

A música nos currículos específicos individuais

Relatório do Trabalho de Projeto

Ana Santos Tinta

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Sandrina Milhano

Leiria, janeiro, 2016

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Este espaço é dedicado aqueles que contribuíram de alguma forma para que este trabalho possível. Não podendo nomear todos os que, direta ou indiretamente estiveram presentes, há no entanto, alguns a quem não posso deixar de manifestar o meu apreço e agradecimento sincero, deixando algumas palavras.

À Professora Doutora Maria Antónia Barreto, coordenadora do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor, agradeço a sua disponibilidade e abertura para a resolução de todas as questões relacionadas com o curso, bem como a oportunidade e o privilégio que tive em poder frequentar este mestrado que tanto contribuiu para a formação da minha carreira académica

À Professora Doutora Sandrina Milhano, minha orientadora, expresso o meu profundo agradecimento por ter aceitado orientar esta dissertação e pelo seu espírito crítico, pela disponibilidade, partilha do saber e apoio incondicional que tanto contribuíram para a realização e conclusão desta dissertação. Por tudo o que apoiou, pelos projetos em que me integrou, pelo que me deu a conhecer e que muito elevaram os meus conhecimentos científicos, o desejo de saber mais e fazer cada vez melhor.

Ao agrupamento de escolas onde decorreu o estudo pela forma como me recebeu e pela sua abertura para que pudesse desenvolver este trabalho. À professora de música por “abrir” a sua sala, mostrar o seu trabalho e estar sempre presente e disponível a apoiar em todas as vezes que foi solicitada.

Aos meus pais Maria de Fátima e Luís pelo apoio e incentivo que me têm dado ao longo da vida. São os meus pilares.

À minha irmã Inês pelas constantes palavras de apoio e carinho demonstrado. Por estar sempre presente nesta caminhada.

Ao meu marido Luís Filipe e à minha filha Leonor, pelos momentos em que não fui presente, pela paciência e compreensão, que me dedicaram ao longo deste conturbado processo.

RESUMO

Tendo como suporte a revisão bibliográfica, pretende-se com este estudo de caso de caráter interpretativo, compreender qual o papel da música inserida nos currículos específicos individuais (CEI).

O estudo pretende contribuir para uma maior compreensão acerca da inclusão da disciplina de Educação Musical nos CEI, conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos ao abrigo de um CEI e caracterizar e promover o desenvolvimento musical dos três alunos participantes.

O trabalho empírico no qual foi delineada a investigação assenta numa metodologia qualitativa. Nos instrumentos de recolha de dados salientam-se, as entrevistas, as notas de campo e o círculo de desenvolvimento musical “Sound of Intent”.

Os resultados reforçam a importância da formação docente na intervenção com crianças com NEE e a clara valorização do papel da música nestes currículos. Observa-se que os três alunos, embora caracterizados com perturbações de grau e patologia diferenciadas, e com manifestações variadas, mostram níveis de musical dos alunos, corresponde ao perfil descrito na literatura o que nos permite sugerir que as atividades e estratégias utilizadas contribuíram para o desenvolvimento das diferentes dimensões analisadas promovendo o desenvolvimento de competências musicais e extra musicais.

Palavras – Chave: Currículos Específicos Individuais, Música, Necessidades Educativas Especiais

desenvolvimento musical próximos e associados à compreensão, interpretação e criação musical. A caracterização

ABSTRACT

Having as support the literature review, with this case study with an interpretative character, it is intended to understand the role of music in Specific Individual Curricula (SIC).

Therefore, the study aims to contribute to a greater understanding about the inclusion of Music Education in those curricula, to gain knowledge about the pedagogical practices developed with students under a SIC and to characterize and promote the musical development of the three participating students.

The empirical work in which the investigation was outlined is based on a qualitative methodology. The data collection instruments used were interviews, field notes and the circle of musical development "Sound of Intent".

The results reinforce the importance of teacher training in intervention with children with SEN and a clear appreciation of the role of music in these curricula. It is possible to suggest that the three students, although characterized with differentiated grade and pathology with varied manifestations, showed levels of musical development associated with the understanding, interpretation, and musical creation. Students musical characterization corresponds to the profile described in the literature, which allows us to suggest that the activities and strategies used contributed to the development of the different dimensions analyzed promoting the development of musical extra musical skills.

Keywords: Individual Specific Curriculums, Music, Special Educational Needs

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice Geral.....	vi
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Gráficos.....	x
Índice de Tabelas.....	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico.....	5
1 - Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente.....	5
1.1 Perspetiva histórica da educação especial.....	5
1.2 Educação especial em Portugal.....	8
1.3 Princípios da escola inclusiva.....	12
1.4 A música na educação.....	15
1.4.1 Perspetiva global das artes na educação.....	15
1.4.2 Importância da educação musical.....	18
1.4.3 O currículo na educação musical.....	24
1.4.4 Música como processo de inclusão.....	30
1.4.5 Música na educação especial.....	33
Capítulo 2 – Metodologia da Investigação.....	41
2.1 Descrição do estudo.....	41
2.2 Caracterização do contexto, seleção e caracterização dos participantes.....	48
2.2.1 Caracterização do contexto: o agrupamento de escolas.....	49

2.2.2 Caraterização dos participantes nas entrevistas semiestruturadas A, B e C1 e C2.....	51
2.2.3 Caraterização dos participantes nas propostas educativas.....	51
2.3 Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	53
2.3.1 Instrumentos de recolha de dados.....	53
2.3.2 Técnicas de recolha de dados	56
2.3.3 Técnica de análise de dados.....	57
2.4 Procedimentos de recolha de dados.....	58
2.4.1 Entrevistas semiestruturadas A, B, C1, C2.....	58
2.4.2 Propostas educativas.....	59
Capítulo 3 – Apresentação e Discussão dos dados.....	62
3.1 Entrevistas semiestruturadas A, B, C1 e C2.....	62
3.2 Sequências pedagógicas	73
Conclusão	96
Referências Bibliográficas.....	104
Anexos	1
Anexo 1 - Despacho ao Sr. diretor do agrupamento de escolas	1
Anexo 2 – Despacho de autorização aos encarregados de educação	2
Anexo 3 – Guiões das entrevistas semiestruturadas aos participantes no estudo.....	3
Anexo 3a) Guião da entrevista semiestruturada A	3
Anexo 3b) – Guião da entrevista semiestruturada B	7
Anexo 3 c) – Guião das entrevistas semiestruturadas C1 e C2	11
Anexo 4 – Transcrições das entrevistas semiestruturadas.....	14
Anexo 4 a) – Transcrição da entrevista semiestruturada A.....	14
Anexo 4 b) – Transcrição da entrevista semiestruturada B	22
Anexo 4 c) – Transcrição da Entrevista Semiestruturada C1	33
Anexo 4 d) – Transcrição da entrevista semiestruturada C2.....	39

Anexo 5 – Grelhas de Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas	45
Anexo 5 a) – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista Semiestruturada A ...	45
Anexo 5 b) – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista Semiestruturada B ...	47
Anexo 5 c) – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista Semiestruturada C1..	49
Anexo 5 d) – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista Semiestruturada C2 .	50
Anexo 6 – Planificações das Intervenções	51
Anexo 6 a) – Sequência Pedagógica Experimental	51
Anexo 6 b) – Sequência Pedagógica 1	56
Anexo 6 c) – Sequência Pedagógica 2.....	64
Anexo 7 – Perfis de funcionalidade dos alunos participantes	71
Anexo 8 – Avaliação do final de período da professora de música	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de desenvolvimento musical do projeto “Sound of Intent” nos domínios das dificuldades severas de aprendizagem (SLD) e das dificuldades profundas e múltiplas de aprendizagem (PMLD).

Figura 2 - Desenho dos momentos de investigação.

Figura 3 – Resultados das sequências pedagógicas utilizando o modelo proposto por Ockelford (2008).

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de alunos pelos diferentes níveis de ensino

Gráfico 2 – Relação de alunos NEE por domínio de referência

Gráfico 3 – Distribuição de alunos com NEE por nível de escolaridade

Gráfico 4 – Evidências das dimensões nas atividades desenvolvidas

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Apresentação das ações/ comportamentos dos intervenientes na atividade de Relaxamento

Tabela 2 – Apresentação das ações/ comportamentos dos intervenientes na canção de abertura “Olá”

Tabela 3 – Apresentação das ações/ comportamentos dos intervenientes na atividade de Audição

Tabela 4 – Apresentação das ações/ comportamentos dos intervenientes na atividade de Interpretação

Tabela 5 – Apresentação das ações/ comportamentos dos intervenientes na atividade de Composição

Tabela 6 – Apresentação das ações/ comportamentos dos intervenientes na atividade de canção de fecho “Adeus”

ABREVIATURAS

AE – Agrupamento de Escolas

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – International Classification of Functioning, Disability and Health

EE – Educação Especial

EM – Educação Musical

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEEcp – Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente

PEI – Projeto Educativo Individual

PMLD – Profound and Multiple Learning Difficulties

SLD – Severe Learning Difficulties

*“A música é a arte mais direta,
entra pelo ouvido e vai ao coração...
É a língua universal da humanidade.”*

A. Piazzola

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino Especial – Domínio Cognitivo Motor, na Escola Superior de Educação e Ciências Social do Instituto Politécnico de Leiria. Antes de ser referenciada a sua estrutura, importa contextualizar o estudo intitulado “A música nos currículos específicos individuais”.

A escola de hoje tem como premissa um ensino para todos onde todos têm o seu lugar. Deste modo é necessário aceitar e cuidar das diferenças de cada um no sentido de garantir uma educação de qualidade para todos. Isto é, há que compreender as problemáticas associadas ao aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp).

Quando as problemáticas não permitem acompanhar o Currículo Nacional do Ensino Básico, é necessário aplicar medidas educativas especiais contempladas no Decreto – Lei n.º 3/2008. O Currículo Específico Individual (CEI) é a medida curricular mais restritiva que se pode aplicar a um aluno com NEEcp e a sua construção fica a cargo do Conselho de Turma em colaboração com o professor de Educação Especial. Cabe à escola a missão da inclusão e encaminhamento profissional, exercendo também um papel preponderante não só na educação académica dos alunos, como na influência da sua inserção na comunidade escolar e profissional.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, art.º 17º-1º) – LBSE, foi regulamentada uma nova forma de atendimento para as crianças com problemas escolares, podendo estas usufruir de “condições especiais” de aprendizagem e veio esclarecer o âmbito e os objetivos da educação especial. A LBSE no seu art.º 18º – 4º, prevê a construção de “ (...) currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas (...)”.

Atualmente e para esse efeito o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro do Ministério de Educação prevê a aplicação da medida educativa alínea e) Currículo Específico Individual, referindo:

“Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, (...) substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino (...)” e “ (...) pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.” Dando “(...) prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós escolar. (Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, art.º 21, p. 159)

A relevância da educação artística no desenvolvimento curricular do aluno, em especial, dos alunos com NEE, tem vindo a atingir uma expressão cada vez maior, reconhecendo-se, progressivamente, como uma disciplina de insubstituível valor. A este propósito, não esqueçamos, que, de forma recorrente, a Educação Musical tem sido ora tratada como secundária na formação da criança, ora encarada apenas como momento de diversão, mesmo tendo à disposição diversos relatórios de investigações e estudos que afirmam que a prática das atividades expressivas contribui declaradamente para a expressão da personalidade, para a estruturação do pensamento e o desenvolvimento cognitivo em vários níveis. *“It is an integral part of our human design. Therefore, music is, and should be, a necessary and essential component of any broad and balanced curriculum. Without music, we cannot be seen to be educating the whole person.* (Adam & Welch, 2001).

O facto de ter lecionado a disciplina de Educação Musical em vários níveis do ensino básico onde estavam inseridos alunos com NEE's, motivou a autora para esta investigação. Durante o seu percurso profissional tentou ultrapassar as dificuldades que encontrava nas aulas em que estavam presentes os alunos NEE, mas a incessante necessidade de obter respostas para a sua prática docente, levou-a a ingressar no mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor. A pesquisa que sempre efetuou para que o desenvolvimento dos alunos fosse o melhor, levou a investigadora a ter a percepção que, não são claras as razões que levam à inclusão da disciplina de

Educação Musical, nos currículos das crianças com NEEcp. Musicoterapia ou Educação Musical? Eis a questão que se coloca quando a questão é o trabalho na música com os alunos com NEE.

O presente estudo visa conhecer qual o papel da música nos currículos específicos individuais, nomeadamente 1) compreender qual/quais a (s) motivação (s) dos agentes escolares na escolha da Educação Musical para alunos com CEI; 2) refletir sobre as experiências de aprendizagem musical dos alunos com NEEcp advindas da implementação de sequências pedagógicas utilizando metodologias e estratégias de intervenção no domínio da música e visa ainda 3) analisar a intervenção pedagógica da música em turmas CEI.

A investigação foi realizada com três alunos ao abrigo do Decreto de Lei 3/2008 alínea e) e baseia-se na recolha de dados através de depoimentos prestados por professores previamente selecionados e na observação e intervenção junto dos alunos participantes em contexto de sala de aula.

Deste modo, este estudo desenrolou-se em três momentos fundamentais: no primeiro momento foram implementadas as entrevistas A, B, C1 e C2 aos professores previamente selecionados de modo a compreender as motivações da escola na preferência da disciplina de música nos currículos específicos individuais e qual a conceção destes relativamente ao conceito de inclusão. A professora de música da turma também foi entrevistada (entrevista semiestruturada B) com objetivos acrescidos como: caracterizar a turma e conhecer o trabalho desenvolvido nas aulas de música; no segundo momento, foi efetuada uma observação aos alunos intervenientes com o objetivo de proporcionar à investigadora a visualização e vivência das dinâmicas de sala de aula de forma a planificar as sequências pedagógicas previstas no terceiro momento. Este momento consubstanciou-se ainda como o primeiro contacto entre os alunos e a investigadora. Foi ainda efetuada uma recolha de informação mais aprofundada das características específicas dos alunos junto das diretoras de turma.

Este relatório apresenta num primeiro capítulo uma contextualização histórica da educação especial e da educação especial em Portugal, focando as leis que suportam esta investigação. No segundo capítulo apresenta-se uma perspetiva global das artes na educação e a importância da educação musical na educação. Ainda neste capítulo

abordar-se o currículo na educação especial, a música como processo de inclusão e a música na educação especial tendo sempre como foco os alunos ao abrigo dos currículos específicos individuais.

Na conclusão do relatório, apresentam-se considerações relevantes como resposta aos objetivos inicialmente delineados. Reflete-se ainda sobre o caminho percorrido para a sua concretização nomeadamente as expectativas, os receios, as limitações e as aprendizagens adquiridas e vivenciadas ao longo do estudo.

Com a intenção de enriquecer o relatório apresentado, são anexados não só os documentos referenciados ao longo do mesmo, assim como aqueles que a investigadora considera pertinentes para a melhor compreensão do mesmo.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente

Introdução

Neste primeiro capítulo, pretende-se, num primeiro ponto, elaborar uma introdução ao tema da Educação Especial com o intuito de conferir ao estudo teórico uma contextualização histórica. São mencionadas as diversas fases da Educação Especial e referenciadas as leis mais relevantes que suportam esta exposição histórica. Num segundo ponto foca-se a evolução da Educação Especial em Portugal, mencionando igualmente os Dec. Lei basilares neste campo. Explora-se mais aprofundadamente o decreto de lei 3/2008, que hoje vigora, em especial o artigo 21º “*Currículo Específico Individual*” no qual o presente estudo assenta.

1.1 Perspetiva histórica da educação especial

Ao analisar a evolução histórica da educação especial verifica-se que o modo como a sociedade encara as pessoas com deficiência está estreitamente ligado a fatores sociais, económicos e culturais que são subjacentes a cada época. Segundo Madureira & Leite (2003) os autores que se debruçaram sobre esta temática da Educação Especial distinguem quatro fases na forma de atendimento a esta população.

A primeira fase, na Idade Média, em que se cometia o infanticídio e os deficientes eram considerados possuídos pelo demónio e abandonados. No séc. XVII e XVIII os deficientes eram internados em asilos, hospícios e prisões, sendo tratados como criminosos. Começaram os primeiros estudos e experiências a surdos e cegos (deficiências sensoriais).

A segunda fase, no séc. XIX é caracterizada pela questão de que a sociedade é responsável pela proteção e apoio da população deficiente, aparecendo assim as instituições especializadas para deficientes, criadas por diferentes organismos (igreja, estado e instituições de beneficência social) com grandes diferenças quanto às suas finalidades. Umas com fins assistenciais e outras com fins educativos. Na mesma época foram desenvolvidos vários trabalhos científicos para averiguar os diferentes tipos e

graus de deficiência, havendo cada vez mais preocupação com as questões terapêuticas e educativas.

A terceira fase na década de 30/40 do séc. XX teve um caráter marcadamente educativo, procurando-se soluções pedagógicas mais adequadas. Embora a população deficiente fosse excluída da escolaridade obrigatória, este facto serviu para o rastreio e identificação dos problemas, reorganização das instituições e criação de escolas ou classes especiais anexadas às escolas regulares.

A partir dos anos 60 do séc. XX as modificações sociais, políticas e culturais da sociedade ocidental tiveram grande influência na educação especial, desenvolvendo-se novas abordagens pedagógicas que constituirão a quarta fase. Passamos então de uma fase de segregação para a de integração dos alunos deficientes, tendo subjacente o princípio da normalização. Princípio este que não pretende fazer corresponder todos os indivíduos a uma normalidade-padrão, mas aceitar cada pessoa com as suas diferenças particulares, tendo *“a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível”* (Bank- Mikkelsen in Bautista, 1997, p. 24)

Neste sentido, em 1975, surge nos Estados Unidos, a Public-Law 94-142 *“The Education for All Handicapped Children”* que defende a noção de *“ambiente o menos restritivo possível”*, onde os alunos com deficiência devem ser educados em situações tão normais quanto as suas necessidades especiais. Em 1978, em Londres, no relatório de Warnock Report, surge pela primeira vez o conceito de *“necessidades educativas especiais”*. Neste relatório é definida a integração como *“o princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes”* citado por Madureira & Leite (2003, p. 24). Vem assim clarificar a ideia de que, se um aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, implica que se proceda a adaptações das condições em que se processa o ensino.

Partindo destes pressupostos assistiu-se à tentativa da criação de escolas de ensino integrado *“onde os alunos com necessidades educativas especiais deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades (...) sendo o papel do professor de educação especial o de um interventor direto no processo educativo desse aluno.”* (Correia, 2005, p. 8) e onde os professores de ensino regular se colocavam à margem do processo de ensino/aprendizagem. *“Os alunos com NEE e os professores de*

educação especial constituíam um sistema (de educação especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total e em termos sociais muito precário.” (Correia, 2005, p. 8).

Mas é na década de 80 que a comunidade escolar bem como os defensores das crianças com deficiência denotam que a resposta educativa que a escola oferecia, não estava a corresponder às expectativas criadas aquando a desinstitucionalização das crianças. Era necessário que a escola criasse condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE, modificando as estratégias em vigor e assim brotasse uma nova adaptação da classe regular de forma a facilitar a aprendizagem de todos os alunos sem exceção. Caminha-se para o verdadeiro termo da escola inclusiva ao invés da integração vivenciada na época.

Em 1994, na conferência nacional da UNESCO, reuniram-se em Espanha os representantes de mais de oitenta países e assinaram a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos onde estão definidos os direitos educacionais. Esta resolução proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1-3).

O princípio fundamental das escolas inclusivas, refere a Declaração de Salamanca (1994),

”consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, e utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades”.

Tal como refere Serrano (2007, p.54) *“Educar a diversidade significa (...) organizar respostas educativas a todo e qualquer aluno, independentemente da sua origem cultural ou dos seus níveis de capacidade.”*

Surge assim um novo caminho em que a *“educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nascem, as escolas inclusivas”* (Correia, 2005, p. 9).

1.2 Educação especial em Portugal

Com a revolução do 25 de Abril de 1974, Portugal sofreu um período de renovação e as mudanças políticas e sociais que se verificaram, influenciaram a educação em geral e a educação especial em particular. Estas transformações resultam, não só das transformações políticas e sociais como também da influência dos movimentos internacionais apresentados em documentos como a “Public Law 94-142” nos EUA (1975) ou o “Warnok Report” no Reino Unido (1978). O Ministério da Educação assume assim a responsabilidade pela educação das crianças com deficiência, mas abrangendo um número reduzido de alunos (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Costa & Rodrigues (1999) citado por Rodrigues & Nogueira (2010) referem que foi em 1969 que se iniciaram algumas experiências pedagógicas de integração sobretudo com alunos cegos em escolas de Lisboa e foi partindo destas experiências que se desenvolveu a partir de 1974 um trabalho mais amplo de integração de alunos com deficiência nas escolas regulares. Durante os anos 70 e 80 desenvolve-se uma política de educação integrativa com a constituição em todo o país de equipas de ensino especial com professores itinerantes.

Paralelamente a esta política de integração criaram-se inúmeras Cooperativas de Ensino, designadas como Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS), devido à insuficiência de oferta educativa nas escolas regulares. Estas instituições surgem para romper com a resposta assistencial vigente no país, procurando criar um leque mais abrangente de respostas especializadas, médicas e de escolarização que a escola regular tardava em dar. Nos dias de hoje, algumas destas instituições oferecem áreas de formação profissional, emprego protegido, residenciais, intervenção precoce, valências ocupacionais para deficientes intelectuais profundos, formas de apoio às famílias, bem como suporte técnico especializado às crianças e suas famílias.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE), o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), foi adotado e pretendia fazer cumprir o direito à educação adequada às necessidades educativas de cada criança, procurando, desta forma, criar condições para que se pudesse aproveitar de forma plena as suas capacidades. Esta veio dar um novo impulso ao contemplar a abertura da escola numa perspetiva de “Escola para Todos”. Na LBSE é definida finalmente Educação Especial

“...como modalidade integrada no sistema geral da educação. Este documento estruturante estabelece os alicerces da Educação Especial como prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. Prevê também a manutenção do ensino em instituições específicas, quando comprovadamente o exigirem o tipo e o grau de deficiência da criança”
Felgueiras (1994) citado por Rodrigues & Nogueira (2010).

A Educação Especial tem vindo a marcar a sociedade, notando-se atualmente um maior interesse por parte de todos os intervenientes na educação das crianças com NEE, nomeadamente professores, pais, alunos e comunidade envolvente. Tende-se assim a olhar para as crianças com NEE como alguém que, caso tenha as oportunidades devidas, pode contribuir para a sociedade para a qual todos trabalhamos. Neste sentido, cresce a importância de tornar estes alunos independentes, autónomo e funcionais, no sentido de melhorar a sua qualidade de vida e bem-estar físico, psíquico, social e espiritual.

A política educativa integrativa generalizou-se nas escolas do ensino regular na década de 90. O regime educativo especial nas escolas do ensino regular, foi finalmente definido e regulamentado pelo decreto – lei N.º 319/91, de 23 de Agosto, prevendo a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE. O referido decreto, define as medidas de regime educativo especial, ou seja, garante que todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais possam realizar, sempre que possível, a escolaridade nas escolas do ensino regular. Esta, por sua vez, deve adaptar-se às condições físicas e intelectuais do público que a frequenta. Para além disto reconhece ainda a importância da participação dos pais e encarregados de educação na elaboração e revisão dos planos e programas dos seus filhos e educandos.

Desta lei nasceu uma nova realidade no sistema educativo, onde o aluno com NEE passa a ter o direito de aceder à classe regular. Está implícito nesta legislação que é a escola que deve estar preparada para fornecer respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características. Esta responsabilização da escola obriga a uma flexibilização do processo ensino aprendizagem (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Meses depois da publicação do decreto-lei supracitado surge o despacho nº 173/91 de 23 de Outubro que vem reforçar o decreto anterior sustentando que *“as medidas constantes do regime educativo especial aplicam-se a todos os alunos com necessidades educativas especiais optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das exigências no regime comum”*. (despacho nº 173/91 de 23 de Outubro ponto 1).

Na decorrência desta necessidade emergente da construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam, entra em vigor a 1 de julho de 1997 o despacho Nº 105/97 que estabelece uma política educativa mais inclusiva responsabilizando a escola por todos os alunos. Assim, o estabelecimento de ensino passa a ter que encontrar estratégias e formas de intervenção adequadas para o sucesso educativo, fomentando ainda uma maior articulação entre os diferentes intervenientes do processo educativo, abrindo caminho para parcerias com serviços, instituições e autarquias locais, de forma a serem desenvolvidas relações e /ou ligações de forma articulada.

Atualmente revogando o decreto de lei 319/91 vigora o decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro que esclarece os apoios especializados a prestar nas escolas portuguesas, no sentido de criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação nos vários domínios da vida. Com o decreto-lei n.º 3/2008 decorreram alterações significativas ao nível da EE, nomeadamente, o público-alvo a quem este se dirige, ao nível do processo de referenciação, à avaliação e à elegibilidade dos alunos que beneficiam dos serviços da EE.

Muitas alterações surgiram, e com elas, muitas crianças e jovens que beneficiavam dos apoios prestados pelos serviços de EE, deixaram de poder recebe-los, sendo que, apenas alunos com problemas de *“baixa frequência e alta intensidade”* (Simeonsson, 1994

citado por Pereira F. 2008) podem usufruir desta medida, deixando de fora todos os alunos que apesar de apresentarem dificuldades ainda que ligeiras, não deixam de continuar a precisar de apoio.

Entende-se por alunos com problemas de “*baixa frequência e alta intensidade*” aqueles que têm problemas de etiologia biológica, inata ou congênita e que foram (ou deveriam ser) detetados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação.

Assim o dec. lei 3/2008 circunscreve a EE aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente (NEEcp), separando assim a Educação Especial – exclusiva para alunos que apresentem NEEcp identificados por referência à CIF – e os Apoios Educativos, ao atendimento dos restantes alunos com dificuldades escolares (Rodrigues & Nogueira, 2010)

Complementando esta ideia, existe um estudo que afirma que, apesar das escolas estarem a fazer um esforço para responder às necessidades dos alunos não elegíveis, este apoio continua a ser insuficiente (Alves, Ferreira, Maia, Pinheiro & Simeonsson, 2010).

O decreto-lei nº3/2008 tem ainda como objetivo “*definir claramente o grupo alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior*” (Pereira, 2008, p.17). Introduce ainda como alterações mais significativas, a dimensão biopsicossocial da criança, isto é, não se pode avaliar apenas as incapacidades que possui ou o meio em que se insere, mas deve ter-se em conta uma abordagem que contemple também fatores externos como atitudes, sistemas e serviços que possam ser considerados como barreiras ou facilitadores. Esta avaliação, e consequente referência, devem ser elaboradas à luz da CIF – CJ. A população abrangida pelos serviços de Educação Especial passa a ser definida pelo âmbito proposto na *Classificação Internacional de Funcionalidade* da Organização Mundial de Saúde (CIF-CJ-2007)¹.

¹ *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version. World Health Organization, 2007.*

O decreto-lei 3/2008 preconiza a existência de um único documento oficial, o PEI – *Programa Educativo Individual* – que estabelece as respostas educativas e respetivas formas de avaliação para cada aluno com referência à CIF. Este PEI é elaborado por professores e psicólogos e deve ser acordado com a família do aluno. É criado ainda um Plano Individual de Transição (PIT) que complementa o PEI, “*preparando a integração pós-escolar, no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.*”. (Rodrigues & Nogueira, 2010, p.101).

A medida mais restrita na educação especial é a que consta no artigo 21º “*Currículo Específico Individual*” do decreto de lei 3/2008 e destina-se aos alunos que não acedem às aprendizagens do currículo comum. O Currículo Específico Individual (CEI)² mantém as áreas curriculares onde seja benéfica a aquisição dessas competências permitindo criar áreas diferentes adequadas a cada aluno nomeadamente de caráter mais funcional.

Deve ter-se em consideração a atividade e participação, a fim de criar na escola um ambiente o menos restrito possível procurando assim, incluindo-os numa verdadeira comunidade de aprendizagem e inclusão.

1.3 Princípios da escola inclusiva

A escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva “*desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação*” (Rodrigues, 2006, p.2). Tal conceito pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitetónicas às curriculares), promotora de colaboração e equidade entre todos os

² Em harmonia com o disposto no decreto-lei 03/2008, de 07 de janeiro, poderá estruturar-se um Currículo Específico Individual, enquanto medida de adequação do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo o artigo 21º, do IV Capítulo deste Decreto-Lei (p.159), “*entende -se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino*”. Faz-se notar que “*o currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir -se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem*”. No terceiro ponto deste artigo refere-se, ainda, que “*o currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós – escolar*”.

alunos, respeitando as particularidades de cada um (*ibidem*). Note-se, porém, que “(...) *estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir pertencer à escola e a escola sentir que é responsável por ele*” Rodrigues (2006, p.95). Como complementa Rodrigues (2006, p.6):

“O certo é que não só os alunos são diferentes mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns. A Educação inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é, a... todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é... todos os professores”

Segundo Correia e Matins (2002), a escola deve ter em atenção a criança como pessoa e não só como aluno e, por conseguinte, respeitar os seus níveis de desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

Note-se que segundo Niza (1998) citado por Nóvoa, Ó, Marcelino, (2012, p. 352) *”para virmos a ter uma sociedade inclusiva, é preciso ter nascido em nós, a necessidade, o prazer, o deslumbramento de ter esse sonho. E só depois é que podemos compreender o que podemos mudar na nossa profissão para ter uma escola inclusiva. Em último lugar, retomaria Perrenoud: «A ínfima, a última resistência será sempre a pessoa, a cultura, o projeto, a identidade do professor».*

Segundo Kebach & Duarte (2012) as mudanças vão além da sala de aula e implicam uma mudança de perspetiva educacional, que não atinge somente os alunos com NEE, mas todos os demais. A sociedade e a escola devem estar preparadas, pois *“quanto mais diversificado for o ambiente educacional, maiores as possibilidades de se trocar informações, pontos de vista, formas de se adaptar ao mundo social”* (p.100). Deste modo, é necessário que haja uma mudança na proposta político pedagógico das escolas, na postura diante dos alunos com NEE e na formação dos professores (*ibidem*). Kebach & Duarte (2012) ainda questionam *“Será que a nossa sociedade tem valorizado a cooperação, a criatividade e autonomia como fundamentos de uma Educação Inclusiva de qualidade?”*(p. 101).

Na maioria das escolas, ainda há o predomínio de um modelo empirista de transmissão de conteúdos e neste modelo já ultrapassado a inclusão, tanto da Educação Musical, como da Educação Especial, não encontra espaço para se expandir e se qualificar (Kebach & Duarte 2012). Este facto deve-se à valorização da reprodução de modelos transmitidos apenas sobre conteúdos que são valorizados, como a matemática e o português, ao invés da valorização das diferentes formas de valorização da expressividade da criança (música, dança, artes visuais, poética). Anache & Martinez (2007, p. 52) citados por (Kebach & Duarte 2012, p. 102) referem que:

“ A criatividade pode expressar-se em diferentes contextos e em qualquer tipo de atividade humana. É uma aspeto que tem sido pouco contemplado no ensino, em face da sua padronização, e que, certamente, os nossos alunos com deficiência mental têm denunciado ”

Embora o ensino da música e a inclusão de alunos NEE seja assegurada por lei, ainda causa muita resiliência entre os professores do ensino regular (Kebach & Duarte 2012). Segundo as autoras a atitude do professor é a que mais contribui para a inclusão devendo este encontrar soluções numa formação contínua que o auxilie nas suas ações didático-práticas. Sem ferramentas teóricas que abranjam a complexidade do tema e a diversidade dos alunos, os docentes sentem-se perdidos. Propõem que existe uma relação entre os valores que premeiam a nossa cultura e a dificuldade de implementar uma educação inclusiva de qualidade.

Há pouca cooperação, é escassa a valorização das diferentes formas de expressão e a avaliação sobre os processos de aprendizagem das diferentes crianças que se encontram nestes “pseudo-ambientes inclusivos” costuma não ser diferenciada. (Kebach & Duarte, 2012, p. 104)

No que concerne à avaliação, as autoras referem que a avaliação por notas é punida e não traz ao professor a compreensão sobre as condutas psicológicas e processos das crianças.

1.4 A música na educação

Introdução

Neste capítulo, pretende-se, num primeiro ponto, refletir sobre o potencial da educação artística na ação educativa e qual a sua relevância na formação global do indivíduo, dar a conhecer qual o seu papel na sociedade atual e o qual o seu contributo na promoção da integração social e cultural.

Num segundo ponto, aborda-se a importância da música na educação, sublinhando os principais objetivos da educação musical, bem como o seu impacto quando desenvolvida precocemente com as crianças. Posteriormente apresenta-se o conceito de currículo e como este deve ser perspectivado na educação musical, seguido da música na educação especial, onde será apresentado o cerne deste estudo com o círculo de desenvolvimento musical “Sound of Intent”.

1.4.1 Perspetiva global das artes na educação

A arte é um dos meios que une os homens.

Leon Tolstoi

A Educação Artística é um direito de qualquer ser humano. As declarações e convenções internacionais defendem que todas as crianças e adultos têm direito à educação e a oportunidades que lhes garantam um desenvolvimento completo e harmonioso e uma participação na vida cultural e artística. Como refere o artigo 27º da Declaração dos Direitos do Homem *“Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e dos benefícios que deste resultem”*. Assim, o acesso à cultura e às artes é um direito universal de todos, inclusive daqueles que muitas vezes são excluídos da educação como: imigrantes e pessoas portadoras de deficiência.

Hoje em dia muito se fala em arte e no valor que esta desempenha na sociedade e na educação. No nosso sistema educativo tem-se dado mais relevância ao ensino das ciências, colocando as expressões artísticas como secundárias. Mas, cada vez mais se verifica que, o modelo pedagógico assente nas artes é dos mais eficazes para alcançar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor (Sousa, 2003). Quando remetemos para o conceito de inclusão de crianças com NEE, as artes, enquanto conjunto de diferentes expressões no contexto escolar, tornam-se ainda mais

significativas, tornando-se num importante veículo na integração e inclusão social destas crianças, onde as diferenças se esbatem.

Sousa (2003, p. 17) refere que *“muitos dos princípios básicos que orientam a Educação de hoje, já eram, surpreendentemente, referidos há cerca de 2300 anos, por Platão (427-346 a.c)”*. Platão concebia a arte como algo inatingível e superior ao homem, algo de transcendente através da qual o homem se aproxima da sua vida espiritual, motivada pela contemplação de obras que despertem o sentimento espiritual do Belo. Para Platão, citado por Sousa (2003, p.18) *“a contemplação leva à inspiração, esta à criação e o acto de criar ao estado de elevação espiritual”*. Considera que a educação artística é a única que dá harmonia ao corpo, é a única capaz de tocar a alma e tocá-la fortemente, referindo que a arte e educação tendem o amor ao belo, na medida em que despertam na pessoa que contempla ou cria, alterações afetivas, emocionais sentimentais ocorridas no psíquico, aqui considerado por Platão como alma.

Foi Herbert Read que veio falar pela primeira vez de Educação pela Arte, bem como apontar caminhos para a sua aplicação aos níveis atuais. Herbert Read citado por Sousa (2003, p. 24) refere que a *“arte deve ser a base da educação”*. O autor Herbert Read propõe uma metodologia através da expressão livre, do jogo, da espontaneidade, da inspiração e criação, como objetivos imediatos de uma intervenção lúdico-expressiva-criativa, que motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade, englobando todos os modos de expressão: musical, dançada, dramática, plástica, verbal literária e poética. Designa esta metodologia como um *“ensino integral”* ao qual designou por *“educação estética”* que consiste na educação dos sentidos em que se baseiam a consciência (Ferreira, 2010).

A Educação Artística, na construção do “eu” na sua plenitude, propicia a relação entre a criança e o mundo que o envolve, de modo a que este se torne um indivíduo integrado, autónomo, crítico e criativo. Feist (1996, p.9) citado por Ferreira (2010, p. 13) *“(...) a arte é um produto da criatividade humana (...) transmite uma experiência de vida ou uma visão de mundo, despertando emoção em quem a usufrui”*.

A arte faz parte da vida da criança, pois quando comunica, fá-lo de várias maneiras, de forma espontânea e criativa por natureza. Assim, o adulto ao reprimir a espontaneidade de uma criança pode levá-la a uma vida de insegurança, de isolamento e perda a sua

criatividade inerente ao seu ser. A criança deve ser mais incentivada e menos criticada (Ferreira, 2010).

No contexto educativo, as sobrecargas de tensões manifestadas pelos alunos, provocadas por horas seguidas sentados e quietos recorrendo à concentração, memória e raciocínio, devem ser satisfeitas e expandir-se livremente, de forma a libertar energias oprimidas. Para isso devemos proporcionar-lhes meios para que o possam fazer e a motivação que permita ultrapassar determinada inibição que possa estar acumulada no mais íntimo do ser, havendo assim “(...) a exteriorização de toda a vida interior, ou seja, a Expressão³”. Assim cabe ao professor, o papel de mediador, que incentiva e valoriza a criação do aluno, fornecendo experiências que ajudem o aluno a refletir sobre a arte, desenvolver valores, sentimentos reflexões e uma visão crítica do mundo que o cerca (Ferreira, 2010).

Neste sentido, Sousa (2003) alerta para a importância e necessidade das atividades artísticas, na medida em que atividades educativas expressivas (Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Dançada, etc.), para além do seu inquestionável valor educativo, oferecem ainda algo de mais valioso, que é a sua ação homeostática e a influência preventiva em relação a problemas psicológicos.

Milhano (2009) afirma que os níveis de qualidade das experiências educativas e artísticas que se proporcionam são fundamentais para o desenvolvimento e crescimento harmonioso das crianças. Estas experiências devem proporcionar modelos de excelência, com padrões de elevada qualidade, pois ambientes e contextos ricos e variados em estímulos têm impactos no desenvolvimento e crescimento das crianças.

Neste sentido, os currículos educacionais devem incentivar a interdisciplinaridade e as suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino “*assim como é usada para alimentar o ímpeto patriótico, ilustrando as tradições e datas comemorativas, bem como apresentando-se através das diversas manifestações artístico-culturais*” (Correia, 2010, p.139).

³ Piaget (1961) citado por Sousa A. (2003) defende que a “*Expressão será a exteriorização da personalidade*”. Sousa (2003, p. 184) refere ainda que “*é algo muito íntimo e pessoal*”, inconsciente, produto da vida instintual-emocional-sentimental e não um fenómeno de caráter social, diferenciando assim, criação de expressão.

Kebach & Duarte (2012) alertam que o desenvolvimento da expressividade através de múltiplas linguagens, não somente através da linguagem verbal, contribui para que se possam incluir todos os intervenientes em atividades diversificadas e significativas

Em vários momentos do processo de ensino – aprendizagem, a música pode e deve ser utilizada, como instrumento imprescindível na busca do conhecimento, sendo este processo organizado sempre de maneira lúdica, criativa, emotiva e cognitiva.

A música como arte colabora, de uma maneira especial, na formação geral do indivíduo e, de acordo com diversos pedagogos, contribui para o desenvolvimento da personalidade da criança.

1.4.2 Importância da educação musical

Todo o segredo da arte é talvez, saber ordenar as emoções desordenadas, mas ordená-las de tal modo que se faça sentir ainda melhor a desordem.

Charles Ramuz

De lúdica a educativa, muito se tem debatido sobre a área da música e na importância da sua inclusão na educação das crianças. No contexto educativo tem sido pouco considerada, no sentido em que, é colocada maioritariamente ao serviço de outras áreas, ou a fim de desenvolver outras competências, descorando-a assim como arte em si, área que só por ela, desenvolve outros mecanismos cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais.

Milhano (2008, p. 2) refere que *“investigações científicas recentes no domínio da tecnologia médica, da neurociência e da educação produziram evidências significativas do seu valor extrínseco e da importância de uma participação precoce”*. Sachs (2008, p.11) refere que a propensão para a música, *“independentemente de procurarmos ou não, ou de nos considerarmos ou não pessoas particularmente «musicais»”* aparece na infância. Esta capacidade que Sachs designa de *«musicofilia»* é observada em todas as culturas, podendo ser desenvolvida ou moldada pelas culturas em que vivemos, pelas mais diversas circunstâncias da vida. Por estar tão enraizada em nós, somos tentados a encará-la como inata (*ibidem*). O que quer dizer que quanto mais cedo a criança iniciar na área da música e tiver oportunidade de se envolver e vivenciar em contextos musicais, mais benefícios poderá ter no seu desenvolvimento.

Milhano (2009) afirma que as primeiras experiências de aprendizagem são consideradas fundamentais e estruturantes para o resto da vida. Menciona ainda que estudos neurológicos têm demonstrado o maior grau de plasticidade do cérebro dos bebês e das crianças pequenas e a grande atividade cerebral nestas idades, nomeadamente, já antes do nascimento (Johnson, 2001; Katz & Shatz 1996), sendo que as oportunidades proporcionadas nestas idades facilitam um crescimento mais significativo do sistema neurológico. Pinker (s.d) citado por Sacks (2008, p. 12) *“acredita que os nossos poderes musicais – pelo menos alguns deles – são possíveis porque usamos, escolhemos, ou optamos por sistemas cerebrais que já se desenvolveram para outros propósitos”* não existindo *“nenhum «centro musical» no cérebro humano, havendo antes a participação de uma dúzia de redes espalhadas pelo cérebro”*. O autor supracitado refere que a espécie humana tem tanto de musical como de verbal e que todos nós (salvo raras exceções) temos capacidade para apreender a música, de apreender sons, timbres, intervalos entre tons, contornos melódicos, harmonias e ritmos (talvez de forma mais elementar).

Milhano (2009) salienta um estudo desenvolvido por Chen, Zatorre e Pehune (2006) onde se verificava uma ativação do córtex motor e dos sistemas subcorticais nos gânglios basais e no cerebelo quando as pessoas realizavam movimentos em resposta à música. Os autores citados descobriram que escutar música ou imaginá-la (mentalmente), sem realizarem fisicamente movimentos para acompanhar a música, ativava também os sistemas motores subcorticais e o córtex motor. Assim, escutar/ouvir música mesmo quando o som não está fisicamente presente, isto é, realizar audição⁴; imaginar a música e o ritmo, designado por Sachs (2008) por «imagética musical», pode ser neuralmente tão eficaz como a sua audição real. A audição é também para Gordon (1993) citado por Milhano (2009) a base da aptidão musical e também do desempenho em música. O autor distingue claramente “aptidão musical” (potencial para aprender) de “realização musical” (a medida do que se aprendeu), pois o que é demonstrado em termos de realização musical pode não ser sinónimos do potencial em termos de aptidão.

⁴ Segundo Gordon, autor da Teoria de Aprendizagem Musical para Recém Nascidos e Crianças em Idade Pré – Escolar (2008, p. 29) a “audição ocorre quando se ouve e se compreende música em silêncio, quando o som da música já não está ou nunca esteve presente fisicamente. A audição é para a música o que o pensamento é para a linguagem. “

Campbell & Dickson (2000) citados por Correia (2010) mencionam que já alguns filósofos da antiguidade acreditavam que a música era fundamental para a educação. Platão observava que, *“o ritmo e a harmonia penetram profundamente nos recessos da alma e lá se estabelecem, fazem surgir a graça do corpo e da mente que só pode ser encontrada em alguém educado da forma correta”* (p.157). Aristóteles também referenciou a educação musical, acreditando que graças à música as pessoas desenvolvem ótimas aprendizagens pessoais. A este propósito Milhano (2011, 2012) refere que as oportunidades, os contextos de participação e a aprendizagem que proporcionamos às nossas crianças têm influência no seu desenvolvimento, não só musical, mas também das suas identidades.

Milhano (2011, p. 1) refere que é nos primeiros anos de escolaridade que *“opportunities in music at these ages can be of vital importance because the development of a ‘sense of self’, which usually accompanies the emergence of children’s musical identities”* e que este momento pode ser decisivo nas suas vidas *“in their lives in shaping not only their attitudes, choices and identities towards a life of musical involvement, but also a decisive moment in ‘creating’ their own selves and in the way they represent themselves to others”*.

Para tal, é necessário que novas possibilidades possam ser experimentadas como é o caso da linguagem musical no processo ensino-aprendizagem, resgatando assim outras facetas do processo educacional, como a emoção e a criatividade, as quais estão envolvidas pelo conteúdo interdisciplinar, subjetivo e estético dessa linguagem artística Correia (2010).

Segundo Brécia (2003), citado por Chiarelli & Barreto (2005), as atividades musicais são feitas com o objetivo de proporcionar uma vivência e uma compreensão da linguagem musical, para a facilitação da expressão de emoções e ganhos na cultura geral e de integração do ser. Segundo o autor a música pode melhorar o desempenho em disciplinas como o Português e a Matemática. Gainza (1988), citado por Chiarelli & Barreto (2004, p. 6), afirmam que as atividades musicais na escola podem ter objetivos profiláticos, nos seguintes aspetos:

- ✓ **Físico:** oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga;

- ✓ **Psíquico:** promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro;
- ✓ **Mental:** proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão.

No campo educacional esta tarefa pode tornar-se árdua e complexa, embora hoje em dia se acredite cada vez mais no valor da música e esta seja um excelente veículo para a melhoria do ensino. Algumas teorias recentes relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem apresentam-se diferentes em relação às tradicionais⁵, pois partem de outros parâmetros no estudo do conhecimento em geral e das apreensões. Gardner (1994, p. 76-81) citado por Correia (2010) acredita que a música e a linguagem humana podem ter evoluído de uma forma expressiva comum.

Gardner sugere que existem um conjunto de habilidades, chamadas de inteligências, que cada indivíduo possui em grau e em combinações diferentes. Segundo o autor (1995, p. 21) *“uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”*. São, a princípio, sete: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Referenciando a inteligência musical, esta é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

Gardner (1983) citado por Ilari (2003 p. 12) sugere que *“todos os seres normais (isto é, não portadores de doenças congénitas como autismo ou síndrome de down) possuem todos os tipos de inteligência, todos abertos ao desenvolvimento.”* A diferença entre talento musical e inteligência musical é notável. Segundo Antunes (2002) citado por Ilari (2003) talento musical é visto como uma *“caraterística excludente”* (p.12), como inato, fixo, que já vem “pronto”, existindo em alguns seres privilegiados, não necessitando de muito treino ou aperfeiçoamento. Ao invés de inteligência musical que segundo Ilari (2003, p.12) *“é um traço compartilhado e mutável, isto é, um traço que todos possuem em um certo grau e que é passível de ser modificado”*. Assim, todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas,

⁵ *“Entende-se por teorias tradicionais de ensino-aprendizagem, aquelas que se concentram em formas lógico-matemáticas e linguísticas, quando da produção e disseminação do conhecimento”* (Correia, M.A.2010)

mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la. Neste seguimento, *“a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado”* (Gardner, 1995, p, 47).

Segundo Antunes (2002) citado por Ilari (2003) a inteligência musical pode ser definida como a capacidade de percepção, identificação, classificação de sons diferentes, de nuances de intensidades, direção, andamento, tons e melodias, ritmo, frequência a agrupamentos sonoros. Inclui também as diversas formas envolvidas no “fazer música” tais como execução, canto, movimento e representações inventadas (ibidem).

Campbell & Dickson (2000, p. 132) citado por Correia (2010), mencionam que a música é, certamente, uma das formas artísticas que mais tempo tem na existência humana, utilizando-se da voz e do corpo como elementos naturais para a autoexpressão, sendo a *“arte que já nasce com o homem”* (Correia, 2010, p.135). É no útero materno, que pela primeira vez convivemos com o som um bom período de tempo, ouvindo as batidas do coração, assim como a respiração dos nossos pulmões e os movimentos mais delicados do nosso metabolismo. Portanto, o ser humano é sensível à música, sendo que todos podem desenvolver esses dotes em si mesmos, mesmo aqueles que sejam comprometidos a nível motor ou cognitivo pois a música está na nossa gênese. Schaller (2005, pp. 64-69) citado por Correia (2010 p.135) refere que:

“A música é muito mais que um simples conjunto de sons que se unem em uma melodia. Ela penetra a nossa pele, provoca arrepios de prazer ou faz-nos mergulhar em doces lembranças. Algumas melodias não nos tocam, enquanto outras nos atingem diretamente – e podem até mesmo transmitir significados concretos. “O cérebro de todo ser humano interessa-se muito por informações musicais e é extremamente habilidoso em compreender o seu significado”, explica Stefan Kolsch, do Instituto Max Planck de Ciências Cognitivas e Neurológicas, em Leipzig”.

Segundo Bigand (2005) citado por Correia (2010) a música penetra em nós sem percebermos tal efeito. Por este facto, pessoas sem formação musical podem identificar acordes, melodias e temas da mesma forma que músicos profissionais e todos podem

aprender com a música, pois os circuitos neurais envolvidos nas atividades sonoras são delineados previamente à aprendizagem explícita da música.

Refere ainda que *“alguns estudos advindos da neurociência corroboram no sentido de identificar similitudes entre os caminhos neurobiológicos no processamento da linguagem e as percepções musicais. Dizem ainda, que atividades musicais estimulam a memorização, resolução de tarefas espaciais, capacidade de atenção, operação de categorização e raciocínio”* (p.135).

Os autores Campbell & Dickinson (2000) citados por Chiarelli & Barreto (2004) referem que a utilização da música, bem como o uso de outros meios artísticos, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. Para que a transformação e evolução desta problemática aconteçam, é necessário que haja uma revisão dos métodos, da fundamentação, das bases que orientam as várias atitudes didático-pedagógicas dos conteúdos disciplinares.

Sousa (2003) considera que existem duas vertentes da música na educação, que são elas a educação pela música e música na educação. Estas duas vertentes diferenciaram-se no que concerne aos seus objetivos dado que *“(...) o objetivo da educação pela música é a criança, sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade”* (p.18). Já a música na educação tem como principal objetivo a música, sendo que a transmissão de conceitos musicais é a prioridade.

Milhano (2009a) menciona que o ensino e aprendizagem da música são parte integrante do processo global de aprendizagem, uma vez que permite a estimulação integrada de capacidades musicais, cognitivas, sociais, emocionais e motoras.

1.4.3 O currículo na educação musical

“Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME, 1997, p. 18).

Reconhecem-se dificuldades tamanhas para delimitar o conceito de currículo quando se procura pesquisá-lo nas mais diversas definições existentes na literatura da especialidade. Segundo Santos (2007, p. 27), *“o conceito de currículo depende de uma atitude ideológica, exprimindo e clarificando o papel e a importância social que o determina, constituindo-se como elemento de mediação entre a escola e sociedade”*.

Assim, pode considerar-se que o currículo é um projeto em (re) construção, um processo em constante transformação e por isso nunca acabado. Este exige um conhecimento da realidade, programação, execução e avaliação, sendo que estas fases irão permitir que se criem condições, possibilitando a sua concretização assim como o seu (re) ajustamento no campo social. O currículo tendo intenção educativa propositada exige que os professores, enquanto pessoas e profissionais conscientes e reflexivos, desenvolvam as suas tarefas profissionais envolvendo-se e envolvendo os alunos e comunidades escolar (Santos, 2007). A este propósito, segundo Pacheco (2002, p. 99) citado por Santos (2007, p.27) enquadra-se *“na noção deliberativa e processual de currículo que confere protagonismo ao sujeito e ao ator”*.

A Educação escolar como agente de mudança sugere que *“o currículo deve incluir os processos de interpretação, discussão e consideração da mudança”* e *“capacitar o indivíduo para reconhecer situações novas e resolvê-las inteligentemente”* (Taba , 1983, p.98 citado por Santos, 2007, p. 29) sendo de extrema importância o conhecimento sobre o alunos e sobre a aprendizagem para a adoção de um leque de decisões acerca do currículo.

Pacheco (1995) citado por Santos (2007) refere que o currículo real denota aquilo que se faz na prática e traduz-se em tudo o que acontece no quotidiano inserido num processo de ensino e aprendizagem, numa interação permanente entre professores, alunos e outros elementos da comunidade escolar. A este respeito para Zabala (1998, p.12) citado por Santos (2007, p. 33) currículo numa aceção ampla *“é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para*

as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que são considerados importantes para serem trabalhados ano após ano.”

Em Portugal, o suporte legal para o Currículo no Ensino Básico é expresso no livro *“Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”*, publicado pelo Ministério da Educação. Embora o Ministério da Educação tenha sugerido recentemente, as metas curriculares para as diferentes disciplinas do Ensino Básico, na área das expressões, nomeadamente da Educação Musical, tudo se mantém como antes da implementação das metas curriculares.

Tendo em consideração as competências essenciais para as artes e as competências específicas para a música expressas no CNEB, articularam-se as metas do 1.º Ciclo com a *“Organização Curricular e Programas”*; para as metas no 2.º ciclo, articularam-se os vol. I do *“Programa de Educação Musical”* e o vol. II *“Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem”* da *“Organização Curricular e Programas: Ensino Básico, 2.º Ciclo”*. Nas metas intermédias para o 5.º ano integraram-se os conteúdos dos níveis I a VI do referido programa e, nas metas intermédias para o 6.º ano, os conteúdos dos níveis VII a XII. Para o 3.º Ciclo existem as *“Orientações Curriculares de Música”*.

As competências específicas do domínio da Música a desenvolver no EB são apresentadas em torno de quatro grandes organizadores (ME, 2001, p.170):

- ✓ Interpretação e comunicação;
- ✓ Criação e Experimentação;
- ✓ Perceção Sonora e musicalmusical;
- ✓ Culturas musicais nos contextos;

No entanto, o CNEB refere que é essencial garantir que as aprendizagens conducentes à construção de qualquer competência se devem basear em ações provenientes dos três grandes domínios da prática musical: **Composição, Audição e Interpretação**. Sendo que *“a apropriação dos conceitos musicais, vocabulário e terminologias musicais bem como o desenvolvimento de práticas vocais e instrumentais só podem ser consideradas efetivos se assentarem neste princípio base”* (ME. 2001, 170).

No que concerne ao significado e à natureza da experiência com música, duas obras tornam-se referência para a reflexão sobre os fundamentos da Educação Musical, nomeadamente na sua inclusão no currículo escolar.

São elas a “*Filosofia da Educação Musical*” (FEM) e a “*Nova Filosofia da Educação Musical*” (NFEM) a primeira defendida em (1970) por Bennett Reimer em “*Philosophy of music education: advancing the vision*” e a segunda defendida por David Elliott (1995) em “*Music matters: a new philosophy of music education*”. A FEM traz pela primeira vez, sistematicidade a uma compilação de princípios orientadores para a EM, posicionando-se como o primeiro esforço de justificação teórica para a EM como disciplina efetiva do currículo escolar. Ambas as filosofias foram originariamente criadas para orientar os parâmetros curriculares de escolas norte-americanas. Contudo, ainda é insuficiente a literatura portuguesa que avalie a aplicabilidade desta ideias e o que delas pode ser considerado produtivo para a EM. As duas filosofias têm-se confrontado através da polarização entre duas concepções sobre a experiência com música em EM, que se inicia a partir da crítica, feita pela NFEM, ao aspeto central da visão de experiência musical proposta pela FEM: a concepção de experiência musical como componente estética. (Lazzarin, 2004).

Segundo a NFEM a atitude de ouvir uma obra de arte musical, é uma forma superficial de abordar a experiência com música, considerando uma forma passiva frente à música e não uma experiência musical em si (Lazzarin, 2004).

Segundo Elliott, 1995, p. 32 citado por Lazzarin, 2004, p. 106

“Em resumo, a filosofia em educação musical anterior é notavelmente fraca em aspeto fundamental: ela nega-se a considerar a natureza e a importância do fazer musical. Seus pronunciamentos educacionais têm sido colocados na ausência de posições criticamente arrazoadas de execução musical, improvisação, composição, arranjo e regência; nas relações entre fazer musical e ouvir musical; e sobre a natureza da criatividade musical”

Swanwick afirma, de igual modo, que “*a música ajuda-nos a explorar os sentimentos*” (Swanwick, 2002, p.112). Para Swanwick “*os objetos musicais estão no centro da experiência musical e, portanto, da Educação Musical*” (2002, p.54).

Pensa-se que Swanwick foi o primeiro a articular e a dar consistência às atividades de composição, audição e interpretação, e que esta interação deve ser uma preocupação constante do professor de Educação Musical. O autor não só reconhecia uma corrente musical estética como foi mais além na sua análise. De acordo com França (2002), hoje acredita-se que *“cada uma destas três atividades deve enriquecer, aprimorar e iluminar experiências subsequentes, e é essa integração que permite organizar as fases de um programa de Educação Musical”* (p.15).

Para Gamble (1984, p.11), citado por França (2002, p.16) *“a melhor forma de promover o desenvolvimento da imaginação e da criatividade é fazer com que a audição, composição e interpretação sejam o foco central de um currículo de música”*. Segundo Preston (1994) citado por França (2002), a atividade de composição aumenta a capacidade de perceber e de reagir à música, pois *“ajuda a promover o espírito crítico e a promover uma atitude mais analítica em relação à música”*. A participação em atividades de audição eleva *“o padrão de elaboração nas peças que os alunos criam posteriormente”* (Stavrides, 1994, citado por França, 2002, p.16). França (2002) reforça todas estas ideias concordando que as atividades de audição, composição, e interpretação devem existir de forma articulada nos programas de educação musical, referindo que os benefícios destas atividades são grandes, porque permitem que a música *“possa ser compreendida enquanto fenómeno e experiência, na sua plenitude”* (p.17).

Elliott, na sua teoria praxial, vai centrar a sua atenção para o modelo multidimensional da experiência musical (que visa o entendimento da música e a aquisição do conhecimento) e para o fazer ativo musical (Lazzarin, 2004).

A música na filosofia praxial de Elliott, não é um objeto estético, mas sim uma atividade humana intencional que engloba *“um praticante, um estilo musical, a prática desse estilo e um contexto no qual o praticante produz a música”* (Elliott, 1995, p.40). O termo *“musicar”*, utilizado por Elliott, refere um tipo particular de ação humana que é intencional, que envolve não só a atuação, como também a improvisação, a composição, o arranjo, e a regência.

As ações de interpretação e de improvisação não são consideradas por Elliott *“como naturais ou inatas, mas sim culturais”* (p.11). Swanwick (1982), é crítico sobre a

realidade de um currículo de educação musical defendendo que, enquanto as declarações gerais de um currículo tenderem a ser vagas, um programa de educação musical específico será pouco interessante e mal concebido. Swanwick coloca então as questões: *“Mas então qual será a alternativa? Será realmente o caso de que a maioria do ensino da música, nas nossas escolas, estará a ser bem realizado, quando não há currículos ou programas explícitos?”* (Swanwick & Taylor, 1982, p.119).

Seguindo o pensamento praxial de Elliott, *“musicar, ouvir e criar dependem do saber musical”* (Elliott, 1995, p.234). Saber fazer, como fazer música bem, e saber como ouvir música artisticamente não é uma competência exclusiva dos que têm talento, não se torna possível apenas porque se é detentor ou não, de uma capacidade inata. Elliott pensa que esta ideia é fundamental e que é importante alargá-la a todos *“pois muitas pessoas na nossa sociedade têm um interesse especial em perpetuar o mito romântico da música como um talento”* (p.235). Elliott não nega que algumas pessoas podem ter nascido com predisposição para o estímulo auditivo, e que existem crianças que podem ter capacidades extraordinárias de atenção, de memória auditiva, e capacidades para desenvolver o conhecimento. Porém, defende que essas capacidades não promovem o desenvolvimento do saber musical, ou da criatividade musical. Segundo Elliott, os atos de fazer e realizar música de forma competente e criativa,

“dependem dos genes, das nossas capacidades inatas da consciência, e de uma forma adquirida de conhecimento chamado saber musical (...) o saber musical não é qualquer coisa que algumas pessoas têm e outras não. Todas as pessoas têm poderes conscientes necessários para fazer música e ouvir música, de forma competente” (1995, p.235).

Desta forma podemos afirmar, que todos merecem a oportunidade para desenvolver o saber musical no conceito de currículo de Elliott e que todos os estudantes de música deverão aprender da mesma forma *“como praticantes da reflexão musical, ou de aprendizagem musical”* (p.260).

Elliott propõe cinco componentes que formam o saber musical, são eles: a audição, a composição, a improvisação, o arranjo e a direção. Sendo que para estes cinco saberes o autor refere que *“Não são apenas meros comportamentos ou capacidades, não são “atividades de aprendizagem” que os alunos façam de vez em quando (...) O saber*

musical não é alcançado com atividades superficiais e acidentais” (1995, p.274). Partindo deste cinco saberes defendidos por Elliott a música torna-se um fim educativo, lógico e viável para todos os estudantes de música.

O autor defende a elaboração de um currículo prático baseado em soluções para os problemas, defendendo ainda que os conceitos ou conteúdos de um currículo não compreendem quais os problemas principais que os professores têm que enfrentar e resolver, os quais não se revelam antes de uma aula começar.

Deste modo, ser-se um professor de música depende do processo ou da situação em que se está *“o educador musical profissional estará bem preparado para resolver problemas musicais e educacionais em ação, porque possui as duas forma complementares de perícia: o saber musical e o saber ensinar”* (Elliott, 1995 p.252).

Elliott (1995) propondo a elaboração de um currículo prático que dê soluções importantes e que não se encontre *“em planificações escritas altamente específicas, ou na magia abstrata de um currículo teórico”* (p.254) menciona três etapas para a sua construção. A primeira etapa centra-se na *atividade reflexiva* dos professores *“a produção de um currículo prático coloca os professores como praticantes reflexivos no centro do desenvolvimento do currículo”* (p.254). A Segunda etapa consiste na *preparação e planeamento* de um currículo de música. No seu livro *“Music matters: a new philosophy of music education”* sugere sete pontos para a decisão de planificação e preparação de um currículo embora *“os educadores de música devem poder sentir-se livres na sequência destes pontos”* (p.272) e apresenta quatro razões para a preparação e planeamento de um currículo prático, de acordo com os seus sete pontos de decisão. A terceira etapa do currículo é *ensinar e aprender música*. Elliott sugere que o professor em vez de se centrar em exposições orais, deve levar os alunos para práticas musicais através do fazer música de uma forma ativa. O saber musical defendido pelo autor, só pode ser percebido e adquirido através da prática ativa. Os alunos têm que ser imersos nas formas de pensamento que fazem parte de uma cultura musical, de modo a que o ato de ensinar e aprender música se transforme num processo de aculturação.

Quanto à avaliação do currículo Elliott refere que esta é uma atividade conjunta entre professores e alunos e que a *“função da avaliação na educação musical não é*

determinar notas, mas sim, fornecer informações precisas aos alunos sobre a qualidade do seu saber musical em crescimento” (p. 101), pois os alunos precisam de saber sobre o porquê, o quando, e se estão ou não a ir de encontro a novos desafios musicais. Este conhecimento é importante para mantê-los conscientes do auto-crescimento e do prazer musical. Também têm que aprender como avaliar o seu próprio pensamento musical em ação, aprendendo *“aquilo que é importante no ato de fazer música de forma criativa, competente, e proficiente”* (Elliott, 1995 p.264).

Só através de uma prática reflexiva por parte de alunos e professores e do fazer música de forma ativa buscando as atividades basilares para a sua prática, é que se pode construir um currículo consistente, evolutivo e aberto à diversidade onde todos têm a oportunidade de experimentar e vivenciar a arte que é a MÚSICA.

1.4.4 Música como processo de inclusão

“A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer”.

(Albert Einstein)

Segundo Kebach & Duarte (2012) acredita-se que a transformação do indivíduo é processada por meio das relações interpessoais e intrapessoais que se estabelecem mutuamente. Vivemos numa sociedade cada vez mais marcada pela competição ao invés da cooperação e a música é um caminho capaz de proporcionar experiências de participação e colaboração, valorizando a contribuição de cada sujeito participante da sua prática. A cooperação é assim, a palavra-chave nos processos de aprendizagem musical coletiva. A experiência do fazer, interpretar e ouvir enriquece o mundo do aluno com necessidades educativas especiais em termos lúdicos e estéticos. Através da musicalização, da compreensão dos elementos musicais pode trabalhar-se as questões de percepção, psicomotricidade, ritmo, entre outras.

As autoras apresentam como exemplo: *“numa atividade de educação musical, os envolvidos podem-se expressar de diferentes maneiras: compondo um poema que será a letra de uma canção, cantando, dançando, batendo palmas, tocando instrumentos, etc.”* (p.101). Todas as propostas trabalhadas de forma lúdica e prazerosa desenvolvem diversos aspetos interdisciplinares. As crianças podem desenvolver: a sua criatividade e autonomia ao criarem uma coreografia, a pulsação, a expressão corporal e rítmica a coordenação de ações sociais ao combinarem preliminares de ações musicais, o português, enquanto criam uma poesia e a

matemática, quando contam os tempos dos compassos etc. Sendo que cada indivíduo agirá conforme as suas capacidades e interesses mas a produção será de todos (Kebach & Duarte, 2012). Os conteúdos musicais a serem desenvolvidos na aula de música, devem estar voltados para a musicalização coletiva por meio de jogos e brincadeiras sonoras, criação e expressões rítmicas, canto coral, rondós, ostinatos, apreciação musical ativa, entre outras. É importante que o professor tenha o cuidado de observar o interesse dos alunos e as diferentes formas de aprendizagem (ibidem).

Nas atividades propostas anteriormente podem ser trabalhados os conceitos de música e os seus elementos como: melodia, ritmo, textura, forma, dinâmica, entre outras, tendo sempre em conta “*que a ação musical precede a sua compreensão*” (Kebach & Duarte 2012, p. 108). As autoras propõem um ambiente de musicalização assente em oficinas pedagógicas, onde os alunos terão a oportunidade de se desenvolver musicalmente e utilizar a música como forma de expressão. A este respeito Joly (2003) citado por (Kebach & Duarte, 2012, p. 108) refere que “*a música representa para as mesmas um mundo não ameaçador com o qual elas podem comunicar-se e se auto-identificarem*”.

Ao proporcionar à criança a exploração do prazer de brincar, cantar, conhecer e pesquisar o mundo nas suas múltiplas possibilidades, ampliamos as possibilidades desses indivíduos de participarem cooperativamente, do meio social em que se encontram, inseridos pela vivência de situações que facilitem trocas nos diferentes níveis – afetivo, linguístico, motor e intelectual. Estas são ações fundamentais para alunos com NEE para a sua inserção nos grupos sociais com os quais convivem diariamente.

Ainda segundo os autores supracitados, a partir da conceção da Epistemologia Genética de Jean Piaget, a qual entende que as necessidades humanas se desenvolvem na interação entre sujeito e objeto, acredita-se que todos os indivíduos possuem potencialidades e estas devem ser exploradas, nomeadamente com os portadores de necessidades educativas especiais.

“Numa classe inclusiva deve-se propiciar uma educação voltada para a cooperação, para a autonomia intelectual, social e aprendizagem ativa, condições estas que proporcionam o desenvolvimento global de todos os alunos, assim como o aprimoramento profissional dos professores. Na classe inclusiva,

portanto, o aluno deveria encontrar essa diversidade de formas de se expressar e não apenas a valorização da expressão verbal, condição que nem todos atingem, devido a certas especificidades de deficiência física ou mental.” (Kebach & Duarte, 2012, p. 107)

O que quer dizer que a música na escola, sendo tendencialmente em grupo desenvolve nos alunos não só competências musicais como outras de extrema relevância para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Se na nossa sociedade atribui mais valor à competição e não à cooperação, à reprodução ao invés da liberdade de expressão, está a valorizar a razão em detrimento de uma estrutura afetiva, o que leva a que os alunos ditos “diferentes” não encontrarão espaço neste ambiente educacional. A aula de Educação Musical é considerada um local privilegiado de partilha e transformações com a diversidade em todos os sentidos, pois a musicalização coletiva proporciona a cooperação entre indivíduos diferentes, independente da especificidade dessas diferenças (Kebach & Duarte, 2012).

Ou seja, a musicalização coletiva proporciona a cooperação entre indivíduos diferentes, independentemente. Nas produções musicais, cada um encontra um local para se expressar e fazer parte de uma totalidade cooperativa de expressão musical (...) as possibilidades são muitas e dependem apenas do interesse, da capacidade de cada um, dos projetos elaborados em conjunto e, é claro, daquilo que o professor disponibiliza como atividade desafiadora. (Kebach & Duarte, 2012, p. 107).

Termina-se este capítulo com uma citação emocionada de Sari Hornstein (2002, p. 131), mãe de um jovem autista com um percurso notável no mundo da música, fazendo-nos sentir o poder “mágico” da arte

“Investing in the arts and inviting broad participation in them is an enterprise that benefits all parties lucky enough to participate, by transforming theirs, and our, perceptions of reality in unimaginably wonderful ways. One by-product of that effort includes the creation of vibrant, new, and innovative communities.”

1.4.5 Música na educação especial

*Onde há música não pode haver coisa má
(Cervantes, Dom Quixote de La Mancha)*

A história da Educação Musical assim como do Ensino Especial demonstra algumas reticências ao longo dos anos por grupos sociais, políticos e culturais que convencionam os limites entre *normalidade* e *anormalidade*, entre *dom*, *talento* e *habilidade*, *competência* (Kebach & Duarte, 2012, p.99). Pode afirmar-se que em Portugal, existe pouco suporte teórico no âmbito da Educação Musical na Educação Especial, havendo sim teorias que vão de encontro à musicoterapia.

Hoje em dia a ênfase é a de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo. Mas podemos verificar que o nosso sistema educacional ainda apresenta um padrão de comportamento docente baseado no conhecimento empírico, sendo que, o ensino da música e a inclusão da educação de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, apesar de ser assegurada por lei, ainda causa alguma resistência entre os professores.

A comunidade escolar, nomeadamente professores não sabem como agir perante as crianças NEEcp, nomeadamente nesta área, gerando por vezes um mau estar que atinge todos os envolvidos no processo educacional. Não será para menos, tendo eles que realizar a inclusão e ao mesmo tempo dar conta dos conteúdos em tempos pré-programados. Não há espaço para se construir conhecimento sobre os conteúdos valorizados. Muito menos sobre um conteúdo como a música, que para muitos, serve apenas como uma forma de divertir ou disciplinar as crianças (Fuks, 1991 citado por Kebach & Duarte, 2012).

Hoje, apesar dos cursos de professores oferecerem a disciplina de Educação Especial, isto ainda não é suficiente para que os professores se sintam preparados para atender os alunos com NEE nas suas salas de aula. É indiscutível a importância da formação para poder vir a familiarizar o futuro professor com o conhecimento de situações prováveis que, face à crescente inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, ele poderá vir a enfrentar (Rodrigues, 2006).

Da mesma forma ocorre em relação à Educação Musical: não se sabe como ensinar música, nem para quê ensiná-la, “confundido” o que é o trabalho com música numa

vertente terapêutica ou educacional.

A Musicoterapia é uma área de conhecimento baseada num processo sistemático de intervenção, no qual o terapeuta auxilia o cliente (anteriormente paciente) a promover a saúde, utilizando como ferramenta as experiências musicais (Bruscia, 2000). Na Musicoterapia o que mais importa é a relação entre a música e o cliente e não a música em si mesma, nem os conceitos estéticos que a caracterizam. Não é necessário que o musicoterapeuta seja, obrigatoriamente, um brilhante instrumentista ou cantor, porém, é importante que conheça bem os elementos constituintes da música como melodia, harmonia, timbre e andamento, entre outras, e os seus possíveis efeitos sobre o ser humano (Louro, Alonso & Andrade, 2006). Os principais elementos nesta área são: o cliente, a música e o terapeuta, onde existe uma combinação e interação das mais variadas formas. Ao terapeuta cabe, criar, esboçar e analisar as formas com que o cliente experimenta a música, seja por meio da escuta, do improviso, da recriação ou da composição musical (Bruscia, 2000).

Na Educação Musical, ao contrário da Musicoterapia, o foco está na aquisição de algum conhecimento musical pelo aluno, e não, no melhoramento da sua saúde, embora esta por sua vez possa trazer benefícios na área da saúde. O professor de Educação Musical, apesar de estar atento aos efeitos causados pela música no aluno, este não é o seu objetivo (Louro et. al., 2006). Os autores ainda destacam outra diferença importante entre a Educação Musical e a Musicoterapia e que se refere à relação entre aluno/professor e cliente/terapeuta, sendo que no primeiro caso o professor irá estimular ao máximo o seu aluno para que alcance o maior grau técnico possível e no segundo caso, o cliente, receberá motivação e estímulo para que alcance melhores condições de saúde física e mental. É importante lembrar que o presente estudo tem como base a Educação Musical e não a Musicoterapia. Por esta razão, a seguir, serão apontadas algumas concepções acerca da Educação Musical e os seus benefícios para a criança com NEE.

No que diz respeito ao ensino da música com crianças NEE, Birkenshaw – Fleming (1993) citado por Joly (2003) há diferentes princípios e formas de observação que podem ajudar no ensino de crianças especiais. Quanto mais conhecimento o professor tem sobre o seus alunos (seja por constantes leituras específicas das características dos alunos, entrevistas, conversas com pais, professores, coordenadores entre outros

profissionais), maior será a adequação das suas propostas de ensino e maior a sua segurança em promover o desenvolvimento dos alunos. Pode então afirmar-se que é imprescindível que o professor conheça as faculdades, possibilidades de desenvolvimento e limitações de cada um dos seus alunos para que as suas oportunidades musicais sejam as mais profícuas possíveis. É importante manter a mente aberta para perceber as potencialidades de cada um e manter uma atitude positiva e animadora frente ao aluno, incentivando-o a transpor as suas próprias barreiras e possibilidades (*ibidem*).

Birkenshaw-Fleming (1993) citado por Joly (2003) aponta alguns benefícios que as aulas de música podem proporcionar aos indivíduos com necessidades especiais:

- Se o professor faz com que o aluno realize algumas atividades com sucesso, possivelmente vai reforçar a sua autoestima;
- É possível estimular a interação social por meio de atividades musicais e um bom relacionamento social possibilita ao indivíduo sair de um possível isolamento.
- O desenvolvimento do tônus muscular e da coordenação psicomotora pode ser estimulado por meio de atividades que envolvam movimento associado à música.
- O desenvolvimento da linguagem pode ser estimulado por meio de atividades musicais como trava-línguas e pequenas canções;
- Pequenas canções e exercícios de acuidade rítmica e melódica podem desenvolver a capacidade auditiva e o desenvolvimento da memória.

Para além deste aspetos a autora salienta que um programa de música bem estruturado e com objetivos bem definidos ajuda a promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança com necessidades educativas especiais. O ambiente deve ser acolhedor, seguro e motivador, sendo que muitas cores e objetos diferentes devem ser dispensados pois distrai facilmente o foco de ensino aprendizagem (*ibidem*).

Para os indivíduos portadores de algum tipo de dificuldade emocional, mental ou de aprendizagem Birkenshaw-Fleming (1993) citado por Joly (2003) refere que a rotina propicia segurança, assim como as atividades de relaxamento, antes, durante ou depois da aula pois permitem construir um ambiente tranquilo e sem ansiedade.

Adam Ockelford, intérprete, professor e pesquisador, enquanto frequentava a Royal Academy of Music em Londres, começou a trabalhar com crianças com necessidades especiais – alguns dos quais, notou que também tinham habilidades musicais especiais. Interessado em saber como todos nós intuitivamente damos sentido à música, sem a necessidade para a educação formal, investigou como era desenvolvido o trabalho de educação musical com crianças NEE em Inglaterra. (Ockelford, 2008). Em 2001 desenvolveu o projeto “Sound of Intent” que teve como objetivo investigar como é que as crianças com dificuldades profundas e severas se envolvem em atividades musicais e como é que as suas habilidades, gostos e preferências musicais se desenvolvem ao longo do tempo.

A equipa de “Sound of Intent” (Adam Ockelford, Graham Welch, Sally Zimmerman, Evangelos Himonides e Angela Vogiatzoglou, s.d) citados por (Ockelford & Restrepo, 2012) observava em 2001, em Inglaterra, que os currículos não faziam qualquer sentido e que estes sugeriam o uso da música para diferentes fins, nomeadamente extramusicais, tais como promover a comunicação ou estimular o movimento (Ockelford & Restrepo, 2012). Considerando que a música tem um papel fundamental como um amplo suporte de desenvolvimento destas crianças, o projeto propôs que um currículo em música, para estas crianças, deve ser construído tendo em conta a forma como as crianças se desenvolvem musicalmente e que, uma vez estabelecido este pressuposto, obter-se-á, conseqüentemente, uma maior e melhor valorização de outras áreas.

Ockelford (2008) acredita que *“that the musical development of children and young people with complex needs follows broadly the same course as that taken by most other people”* (p. 111). Refere ainda que longe do seu emocional ou estético, parece que a forma como estas crianças e jovens reagem à música, é em grande parte como consequência às qualidades básicas dos seus sons constituintes – agudo/grave, fraco/forte, lento/rápido, e assim por diante. Ou seja, não muito diferente da forma como as crianças reagem nos seus primeiros meses de vida.

Um dos suportes teóricos do projeto no campo da cognição musical é a *teoría zigónica* desenvolvida por Ockelford (2005, p. 13) citado por Ockelford & Restrepo (2012). Esta teoría propõe que *“...toda organización musical consciente o inconscientemente depende en ultimas de la percepción de relaciones de um tipo específico a través de las cuales una característica se considera que deriva de outra que es la misma o similar de*

la imitación” e que “...*la creación y cognición de la estructura musical deriva de la imitación (y por lo tanto de la repetición)* Ockelford (2005, p. 6) citado por Ockelford & Restrepo (2012). Partindo desta perspetiva, a repetição e a imitação são elementos fundamentais para explicar as interações e o desenvolvimento musical e abordar os parâmetros que a equipa considerou serem de maior relevância no processo de desenvolvimento musical com crianças com SLD (Siglas inglesas – *Severe Learning Difficulties*) e PMLD (siglas inglesas – *Profound and Multiple Learning Difficulties*) (*ibidem*). Através das formas de como criamos e interagimos musicalmente, são evidenciadas formas de desenvolvimento e compreensão musical. Este facto pode fornecer pistas muito importantes para o trabalho com as pessoas com SLD, pois num grande número de casos, a música constitui para estas pessoas uma forma eficaz de se relacionar, interagir com os outros e com o mundo (Ockelford & Restrepo, 2012).

Com o desenvolvimento destes estudos, esboçaram-se duas linhas de pensamento que podem ter uma influência sobre o modo como se modela o desenvolvimento musical de crianças e jovens com SLD ou PMLD (Ockelford, 2008). A primeira linha de pensamento enfatiza o modo como a música faz sentido e permite a comunicação num nível emocional e estético. A segunda, fruto de um vasto trabalho empírico no campo da psicologia, enfatiza o modo como a musicalidade se desenvolve de forma natural nestas crianças e jovens. Foi essencialmente assente nesta segunda linha de pensamento que se desenvolveu o projeto “Sound of Intent” no qual a presente investigação se procurou alicerçar também.

No âmbito do projeto “Sound of Intent” foram feitas tentativas para avaliar o que poderia ser considerado representativo de realização musical (cuja tradução se aproxima das ideias de progresso ou desempenho musical) em crianças e jovens com SLD ou PLMD, tendo sido proposto um modelo de desenvolvimento musical. O modelo tornou-se rapidamente evidente para a equipa de pesquisa de “Sound of Intent”, sendo no entanto difícil (se não impossível) considerar e propor um desenvolvimento musical unidimensional dado que “*a child’s capacity for attending to sounds may well have outstripped his or her ability to produce them*” (Ockelford, 2008, p. 77)

Tendo por base os pressupostos até aqui expostos, segundo os autores, pelo menos duas dimensões seriam necessárias neste modelo para caracterizar os comportamentos e ações das crianças e jovens com SLD ou PMLD: 1)“ouvir e responder”, adotando o

termo "*reactive*", e 2) "causando, criando e controlando", adotando o termo "*proactive*". Poderá então fazer-se a análise que "Reativo" se refere ao modo como a criança e/ou adolescente reage aos estímulos e "Pró-ativo" se refere ao modo como se expressa por si. O autor acrescenta ainda uma terceira dimensão que inclui a audição e produção de sons num contexto de participação com os outros, merece uma dimensão separada "*Interactive*", ou seja, a forma como se relaciona com a música e com os outros, a interação. (*Ibidem*). Temos assim três dimensões distintas: "*reactive*", "*proactive*" e "*interactive*".

Através de inúmeras pesquisas, observações e de alguma discussão sobre os parâmetros a serem usados em cada setor, "Sound of Intent" propõe seis níveis chave na compreensão e relação com a música por parte dos alunos com SLD e PLMD. Estes estádios podem ser observados na figura 1: A – Confusão e Caos (define como um indivíduo produz sons inconscientemente), B – Compreensão e Intencionalidade (apresenta alguma intencionalidade e compreensão do som), C – Interação, Repetição e Regularidade (apresenta alguma intencionalidade de pergunta-resposta), D – Forma Conjuntos de Sons (recria e responde conseguindo varias formas sonoras), E – Vínculos Estruturais Profundos (já consegue cantar a tempo) e F – Expressão Artística Madura (comunica de forma interpretada e reconhece a diferença de estilos musicais). (Ockelford, 2008, 2012, Ockelford & Restrepo, 2012).

O modelo confere uma ideia de crescimento e expansão, sendo que uma fase só se constrói com base nos seus precedentes, mas os limites entre os segmentos não são claramente definidos. Enquanto é possível ler através de uma dimensão a outra os níveis equivalentes, por exemplo, "*encounters sounds*", "*Makes sounds unknowingly*" e "*unwittingly relates though sound*" será perfeitamente normal que o desenvolvimento de uma criança não encontre esta simetria (Ockelford, 2008). As crianças podem encontrar-se em patamares distintos no que diz respeito às dimensões e aos níveis propostos pelo autor. Por exemplo, uma criança pode reconhecer e responder à repetição dos sons (R.3), mas pode não conseguir imitar (I.3). Desta forma, a proposta em círculos concêntricos permite localizar as crianças em diferentes níveis de desenvolvimento musical de acordo com os seus comportamentos e ações. (Ockelford & Restrepo, 2012). Cada um dos níveis ainda se encontra dividido em elementos mais

detalhados (A, B, C, D) de forma a caracterizar o mais preciso possível os alunos e a planificar da melhor forma o trabalho a desenvolver. (vide <http://soundsofintent.org/>.)

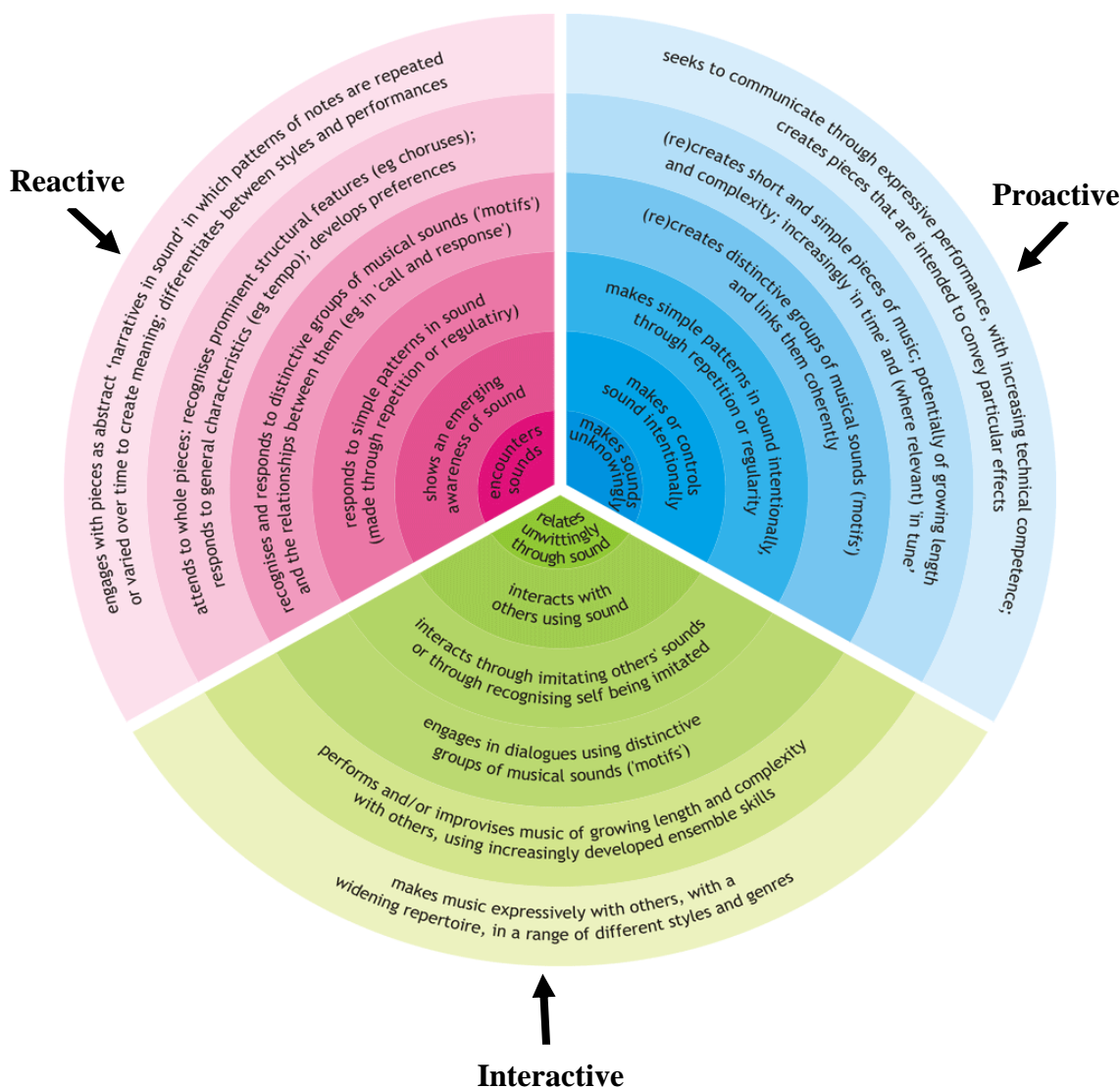


Figura 1: Esquema de desenvolvimento musical do projeto “Sound of Intent” nos domínios das dificuldades severas de aprendizagem (SLD) e das dificuldades profundas e múltiplas de aprendizagem (PMLD). (Ockelford, 2008, p. 96)

Adam Ockelford (2008, p. 84) refere que “ *as well as offering a broad curricular outline to inform the development of schemes of work and other sorts of planning, the research team considered that the framework could be used as a tool for assessment, recording, and organizing resources*”.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

A investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador do petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 15).

Neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas tomadas ao longo do processo investigativo. Assim apresentam-se cinco pontos principais: a descrição do estudo, a caracterização do contexto e seleção e caracterização dos participantes do estudo, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, e os procedimentos de recolha de dados. No primeiro ponto é apresentada a problemática assim como a questão problema, os objetivos da investigação, o contexto onde foi desenvolvido, bem como uma breve explicação dos vários momentos em que se desenrolou o estudo. No segundo ponto procede-se à apresentação do contexto do estudo, bem como à caracterização de todos os participantes. No mesmo ponto, para além da caracterização dos participantes nas entrevistas e dos alunos intervenientes nas atividades propostas, apresentam-se as ações e comportamentos registados durante a observação da investigadora no 2º momento do estudo. No terceiro ponto apresentam-se os instrumentos e técnicas de recolhas de dados utilizados. No quarto ponto apresentam-se as técnicas de análise dos dados e, por último, apresentam-se os procedimentos utilizados durante o processo de recolha de dados, tendo em conta a intenção da investigação.

2.1 Descrição do estudo

O estudo que se apresenta foi desenvolvido durante o 2º ano de mestrado em Ensino Especial – Domínio Cognitivo-Motor e inclui um projeto de intervenção prática no domínio da música desenvolvido com alunos com necessidades educativas especiais, no seu contexto escolar, no âmbito de um CEI. A intervenção prática com os participantes da investigação decorreu durante todo o 2º período do ano letivo 2014/2015 com a música.

Problemática

A problemática deste estudo emerge de um conjunto de interrogações, dúvidas e dificuldades sentidas durante o exercício da função docente. Estas dificuldades, por vezes partilhadas por vários professores, residem na atitude de proporcionar às crianças com quem se trabalha, um leque de experiências e vivências, o mais vasto possível, que fomentem o desenvolvimento global dos alunos de forma harmoniosa e fundamentada. Sendo esta uma preocupação constante do trabalho dos professores na abordagem curricular, na intervenção pedagógica com alunos com NEE, essa preocupação é acrescida

Enquanto professora na área da Música, houve a oportunidade de experienciar várias realidades, contextos e níveis educativos durante a sua carreira profissional. Tem sido possível observar que a disciplina de educação musical, por vezes também designada por oficina de música nos CEI, tem uma presença constante quando se trata de construir currículos alternativos para os alunos NEE, nomeadamente para aqueles que estão ao abrigo da medida educativa prevista no art. 16 alínea e) (Currículo Específico Individual-CEI) do dec lei 3/2008. É referido no Dec. Lei 3/2008 que *“o currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir -se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem”* (p.159).

Por outro lado, as aprendizagens desenvolvidas durante o primeiro ano de mestrado em Educação Especial acentuaram este interesse numa melhor compreensão da intervenção pedagógica com alunos CEI e a educação musical. Neste contexto, várias questões suscitaram dúvidas, nomeadamente subjacentes à construção dos currículos CEI, subjacentes à identificação de dificuldades de inclusão, aos modos de intervenção pedagógica e à definição de estratégias de intervenção e sua avaliação em situações de necessidades educativas especiais. Qual ou quais os tipos de competências que a escola quer ver desenvolvidas nos seus alunos, para implementar num CEI as expressões, nomeadamente a Educação Musical? Será que a Educação Musical responde a esta(a) necessidade (s)? Quais os contributos da Educação Musical para os alunos integrados num CEI? Qual o grau de satisfação, interesse e motivação destes alunos nestas aulas?

Neste sentido, com este estudo procura-se aprofundar conhecimentos e capacidades que

permitam conhecer, compreender e experimentar modos de intervenção pedagógica assim como esclarecer algumas destas questões.

Assim, com esta investigação, pretende-se compreender qual o papel da música quando inserida nos currículos CEI. Julga-se que esta problemática é pertinente no sentido de clarificar como pode a música contribuir para o desenvolvimento global dos alunos com CEI e para a sua inclusão na comunidade educativa. Neste contexto, com este estudo pretende-se encontrar novas pistas sobre o papel que a participação nas atividades desenvolvidas no âmbito da educação musical nos CEI tem para o desenvolvimento de competências.

O processo de investigação teve como principal foco entender o papel das artes, em particular da música, como caminho a percorrer para a aprendizagem na educação especial. Desta forma, foi formulada a seguinte pergunta de partida: “Qual o papel da música nos currículos específicos individuais”. O objetivo geral do estudo visa compreender o papel da música no currículo específico individual.

Objetivos do estudo

Para poder responder à questão fulcral da investigação definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender qual/quais a (s) motivação (s) dos agentes escolares na escolha da Educação Musical para alunos com NEE;
- b) Refletir sobre as experiências de aprendizagem musical dos alunos NEEcp advindas da implementação das sequências pedagógicas utilizando metodologias e estratégias de intervenção no domínio da música em turmas CEI.
- c) Analisar a intervenção pedagógica da música em turmas CEI;

Tipo de estudo

Tendo em conta os objetivos do estudo, optou-se por uma investigação de caráter qualitativo, inserida num paradigma interpretativo. Este tipo de investigação tem assentado na compreensão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto natural (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolveu, procurando-se elaborar interpretações da realidade em estudo, através de

processos de inferência e indutivos (Amado, 2009).

Vieira e Tenreiro Vieira (2013) referem que nas últimas décadas esta investigação tem sido desenvolvida numa perspetiva emancipadora, crítica e transformadora e tem-se vindo a centrar na *praxis* (ação). A investigação qualitativa visa interpretar e compreender as ações e interações de indivíduos no seu contexto. Com esta natureza qualitativa, a teoria é do tipo interpretativo, ou seja, não é anterior aos dados mas surge a partir dos próprios dados, numa relação constante e dinâmica com a prática (Coutinho, 2011). O referido autor recorre a Pacheco (1993) para mencionar que se trata de uma forma de investigar ideias invocando também o estudo das interações e ações individuais nos intervenientes do estudo.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características para este tipo de estudo, sendo que nem todos os estudos são providos de todas estas características. Na primeira característica por eles referida, o investigador é tido como instrumento principal de recolha de dados, sendo a sua fonte direta o ambiente natural. O investigador qualitativo frequenta o local do estudo porque se preocupa com o contexto e entende que as ações observadas no seu local habitual de ocorrência tendem a ser melhor compreendidas. Assim, a investigadora centrou-se no ambiente onde a recolha de dados foi feita tendo em conta o que estava a ser observado e vivenciado. A segunda característica refere-se à particularidade descritiva que a investigação qualitativa demonstra. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números, por exemplo notas de campo, fotografias (*idem*). No presente estudo, procedeu-se à recolha de dados através da transcrição de entrevistas, notas de campo e vídeos, procurando posteriormente a descrição detalhada de cada instrumento de recolha de dados.

O interesse do investigador qualitativo pelo processo em relação ao produto é a terceira característica (Bogdan & Biklen, 1994). Ao longo da investigação, procurou-se focar o envolvimento e desempenho na realização das tarefas propostas. A análise dos dados indutiva é a quarta característica, ou seja, “*o objetivo não é confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente*” (*idem*). Neste estudo pretendia-se compreender a influência que um conjunto de propostas tinha nos sujeitos em estudo e qual a opinião dos professores dos intervenientes, não havendo uma ideia prévia que pudesse ser

confirmada ou contradita. Por último, na abordagem de Bogdan & Biklen (1994) o significado é de importância vital ou seja, “*os investigadores qualitativos em educação estão constantemente a questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber o que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas vivências e o modo como eles estruturam o meio social.*” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Assim sendo, a cada atividade realizada e em diferentes momentos, os alunos eram solicitados para debater as suas ideias.

Para melhor se distinguir o paradigma quantitativo do paradigma qualitativo, Carmo e Ferreira (1998) citam Reichard e Cook (1986) referenciando que o paradigma qualitativo é fundamentado na realidade, na observação naturalista e não generalizável (estudos de caso). Trata-se de uma tipologia de estudo subjetiva e orientada para o processo, ao contrário do paradigma quantitativo, que é de caráter objetivo, rigoroso, controlado e orientado para o resultado (*idem*). A presente investigação é caracterizada pelo método qualitativo, uma vez que se centra numa amostra pequena (três participantes) enquanto nos estudos de caráter quantitativo as amostras são de grandes dimensões (Carmo & Ferreira, 1998).

Este estudo é ainda caracterizado como um estudo de caso, na medida em que, segundo Yin (2010), a essência do estudo de caso foca-se na investigação de um fenómeno em profundidade e no seu contexto real, isto é, trata-se de determinar o cerne da investigação num contexto particular. Segundo Bogdan e Biklen (2013, p.89) citando Merriam (1988) trata-se “*na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo (...)*”. Tendo em conta a problemática e as características do estudo da investigação, optou-se por um estudo de caso, visto integrar-se num paradigma qualitativo de investigação, oferecendo a possibilidade de tratar de forma metódica, informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, “*ainda que satisfazendo as exigências do rigor metodológico e de profundidade inventiva*” (Quivy & Campenhout, 1998, p.227). As suas características, conforme expostas por Carmo & Ferreira (1998), conferem a uma investigação um caráter indutivo, holístico, naturalista (sensível ao contexto), humanista (que visa conhecer plenamente o sujeito), flexível e descritivo.

Momentos da investigação

Ao longo do projeto de intervenção, o cuidado e preocupação de colocar em prática alguns princípios éticos foram essenciais de modo a poder trabalhar com os participantes em estudo. Assim, atendendo à natureza deste projeto, foi necessário seguir alguns trâmites preliminares à sua execução. O primeiro deles consistiu na exposição e solicitação formal de autorização para respetiva implementação ao Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas (despacho em Anexo 1). Desta forma, importa salientar que houve a preocupação de questionar os professores entrevistados sobre a sua disponibilidade para auxiliar no estudo, explicando-lhes o contexto e o objetivo da investigação, condições essas que foram prontamente aceites. Assim, o projeto foi apresentado e discutido com a coordenadora de educação especial e com a professora de música da oficina de música, no sentido de se clarificar a sua operacionalização, nomeadamente: horário para a sua implementação, calendarização e definição do espaço, recursos e materiais. O terceiro passo consistiu na apresentação do projeto aos encarregados de educação, pedido e recolha de autorizações (anexo 2) para a participação dos seus educandos nestas atividades. Note-se que foi garantida a salvaguarda da proteção da identidade dos alunos intervenientes, seja pela divulgação da informação estritamente necessária à sua caracterização, seja pela distorção de imagens captadas em foto ou vídeo. Tal como menciona Bogdan e Biklen (2013), as identidades dos participantes no estudo devem ser protegidas, eles devem estar conscientes da sua participação no estudo e, por isso, devem ser respeitados. Aos alunos, foi-lhes explicado o motivo da presença da investigadora dentro do seu contexto de sala de aula e da importância da sua colaboração.

Este estudo desenvolveu-se essencialmente em três momentos. No primeiro momento, foram concretizadas quatro entrevistas semiestruturadas (A, B, C1, C2 – anexo 3) de forma a tentar responder ao primeiro objetivo do estudo. Nomeadamente à Coordenadora do Ensino Especial (Entrevista A), à professora de música dos participantes (Entrevista B), e, de forma individualizada, às duas professoras do ensino especial (Entrevista C). A concretização das entrevistas semiestruturadas A, B e C implicou a construção de um guião previamente elaborado pela investigadora e validado pela professora orientadora. Neste momento, as entrevistas e as notas de campo (como complemento ao registo áudio, nomeadamente à expressão não verbal) foram utilizadas

como instrumentos de recolha de dados, sendo técnica a gravação áudio, de forma a facilitar a transcrição de diálogos estabelecidos entre o entrevistador (investigadora) e o entrevistado. Para que fosse possível proceder à análise dos dados, foram transcritos os diálogos das quatro entrevistas (anexo 4) de forma a clarificar e responder ao primeiro objetivo do estudo. Para a apresentação dos dados presentes nas grelhas de análise de conteúdo (anexo 5) foram elaboradas sínteses para cada categoria para assim permitir uma leitura mais fácil e objetiva.

No segundo momento, de forma a dar resposta ao segundo objetivo do estudo, foram realizadas três observações diretas das aulas de música. O momento inicial de observação foi fulcral para a preparação das intervenções do terceiro momento. Desta forma a investigadora tomou conhecimento acerca da dinâmica que existia entre pares, das interações da professora para com o grupo e deste para com a professora, das atividades desenvolvidas, das particularidades de cada um dos intervenientes, entre variados aspetos como: espaço físico, materiais, entre outros. Neste momento, a investigadora teve acesso à caracterização individual dos participantes no estudo através das professoras do ensino especial.

No terceiro momento, tendo ainda em foco o segundo objetivo do estudo, a investigadora interveio junto dos alunos implementando duas sequências educativas. Estas sequências centraram-se no domínio da música através do desenvolvimento de experiências de aprendizagem centradas nas atividades de prática musical: a audição, interpretação e composição e utilizando atividades e recursos descritos no artigo das autoras Tinta e Milhano (2015). A primeira sequência teve como ponto de partida a audição da peça “El Reloj Sincopado” do compositor Leroy Andersen (retirada do youtube) – (anexo 6). A segunda, foi desenvolvida a partir da peça “We Will Rock You” do grupo musical Queen (retirada do youtube) – (anexo 6c). Como técnica de recolha de dados utilizou-se a gravação vídeo e como instrumento de recolha de dados o círculo de desenvolvimento musical intitulado “Sound of Intent” de Adam Ockelford (2008), mencionado na fundamentação teórica (Figura 1, p. 40). A análise dos vídeos e da caracterização do desenvolvimento musical dos intervenientes com base no círculo “Sound of Intent”, assim como do cruzamento de todos os dados recolhidos nos momentos anteriores, procuraram-se evidências que permitissem analisar a intervenção pedagógica da música em turmas CEI, o terceiro objetivo deste estudo.

Para que a estrutura do processo investigativo fique mais perceptível, a figura 2 apresenta o desenho da investigação que explicita esses vários momentos.

Momento 1	Momento 2	Momento 3
Entrevistas semiestruturadas (A, B, C1 e C2) Notas de campo	Notas de Campo	Círculo “Sound Of Intent”
Gravação Áudio	Observação direta	Gravações Vídeo
- Quatro professores (Coordenadora do Ensino Especial, dois professores do Ensino Especial e professora de música do grupo).	-1ª Intervenção Grupo de três participantes (grupo CEI)	<u>Sequências pedagógicas</u> Intervenções II-VI (ao grupo CEI) 1ª Sequência – Peça ao estilo clássico “El Reloj Sincopado” de Leroy; 2ª Sequência – peça ao estilo rock “We Will Rock You”

Figura 2 – Desenho dos momentos de investigação

2.2 Caracterização do contexto, seleção e caracterização dos participantes

O presente estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas do distrito de Leiria, com a colaboração de quatro professores que participaram na realização das entrevistas semiestruturadas A, B, C1 e C2 e com a colaboração de três alunos para a observação e implementação de sequências pedagógicas, utilizando metodologias e estratégias de intervenção no domínio da música. A escolha deste contexto e desta amostragem de alunos, advém do conhecimento prévio dos mesmos e do interesse em conhecer o projeto implementado na escola (Oficinas de Expressões) nomeadamente a “Oficina da

Música” e qual o seu impacto com os alunos abrangidos pelo projeto.

2.2.1 Caracterização do contexto: o agrupamento de escolas

O AE foi constituído a 28/07/2012, resultando da agregação de três Agrupamentos do Concelho, tornando-se assim um Agrupamento com grandes dimensões. No final do 1º período letivo, totalizava 3865 alunos, distribuídos entre Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário, conforme gráfico 1:

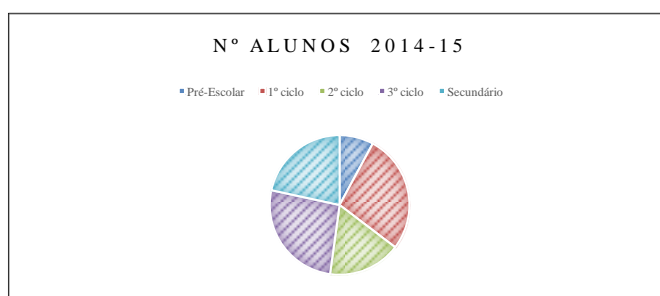


Gráfico 1 – Distribuição de alunos pelos diferentes níveis de ensino

No final do 1º período letivo (dezembro de 2014), 237 alunos deste AE estavam identificados como alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter Permanente, usufruindo de medidas de educação especial, no âmbito do Decreto-Lei 03/2008. Trata-se de uma prevalência de 5,9% em relação ao total de alunos, sendo que o domínio de referência prevalente é o cognitivo (112 alunos), seguido do domínio Comunicação/Linguagem/Fala com 71 alunos e do Emocional/Personalidade com 33 casos, conforme apresentado no Gráfico 2:

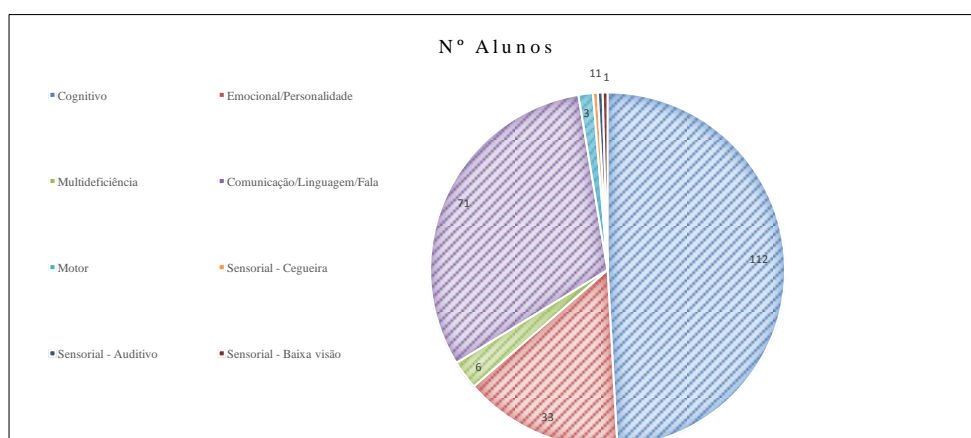


Gráfico 2 – Relação de alunos NEE por domínio de referência

Quanto à sua distribuição por níveis de ensino, percebemos que existe uma maior prevalência ao nível dos 1º e 2º ciclos de escolaridade, registando-se uma descida abrupta desta incidência ao nível do ensino secundário:

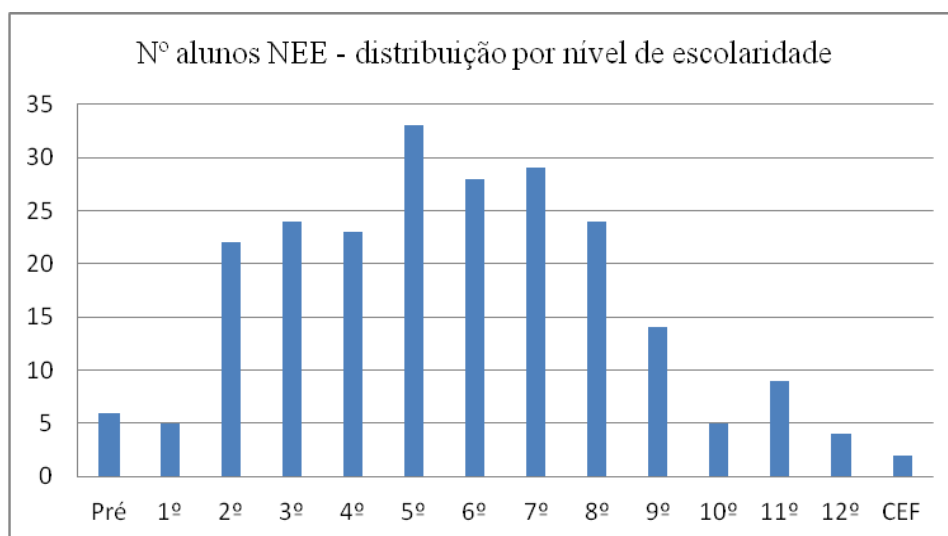


Gráfico 3 – Distribuição de alunos com NEE por nível de escolaridade

No seu Projeto Educativo, este Agrupamento assume-se enquanto escola inclusiva, focando diretamente os seus princípios subjacentes onde estão estruturadas medidas diferenciadas de apoio a alunos com necessidades educativas especiais:

“A intervenção especializada traduz-se na elaboração de programas educativos individuais e no apoio personalizado por docentes especializados. Envolve a adaptação do processo de ensino-aprendizagem às necessidades de cada aluno, pressupondo objetivos, currículos, programas, opções pedagógicas e didáticas, bem como regras e critérios de avaliação das aprendizagens adequados à especificidade dos alunos” (AE, 2013, p.54).

Para além das Unidades de Apoio à Deficiência e de Ensino Estruturado são desenvolvidos, pelas diferentes Unidades Orgânicas, projetos de promoção da Inclusão em meio escolar, dos quais é exemplo o Projeto de Intervenção Socioeducativa Inclusiva, a ser desenvolvido numa das escolas do agrupamento.

2.2.2 Caracterização dos participantes nas entrevistas semiestruturadas A, B e C1 e C2.

Inicialmente, foi prevista a realização de duas entrevistas semiestruturadas: A e B. Os protocolos das entrevistas foram aplicados durante os meses de novembro e dezembro de 2014, em dias distintos, durante o período da manhã. Após a sua realização surgiu a necessidade de elaborar uma entrevista semiestruturada C com o intuito de obter mais respostas relevantes para o desenvolvimento do estudo. Estas últimas (C1 e C2), também aplicadas no período da manhã e em dias distintos. As entrevistadas eram todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 42 e os 52 anos. Colaboraram de forma entusiasta no estudo e sem receios. As entrevistadas desempenham funções distintas na escola sendo que a entrevistada A, é a coordenadora da educação especial da escola estando somente nestas funções, a entrevistada B é a professora de música dos alunos intervenientes neste estudo (alunos com CEI); a entrevistada C1 a professora de educação especial do aluno P e a entrevistada C2 a professora da educação especial dos alunos C e M.

2.2.3 Caracterização dos participantes nas propostas educativas

As duas sequências educativas no domínio da música foram implementadas e desenvolvidas com a participação de todos os alunos com CEI e a frequentar a oficina da música (assim designada pela escola).

Escolheu-se trabalhar com um grupo de três jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, a usufruírem da medida de apoio educativo mais estrita, ao abrigo do Decreto-Lei 03/2008: Currículo Específico Individual (CEI). Trata-se de um grupo coeso, ainda que heterogéneo de alunos, duas alunas de sexo feminino designadas de agora em diante por (C. e M.) e um aluno de sexo masculino (P.). Estão incluídos em turmas de referência do 5º, 7º e 8º ano de escolaridade. Todos eles apresentam acentuadas limitações no plano cognitivo, sendo que uma das alunas apresenta, inclusive, o diagnóstico de Síndrome de Angelman, uma condição genética que implica, entre outras características, grandes limitações ao nível da linguagem expressiva. (C. apresenta um vocabulário que ronda as 20 palavras, de acordo com informação fornecida pela professora de música).

No anexo 8 é apresentado o perfil de funcionalidade dos três alunos participantes, em harmonia com a CIF (Funções do Corpo e Atividade e Participação), facultado pelas diretoras de turma dos alunos intervenientes no estudo, bem como a síntese de algumas das medidas de apoio educativo previstas nos seus Programas Educativos Individuais. Propositadamente não é focado a avaliação dos Fatores Ambientais, na medida em que estes apresentam informações consideradas pouco relevantes para a natureza deste trabalho, em particular.

Ainda que se procure que estes alunos acompanhem e desenvolvam o maior número de atividades em contexto de sala de aula, junto do grupo de referência, a especificidade de competências a adquirir, por um lado, e os recursos humanos e técnicos limitados por outro, levaram a que o agrupamento estruturasse um Projeto de Intervenção Socioeducativa Inclusiva. Este projeto tem por objetivo principal o desenvolvimento holístico destes alunos, procurando complementar os conteúdos letivos trabalhados, de forma adaptada, em contexto “regular”. Para tal, dirige-se especificamente para a aquisição de competências funcionais e sociais, para o desenvolvimento da autonomia e para a promoção plena da integração destes jovens no espaço escolar. Neste sentido, os alunos frequentam diferentes «oficinas», com objetivos, planificação e conteúdos cuidadosamente planeados, ministradas por docentes especializados em educação especial e/ou por outros professores, particularmente sensíveis à diferenciação pedagógica e ao trabalho específico com crianças em desvantagem intelectual. De entre estes blocos de atividades, destacam-se: Higiene e Saúde; Oficina do Drama; Oficina da Matemática; Oficina Plástica e a Oficina da Música aqui tratada.

Na oficina da música, durante o período de observação da investigadora todos os alunos participaram ativamente sendo que P. se destacou pelo seu entusiasmo, empenho e grande desenvolvimento na área ao longo do processo. Não há dados que demonstrem qual o grau de contato deste aluno com a música e em que contexto, mas P. demonstrou sempre muito entusiasmo e receptividade nas atividades propostas e gostava de receber feedback positivo. Não se verificou qualquer tipo de dificuldade, seja cognitiva ou motora na compreensão e realização nas atividades propostas pelo aluno P. A aluna C. participou e mostrou entusiasmo em cantar (embora não fale e só emita alguns sons que por vezes conseguimos descodificar), tocar instrumentos, ficando mais agitada sempre que existia mais movimento e novidades. Reconhecia as rotinas da aula e

melodicamente conseguia identificar canções expressando-se expressiva e corporalmente. A aluna M. mostrou interesse mas sempre com alguma desconfiança inicial do que é que realmente a investigadora estaria ali a fazer. Durante período de observação, chegava a convidar a investigadora para trabalhar, alegando que não se podia estar ali sentado sem fazer nada. Por vezes não esteve aberta a novos desafios. Gostava de ouvir música e observar, mais do que participar, ficando a movimentar-se ao som da música e da atividade que decorria.

2.3 Instrumentos e técnicas de recolha de dados.

Como citado anteriormente, este estudo estruturou-se em três momentos. No primeiro momento os instrumentos de recolha de dados foram as quatro entrevistas semiestruturadas (A, B, C1 e C2) de forma a compreender qual/quais a (s) motivação (s) dos agentes escolares na escolha da Educação Musical para alunos com NEE, bem como conhecer as atividades desenvolvidas com os alunos intervenientes.

No segundo e terceiro momento o instrumento de recolha de dados foram as notas de campo e o Círculo de desenvolvimento musical “Sound of Intent” (Ockelford, 2008) de forma a responder aos restantes objetivos do estudo nomeadamente, refletir sobre as experiências de aprendizagem musical dos alunos NEEcp advindas da implementação das sequências pedagógicas utilizando metodologias e estratégias de intervenção no domínio da música em turmas CEI e analisar a intervenção pedagógica da música em turmas CEI.

Como técnicas, foram utilizadas as gravações áudio nas entrevistas semiestruturadas do primeiro momento, a observação participante, uma vez que a investigadora estava a desenvolver a sua prática no contexto onde se desenvolveu o estudo e a gravação vídeo (das atividades propostas em sala de aula).

2.3.1 Instrumentos de recolha de dados

Inquérito por entrevista

Segundo Silvestre, et. al (2014, pg. 322) citando Duarte (2004) e Afonso (2005) “*o inquérito por entrevista é uma técnica de recolha de dados cujo uso se revela fortemente adequando a estudos de âmbito qualitativo, pelo elevado número de*

informações que permite recolher (...). Optou-se pela entrevista semiestruturada uma vez que implica a interação e comunicação entre o entrevistador e o entrevistado como forma de reconhecer e compreender significados (Aires 2011). Para Bogdan e Biklen (2013) este tipo de entrevista é considerado como aquele que permite recolher dados para, de forma posterior, os comparar entre os vários sujeitos entrevistados.

A investigação com recurso ao inquérito por entrevista tem início com a elaboração de um guião orientador da condução da entrevista, uma vez que se trata de uma entrevista semiestruturada. O guião, segundo Silvestre, et. al (2014, p. 322), *“é entendido como um roteiro ou guia orientador da condução do diálogo e deve ser estruturado em blocos temáticos tendo em conta os objetivos gerais da investigação (...) e deve ser reconhecido por algum perito reconhecido no meio académico”*. A investigadora elaborou previamente guiões como refere o autor supracitado para as entrevistas semiestruturadas os quais foram posteriormente validados pela professora orientadora (anexo 3). O guião elaborado pela investigadora está estruturado em cinco blocos para que a análise posterior seja facilitada. Os blocos são: Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas; Bloco B – Percurso Profissional; Bloco C – Inclusão; Bloco D – Construção de um Currículo Específico Individual; Bloco E – Motivações e opiniões; O autor menciona ainda as etapas que a entrevista semiestruturada deve seguir após validação do guião: testagem do guião; a concretização da entrevista semiestruturada deve ser áudio-gravada; transcrita; após transcrição a validação do conteúdo da entrevista por parte do entrevistado e finalmente a análise de conteúdo. *“Numa investigação centrada no paradigma interpretativista (...) a análise de conteúdo deve estar em constante revisão, devendo processar-se de forma cíclica e circular (...) para extrair significados de acordo com os objetivos da investigação”*(idem p.324). Seguindo a linha orientadora do autor a investigadora seguiu todos os processos acima supracitados de modo a responder ao primeiro objetivo do estudo.

Notas de campo

Com o desenrolar dos três momentos do estudo: entrevistas semiestruturadas A, B e C1 e C2, nas observações aos participantes e aquando da implementação das propostas pedagógicas a investigadora registou algumas notas significativas. Estas notas dizem respeito a expressões não-verbais, ações, algum comentário, observação ou questão por

parte dos intervenientes do estudo desde os entrevistados, aos alunos durante a sua participação nas atividades propostas. As notas vão sendo apresentadas ao longo do trabalho investigativo, visto que se tratam de notas pontuais e que surgiram de diversos momentos.

Bogdan e Biklen (2013, p.150) referem que as notas de campo são *“o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”*.

Círculo de análise “Sound of Intent”

O Círculo “Sound of Intent” (Ockelford, 2007, p. 96) é fruto do desenvolvimento de um projeto designado “Sound of Intent” e representa um esquema de desenvolvimento musical que tenta valorizar e promover o desenvolvimento musical das crianças com NEE, desde um grau mais ligeiro, a um grau mais severo. Esta proposta idealizada por uma equipa de investigadores ingleses e a investigação em causa, já fundamentada em capítulos anteriores, levou a investigadora a utilizar o mesmo modelo para poder intervir com o grupo alunos e poder caraterizar o seu desenvolvimento musical. Segundo Ockelford (2008, p. 84) *“the framework could be used as a tool for assessment, recording, and organizing resources”*.

2.3.2 Técnicas de recolha de dados

Observação participante

Segundo Coutinho (2011), num estudo de caráter qualitativo, o observador emprega muito tempo no contexto que observa, com o objetivo de compreender melhor o panorama investigativo, pode assumir um papel ativo interagindo com os participantes e por este facto assume um papel de observador participante.

De acordo com Freixo (2010) o investigador deve inserir-se e participar no contexto que pretende estudar. No tempo da observação que antecedeu à implementação das propostas de atividades do terceiro momento, a investigadora foi convidada pelos alunos a participar na aula ao qual ela cedeu de imediato, pois seria uma forma de vivenciar o contexto de estudo no seu “interior”.

De acordo com Sousa e Batista (2011, p. 89) “(...) *o investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos*”, ao contrário da observação não-participante em que o que é observado é um processo externo ao investigador. Os autores referem ainda que o investigador, neste tipo de investigação, é o principal instrumento de observação, uma vez que tem acesso direto às opiniões de cada um dos participantes com quem interage. Assim, após a realização das atividades a investigadora fez sempre as suas anotações e dialogou com os participantes do estudo de forma informal.

Gravação audiovisual

As entrevistas A, B, C1 e C2 foram gravadas com recurso a uma câmara de vídeo, mas sem captação de imagem, só com captação de som. Sendo que estes registos foram posteriormente transcritos (anexo 4) para poder construir a grelha de análise de conteúdo (anexo 5). A gravação audiovisual só foi necessária aquando da implementação das atividades propostas do terceiro momento, para depois poder rever todos os momentos das aulas e assim observar e analisar da melhor forma o desenvolvimento musical dos alunos em estudo, bem como o seu envolvimento e adequação das atividades propostas. Como é referido por Coutinho (2011) e Sousa (2011) o registo áudio-vídeo é uma ferramenta que se pode manifestar bastante útil, uma vez que apoia a observação direta, permitindo arquivar e analisar posteriormente.

Bogdan e Bilken (2013) incentivam à utilização desta em investigações onde a entrevista se trata de um instrumento de recolha de dados.

2.3.3 Técnica de análise de dados

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2008), os métodos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados têm funções complementares, devendo ser escolhidos tendo em conta os objetivos e os procedimentos da investigação. Assim, após a recolha de dados com recurso aos instrumentos e técnicas supracitadas, seguiu-se a sua organização o que por sua vez levou a que fosse necessário recorrer a uma técnica de análise de conteúdo.

Análise de conteúdo

Segundo Bardin (2009, p.44) entende-se por análise de conteúdo, “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens*”. Nesta investigação, a análise de conteúdo incidu sobre os dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas A, B e C1/C2.

A análise de conteúdo foi utilizada com a intenção de compreender e salientar informações pertinentes para o estudo. Como refere Coutinho (2011), a análise de conteúdo é uma forma de avaliar o material recolhido, extraíndo a informação mais importante, de acordo com regularidades.

Segundo Bardin (2009) a análise de conteúdo é uma forma de procurar o verdadeiro significado dos dados recolhidos, analisando-os em profundidade. Ainda segundo o autor, é um processo organizado por três etapas: a pré-análise, a exploração do material e, por último, o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação. Estas fases devem se respeitadas pela ordem pela qual foram referenciadas. Posteriormente os dados obtidos devem ser tratados, para que se tornem válidos e expressivos (*ibidem*). A investigadora do estudo seguiu a estrutura supracitada e apresenta a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas no anexo 5.

Para além desta análise qualitativa de dados, foi realizado, paralelamente, um tratamento de dados igualmente qualitativo resultante da caracterização do desenvolvimento musical dos intervenientes nas propostas educativas, obtida pela observação dos alunos nas atividades propostas. Para este efeito, foram construídas tabelas que apresentam os comportamentos e ações dos alunos nos momentos de intervenção durante a implementação das sequências pedagógicas. Cada sequência pedagógica teve uma rotina e as tabelas serão apresentadas pela ordem das mesmas: Relaxamento, Canção de Abertura, Audição, Interpretação, Composição e Canção de Fecho (Tabelas 1 – 6 pgs. 75 a 91)

2.4 Procedimentos de recolha de dados

2.4.1 Entrevistas semiestruturadas A, B, C1, C2.

As entrevistas semiestruturadas A, B e C1 e C2 foram realizadas a três professoras da instituição escolar e à coordenadora da Educação Especial, na própria instituição mas em locais diferentes, sendo que a entrevista A teve lugar no gabinete de psicologia, a entrevista B, na sala de música, a Entrevista C1 e C2 na sala de professores.

Na entrevista semiestruturada A foi entrevistada a Coordenadora do Ensino Especial da escola. A entrevista era constituída por dezassete questões sequenciais como se pode verificar no guião (anexo 3a). No decorrer da entrevista e nos momentos onde se considerou adequado considerando o diálogo estabelecido entre entrevistadora e entrevistada, acrescentaram-se ou retiraram-se algumas questões. Esta entrevista tinha como principal objetivo conhecer as motivações da escola para a integração de uma oficina de música nos currículos específicos individuais e a opinião sobre a música como processo de inclusão e desenvolvimento de competências extramusicais.

Na entrevista semiestruturada B (anexo 3b), foi entrevista a professora de música. O principal objetivo consistia em compreender o trabalho desenvolvido na oficina de música. Foram colocadas trinta e cinco questões que, para além de permitirem conhecer a sua perceção sobre as motivações da escola para a integração de uma oficina de música nos currículos específicos individuais e processo de inclusão e desenvolvimento de competências extramusicais se considerou importante para conhecer o trabalho que desenvolve na oficina de música com os seus alunos CEI.

Nas entrevistas C1 e C2 foram colocadas 19 questões para compreender não só as motivações da escola mas também conhecer a opinião da disciplina de música nos currícula CEI como fator de inclusão (anexos 3c respetivamente).

2.4.2 Propostas educativas

Foram planificadas duas sequências pedagógicas apoiadas na revisão da literatura, adaptadas de *“Ideias de uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo sobre os estilos musicais rock e pop”* (Boto & Milhano, 2014) e implementadas durante o segundo período do ano letivo de 2014/2015 (anexos 6b e 6c). Estas sessões realizaram-se às 3ª feiras das 11h00 às 11h45 (horário da turma) na sala de música da escola com a duração de 45 minutos cada. A planificação das sequências pedagógicas teve como precedente três observações que tiveram lugar no início do 2º período do ano letivo referido e uma intervenção realizada no 2º momento do estudo nos mesmos dias da semana e no mesmo horário.

O momento de observação (2º momento) e a primeira intervenção foram fulcrais para o planeamento das sequências pedagógicas que se sucederam. Durante o 2º momento foram observadas e registadas informações no diário de bordo da investigadora que incluíram apontamentos como sendo centrais por vários autores e que se revelaram importantes para a preparação das intervenções, entre os quais: número de evidências da participação dos alunos, tipos de feedback fornecido pela professora, interações verbais e físicas observadas entre os alunos e professora (Louro et. al., 2006), atividades desenvolvidas, atividades nas quais os alunos manifestaram mais facilidade e entusiasmo na sua realização, rotinas da aula, materiais e recursos existentes no espaço físico e modos de circulação e orientação do grupo de alunos no espaço. Como refere Birkenshaw-Fleming (1993) citado por Joly (2003) é através dos diversos princípios e formas de observação que o professor terá um conhecimento mais profundo dos alunos com NEE (das suas faculdades e limitações). Quanto mais conhecimento tiver maior e melhor será a adequação das suas propostas de ensino o que, por sua vez, levará a que as oportunidades musicais sejam as mais proveitosas possíveis.

A intervenção 1, a qual de certa forma podemos chamar de experimental, na medida em que permitiu a concretização de um primeiro contacto «proximal» entre investigadora e grupo de alunos, consistiu, fundamentalmente, na conclusão do trabalho iniciado pela

professora de música da turma. No entanto, esta primeira intervenção permitiu também a inserção de uma nova rotina, a qual se sucederia nas sequências pedagógicas planejadas para as intervenções seguintes. Como referido na revisão da literatura, para os indivíduos portadores de algum tipo de dificuldade emocional, mental ou de aprendizagem a rotina propicia segurança, assim como as atividades de relaxamento, antes, durante ou depois da aula pois permitem construir um ambiente tranquilo e sem ansiedade (Birkenshaw-Fleming, 1993 citado por Joly, 2003).

Na planificação das atividades musicais, foi importante considerar os seguintes aspetos tendo em conta a revisão da literatura:

- ✓ A seleção de atividades musicais que conduzissem a interações em grupo Birkenshaw-Fleming (1993) citado por Joly (2003).
- ✓ Atividades que envolvam movimento associado à música. Birkenshaw-Fleming (1993) citado por Joly (2003).
- ✓ A utilização de trava-línguas, pequenas canções e exercícios de acuidade rítmica e melódica Birkenshaw-Fleming (1993) citado por Joly (2003).
- ✓ Repertório musical que evidenciasse as qualidades básicas dos seus sons constituintes – agudo/grave, fraco/forte, lento/rápido, (Ockelford, 2005, p. 6 citado por Ockelford & Restrepo (2012).
- ✓ A repetição e a imitação dado que são elementos fundamentais para explicar as interações e o desenvolvimento musical (Ockelford, 2005, p. 6 citado por Ockelford & Restrepo, 2012).
- ✓ Atividades que permitissem observar comportamentos e ações presentes no esquema de desenvolvimento musical do projeto “Sound of Intent” nos domínios das dificuldades severas de aprendizagem (SLD) e das dificuldades profundas e múltiplas de aprendizagem (PMLD) (Ockelford 2008, p. 96).
- ✓ Atividades musicais provenientes dos três grandes domínios da prática musical: Composição, Audição e Interpretação (ME, 2001).
- ✓ Dinâmicas centradas na “*praxis*”, na reflexão e nas cinco componentes que compõem o saber musical: a audição, a composição, a improvisação, o arranjo e a direção (Elliott, 1995).

Em termos formais, as planificações das intervenções (anexos 6b e 6c) são antecedidos de uma contextualização para que os objetivos do trabalho sejam mais facilmente

compreendidos e de forma a apresentar posteriormente os dados. As planificações estão estruturadas da seguinte forma: Relaxamento e Canção do “Olá” (abertura); atividades de Audição, Interpretação e Composição (desenvolvimento) e Canção do Adeus (fecho).

De forma a recolher dados sobre as experiências de aprendizagem musical dos alunos NEEcp advindas da implementação das sequências pedagógicas no domínio da música, foram elaboradas tabelas nas quais estão expressos os comportamentos e ações de cada aluno nas atividades desenvolvidas. A análise destes dados contribuirá para recolher evidências para caracterizar o desenvolvimento musical dos alunos intervenientes situando cada aluno no Círculo “Sound of Intent”, o esquema de desenvolvimento musical proposto por Ockelford (2008, p. 96) nos domínios das dificuldades severas de aprendizagem (SLD) e das dificuldades profundas e múltiplas de aprendizagem (PMLD).

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os dados obtidos sobre o papel da música nos currículos específicos individuais.

Inicialmente apresentam-se os dados obtidos com a implementação das entrevistas aos professores. Os dados encontram-se pela ordem das categorias de análise delineadas nas grelhas de análise de conteúdo do anexo 6.

Posteriormente, são expostos os dados recolhidos no terceiro momento do estudo referente à implementação das sequências pedagógicas, incluindo-se assim, a primeira intervenção «experimental». Estes dados, recolhidos através dos registos vídeo e notas de campo serão expressos em tabelas, nas quais constará uma descrição das ações e comportamentos dos alunos observados nas atividades desenvolvidas, nomeadamente nas atividades de relaxamento, canção de abertura, audição, interpretação, composição e canção de fecho. Os dados serão apresentados por tipologia de atividade ao longo das sequências pedagógicas, dado que, atividades diferentes conduzem e permitem a manifestação de comportamentos e ações também diferentes, por parte dos alunos.

3.1 Entrevistas semiestruturadas A, B, C1 e C2

De seguida são apresentados os dados relativos às entrevistas semiestruturadas A, B, C1 e C2 realizadas no primeiro momento do estudo. Assim, serão consideradas as três professoras entrevistadas e a coordenadora do ensino especial, participantes neste instrumento de recolha de dados. As descrições que se seguem apresentam os dados expressos nas grelhas de análise de conteúdo (anexo 5), sendo que estes serão apresentados por categorias de análise. Cada subcategoria presente nas grelhas, será apresentada e discutida dentro da respetiva categoria. As categorias serão expostas pela ordem seguinte: Percurso Profissional e Inclusão (comuns às quatro entrevistas); Currículo Específico Individual e Motivações (comuns às entrevistadas A e B) e Prática Letiva (exclusiva da entrevistada B). As grelhas de análise de conteúdo advêm das respostas dadas pelas intervenientes durante as entrevistas semiestruturadas A, B, C1 e C2. As respetivas transcrições seguem em anexo ao relatório (anexo 4).

Categoria 1 – Percurso profissional

Relativamente à questão (1.1) da Categoria – Percurso Profissional – é possível observar que todas as intervenientes têm idades compreendidas entre os 42 e os 52 anos inclusive e têm formação superior para o ensino do 1º ciclo do ensino básico mas em variantes de 2º ciclo diferentes. A entrevistada C1 referiu que *“sempre fui professora de Português e de História de 2º Ciclo”*, a entrevistada C2 *“Sou de E.V.T”*, a entrevistada B *“ 1º ciclo (...) depois, daí a variante para Educação Musical para o 2º ciclo excetuando a coordenadora do ensino especial (entrevista semiestruturada A) que apenas tem formação nem ensino do 1º Ciclo “a minha formação de base é primeiro ciclo”*. No que diz respeito à formação na Educação Especial, três entrevistadas (A, C1 e C2) possuem uma especialização em Educação Especial, exceto a entrevistada B (professora de música da turma) que não têm qualquer formação na área, referindo que *“ (...) eu não tenho formação. Se eu tivesse se calhar era mais fácil”* e ainda *“ (...) senti necessidade de fazer um curso de musicoterapia. Estou faze-lo”*. Observa-se que as docentes que intervêm com o grupo do estudo têm formação na área da educação especial mas a professora da oficina de música não tem qualquer formação manifestando dificuldades na sua atividade docente.

Relativamente à questão 1.2 subcategoria – Experiência Profissional na Educação Especial – pode verificar-se que, embora as entrevistadas tenham em média 20 anos de serviço, estão há poucos anos a exercer funções na Educação Especial. A professora de música refere que leciona *“há 19 anos”* e iniciou na educação especial *“o ano passado com este grupo porque era a única professora de música (...)”*. Refere ainda que não tem qualquer formação na educação especial pois *“o que eu tenho são apenas pesquisas feitas por mim, não tenho nada de estudos disso”*. A professora da educação especial (entrevistada C1) refere que leciona *“ há 21 mas tenho apenas 14 anos de serviço”* e *“comecei a trabalhar na Educação Especial há 2 anos”*. A segunda professora da educação especial (entrevistada C2) menciona que leciona *“(...) há 23 anos”* e está na educação especial *“há 7”*. A coordenadora da educação especial (entrevistadas A) é quem está há mais tempo na educação especial *“uns 15/20anos”*. Em off as professoras da Educação Especial (C1, C2) confessaram ter ido para esta área não só por gosto mas também por falta de horário na sua área de formação inicial.

No que concerne à questão 1.3, subcategoria – Características Sociais e Profissionais – pode observar-se que as características mais mencionadas são a “*calma*” e a “*persistência*”. A Entrevistada A salienta ainda a “*imaginação*” e “*organização*” e a entrevistada C1 a “*criatividade e busca de motivações para que os alunos saiam fora deles*”.

Em síntese, os dados referentes à categoria – Percurso Profissional – sugerem que os professores que trabalham na escola com alunos ao abrigo de um CEI, tendo muitos anos de serviço e experiência profissional, necessitaram de fazer formação na área da educação especial. Por outro lado, aqueles que não possuem qualquer tipo de formação neste domínio, revelaram ter dificuldades na sua prática letiva com estes alunos. Também se pode observar que, para trabalhar com os alunos NEE, estes professores consideraram necessário ter inerente à sua personalidade alguma sensibilidade e predisposição, não bastando a formação profissional. Consideram que a experiência conduz a alguns conhecimentos e ensinamentos mas é essencial possuir formação para se construir um caminho mais sólido, concretizável e inclusivo. Neste sentido, estes dados vão ao encontro da ideia de que é indiscutível a importância da formação para poder vir a familiarizar o futuro professor com o conhecimento de situações prováveis que, face à crescente inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, ele poderá vir a enfrentar (Rodrigues, 2006). A calma e persistência são também duas características apontadas como imprescindíveis para se desenvolver um trabalho produtivo com os alunos NEE.

Categoria 2 – Inclusão

Na questão 2.1 correspondente à subcategoria – Conceção de Inclusão – pode observar-se que a Entrevistada A refere a necessidade da escola criar atividades para os alunos CEI, de acordo com o seu potencial pois “*a escola está pensada só para os outros, para os que têm as disciplinas normalmente!*”. Na perspetiva da Entrevistada B a inclusão é essencialmente os colegas aceitarem que “*há meninos com capacidades diferentes*” e que a disciplina de música ajuda bastante neste processo de “*desenvolverem o social*”. Para a entrevistada C1 a inclusão deve partir da formação de todos os intervenientes principalmente dos pais. Refere que a “*às vezes não vejo a inclusão a ser bem-feita*” (...) afirma ainda que “*para que haja inclusão tem de haver uma formação por parte*

dos pais e dos outros meninos” pois “temos meninos que não sentem a inclusão” e “eu sou aquilo que me fizeram em casa”. Foca essencialmente a formação de todos para aceitar o outro e assim possa existir a verdadeira inclusão. A entrevistada C2 reforça as respostas expressas pelas entrevistadas anteriormente citadas considerando ainda que não é fácil colocar em prática a inclusão sendo esta é uma forma “das crianças serem aceites e respeitadas naquilo que os diferencia dos outros”.

Na questão 2.2, subcategoria – Oficina de Música e Inclusão – as entrevistadas foram questionadas relativamente à oficina de música como promotora da inclusão. A entrevistada A, impulsionadora do projeto das oficinas, referiu algumas das motivações que estão na base da escolha das disciplinas do projeto, nomeadamente da música que são: *“oficinas em que eles pudessem estar a desenvolver atividades do seu nível e funcionalidade”*, *“O ideal seria haver professores que pudessem acompanhar os alunos à turma onde eles pudessem estar a desenvolver atividades de acordo com o seu nível de funcionalidade”* mas não sendo possível desenvolveram o projeto das oficinas. A entrevistada B refere que tenta adaptar as atividades para que os alunos sentiam que conseguem referindo que *“(…) é importante que eles sintam que conseguem (...)”* e que as aulas são *“sempre com a prática. Não vale a pena estarmos a pôr muita teoria”*. A entrevistada C1 refere que em *“qualquer escola deve existir música, arte”* visto que as respostas que observa no aluno P (interveniente neste estudo) são muito positivas. Menciona que: *“vejo as respostas por parte do P. Portanto se ele gosta, acho muito importante que exista música”*. A Entrevistada C2 comentou esta subcategoria dizendo que *“não é só a oficina de música que promove a inclusão dos alunos CEI”* embora considere *“...muito importante todo o estímulo e experiências musicais levadas a efeito na oficina de música”* mas refere que *“não considero que a música seja mais relevante, para o desenvolvimento global dos alunos, do que as restantes disciplinas em curso, mas que, é igualmente necessária e importante para que se verifique e continue a existir.”*

No que diz respeito à questão 2.3, subcategoria – Funcionamento da Oficina de Música – as entrevistadas consideraram que a oficina de música funciona positivamente pois observam que há uma enorme satisfação e alegria por parte crianças intervenientes no estudo. Por vezes as crianças levam esse feedback para outras disciplinas. A entrevistada A menciona que este ano as atividades na oficina de música estão a

decorrer de forma bastante satisfatória mas nem sempre foi assim pois “*alguns alunos que as frequentavam não sabiam aproveitá-las*” devido ao comportamento pois “*se eles tiverem comportamentos ajustados os colegas também os aceitam como iguais a eles*”. A Entrevistada B, refere que os alunos deveriam ter mais tempo de aula “*45 mais 45 minutos, não foi possível por causa do horário*” porque “*sou a única professora de música*” mas o funcionamento da oficina é positivo. Relativamente às entrevistadas C1 e C2 a pergunta em questão não lhes foi dirigida mas, pela análise das entrevistas, observa-se que têm uma opinião positiva quanto ao funcionamento da oficina através do feedback que vão recebendo dos alunos.

Observa-se que todos os intervenientes nas entrevistas semiestruturadas têm pré concebido o conceito de inclusão relacionando-o com o facto de a criança não ser excluída, com a capacidade que esta tem de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade (Rodrigues, 2006). As respostas sugerem que embora o conceito de inclusão esteja politicamente institucionalizado na escola, ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à formação da comunidade escolar e não só dos professores (Rodrigues, 2006).

Verifica-se que as disciplinas assentes na prática são as eleitas para a construção de um projeto com alunos CEI. Tendo como foco a oficina de música, as entrevistadas consideraram que é benéfica pelas respostas que observam nos alunos, considerando assim que a arte é imprescindível na escola. O modelo pedagógico assente nas artes é dos mais eficazes para alcançar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor (Sousa, 2003). Pode afirmar-se ainda, segundo a entrevistada, que a música é tão importante como as restantes disciplinas do currículo. Neste sentido, os currículos educacionais devem incentivar a interdisciplinaridade e as suas várias possibilidades, onde a música deve estar presente em todas as fases e etapas do ensino (Correia, 2010). A aprendizagem da música é parte integrante do processo global de aprendizagem, uma vez que permite a estimulação integrada de capacidades musicais, cognitivas, sociais, emocionais e motoras Milhano (2009a). Os dados revelam que os alunos são recetivos à oficina de música pelo feedback positivos que transportam para o exterior da aula.

Ainda que a escola consiga dar respostas aos alunos com CEI, ainda se observam algumas divergências entre o que são políticas inclusivas e práticas inclusivas, na

medida em que, ainda se observam professores com discursos menos inclusivos quando equiparam os comportamentos dos alunos ao abrigo de um CEI com aos restantes colegas da turma. Tomamos como exemplo a resposta da Entrevistada A quando questionada sobre o funcionamento das oficinas e responde (...) *tudo decorre bem ou não dependendo, principalmente, do comportamento deles até a nível social com os outros, com os colegas. Se eles tiverem comportamentos ajustados, os colegas também os aceitam como iguais a eles (...) em anos anteriores, algumas não funcionavam muito bem porque alguns alunos que as frequentavam não sabiam aproveitá-las*. Esta questão sugere que talvez não esteja em questão os comportamentos desadequados dos anos mas sim a falta de preparação do professor para orientar e gerir toda a dinâmica de uma sala de aula de música com alunos CEI.

No que concerne à questão 2.4, subcategoria – Competências Extra Musicais – só as entrevistadas B, C1 e C2 é que responderam a esta questão dado a entrevistada A não estar a lecionar no presente ano letivo. A entrevistada B refere que o trabalho com a música desenvolve outras competências como: sociabilização, criatividade, motricidade fina e grossa e desenvolve a linguagem. Já a entrevistada C1 menciona que *“quando há rimas e se estas forem quase cantadas entram perfeitamente”* indicando assim que o cantar ajuda na memorização. A entrevistada C2 refere que se otimiza *“o desenvolvimento físico e psicomotor”* e a *“capacidade auditiva, da memória, ritmo, atenção/perceção, desenvolvimento da linguagem”*. Faz ainda referência à socialização quando refere que *“alunos interagem nos dois ambientes, de forma positiva, e são bem aceites na escola”*.

Esta subcategoria indica que a opinião das entrevistadas é unânime no que respeita à aquisição e desenvolvimento de outras competências essenciais para a vida dos alunos NEE, advindas da vivência de atividades musicais. As suas opiniões vão ao encontro de autores que sugerem assim que, através da participação em atividades musicais, se desenvolvem também competências extramusicalis como: memória, atenção, linguagem, socialização, criatividade, motricidade fina e grossa (Bigand, 2005 citado por Correia (2010); Milhano (2009); Birkenshaw-Fleming (1993) citado por Joly.

Ainda na categoria da Inclusão, é apresentada a subcategoria – Papel Docente, na qual a Entrevistada A refere que *“nem todos os professores têm perfil para trabalhar com*

estes alunos” ao contrário da entrevistada C2 que diz *“todos os professores têm perfil para trabalhar com estas crianças”*. Centrando-nos ainda na entrevistada A, esta declara que os professores que trabalham com o grupo de alunos em estudo são *“professores que gostam, que trabalham com eles e que se oferecem de um ano para o outro...acho que já é uma conquista muito grande!”* sendo que *“a maior parte dos professores das nossas oficinas não tem qualquer formação a nível das necessidades educativas especiais”*. A Entrevistada B indica a paciência, a esperança e a insistência como fatores importantes aquando do trabalho com crianças NEE, referindo que *“por vezes senti frustração também de eles não terem conseguido”*. A entrevistada C1 refere somente duas atitudes importantes que o professor demonstre, que são a *“criatividade”* e a *“calma”*. A entrevistada C2 indica a *“vontade e motivação”* acrescentando que o professor da educação especial deve estar em constante reflexão, ser *“dinâmico, criativo (...) humano”*.

Verifica-se que não é unânime a opinião das entrevistadas quanto ao perfil do professor da educação especial. Observa-se que a maioria dos professores das oficinas não tem formação na EE mas manifesta disponibilidade e desejo de desenvolver trabalho com os alunos NEE. Compreende-se assim que há falta de formação na EE por parte dos docentes de outras áreas, desenvolvendo-se na escola um trabalho assente num trabalho empírico. Como refere Niza (1998) citado por Nóvoa, Ó, Marcelino, (2012, p. 352) *”para virmos a ter uma sociedade inclusiva, é preciso ter nascido em nós, a necessidade, o prazer, o deslumbramento de ter esse sonho.”* Atitudes como a calma, a criatividade, a persistência, o dinamismo, o afeto são referenciadas como necessárias para uma interação positiva entre professor-aluno NEE. A atitude do professor, segundo Kebach & Duarte (2012) referem que a atitude do professor é a que mais contribui para o sucesso da inclusão.

Categoria 3 – Currículo Específico Individual

A primeira subcategoria refere-se à construção do CEI e é exclusiva das entrevistadas A e B. A investigadora perguntou à entrevistada A se reunia com os professores da educação especial e com os professores das oficinas para a elaboração deste projeto, ao qual ela referiu que sim, acrescentando que *“(...) reunimos sempre, pelo menos, no início e no final do ano”* sendo que *“pensamos nos alunos que vamos ter e como é que vamos trabalhar com eles”*. As reuniões são formais sendo que *“ao longo do ano, nós*

vamos sempre conversando”. Mencionou ainda que *“o projeto é aprovado pelo Pedagógico”* e *“no final do ano é feita a avaliação e as propostas para o ano seguinte. Essa avaliação, depois, é levada a Pedagógico para depois continuarmos o Projeto no ano seguinte”*. No que diz respeito à disciplina de música declara que *“a nossa preferência são tempos de 90 minutos. Mas para Música, por exemplo, só conseguimos de 45 minutos”* pois como foi citado anteriormente pela entrevistada B, é a única professora de música na escola e que *“até este ano era de 90 minutos, mas este ano não tinha horário (...) Porque depois, lá está, estão as questões burocráticas e que nós não podemos contornar”*, salienta a entrevistada A. Verifica-se que há uma preocupação da escola em dar resposta aos alunos que estão ao abrigo de um CEI tendo em conta as suas características. Os professores trocam impressões informalmente sendo que existem pelo menos dois momentos formais nos quais é realizado o balanço das oficinas. Compreende-se então que ao longo do ano não é realizada uma avaliação do projeto a não ser no início e no fim do ano letivo. Pode ainda aferir-se que atualmente na escola onde decorreu o estudo, há falta de recursos humanos para dar resposta ao que a escola desejaria ver concretizado.

A entrevistada B fez questão de realçar que *“os professores do ensino especial é que criaram este projeto (...) Eles criaram a disciplina e eu é que faço o programa tendo em conta as características de cada um (...) os objetivos que quero que eles aprendam no final”*. A resposta da entrevistada compreende que há uma preocupação por parte dos intervenientes na construção do projeto, em conhecer as características específicas dos alunos para poder planificar atividades com objetivos reais e concretizáveis, tendo em conta as potencialidades de cada aluno. Verifica-se que a escola tem em atenção a criança como pessoa e não só como aluno e, por conseguinte, respeita os seus níveis de desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 2002).

Categoria 4 – Motivações

Considerando que, de entre as quatro entrevistadas, as entrevistadas A e B elaboram (cada uma com a sua função específica) os projetos das oficinas dos alunos com CEI, foi pertinente aferir qual ou quais as motivações que levam a escola a manter este projeto, nomeadamente a oficina da música. A entrevistada A refere que este projeto

teve início há dois anos e surgiu na escola porque *“estava cá sozinha a nível de professores de educação especial, tinha muitos alunos, não tinha horário para eles e tinha de arranjar alguma estratégia”* embora agora seja *“...pensado pelo grupo de educação especial daqui da escola”*. Indica ainda que a escolha das disciplinas incide sobre *“disciplinas mais práticas onde eles pudessem movimentar-se, construir algumas coisas”* e que as oficinas com os alunos CEI *“são mais de manhã (...) As teorias dizem que, de manhã, eles estão mais despertos para a aprendizagem”*. Quanto ao trabalho a ser desenvolvido na oficina de música, a entrevistada A dá um exemplo de uma atividade que pode ser realizada pelos alunos intervenientes no estudo e posteriormente apresentada. Exemplificou dizendo *“(...) acho que eles poderiam apresentar, talvez, uma musiquinha, não composta por eles, claro, mas que já exista. (...)”*

Os dados sugerem que há um cuidado por parte da escola em dar resposta aos alunos com NEE. Num momento inicial, o projeto foi criado como solução à carência de professores habilitados para a docência na EE. Verifica-se a intenção da escola em proporcionar aos alunos disciplinas que assentem essencialmente na *“praxis”* e não na exposição mais teórica, havendo ainda a preocupação nos horários das aulas, para que os alunos possam ter um melhor e maior aproveitamento. No âmbito do ensino e aprendizagem da música, esta perspetiva vai ao encontro das propostas de Elliott (1995). A entrevistada A refere que o período da manhã é o mais profícuo para o desenvolvimento das oficinas. Pode aferir-se ainda que a escola tenta implementar práticas inclusivas, embora o diálogo da entrevistada A pareça não ir ao encontro do que preconizam as teorias sobre a inclusão e as capacidades funcionais dos alunos NEE. Os alunos conseguem desenvolver diversas competências musicais e extramusicais se lhes proporcionarmos meios para assim o atingirem como refere Birkenshaw – Fleming (1993) citado por Joly (2003).

No que concerne à subcategoria – Divulgação – este projeto é divulgado nos *“dois dias no final do segundo período em que param as aulas e é só para exposições, atividades de teatro, só atividades diferentes. Nós aproveitámos esses dois dias e fizemos uma exposição de trabalhos lá na escola sede”*. Os alunos que frequentam as oficinas já participaram na exposição, mas no âmbito da música não porque, como refere a entrevistada A *“não tem sido tão fácil porque, por exemplo, uma das alunas já começa a emitir alguns sons mas pronto, não emite sons que dê para participar assim...e a*

nível da motricidade também ainda tem algumas dificuldades em tocar qualquer coisa.”. A entrevistada demonstrou vontade que os alunos participassem com atividades no âmbito da música. A entrevistada B referiu à investigadora que desconhecia a divulgação do projeto, mas mostrou que tinha conhecimento do momento final do 2º Período para esse fim. Após a pergunta, a entrevistada B contou que *“este ano até estava a ver se conseguia que eles apresentassem qualquer coisa aos colegas em termos de música”*.

A subcategoria apresentada sugere que há pouca divulgação da oficina de música. Há vontade em dar a conhecer o trabalho desenvolvido na oficina de música por parte da professora (entrevistada B) mas refere que, até ao presente, a ideia ainda não foi colocada em prática. Note-se que este projeto é recente, a professora não tem formação na área e a comunidade escolar em geral tende a depreciar o potencial do aluno com NEE. Poderá sugerir-se a existência de algum tipo de receio em relação ao trabalho que está a ser desenvolvido eventualmente associado à falta de formação nas NEE, nomeadamente na área da música, o que poderá ser uma barreira à divulgação desta oficina.

Categoria 5 – Prática letiva

A categoria exposta é exclusiva da entrevistada B e apresenta quatro subcategorias que são: planificação, atividades, avaliação e recursos. Foi pertinente a compreensão da categoria 5, de forma a dar à investigadora uma visão abrangente das dinâmicas e atividades das aulas de música realizadas com o grupo de alunos em estudo. Partindo da análise da subcategoria – Planificação – a entrevistada refere que elabora sempre uma planificação da aula mas sente mais *“dificuldades em planificar do que propriamente em executar”*. Para uma mesma atividade, delinea objetivos diferentes para cada um dos alunos mediante o que analisa nos seus processos individuais e a informação que recolhe nas conversas informais que mantém com as professoras da educação especial. Salienta que está *“sempre a falar com os professores do ensino especial.”*

No que diz respeito à segunda subcategoria – Atividades – menciona que os alunos têm uma rotina na aula. Inicia com um relaxamento *“para conseguir que eles estejam concentrados para a execução das tarefas.”* Posteriormente apresenta *“sempre o ritmo, uma música com instrumental ou com batimentos corporais e depois poderei ter uma*

dança, ou não, depende do tempo”. A entrevistada refere que as atividades não devem ser repetidas, embora os objetivos das aulas seguintes possam ser os mesmos. Devem ser práticas e não teóricas, rápidas e fáceis salvaguardando que se deve procurar ir *“aumentando o grau de dificuldade até ao final do ano letivo”*. Apresenta exemplos de algumas atividades como *“os batimentos rítmicos, corporais ou com instrumentos – instrumental Orff – (...) interpretações de canções e dança.”* Pelas observações realizadas no contexto de sala de aula pode verificar-se que predominam as atividades rítmicas interpretativas, não se verificando atividades melódicas. As atividades de audição (excetuando na atividade de relaxamento em que se escuta e movimenta sobre uma peça instrumental), imitação e composição também não se verificaram. A entrevistada considera importante *“que eles acabem as aulas felizes e a sentir que “eu consegui alguma coisa”*.

Quanto às subcategorias – Avaliação e Recursos – respetivamente, a entrevistada B refere que elabora para todas as aulas uma avaliação qualitativa sobre desempenho de cada aluno mencionando que *“no final de cada aula aponto quais foram as vitórias deles”*. No final de cada período analisa a evolução destes tendo em conta os objetivos delineados. Quanto aos recursos referiu que *“ideais...não são (...), que existe o “Instrumental Orff” e manifestou desagrado em relação ao conforto existente na sala de aula referindo que “Eu mudava a sala (...) poderia ser mais acolhedora (...)*.

A categoria Prática Letiva sugere que há um esforço por parte da docente de música em pesquisar referências científicas que suportem a sua prática docente. No que respeita à planificação, observa-se que não são claros os parâmetros que utiliza para a sua construção, nem onde se baseia para programar os objetivos que delineia. Manifesta dificuldades na construção da planificação mencionando que, após planear as atividades e objetivos, considera fácil aplicar e executar as atividades que propõe. Sugere que há uma rotina na aula para conforto dos alunos indo ao encontro das orientações preconizadas por Birkenshaw-Fleming (1993), iniciando assim com um relaxamento, seguido de uma atividade rítmica, outra corporal ou instrumental e por fim, como atividade complementar, uma dança. Verifica-se que as atividades rítmicas são as mais privilegiadas e o trabalho desenvolvido é assente na prática musical tal como proposto por Elliott (1995).

O trabalho desenvolvido na oficina de música ainda é um processo em crescimento, na

medida em que as atividades de audição, interpretação e composição não se verificaram na mesma proporção e, como França & Swanwick (2002), referem “*cada uma destas três atividades deve enriquecer, aprimorar e iluminar experiências subsequentes, e é essa integração que permite organizar as fases de um programa de Educação Musical*” (p.15). Sugere-se a existência de uma tentativa de estrutura de aula, com rotinas, mas com inseguranças nem relação à seleção das atividades a desenvolver.

Quanto à avaliação não fica claro como é realizada a análise dos registos da professora, embora esta tenha referido que consegue ver a evolução dos alunos pelos seus registos. Através da análise da avaliação do final do 2º período enviada à investigadora para esta poder dar o seu parecer, observou-se que é uma avaliação qualitativa/descritiva anexo 8 indo ao encontro do preconizado por Elliott (1995) que refere “*função da avaliação na educação musical não é determinar notas, mas sim, fornecer informações precisas aos alunos sobre a qualidade do seu saber musical em crescimento*” (p. 101). Os autores Kebach & Duarte (2012) e Adam Ockelford (2008) também vão de encontro ao anteriormente citado. Quanto aos recursos disponíveis, a professora refere o instrumental Orff, mas no momento da observação a investigadora pode verificar leitor de CDs, sintetizador e videoprojector. A sala era ampla, com pouco mobiliário e um pouco escura. Os alunos nunca se dispersaram pela sala de aula, estando sempre no mesmo lugar, exacto nas intervenções do 3º momento deste estudo. Da análise dos dados, sugere-se que a avaliação praticada pela professora é assente numa descrição qualitativa na qual se tenta responder a objetivos inicialmente propostos. Quanto à avaliação do currículo Elliott (1995) refere que “*função da avaliação na educação musical não é determinar notas, mas sim, fornecer informações precisas aos alunos sobre a qualidade do seu saber musical em crescimento*”(p. 101). Compreende-se assim que a avaliação do progresso e desempenho musical dos alunos, num currículo de música, deve ser qualitativa.

3.2 Sequências pedagógicas

Neste ponto 3.2 são apresentadas as sínteses de análise dos dados relativos às intervenções realizadas no terceiro momento do estudo. Assim serão considerados os três alunos participantes nos instrumentos de recolha de dados. As sínteses que se seguem advêm da análise das tabelas apresentadas. As tabelas apresentadas neste ponto resultam do cruzamento da análise dos vídeos das intervenções, com as notas de campo

e o círculo de análise do desenvolvimento musical “Sound of Intent”. Estas registam assim as ações e comportamentos expressos pelos intervenientes no estudo durante o terceiro momento do mesmo e são expostas através de sínteses. Por último apresenta-se um gráfico e respetiva síntese de todas as análises realizadas para uma leitura mais eficaz dos resultados.

Atividades de relaxamento

TABELA 1 – Apresentação das ações/ comportamentos dos intervenientes na atividade de Relaxamento

Alunos	Sequência Experimental	Sequência Pedagógica 1			Sequência Pedagógica 2			Dimensões								
	Intervenção 1 (5/2/2015)	Intervenção 2 (11/2/2014)	Intervenção 3 (25/2/2015)	Intervenção 4 (4/3/2015)	Intervenção 5 (12/03/2015)	Intervenção 6 (18/03/2015)	Níveis									
							P	R			I					
P	<p>O aluno esteve agitado; - Mostrou cara de agrado ao ouvir a música calma; - Comentou “o que é que está a tocar?” - Foi recetivo e realizou o relaxamento mostrando alguma tensão; - Tossia sistematicamente dando a entender que seria um ato de defesa por não se sentir à vontade num novo ambiente sonoro;</p>	<p>O aluno permaneceu imóvel - Olhava com olhar sério e apático - Tossia para “disfarçar” - Tentava fazer a respiração - Quando acabou permaneceu no seu lugar de pé, sem qualquer reação.</p>	<p>-Permaneceu imóvel -Tentou fazer a respiração -Imitou os movimentos de -respiração -Distraia-se a olhar para as mãos; - A meio do relaxamento demonstrava distração;</p>	<p>- Realizou a respiração tentando demonstrar que conseguia; - Sentia o fluir da música corporalmente;</p>	<p>- Imitava com os dedos o tocar piano; - Realizou a respiração, mas por momentos parecia viajar com o olhar distante, mantendo a respiração.</p>	<p>- Reagiu sempre aos movimentos corporais; - Não realizou corretamente todas as etapas mas imitava cada momento. - Ao finalizar bateu palmas e sorriu.</p>	P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3	
							P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6	
C	<p>- Sorria e olhava admirada ao ver uma pessoa nova a fazer o relaxamento. - Ficou com ar curioso da música ser diferente à que estava habituada; - Ao iniciar a música soltou gritos e sorria apontando com o dedo no ar dando a entender “Estão a ouvir?”</p>	<p>- Balançava o corpo - Sorria - Imitava os movimentos de respiração sem conseguir fazê-la corretamente; - Quando o relaxamento acabou, chamou pela professora da turma que se encontrava na sala</p>	<p>- Sorria - Manteve as mãos sempre atrás das costas. - Imitava os movimentos respiratórios mas não os realizava. - Recetiva ao que era pedido corporalmente;</p>	<p>- Olhava concentrada para a investigadora; - Realizava já alguns movimentos de respiração; - Já realizava alguns movimentos corporais deixando de ter tanto tempo as mãos atrás das costas.</p>	<p>- Já realizava alguns movimentos de respiração; - Realizava movimentos corporais deixando de ter tanto tempo as mãos atrás das costas.</p>	<p>- Realizou muitas das etapas do relaxamento. - Mostrou mais concentração. - Olhou para os colegas e ria mostrando agrado.</p>	P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3	
							P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6	

M	- Não respondia à imitação da prof. - Fazia caretas dando a entender que estava cansada.	- Não esteve presente.	- Colaborou tentando executar o exercício; - Teve dificuldades em concentrar-se na respiração; - Observava cada parte de mim;	- Mostrou mais concentração; - Realizava alguns momentos de respiração. - Olhava concentrada para a investigadora. - No fim referiu: "Ah tudo relaxadinho".	- Ao iniciar a aula referiu: "Vá agora vamos todos ouvir a música calminha para relaxar." - Mostrou mais interesse e reagiu mais aos estímulos.	- Realizou a maioria das etapas do relaxamento. - Mostrou mais concentração. - No fim demonstrou agrado pelo seu desempenho;	P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3		
							P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6		

Como se pode observar na tabela 1, o aluno **P** mostra comportamentos de desconfiança ao novo ambiente sonoro. Tem em atenção o som do piano que ouve na peça, imitando o instrumento com os dedos. Durante o relaxamento distrai-se mas quando acaba a música reage batendo palmas. A aluna **C** ao ouvir a peça solta gritos tentando chamar a atenção de todos para o que estava a tocar. Verifica-se que esteve mais atenta ao que ouvia do que à respiração que deveria fazer, realizando apenas algumas tentativas de respiração. A aluna **M** mostra desagrado na atividade, mas gradualmente foi respondendo ao que era pedido, ou seja, respirar aquando da contagem. A investigadora fez a contagem do número de tempos que deviam inspirar, suste e expirar e os alunos compreenderam bem a tarefa não se distraíndo com a contagem.

A atividade de relaxamento é considerada por Birkenshaw-Fleming (1993) uma atividade de rotina que propicia segurança, a construção de um ambiente tranquilo e sem ansiedade. Assim, pela especificidade da atividade apresentada, pode considerar-se que os alunos se encontram num nível reativo segundo Ockelford (2008), visto que escutam e respondem aos sons e à música. Todos reagem ao que lhes é proposto, positiva ou negativamente, quer pela imitação ou pela audição de sons instrumentais que lhes despertaram interesse reagindo aos mesmos. A atividade proposta tem como resposta a reatividade não dando grande possibilidade a outro tipo de respostas.

Canção de abertura – “Olá”

Tabela 2 – Apresentação das ações/ comportamentos dos intervenientes na atividade de abertura

Alunos	Sequência Experimental	Sequência Pedagógica 1		Sequência Pedagógica 2			Dimensões											
		Intervenção 1	Intervenção 2	Intervenção 3	Intervenção 4	Intervenção 5	Intervenção 6	P	R			I						
								Níveis										
							P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3			
							P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6			
P	<ul style="list-style-type: none"> - Enquanto a colega C. explorava a guitarra P. dava indicações de como a colega deveria fazer para obter som. -Ao explorar a guitarra tentou beliscar as cordas ascendente e descendente. - Foi o primeiro a responder “Olá” tentando responder melodicamente. - Não afinou mas respondeu com os movimentos melódicos corretos. - Bateu palmas ao finalizar a canção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Olhava curvado e atentamente para a mão da investigadora a tocar guitarra. - Respondeu melodicamente “Olá” quando solicitado. - Respondeu no tempo correto e com o movimento sonoro correto, embora desafinado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não mostrou tanto foco na guitarra e já esteve atento à melodia. - Cantou no tempo correto e quando solicitado; - Tentou responder melodicamente mas ainda desafinado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esteve atento à melodia mas mostrou ainda algum foco na guitarra. - Cantou no tempo correto e quando solicitado; - Tentou responder melodicamente mas ainda desafinado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manteve uma postura curva mas com menos foco na guitarra. - Cantou com seriedade e empenho tentando estar atento ao seu momento de resposta. - Houve mais aproximação na afinação do movimento sonoro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma postura menos curvada; - Cantou com seriedade e empenho tentando estar atento ao seu momento de resposta. - Houve mais aproximação na afinação do movimento sonoro. 			X									
										X								
C	<ul style="list-style-type: none"> - Ao explorar a guitarra, deitou-a e batendo com as mãos sobre a mesma. - Observou os colegas tentando ver se respondiam ao estímulo pedido. - respondeu após o segundo pedido, rindo e contorcendo o corpo de vergonha. - bateu palmas ao acabar a canção com uma expressão de 	<ul style="list-style-type: none"> - Olhava atentamente, sorrindo, para a mão e boca da investigadora. - Durante o primeiro refrão foi pronunciando com pequenos motivos melódicos a palavra “Olá” - Respondeu quando solicitada “Olá” com tentativa de motivo melódico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soltava gritos que se percebiam ser “Olá” durante o 1º refrão. - Pronunciou a palavra “Olá” quando solicitada. - Quando cantava em conjunto esperava que os colegas comesçassem e pronunciava “Olá” só nos últimos tempos 	<ul style="list-style-type: none"> - Soltava gritos que se percebiam ser “Olá” durante o 1º refrão. - Pronunciou a palavra “Olá” quando solicitada. - Iniciou a antecipação da resposta quando eram só meninas a cantar. - Quando cantava em conjunto esperava que os 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a investigadora pegou na guitarra a aluna disse: “Olá, olá, olá...” - Tentava brincar com a investigadora cantando no tempo destinado aos meninos. - Cantava em conjunto sem esperar ouvir resposta por parte 	<ul style="list-style-type: none"> - Dizia “Olá...” o tempo todo, antes de iniciar a canção. - Mostrava grande entusiasmo após dar a resposta. 												
								X										

	felicidade.	- Chamou e apontou para a prof. da turma tentando dar a perceber que também podia cantar com ela pois era uma menina. - Cantou com a prof. e riu de forma exagerada mostrado muito agrado.		colegas começassem e pronunciava “Olá” só nos últimos tempos	dos colegas.													
M	- Ao explorar a guitarra colocou-a na posição correta e beliscou as cordas mostrando interesse em tirar som do instrumento; - Esteve atenta ao que trazia vestido. - Tentava dar sinal no braço da colega C. para moderar as suas intervenções tocando-lhe no braço. - Respondeu ao estímulo pedido melodicamente. - Batia palmas com expressão feliz no fim da canção. - No fim da canção referia “Professora parece que canta numa novela!”	Não esteve presente	- Balançava o corpo ao som da canção; - Respondeu no tempo correto, com tentativa de aproximação correta da melodia.	- Balançava o corpo ao som da canção; - Respondeu no tempo correto, com tentativa de aproximação correta da melodia.	- Manteve uma postura corporal correta; - Mostrava seriedade no que estava a fazer; - Cantava no tempo correto; - Olhava para a colega C. tentando perceber se estava a ter a atitude correta.	- Manteve uma postura corporal correta; - Mostrava seriedade no que estava a fazer; - Cantava no tempo correto; - Não se preocupou tanto com a colega.	P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3			
							P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6			
										X								

A canção do “Olá” é considerada uma rotina da aula, mas com objetivos opostos à atividade de relaxamento. A atividade da canção do “Olá”, embora se encontre numa atividade em que o nível de respostas esperadas sejam maioritariamente reativas, tem como objetivo preparar os alunos para a ação, reação entre outras respostas, tendo como focus o despertar para a proatividade .

Como se pode observar na tabela 2 o aluno **P.** mostra inicialmente alguma proatividade quando explora a guitarra, quando faz sons intencionalmente (ascendente e descendente) e quando tenta ajudar a colega **C.** a explorar o instrumento. Ao longo da atividade canta quando solicitado e tenta aproximar-se cada vez mais da afinação correta. O aluno **P.**, por reconhecer a estrutura da peça e responder melodicamente no tempo correto tentando sempre a afinação e por criar grupos distintos de sons musicais de forma coerente propõe-se segundo Adam Ockelford (2008) que se encontre num nível de Reatividade 4 (**R4**) e de Proatividade 3 (**P3**) não se verificando nenhum nível de interatividade. Observa-se assim que o aluno foi mais reativo.

A aluna **C.** aquando da exploração da guitarra tenta interagir com os colegas quando bate no instrumento e olha para a turma esperando que algo aconteça. De forma gradual responde melodicamente no tempo correto, antecipa respostas e por vezes desafia a investigadora. Em alguns momentos da canção, canta onde não é suposto existir uma resposta e ri para ver a reação da turma e da investigadora. Pelas ações observadas por **C.** propõe-se que nesta atividade esteja num nível de Reatividade 4 (**R4**), de Interatividade 2 (**I2**) e Proatividade 2 (**P2**), verificando-se que a dimensão reativa é a que mais se verifica.

Verifica-se que aluna **M.** durante a atividade limita-se a responder melodicamente no tempo em que é solicitada a dar uma resposta. Mostra-se alegre na escuta da canção e compreende a sua estrutura. Pela ações descritas propõe-se que **M.** se encontre num nível de Reatividade 4 (**R4**) pois “*responds to groups of musical sounds and the relationships between them*”, por exemplo em pergunta-reposta. Não se verificam dimensões de proatividade, nem de interatividade, pelo que se pode concluir que é uma aluna reativa.

Atividades de audição

TABELA 3 – Apresentação das ações/ comportamentos dos intervenientes na atividade de Interpretação.

	Sequência Experimental	Sequência Pedagógica 1		Sequência Pedagógica 2			Dimensões										
		Intervenção 1	Intervenção 2	Intervenção 3	Intervenção 4	Intervenção 5	Intervenção 6	P			R			I			
Alunos	Intervenção 1	Intervenção 2	Intervenção 3	Intervenção 4	Intervenção 5	Intervenção 6	Níveis										
P	Sem elementos	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno permaneceu calmo na escuta da música; - Sorriu quando ouviu o triângulo na parte B; - Deu a sua opinião em relação ao andamento (lento); - Associou o “tic-tac” da caixa chinesa ao despertador. 	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno identificou os instrumentos que tocavam em cada parte da peça; - Identificou primeiro os que foram trabalhados na aula anterior. - Ia dizendo “mudou” e ficava feliz, excitado com as suas respostas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Antes de iniciar a audição o aluno imitava com as mãos uma guitarra imitando também vocalmente o seu som - Batia nas pernas o ritmo do ostinato rítmico presente na peça - Identificou instrumentos como bateria e guitarra elétrica; - Referiu que era uma música alegre e pesada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificou os instrumentos da aula anterior. - Começou a fazer o ostinato que memorizou na aula anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicou as características da peça que analisou na aula anterior - Fez o ostinato; - Identificou auditivamente que a peça mudava. - Fez a comparação das peças trabalhadas. 	P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3		
							P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6		
							X			X							
C	Sem elementos	<ul style="list-style-type: none"> - Quando ouviu o triângulo da parte B sorriu. - Mostrava-se calma até ouvir a caixa chinesa. Após ouvir o som da mesma 	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna identificou os sons que recordava da intervenção anterior: caixa-chinesa e triângulo; - Chamou pela 	<ul style="list-style-type: none"> - Gritava e chamava pela professora e investigadora, sorrindo e batendo com as mãos nas pernas. - Expressou o seu 	<ul style="list-style-type: none"> - Ria e apontava para a tabela referenciando as suas características; - Batia rapidamente nas 	<ul style="list-style-type: none"> - Apontava para o painel A3; - Batia rapidamente nas pernas; - Identifica auditivamente as 	P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3		
																X	

		chamou a investigadora, apontou para o “ar”(pedindo para esta ouvir) e fez o gesto de dormir. - Chamava pela professora da turma. - Deu o título “Dormir” fazendo o gesto à música; - Indicou o andamento dizendo “lento”	investigadora e identificou na parte B que também tocavam violinos apontando para o instrumento. - A cada resposta dada, ficava feliz e contraía-se escondendo as mãos.	agrado; - Fez o gesto de acabar com as mãos quando percebeu que a música tinha terminado. - Identificou o andamento da música batendo rapidamente com as mãos nas pernas mostrando satisfação.	pernas;	peças trabalhadas e as características exclusivas de cada uma.	P4	P5	P6	R 4	R 5	R6	I 4	I5	I6	
							X				X					
M	Sem elementos	Não esteve presente.	- A aluna observava o que os colegas iam dizendo; - Dizia “Não estou a perceber nada disto. Após a terceira audição da peça a aluna identificou alguns instrumentos: violinos, caixa-chinesa e triângulo; - Colaborou na organização do <i>musicograma</i> .	- Permaneceu imóvel observando os colegas; - Disse: “Eu não gosto” - “Finalmente acabou!”; - Referiu que a música era rápida “Professora isso tem muitos pormenores...” - Identificou a música como sendo triste	- Observava os colegas, sorria e balançava o corpo manifestando que estava a sentir o que estava a ouvir;	- Referiu que a música era chata limitando-se a imitar o que os colegas faziam.	P1	P2	P3	R 1	R 2	R3	I 1	I2	I3	
							P4	P5	P6	R 4	R 5	R6	I 4	I5	I6	
											X					

Na tabela 3, relativa à atividade de audição verifica-se que o aluno **P**, nas Intervenções II e III ao ouvir o triângulo na peça “El Reloj Sincopado” reage mostrando um sorriso, indicando assim uma compreensão do som. Associa sons a objetos do dia a dia nomeadamente a caixa chinesa ao tic-tac do relógio. Identifica os instrumentos presentes na peça através de fotografia. Verifica-se que nas intervenções IV, V e VI identifica o ostinato rítmico reproduzindo-o corporalmente e os instrumentos que tocam na peça “We Will Rock You”, nomeadamente a guitarra (imitando o gesto de tocar). Em ambas as sequências pedagógicas expressa a sua opinião quanto aos andamentos, a forma, o ritmo, a pulsação, o modo e outros motivos sonoros que sobressaem. Pelas ações e comportamentos observados no aluno **P**,

propõe-se que este se encontre numa dimensão Reativa num quinto nível (**R5**) pois escuta uma peça completa reconhecendo características estruturais, responde a características gerais como (tempo, pulsação) e expressa as suas preferências. Propõe-se ainda que **P.** esteja num nível de Proatividade 4 (**P4**) pois pode observar-se que o aluno executa por sua autoria o ostinato presente na peça “We Will Rock You” e de forma bastante correta, ou seja, “(...) *re-creates short groups of musical sounds and links them coherently*” (Ockelford, 2008).

A aluna **C.** ouve calmamente a peça “El Reloj Sincopado” até soar o triângulo. Quando o triângulo se ouve, **C.** chama pela professora de música e pela investigadora, expressando-se facial e vocalmente (emitindo gritos) que gosta do que estava a ouvir. A aluna faz o gesto de dormir indicando uma compreensão do som, ou seja, tic- tac igual hora de ir dormir (relógio). Reconhece as diferentes partes da música, expressando-se corporal e vocalmente quando há uma mudança. Identifica os instrumentos presentes na peça através de fotografia. Na peça “We Will Rock You” (intervenções IV, V e VI) esteve agitada, talvez pela sua sonoridade mais metálica e “agressiva”. Em ambas as sequências pedagógicas expressa a sua opinião quanto aos andamentos, a forma, o ritmo, a pulsação, o modo e outros motivos sonoros que sobressaem. Tenta por sua autoria, imitar o ostinato rítmico. Adam Ockelford (2008) propõe que, segundo as ações e comportamentos descritos, a aluna se encontre numa dimensão reativa, estando num nível 5 (**R5**) visto que “*attends to pieces, recognizing prominent structural features and responding to characteristics with learnt connotations*” e numa dimensão de proatividade de nível 3 (**P3**) pois “*creates or re-creates short groups of musical sounds and links them coherently*”.

Relativamente à aluna **M.** observa-se que na peça “El Reloj Sincopado” identifica através de fotos os instrumentos que tocam na peça e mostra o seu desagrado quanto à audição da peça “We Will Rock You”. Na segunda sequência pedagógica mostrou menos motivação e interesse, argumentando que a música era chata. No momento em que a aluna manifestou desagrado no que ouvia, a investigadora questionou o porquê do seu desagrado, ao qual ela respondeu que não gostava de tanto barulho e que a música tinha muitos pormenores. Esta rejeição poderá dever-se ao facto dos instrumentos na peça “We Will Rock You” terem um som mais “agressivo” e “metálico” e

causar desconforto à aluna, o que é aceitável. Segundo Correia (2010, p.135) a música “*penetra a nossa pele, provoca arrepios de prazer ou faz-nos mergulhar em doces lembranças. Algumas melodias não nos tocam, enquanto outras nos atingem diretamente – e podem até mesmo transmitir significados concretos.*” o que compreende ao sermos diferentes a música toca-nos de forma diferente. Não se verificaram ações ou comportamentos que pudessem caracterizar a aluna noutras dimensões. Em ambas as sequências pedagógicas expressa a sua opinião quanto aos andamentos, a forma, o ritmo, a pulsação, o modo e outros motivos sonoros que sobressaem.

No que concerne às ações e comportamentos observados na aluna **M.** propõe-se que esta esteja numa dimensão Reativa e num nível 5 (**R5**).

Atividades de interpretação

TABELA 4 – Apresentação das ações/ comportamentos dos intervenientes na atividade de Interpretação

Alunos	Sequência Experimental	Sequência Pedagógica 1			Sequência Pedagógica 2			Dimensões								
	Intervenção 1	Intervenção 2	Intervenção 3	Intervenção 4	Intervenção 5	Intervenção 6	P			R			I			
							Níveis									
							P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3	
P	- O aluno conseguiu executar as notas na flauta por imitação de movimentos da investigadora.	- Batia a pulsação no tempo correto nas partes do corpo identificadas; - Estava sempre a tocar na colega para esta ficar quieta; - Mudava de arco quando mudava de parte; - Antecipava a mudança saltando um pouco antes de tempo. - Identificou partes A´ que não tinham sido abordadas explicitamente;	- Conseguia identificar auditivamente a sua peça sem ordem para iniciar a tocar; - Tocava no tempo certo;	- Executou o ostinato rítmico com palmas e pernas; - Tentava estar de olhar compenetrado com a investigadora; - Analisava o trabalho das colegas dando o seu feedback.	- Executou o ostinato rítmico com palmas e pernas;	- Identificou auditivamente quais as músicas trabalhadas ao longo das intervenções;			X						X	
							P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6	
											X	X				

C	<ul style="list-style-type: none"> - Batia a pulsação com ajuda; 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocava as mãos nos bolsos; - Tirava as mãos para exemplificar por mímica o som da campainha a tocar (triângulo) e na Parte A, quando se ouve a caixa chinesa (faz o gesto de dormir). - Chamava quando mudava para a parte A; - Imitava o colega quando este avançava de arco; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificava as partes onde tinha de tocar; - Tocou com a ajuda da investigadora. - Escolheu a guizeira para tocar a “campainha”; - Precisou de ajuda para tocar a pulsação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não executou o ostinato rítmico, batendo a pulsação umas vezes regular outras de forma irregular; - Gritava “Professora” quando aparecia a guitarra elétrica; - Identificou na figura o instrumento que o pai tocava; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tentava imitar o ostinato rítmico tendo algumas tentativas de sucesso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imitava a colega quando esta começava - Excitava-se chamando “Professora”; - Identificou as peças trabalhadas ao longo das intervenções. 	P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3	
									X						X	
							P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6	
M	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguiu fazer o ritmo correto mas com pulsação irregular; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não esteve presente 	<ul style="list-style-type: none"> - Bateu a pulsação na parte correta da peça; - Mostra preferência pelo reco-reco. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tentava aproximar-se do ostinato correto; - Bateu a pulsação na parte que lhe competia; 	<ul style="list-style-type: none"> - Bateu o ostinato rítmico; 	<ul style="list-style-type: none"> - Batia a pulsação intercalado com ritmo da letra da peça; - Conseguiu identificar o tempo onde começava; - Identificou as peças trabalhadas ao longo das intervenções. 	P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3	
									X						X	
							P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6	
						X										

Na tabela 4, relativamente à atividade de Interpretação, verifica-se que o aluno **P.** identifica e antecipa as partes da peça “El Reloj Sincopado” conseguindo analisar a parte A’ que a investigadora decidiu simplificar e chamar somente de A às partes A e A’. Durante a atividade com os arcos, o aluno compreende em quantas partes a música se divide e por vezes manifesta corporalmente a mudança, embora esta esteja representada nos arcos (ver anexo 7). A investigadora simplificou a análise pensando que os alunos não conseguiam chegar ao pormenor da parte A’ sendo a sua especulação errada. Na peça “We Will Rock You” o aluno identifica o ostinato rítmico batendo-o nas pernas de imediato, compreende e identifica as diferentes partes da peça. Comenta o trabalho das colegas. Em ambas as sequências pedagógicas expressou a sua opinião quanto aos andamentos, a forma, o ritmo, a pulsação, o modo e outros motivos sonoros que sobressaem. Distingue os dois géneros musicais ao estilo Clássico e ao estilo Rock. Segundo o quadro de desenvolvimento musical

preconizado por Ockelford (2008) sugere-se que o aluno **P.** se encontre numa dimensão reativa, num nível 5-6 (**R5/6**), não sendo possível precisar o mesmo. Mostra alguma proatividade quando antecipa as respostas e dá o seu parecer relativamente ao trabalho dos colegas, sugerindo-se assim que se encontre num nível (**P3**) visto que “*create or re-creates shorts groups of musical sound and links them coherently*” (Ockelford, 2008, p.96). Na dimensão interativa sugere-se um nível (**I4**). Relativamente à posição da investigadora, no que diz respeito à análise da primeira peça trabalhada nas intervenções II e III, considera-se que pode ter, eventualmente “subestimado” o potencial dos alunos simplificando a sua forma. A análise desta intervenção permitiu refletir sobre a simplificação da forma musical utilizada, pois segundo Ockelford (2008) o desenvolvimento musical de alunos NEE é o mesmo que qualquer indivíduo, indicando que os alunos podiam ter chegado na perfeição à forma real da peça. Segundo a análise da atitude da investigadora, sugere-se que a prática docente e o progresso e realizações musicais dos alunos devem estar em constante reflexão (Elliott, 1995). As atitudes dos professores têm um impacto relevante nas aprendizagens dos alunos (Kebach & Duarte, 2012). Deste modo a autora refletiu sobre a sua prática concluindo que não deveria ter simplificado a forma da peça da sequência pedagógica 1.

A aluna **C.** realiza a Sequência Pedagógica 1 por imitação e não por compreensão ao contrário do aluno **P.** Se o aluno **P.** avançava a aluna **C.** esperava que **P.** avançasse para poder seguir. Reage sempre a pequenos motivos musicais e sons como: o triângulo (coloca o dedo apontando para o nariz – campainha) e caixa chinesa (faz o gesto de dormir). Mostra alguma compreensão na forma da peça, visto que quando se apresenta a parte A, a aluna muda de arco. Mostra-se excitada com a atividade e tenta interagir com o colega empurrando-o e mostrando que estava a fazer a atividade. Quando foi pedido para dançarem dentro dos arcos, para sentirem a música e mudarem de arco assim que ouvissem uma nova parte, a aluna **C.** ficou excitada e não realizou a tarefa como o que foi solicitado começando a saltar de arco em arco. Mostra entusiasmo. Mostra preferência por um instrumento, a guizeira. Na sequência pedagógica 2 sorri e chama “Professora!” quando ouve e sente a mudança para a parte do refrão (onde se canta “We Will Rock You”). Fica excitada quando aparece a guitarra elétrica e diz “Pai...”. Bate a pulsação nas clavas com ajuda e tem algumas tentativas positivas na execução do ostinato rítmico. As ações e comportamentos expressos pela aluna sugerem que esta se encontre numa dimensão reatividade de nível 4 (**R4**) visto que, segundo

Ockelford (2008), se verifica que compreende peças inteiras, reconhecendo características estruturais importantes. Ao nível da proatividade, as ações de **C.** indicam que se encontra num nível 3 (**P3**) e de interatividade num nível 4 (**I4**). Nesta última, interatividade, a aluna interage com o colega e com a investigadora no sentido de obter alguns feedback e eram sempre transmitidos e toca em grupo na sua vez. As atividades devem estar voltadas para a musicalização coletiva por meio de jogos e brincadeiras sonoras, criação e expressões rítmicas, canto coral, rondós, ostinatos, apreciação musical ativa, entre outras segundo Kebach & Duarte (2012), pois através destas desenvolvem-se não só competências musicais como extramusicais, o que se observou na aluna **C.**

A aluna **M.** não realizou a primeira intervenção e quando chegou num segundo momento já os colegas estavam num nível avançado de compreensão da peça “El Reloj Sincopado”, visto já terem realizado atividades de audição, interpretação e composição sobre a mesma. No entanto, a aluna com a ajuda dos colegas e da investigadora, conseguiu sem dificuldade, construir o musicograma da peça, onde estava expressa a forma da mesma. Não teve oportunidade de vivenciar e interpretar por outras formas de expressão a música em questão mas, através do musicograma (forma de representação visual e gráfica de elementos musicais), compreende a sua estrutura, identifica os instrumentos presentes em cada uma, entre outros aspetos sonoros. Toca a pulsação correta na parte que lhe compete, mostra preferência por um instrumento (reco-reco) e em relação aos estilos musicais. Toca em grupo e compreende onde deve intervir musicalmente. Faz por sua iniciativa o ostinato que ouve na peça “We Will Rock You” batendo as palmas e com as mãos nos joelhos. Por vezes bate a pulsação intercalada com o ritmo da música. Limita-se a agir segundo as indicações e sugestões que lhes são transmitidas, tendo pouca iniciativa e interação com os colegas. Segundo Ockelford (2008) sugere-se que esteja na dimensão de reatividade num nível 4 (**R4**), ao nível da proatividade 3 (**P3**) de interatividade 3 (**I3**) – como se pode observar no quadro 1 – Esquema de desenvolvimento musical do projeto “*Sound of Intent*” – apresentado na página 39 deste estudo).

Atividades de Composição

TABELA 5 – Apresentação das ações/ comportamentos dos intervenientes na atividade de Composição

Alunos	Sequência Experimental	Sequência Pedagógica 1			Sequência Pedagógica 2			Dimensões								
	Intervenção 1	Intervenção 2	Intervenção 3	Intervenção 4	Intervenção 5	Intervenção 6	Níveis									
							P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3	
P	Sem elementos	- Tocava no andamento e tempo certos; - Tocava ritmos irregulares;	- Não queria criar; - Mostrava que queria continuar com a caixa chinesa; - Tocava o triângulo no início do compasso da parte B;	- Decidiu sobre as partes do corpo com que queria ficar: as pernas; - Tentou criar um ritmo com as pernas, iniciando e finalizando no momento correto; - Discutia como iniciavam a música chegando à conclusão que seria em movimento;	- Relembrou na totalidade as partes da peça; - Executou as partes que lhe pertenciam e ajudou os colegas; - Manifestava sempre que sabia tudo	- Manifestou varias vezes o desejo de mudar de instrumento; - Os ritmos eram irregulares; - mencionava que queria fazer o que tinha criado na aula anterior;	P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6	
								X			X			X		
C	Sem elementos	- Tocava com a ajuda da investigadora	- Brincava com o instrumento sem saber o que fazer; - Antecipava o final da peça tocando no reco-reco; - Quis mudar de instrumento;	- Decidiu sobre as partes do corpo a utilizar: pés. - Bateu com os pés tentando criar um ritmo com os mesmos. - Realizou o ostinato com ajuda. Ao ter sucesso abraçou-se à professora que a ajudou e chamou a colega M.	- Participou imitando os colegas. - Já realizava alguns motivos do ostinato sozinha - Ria muito alto após terminar a sua parte com alguns sucessos.	- Batia a pulsação e ria ao bater no instrumento que escolheu;	P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3	
									X							
							P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6	
										X		X				
M	Sem elementos	Não esteve presente.	- Tocava aleatoriamente na sua parte. - Olhava para outros	- Incentivava muito a colega C. a criar um ritmo. - Decidiu sobre as	- Recordou algumas sequências da estrutura da peça.	- Tocava a olhar para a investigadora com um ar que esperava	P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3	
									X							

			lados da sala enquanto não chegava a sua vez; - Beliscou a corda da guitarra tentando manter a pulsação;	partes do corpo a usar: palmas e pés. - Dançava no último refrão - Tentou criar um ritmo iniciando e finalizando no momento correto; - Discutia como iniciavam a música chegando à conclusão que seria em movimento;	- Mostrou-se menos tensa na composição de ritmos com o corpo.	feedback; - Realizava tentativas de ritmos mais complexos sem ser a pulsação, mas indo sempre se encontro ao ritmo que aparecia na música.	P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6
											X			X	

Na tabela 5, relativa à atividade de composição a investigadora pediu a opinião dos alunos para que indicassem qual o melhor instrumento musical para representar o “tic-tac” do relógio. Os alunos exploraram os instrumentos e selecionaram a caixa-chinesa.

O aluno **P.** na parte A, toca o “tic-tac” (colcheias) na perfeição mas mostra alguma resiliência em criar um ritmo com o corpo ou com os instrumentos que tem à sua disposição (triângulo, caixa chinesa, reco-reco e pandeireta). Mostra interesse pelo triângulo e tenta criar um ritmo para a parte B e C. Não faz um ritmo irregular mas toca a pulsação, intercalando o ritmo da peça com a pulsação. Observa-se alguma contenção e bloqueio. Na peça “We Will Rock You” é pedido que escolham uma parte do corpo para compor um ritmo nas partes 2, 3 e 4 visto que na parte 1 todos realizam o ostinato rítmico com pernas e pés. Cada aluno ficou responsável por uma parte e **P.** ficou com a parte 3. O aluno inicia e finaliza a improvisação de um ritmo nas pernas no momento certo, dialoga e discute sobre como é que, em conjunto, podem criar uma sequência com o corpo para acompanhar a música. Em conjunto com as colegas **M.** e **C.** e com a investigadora, chegou-se à conclusão que cada um improvisava na sua parte (P. parte 3; C. Parte 1 e M. Parte 2), para iniciar e finalizar dançavam. O início, decidiram que seria em roda uns atrás dos outros e o fim em roda novamente, iam ao centro e vinham para trás tantas vezes quantas as repetições que se ouvem na coda da peça. **P.** Improvisa com o corpo (pernas) ritmos, ajuda os colegas nas entradas, dá a sua opinião na criação de ritmos e movimentos, relembra as sequências de uma aula para a outra e mostra interesse nas atividades. Na intervenção VI, é

pedido aos alunos o mesmo que na aula anterior mas com os instrumentos de sala de aula. O aluno **P.** refere que não quer e prefere repetir o que fez na aula anterior. Realiza uma improvisação que se revela menos consistente daquela que foi criada com o corpo. Sugere-se que o aluno **P.** perante as ações e comportamentos descritos se encontre em todas as dimensões num nível 5 (**R5**, **I5** e **P5**) segundo (Ockelford, 2008).

No que concerne à aluna **C.** aquando da improvisação com o reco-reco (instrumento que a própria escolheu), brinca com o mesmo sem saber o que lhe fazer ou o que fazer durante o momento de compor. Mostra alguma desorientação. Tenta com o olhar e com alguns sons que produz com o reco-reco, obter feedback dos que estão ao seu redor. Na peça “We Will Rock” decide sobre a parte do corpo que quer utilizar. Todos os alunos chegam a um consenso na escolha e distribuição das partes do corpo. Bate a pulsação na parte que lhe compete criar. Com ajuda consegue bater o ostinato rítmico, tendo momentos em que consegue realiza-lo sozinha. Nestes momentos de sucesso individual, tem consciência do seu trabalho e manifesta-se rindo e abraçasse à professora de música da turma (que esteve a ajudar). Quando numa segunda fase é pedido o mesmo mas com instrumentos, a aluna volta a manifestar alguma desorientação. As ações e comportamentos observados compreendem que, segundo Ockelford (2008) a aluna **C.** se encontre numa dimensão Reativa de nível (**R5**), Proativa de nível 4 (**P3**) e Interativa de nível 4 (**I4**) .

Na sequência pedagógica 1 embora a aluna **M.** tivesse à disposição vários instrumentos para escolher, pediu para usar a guitarra e a investigadora permitiu. Quando chegou o seu momento de criar beliscou as cordas seguindo a pulsação do que se estava a ouvir. Nos momentos em que não participava, olhava para todos os cantos da sala mostrando indiferença. Na segunda sequência pedagógica 2 mostra desagrado na atividade de audição mas ao longo das atividades mudou a postura. É uma aluna mais reservada e observadora, mostra bastante entusiasmo e participação na realização da atividade de composição. Consegue utilizar o corpo para criar, entra e sai do seu tempo de composição no tempo certo, discute com os colegas a solução para um trabalho coerente, aceita e dá opiniões. Assume a pulsação como

criação sua, tentando criar motivos rítmicos diferentes. Mostra entusiasmo. Pelas ações e comportamentos apresentados, sugere-se que a aluna **M.** se situe nas dimensões Reativa, Proativa e Interativa nos níveis **R5, P3, I5** segundo Ockelford (2008).

Na atividade de composição observa-se que os alunos se sentem mais confiantes e o trabalho é mais profícuo quando utilizam o próprio corpo e não uma extensão do mesmo recorrendo aos instrumentos da sala de aula.

Canção de fecho

TABELA 6 – Apresentação das ações/ comportamentos dos intervenientes na atividade de fecho

Alunos	Sequência Experimental	Sequência Pedagógica 1			Sequência Pedagógica 2			Dimensões															
		Intervenção 1	Intervenção 2	Intervenção 3	Intervenção 4	Intervenção 5	Intervenção 6	P			R			I									
										Níveis													
										P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3					
										P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6					
P	<ul style="list-style-type: none"> - Sorria e mostrava-se excitado por ver novamente a guitarra; - Olhava para as colegas e sorria - Respondeu adeus quando ouviu o seu nome; - Referiu que gostava de Rock; 	<ul style="list-style-type: none"> - Permanecia calmo a ouvir e quando o beijinho era para ele sorria; - Quando acabou veio abraçar-se à investigadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sorria, de braços cruzados e postura curva; - Bateu num tamborim para finalizar a música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantou-se; 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantou-se sem pedir e foi saindo; - Disse Adeus acenando com a mão 	<ul style="list-style-type: none"> - Sorria e cantava com a investigadora; - Disse adeus acenando com a mão; 																	
								X															
C	<ul style="list-style-type: none"> - Balançava o corpo e colocava as mãos entre as pernas com um ar de envergonhado; - Chamava pela professora da turma para vir ouvir e ver; - Pediu à investigadora para chamar a professora e incluí-la na música 	<ul style="list-style-type: none"> - Permanecia calma a ouvir e quando o beijinho era para ela, sorria; - Quando acabou veio abraçar-se à investigadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gritava “Olá”; - Tentava pegar na colega do lado para um beijinho; - Sorria quando ouvia o seu nome. - Ficava agitada 	<ul style="list-style-type: none"> - Via a Guitarra e dizia “Olá”; - Mandava beijinhos e acenava com a mão. - Levantava-se 	<ul style="list-style-type: none"> - Via a Guitarra e dizia “Olá”; - Mandava beijinhos e acenava com a mão. - Levantava-se 	<ul style="list-style-type: none"> - Olhava serena; - Sorria quando ouvia o seu nome; - Dizia adeus acenando com a mão; - Ficava agitada na cadeira e levantava-se 																	

	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicava por sons e gestos; - No final disse “Adeus professora” - Referenciou o pai, disse que gostava de cavalos e da cantora Violeta. 														
M	<ul style="list-style-type: none"> - Olhava fascinada para a investigadora a cantar; - Ficava feliz ao ouvir o seu nome na música; - Quando acabou disse: “Um beijinho também para si. “Você percebe disto” - Referiu que gostava da “violeta” 	Não esteve presente	<ul style="list-style-type: none"> - Dançava ao som da melodia; - Sorria quando ouvia o seu nome; - Ficava agitada para ir embora; 	<ul style="list-style-type: none"> - Mandava beijinhos e acenava com a mão. - Dançava ao som da música; - Levantou-se 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvia atenta e olhava para os colegas dançando e sorrindo; - Tentava cantar. - Dizia adeus acenando a mão no momento em que ouvia o seu nome; - Dizia: “Professora gosto muito de si e de a ouvir cantar” 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantou-se, deu um abraço à investigadora dizendo: “Vou ter saudades suas e das suas coisas. Das coisas que trazia para a gente todos.” 	P1	P2	P3	R1	R2	R3	I1	I2	I3
							P4	P5	P6	R4	R5	R6	I4	I5	I6
									X				X		

Na tabela 6, apresentam-se as ações e comportamentos dos alunos **P. C.** e **M.** na atividade de fecho. Esta atividade é considerada uma atividade de rotina, que segundo Birkenshaw-Fleming (1993) citado por Joly (2003) propicia segurança e permite construir um ambiente tranquilo e sem ansiedade. Observa-se que **P.** ao ouvir a música do “Adeus” fica feliz por ver e ouvir a guitarra. Reage ao seu nome, sorrindo e dizendo “Adeus”. Numa das sessões, por sua iniciativa bateu num tamborim para finalizar a música. Ao fim das sequências pedagógicas canta por iniciativa própria. Nas ações observadas verifica-se que o aluno **P.** se encontra numa dimensão Proativa 5 (**P5**), Reativa 5 (**R5**) e Interativa 5 (**I5**) não tendo elementos suficientes para uma caracterização em níveis Ockelford (2008).

A aluna **C.** fica excitada ao ouvir e ver a guitarra. Sorri quando ouve o seu nome. Associa a guitarra e o canto a um cumprimento e diz “Olá” sendo que se observa que compreende que é uma despedida, pois acena com a mão “Adeus”. Manda beijinhos à investigadora quando esta lhe manda também. Referencia o pai pela segunda vez compreendendo-se que o pai também toca guitarra. Sugere-se que a aluna esteja nas dimensões Reativa de nível 4 (**R4**), Proativa de nível (**P3**) e Interativa de nível 4 (**I4**) Ockelford (2008).

A aluna **M.** fica feliz ao ouvir o seu nome. Manda beijinhos e acena “adeus” com a mão quando ouve o seu nome. Dança ao som da música e tenta cantar. Refere que vai ter saudades das atividades que desenvolveram. Pelas ações e comportamentos observados sugere-se que a aluna se encontre nas dimensões Reativa de nível (**R4**) e Interativa de nível 5 (**I5**) Ockelford (2008).

3.3 Síntese de resultados das sequências pedagógicas

Após uma análise detalhada de todos os comportamentos e atitudes dos alunos e da sua caracterização segundo o quadro de desenvolvimento musical proposto por Ockelford (2008) pode observar-se na figura 3 em que dimensões e níveis se encontram cada um dos alunos participantes no estudo. A estrela vermelha corresponde ao aluno **P.** a estrela branca à aluna **M.** e a estrela amarela à aluna **C.** O círculo de base é o modelo de desenvolvimento musical preconizado por Ockelford (2008) no qual este estudo se baseia.

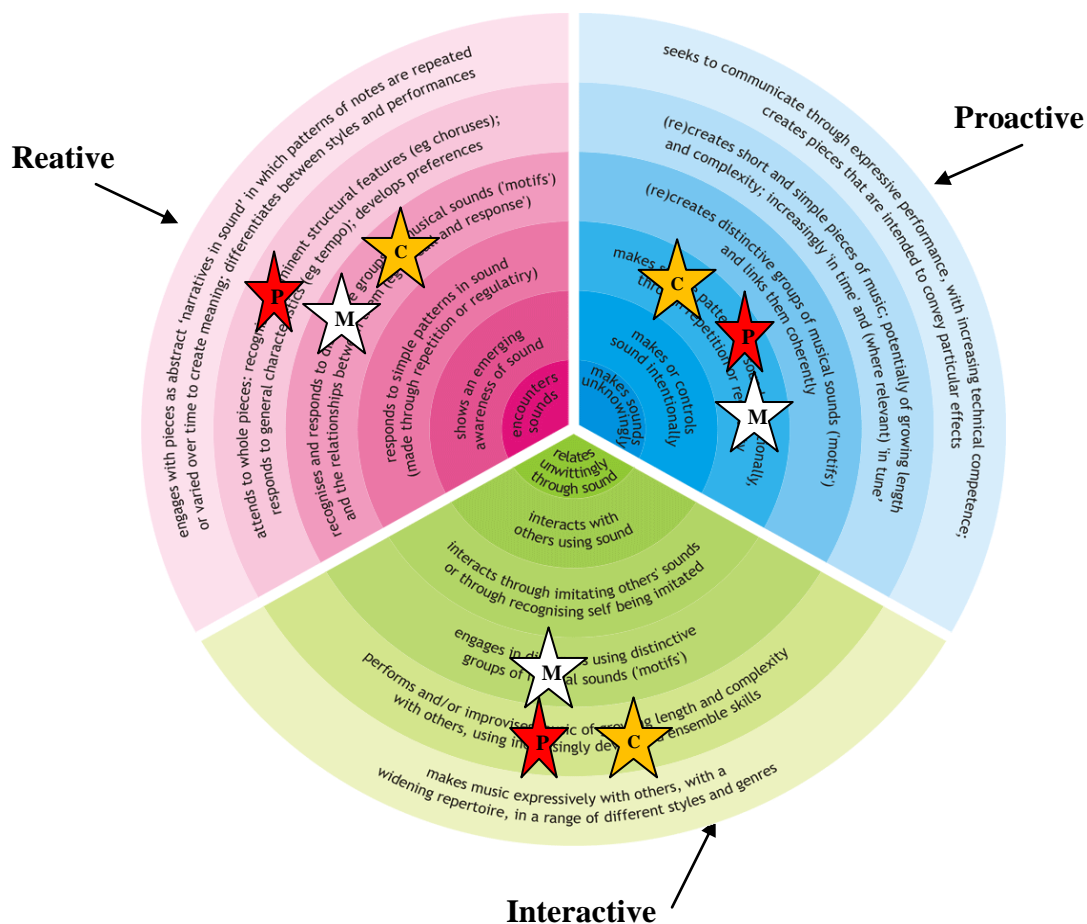


Figura 3 – Resultados das sequências pedagógicas utilizando o modelo proposto por Ockelford (2008).

Ao longo das sequências pedagógicas verificou-se que o aluno **P.** registou mais evidências na dimensão reativa, seguida da proativa, sendo que a menos evidente foi a dimensão Interativa. Desta forma, tendo em conta o número de evidências observadas, sugere-se que o aluno **P.** seja um aluno predominantemente reativo, estando num nível de reatividade **R5**, Proatividade **P3** e Interatividade **I5**. Nesta última dimensão, embora se verifique que o aluno seja interativo, quando se pode observar a sua interatividade verifica-se predominância num nível 5 de interatividade.

No que respeita à aluna **C.** verifica-se que ao longo das sequências pedagógicas está num nível muito aproximado de Reatividade e de Interatividade, sendo que há mais uma evidência na dimensão interativa que reativa e por isso sugere-se que seja uma aluna Interativa.

Tendo em conta o número de evidências registadas compreende-se que a aluna esteja na dimensão Reativa num nível **R4**, na dimensão Proativa **P3** e Interativa **I4**.

Verifica-se que a aluna **M.** ao longo das intervenções manifestou ser uma aluna que se encontra num nível superior de reatividade em relação às restantes dimensões Proativa e Interativa. Tendo em conta o número de evidências registadas compreende-se que M. esteja num nível de Reatividade **R4**, Proatividade **P3** e Interatividade **I5**. No que concerne ao nível de Reatividade, observa-se que M. está muito próxima do nível de Reatividade 5 pois regista menos uma evidência em R5 que R4. Esta caracterização por níveis, segundo Ockelford (2008) é flexível não sendo uma caracterização estanque no sentido em que um aluno pode estar entre R4 e R5 sem se conseguir identificar corretamente qual o seu nível específico. Quanto à interatividade verifica-se que a aluna embora esteja em I5 verificou uma evidência em I3 o que pode indicar que a aluna possa estar num nível inferior, mas nestas atividades esteve no nível I5.

Após a análise realizada anteriormente, torna-se pertinente registrar que dimensões e níveis são desenvolvidos em cada atividade musical proposta. Desta forma pode observar-se no gráfico 4 que dimensões e níveis se verificam em cada atividade musical proposta.

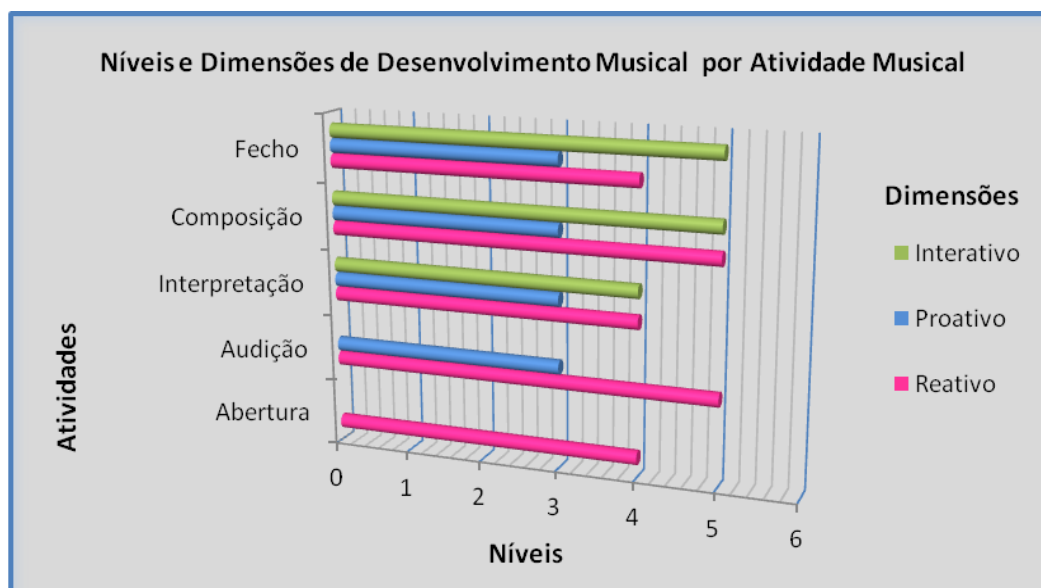


Gráfico 4 – Níveis e dimensões de desenvolvimento musical por atividade

Observa-se que a atividade de abertura é uma atividade em que a dimensão reativa é aquela que se destaca. Poderão existir outras atividades de abertura que possam desenvolver outras dimensões, mas nesta fase a prioridade será a reatividade e esta verificou-se com a atividade desenvolvida. Na atividade de audição, já se verifica um nível médio de proatividade P3 e um aumento da reatividade de R4 para R5. A participação em atividades de audição eleva “o padrão de elaboração nas peças que os alunos criam posteriormente” (Stavrides, 1994, citado por França, 2002, p.16). Na atividade de interpretação as dimensões Reativa e Interativa encontram-se no mesmo nível (nível 4), observando-se que o nível de proatividade se mantém até á atividade de fecho. Nesta atividade, podemos observar que as três dimensões preconizadas por Ockelford (2008) se verificam. No que concerne à atividade de composição, a dimensão Proativa continua no nível P3, mas verifica-se uma subida de níveis nas dimensões Reativa e Interativa, R5 e I5 respetivamente. Segundo Preston (1994) citado por França e Swanwick (2002), a atividade de composição aumenta a capacidade de perceber e de reagir à música, ajudando a promover o espírito crítico e a promover uma atitude mais analítica em relação à música. Por último na atividade de fecho, verifica-se maior evidência na interatividade do que na reatividade embora esta última se evidencie num nível R4. A

proatividade mantém-se constante em P3. Em suma, sugere-se que a atividade que mais desenvolve as três dimensões é a atividade de composição. Ao nível de dimensões aquela que está sempre presente é a dimensão reativa, sendo que a que mais demora a atingir é a interatividade verificando-se mais tarde na atividade de interpretação. Kebach & Duarte (2012) referem que a musicalização coletiva proporciona a cooperação entre indivíduos diferentes, independentemente. Nas produções musicais, cada um encontra um local para se expressar e fazer parte de uma totalidade cooperativa de expressão musical

CONCLUSÃO

A conclusão que se segue marca o término da dimensão investigativa (Sousa & Batista 2011). No último momento da dimensão investigativa devem ter-se em conta a pergunta de partida e os objetivos previamente estabelecidos procurando responde-los de forma objetiva e compreensível (Freixo, 2010). Para além de responder ao anteriormente citado, apresentam-se as limitações e sugestões que permitem levantar novas hipóteses e sugerir estudos futuros a serem tratados por outros investigadores.

A questão de partida formulada é: “Qual o papel da música nos currículos específicos individuais”?

Para responder à questão inicial foram delineados três objetivos específicos que pretendem nomeadamente compreender qual/quais a (s) motivação (s) dos agentes escolares na escolha da Educação Musical para alunos com NEE; refletir sobre as experiências de aprendizagem musical dos alunos NEEcp advindas da implementação das sequências pedagógicas utilizando metodologias e estratégias de intervenção no domínio da música em turmas CEI e, analisar a intervenção pedagógica da música em turmas CEI. Tendo em conta a problemática e as características do estudo da investigação, optou-se por um estudo de caso, visto integrar-se num paradigma qualitativo de investigação, oferecendo a possibilidade de tratar de forma metódica, informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade. A amostra foi constituída por três jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, com acentuadas limitações no plano cognitivo a usufruírem da medida de apoio educativo mais estrita, ao abrigo do Decreto-Lei 03/2008 alínea e) Currículo Específico Individual (CEI).

Para responder aos objetivos propostos o estudo desenvolveu-se em três momentos. No primeiro momento os instrumentos de recolha de dados foram as quatro entrevistas semiestruturadas (A, B, C1 e C2) de forma a compreender qual/quais a (s) motivação (s) dos agentes escolares na escolha da Educação Musical para alunos com NEE, bem como conhecer as atividades desenvolvidas com os alunos intervenientes na disciplina de música.

No segundo momento além da observação teve lugar a primeira intervenção, designada por experimental. Estes dois últimos momentos tentam responder aos restantes objetivos do estudo nomeadamente, refletir sobre as experiências de aprendizagem musical dos alunos NEEcp advindas da implementação das sequências pedagógicas utilizando metodologias e estratégias de intervenção no domínio da música em turmas CEI e analisar a intervenção pedagógica da música em turmas CEI.

Como técnicas de recolha de dados, foram utilizadas as gravações áudio nas entrevistas semiestruturadas do primeiro momento, a observação participante, uma vez que a investigadora estava a desenvolver a sua prática no contexto onde se desenvolveu o estudo e a gravação vídeo (das atividades propostas em sala de aula).

No terceiro momento foram planificadas duas propostas pedagógicas desenvolvidas com base no “Currículo Nacional do Ensino Básico” e nas observações anteriormente referidas. As duas propostas apresentadas constaram em duas experiências de ensino aprendizagem musical em torno de dois estilos musicais “Clássico” e “Rock”. Pretendia-se que os alunos desenvolvessem a perceção auditiva e compreendessem elementos musicais como: a forma, o ritmo, a pulsação, o modo, andamento e outros motivos sonoros evidenciados. Este estudo foi baseado no pressuposto proposto por Adam Ockleford (2008) que refere que *“that the musical development of children and young people which complex needs follows broadly the same course as that taken by most other people”* (p. 111). A preparação das intervenções para a oficina de música teve em conta o que defendem autores como Elliott (1995), Ockelford (2008), Birkenshaw-Fleming (1993) citado por Joly (2003), Kebach & Duarte (2012). A estrutura das aulas incluía uma rotina, atividades de audição, interpretação e composição Elliott (1995).

Tendo em conta o primeiro objetivo do estudo “Compreender qual/quais a (s) motivação (s) dos agentes escolares na escolha da música para alunos com NEE” foram analisadas as entrevistas A, B, C1 e C2. É possível constatar que num momento inicial, o projeto foi criado como solução à carência de professores habilitados para a docência na EE. Verifica-se a intenção da escola em proporcionar aos alunos disciplinas que assentem essencialmente na *“praxis”* tendo ainda como preocupação os horários das aulas para que os alunos tenham um melhor e maior aproveitamento. Observa-se que a maioria dos professores que lecionam as outras oficinas têm motivação para dinamizar

as oficinas, não possuindo, no entanto, formação especializada na área da Educação Especial. Neste sentido, estes dados sugerem a importância da formação para poder vir a familiarizar o futuro professor com o conhecimento de situações prováveis que, face à crescente inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, ele poderá vir a enfrentar (Rodrigues, 2006).

Uma preocupação emanada pelos intervenientes na construção do projeto refere-se à importância que tem, neste contexto, o conhecimento das características específicas dos alunos. Este conhecimento foi considerado essencial para o processo de planificação das atividades de modo a revestirem-se de objetivos reais e concretizáveis tendo em conta as potencialidades de cada aluno. Neste sentido, verifica-se que a escola tem particular atenção à criança enquanto pessoa e não apenas como aluno e, por conseguinte, respeita os seus níveis de desenvolvimento académico, socio emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhes uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 2002).

Os resultados da análise das entrevistas aos professores sugerem ainda que a introdução da disciplina de oficina de música nos CEI é benéfica pelas competências musicais e extra musicais que desenvolve. A arte e, neste caso particular, a música, é considerada imprescindível na escola. Esta ideia é subscrita por vários autores, entre os quais Sousa (2003) que considera que o modelo pedagógico assente nas artes é dos mais eficazes para alcançar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor. Assim, os resultados apresentados vão ao encontro de Milhano (2009) na medida em que a aprendizagem da música é tida como parte integrante do processo global de aprendizagem, uma vez que permite a estimulação integrada de capacidades musicais, cognitivas, sociais, emocionais e motoras.

A análise das intervenções das sequências pedagógicas 1 e 2, bem como as observações realizadas no segundo momento do presente estudo permitiriam encontrar respostas ao segundo e terceiro objetivos do estudo: “Refletir sobre as experiências de aprendizagem musical dos alunos NEEcp advindas da implementação das sequências pedagógicas utilizando metodologias e estratégias de intervenção no domínio da música em turmas CEI” e “analisar a intervenção pedagógica da música em turmas CEI”. No que concerne ao primeiro objetivo verificou-se que os alunos participantes foram bastante receptivos às propostas que lhes foram apresentadas, apoderaram-se gradualmente das dinâmicas e

rotinas da aula sendo as suas respostas cada vez mais frequentes ao longo do tempo. É interessante analisar os resultados, na medida em que, embora os alunos tenham comprometimentos diferentes, e se manifestem de variadas formas, o seu desenvolvimento musical é muito próximo. Salienta-se a análise efetuada às ações/comportamentos manifestados pelo aluno P. (aluno com uma perturbação global do desenvolvimento) na medida em que conseguiu realizar, sem qualquer dificuldade, todas as atividades propostas. Tendo em conta o número de evidências observadas, sugere-se que o aluno P. seja um aluno predominantemente reativo, estando num nível de reatividade **R5**, Proatividade **P3** e Interatividade **I5**. Este resultado sugere que, no que respeita ao processo de aprendizagem musical, este aluno não evidenciou qualquer dificuldade de aprendizagem no domínio musical sendo um aluno predominantemente reativo. No que concerne à aluna C., aluna que manifesta um comprometimento de grau mais elevado (Síndrome de Angelman, uma perturbação global de desenvolvimento e uma encefalopatia epiléptica) pode verificar-se que na participação nas atividades no âmbito da música conseguiu participar de forma muito positiva e os seus resultados segundo o preconizado por Ockelford (2008) foram muito próximos dos seus colegas com CEI. A aluna manifestou mais dificuldades na coordenação motora e no canto (articulação de palavras) mas nas experiências musicais propostas participou e adquiriu competências musicais entre outras que permitiram caracteriza-la segundo o quadro de desenvolvimento musical de Ockelford (2008). A aluna revelou um nível de interatividade e reatividade muito próximos: nível reativo **R4**, na dimensão Proativa **P3** e Interativa **I4**.

Note-se a análise efetuada às ações e comportamentos manifestados por M. (aluna com uma perturbação global do desenvolvimento) na medida em que conseguiu participar nas atividades propostas positivamente, embora a atenção fosse o aspeto comportamental que mais se salientou. A aluna, segundo as ações e comportamentos manifestados foi caracterizada segundo o mesmo modelo que os colegas sugerindo-se que esteja nos níveis de reatividade **R4**, Proatividade **P3** e Interatividade **I5**. Esta caracterização indica que a aluna é mais interativa, mas através da análise dos dados sugere-se que esta possa estar no mesmo patamar de reatividade e interatividade, visto que segundo Ockelford (2008) os níveis não são exatos.

Este estudo permitiu assim perceber que, no caso dos participantes na oficina de

música, independentemente das características que lhes conferem o acesso a um CEI, todos os alunos demonstraram a possibilidade de se desenvolverem musicalmente tal como preconiza Ockelford (2008) sendo possível caracterizar o seu nível de desenvolvimento musical. Os dados sugerem ainda que as experiências musicais desenvolvidas com os alunos CEI, assentes numa abordagem prática da música, através da interação musical, permitem o desenvolvimento de competências musicais e extramusicais na medida em que: proporciona momentos de alegria e interação social; contribui para desenvolvimento da sua autoestima, o tónus muscular, a coordenação psicomotora, estimulação da linguagem, memória, atenção, socialização, criatividade, motricidade fina e grossa, possibilita o desenvolvimento musical tal como preconiza Ockelford (2008) - (os participantes na oficina de música, independentemente das características que lhes conferem o acesso a um CEI, demonstraram níveis de evolução musical). As experiências musicais desenvolvidas permitiram interiorizar diversos conceitos musicais, sendo que os alunos intervenientes demonstraram desempenhos musicais associados à compreensão dos elementos musicais e à interpretação e criação musical. Contribui para o desenvolvimento da reatividade, interatividade e proatividade.

A amostra embora, seja constituída por um caso particular, a sua caracterização corresponde ao perfil do que se encontra descrito na literatura no que concerne à música com crianças NEE, o que de alguma forma nos permite aferir que as estratégias utilizadas neste caso podem ser usadas noutros semelhantes.

Relativamente ao terceiro objetivo a análise de uma das intervenções permitiu refletir sobre simplificação das atividades para os alunos NEE, concluindo-se que não devemos subestimar a capacidade dos alunos com NEEcp, visto que os intervenientes foram mais além na análise da peça “El Reloj Sincopado”. Devemos propor-lhe atividades desafiantes. A este respeito, o período de observação que antecedeu as intervenções bem como o apoio e as indicações fornecidas pela professora de música, foram importantes para compreender como se pode conviver dentro de uma sala de aula com alunos NEE utilizando como meio a música. Os resultados da análise das atuações da investigadora, sugerem ainda a necessidade e a importância de uma reflexão constante sobre a prática docente e sobre o progresso e realizações musicais dos alunos, tal como referido por Elliott (1995). As atitudes dos professores têm um impacto

relevante nas aprendizagens dos alunos (Kebach & Duarte, 2012).

Para além deste aspeto Birkenshaw-Fleming (1993) citado por Joly (2003) salienta que um programa de música bem estruturado e com objetivos bem definidos ajuda a promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança com necessidades educativas especiais. O ambiente deve ser acolhedor, seguro e motivador, sendo que muitas cores e objetos diferentes devem ser dispensados pois distrai facilmente o foco de ensino aprendizagem. A rotina propicia segurança, assim como as atividades de relaxamento, antes, durante ou depois da aula pois permitem construir um ambiente tranquilo e sem ansiedade. Aspetos preconizados por Birkenshaw-Fleming (1993) citado por Joly (2003) e verificados neste estudo.

A caracterização musical dos alunos corresponde ao perfil descrito na literatura o que nos permite sugerir que as estratégias utilizadas neste caso e as atividades de rotina, audição, interpretação e composição desenvolvem as diferentes dimensões preconizadas por Ockelford (2008) promovendo o desenvolvimento de competências musicais e extra musicais.

Com a realização deste relatório no âmbito do mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor tomei consciência dos desafios que uma escola atravessa aquando da construção dos currículos específicos individuais e da importância do papel do professor perante alunos com necessidades educativas especiais ao abrigo do dec. lei 3/2008 nomeadamente do CEI. Compreende-se que o agrupamento onde o estudo teve lugar está atento e aberto a novas práticas de inclusão dos alunos CEI nomeadamente com a criação das oficinas.

Identificam-se algumas limitações na realização deste estudo, essencialmente relacionadas com o tempo disponível para a intervenção e a dificuldade em encontrar outros grupos com CEI no concelho a frequentarem oficinas de música. Os cuidados éticos que um trabalho desta natureza exige dificultaram a existência do recurso a técnicas de gravação fotográfica que complementasse a riqueza dos registos efetuados, nomeadamente em alguns momentos de carácter mais prático. No que diz respeito aos instrumentos e técnicas de recolha de dados considero que foram os mais pertinentes neste estudo, pois ajudaram a que os objetivos da investigação fossem respondidos e esclarecidos.

A nível pessoal este estudo contribuiu para uma reflexão sobre o que tem sido a minha

prática docente com alunos com e sem NEE e para onde quero caminhar para poder proporcionar aos alunos vivências e experiências musicais enriquecedoras. Deu-me a oportunidade de experienciar uma realidade que ainda estava distante de poder ser a minha profissionalmente. No entanto, senti alguns constrangimentos aquando da lecionação das aulas. Na observação do segundo momento, tudo parecia fácil com a colega de música e, embora o trabalho desenvolvido não fosse estruturado da mesma forma do que o apresentado no estudo, os alunos estavam satisfeitos e parecia que tudo fluía. Quando tive oportunidade de intervir junto dos três alunos participantes, a responsabilidade foi enorme e senti que estava perante alunos bastante exigentes. Por momentos apoderou-se de mim um sentimento de impotência, mas que foi de imediato resolvido aquando da minha intervenção e da interação com os alunos.

Este estudo permitiu igualmente que me tornasse uma profissional mais reflexiva, atenta, menos impulsiva, olhando ainda mais para a competência e não para o comprometimento que cada criança apresenta. Senti ainda muitas dificuldades aquando da recolha de suporte teórico em português na área da música para as crianças NEE.

Após pesquisas intensivas, o autor Ockelford (2008) veio ajudar a compreender as minhas inquietações e foi aí que tentei implementar, num grupo muito pequeno, as propostas deste autor. Os resultados foram surpreendentes, quer no que respeita às motivações da escola na criação das oficinas, ao desenvolvimento musical evidenciado pelos alunos, quer às competências desenvolvidas em cada atividade da aula, bem como no que respeita à prática docente. Concluo portanto, com a percepção advinda da experiência e dos conhecimentos adquiridos com a realização deste estudo que as conceções dos professores e profissionais acerca da música com crianças NEE, tem impactos na utilização pedagógica que dela fazem nos vários contextos educativos. No entanto, através deste estudo, compreendo que ainda há um caminho a percorrer no que concerne aos currículos de música para estas crianças e nas práticas musicais que se devem seguir para que os alunos desenvolvam e potencializem as suas competências musicais e extra musicais. Neste estudo não se trata da música em função da saúde, mas aprender música e promover o desenvolvimento de competências musicais que ajudem os alunos NEE na resolução de outras situações do dia-a-dia, tornando-se assim em seres humanos autónomos, cultos e confiantes nas suas capacidades, sendo que a participação em atividades musicais enriquecedoras podem trazer benefícios para a saúde dos alunos.

O trabalho apresentado, considera-se relevante para o aprofundamento de questões sobre a temática centrada na compreensão do papel da música nos currículos específicos individuais, na medida em que contribui para a reflexão de questões sobre a construção dos currículos musicais para as crianças com NEE e a caracterização do desenvolvimento musical das mesmas na área da música.

Assim, como sugestão de estudos futuros, entendo que a presente investigação poderá estender-se a um grupo alvo bastante maior tentando compreender qual o trabalho que se está a desenvolver noutras escolas com alunos ao abrigo do dec.lei 3/2008 alínea e) a fim de poder contribuir e para uma melhoria do trabalho musical desenvolvido com as crianças NEEcp. Também seria interessante continuar este processo com os mesmos alunos, analisando o seu desenvolvimento musical, bem como os benefícios que as atividades musicais trazem para a sua vida diária. As dificuldades fazem parte desse caminho, o sacrifício e os contratempos fazem igualmente parte integrante da investigação. Mesmo quando as circunstâncias nos obrigam a parar ou a retroceder, vale sempre a pena continuar a caminhada buscando motivações que gerem novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam P. & Welch, G.F. (2001). *“How is Music Learning Celebrated and Developed”*. Institute of Education, University of London.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, S., Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S. & Simeonsson, R. (2010). *Projeto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-lei N° 3/2008*. Relatório Final. Portugal: DGIC
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Relatório de disciplina apresentado nas provas de Agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bautista, Rafael. Coordenação. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boto, D. & Milhano, S. (2014). Ideias de uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo sobre os estilos musicais rock e pop. *III Congresso de Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: http://issuu.com/leonelbrites/docs/ipce_2014_v2
- Bruscia, K. (2000). *Definindo Musicoterapia*. Enelivros (SP).
- Campos, B.P. (2002) *“Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas”*, Edições Afrontamento, Porto.

- Carmo, H, & Ferreira, M. (1998). *Metodologias de investigação: guia de auto - aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chiarelli, L. K. M., & Barreto, S.J. (2005) *A Música Como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser*. Disponível em <http://www.meloteca.com/musicoterapia2014/a-musica-como-meio-de-desenvolver-a-inteligencia.pdf> acessado a 15 de janeiro de 2015.
- Correia, L. M., Martins, A.P.L. (2002). “*Inclusão um Guia para Educadores e Professores*”. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. A. (2010). A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. *Educar em Revista*, (36).
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas., teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- DEB (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. DEB, ME.
- Declaração de Salamanca (1994). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca. Espanha.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters, a new philosophy of music Education*. New York. Oxford University Press.
- Ferreira, A. (2010). Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. *Petrópolis, RJ: Vozes*, 11-42.
- França, C. C., & Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, 13(21), 5. Acessado a 20 de Fevereiro, de 2015 em <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526>
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gardner, H. (1995) *Inteligências Múltiplas*. A teoria na prática. Porto Alegre. Artmed.

- Ilari, B. (2003). *A Música e o Cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*. Departamento de Artes UFPR. Revista da ABEM. – 11(9)..
- Joly, I. Z. (2003). Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. *Revista Centro de Educação*. 28(02).
- Kebach, P & Duarte, R. (2012). Educação Musical e Educação Especial: Processos de Inclusão no Sistema Regular de Ensino. *Textos & Debates*. 1(15)
- Lazzarin, L. (2004). *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas filosofias da Educação Musical*. Tese de doutoramento publicada. Universidade do Rio Grande do Sul.
- Louro, S.V, Alonso, L.G, Andrade, A. F. (2006). *Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas*. Estúdio Dois. Brasil.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Milhano, S. (2008). A Prática Musical: educação, cultura e inovação. *Revista Animação e Educação*, 3.
- Milhano, S. (2009). *Música na escola do 1º Ciclo do ensino básico – dos benefícios e enriquecimentos educativos generalizados ao apuramento de vocações*. Actas do XVII Colóquio AFIRSE – a escola e o mundo do trabalho. Lisboa: FPCE
- Milhano, S. (2011). Reshaping identities musically: a cross-sequential research with children. In R. G. Ascott, *Presence in the Mindfield: Art, Identity and the Technology of transformation* (pp. 181-186). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Milhano, S. (2012). Novos contextos e práticas de educação musical com crianças do 1.º Ciclo. Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação, In Atas da Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação, Leiria ESECS.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essências*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª ed)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A., Ó, Jorge Ramos do, Marcelino, Francisco (Org.) (2012). Sérgio Niza: *Escritos sobre educação*. Lisboa. Tinta da China.
- Ockelford, A. (2008). *Music for Children and Young People with Complex Needs*. Oxford University Press
- Ockelford, A. & Restrepo, G. (2012). *Sonidos de La intencion – Un proyecto para valorar y promover el desarrollo musical em niños con dificultades múltiples y severas de aprendizaje*. Revista Acontratiempo. Nº8. Universidade de Roehampton. Disponível em: http://www.territoriosonoro.org/CDM/acontratiempo/files/ediciones/revista18/sonidos_intencion.pdf (acedido a 28 de janeiro de 2015)
- Pereira, F. Coordenação. (2008). Educação Especial. *Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Editorial do Ministério da Educação. Mem Martins.
- Prates, M. (2007). *“Cantar Juntos 1”*. Associação Aprende em Parceria- A PAR. Estúdio Didático.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Rodrigues D. (Org.). (2006) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Rodriguez, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.
- Ruud, E. (1990). *Caminhos da Musicoterapia*. Ed. Summus, SP.
- Sach, O. (2008). *Musicofilia*. Relógio D'Água Editores.
- Santos, B. R. A (2007). *Comunidade Escolar e inclusão - quando todos ensinam e aprendem com todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

- Saramago, V.M.L. (2009). *Jovens com Necessidades Educativas Especiais: transição para o trabalho*. Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação.
- Sari Hornstein (2012). *The Intersection of Arts Education and Special Education: Exemplary Programs and Approaches*. pp. 139-131.
- Serrano, J. (2007). *Sala de Aula: Porta para a realidade ou utopia da educação inclusiva?*. In David Rodrigues e Maria Bibiana Magalhães (Org.). Fórum para a Educação Inclusiva. *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. pp. 57-60.
- Silvestre, M. J; Fialho, I. & Saragoça, J. (2014). *Da palavra à construção de conhecimento científico: Um olhar reflexivo e meta-avaliativo sobre o Guião de Entrevista*. Rev. Comunicação e Informação 17 (2) pp. 119-138. Acedido em <http://revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/31793> a 24/07/2015
- Sousa, M., & Baptista, S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha (2ªed.)*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. V1. Lisboa. Instituto Piaget
- Swanwick, K. & Taylor, D. (1982). *Discovering Music. Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London and New York. Routledge.
- Swanwick, K. (2002). *A basis for Music Education*. London: Routledge.
- Tinta, A. & Milhano, S. (2015). Experiências de aprendizagem musical com alunos com necessidades educativas especiais. III Conferencia Internacional para a Inclusão.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Fotocomposição e impressão – Sociedade Astória.
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C. (2013). Categorias de Análise Qualitativa de Práticas Didático Pedagógicas. *Indagatio Didactica*, 5 (2), 300-308. (<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2453/2324>) acedido a 2 de junho de 2015

Yin, R. (2010). *Estudo de caso – planejamento e métodos* (4ªed.). Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 46 de 14 de Outubro de 1986. Diário da República I, Série A – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho conjunto 105/95 de 1 de julho.

Despacho n.º 173/ME/91. 23 de outubro. Aplicação do dec-lei 319/91

Decreto-Lei n.º 3 de 7 de Janeiro de 2008. Diário da República n.º 4 – I Série, publicado em 7 de Janeiro de 2008.

Áudios

Andersen, L. “El Reloj Sincopado”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sba8hbxhN1g>

Queen “We Will Rock You” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-tJYN-e>

ANEXOS

Anexo 1 - Despacho ao Sr. diretor do agrupamento de escolas

Pedido de autorização para a realização de um projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor

Ao Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas da Cister (AEC),

Eu, Ana Santos Tinta, aluna do Mestrado Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, residente em Turquel, venho por este meio, solicitar a Vossa autorização para desenvolver um projeto no âmbito da minha tese de mestrado que tem como tema "O papel da música integrado num Currículo Específico Individual".

Para o referido projeto será necessária a colaboração da turma de Currículo Específico Individual, para uma intervenção durante o 2º período. Será também muito importante e relevante que possa contar com a colaboração do(a) Exmo.(a) Sr.(a) Coordenador(a) do Ensino Especial e da Professora de Música da turma.

Sendo autorizada, as entrevistas aos dois intervenientes serão realizadas ainda no mês de Dezembro e a intervenção com os alunos será desenvolvida durante o 2º período do presente ano letivo. A intervenção será uma sessão por semana com a duração de aproximadamente 45 minutos, no horário que entenderem ser o mais apropriado mediante a ocupação letiva dos alunos participantes.

Sem mais de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos, ficando a aguardar o Vosso parecer.

Atentamente,

Ana Tinta

Anexo 2 – Despacho de autorização aos encarregados de educação



Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, irá desenvolver-se um projeto no Agrupamento de Escolas de Cister, cujo objetivo principal será compreender o papel da música nos Currículos Específicos Individuais, onde o seu educando está inserido.

A realização do referido projeto irá decorrer durante o 2º Período.

Vimos, assim, por este meio, solicitar a sua autorização para que o seu educando possa colaborar no referido projeto, sendo que todos os dados serão confidenciais.

Agradecemos, desde já, a sua compreensão.

Sem mais de momento, despedimo-nos com os melhores cumprimentos.

Atentamente,

A Mestranda,

(Ana Tinta)

O Diretor do Agrupamento de Escolas de Cister,

(Dr. Gaspar Vaz)

✂-----

Riscar a opção que **não interessa**

Autorizo/Não autorizo a participação do meu educando durante as atividades desenvolvidas no âmbito do referido projeto de mestrado.

Alcobaca, ____ de janeiro de 2015

(O/A Encarregado(a) de Educação)

Anexo 3 – Guiões das entrevistas semiestruturadas aos participantes no estudo

Anexo 3a) Guião da entrevista semiestruturada A

Guião de entrevista semiestruturada

Guião de entrevista semiestruturada

Tema: “O papel da Música inserida nos Currículos Específicos Individuais”.

Entrevistadas: Coordenadora da Educação Especial

Objetivo geral: Conhecer a (s) motivação (s) da escola para a integração de uma oficina de música nos currículos dos alunos NEE, nomeadamente daqueles que estão ao abrigo dos Currículos Específicos Individuais.

Local:

Dia e Hora: a definir com a protagonista do estudo

Determinação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas	✓ Legitimar a entrevista ✓ Motivar a entrevistada	Informar a entrevistada sobre o trabalho que me encontro a desenvolver e os seus objetivos; ✓ Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo; ✓ Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da entrevistada; ✓ Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista; ✓ Solicitar que as entrevistadas precedam à seleção de um nome fictício.	

<p>Bloco B Percurso Profissional</p>	<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a formação profissional e experiência da Coordenadora do Ensino Especial 	<p>Formulação das questões.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Idade ✓ Formação Académica ✓ Função que exerce na instituição ✓ Formação e experiência na área das Necessidades Educativas Especiais ✓ Anos de Serviço/Níveis lecionados <p>Questões de reforço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as características sociais e profissionais que salienta em si? - Considera que sejam relevantes para a sua atual função? Porquê? 	
<p>Bloco C Inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterizar a conceção da coordenadora do EE sobre a inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que entende por inclusão? ✓ Qual a experiência dos anos anteriores no que diz respeito às utilização das oficinas de música com alunos CEI ou alunos com NEE que não estejam ao brigo de um CEI e que resultados têm obtido? ✓ Como considera que esta oficina de música é um processo ou forma de inclusão dos alunos CEI na comunidade escolar? ✓ Em que documentos se baseia para a construção dos currículos CEI? <p>Questões de reforço:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ No 2º ciclo têm aulas de música com a turma. No 3º ciclo não existe esta opção na escola. Assim, até que ponto é que ao constituir uma turma só de alunos CEI para este projeto é um processo inclusivo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar o processo de 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De que modo se processa a elaboração dos Currículos Específicos Individuais? 	

<p>Bloco D Construção de um Currículo Específico Individual</p>	<p>construção dos Currículos Específicos Individuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que documentação consulta e se baseia? - Com quem reúne para a sua construção? - Como são definidos os horários e o número de horas das oficinas e porquê? - Quais os cuidados que na elaboração do mesmo? Disciplinas privilegiadas e porquê? - É aprovado por quem? - Como é avaliado? ✓ Quais os recursos disponíveis para o funcionamento da oficina de música. Considera que são os suficientes? ✓ Material ou espaços específicos solicitados pelo prof. de música. 	
<p>Bloco E Motivação e opiniões</p>	<p>✓ Compreender as motivações da escola para a integração da disciplina de música num currículo CEI e opinião de outros implicados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Visto não haver música no 3º ciclo como opção, fale-me das motivações da escola, na escolha desta disciplina para os alunos CEI que estão no 3º ciclo. ✓ Quais as ideias dos professores destes alunos com CEI sobre o papel da música inserida no seu currículo? (feedbacks e transferências que possam existir de outras disciplinas) ✓ Qual ou quais as opiniões dos encarregados de educação? ✓ Qual ou quais as opiniões dos colegas destes alunos sobre as disciplinas específicas que este frequentam, nomeadamente o projeto de música? ✓ Qual ou quais as opiniões dos próprios alunos CEI sobre as 	

		<p>oportunidades proporcionadas pelas oficinas de música?</p> <p>Questão de reforço:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ De que modo o trabalho das oficinas de música é divulgado?✓ Acha que é o suficiente? Sugestões. <p>Despedida: Agradeço-lhe novamente a sua disponibilidade para me conceder esta entrevista que lhe darei a ler depois de transcrita. Obrigada</p>	
--	--	--	--

Anexo 3b) – Guião da entrevista semiestruturada B

Guião de entrevista semiestruturada

Guião de entrevista semiestruturada B

Tema: “O papel da Música inserida nos Currículos Específicos Individuais”.

Entrevistadas: Professora de Música dos Alunos CEI

Objetivo geral: Conhecer o trabalho desenvolvido na oficina de música nos currículos dos alunos NEE, nomeadamente daqueles que estão ao abrigo dos Currículos específicos individuais.

Local:

Dia e Hora: a definir com a protagonista do estudo.

Determinação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação das Questões	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">✓ Legitimar a entrevista✓ Motivar a entrevistada	Informar a entrevistada sobre o trabalho que me encontro a desenvolver e os seus objetivos; ✓ Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo; ✓ Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da entrevistada; ✓ Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista; ✓ Solicitar que as entrevistadas precedam à seleção de um nome fictício.	
Bloco B Percurso Profissional	Objetivo <ul style="list-style-type: none">✓ Conhecer a formação	Formulação das questões. <ul style="list-style-type: none">✓ Idade	Observações (tempo médio)

	<p>profissional e experiência da docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação Académica ✓ Formação na área das necessidades Educativas Especiais ✓ Anos de Serviço/Níveis lecionados ✓ Razões porque decidiu ser professora de música ✓ Experiências significativas como profissional. ✓ Experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais. ✓ O porquê de um projeto de música para alunos com NEE e porquê para estes? <p>Questões de reforço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as características sociais que salienta em si? - Considera que sejam relevantes para a sua prática pedagógica? Porquê? - Considera que as suas características pessoais detêm influência sobre o seu desempenho profissional? Como? 	
<p>Bloco C Inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender o que é para a professora de música dos alunos NEE a inclusão 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que entende por inclusão? ✓ Visto não haver música no 3º ciclo como opção, fale-me da escolha desta disciplina para os alunos CEI que estão no 3ºciclo. ✓ De que forma esta oficina de música é um processo ou forma de inclusão dos alunos CEI na comunidade escolar? E na sua turma? ✓ Procura documentação para se inteirar dos problemas dos 	

		<p>alunos?</p> <p>Questões de reforço:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ No 2º ciclo têm aulas de música com a turma. Assim, até que ponto é que ao constituir uma turma só de alunos CEI para este projeto é um processo inclusivo 	
<p>Bloco D</p> <p>Planificação das aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber o que normalmente faz o docente para preparar as aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Por onde se orienta a nível dos objetivos e competências a trabalhar com os alunos ao abrigo do CEI ✓ Que tipo de tarefas/atividade seleciona. ✓ A que recursos recorre, com que frequência e porquê? ✓ Qual a importância da planificação do grupo ✓ Que dificuldades sente? <p>Questões de reforço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as competências que são trabalhadas nas aulas de música. - Quais em que insiste mais em desenvolver. Porquê? - Que tipo de tarefas/atividades desenvolve que possam favorecer o desenvolvimento dessas competências. - Qual (s) o (s) aluno(s) que têm mais dificuldades e facilidades em atingir as competências delineadas. Porquê? - Que benefícios considera que o projeto de música possa trazer às crianças a médio e longo prazo? -Quais os aspetos valorizadores da musica em contexto aprendizagem? Atividades atrativas e a rotina? 	

<p>Bloco E Metodologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação das diferentes metodologias utilizadas nas aulas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As atividades/tarefas que propõe habitualmente aos seus alunos com NEE, nomeadamente os alunos com CEI. ✓ Dê um exemplo de uma aula que tenha corrido bem. Porquê. ✓ E uma que tenha resultado mal ou menos bem. Porquê? ✓ O que mais gosta de trabalhar com os seus alunos com CEI. Porquê? ✓ <u>Qual o feedback dos alunos?</u> ✓ <u>Como os avalia os seus alunos e o que mais valoriza?</u> 	
<p>Bloco F Aprendizagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colher, através da experiência da docente, sugestões de boas práticas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como é que os alunos NEE devem aprender Música? ✓ Como define um bom aluno NEE em Música? <p>Despedida: Agradeço-lhe novamente a sua disponibilidade para me conceder esta entrevista que lhe darei a ler depois de transcrita. Obrigada</p>	

Anexo 3 c) – Guião das entrevistas semiestruturadas C1 e C2

Guião de entrevista semiestruturada

Guião de entrevista semiestruturada C1 e C2

Tema: “O papel da Música inserida nos Currículos Específicos Individuais”.

Entrevistadas: Professoras de Educação Especial (1)

Objetivo geral: Conhecer a (s) conceção (s) das professoras da Educação Especial, sobre a influência da disciplina de música, nomeadamente no projeto existente na escola, para os alunos que estão ao abrigo dos Currículos Específicos Individuais

Local:

Dia e Hora: a definir com a protagonista do estudo

Determinação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas	✓ Legitimar a entrevista ✓ Motivar a entrevistada	Informar a entrevistada sobre o trabalho que me encontro a desenvolver e os seus objetivos; ✓ Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo; ✓ Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da entrevistada; ✓ Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista.	

<p>Bloco B Percurso Profissional</p>	<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a formação profissional e experiência da Coordenadora do Ensino Especial 	<p>Formulação das questões.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Idade ✓ Formação Académica ✓ Função que exerce na instituição ✓ Formação e experiência na área das Necessidades Educativas Especiais ✓ Anos de Serviço/Níveis lecionados <p>Questões de reforço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as características sociais e profissionais que salienta em si? - Considera que sejam relevantes para a sua atual função? Porquê? 	
<p>Bloco C Inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterizar a conceção das professoras da Educação Especial sobre a inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que entende por inclusão? ✓ Considera que música, nomeadamente a oficina da música, é uma área que promove a inclusão dos alunos CEI que acompanha? De que forma? <p>Questões de reforço:</p> <p>No 3º ciclo não existe a opção de música na escola. Assim, até que ponto é que ao constituir uma turma só de alunos CEI para este projeto é um processo inclusivo, visto serem aulas só para estes alunos?</p>	
<p>Bloco D Conceções</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar a (s) conceção (s) das professoras da 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual a sua opinião em relação ao projeto de música para os alunos ao abrigo de um CEI, no que concerne ao seu desenvolvimento nos domínios: cognitivo, motor, emocional, social e afetivo? 	

	<p>Educação Especial sobre a música num currículo CEI e opinião de outros implicados (Enc. de Educação, colegas e alunos CEI)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tive conhecimento que o Agrupamento este ano letivo fez uma parceria com a AMA (Academia de Musica de Alcobaça) para os alunos com NEE, nomeadamente o grupo em estudo, frequentasse sessões de música. Fale-me um pouco sobre esta parceria (o porquê, qual a necessidade que a escola sentiu para aderir à proposta, que trabalho desenvolvem com os alunos...) ✓ Será uma disciplina a privilegiar ou considera que existem outras com mais relevância para o desenvolvimento global dos alunos? Porquê? ✓ Fale-me sobre o feedback dado pelos professores destes alunos com CEI (das outras oficinas e disciplinas) sobre a frequência destes alunos à oficina de música. ✓ Qual ou quais as opiniões dos encarregados de educação? ✓ Qual ou quais as opiniões dos colegas destes alunos sobre as disciplinas específicas que estes frequentam, nomeadamente o projeto de música? ✓ Qual ou quais as opiniões dos próprios alunos CEI sobre as oportunidades proporcionadas pelas oficinas de música? <p>Despedida: Agradeço-lhe novamente a sua disponibilidade para me conceder esta entrevista que lhe darei a ler depois de transcrita. Obrigada</p>	
--	---	--	--

Anexo 4 – Transcrições das entrevistas semiestruturadas

Anexo 4 a) – Transcrição da entrevista semiestruturada A

Entrevistada: Coordenadora da Educação Especial

Entrevistadora: Ana Tinta

Local:

A.T. – Quero agradecer, antes de mais, a disponibilidade para participar nesta entrevista no âmbito do Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor. Como é coordenadora do ensino especial gostava de lhe realizar algumas questões para depois conseguir perceber a dinâmica da escola, como é que funcionam os currículos CEI e poder fazer uma intervenção. Então, se for pertinente, gostava de saber a sua idade, a formação académica...fale-me um pouco sobre a experiência e formação na educação especial, quantos anos de serviço,...

C.- Então, eu tenho 46 anos, a minha formação de base é primeiro ciclo, comecei por fazer o curso na ESE, que era o que havia na altura e depois, quando acabei, achei que aquilo não seria suficiente e inscrevi-me em Ciências da Educação em Coimbra. Comecei a fazer e fiz até ao terceiro ano mas, entretanto, começaram a aparecer especializações em Educação Especial e eu achei que seria mais interessante do que propriamente o curso de Ciências da Educação. Até porque, na altura, eu trabalhava e ser trabalhador-estudante em Coimbra é muito difícil principalmente porque as colocações nunca são em Coimbra. Podia trabalhar no Algarve e estar matriculada em Coimbra...era muito complicado. Então deixei esse curso para ir fazer a especialização em Educação Especial, já há bastantes anos. Agora trabalho em Educação Especial. Já acabei o mestrado há 7 anos, por isso trabalho na educação especial há uns 15/20 anos.

A.T. – Desde que acabou a sua formação no primeiro ciclo, exerceu sempre funções como professora do primeiro ciclo?

C. – Exerci até 1996 e depois comecei a trabalhar na Educação Especial porque na altura não havia especializações e eu andava a fazer a licenciatura e depois, ao fim de alguns anos de serviço, fui fazer a especialização.

A.T.-Então, depois dessa especialização teve intervenção e lecionou turmas com alunos com necessidades educativas especiais?

C.-Não, eu aí já estava mesmo na educação especial; só tinha mesmo alunos com necessidades educativas especiais. Na altura ainda do 319 que depois passou a 3 de 2008.

A.T. – Quando se fala em Necessidades Educativas Especiais, falamos muito em que os alunos acompanhem e participem nas mesmas atividades que os seus pares, que não têm necessidades educativas especiais ou seja, falamos aqui na inclusão. O que é que entende por inclusão? O que é para si a inclusão nesta escola, noutras escolas,...

C. – Eu acho que é realmente isso, é eles poderem fazer, de acordo com o que conseguem, igual aos seus colegas. Temos é de ver bem até que ponto é que eles podem fazer, o que é que eles conseguem fazer igual aos colegas da idade deles.

A.T. – Neste caso, todas as oficinas e todos os projetos que existem nesta escola são sempre de acordo com essas competências e com aquilo que os alunos conseguem. Em relação às oficinas específicas para estes alunos CEI, qual é que é a opinião sobre o seu funcionamento com estes alunos? Decorre bem, não decorre, é uma mais valia,...

C. – Penso que está a correr bem. É assim, tudo decorre bem ou não dependendo, principalmente, do comportamento deles até a nível social com os outros, com os colegas. Se eles tiverem comportamentos ajustados, os colegas também os aceitam como iguais a eles. Os colegas não se preocupam. Aliás, na especialização, eu já fiz esse estudo, a nível da sociometria e verifiquei que os colegas não se preocupam se eles estão ao mesmo nível de capacidades que eles ou não. A gestão deles é a nível do comportamento. E, nas oficinas em anos anteriores, algumas não funcionavam muito bem porque alguns alunos que as frequentavam não sabiam aproveitá-las.

A.T. – Eram só alunos com necessidades educativas especiais?

C. – Sim, mas já com outra idade. Não era este grupo. Se calhar vamos focar-nos mais neste grupo.

A.T. – Podemos focar-nos mais neste grupo sim.

C. – Pronto, em relação a este grupo, e começando pelo início, este projeto surgiu da necessidade que há – e eu penso que até haverá a nível nacional – de criar atividades para estes alunos porque a escola está pensada só para os outros, para os que têm as suas disciplinas normalmente. Mas estes alunos não podem ir a todas as disciplinas, porque, principalmente a nível do 3º ciclo, começa a haver disciplinas que eles não conseguem acompanhar de modo algum embora às vezes se possam combinar outras atividades para eles

fazerem. Mas é muito difícil um professor ter a sua turma que vai levar a exame, por exemplo, e estar a trabalhar com estes alunos. O professor de educação especial também não tem horário para poder acompanhar estes alunos em todas as horas em que eles precisam e daí que surgiu a ideia desta projeto: fazer oficinas em que eles pudessem estar a desenvolver atividades do seu nível e funcionalidade. No geral, estas oficinas têm corrido muito bem.

A.T. – Estas oficinas são pensadas por quem? Por professores aqui da escola,...

C. – Não. Este projeto surgiu...fui eu que pensei nele. Foi um ano em que estava cá sozinha a nível de professores de educação especial, tinha muitos alunos, não tinha horário para eles e tinha de arranjar alguma estratégia. Pronto, esta foi a estratégia que eu utilizei nesse ano, resultou e, a partir daí, tem-se mantido todos os anos. Agora é pensado pelo grupo de educação especial daqui da escola. Aqui é mais particular porque somos nós que conhecemos os alunos, estamos cá com eles todos os dias. Reunimos sempre no final do ano para pensar o ano seguinte: pensamos nos alunos que vamos ter e como é que vamos trabalhar com eles.

A.T. – Sendo um mega agrupamento, esta escola tem alunos CEI mas existem outras escolas que também têm outros alunos CEI. Existem os mesmos projetos no agrupamento?

C. – Não. Não existe ainda em todos. Temos de ir devagarinho porque é um agrupamento muito grande. Neste momento já há outra escola do 2º e 3º ciclo com um projeto idêntico, muito semelhante mesmo ao nosso e, em princípio, no próximo ano, a outra escola que existe do 2º e 3º ciclo também vai ter.

A.T. – Mas, por exemplo, neste grupo, e ainda falando no tema da inclusão, existem dois alunos que estão no 3º ciclo e existe um, o P., que está no 2º ciclo. Segundo sei, o P. vai à Música com a sua turma normal e vai também à Oficina.

C. - Sim, uma coisa não tem nada a ver com a outra. Aliás, nos meninos com currículos específicos, nós não temos de estar preocupados com o nível de ensino, se estão no 2º ou 3º ciclo. A Oficina de música é uma Oficina pensada direta e especialmente para eles.

A.T. – Mas estando eles sozinhos com o grupo e não interagindo com a turma, até que ponto é que nós falamos, então, em Inclusão com os seus pares? São atividades pensadas para eles, para se sentirem realizados, que conseguem atingir determinados objetivos mas, no fundo, até que ponto é que falamos, aqui, de Inclusão?

— Pois, mas aí teríamos de questionar o Ministério da Educação porque temos de fazer as coisas conforme os meios que temos, não temos mais que isto. Aliás, isto já é feito na componente não letiva dos professores da escola. São os professores que aceitam participar neste projeto. O ideal seria haver professores que pudessem acompanhar os alunos à turma

onde eles pudessem estar a desenvolver atividades de acordo com o seu nível de funcionalidade, na turma; isso era o ideal, não era o que gostaríamos. Mas como não temos, temos de arranjar outra estratégia.

A.T. – Já é uma grande conquista!

C. – Exatamente. Nós conseguimos professores com o perfil, porque nem todos os professores têm perfil para trabalhar com estes alunos,...é assim, a verdade é esta. Nem todas as pessoas têm perfil para trabalhar com estes alunos numa atividade específica. Nós conseguimos ter na escola professores que gostam, que trabalham com eles e que se oferecem de um ano para o outro...acho que já é uma conquista muito grande!

A.T.-E professores que, se calhar alguns, não têm formação nas necessidades educativas especiais mas que gostam e pesquisam,...

C. – Sim, sim, sim. A maior parte dos professores das nossas Oficinas não tem qualquer formação a nível das necessidades educativas especiais. A maior parte são professores do 3º ciclo porque inicialmente esta escola só tinha professores do 3º ciclo e Secundário. O quadro de professores da escola (neste momento já há professores de 2º ciclo), na grande maioria são professores do 3º ciclo e Secundário e são precisamente esses que estão a desenvolver essas Oficinas. Excecionalmente, a Música não é. O professor de Música é do 2º ciclo mas as outras Oficinas que nós temos estão a ser lecionadas por colegas do 3º ciclo e Secundário, que já dão há algum tempo e que gostam.

A.T. – Agora, focando-me mais no Currículo Específico e Individual, como é que se processa a elaboração dos currículos específicos e individuais? Os alunos têm PEI, penso que seja por aí que se baseia, e depois falou-me que foi da sua autoria fazer este projeto e as disciplinas surgiram como? Tentou pensar em disciplinas mais práticas,...?

C. – Sim, sim. A ideia foi sempre essa. Disciplinas mais práticas onde eles pudessem movimentar-se, construir algumas coisas,...por exemplo aqueles trabalho que eu tenho ali em cima foram feitos nestas Oficinas. Foram o ano passado para uma exposição e depois acabaram por ficar aqui.

A.T. – Então agora, durante estes anos, foi melhorando esse projeto e reúne então com os professores de educação especial....

C. – E com os professores das Oficinas. Para este projeto específico reunimos sempre, pelo menos, no início e no final do ano.

A.T. – E os horários que são estipulados para estas Oficinas? As Oficinas têm todas a mesma duração, há Oficinas que têm mais tempos que outras,...?

C. – A nossa preferência são tempos de 90 minutos. Mas para Música, por exemplo, só conseguimos de 45 minutos. Até este ano era de 90 minutos, mas este ano não tinha horário. Porque depois, lá está, estão as questões burocráticas e que nós não podemos contornar. Nós temos de fazer de acordo como horário do professor e como é na componente não letiva, há muitos professores que nem sequer podem dar porque não têm disponibilidade de horário.

A.T. – E os horários, são mais de manhã, mais de tarde,...

C. – São mais de manhã.

A.T. – Por alguma razão?

C. – As teorias dizem que, de manhã, eles estão mais despertos para a aprendizagem.

A.T. – Como reúnem para o projeto, para avaliar, para falar sobre como estão a decorrer as Oficinas, por quem é que este projeto é aprovado?

C. – Estas reuniões são as formais. Naturalmente, ao longo do ano, nós vamos sempre conversando. O projeto é aprovado pelo Pedagógico.

A.T. – E depois como é que é avaliado? Vocês fazem a avaliação no final do ano?

C. – Sim, no final do ano é feita a avaliação e as propostas para o ano seguinte. Essa avaliação, depois, é levada a Pedagógico para depois continuarmos o Projeto no ano seguinte.

A.T. – Relativamente à Oficina de Música, quais são os recursos disponíveis para o funcionamento desta Oficina e são suficientes, ou não? Qual é o *feedback* que tem da professora de música em relação aos recursos disponíveis tanto a nível de material, como de espaço físico?

C. – A nível de material e espaço físico, espaço físico é a sala de música da escola que eu acho que será a mais indicada e a nível de material eles podem utilizar também todo o que está disponível para a aula de música.

A.T. – Há algum específico que a professora de música peça para estas Oficinas, como algum material específico que quisesse, ou uma sala mais ampla pois, pelo que pude observar é uma sala que tem mesas e cadeiras,...

C. – Não, acho que não, ... é a sala onde os alunos têm aulas.

A.T. – Pronto, porque poderia ser uma sala específica só para este Projeto,...

C. – A maioria das aulas são dadas naquela sala por onde passámos, a A15, é uma sala maior que esta.

A.T. – A Oficina de expressão plástica também é dada lá?

C. – A expressão plástica, este ano, também é dada lá porque aquela sala é que tem o material todo.

A.T. – Então, visto não haver música no 3º ciclo como opção, já me falou porque é que a escola escolhe estas disciplinas para os alunos no 3º ciclo – porque eles não conseguem acompanhar o currículo normal e frequentam estas Oficinas – mas, em relação aos professores que eles têm das outras áreas, qual é que é o *feedback* que os professores têm em relação a estas Oficinas? Há algum *feedback* que eles levam para essas áreas ou não tem esse *feedback*?

C. – Eu não tenho esse *feedback* para dizer a verdade.

A.T. – A nível de concentração, motricidade, que nós sabemos que estas áreas desenvolvem, poderia haver algum *feedback* das outras áreas de, por exemplo, “na aula de expressão plástica foi bom fazerem determinado programa/projeto, porque vejo melhoria na minha área”.

C. – Comigo não, é natural que esse tipo de conversas seja mais com as professoras de educação especial deles, porque nenhum destes alunos é meu aluno, nem nunca foi. Eu só estou a coordenar e esse tipo de conversas é mais com a professora do aluno e depois acaba por não me chegar essa informação.

A.T. – Assim como a opinião dos Encarregados de Educação sobre estes projetos?

C. – Sim.

A.T. – Porque, se no final fazem uma avaliação sobre se corre bem, se corre mal ou o que é que há a melhorar, poderia haver esta transferência de informação pelos professores de educação especial sobre a opinião dos colegas, dos pais,...

C. – Isso é mais na reunião e, lá está, através dos professores de educação especial dos próprios alunos. Eu estou-me a lembrar, por exemplo, que houve um encarregado de Educação que mostrou alguma preocupação em relação ao desenvolver alguns temas de educação sexual com a sua educanda; isso foi abordado na reunião e combinámos como é que íamos fazer essa abordagem, quem é que ia fazer, em qual das áreas. Ou seja, esse *feedback* existe mas é mesmo através da professora, que contacta com os professores e contacta com os encarregados de educação.

A.T. – Então existe essa articulação, não é?

C. – Sim, e essa articulação acaba por não me chegar a mim porque pronto,...é feito tudo mais com os professores de educação especial dos próprios alunos.

A.T. – Existem aqui perguntas que então farei ao professor da educação especial. De que forma é que estas Oficinas são divulgadas na escola ou mesmo a nível do agrupamento? Como é que o trabalho feito nestas Oficinas é divulgado? Ou, se não é tão divulgado como gostaria, pensa no futuro fazer de outra forma? Fale-me um bocadinho sobre este aspeto.

C.- Aqui na escola toda a gente conhece o tipo de trabalho, até porque nós fazemos muito trabalho ...o próprio ambiente aqui desta escola faz com que nós, frequentemente, passemos nas salas uns dos outros e conversemos sobre o que se passa, isto é, trocamos impressões do género "olha, hoje na minha aula aconteceu isto assim..." ou " gostava de fazer isto mas não sei muito bem...tens alguma ideia?". Pronto, aqui na escola funciona um bocado assim, toda a gente sabe o que se passa e toda a gente sabe como é que funciona. A nível do agrupamento, que é enorme, nós o ano passado, por exemplo, fizemos uma exposição dos trabalhos deles feitos aqui nas Oficinas e feitos também nas outras escolas.

A.T. – Fizeram na sede do agrupamento?

C. – Sim. Porque nós temos dois dias no final do segundo período em que param as aulas e é só para exposições, atividades de teatro, só atividades diferentes. Nós aproveitámos esses dois dias e fizemos uma exposição de trabalhos lá na escola sede.

A.T. – E a nível da música, como é que essa Oficina é divulgada?

C. – A nível da música não tem sido tão fácil porque, por exemplo, uma das alunas já começa a emitir alguns sons mas pronto, não emite sons que dê para participar assim...e a nível da motricidade também ainda tem algumas dificuldades em tocar qualquer coisa. Nós falamos em fazer uma apresentação no final do ano, vamos ver como é que isso se concretiza, que evolução é que eles conseguem até lá, para se poder concretizar porque nós também queremos que eles tenham um bom desempenho.

A.T. – E participem nas atividades. Estou-me a lembrar que, durante alguns períodos do ano, a professora de música podia levá-los nem que fosse a uma sala ou até às suas professoras de educação especial mostrar, ou convidá-las a ir à sala para mostrarem alguns dos trabalhos que fazem e sentirem que estão a mostrar trabalho. Era nesse sentido que eu estava a falar.

C. – Na música ainda não fizemos isso, só fizemos na Oficina de Drama. Já apresentaram uma pecinha e conseguiram, mas na música ainda não.

A.T. – Há quanto tempo é que funciona este projeto de música?

C. – Foi há 2 anos que nós começámos. Tenho ideia disso.

A.T. – Ou seja, inicialmente, quando pensou neste projeto, a música não estava contemplada, ou estava?

C. – (suspiro)

A.T. – Podia estar mas não havia disponibilidade de professores para ...

C. – Exatamente. No início não começámos com música porque não havia professor para isso. A intenção era que houvesse mas não tínhamos professor. Na altura havia professor de música

mas não tinha horas para isso, eu cheguei a falar com ela. Depois, entretanto, entrou a E. e aí é que conseguimos articular de modo a começar a funcionar. Eu acho que foi só o ano passado mas não tenho a certeza.

A.T. – O que é que gostaria que estes alunos, no final do ano, por exemplo, atingissem com a disciplina de música? Eles agora estão a trabalhar com a professora de música neste projeto e, até ao final do ano, na sua opinião, que trabalho é que poderia ser feito para apresentar no final do ano ou noutra período durante o ano e que eles conseguissem realizar? isto por curiosidade...

C. – Eu acho que eles poderiam apresentar, talvez, uma musiquinha, não composta por eles, claro, mas que já exista. O R. é que já não está cá, porque o R. adora cantar.

A.T. – O R. era um aluno que pertencia?

C. – Sim, era um aluno que pertencia aqui mas que, neste momento, está a fazer um PIT no dia da Música e não se conseguiu conciliar para que ele pudesse estar nas duas coisas. Ele, neste dia, está a fazer PIT numa Instituição.

A.T. – O PIT que é: plano individual de transição?

C.- Sim, por isso não pode estar presente nas aulas.

A.T. – Então, neste momento o grupo é só constituído por estes 3 alunos?

C. – Sim, são 3 meninas e um menino.

A.T. – Já agora, uma das meninas tem Síndrome de Angelman, depois outra menina tem outra perturbação,...

C. – Que não é de etiologia conhecida.

A.T. – E o menino?

C. – O menino também não.

A.T. – C, agradeço-lhe novamente a participação nesta entrevista que depois lhe dou a ler transcrita, obrigada!

C. – Obrigada também!

Anexo 4 b) – Transcrição da entrevista semiestruturada B

Entrevistada: E.B professora de música dos alunos com CEI

Entrevistadora: Ana Tinta

Local:

A.T.- Boa tarde E.B, quero desde já agradecer-lhe a disponibilidade que mostrou em colaborar neste trabalho. Como já referi, em off, vamos abordar o papel da música inserido nos currículos de alunos com CEI. Vamos dar início então a esta entrevista começando então pela sua idade, formação académica e formação na área das necessidades educativas especiais.

E.B. – A minha idade são 42 anos. A formação académica foi realizada na Escola Superior de Educação para o 1º ciclo e, depois, daí a variante para Educação Musical para o 2º ciclo. Especialidade em educação especial não tenho nenhuma. O que eu tenho são apenas pesquisas feitas por mim, não tenho nada de estudos disso. A pesquisa é individual porque desde que dou aulas apanhei sempre estudantes com necessidades educativas especiais, de CEI e tudo.

A.T. – E há quantos anos é que é professora?

E.B. – Há 19.

A.T. – E quais os níveis que já lecionou?

E.B. – Já lecionei 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

A.T. – E neste momento está a lecionar...

E.B. – 2º ciclo.

A.T. – Mas esta turma CEI...

E.B. – Tem meninos do 3º ciclo, mas é com currículo próprio.

A.T. – E porque é professora de música?

E.B. – Porque eu sempre gostei de música...ainda andei no conservatório, no Orfeão em Leiria. Depois na altura de escolher, como queria ser professora de música, e as únicas saídas ainda viáveis eram educação musical, fui para educação musical.

A.T. – A área da educação musical é uma área em que realmente se sentia à vontade...

E.B. – Sim era.

A.T. – E durante o seu percurso profissional, experiências que a tenham marcada enquanto professora, neste caso, de educação musical.

E.B. – Foi no primeiro dia de aulas...Marcou-me. Foi um garoto que me disse assim, na minha primeira hora de aulas, lá no Norte: “eu não gosto de música”. E eu respondi “ah, mas comigo pode ser que gostes”. Naquela coisa de integrar o garoto. Ele respondeu: “Não professora, se for comigo para a cama é capaz de me dar um 5”. Claro que a minha vontade era dar-lhe um estalo. Foi o que mais me marcou.

A.T. – Foi o que mais a marcou. Mas a sua postura perante aquele aluno naquela altura ficou surpreendida mas, após essa aula.

E.B. – Ah, correu tudo bem. O miúdo depois até teve 3 a música e tudo, porque consegui que ele gostasse de música. Mas marcou-me.

A.T. – Pois, podemos ter situações desse género logo no primeiro dia de aulas.

E.B. – Sim, foi logo...eu a estrear...foi mesmo a minha estreia! (risos)

A.T. – Mas era um aluno que tinha necessidades educativas especiais?

E.B. – Não, era um aluno ...era normalíssimo.

A.T. – Segundo sei, e sendo professora de música, aqui na escola D. Pedro, decidi desenvolver um projeto de música principalmente para alunos com necessidades educativas especiais.

E.B. – Não fui eu, quem fez este projeto foi a responsável pelo ensino especial. Portanto, os professores do ensino especial é que criaram este projeto. E como a música é importante para este tipo de miúdos, então fizeram a oficina de música, dentro do projeto que elas elaboraram. Eles criaram a disciplina e eu é que faço o programa, tendo em conta as características de cada um.

A.T. – Então é a E.B. que elabora o programa.

E.B. – Sou eu que elaboro os programas, os objectivos que quero que eles aprendam no final. O programa que aparece para ser aprovado em pedagógico é uma coisa muito linear. Os objetivos que fazem lá são muito abrangentes. Eu é que depois vou mais aos específicos.

A.T. – Tudo bem então. Foi a própria escola que decidiu que era importante criar a disciplina de música...

E.B. – Porque estes são meninos que têm um currículo específico e individual (CEI). Portanto há determinadas disciplinas às quais eles não podem ir; não conseguem atingir um nível de aproveitamento. Então, é nas disciplinas CEI, e vão ter outro tipo de disciplinas: a oficina de drama, a oficina plástica, a oficina de música, que são mais funcionais para eles.

A. T – Considera que os recursos que tem disponíveis são os suficientes ou ideias para desenvolver o seu trabalho?

E.B – Ideais, ideais...não são. Eu mudava a sala, mas são os que temos e vou conseguindo. A sala poderia ser mais acolhedora mas depois temos os outros meninos que vão lá ter aulas de música e não dá.

A.T. – Quantos alunos é que tem neste momento?

E.B. – De CEI, num grupo tenho 3 e depois tenho outro de 15 em 15 dias, portanto são quatro.

A.T. – 4 alunos de CEI não é? Então, visto que é a E.B. que depois elabora os objectivos mais específicos, consoante as características destes alunos, quais são as características sociais que salienta em si e que considera que sejam relevantes para a sua prática pedagógica?

E.B. – É preciso ter paciência...muita paciência...não esperar...é preciso saber que este tipo de garotos não são garotos que têm umas grandes vitórias nas aprendizagens, são pequenas grandes vitórias. Portanto, é preciso ter calma, ter paciência e é preciso saber lidar com a diferença e aceitá-la.

A.T. – Então, acha que, realmente, essas características pessoais e sociais que a E.B. está a referir são muito importantes para trabalhar com este tipo de crianças?!..

E.B. – São, é que se não se aceitar é muito complicado.

A.T. – E visto que nós, nas Necessidades Educativas Especiais, falamos muito em inclusão e em criar projectos, neste caso de música para as crianças com os CEI, o que é que entende por inclusão?

E.B. – Inclusão é...os outros também saberem estar e aceitarem que há meninos com capacidades diferentes das deles. E o facto de eles irem à sala de aula, andarem aí na escola...eles também têm que aprender que há e também têm de aprender que são crianças que também têm o direito a estar com os outros. Claro que não é a forma mais ideal, nunca será, mas é o que é possível.

A.T. – Então mas, disse-me há pouco, que este projecto é criado para 2º e 3º ciclo. Os alunos que tem nesta turma são todos do 3º ciclo?

E.B. – Tenho um aluno que é do 2º ciclo, que vai à turma e depois também tem oficina de música. Ou seja, tem música com a turma e depois tem oficina de música com outros dois.

A.T. – Então mas os outros dois alunos são do 3º ciclo e no 3º ciclo, não existindo a disciplina de música como escolha...

E.B. – Poderia haver mas não abriu.

A.T. – Porquê?

E.B. – Porque não houve número suficiente de alunos para formarem uma turma de 3º ciclo de música, mas eles escolheram música.

A.T. – Porque nós, falamos em inclusão e agora um bocadinho por parte pessoal, e visto que os outros alunos têm que aceitar, estar a colocar uns alunos numa turma...gostava de saber qual é que era a opinião. Se estamos a falar em inclusão, ou..

E.B. – Mas elas vão à turma, vão a algumas disciplinas do 3º ciclo...

A.T. – Mas de que forma é que considera que a música, com estes alunos, é um processo de inclusão ou uma forma de inclusão? Sendo que eles vão a algumas disciplinas com os colegas mas depois têm a música...

E.B. – É que a própria disciplina dá-lhes, de alguma forma, maneira de eles estarem e de ganharem/desenvolverem o social. A música ajuda a desenvolver a parte social.

A.T. – Há pouco referiu que tenta sempre inteirar-se dos problemas dos alunos. Quais são os documentos que consulta?

E.B. – É o processo do aluno e estou sempre a falar com os professores do ensino especial.

A.T. – Outra pergunta: fala com os professores do ensino especial porque eles também lhe dão o feedback dos alunos? De como é que são em casa,...?

E.B. – Sim, e se estão, ou não, a gostar das actividades que nós fazemos. Porque se eles não gostarem eu tenho que as adaptar.

A.T. – Recebe esse feedback da parte dos professores do ensino especial...

E.B. – Sim, e dos próprios garotos.

A.T. – A nível da preparação das aulas, dos objectivos e das competências a trabalhar com os alunos, ao abrigo do CEI...

E.B. – Trago planificação feita.

A.T. – Ou seja, perante aquilo que o agrupamento pede a E.B.

E.B. – Depois faço os objetivos específicos para cada um deles.

A.T. – Para cada um deles?

E.B. – Sim, para cada um deles. Eu posso fazer a mesma atividade mas para cada um tenho de fazer determinados objetivos. Por exemplo, a C. não fala. Não posso querer que ela cante, mas posso-lhe enriquecer o vocabulário e posso-lhe dar determinadas palavras que são aquelas palavras naquela canção que ela consiga cantar e os outros cantem tudo.

A.T. – Pois, é importante que eles sintam que conseguem. Então, que tipo de tarefas e atividades é que mais seleciona para esse grupo?

E.B. – Para eles são os batimentos rítmicos, corporais ou com instrumentos – instrumental Orff – que é como tem aqui, interpretações de canções e dança.

A.T. – Portanto, os recursos a que mais recorre é o instrumental Orff e o corpo e a dança. Qual é que é a importância que dá à planificação do grupo. Sendo que nós, é claro que temos que ir de encontro à especificidade de cada aluno, mas depois planifica em grupo.

E.B. – Então, eu planifico uma actividade; imagine que eles agora, por exemplo o P. e a M. querem aprender a tocar flauta. O P. toca flauta nas aulas com os colegas. Coisa que, por exemplo, com a M. e a C., que foram minhas alunas há dois anos e o ano passado no 2º ciclo, não consegui. Mas a M. agora quer. Se calhar já tem uma maturidade diferente, que é preciso. Então eles os dois agora querem tocar flauta. Eu agora vou-lhes preparar uma musiquinha para tocarem na flauta. Claro, muito simples, o Mi e o Sol. Para a M. vou ter de preparar um batimento muito rítmico, muito simples e que ela consiga fazer. Portanto, tenho aqui os objetivos específicos para cada um, na mesma actividade; porque eu só tenho 45 minutos.

A.T. – Falando nos 45 minutos. Achava pertinente que estes alunos tivessem mais tempo de oficina de música?

E.B. – Sim, mais tempo de oficina de música. a proposta era ser 45 mais 45 minutos, mas não foi possível por causa do horário. Eu sou a única professora de música, não dá para dar a mais ninguém. Porque inicialmente era 90, mas acho que 90 minutos para eles é muito tempo.

A.T. – Seguido?

E.B. – Seguido. Queria que fosse repartido.

A.T. – A nível do lecionar as aulas, e visto que tenta sempre a mesma actividade indo de encontro a cada objetivo, quais são as dificuldades que sente na aplicação e na execução dessa planificação?

E.B. – Eu sinto mais dificuldades em planificar do que propriamente em executar. Porque é o que eu digo: eu não tenho formação. Se eu tivesse formação se calhar era mais fácil.

A.T. – Mas muitas vezes é a nossa própria vivência trás conhecimento...

E.B. – Neste momento senti necessidade de fazer um curso de musicoterapia. Estou a fazê-lo.

A.T. – Está a fazer um curso de musicoterapia?

E.B. – Sim. Tenho mesmo necessidade para este tipo de crianças que vou sempre “apanhar” enquanto professora. Estou a tirar o curso ainda e estou já a aproveitar o que estou a aprender para aplicar.

A.T. – Ou seja, passar do prático ao teórico e depois passar também vivências da teórica à prática; o que é muito bom de ouvir...

E.B. – Está a ser muito útil porque eu sempre senti muita dificuldade em saber o que fazer com estes garotos e este curso está a ajudar-me.

A.T. – Já está a aplicar algumas das coisas que aprende?

E.B. – Já já.

A.T. – Então, quais as competências que, quando trabalha nessas aulas, mais desenvolve e tenta trabalhar com estes alunos?

E.B. – É a sociabilidade e o desenvolvimento da motricidade fina e grossa. É também o desenvolvimento das palavras, principalmente para a C., porque a C. não fala, mas já diz algumas palavrinhas, daí já ter sido um avanço. Quero que a C. consiga bater ritmos simples, porque ela não bate ritmos, é muito descontrolada. Mas já consegue, o que é uma vitória; passados 3 anos ela bater um ritmo muito simples. Uma coisa que uma criança em 5 minutos aprende, ela precisou de 3 anos. Foi uma grande vitória.

A.T. – Ou seja, a aprendizagem destes alunos é morosa, não é?

E.B. – Sim, muito morosa. Por isso é que também é preciso ser paciente e não estar logo à espera de resultados, porque não há.

A.T. – Pois. E ao nível das competências?

E.B. – É o saber-estar, é a sociabilidade, é o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, o desenvolvimento da fala, da linguagem. Sei lá, tanta coisa...

A.T. – E a criatividade, considera que estes alunos conseguem ter a sua própria criatividade?

E.B. – Ter a sua própria criatividade? Conseguem. Eu digo, “ Se eu bater um ritmo agora vocês inventam um” e eles inventam também, portanto é uma forma de eles desenvolverem também a criatividade. Se eu der uma melodia e disser “agora vocês respondem com outra melodia” eles respondem com outra melodia.

A.T. – E eles conseguem?

E.B. – Conseguem.

A.T. – Então, de entre as competências que enunciou, qual é aquela, ou aquelas, que insiste mais em desenvolver?

E.B. – É genérico. É um bolo. Cada fatia compõe o bolo.

A.T. – E porque é que desenvolve mais estas competências? Será que tem algum *transfer* para a sua vida social, para a vida pessoal, na escola,...

E.B. – Sim, aprende-se. Porque como isto exige muita paciência ajuda a que nós também tenhamos mais paciência para os outros alunos.

A.T. – Sim, até porque há pouco falou-me também do viver em sociedade e saber respeitar... Então, qual é que é o aluno, ou quais são os alunos, de entre estes 3, que têm mais dificuldades em atingir as competências propostas?

E.B. – É a C. .

A.T. – E o que tem mais facilidade?

E.B. – É o P. Ele é mais dado, tem mais curiosidade em saber as coisas, a M. não. É “o que tu me quiseres dar eu aceito”. E a C. é pela especificidade dela.

A.T. – Mas a C. também aceita qualquer tipo de atividade?

E.B. – Também aceita...mas como tem mais dificuldade em conseguir executar... Ela gosta de nós, vê-se que gosta mas às vezes não faz porque sabe que não consegue. Não tenta. Portanto é preciso insistir para que ela consiga e, quando consegue, é uma vitória para ela.

A.T. – Quanto a essas vitórias...prepara uma atividade e pode esperar quanto tempo para que essa atividade esteja concluída e para que determinadas competências sejam atingidas?

E.B. – Pode ser até ao final do ano.

A.T. – Um ano, por exemplo?

E.B. – Sim, e não pode ser sempre a mesma atividade senão ela também se cansa. Mas aquele objetivo pode ser melhor. Enquanto que com o P. e a M. é mais fácil

A.T. – Por exemplo, num período, os outros dois alunos poderão conseguir atingir, por exemplo,

E.B. – O batimento rítmico, o P. e a M. conseguem bater naquela aula; a C. não. A C. teve 2 anos para conseguir. E só assim : (exemplificou)

A.T. – Pois, uma pulsação regular. Então, quais os aspetos que mais valoriza da música em contexto de aprendizagem? Por exemplo: o facto de as atividades serem atrativas, o facto de eles terem sempre uma rotina...tem uma rotina na sua aula?

E.B. – Tem. Eu começo sempre pelo relaxamento para conseguir que eles estejam concentrados para a execução das tarefas. Depois tenho sempre o ritmo, uma música com instrumental ou com batimentos corporais e depois poderei ter uma dança, ou não, depende do tempo.

A.T. – Mas tudo na mesma aula?

E.B. – Tudo nos 45 minutos. É porque as atividade têm de ser rápidas porque senão também cansa. E têm de ser fáceis para eles verem que conseguem atingir; isto é um processo evolutivo, portanto, começo pelas fáceis e depois vou aumentando o grau de dificuldade até ao final do ano letivo.

A.T. – Então tem essa rotina de primeiro o relaxamento,...

E.B. – Depois os batimentos rítmicos, depois cantamos uma música e, ao tocar, fazemos o acompanhamento com os instrumentos *Orff* ou com os batimentos corporais.

A.T. – Então no final da aula eles sabem que o processo é esse?

E.B. – Sim, porque eles também têm de ter rotina, têm de saber como é que é. Senão perguntam sempre “o que é que vai ser agora, o que é que vai ser agora?”, e assim eles já sabem o que é e não se perde tempo no “o que é que vai ser?”. Já sabem.

A.T. – Ok. Então, as atividades e tarefas que propõe habitualmente aos seus alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente os alunos CEI, são estas atividades de relaxamento, instrumental *Orff*,..

E.B. – E também os ponho a pintar à medida que ouvem música, a arte-terapia, e tenho coisas fenomenais. Com a M.. o ano passado tentei e ela, com a *Quatro Estações*, primeiro pus o Outono, depois pus a Primavera; ela identificou-as com os desenhos e eu não disse o nome da música. Mas o que ela desenhou nas quatro estações, na Primavera desenhou mesmo a Primavera e, no Outono, desenhou o Outono.

A.T. – Nunca tinha ouvido as músicas?

E.B. – Não, nunca tinha ouvido as músicas.

A.T. – Colocou a música só para ouvirem e desenharem aquilo que sentem?

E.B. – Sim, exatamente.

A.T. – Espetacular...

E.B. – Fiquei mesmo...(espanto). Portanto, a M. tem sensibilidade musical.

A.T. – É fantástico ouvir, é mesmo. Ou seja, para além de competências musicais eles aprendem a despertar outro tipo de sentimentos isto porque, ao longo da nossa conversa, temos vindo a falar das competências desenvolvidas e não são só as competências musicais aliás, até tenta desenvolver uma globalidade. Pode dar-me um exemplo de uma aula que tenha corrido muito bem?

E.B. – Uma dança. Foi a dança do *Ponha aqui o seu pezinho*. Adoraram. Mas não foi este grupo, foi o grupo anterior. Com este grupo, por acaso, todas têm corrido bem.

A.T. – Todas?

E.B. – Todas. Eles são muito recetivos a tudo enquanto que, no outro grupo, o R. já não era tão recetivo. O R. conseguia-me modificar mais a aula.

A.T. – E uma aula que não tenha corrido tão bem?

E.B. – Eu vi que não tinha conseguido os objetivos, foi uma música que eu selecionei. Eu pensava que era fácil para eles mas não, era muito complicada e eu fiquei um bocado frustrada. Senti frustração também de eles não terem conseguido.

A.T. – Ou seja, a própria E.B. acaba por sentir as mesmas frustrações que eles...

E.B. – É, porque eu não quero que eles acabem a aula a dizer “não consegui, estou frustrado”. Eu quero que eles acabem as aulas felizes e a sentir que “eu consegui alguma coisa”. Porque para nós é mínimo mas, para eles, é muito. E isso para mim já é muito bom.

A.T. – O pouco que é para nós para eles é muito...E o que é que gosta mais de trabalhar com estes alunos?

E.B. – Tudo. Eu gosto deles (risos). É o que me dá mais gozo porque, enquanto que os outros conseguem logo, eles, nestas pequenas vitórias, ficam tão contentes que acaba por ser muito gratificante.

A.T. – Gosta mais de sentir esta vitória com estes alunos com necessidades educativas especiais ou é a mesma coisa que trabalhar com alunos que nós dizemos “normais”?

E.B. – É diferente. São expectativas diferentes.

A.T. – Muito bem. Então, vai percebendo qual é que é o *feedback* dos alunos? Ou seja, neste grupo que tem agora, o *feedback* que até agora tem tido...

E.B. – É muito positivo.

A.T. – Eles durante as aulas mostram agrado,..?

E.B. – Sim sim, são felizes.

A.T. – Mostram felicidade?

E.B. – Sim.

A.T. – Cá na escola tem noção, por exemplo, se eles comentam com os colegas o que fizeram na música ou em casa,...?

E.B. – Comentam com os professores do ensino especial.

A.T. – Eles próprios, por sua autoria?

E.B. – Sim sim.

A.T. – E como é que, depois de todo este processo de planificação, de lecionar as aulas, de colocar em prática, que aspetos é que avalia e o que é que valoriza nestes alunos? Como é que faz a avaliação destes alunos?

E.B. – No final de cada aula aponto quais foram as vitórias deles. Depois, no final de cada período, ao fazer a avaliação deles, vejo se os objetivos que eu planifiquei foram atingidos ou não.

A.T. – Aula a aula?

E.B. – Aula a aula. Tem de ser, para na próxima aula eu saber o que vou fazer.

A.T. – Mas, ainda há pouco, disse-me que as atividades também têm de ser diversificadas mas se vê que um aluno, tem a sua planificação, fez aquela aula, precisa de insistir...na aula seguinte vai repetir ou tenta fazer uma aula diferente?

E.B. – Faço uma aula diferente mas com os mesmos objetivos, para não cansar.

A.T. – Depois, futuramente, pode retomar de novo?

E.B. – Exatamente.

A.T. – Ok, mas sempre com o mesmo objetivo em mente.

E.B. – Exato.

A.T. – Com quem é que costuma reunir para estabelecer o ponto de evolução e estabelecer competências de aprendizagem? É com os professores de ensino especial?

E.B. – É. Fazemos sempre uma reunião no final de cada período e durante o ano pequenas reuniões intercalares.

A.T. – Para estabelecer o ponto de situação, para ver se é necessário adotar estratégias,...?

E.B. – Sim sim.

A.T. – Todo este trabalho que a E.B. desenvolve cá na escola, como é que é divulgado na comunidade escolar? Que tipo de trabalhos é que podem fazer para que os outros conheçam o vosso projeto, conheçam o vosso trabalho? Como é que é divulgado, ou não há divulgação?

E.B. – Eu não sei se isto é divulgado. No agrupamento, neste projeto, o que eles fazem é a semana do agrupamento, onde fazem a apresentação dos trabalhos. Este ano até estava a ver se conseguia que eles apresentassem qualquer coisa aos colegas em termos de música.

A.T. – No plano anual de atividades, está contemplada a participação deles no Agrupa?

E.B. – Sim está, é uma forma de inclusão. Na festa de Natal houve a construção dos sinos e eles estiveram com a turma a construir o sino.

A.T. – Ok, sempre com a turma para se sentirem mais próximo dos seus pares e não sentirem tanto a diferença?

E.B. – Sim sim.

A.T. – Agora, nós já falamos da experiência pessoal da E.B., o que é que é isto da inclusão, desde a preparação das aulas à aula efetiva à avaliação da mesma. Então, como é que considera que os alunos com necessidades educativas especiais devem de aprender música?

E.B. – Sempre com a prática. Não vale a pena estarmos a pôr muita teoria, a tentar que eles saibam o que é uma mínima, uma semínima,...

A.T. – Mas sentirem-na...

E.B. – Sim.

A.T. – Então, a definição de como é que os alunos devem aprender música é “sempre pela prática”.

E.B. – Sim é. Nem vale a pena ir para a teoria. Eles vão lá saber o que é uma semínima...acima de tudo eles têm que viver música.

A.T. – A título de curiosidade, por exemplo, eles fazem determinados ritmos, sentem, mas já colocou, por exemplo, a nível de escrita musical, a simbologia?

E.B. - Sim, mais pela simbologia. No final é que chego à simbologia. O ano passado consegui só que, como veio um novo aluno, tive de começar outra vez. Só que chegavam ao final do ano e já não se lembravam. Eu faço tudo por simbologia só que, na simbologia, está lá sempre a figura rítmica.

A.T. – Então tem os dois?

E.B. – Não não. A simbologia que eu uso são desenhos que têm por base a figura rítmica.

A.T. – Já compreendi. Pensei que fosse um quadrado com uma figura musical lá dentro.

E.B. – Não não. Eu faço uma figura na base da figura rítmica e eles assim vão visualizando. Depois quando eu passo para a figura rítmica eles já sabem qual é.

A.T. – Que pode ser possível um dia, ou não,...

E.B. – Sim, depende do grupo e do tempo que eu tenha com eles. Por exemplo, com o P., eu posso tê-lo muito tempo e ele chega lá, a M. também mas a C. não. Não é tão fácil

A.T. – Sim, desde que consiga,...

E.B. – Claro, não se perde a esperança.

A.T. – Então e como é que define um bom aluno com necessidades educativas especiais na música?

E.B. – Aquele que está aberto a tentar, a fazer música. Acima de tudo eles têm de ser felizes

A.T. – E.B., agradeço-lhe novamente a disponibilidade para me conceder esta entrevista, que depois lhe vou dar a ler depois de transcrita, muito obrigada e felicidades para o grupo CEI.

E.B. – Obrigada.

Anexo 4 c) – Transcrição da Entrevista Semiestruturada C1

Entrevistada: Professora de Educação Especial 1

Entrevistadora: Ana Tinta

Local:

A.T. – Boa tarde, quero desde já agradecer-lhe a disponibilidade que mostrou em colaborar neste trabalho. Como já referi, em off, vamos abordar o papel da música inserido nos currículos de alunos com CEI. Vamos dar início então a esta entrevista começando então pela sua idade, formação académica e formação na área das necessidades educativas especiais.

P – Tenho 50 anos. Dou aulas há 21, mas tenho apenas 14 anos de serviço porque sou contratada. Sou professora de Educação Especial há dois anos e estou neste agrupamento desde outubro. Sempre fui professora de Português e de História de 2º Ciclo.

A.T – Neste momento está a acompanhar alunos do grupo CEI.

P – Sim estou a acompanhar o P. individualmente. Tenho quatro tempos letivos de 45m com ele, onde no fundo desempenho as funções da educação especial. Treino a escrita a leitura...gosto de inserir algumas coisas como livros, música...

A.T – Há pouco em off, referiu que gostava de contar algumas histórias que no final tivessem música, por alguma razão em especial?

P – (2'10'') Não...apenas uma motivação. Eu quando ensinava história costumava dizer que a história tem 5 sentidos. A história ouve-se, a história, vê-se, a história toca-se e comesse. Exatamente porque, por exemplo, quando estamos a comer uma manga temos de saber de onde é que ela veio como é que apareceu. E aí leva-nos aos descobrimentos. E acho que para estes meninos um pouco de história com “h” pequenino leva-lhes a uma imaginação diferente, a uma criatividade diferente pode chamar outros aspetos do seu interior e que eles desenvolvam outras capacidades. Acho que a música é muito importante neste aspeto, embora eu seja um “0” à esquerda, mas eu gosto de ouvir música, eu gosto se eu acho que me sinto bem a ouvir música também acho que eles se devam sentir bem a ouvi-la ou a toca-la. Mesmo

que sejam aquelas notas mais roufenhas como disse há pouco do Pedro, que queria mostrar que já tinha aprendido aquele passo ou treinar aquele passo. Que isso para ele é importante não vou negar.

A.T – A nível da experiência na Educação Especial...

P – É mesmo o 2º ano não lhe vou negar. Só mesmo a formação especializada. Estava na D. Dinis a dar aulas de Português ao 6º ano e tinha alguns meninos surdos e tinha outros com NEE que gostavam muito do português sobretudo quando nós tínhamos de ler algumas histórias. Lá está! Acho que os livros são muito importantes. E na altura tinha uma menina com necessidades que gostava muito de ler e não era só aqueles livros do Rato Stilton eram outros livros. Achei interessante e fui para a Superior de Educação que era ao lado. E achei: “Se calhar vou experimentar”. Porque diretamente com eles...eu só os tinha na sala de aula. Mas queria saber mais qualquer coisa, queria trabalhar mais com eles. Foi um ano trabalhoso, pois sou da Figueira da Foz e saía daqui às 00h00 quase todos os dias, a família ficou um pouco para trás mas acho que valeu a pena.

O ano passado fiquei logo na educação especial no Cadaval onde tinha meninos com trissomia 21 e uma menina com a doença dos velinhos que me custou imenso, mas uma menina muito querida mesmo. Trabalhei no 1º Ciclo a dar apoio a sala de aula e as meninas que tinham trissomia 21 tinham musicoterapia. Havia 3 grupos de CEI, o CEI-A, CEI-B e CEI-C. Portanto os CEI-A eram aqueles cognitivamente mais baixos.

Na música a professora levava músicas, levava instrumentos musicais para eles tocarem, para nós tocarmos dançarmos, por acaso foi muito, muito interessante.

A.T – Pois há sempre aquela questão: “Temos os alunos e agora o que fazer com eles?”

P – Ah sempre aquela questão: “Ah são crianças!”, mas não são eles que têm de vir até nós, somos nós que temos de ir até eles, ir ver o que eu é que eles realmente precisam, para que se possam desenvolver. Para que dentro da sua diferença possam ser o mais natural possível.

A.T – Em relação a algumas características pessoais e profissionais, quais as que mais salienta em si que a ajudam e contribuem para desenvolver da melhor forma o seu trabalho?

P – A criatividade e a busca de motivações para que eles saíam de fora deles. Eu procuro sempre uma coisa diferente procuro coisas que os ajudem a despertar neles as coisas mais naturais possíveis. Mas há algo que toda a gente diz...toda a gente diz...que é a minha paz. A

maneira como eu falo, como converso, como eu estou. As pessoas dizem “E pá tu transmites calma...”.

A.T – Sim até eu fico calma e serena de estar a ouvi-la!

P – Isso agrada-me. A calma é imprescindível. Tem de ser, tem de ser mesmo porque se nos deixarmos levar por tantas coisas por tantas injustiças e as frustrações nos moerem demasiado nós deixamos de viver o nosso dia a dia. Gosto de tranquilidade e nada de confusões (riu).

A.T. – Quando se trata destes meninos com NEE, vem-nos à memória a palavra inclusão. O que entende por inclusão?

P – Para já, antes há uma coisa que eu acho que...para que haja inclusão tem de haver uma formação por parte dos pais, dos outros meninos porque no fundo se esse meninos forem inserido numa turma, eles vão olhar e pensar: “Que coisa estranha que esta aqui”, “São os meninos que estão aqui para ser ajudados” “São os coitados...são isto são aquilo”. É que às vezes não vejo a inclusão ser feita como deveria ser. Acho que devia haver em todas as escolas uma formação, uma explicação aos pais de todos os alunos de modo a que deixassem de ser vistos como os “outros” ou os “coitados”.

A.T – Diz-me que a inclusão terá de partir do exterior da escola.

P – Mas isso é o que sinto. Por exemplo se eu levo de casa o exemplo: “O filha somos todos iguais, somos todos diferentes e temos de saber respeitar o outro.” Mas o que vejo por exemplo, o que fazer do P., o que fazem do garoto, o que fazem ao garoto e depois aquilo que o garoto reage. Ele vai ter de reagir logicamente. Se houvesse a educação de casa de que toda a gente tem de ser respeitada...eu vejo isso cada vez mais difícil. Acho que estes meninos deviam estar incluídos na escola.

A.T – Será que estes meninos são protegidos demais?

P – Não sei se serão protegidos... talvez seja um pouco sonhadora nesse aspeto, mas eu acho que não havia de existir aquela escola especial, para os meninos com menos competências. Mas se as há esses meninos deveriam poder vir aqui e nós lá. Eu digo isto porque no Cadaval havia a unidade de multideficiência e eu ia lá, ia ver o trabalho de quem lá estava quer das auxiliares, queria perceber o que ia na cabeça daqueles meninos. O que acontecia é que os meninos, quando passavam os outros afastava-se e não se deviam afastar. Deviam aproximar-se, ir lá, dizer bom dia mesmo que eles não respondessem. Porque se nós não falarmos com esses meninos..eles podem não ter comprometimentos cognitivos. Se nós tivermos e

sentirmos que há ali alguém que nos motive...Se calhar ate vou conseguir mexer o dedo que antes não conseguia.

O que eu vejo é que queremos, ou a escola, os professores querem tanta inclusão mas não formamos os outros, eu acho que tem de partir ...nem que todos os inícios de ano tivessem o mesmo discurso. Que tem de partir de casa o facto de termos de aceitar os outros, as suas diferenças. Se nós não aceitarmos os outros os nossos filhos também não os vão aceitar. Temos meninos que não sentem a inclusão.

A.T – Faz sentido. Mas nesta escola por exemplo quando os alunos NEE passam, os outros colegas afastam-se ou vão ter com eles?

P – Afastam-se claro. Temos uma menina que tem uns movimentos bruscos e os alunos afastam-se, têm medo. Portanto não há...não há...

A.T – A verdadeira inclusão.

P – Não há. Porque as pessoas pensam que só aos outros é que acontece, os outros é que são os anormais, os paralíticos...são os outros.

A.T – Partilho da mesma opinião. Penso que a verdadeira inclusão não é aquela que está a ser colocada em prática. Não vem das leis, vem de nós.

P – Por mais que nós tentemos, mas os meninos não brincam com os meninos da idade deles. O Pedro anda aí mas é gozado e utilizado pelos outros, é o bobo da corte. Ele diz ai os meus amigos. E eu digo:”O Pedro teus amigos? Tu sente-los como teus amigos?”, e ele responde “Ah sinto, sinto!”. Se sentes pronto, mas toma cuidado porque a amizade pode não ser tão verdadeira.

Porque eu sempre aprendi isto: “Eu sou aquilo que me fizeram em casa”. Eu posso ter os amigos mas o que me vai formar é o que eu trago de casa. Se sou educada num ambiente em que os outros não prestam, os outros são coitados, em que os outros deviam ser postos na rua em que os outros são visto como coitados que não podem fazer nada...não é assim. Temos que aceitar os outros como diferentes e ver que há coisas que eles podem fazer.

A.T E muito melhor do que nós...!

P – Mas essa menina que tive lia mil vezes melhor que outros colegas. Preferia ouvi-la a ler a ela com emoção do que os outros a ler os livros do Stilton. Aquela menina lia coisas diferentes. Ela interessava-se por livros que a chamavam às emoções.

Fazia-lhe os testes adaptados, eu lia parágrafo a parágrafo e ela resolvia. Ela leu o livro de Joana e adorou porque era por partes. Mas a motivação de querer ler é fantástica.

A – Muito interessante!

P – Em história costumava dizer que se levarem um pano da vossa avó leva-nos até onde? 1920, 1910? Mostrava algumas coisa era diferente. Em português, podiam levar livros. No apoio o que ela não gostava era quando entrava na parte da gramática.

A.T – Referente agora ao tema da música, considera que é uma área que promove a inclusão?

P – sim. Nunca assisti a uma aluna da prof. Elsa mas vejo as respostas por parte do Pedro. Portanto se ele gosta, acho muito importante que exista música. Qualquer escola deve existir música, arte.

A.T – O P. tem oficina e tem música com o grupo.

P – Acho que é os sons. Que lhe dão qualquer coisa de motivação. Por exemplo, ah uma da parte dele que ele adora poesia que rima. Portanto tudo o que for cantado...

A-T – Talvez pela sua repetição sonora!

P – exatamente. Isso chama-lhe à atenção.

A.T – O que se lê no âmbito da música é que a repetição trás conforto.

P – aliás quando há rimas e se estas forem quase cantadas essas entram perfeitamente. Ah uma que é “Roda, roda, roda...o vento rodopia; roda, roda, roda...” todas essas palavras ele acha imensa piada. Tem algo que o leva a estar bem e aprender.

A.T – O P. tem alguma competência ou lacuna que deva ser mais trabalhada?

P – A nível comportamental. Ele tem um comportamento com os outros que não tem comigo. Por exemplo, quando esta com a D.T ou outra colega, tem tendência em andar em conflitos com as meninas e diz palavrões. Está na fase da adolescência. Comigo não. Diz por exemplo “Ai a minha vida!” e “Não gosto nada disto, já deram cabo de mim!”. O que eu digo é: “No fim de deitares tudo cá para fora vamos trabalhar.” Talvez a minha calma ajude. Se uma pessoa mostrar calma perante outra, a outra pessoa vai chegar a um ponto que vai mostrar calma. Depois digo-lhe para ele ir pensar no que fez e ele próprio me pede desculpa. Depois dá-me abraços e beijinhos...

A.T-Na pouca experiencia que tenho verifico que estas crianças precisam muito de afeto.

P – O P. a C. e a M. ate são capazes que querer abraçar mas temos o R. que já não, já é diferente. Ele não gosta muito dos toques. Agora eles os três adoram tocar.

A.T – Então a música será sempre uma disciplina a privilegiar? Ou há outras de maior importância.

P – Sempre! É tão importante a música como a matemática, o português... todas elas em pé de igualdade. Lá está a História sem música sem arte não é História. Afinal a história não é tão teórica. Ouvir por exemplo uma música de Oliver Chanté... se eu conseguir que eles

percecionem tudo o que têm à frente com os 5 sentidos, será tudo mais motivante. O meu objetivo é que eles sejam autónomos com todos os sentidos.

A.T – Lembro que na história podemos trabalhar todos s tipos de música.

P. Tudo. Desde a época medieval a sei lá...

A.T – Em relação ao feedback dado pelos outros prof. relativamente à frequência deste alunos na oficina. Tem algum feedback?

P – É positiva. Eles veem que os miúdos gostam.

A. T E em relação aos Encarregados de Educação?

P – Não lido muito com eles. É mais a minha colega. Mas são todos recetivos a estas oficinas

A.T – E a opinião dos colegas em relação à frequência dos colegas às oficinas.

P – Penso que são imparciais. Já tive na turma e não há qualquer tipo de reação.

A.T – Relativamente ao Pedro é uma mais valia?

P – Sim ele esta sempre entusiasmado, sempre entusiasmado com a flauta, com tudo que eu se passa na música

A.T – A prova está nas observações que fiz que ele é uma aluno espetacular, cheio de ritmo, enfim..

P – Ele adora!

A.T. – Quero agradeço-lhe novamente a disponibilidade para me conceder esta entrevista, que depois lhe vou dar a ler depois de transcrita, muito obrigada e felicidades para o grupo CEI.

E.B. – Obrigada.

Anexo 4 d) – Transcrição da entrevista semiestruturada C2

Entrevistada: Professora de Educação Especial 2

Entrevistadora: Ana Tinta

Local:

A.T. – Boa tarde, quero desde já agradecer-lhe a disponibilidade que mostrou em colaborar neste trabalho. Como já referi, em off, vamos abordar o papel da música inserido nos currículos de alunos com CEI. Vamos dar início então a esta entrevista começando então pela sua idade, formação académica e formação na área das necessidades educativas especiais.

P – Tenho 52 anos. Dou aulas há 23. Sou de E.V. T e tenho uma especialização em educação especial. Na educação Especial estou há 7.

A.T- Durante estes anos de serviços quais as características pessoais e profissionais que mais salienta em si e que ajudem na sua pratica profissional.

P – Penso que seja a calma e persistência. É claro que é necessária com tudo, mas com estes meninos em especial é preciso ainda mais. Nunca vão ao ritmo que nós gostávamos que fosse. Temos, ou pelo menos eu tenho a tendência de querer sempre mais deles.

A.T – Quando falamos em crianças NEE, salta-nos a palavra Inclusão. O que entende por inclusão?

P – Inclusão é um conceito fabuloso mas nada fácil de pôr em prática... É um caminho que procuro percorrer, da maneira mais justa, superando as dificuldades que se apresentam a cada dia. É um movimento educacional, social e político que defende o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável no seu grupo social e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. Penso que seja um conjunto de meios e ações que combatem a exclusão da vida social e promovem a oferta de acesso a bens e serviços que beneficie a todos. É acolher como seu, respeitando as diferenças individuais e favorecendo o desenvolvimento, a participação, a cidadania e a atividade humana de cada pessoa.

A. T – Considera que música, nomeadamente a oficina da música, é uma área que promove a inclusão dos alunos CEI que acompanha? De que forma?

P – Sim, mas não é só a oficina de música que promove a inclusão dos alunos CEI, na Escola Básica D. Pedro I. No contexto educacional, inclusão também defende o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades e de se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania. São quatro jovens com problemáticas diferenciadas, que nesta escola frequentam a oficina da música, que lhes confere a necessidade de desenvolverem um currículo específico individual (CEI), planeado, tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. O seu CEI contempla atividades na turma de referência e outras em pequeno grupo, onde se insere, entre outras, a oficina da música. Estamos a falar de alunos para quem o currículo normal era fator de exclusão, devido às diversas barreiras para acesso aos conteúdos curriculares, à discriminação educacional e ao sucessivo fracasso académico. Foi um desafio para esta escola encontrar o caminho para a construção de uma escola inclusiva para todos, respeitando as diferenças entre os alunos e procurando dar resposta às suas necessidades educativas, no sentido da preparação para a vida social e pós escolar. Foi necessária a mudança, na maneira de formular os conteúdos, no modo de agir dos agentes educativos, para se adequar o currículo às necessidades educativas, tão especiais, destes alunos. Porque a aprendizagem faz-se na interação, porque se aprende, também, vendo fazer e participando num ambiente estimulante, estes alunos estão incluídos na sua turma de referência, em vários momentos do dia e nas várias atividades da escola. Contudo, estes alunos têm outras necessidades educativas para otimizar a sua participação escolar/social e o projeto CEI, através das suas oficinas, permite a aprendizagem de conteúdos específicos e funcionais porque privilegiam a relação individualizada e a prática assistida, com carácter mais lúdico e adaptado, não compatível com o ambiente necessário ao funcionamento na turma.

A.T – No 3º ciclo não existe a opção de música na escola. Assim, até que ponto é que ao constituir uma turma só de alunos CEI para este projeto é um processo inclusivo, visto serem aulas só para estes alunos?

P – Ora... o desenvolvimento da ação inclusiva pressupõe mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, na gestão da sala de aula e do currículo e do processo de

ensino-aprendizagem. A Escola D. Pedro I ao encontrar esta resposta educativa, para estes alunos, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. Deste modo reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. Neste momento a resposta encontrada é a que mais se ajusta às necessidades dos seus alunos. O CEI é compreendido, planeado e avaliado a cada momento, para cada aluno e assim deverá ter a continuidade que se avalie necessária, até ao final da escolaridade dos alunos a quem se destina.

A. T – Qual a sua opinião em relação ao projeto de música para os alunos ao abrigo de um CEI, no que concerne ao seu desenvolvimento nos domínios: cognitivo, motor, emocional, social e afetivo?

P – Segundo o que leio parece existir consenso relativamente ao valor formativo e educativo da música no desenvolvimento de fatores intelectuais, sensório motores, emocionais e sociais das crianças e jovens. Através do movimento associado à música ou à dança, otimiza-se o desenvolvimento físico e psicomotor. Pela execução de acompanhamentos e melodias simples, canções, exercícios de articulação, lengalengas, trava-línguas, favorece-se o desenvolvimento da capacidade auditiva, da memória, ritmo, atenção/perceção, desenvolvimento da linguagem. Considero muito importante todo o estímulo e experiências musicais levadas a efeito na oficina de música

A.T – Tive conhecimento que o Agrupamento este ano letivo fez uma parceria com a AMA (Academia de Música de Alcobaça) para os alunos com NEE, nomeadamente o grupo em estudo, frequentasse sessões de música. Fale-me um pouco sobre esta parceria (o porquê, qual a necessidade que a escola sentiu para aderir à proposta, que trabalho desenvolvem com os alunos...)

P – A AMA é um parceiro educativo da comunidade que oferece à Escola, entre outras, a proposta de atividades especialmente dirigidas a alunos com currículo específico individual nas áreas da expressão musical e expressão corporal. Estas atividades visam a estimulação e o desenvolvimento de competências essenciais, ao nível da acuidade psicomotora e comunicação. Por sua vez, a CMA assegura o transporte gratuito dos alunos para a academia. Estas atividades enquadram-se no CEI dos alunos porque visam o desenvolvimento de

objetivos comuns, com a vantagem de, em simultâneo, permitirem outras vivências significativas (espaço, pessoas, transporte). Consideramos ser um recurso muito válido porque proporciona a experiência lúdico/terapêutica, em complemento às atividades da escola, enriquecedora para estes alunos.

A.T – Mas o trabalho será que não vai de encontro ao que já é desenvolvido na escola?

P – Pois isso não sei. Mas será sempre uma mais valia.

A.T – Será uma disciplina a privilegiar ou considera que existem outras com mais relevância para o desenvolvimento global dos alunos? Porquê?

P – Todas as experiências educativas deverão ter relevância para serem enriquecedoras, ter intencionalidade educativa, para que façam sentido existirem no CEI dos alunos. Não considero que a música seja mais relevante, para o desenvolvimento global dos alunos, do que as restantes disciplinas em curso, mas que, é igualmente necessária e importante para que se verifique e continue a existir.

A.T – Fale-me sobre o feedback dado pelos professores destes alunos com CEI (das outras oficinas e disciplinas) sobre a frequência destes alunos à oficina de música.

P – Ainda não foi feito um questionário formal aos professores, com o objetivo de saber/aprofundar a sua opinião acerca da frequência destes alunos à oficina de música. No entanto, no início de cada ano, aquando da construção do CEI, os professores colaboram e tomam conhecimento de todas as atividades em curso e aceitam, com naturalidade, a necessidade que estes alunos têm de desenvolver competências específicas e por isso, a escola ter organizado uma resposta educativa específica para estes alunos.

A.T Qual ou quais as opiniões dos encarregados de educação?

P – Os pais têm ficado agradados confesso. A nossa colega tem feito um trabalho de louvar. A qualidade multissensorial da música é explicada aos pais, quando lhes é apresentado o CEI, no início de cada ano lectivo e eles apreciam a sua finalidade educativa. Nos momentos de

avaliação, os encarregados de educação reconhecem a aquisição e a evolução nas competências adquiridas.

A. T Qual ou quais as opiniões dos colegas destes alunos sobre as disciplinas específicas que estes frequentam, nomeadamente o projeto de música?

P – Ainda não foi feito nenhum questionário formal aos colegas destes alunos, com o objetivo de saber/aprofundar a sua opinião acerca da frequência destes alunos à oficina de música, ou às restantes que também frequentam, porém, através da observação diária, há sinais que me permitem inferir. Inicialmente, a inclusão dos alunos NEE na sua turma causou estranheza, recusa, sobretudo nos colegas que ainda não tinham convivido com esta realidade e motivou várias questões, relativamente à finalidade da sua eficiência para a aprendizagem destes colegas, porque lhes reconheciam inúmeras dificuldades. Não seria melhor que estes colegas frequentassem outra escola, especial, como o CEERIA? A eficácia da aprendizagem social, depois de explicada, foi bem entendida, mas a finalidade de aulas tão teóricas e distantes das suas necessidades para que lhes serve? Ao fim de algum tempo de experiência, com esta nova situação e com a resposta educativa encontrada, os colegas passaram a interagir de forma muito favorável, compreenderam/aceitaram a inclusão dos colegas na turma. Naturalmente, entendem a necessidade da realização de atividades mais funcionais e dirigidas, onde se trabalham competências específicas e que não podem ocorrer no mesmo espaço sem porem em risco o normal funcionamento da turma. Os alunos interagem nos dois ambientes, de forma positiva, e são bem aceites na escola.

A.T – Ainda bem que assim acontece.

A.T – Qual ou quais as opiniões dos próprios alunos CEI sobre as oportunidades proporcionadas pelas oficinas de música?

P – Os alunos participam ativamente, demonstram e dizem gostar muito desta atividade.

A.T – Por último gostava ainda de lhe perguntar que perfil deve ter um professor ao serviço da educação especial?

P – Como sabe nem todos os professores têm perfil para trabalhar com estas crianças.

Primeiro há que ter uma grande vontade e motivação para querer ajudar o próximo. Uma pessoa que não desista facilmente. É aquele que está em constante reflexão, que é dinâmico, criativo, que atende ao desenvolvimento individual de cada um. Que é humano. Mas isso deveriam ser todos, com todos.

A.T. – P. agradeço-lhe novamente a disponibilidade para me conceder esta entrevista, que depois lhe vou dar a ler depois de transcrita, muito obrigada e felicidades para o grupo CEI.

P – Obrigada

Anexo 5 – Grelhas de Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas

Anexo 5 a) – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista Semiestruturada A

Grelha de Análise de Conteúdo- Entrevista Semiestruturada (A1)		
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
1. Percorso profissional	1.1 Idade e Formação profissional	- "Tenho 46 anos; - (...)a minha formação de base é primeiro ciclo (...); - (...)começaram a aparecer especializações em Educação Especial e eu achei que seria mais interessante do que propriamente o curso de Ciências da Educação. (...)deixei esse curso para ir fazer a especialização em Educação Especial, já há bastantes anos.
	1.2 Experiência Profissional na Educação Especial	- (...)Trabalho na educação especial há uns 15/20 anos(...) - (...) comecei a trabalhar na Educação Especial porque na altura não havia especializações e eu andava a fazer a licenciatura e depois, ao fim de alguns anos de serviço, fui fazer a especialização.
	1.3 Características sociais e profissionais	- (...) calma e persistência sem dúvida. - (...)a imaginação e organização do meu trabalho. Planificava sempre e tentava levar coisas diferentes
2. Inclusão	2.1 Conceção de Inclusão	- (...) é eles poderem fazer, de acordo com o que conseguem, igual aos seus colegas. - (...)de ver bem até que ponto é que eles podem fazer, o que é que eles conseguem fazer igual aos colegas da idade deles. - (...)este projeto surgiu da necessidade que há – e eu penso que até haverá a nível nacional - de criar atividades para estes alunos porque a escola está pensada só para os outros, para os que têm as suas disciplinas normalmente. - (...)é muito difícil um professor ter a sua turma que vai levar a exame, por exemplo, e estar a trabalhar com estes alunos.~
	2.2 Oficina de Música e Inclusão.	- Os colegas não se preocupam. (...) já fiz esse estudo, a nível da sociometria e verifiquei que os colegas não se preocupam se eles estão ao mesmo nível de capacidades que eles ou não. A

		gestão deles é a nível do comportamento. - (...) oficinas em que eles pudessem estar a desenvolver atividades do seu nível e funcionalidade. - "A maior parte dos professores das nossas Oficinas não tem qualquer formação a nível das necessidades educativas especiais" - O professor de educação especial também não tem horário para poder acompanhar estes alunos em todas as horas em que eles precisam e daí surgiu a ideia desta projeto. -(...) nos meninos com currículos específicos, nós não temos de estar preocupados com o nível de ensino, se estão no 2º ou 3º ciclo. A Oficina de música é uma Oficina pensada direta e especialmente para eles. -(...) teríamos de questionar o Ministério da Educação porque temos de fazer as coisas conforme os meios que temos, não temos mais que isto. - O ideal seria haver professores que pudessem acompanhar os alunos à turma onde eles pudessem estar a desenvolver atividades de acordo com o seu nível de funcionalidade, na turma; isso era o ideal, não era o que gostaríamos. Mas como não temos, temos de arranjar outra estratégia.
	2.3 Funcionamento das Oficinas de Musica	- Penso que está a correr bem. - (...)tudo decorre bem ou não dependendo, principalmente, do comportamento deles até a nível social com os outros, com os colegas. Se eles tiverem comportamentos ajustados, os colegas também os aceitam como iguais a eles. - (...) em anos anteriores, algumas não funcionavam muito bem porque alguns alunos que as frequentavam não sabiam aproveitá-las.

3. Currículo Individual	Específico		<ul style="list-style-type: none"> - (...) é feito na componente não letiva dos professores da escola. - São os professores que aceitam participar neste projeto.
		2.4 Extensão da oficina de música.	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe ainda em todos (...) é um agrupamento muito grande. - Já há outra escola do 2º e 3º ciclo com um projeto idêntico, muito semelhante mesmo ao nosso e, em princípio, no próximo ano, a outra escola que existe do 2º e 3º ciclo também vai ter.
		2.5 Perfil docente	<ul style="list-style-type: none"> - nem todos os professores têm perfil para trabalhar com estes alunos,...é assim, a verdade é esta. - Conseguimos ter na escola professores que gostam, que trabalham com eles e que se oferecem de um ano para o outro...acho que já é uma conquista muito grande! - A maior parte dos professores das nossas Oficinas não tem qualquer formação a nível das necessidades educativas especiais. - O professor de Música é do 2º ciclo mas as outras Oficinas que nós temos estão a ser lecionadas por colegas do 3º ciclo e Secundário, que já dão há algum tempo e que gostam.
3.1 Elaboração		<ul style="list-style-type: none"> - Este projeto surgiu...fui eu que pensei nele. - (...)estava cá sozinha a nível de professores de educação especial, tinha muitos alunos, não tinha horário para eles e tinha de arranjar alguma estratégia. - Agora é pensado pelo grupo de educação especial daqui da escola. - (...) somos nós que conhecemos os alunos, estamos cá com eles todos os dias. - (...) reunimos sempre, pelo menos, no início e no final do ano - Pensamos nos alunos que vamos ter e como é que vamos trabalhar com eles. - Disciplinas mais práticas onde eles pudessem movimentar-se, construir algumas coisas(...) - A nossa preferência são tempos de 90 minutos. Mas para Música, por exemplo, só conseguimos de 45 minutos.~ - Até este ano era de 90 minutos, mas este ano não tinha horário (...)Porque depois, lá está, estão as questões burocráticas e que nós não podemos contornar. 	

4. Motivações		<ul style="list-style-type: none"> - São mais de manhã(...)As teorias dizem que, de manhã, eles estão mais despertos para a aprendizagem.
	3.2 Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - A nível de material e espaço físico, espaço físico é a sala de música da escola que eu acho que será a mais indicada - (...) nível de material eles podem utilizar também todo o que está disponível para a aula de música.
	4.1 Motivações da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Este projeto surgiu...fui eu que pensei nele. - Foi há 2 anos que nós começámos - (...)estava cá sozinha a nível de professores de educação especial, tinha muitos alunos, não tinha horário para eles e tinha de arranjar alguma estratégia. - Disciplinas mais práticas onde eles pudessem movimentar-se, construir algumas coisas(...) - (...) acho que eles poderiam apresentar, talvez, uma musiquinha, não composta por eles, claro, mas que já exista(...)
	4.2 Divulgação	<ul style="list-style-type: none"> - Foram o ano passado para uma exposição e depois acabaram por ficar aqui. - nós temos dois dias no final do segundo período em que param as aulas e é só para exposições, atividades de teatro, só atividades diferentes. Nós aproveitámos esses dois dias e fizemos uma exposição de trabalhos lá na escola sede. - A nível da música não tem sido tão fácil porque, por exemplo, uma das alunas já começa a emitir alguns sons mas pronto, não emite sons que dê para participar assim...e a nível da motricidade também ainda tem algumas dificuldades em tocar qualquer coisa. - Nós falamos em fazer uma apresentação no final do ano(...) vamos ver como é que isso se concretiza, que evolução é que eles conseguem até lá(...) nós também queremos que eles tenham um bom desempenho. - acho que eles poderiam apresentar, talvez, uma musiquinha, não composta por eles, claro, mas que já exista (...)

Anexo 5 b) – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista Semiestruturada B

Grelha de Análise de Conteúdo- Entrevista Semiestruturada B		
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
1. Percurso profissional	1.1 Idade e Formação profissional	- “(...)42 anos. -(...) 1º ciclo e, depois, daí a variante para Educação Musical para o 2º ciclo.” -“Especialidade em educação especial não tenho nenhuma.” -“(...)eu não tenho formação. Se eu tivesse formação se calhar era mais fácil.” -“(...) senti necessidade de fazer um curso de musicoterapia. Estou a fazê-lo.”
	1.2 Experiência Profissional na Educação Especial	-“Há 19 anos” - “Não, iniciei o ano passado com este grupo porque era a única professora de música” -“Já lecionei 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.”
	1.3 Características sociais e profissionais	-“(...)ter paciência...muita paciência...não esperar...(...)” -“(...)é preciso ter calma, ter paciência e é preciso saber lidar com a diferença e aceitá-la.(...) -“(...)se não se aceitar é muito complicado(...)”
2. Inclusão	2.1 Conceção de Inclusão	- “Inclusão é...os outros também sabermos estar e aceitarem que há meninos com capacidades diferentes das deles. E o facto de eles irem à sala de aula, andarem aí na escola...eles também têm que aprender que há e também têm de aprender que são crianças que também têm o direito a estar com os outros. Claro que não é a forma mais ideal, nunca será, mas é o que é possível!” -“(...)outros também sabermos estar e aceitarem que há meninos com capacidades diferentes das deles(...)”
	2.2 Oficina de Música e Inclusão.	“(...)a própria disciplina dá-lhes, de alguma forma, maneira de eles estarem e de ganharem/desenvolverem o social (...)” -“(...)se estão, ou não, a gostar das atividades que nós fazemos. Porque se eles não gostarem eu tenho que as adaptar.”

3. Currículo Especifico Individual		-“(...)é importante que eles sintam que conseguem(...)”
	2.3 Conceção do Funcionamento das Oficinas de Musica	-“Fazemos sempre uma reunião no final de cada periodo e durante o ano pequenas reuniões intercalares” -“É muito positivo”. -“(...)Uma coisa que uma criança em 5 minutos aprende, ela precisou de 3 anos. Foi uma grande vitória”
	2.4 Competências Extra - Musicais	- (...)A música ajuda a desenvolver a parte social”. - (...) a desenvolverem também a criatividade “E como a música é importante para este tipo...” -“A sociabilidade e o desenvolvimento da motricidade fina e grossa”. -“Desenvolvimento das palavras”
	2.5 Perfil docente	- (...) isto exige muita paciência ajuda a que nós também tenhamos mais paciência para os outros alunos. não se perde a esperança.” - “Portanto é preciso insistir”. - “Senti frustração também de eles não terem conseguido” - (...)”Porque para nós é mínimo mas, para eles, é muito. E isso para mim já é muito bom”.
	3. 1 Elaboração do projeto	- “Não fui eu, quem fez este projeto foi a responsável pelo ensino especial. Portanto, os professores do ensino especial é que criaram este projeto(...) Eles criaram a disciplina e eu é que faço o programa, tendo em conta as características de cada um.” - “ Sou eu que elaboro os programas, os objetivos que quero que eles aprendam no final. O programa que aparece para ser aprovado em pedagógico é uma coisa muito linear. Os objetivos que fazem lá são muito abrangentes. Eu é que depois vou mais aos específicos”.

4. Motivações	4.1 Motivações da escola	<ul style="list-style-type: none"> - (...) há determinadas disciplinas às quais eles não podem ir; não conseguem atingir um nível de aproveitamento. - (...)vão ter outro tipo de disciplinas: a oficina de drama, a oficina plástica, a oficina de música, que são mais funcionais para eles. - (...)acabem as aulas felizes e a sentir que “eu consegui alguma coisa”
	4.2 Divulgação da oficina de música	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu não sei se isto é divulgado. No agrupamento, neste projeto, o que eles fazem é a semana do agrupamento, onde fazem a apresentação dos trabalhos. Este ano até estava a ver se conseguia que eles apresentassem qualquer coisa aos colegas em termos de música.”
5. Prática Letiva	5.1 Planificação	<ul style="list-style-type: none"> - “(...)Trago planificação feita” - “(...)faço os objetivos específicos para cada um deles.” - - “(...)mais tempo de oficina de música. A proposta era ser 45 mais 45 minutos, mas não foi possível por causa do horário.” - “(...)sou a única professora de música.” - “ (...)dificuldades em planificar do que propriamente em executar”. - “Eu posso fazer a mesma atividade mas para cada um tenho de fazer determinados objetivos.” - “ É o processo do aluno e estou sempre a falar com os professores do ensino especial.”
	5.2 Atividades	<ul style="list-style-type: none"> - “(...)Eu começo sempre pelo relaxamento para conseguir que eles estejam concentrados para a execução das tarefas. Depois tenho sempre o ritmo, uma música com instrumental ou com batimentos corporais e depois poderei ter uma dança, ou não, depende do tempo.” - “(...) porque eles também têm de ter rotina.”

		<ul style="list-style-type: none"> - “Para eles são os batimentos rítmicos, corporais ou com instrumentos – instrumental off – que é como tem aqui, interpretações de canções e dança.” - “Faço uma aula diferente mas com os mesmos objetivos, para não cansar(...)” - “Sempre com a prática. Não vale a pena estarmos a pôr muita teoria, a tentar que eles saibam o que é uma mínima, uma seminima...” - as atividade têm de ser rápidas porque senão também cansa. E têm de ser fáceis para eles verem que conseguem atingir; isto é um processo evolutivo, portanto, começo pelas fáceis e depois vou aumentando o grau de dificuldade até ao final do ano letivo. - “Se eu der uma melodia e disser “agora vocês respondem com outra melodia” eles respondem com outra melodia” - Eu agora vou-lhes preparar uma masiquinha para tocarem na flauta. Claro, muito simples, o Mi e o Sol. Para a M. vou ter de preparar um batimento muito rítmico, muito simples e que ela consiga fazer. Portanto, tenho aqui os objetivos específicos para cada um, na mesma atividade; porque eu só tenho 45 minutos. - não quero que eles acabem a aula a dizer “não consegui, estou frustrado”. Eu quero que eles acabem as aulas felizes e a sentir que “eu consegui alguma coisa”. Porque para nós é mínimo mas, para eles, é muito. E isso para mim já é muito bom.
	5.3 Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - “No final de cada aula aponto quais foram as vitórias deles. Depois, no final de cada período, ao fazer a avaliação deles, vejo se os objetivos que eu planifiquei foram atingidos ou não.”
	5.4 Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - (...) Ideiais...não são(...) - “Eu mudava a sala(...) poderia ser mais acolhedora(...) - “(...) instrumental off(...)

Anexo 5 c) – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista Semiestruturada C1

Grelha de Análise de Conteúdo- Entrevista Semiestruturada (C1)		
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
1. Percurso Profissional	1.1 Idade e Formação profissional	- “Tenho 50 anos; - “Sempre fui professora de Português e de História de 2º Ciclo.”...”uma especialização em educação especial”
	1.2 Experiência Profissional na Educação Especial	- (...)dou aulas há 21 mas tenho apenas 14 anos de serviço(...) - (...) comecei a trabalhar na Educação Especial há 2 anos”
	1.3 Características sociais e profissionais	- é a minha paz(...) As pessoas dizem “É pá tu trasmites calma...” - “A criatividade e a busca, a procura de motivações para que eles saiam de fora deles; - “A calma é imprescindível”.
2. Inclusão	2.1 Conceção de Inclusão	- “O que eu vejo é que queremos, ou a escola, os professores querem tanta inclusão mas não formamos os outros, eu acho que tem de partir ...nem que todos os início de ano tivessem o mesmo discurso. Que tem de partir de casa o facto de termos de aceitar os outros, as suas diferenças. Se nós não aceitamos os outros os nossos filhos também não os vão aceitar. Temos meninos que não sentem a inclusão.” - “para que haja inclusão tem de haver uma formação por parte dos pais, dos outros meninos” - “É que às vezes não vejo a inclusão ser feita como deveria ser. Acho que devia haver em todas as escolas uma formação, uma explicação aos pais de todos os alunos de modo a que deixassem de ser vistos como os “outros” ou os “coitados”.” - “Eu sou aquilo que me fizeram em casa”.
	2.2 Oficina de Música e Inclusão.	- “Acho que é os sons. Que lhe dão qualquer coisa de motivação. Por exemplo, ah uma da parte dele que ele adora poesia que rima. Portanto tudo o que for cantado...” - “Qualquer escola deve existir musica, arte.”

		- “É tao importante a música como a matemática, o português... todas elas em pé de igualdade” - “Vejo as respostas por parte do Pedro. Portanto se ele gosta, acho muito importante que exista musica”
	2.3 Competências Extra - musicais	- Aliás quando há rimas e se estas forem quase cantadas essas entram perfeitamente. Ah uma que é “Roda, roda, roda...o vento rodopia; roda, roda, roda...” todas essas palavras ele acha imensa piada. Tem algo que o leva a estra bem e aprender.
	2.4 Perfil docente	- “Criatividade”; “Calma..”

Anexo 5 d) – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista Semiestruturada C2

Grelha de Análise de Conteúdo- Entrevista Semiestruturada (C2)		
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
1. Percurso Profissional	1.1 Idade e Formação profissional	- “Tenho 52 anos; - “ Sou de E.V. T e tenho uma especialização em educação especial.
	1.2 Experiência Profissional no Ensino Especial	- (...) Dou aulas há 23 anos(...) - “ Na educação Especial estou há 7.”
	1.3 Características sociais e profissionais	- (...) a calma e persistência(...)
2. Inclusão	2.1 Conceção de Inclusão	- “mas nada fácil de pôr em prática” - um movimento educacional, social e político que defende o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável no seu grupo social e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros - “conjunto de meios e ações que combatem a exclusão da vida social e promovem a oferta de acesso a bens e serviços que beneficie a todos - “respeitando as diferenças individuais e favorecendo o desenvolvimento, a participação, a cidadania e a atividade humana de cada pessoa”
	2.2 Oficina de Música e Inclusão.	- “não é só a oficina de música que promove a inclusão dos alunos CEI” -“ Estamos a falar de alunos para quem o currículo normal era fator de exclusão, devido às diversas barreiras para acesso aos conteúdos curriculares, à discriminação educacional e ao sucessivo fracasso académico”. - “Considero muito importante todo o estímulo e experiências musicais levadas a efeito na oficina de música” - “Não considero que a música seja mais relevante, para o desenvolvimento global dos alunos, do que as restantes disciplinas em curso, mas que, é igualmente necessária e importante para que se

		verifique e continue a existir.”
	2.3 Competências Extra-Musicais	- Através do movimento associado à música ou à dança, otimiza-se o desenvolvimento físico e psicomotor; -“ Da capacidade auditiva, da memória, ritmo, atenção/percepção, desenvolvimento da linguagem” - (...) professores colaboram e tomam conhecimento de todas as atividades em curso e aceitam, com naturalidade, a necessidade que estes alunos têm de desenvolver competências específicas e por isso, a escola ter organizado uma resposta educativa específica para estes alunos. - “Os pais têm ficado agradados confesso” - “Os alunos interagem nos dois ambientes, de forma positiva, e são bem aceites na escola”.
	2.4 Perfil docente	- (...) todos os professores têm perfil para trabalhar com estas crianças. - (...) vontade e motivação(...) - (...) não desista facilmente constante reflexão, que é dinâmico, criativo (...) humano.

Anexo 6 – Planificações das Intervenções

Anexo 6 a) – Sequência Pedagógica Experimental

- Intervenção 1



Turma: CEI		Nº Alunos 3	Tempo: 45´	Data: 4/2/2014	
Competências musicais gerais	Competências Específicas	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>- Valorizar as sua musicalidade e a dos outros;</p> <p>- Fruir a música;</p> <p>- Compreender conceitos da música;</p>	<p>- Identifica as diferentes partes da peça tocada;</p> <p>- Identifica a pulsação;</p> <p>- Reproduz ritmos simples;</p> <p>- Acompanha uma canção com instrumentos da sala de aula;</p> <p>- Responde vocalmente ao estímulo musical;</p> <p>- Responde corporalmente ao estímulo musical;</p>	<p>- Estimular a autoconfiança</p> <p>- Estimular a autoestima</p> <p>- Alcançar um equilíbrio a nível psicofísico e emocional.</p> <p>- Desenvolver a capacidade do relacionamento com os outros</p> <p>- Desenvolver a atenção e concentração</p> <p>- Desenvolver habilidades sociais</p> <p>- Desenvolver a memória</p> <p>- Desenvolver a orientação</p>	<p>1º - Relaxamento (em roda) seguindo as orientações e a rotina que os alunos já tinham com a professora. Iniciam a aula ouvindo música de relaxamento: inspirar, suste e expirar em cada parte do corpo indicada (anexo 1);</p> <p>2º- Canção do “Olá” acompanhada com guitarra (anexo 2).</p> <p>2º Repetição por imitação do ritmo dado na aula anterior para a peça “Bate com as mãos” (pé = semínima Hi= colcheia)/(canções de Mimar de Whitack)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pé Pé Hi Hi Pé Hi Hi Hi Hi Pé Pé - com pés e palmas. • P: toca flauta como na aula anterior; (o aluno mostra esse desejo constantemente) é convidado a experimentar o teclado. • M: Xilofone Baixo marcando a pulsação com as notas presentes na pauta (fá/dó). • C: marca a pulsação com um instrumento de altura indefinida à sua escolha. <p>3º Os alunos fazem a gravação para posteriormente observarem o seu desempenho;</p>	<p>-Aparelhagem</p> <p>- Flauta e piano</p> <p>- Instrumentos de altura indefinida</p> <p>-Manual “Canções de Mimar”</p> <p>- Músicas de Relaxamento;</p> <p>- Camera de vídeo</p>	<p>Notas de Campo</p> <p>Gravação Vídeo</p>

		- desenvolver a fala.	5º Canção de Despedida “Hora do Adeus” acompanhada com a guitarra (anexo 3) Atividade complementar: Falar sobre os seus gostos musicais.		
Observações (reflexão):					

Materiais Intervenção I

- **Relaxamento**

Relaxamento

Recursos: Música Endless Love {Piano Version} - Beautiful Piano

Início:

Pensar nos músculos

Inspira e 1234

Aguenta 12345678

Expira 1234

} Em cada ponto do corpo fazer esta sequência

1°	2°
• Cabeça	• Barriga
• Sobrancelhas	• Costa
• Olhos	• Mãos
• Boca	• Braços
• Pescoço	• Coxas
• Nunca	• Pernas
• Tórax	• Pés
•	• Só respiração

- Canção de Cumprimento

CANÇÃO DO “OLÁ”

Esta é a canção do Olá
Que eu venho aqui cantar
Ouvi-a de um passarinho
Que sonhava em voar
Fecha os olhos
Abre as asas
Deixa o vento embalar-te
Na alegria desta viagem
Que tu e eu vamos partilhar

Refrão

Cantam meninas

Resposta: olá

Cantam meninos

Resposta: olá

Olá, Olá, Olá, Olá, Olá,Olá.....

Autor: Escola de Música SAMP

- Canção de Despedida

CANÇÃO DO “ADEUS”

(A, E, D)

Está na Hora do Adeus

E aula vai a acabar

P´ro...P´ro...

Um beijinho vou mandar

Adaptada do livro

Prates, M. (2007). “*Cantar Juntos 1*”. Associação Aprende em Parceria - A PAR. Estúdio Didático.

Anexo 6 b) – Sequência Pedagógica 1

Intervenção 2

Data	10/02/2015	Turma	CEI	N.º de alunos	3	Tempo	45´
------	------------	-------	-----	---------------	---	-------	-----

Contextualização da atividade.

No que concerne aos três eixos basilares a trabalhar nas aulas de Educação Musical (Audição, Interpretação e Composição) pretende-se que os alunos desenvolvam uma sequência de atividades com a estrutura descrita, de forma a desenvolverem a perceção auditiva e compreenderem/ sentirem elementos musicais como: a forma, o ritmo, a pulsação, o modo, andamento e outros motivos sonoros que sobressaem na sinfonia “El Reloj Sincopado”. Os alunos perante as suas características e potencialidades, deverão conseguir ao fim da intervenção:

- Tocar corretamente com instrumentos de altura indefinida;
- Identificar as diferentes partes da peça, bem como elementos sonoros e/ou rítmicos;
- Identificar a pulsação;
- Valorizar a sua musicalidade e a dos seus pares;
- Reproduzir ritmos simples (pulsação todos os alunos e primeiro tempo de cada compasso – aluno P);
- Responder vocalmente aos estímulos musicais;
- Responder corporalmente aos estímulos musicais;

Com esta atividade, além dos objetivos descritos anteriormente os alunos podem ainda: estimular a autoconfiança, estimular a autoestima, alcançar um equilíbrio a nível psicofísico e emocional, desenvolver a capacidade do relacionamento com os outros, desenvolver a atenção e concentração, desenvolver habilidades sociais, desenvolver a memória, desenvolver a orientação e a fala.

Recursos:

Guitarra, Aparelhagem, quadro de análise A3, arcos coloridos, vários instrumentos de altura indefinida (obrigatórios: caixa chinesa, triângulo, pandeireta)

Avaliação

Gravação Vídeo, Diário de Bordo e Círculo “Sound of Intent”

Bibliografia

Andersen, L. “*El Relej Sincopado*”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sba8hbxhN1g>

Boto, D. & Milhano, S. (2014, 05). “*Ideias de uma turma de 3º ano do 1º Ciclo sobre estilos musicais rock e pop*”. Investigação, Práticas e Contextos em Educação.

Ockelford, A. (2008). *Music for Children and Young People with Complex Needs*. Oxford University Press.

Atividades/Estratégias		
Introdução		
<p>- Relaxamento (em roda) seguindo as orientações e a rotina que os alunos já tinham com a professora. (anexo 1);</p> <p>- Canção do “Olá” acompanhada com guitarra (anexo 2).</p>		
Audição	Interpretação	Composição
<p>- Audição da peça “El Reloj Sincopado” de Leroy Anderson.</p> <p>- Análise da audição com orientação da professora e um suporte em quadro A3 (anexo 3).</p> <p>- Os alunos dialogam sobre o que a música lhes faz lembrar o que sentem ao ouvi-la e a professora anota em volta do balão do pensamento o que os alunos vão dizendo até surgir o relógio que será colado no balão do pensamento;</p>	<p>- Após a análise os alunos batem a pulsação até ao fim da peça (parte A - palmas, Parte B- pernas, Parte C - pés).</p> <p>- Os alunos colocam 5 arcos no chão com a professora (3 verdes – A, 1 amarelo – B, 1 azul – C).</p> <p>- Posteriormente serão convidados a dançar dentro do arco e assim que sentirem e ouvirem que a música muda, passam para o arco seguinte e assim sucessivamente. (sempre com a orientação da professora.</p>	<p>- Após esta fase o aluno P vai tocar na caixa chinesa o “Tic-Tac” e as alunas M e C marcam a pulsação com outro instrumento à sua escolha (Parte A).</p> <p>- Para as restantes partes (B e C) far-se-á um trabalho corporal ou com instrumentos, consoante o que os alunos propuserem (sempre com a orientação das professoras).</p>
Final		
<p>Canção de Despedida “Hora do Adeus” acompanhada com a guitarra (anexo 4)</p>		

Materiais da Intervenção 2- Quadro de Análise A3

O que me faz lembrar esta Música?			
RÁPIDA 		LENTA 	
ALEGRE 		TRISTE 	

Intervenção 3

Data	25/02/2015	Turma	CEI	N.º de alunos	3	Tempo	45´
------	------------	-------	-----	---------------	---	-------	-----

Contextualização da atividade.

No que concerne aos três eixos/atividades a trabalhar nas aulas de Educação Musical (Audição, Interpretação e Composição) pretende-se que os alunos desenvolvam uma sequência de atividades com a estrutura descrita, de forma a desenvolverem a perceção auditiva e compreenderem/ sentirem elementos musicais como: a forma, o ritmo, a pulsação, o modo, timbres, andamento e outros motivos sonoros que sobressaem na sinfonia “El Reloj Sincopado” Leroy Andersen. Os alunos perante as suas características e potencialidades, deverão conseguir ao fim da intervenção:

- Tocar corretamente com instrumentos de altura indefinida;
- Identificar as diferentes partes da peça, bem como elementos sonoros e/ou rítmicos;
- Identificar a pulsação;
- Valorizar a sua musicalidade e a dos seus pares;
- Reproduzir ritmos simples (pulsação todos os alunos e primeiro tempo de cada compasso – aluno P);
- Responder vocalmente aos estímulos musicais;
- Responder corporalmente aos estímulos musicais;

Com esta atividade, além dos objetivos descritos anteriormente os alunos podem ainda: estimular a autoconfiança, estimular a autoestima, alcançar um equilíbrio a nível psicofísico e emocional, desenvolver a capacidade do relacionamento com os outros, desenvolver a atenção e concentração, desenvolver habilidades sociais, desenvolver a memória, desenvolver a orientação e a fala.

Recursos:

Guitarra, Aparelhagem, arcos coloridos, vários instrumentos de altura indefinida (obrigatórios: caixa chinesa, triângulo, pandeireta), manta, cartolina e imagens de instrumentos Musicais

Avaliação

Gravação Vídeo, Diário de Bordo e Círculo “Sound of Intent”

Referências Bibliográficas

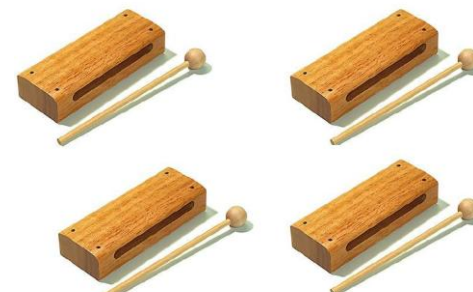
Andersen, L. “*El Relej Sincopado*”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sba8hbxhN1g>

Boto, D. & Milhano, S. (2014, 05). “*Ideias de uma turma de 3º ano do 1º Ciclo sobre estilos musicais rock e pop*”. Investigação, Práticas e Contextos em Educação.

Ockelford, A. (2008). *Music for Children and Young People with Complex Needs*. Oxford University Press

Atividades/Estratégias		
Introdução		
<ul style="list-style-type: none"> - Relaxamento (em roda) seguindo as orientações e a rotina que os alunos já tinham com a professora. (anexo 1); - Canção do “Olá” acompanhada com guitarra (anexo 2). Sentados no chão sobre numa manta 		
Audição	Interpretação	Composição
<ul style="list-style-type: none"> - Audição da peça “El Reloj Sincopado” de Leroy Anderson. - Recordam a análise da audição com orientação da professora e o suporte construído na sessão anterior. - Constroem um musicograma em cartolina (anexo 3) com imagens de instrumentos que estão espalhadas no chão (Parte A – violinos + caixa chinesa + oboé), (Parte B – violinos + Clarinete), (parte C – Triângulo + naipes de metais) <p>Nota: se os alunos chegarem à conclusão que a parte A tem uma parte A´ a estrutura será alterada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos olham para o musicograma e ficam responsáveis por partes da peça; - Cada aluno fica com uma parte e com um instrumento da sua preferência: triângulo, caixa chinesa, tamborim entre outros; - Batem a pulsação na parte que lhes compete. - Quem ficar com a parte A ficará a bater a colcheia “Tic-Tac”; 	<ul style="list-style-type: none"> - A parte A fica para a professora; - As restantes partes (B e C) far-se-á consoante o que os alunos propuserem (sempre com a orientação das professoras).
Final		
Canção de Despedida “Hora do Adeus” acompanhada com a guitarra (anexo 4)		

Materiais da Intervenção 3 – Imagens de Instrumentos Musicais



Anexo 6 c) – Sequência Pedagógica 2

- Intervenções 4 e 5

Data	<ul style="list-style-type: none">• 03/03/2015• 11/03/2015	Turma	CEI	N.º de alunos	3	Tempo	45´+ 45´
------	---	-------	-----	---------------	---	-------	-------------

Contextualização da atividade.

Esta atividade consiste na implementação de uma situação de ensino aprendizagem da música desenvolvida em torno do tema “estilo de música rock” (adaptada de “*Ideias de uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo sobre os estilos musicais rock e pop*”; Boto, S. e Milhano, S. 2014). Esta Advém do diálogo final com os alunos, previsto na intervenção I.

No que concerne aos três eixos/atividades a trabalhar nas aulas de Educação Musical (Audição, Interpretação e Composição) pretende-se que os alunos desenvolvam uma sequência de atividades com a estrutura descrita, de forma a desenvolverem a percepção auditiva e compreenderem/ sentirem elementos musicais como: a sua estrutura formal (refrão, versos, partes instrumentais, coda), o ritmo (ostinato), a pulsação, o modo, timbres, andamento e outros motivos sonoros presentes na música “We Will Rock You”.

Com esta atividade, além dos objetivos descritos anteriormente os alunos podem ainda: estimular a autoconfiança, estimular a autoestima, alcançar um equilíbrio a nível psicofísico e emocional, desenvolver a capacidade do relacionamento com os outros, desenvolver a atenção e concentração, desenvolver habilidades sociais, desenvolver a memória, desenvolver a orientação e a fala.

Recursos:

Guitarra, Aparelhagem, CD com música “We Will Rock You”, tabela de análise A3

Avaliação

Gravação Vídeo, Diário de Bordo e Círculo “Sound of Intent”

Referências Bibliográficas

Boto, D. & Milhano, S. (2014, 05). “*Ideias de uma turma de 3º ano do 1º Ciclo sobre estilos musicais rock e pop*”. Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Ockelford, A. (2008). *Music for Children and Young People with Complex Needs*. Oxford University Press.

Queen, “*We Willl Rock You*”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-tJYN-eG1zk>

Atividades/Estratégias

Introdução

- Relaxamento (em roda) seguindo as orientações e a rotina que os alunos já tinham com a professora. (anexo 1);
- Canção do “Olá” acompanhada com guitarra (anexo 2). Sentados no chão sobre uma manta.

Audição

Interpretação

Composição

- Os alunos ouvem a música “We Will Rock You”.
- Numa tabela A3 (anexo 2) serão registados os seguintes diferenciadores semânticos: Lenta/Rápida; Alegre/Triste; Pesada/Leve;
- Os alunos debatem as suas ideias relativamente à música sob orientação da professora.
- Comparação entre a música “We Will Rock You” e “El Reloj Sincopado”.**
- Também serão projetados os instrumentos característicos de uma banda de Rock no mesmo power point.**

- Os alunos interpretam o ostinato rítmico com o corpo (pernas/palmas).
- Posteriormente as alunas C e M ficarão a bater a pulsação com clavas e o aluno P a bater o ostinato com pernas e palmas. No entanto, caso os alunos manifestem vontades contrárias, estes papéis serão alterados.
- Diálogo sobre as diferentes partes da música Introdução (8x) Parte 1 (Refrão 2x) Parte 2 (Refrão 2x) Parte 3 (Refrão 5x) Fim (instrumental). Será feito o registo no quadro.
- Relembrem as partes da peça e executam a atividade anterior;**

- Cada aluno fica responsável pela criação de uma sequência tímbrica corporal associada à parte 1, 2, 3 consoante o que será designado na aula (cada aluna ficará com uma parte)
- No refrão farão o ostinato rítmico ensaiado na atividade de interpretação.
- Cada aluno experimenta, cria e apresenta a sua sequência na parte da canção que lhe foi atribuída.
- De forma a orientar os alunos a estrutura formal dos alunos estará registada no quadro.
- Melhoram e alteram o trabalho**

		desenvolvido
Final		
Canção de Despedida “Hora do Adeus” acompanhada com a guitarra (anexo 4) Obs: A intervenção 5 será uma repetição da n.º 4 com algumas variantes (a negrito)		

Materiais da Sessão 4- Grelha de Análise A2

 <p>O que me fez lembrar?</p>			
Pesada		Leve	
Rápida		Lenta	
Alegre		Triste	

- Intervenção 6

Data	18/03/2015	Turma	CEI	N.º de alunos	3	Tempo	45´
------	------------	-------	-----	---------------	---	-------	-----

Contextualização da atividade.

Esta atividade consiste na implementação de uma situação de ensino aprendizagem da música desenvolvida em torno do tema “estilo de música rock” (adaptada de “*Ideias de uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo sobre os estilos musicais rock e pop*”; Boto, S. e Milhano, S.). Esta advém do diálogo final com os alunos, previsto na intervenção I.

No que concerne aos três eixos/atividades a trabalhar nas aulas de Educação Musical (Audição, Interpretação e Composição) pretende-se que os alunos desenvolvam uma sequência de atividades com a estrutura descrita, de forma a desenvolverem a perceção auditiva e compreenderem/ sentirem elementos musicais como: a sua estrutura formal (refrão, versos, partes instrumentais, coda), o ritmo (ostinato), a pulsação, o modo, timbres, andamento e outros motivos sonoros presentes na música “We Will Rock You”.

Com esta atividade, além dos objetivos descritos anteriormente os alunos podem ainda: estimular a autoconfiança, estimular a autoestima, alcançar um equilíbrio a nível psicofísico e emocional, desenvolver a capacidade do relacionamento com os outros, desenvolver a atenção e concentração, desenvolver habilidades sociais, desenvolver a memória, desenvolver a orientação e a fala.

Recursos: Guitarra, Instrumentos de Altura Indefinida, Aparelhagem, CD com música “We Will Rock You”

Avaliação: Gravação Vídeo, Diário de Bordo e Círculo “Sound of Intent

Referências Bibliográficas

Andersen, L. “*El Reloj Sincopado*”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sba8hbxhN1g>

Boto, D. & Milhano, S. (2014). “*Ideias de uma turma de 3º ano do 1º Ciclo sobre estilos musicais rock e pop*”. Investigação, Práticas e Contextos em Educação.

Ockelford, A. (2008). *Music for Children and Young People with Complex Needs*. Oxford University Press.

Atividades/Estratégias

Introdução

- Relaxamento (em roda) seguindo as orientações e a rotina que os alunos já tinham com a professora. (anexo 1);
- Canção do “Olá” acompanhada com guitarra (anexo 2).

Audição	Interpretação	Composição
<p>- Os alunos ouvem a música “We Will Rock You”.</p> <p>- Recordam a análise da aula anterior a tabela A3 (anexo 2).</p>	<p>- Os alunos interpretam o ostinato rítmico com o corpo (pernas/palmas) e recordam a forma da música. Caso sejam pertinente ostinato ficará só com uma parte do corpo -</p> <p>Introdução (8x) <u>Parte 1</u> (Refrão 2x) <u>Parte 2</u> (Refrão 2x) <u>Parte 3</u> (Refrão 5x) Fim (instrumental).</p> <p>Será feito o registo no quadro.</p> <p>- Posteriormente as alunas C e M ficarão a bater a pulsação com clavas e o aluno P a bater o ostinato com os bongós. Nas partes 1, 2 e 3 o aluno P não toca. No entanto, caso os alunos manifestem vontades contrárias, estes papéis serão alterados.</p>	<p>- Cada aluno fica responsável pela criação de uma sequência rítmica com um instrumento musical à sua escolha associada à parte 1, 2, 3 consoante o que ficou designado na aula anterior.</p> <p>- No refrão todos farão o ostinato rítmico.</p> <p>- Cada aluno experimenta, cria e apresenta a sua sequência na parte da canção que lhe foi atribuída.</p> <p>Nota: caso haja oportunidade, ouvir as duas músicas trabalhadas durante o 2º período e associar novamente às imagens do power point da aula anterior. Analogia entre os instrumentos utilizados.</p>

Final

- Diálogo com os alunos sobre as atividades desenvolvidas durante o 2.º Período. O que mais gostaram e porquê? O que menos gostaram?
O que gostavam de repetir?

Canção de Despedida “Hora do Adeus” acompanhada com a guitarra

Anexo 7 – Perfis de Funcionalidade dos alunos participantes

Aluno P

De acordo com a avaliação feita pela psicóloga o aluno apresenta a seguinte avaliação : Evidencia limitações ao nível das funções intelectuais (**b117.2 – Funções intelectuais**), apresentando um desenvolvimento intelectual muito inferior ao esperado para a sua faixa etária, situando-se o QI Verbal, o QI de Realização e o QI Escala Completa no nível Muito Inferior, assim como os índices fatoriais de compreensão verbal, de organização perceptiva e de velocidade de processamento.

As suas limitações ao nível cognitivo são significativas, não memoriza a curto prazo e a sua capacidade de concentração/atenção é reduzida. Apresenta grandes dificuldades na área da comunicação/linguagem oral, da leitura, da escrita, da matemática (raciocínio lógico matemático, conceito de número/quantidade) e da motricidade global e fina.

O Pedro articula mal as palavras, apesar de expressar com facilidade as suas emoções e sentimentos.

Apresenta limitações moderadas na orientação em relação ao tempo ao nível das funções da orientação (**b1140.2 – Funções da orientação**).

Revela dificuldades ligeiras na compreensão das situações sociais de forma a estabelecer interações sociais recíprocas, em termos de significado e de finalidade (**b122.1 – Funções psicossociais globais**).

É um aluno ansioso, inconstante e de humor variável o que compromete a forma como reage às situações (**b1263.2 – Funções do temperamento e da personalidade**).

O P. revela também insegurança e baixa autoestima que compromete o seu desempenho académico, pessoal e social (**b1266.2 – Funções do temperamento e da personalidade**).

Apresenta limitações na capacidade em manter a atenção/concentração num curto espaço de tempo (**b1400.2 – Manutenção da atenção**), em concentrar-se em dois ou mais estímulos ao mesmo tempo (**b1402.2 – Divisão da atenção**), limitações moderadas nas funções da memória a curto prazo (**b1440.2 – Memória de curto prazo**) e limitações graves na memória a longo prazo (**b1441.3 – Memória de longo prazo**).

Ao nível das funções emocionais, em situações de contrariedade ou insucesso surgem comportamentos de punição física em si próprio, como bater na cara, verbalizações negativas acerca de si próprio, sentimentos de raiva exagerada. Por esse motivo, apresenta fraca tolerância à frustração (**b1521.2 – Regulação da emoção e b1529.2 – Labilidade emocional**).

O aluno apresenta limitações graves ao nível da organização perceptiva das funções da percepção (**b1565.3 – Percepção Visio espacial**).

A velocidade do seu processo de pensamento faz com que nem sempre as ideias tenham forma adequada de “escoamento” ao nível das funções do pensamento (**b1600.2 – Fluxo do pensamento**). Apresenta perseverança ideacional, pelo que o pensamento é incoerente, confuso e repetitivo (**b1601.2 – Forma do pensamento**).

A expressão fantasmática parece ser invadida por conteúdos destrutivos, agressivos, de conflito, danos físicos e remete para necessidades básicas como segurança e afeto (**b1602.2 – Conteúdo do pensamento**).

P. apresenta limitações moderadas na competência para seleccionar e verbalizar relações entre objetos (**b1640.2 – Abstracção**). Nas funções cognitivas de nível superior, revela

limitações graves na sequencialização temporal de eventos (**b1642.3 – Gestão do tempo**). Ainda ao nível das funções cognitivas de nível superior, apresenta dificuldade em ter consciência e compreensão do seu próprio comportamento (**b1644.1 – Autoconhecimento**).

Poderá não saber decidir ou proceder adequadamente quando está diretamente implicado em certas situações de relacionamento interpessoal (**b1646.2 – Resolução de problemas**).

De acordo com a reavaliação diagnóstica da terapeuta de fala no início do ano letivo o P. evidencia dificuldades moderadas nas funções mentais de descodificação de mensagens orais para obter o seu significado. Evidencia maiores dificuldades nos itens de identificação de palavras que terminam com os mesmos constituintes silábicos, de classificação de palavras com base no fonema inicial, supressão dos fonemas na palavra e de análise fonémica (**b16700.2) - Funções Mentais da Linguagem**).

Apresenta limitações graves na resolução de tarefas que apelem ao raciocínio numérico e cálculo mental, mesmo que não exijam conhecimentos matemáticos muito complexos (**b172.3 – Funções do cálculo**).

ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

- Apresenta dificuldades em adquirir vocabulário e informação relativa a conhecimentos (**d132.2 – Adquirir informação**).

- Apresenta dificuldades graves no desenvolvimento da linguagem (**d134.3 – Adquirir linguagem adicional**) e demonstra graves dificuldades em adquirir as competências de numeracia.

- **Aprender a ler (d140.3)** – O aluno consegue dizer todas as letras do alfabeto, lê alguns ditongos e algumas palavras.

- **Aprender a calcular (d150.3)** – O aluno apresenta dificuldades em desenvolver a capacidade de trabalhar com números e realizar operações matemáticas simples e complexas, tais como, utilizar símbolos matemáticos para somar e subtrair e aplicar, num problema, a operação matemática correta". Não consegue escrever os números acima de 20 e apresenta dificuldades em ordenar números (**d1501.3 – Adquirir competências de numeracia, tais como contar e ordenar**).

- **Usar competências e estratégias genéricas do processo de leitura (d1660.3)** – O aluno apresenta dificuldades em "reconhecer palavras aplicando a análise fonética e estrutural e utilizando pistas contextuais, na leitura em voz alta ou silenciosa".

- **Escrever (d170.3)** – O aluno apresenta dificuldades em "utilizar ou compor símbolos para transmitir informações e ideias".

- **Utilizar competências e estratégias genéricas do processo de escrita (d1700.3)** – O aluno apresenta dificuldades em "aplicar as palavras que exprimem um significado adequado".

- **Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas (d1701.3)** – O aluno apresenta dificuldades em "aplicar as regras de escrita, da pontuação e dos tempos verbais".

- **Utilizar competências e estratégias simples do processo de cálculo (d1720.3)** – O aluno apresenta dificuldades em "aplicar os conceitos de numeracia, operações e conjuntos para realizar cálculos".

- **Resolver problemas (d175.3)** – O aluno apresenta muitas dificuldades na interpretação, compreensão e resolução de situações problemáticas.
- Manifesta dificuldades em realizar uma tarefa complexa (**d2101.3 – Realizar uma tarefa complexa**).
- Na comunicação, mais propriamente a nível de linguagem expressiva apresenta bastantes limitações (**d3102.3 – Compreender mensagens faladas complexas**).
- Apresenta graves dificuldades em termos de mobilidade (**d4106.3 – Mudar o centro de gravidade do corpo**).
- Manifesta graves dificuldades em escrever com uma caligrafia legível e em utilizar os movimentos finos da mão (**d440.3 – Utilização de movimentos finos da mão**).
- A sua marcha é descoordenada, apresentando alterações moderadas no andar (**d460.2 – Deslocar-se por diferentes locais**).

FATORES AMBIENTAIS

A família alargada apresenta-se como uma barreira grave, pois o P. nem sabe que tem outros membros que pertencem à sua família nem conhece a irmã que é filha do seu pai (**e315.3 – Família alargada**).

O Apoio Pedagógico Personalizado e os outros profissionais envolvidos no processo do aluno (**e585+4 – Serviços de educação e formação profissional**) e os técnicos do CRI de Alcobaça são imprescindíveis ao sucesso educativo e relacional do P. (**e360+4 – Outros profissionais**).

O uso do computador e jogos adequados são uma mais-valia para o sucesso do P. (**e130+3 – Produtos e tecnologias para a educação**).

MEDIDAS DO REGIME EDUCATIVO ESPECIAL A IMPLEMENTAR

Tendo em conta os respetivos relatórios médicos, psicológicos e técnico-pedagógico, este(a) aluno(a) passa a ser avaliado(a) ao abrigo do Decreto. Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, artº 16º, nº2 com as seguintes medidas:

a) Apoio pedagógico personalizado

X

Apoio Pedagógico Personalizado (art.º 17, ponto 1, alíneas a) b) d), reforço e desenvolvimento de competências específicas).

O apoio definido nas alíneas a) e b) e c) do ponto 1 do art.º 17º deve ser prestado pelo professor da turma, no contexto da turma, pelo que, e para permitir a implementação desta medida, o aluno deve continuar numa turma reduzida, conforme indicações do seu Programa Educativo Individual, a considerar aquando da constituição da turma (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, Capítulo III, artigo 12º, ponto 2). O apoio definido na alínea d) do n.º 1, reforço e desenvolvimento de competências específicas, deve ser prestado pelo docente de Educação Especial.

d) Adequações no processo de avaliação	X
<p>O aluno deve beneficiar de adequações no processo de avaliação devendo as fichas ser adaptadas aos conteúdos trabalhados sempre que se justifique.</p> <p>As fichas poderão conter exercícios de escolha múltipla, de correspondência e de preenchimento de espaços.</p> <p>Ao aluno deve fazer-se a leitura sempre que necessário dos documentos escritos utilizados durante as aulas, fichas/testes de avaliação e deve ser dado mais tempo para a realização das fichas de avaliação, assim como, mais tempo para a aquisição de competências académicas.</p> <p>Nas reuniões de avaliação, os intervenientes devem partilhar as suas apreciações/preocupações relativamente ao desempenho do aluno e aos progressos verificados, de forma a definir ou redefinir prioridades.</p> <p>Esta medida deverá ser implementada em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, sempre que as dificuldades do aluno a justifiquem, ao nível dos instrumentos de avaliação, da alteração do tipo de provas, duração das mesmas, formas e meios de comunicação.</p>	
e) Currículo específico individual	X
<p>O Currículo Específico Individual pressupõe alterações significativas no currículo comum. Sendo assim, serão desenvolvidos conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional visando as áreas da Linguagem (compreensiva e expressiva), Leitura, Escrita, Matemática, Expressões artísticas, Música e Educação Física.</p>	
e) Currículo específico individual	X
<p>O Currículo Específico Individual pressupõe alterações significativas no currículo comum. Sendo assim, serão desenvolvidos conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional visando as áreas da Linguagem (compreensiva e expressiva), Leitura, Escrita, Matemática, Expressões artísticas, Música e Educação Física.</p>	

Aluno	Género; Idade	Perfil de funcionalidade (informações genéricas)	Medidas contempladas no seu PEI
C.	F; 13 anos	Aluna com o diagnóstico de Síndrome de Angelman. Apresenta uma perturbação global de desenvolvimento e uma encefalopatia epiléptica o que interfere profundamente com todas as funções mentais globais, necessárias para compreender e integrar construtivamente as várias	<p>a) Apoio pedagógico personalizado:</p> <p>Para permitir um melhor desempenho escolar a aluna, beneficia de apoio pedagógico personalizado, prestado pelo professor de todas as áreas curriculares</p>

	<p>funções (b117.3) que se desenvolvem ao longo da vida, necessárias para compreender e integrar construtivamente funções mentais gerais, que levam à formação das capacidades interpessoais necessárias para o estabelecimento de interações sociais recíprocas, em termos de significado e de finalidade (b117.3). De igual modo, não permitem o desenvolvimento adequado de funções mentais específicas. Apresenta um défice de atenção grave (b1400.3) que não lhe permite concentrar-se pelo período de tempo necessário para a realização de tarefas e dificuldade de armazenamento temporário e disruptível da memória (b1440.3). Durante a execução de tarefas, apresenta alguma agitação (b1470.3) no entanto, participa de forma adequada em atividades no grupo/turma onde consegue aumentar o seu tempo de atenção/concentração.</p> <p>Ainda relativamente às funções mentais específicas, a C. apresenta um défice nas funções cognitivas básicas (b163.3) e de funções mentais de linguagem (b16701.3)</p>	<p>frequentadas, em contexto de sala de aula, com particular incidência no reforço das estratégias ao nível da organização, das atividades, e do estímulo e reforço das competências, aptidões e aprendizagens; de competências específicas, prestado pela docente de educação especial.</p> <p>d) Adequações no processo de avaliação:</p> <p>Para permitir um melhor desempenho escolar, a aluna beneficia de adequações no processo de avaliação nas áreas curriculares frequentadas, de acordo com os critérios específicos da avaliação dos alunos com currículo específico individual, não estando sujeita ao regime de transição de ano escolar, nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum.</p>
--	---	---

	<p>pelo que não apresenta um meio eficaz de comunicação. No entanto consegue comunicar através de palavras perceptíveis (b3100.3) e com sentido, frases com dois elementos nem sempre totalmente perceptíveis, gestos naturais, sinais, expressões faciais/corporais e com o olhar (b1671.3). Existe um grande desfasamento entre a capacidade de compreensão e a expressão. Percebe tudo o que se lhe diz ou pede, executa ordens simples, mas responde através de gestos ou monossílabos.</p> <p>Apresenta dificuldades moderadas e graves na coordenação motora, funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento: (b7102.2), (b7152.2), (b755.3), (b7601.3) e (b770.2)</p> <p>Na atividade e participação, e decorrente das deficiências verificadas ao nível das funções do corpo, nomeadamente das funções mentais globais e específicas, a C. apresenta, no capítulo referente à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, dificuldade moderada em imitar mas grave em copiar (d130.3), acentuado défice</p>	<p>e) Currículo específico individual:</p> <p>Para permitir um melhor desempenho e integração escolar, a aluna beneficia de um currículo específico individual, com a alteração do currículo comum pela introdução, substituição e eliminação de objetivos e conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social da aluna, dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional, centradas nos contextos de vida a complementar o seu Programa Educativo Individual.</p> <p>Beneficia do projeto para alunos com CEI desta escola nas seguintes disciplinas: oficina de higiene e saúde, um bloco de noventa minutos em substituição de um bloco de matemática; oficina plástica, um bloco de noventa minutos, em</p>
--	---	---

		<p>de atenção/concentração (d160.3), gestão da atenção (d161.3) e em adquirir competências básicas. Já manuseia os utensílios para comer, lápis ou uma ferramenta simples, mas ainda não consegue coordenar os movimentos de forma sequenciada (d1551.3). Apresenta dificuldade em realizar uma tarefa única sem auxílio (d2100.3) ou levar a cabo a rotina diária (d2301.3).</p> <p>Em relação à comunicação, a C. evidência extremas dificuldades na comunicação e recepção de mensagens orais (d310.3) e não verbais (d3151.3) mas dificuldade moderada na produção de mensagens não verbais (d3350.2).</p> <p>A nível da mobilidade desta criança, as dificuldades são moderadas nos códigos (d4101.2), (d4151.2), (d4302.2), (d4402.2), acentuadas nos códigos (d4455.3), (d446.3), e ligeiras no código (d450.1).</p>	<p>substituição de um bloco de matemática; oficina dramática, um bloco de noventa, em substituição de um tempo de inglês e um tempo de formação cívica; oficina de música, um bloco de noventa minutos em substituição de um bloco de história e geografia de Portugal. Beneficia de apoio direto da educação especial, para o desenvolvimento de competências específicas, sete tempos por semana, cinco dos quais em substituição de um bloco de noventa minutos de educação visual, um tempo de quarenta e cinco minutos de matemática e de um bloco de noventa minutos de português. No âmbito do desporto escolar frequenta a modalidade de bócia um tempo em substituição de português. No âmbito do projeto CRIA beneficia de hipoterapia, em substituição de um tempo de educação tecnológica, terapia da fala, quinzenalmente, alternando</p>
--	--	---	--

			<p>com um tempo de ciência da natureza e fisioterapia em substituição de um tempo de educação física. Beneficia ainda de um professor coadjuvante nas aulas de educação física. Frequenta as aulas com a turma a que pertence nas disciplinas de educação física, matemática, inglês, história e geografia de Portugal, ciências da natureza e educação musical.</p>
M.	F, 13 anos	<p>A aluna tem beneficiado de Apoio da Educação Especial desde setembro de 2005. Ao nível das funções do corpo, revela dificuldades graves ao nível das funções da atenção (b140.3), das funções do cálculo (b172.3), das funções da memória (b144.3), das funções da perceção (b156.3), das funções cognitivas de nível superior (b164.3), dificuldades nas funções psicomotoras (b147.3), das funções mentais da receção da linguagem oral (b160.3) e das funções do temperamento e da personalidade (b152.1) pelo que manifesta um Atraso Global do Desenvolvimento.</p>	<p>a) Apoio pedagógico personalizado:</p> <p>Para permitir um melhor desempenho escolar a aluna, beneficia de apoio pedagógico personalizado, prestado pelo professor de todas as áreas curriculares frequentadas, em contexto de sala de aula, com particular incidência no reforço das estratégias ao nível da organização, das atividades, e do estímulo e reforço das competências, aptidões e aprendizagens; reforço e desenvolvimento</p>

	<p>Ao nível das funções mentais da linguagem, apresenta dificuldades graves nas funções mentais que organizam o significado semântico e simbólico para a produção de mensagens em forma de linguagem oral e nas funções mentais que organizam a estrutura gramatical e as ideias para a produção de mensagens em forma de linguagem oral (b1672.3) e dificuldades moderadas nas funções mentais de descodificação de mensagens orais para obter o seu significado (b16700.2).</p> <p>Ao nível das funções da voz e da fala – dificuldades moderadas nas funções relacionadas com a produção de sons da fala (b320.2).</p> <p>Na Atividade e Participação, tem dificuldade grave, na aquisição da linguagem, ao nível da construção frásica e na articulação fonética (d133.3). Tem dificuldade grave, em representar pessoas, objetos, acontecimentos e sentimentos, através de desenhos, expressões e frases (d134.3). Tem dificuldade moderada, em compreender e usar conceitos básicos, tais como quantidade, forma e comprimento; e</p>	<p>de competências específicas, prestado pela docente de educação especial.</p> <p>d) Adequações no processo de avaliação:</p> <p>Para permitir um melhor desempenho escolar, a aluna beneficia de adequações no processo de avaliação nas áreas curriculares frequentadas, de acordo com os critérios específicos da avaliação dos alunos com currículo específico individual, não estando sujeita ao regime de transição de ano escolar, nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum.</p> <p>e) Currículo específico individual:</p> <p>Para permitir um melhor desempenho e integração escolar, a aluna beneficia de um currículo específico individual, com a alteração do currículo comum pela</p>
--	---	---

	<p>conceitos complexos tais como, classificação, conjuntos e seriação (d137.2). Tem dificuldade grave em se concentrar numa tarefa, dispersando-se com facilidade (d161.3). Tem dificuldade grave em formular e ordenar ideias, conceitos e imagens, como por exemplo, inventar histórias, debater ideias e manter uma conversa com sentido (d163.3). Tem dificuldade grave, em utilizar competências e estratégias simples do processo de cálculo, operações e conjuntos para realizar cálculo (d172.3). Tem dificuldade grave, em lidar com situações geradoras de stress e outras exigências psicológicas (d240.3). Tem dificuldade grave, em gerir o comportamento e a expressão de emoções, numa resposta apropriada a situações novas (d250.3). Tem dificuldade moderada, em compreender o significado de uma mensagem oral (d310.2). Tem dificuldade grave, em produzir mensagens verbais constituídas por frases mais longas, como por exemplo, expressar um facto ou contar uma história (d330.3). Tem dificuldade moderada, em realizar atividades de</p>	<p>introdução, substituição e eliminação de objetivos e conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social da aluna, dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional, centradas nos contextos de vida a complementar o seu Programa Educativo Individual.</p> <p>Beneficia do projeto para alunos com CEI desta escola nas seguintes disciplinas: oficina de higiene e saúde, um bloco de noventa minutos em substituição de um bloco de matemática; oficina plástica, um bloco de noventa minutos, em substituição de um bloco de matemática; oficina dramática, um bloco de noventa, em substituição de um tempo de inglês e um tempo de formação cívica; oficina de música, um bloco de noventa minutos em substituição de um bloco de história e geografia de</p>
--	---	--

		<p>forma a manter a sua participação em atividades do programa escolar, como ir à escola assiduamente e interagir adequadamente com pares e professores (d815.2).</p>	<p>Portugal. Beneficia de apoio direto da educação especial, para o desenvolvimento de competências específicas, sete tempos por semana, cinco dos quais em substituição de um bloco de noventa minutos de educação visual, um tempo de quarenta e cinco minutos de matemática e de um bloco de noventa minutos de português. No âmbito do desporto escolar frequenta a modalidade de bócia um tempo em substituição de português. No âmbito do projeto CRIA beneficia de hipoterapia, em substituição de um tempo de educação tecnológica, terapia da fala, quinzenalmente, alternando com um tempo de ciência da natureza e fisioterapia em substituição de um tempo de educação física. Beneficia ainda de um professor coadjuvante nas aulas de educação física. Frequenta as aulas com a turma a que pertence nas disciplinas de educação física, matemática,</p>
--	--	---	--

			inglês, história e geografia de Portugal, ciências da natureza e educação musical e educação tecnológica.
--	--	--	---

Anexo 8 – Avaliação do final de período da professora de música

Oficina de Música		
Aluno	Síntese descritiva	Menção
C	A C. cooperou em todas as atividades propostas. Já consegue cantar uma música dizendo uma palavra (ex: Olá). Consegue repetir ritmos simples a dois níveis corporais (pernas e palmas). Distingue as várias partes de uma música. Distingue auditivamente alguns instrumentos, identificando-os através de fotografias. Nota-se que está feliz a realizar as tarefas.	Bom
J.	O J. apenas compareceu a uma aula durante este período.	Insuficiente
M.	A M. cooperou em todas as atividades propostas. Entoa com correção. Não tem dificuldades em repetir ritmos. Cria ritmos para acompanhar uma peça musical. Distingue as várias partes de uma música. Distingue auditivamente alguns instrumentos, identificando-os através de fotografias.	Bom
P.	O P. cooperou muito bem em todas as atividades propostas. Entoa com correção. Não tem qualquer dificuldade em repetir ritmos e em criá-los para acompanhar peças musicais. Distingue auditivamente os instrumentos utilizados numa peça musical, sabendo os seus nomes. Distingue as várias partes de uma peça musical. Tem prazer em tocar diferentes instrumentos Orff em peças musicais com duas notas.	Muito bom
Educação Musical		
P.	O P. é muito recetivo a todas as atividades propostas na sala de aula. Entoa com correção. Repete ritmos simples. Consegue tocar flauta de bisel utilizando apenas duas notas musicais (lá e dó agudo). Sabe o nome dos	Bom

	instrumentos da sala de aula e da orquestra. Tem um bom relacionamento com os colegas da turma. Tem dificuldades em lidar com a frustração.	
--	---	--