



Os efeitos da Animação Artística

A Música como factor de inclusão dos alunos de Necessidades Educativas Especiais

Fernanda Maria Pereira Pires Gonçalves

Trabalho de Projecto da Defesa Pública apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Animação Artística

Orientado por
Maria Isabel Ribeiro de Castro
Professora Adjunta de Nomeação Definitiva

Bragança
2010



Os efeitos da Animação Artística

A Música como factor de inclusão dos alunos de Necessidades Educativas Especiais

Fernanda Maria Pereira Pires Gonçalves

Trabalho de Projecto da Defesa Pública apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Animação Artística

Orientado por
Maria Isabel Ribeiro de Castro
Professora Adjunta de Nomeação Definitiva

Bragança
2010

Aos meus queridos alunos

AGRADECIMENTOS

Agradeço desde já à minha orientadora Professora Adjunta Maria Isabel Ribeiro de Castro, pela confiança que depositou em mim, pelas palavras de incentivo e pela sua disponibilidade.

Aos Órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas, que me deram total liberdade e apoio para desenvolver todo o trabalho realizado.

Aos Pais/ EE dos alunos em estudo por permitirem e apoiarem o meu projecto.

Aos colegas que de alguma forma contribuíram para desenvolver todo o projecto, desde a sua participação nas actividades ao seu apoio.

Aos meus amigos e colegas, que me apoiaram, salientando os aqueles que mais colaboraram e se disponibilizaram, nomeadamente o Rui, a Adalgisa, a Sílvia, a Sónia e a Beatriz.

À minha família, que directa ou indirectamente me auxiliaram, desde os meus pais, sogros, filhas e em especial ao meu marido que me apoiou de uma forma incondicional, principalmente nos momentos mais difíceis.

RESUMO

Estimular e promover a Inclusão, assim como educar na diversidade, não é tarefa fácil para as escolas, bem como para todos os agentes que nela intervêm. Para que o espaço escola se traduza num lugar onde todos os alunos se sintam integrados e vejam os seus direitos garantidos, haverá com certeza um grande caminho a percorrer, independentemente do género, idade, cultura, religião ou classe social. Neste contexto, o trabalho de investigação-acção aqui desenvolvido, pretende dar um contributo significativo para o conhecimento e para as práticas educativas na escola, uma vez que se reconhece a Educação como um *corpus* singular e multidimensional, capaz de convocar e reunir sinergias num projecto educacional plural e integrador. E é neste projecto que a Animação Artística joga um papel imprescindível e determinante na educação do sujeito, na medida em que ela constitui um veículo para o desenvolvimento da criatividade e da prática reflexiva em geral, onde a Educação Musical tem um papel de destaque.

Este trabalho pretende ainda estimular e promover momentos de aprendizagem através do lúdico, indispensáveis para os alunos de Necessidades Educativas Especiais e, em particular, os que se inserem no Currículo Específico Individual, onde os ritmos individuais sejam respeitados, e o desenvolvimento de expressão pessoal, social e cultural do aluno se faça com base na persistência, dedicação e diversificação de estratégias de ensino/aprendizagem.

Este trabalho socorre-se de diferentes metodologias e ferramentas nas áreas da Música, da Expressão Dramática e da Animação Artística, com o claro propósito de facilitar a aprendizagem das 5 crianças com Necessidades Educativas Especiais, alvo deste estudo, e assim contribuir para um melhor desenvolvimento pedagógico e inclusão na comunidade educativa.

Palavras-chave: Animação/Educação Artística, Educação Musical, Inclusão, NEE e Efeitos da Música.

ABSTRACT

Stimulating and promoting inclusion, as well as educating for diversity, are no easy tasks for schools, nor for all the people involved in them. In order for the school area to be regarded as a place where all students feel integrated and their rights guaranteed, there is still a long path to follow, regardless of gender, age, culture, religion or social class. Within this context, our research intends to provide a significant contribution to the knowledge and educational practices of schools, considering that education is both a single and multidimensional corpus, capable of gathering synergies in a plural and integrative educational project. It is within this project that the Arts play an essential and determining role in developing creativity and reflection in general, where music plays a leading role.

This study aims at stimulating and promoting learning moments through fun, an essential component for Special Education students and, in particular, those with a specially designed individual curriculum (CEI) where the individual paces are respected and the development of personal, social and cultural expression of the student is done through persistence, dedication and diversification of teaching/learning strategies.

This study is based on different methodologies and tools from the areas of music, drama and Community development and art education, with the clear objective of facilitating learning for 5 children in the Special Education programme, and, therefore contributing for a better pedagogical development and inclusion within the educational community.

Key-words: Community development/Art Education, Music education, Inclusion, Special Education and the effects of music.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
Lista das Tabelas	vii
Lista dos Gráficos	xi
Lista das Figuras	xiii
Lista dos Anexos	xiv
Lista de Abreviaturas, Siglas e Símbolos usados	xv
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM CONTEXTO ESCOLAR	18
1 Educação – Breve Resenha Histórica	18
1.1 A Educação Musical em Portugal	19
1.2 Animação/Educação Artística	21
1.2.1 Sinopse	21
1.2.2 Animação/Educação Artística no Currículo	25
1.2.2.1 Objectivos da Educação Artística	26
1.3 Educar para um mundo criativo	28
1.4 Um <i>olhar</i> sobre a música	29
1.4.1 Breve Resenha Histórica	30
1.4.2 O canto.....	33
1.4.3 Jogo, movimento e Coordenação Motora.....	34
1.4.4 Instrumentos musicais	35
1.4.5 A importância de ser criativo na música	35
2 Caminhando para a inclusão	36
3 Necessidades Educativas em contexto escolar	39
3.1 Necessidades Educativas Especiais	39
3.2 Modalidades Especiais de Educação Escolar	40
3.3 Currículo Específico Individual (CEI)	40
3.3.1 Caracterização das crianças com NEE	41
3.3.1.1 Síndrome Fetal Alcoólico	41
3.3.1.2 Esclerose Tuberosa	42
3.3.1.3 Malformações Congénitas	43
3.3.1.4 Síndrome de Down	44
3.3.1.5 Deficiência Mental ou Oligofrenia	44
3.3.2 Dificuldades de Aprendizagem	45
3.4 Um modelo para a inclusão	45
3.5 Educação Musical Especial	47
3.6 Escola Musical Inclusiva	50
3.7 Música e distúrbios de comunicação e linguagem	51

CAPÍTULO II METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	56
1 Características do estudo	56
1.1 Apresentação do problema	56
1.2 Objectivos de estudo	57
1.3 Questões de Investigação	58
2 Procedimentos Metodológicos	58
2.1 Observação directa	59
2.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	59
2.3 Questionários	60
2.4 O papel da investigadora	60
2.5 Entidades cooperantes	61
3 Caracterização do contexto de estudo	62
3.1 Locus de pesquisa	62
3.2 Alterações curriculares	63
3.2.1 Calendarização	64
3.2.1.1 Calendarização das aulas de MF	66
3.3 Recolha de dados	67
3.3.1 Caracterização dos alunos em estudo.....	68
CAPÍTULO III APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	75
1 Apresentação do estudo 1 – Estudo Comparativo	75
1.1 Interpretação do 1 – Estudo Comparativo	80
2 Apresentação do Estudo 2 – Prática Instrumental na inclusão dos alunos com NEE	82
2.1 Interpretação do Estudo 2	87
3 Apresentação do estudo 3 Apresentação de uma Dramatização o Dragão e o Ovo	88
3.1 Interpretação do estudo 3	93
4 Apresentação e interpretação dos dados do questionário	94
5 Apresentação do estudo 4 – Aulas em movimento	110
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES	113
BIBLIOGRAFIA	115
ANEXOS	121

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Distribuição da amostra por grupo de docentes.....	60
Tabela 2 Distribuição dos alunos, por ciclos, nas turmas	63
Tabela 3 Distribuição das actividades realizadas na turma, e no espaço de Educação Especial.....	64
Tabela 4 Distribuição das alterações do currículo do 2º Ciclo	65
Tabela 5 Distribuição das alterações do currículo do 3º Ciclo	65
Tabela 6 Distribuição das aulas de MF.....	66
Tabela 7 Distribuição das aulas leccionadas de MF ao longo do ano lectivo 2009/2010.	66
Tabela 8 Distribuição das actividades realizadas na turma da aluna M – Antes de MF.....	76
Tabela 9 Distribuição das actividades realizadas na turma da aluna P – Antes de MF	76
Tabela 10 Distribuição das actividades realizadas na turma da aluna C – Antes de MF	77
Tabela 11 Distribuição das actividades realizadas na turma da aluna M – Durante MF	78
Tabela 12 Actividades realizadas na turma da aluna P – Durante MF.....	79
Tabela 13 Actividades realizadas na turma da aluna C – Durante MF.....	80
Tabela 14 Distribuição do comportamento dos alunos na aula EM	81
Tabela 15 Distribuição da Avaliação da Peça Musical “Réu, Réu” em jogo de sinos (1º Período)	83
Tabela 16 Distribuição da Avaliação da Peça Musical “Réu, Réu” em jogo de sinos (2º Período)	83
Tabela 17 Distribuição da Avaliação da Peça Musical “3 Notas” em jogo de sinos (1º Período)	84
Tabela 18 Distribuição da Avaliação da Peça Musical “3 Notas” em jogo de sinos (2º Período)	85
Tabela 19 Distribuição da Avaliação da Peça Musical “Vira e Gira” em jogo de sinos (1º Período)	85
Tabela 20 Distribuição da Avaliação da Peça Musical “Vira e gira” em jogo de sinos (2º Período).	86
Tabela 21 Distribuição da Avaliação da Peça Musical “Tuttle Tune” em jogo de sinos (2º Período)	86
Tabela 22 Distribuição da Avaliação da Peça Musical “Lá no Alto Mar” em jogo de sinos (2º Período)	87
Tabela 23 Distribuição das personagens do “Dragão e o Ovo ”.....	90
Tabela 24 Distribuição das dificuldades de linguagem apresentadas	90
Tabela 25 Distribuição das Avaliação realizada pelos alunos do 1º Ciclo	92
Tabela 26 Distribuição das Avaliação realizada pelos professores do 1º Ciclo	93

Tabela 27 Distribuição do grupo de estudo por género	94
Tabela 28 Distribuição do grupo de docentes, por idades	95
Tabela 29 Distribuição das Situação profissional dos docentes	95
Tabela 30 Distribuição do Tempo de serviço dos professores	96
Tabela 31 Distribuição da Formação inicial dos professores	97
Tabela 32 Distribuição da Formação contínua dos professores	97
Tabela 33 Distribuição da Formação Contínua para aplicação da música na aprendizagem dos conteúdos ...	98
Tabela 34 Distribuição das respostas afirmativas	99
Tabela 35 Distribuição de Serviço dos profissionais que leccionam CEI	99
Tabela 36 Distribuição das respostas: a música como facilitador de aprendizagem dos conteúdos.....	100
Tabela 37 Distribuição das respostas dos Professores que recorrem à música	101
Tabela 38 Distribuição das respostas sobre a importância de aprender música	101
Tabela 39 Distribuição das respostas sobre o contributo da música na aprendizagem	102
Tabela 40 Distribuição das aprendizagens realizadas	103
Tabela 41 Distribuição das dramatizações como desenvolvimento da linguagem	103
Tabela 42 Distribuição do contributo das dramatizações	104
Tabela 43 Distribuição das TIC como facilitador da aprendizagem	104
Tabela 44 Distribuição das respostas afirmativas	105
Tabela 45 Distribuição de respostas sobre o contributo do Karaoke	106
Tabela 46 Distribuição das respostas afirmativas sobre o Karaoke	106
Tabela 47 Distribuição das canções em Karaoke no desenvolvimento da linguagem	107
Tabela 48 Distribuição das respostas afirmativas do Karaoke no desenvolvimento da linguagem	107
Tabela 49 Distribuição das actividades musicais consideradas importantes para a Sociabilização/ Auto-estima	108
Tabela 50 Distribuição das actividades em público como contributo para a inclusão social/escolar dos alunos com NEE	108
Tabela 51 Distribuição das actividades artísticas como sensibilização na escola da prática dos alunos NEE	109

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Actividades realizadas na turma da aluna M – Antes de MF	76
Gráfico 2 Actividades realizadas na turma da aluna P – Antes de MF	77
Gráfico 3 Actividades realizadas na turma da aluna C – Antes de MF	77
Gráfico 4 Actividades realizadas na turma da aluna M – Durante de MF	79
Gráfico 5 Actividades realizadas na turma da aluna P – Durante de MF	79
Gráfico 6 Actividades realizadas na turma da aluna C – Antes de MF	80
Gráfico 7 Avaliação da Peça Musical “Réu, Réu” em jogo de sinos (1º Período)	83
Gráfico 8 Avaliação da Peça Musical “Réu, Réu” em jogo de sinos (2º Período)	84
Gráfico 9 Avaliação da Peça Musical “3 Notas” em jogo de sinos (1º Período)	84
Gráfico 10 Avaliação da Peça Musical “3 Notas” em jogo de sinos (2º Período)	85
Gráfico 11 Avaliação da Peça Musical “Vira e gira” em jogo de sinos (1º Período)	85
Gráfico 12 Avaliação da Peça Musical “Vira e Gira” em jogo de sinos (2º Período)	86
Gráfico 13 Avaliação da Peça Musical “Tutle Tune” em jogo de sinos (2º Período)	86
Gráfico 14 Avaliação da Peça Musical “Lá no Alto Mar” em jogo de sinos (2º Período)	87
Gráfico 15 Avaliação realizada pelos alunos do 1º Ciclo	92
Gráfico 16 Avaliação realizada pelos professores do 1º Ciclo	93
Gráfico 17 Sujeitos da amostra por género	94
Gráfico 18 Grupo de docentes em estudo, por idades	95
Gráfico 19 Situação profissional dos docentes	96
Gráfico 20 Tempo de serviço dos professores	96
Gráfico 21 Formação inicial dos professores	97
Gráfico 22 Formação contínua dos professores	98
Gráfico 23 Formação Contínua para aplicação da música na aprendizagem dos conteúdos.....	98
Gráfico 24 Respostas afirmativas.....	99
Gráfico 25 Serviço dos profissionais que leccionam CEI	99

Gráfico 26 A música como facilitador de aprendizagem de conteúdos.....	100
Gráfico 27 Professores que recorrem à música	101
Gráfico 28 A importância de aprender música	102
Gráfico 29 Contributo da música na aprendizagem	102
Gráfico 30 Aprendizagens realizadas	103
Gráfico 31 Dramatização como desenvolvimento da linguagem	104
Gráfico 32 Contributo das dramatizações	104
Gráfico 33 As TIC como facilitador da aprendizagem	105
Gráfico 34 Respostas afirmativas	105
Gráfico 35 Contributo do Karaoke	106
Gráfico 36 Respostas afirmativas sobre o Karaoke	106
Gráfico 37 As canções em Karaoke no desenvolvimento da linguagem	107
Gráfico 38 Respostas afirmativas sobre o Karaoke no desenvolvimento da linguagem	107
Gráfico 39 Actividades musicais consideradas importantes para a sociabilização/auto- Estima	108
Gráfico 40 Actividades em público como contributo para a inclusão social/escolar dos alunos NEE	108
Gráfico 41 Actividades artísticas como sensibilização na escola da prática dos alunos de NEE	109

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1 A Influência da Música na vida humana	31
Figura 2 Um modelo para a inclusão	46
Figura 3 Modelo educacional de atendimento à diversidade	46
Figura 4 Modelo de atendimento à diversidade	47
Figura 5 Pedagogia Musical para os alunos de NEE	49
Figura 6 Plano de Recolha de dados	67
Figura 7 Etapas da investigação/acção	68
Figura 8 Aluna A no Cortejo de Carnaval	69
Figura 9 Aluna M no Cortejo de Carnaval	70
Figura 10 Aluno P no Cortejo de Carnaval	71
Figura 11 Aluna C no Cortejo de Carnaval	72
Figura 12 Aluna Â no Cortejo de Carnaval	73
Figura 13 Apresentação da Dramatização “Dragão e o Ovo”	89

LISTA DOS ANEXOS

Anexo 1 Instrumental Orff	122
Anexo 2 Questionário aplicado aos professores dos alunos com NEE	124
Anexo 3 Autorizações do Director e Encarregados de Educação/Pais	131
Anexo 4 Caracterização do meio e do Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas	132
Anexo 5 Currículo Especifico Individual dos Alunos do estudo	138
Anexo 6 Planificações Anual e Trimestral.....	150
Anexo 7 Descrição das actividades antes das aulas de MF	156
Anexo 8 Partituras não convencional e convencional	159
Anexo 9 Peças musicais	161
Anexo 10 Planificação da actividade “Dragão e o Ovo”.....	164
Anexo 11 Grelha de avaliação da actividade “Dragão e o Ovo”	166
Anexo 12 Planificação do Festival da Canção	167
Anexo 13 Fotografias das actividades do PCT e PAA	169
Anexo 14 Relatórios finais dos alunos em estudo	171
Apêndices	
Apêndice 1 Princípios Pedagógico-musicais do século XX	177
Apêndice 2 Um modelo de PEI	178

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS USADOS

AA	Animação Artística
AEC	Actividades de Enriquecimento Curricular
Art.	Artigo
CEI	Currículo Específico Individual
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
cit.	Citado
D.L.	Decreto-Lei
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DM	Deficiência Mental
E.E	Encarregados de Educação
EM	Educação Musical
EME	Educação Musical Especial
EMI	Educação Musical Inclusiva
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MF	Música Funcional
NEE	Necessidades Educativas Especiais
Op cit.	Obra citada anteriormente
PEI	Programa Educativo Individual
PCE	Projecto Curricular de Escola
PCT	Projecto Curricular de Turma
PEE	Projecto Educativo Escola
SAF	Síndrome do Alcoolismo Fetal
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
séc.	Século
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

Esta temática é apresentada no âmbito do Trabalho de Projecto do Mestrado em Animação Artística (AA). Pretende-se aqui explorar e abordar os temas/temática subjacente ao título escolhido para este trabalho, ou seja, quais “Os efeitos da Animação Artística/Educação Artística – A música como factor de Inclusão dos alunos de Necessidades Educativas Especiais”. No decorrer do meu trabalho, deparei-me com a dificuldade em definir a terminologia a seguir Animação Artística ou Educação Artística. No entanto, dado o carácter do meu trabalho prático, em que o público-alvo se refere a alunos com NEE, optei por fazer a ligação entre estes dois termos sendo o intuito primeiro educar para a AA.

Como será abordado na revisão da literatura, a escola cada vez mais, precisa de ser um espaço multicultural, multifacetado, transversal que ajude as crianças a crescer, preparando-as para a vida. Pretende-se que desenvolvam competências e aptidões, que percebam as diferenças como factores potenciadores e não como inibidores, que compreendam o mundo que o rodeia, permitindo assim, que os seus conhecimentos não sejam uma tábua rasa, mas sim uma articulação de saberes.

Tendo em consideração que este trabalho se realiza geograficamente no concelho de Boticas, no Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas, e tendo em conta a realidade da escola, que por vezes se revela injusta e pouco motivadora, uma vez que estamos perante um concelho onde se luta continuamente contra a desertificação, apesar de haver esforços por parte da escola, bem como de todas as instituições do concelho, pretende-se através da AA, alargar os horizontes dos alunos, neste caso concreto que revelam Necessidades Educativas Especiais (NEE), a fim de contribuir para o seu desenvolvimento integral e prevenindo a exclusão social.

Portanto, pretende-se desenvolver um estudo que frisa a utilidade da música como caminho a considerar no ensino/aprendizagem destas crianças em particular e de todas, em geral. Ao longo de toda a actividade pedagógica, enquanto profissional do ensino, sempre anui trabalhar com alunos de NEE, procurando desenvolver o gosto pela música e, acima de tudo “tirar partido” da sua acção a fim de alargar os seus conhecimentos e demais capacidades, para a sua inclusão na vida activa. Sempre foi uma temática com grande interesse, para mim, enquanto agente do ensino. A literatura encontrada sobre o assunto, além de ser uma mais-valia para toda a actividade, uma vez que todos os anos lectivos, existem alunos com muitas dificuldades de aprendizagem na escola, que necessitam de um apoio diferenciado e integrador, auxiliou e reforçou o meu interesse pela temática. Neste sentido surge aqui referenciado através de diferentes autores que a descrevem como uma forma de fonte de inspiração. A música poderá contribuir para enriquecer e desenvolver várias competências, nomeadamente, ao nível da sociabilização, coordenação, comportamento, bem como contribuir para o desenvolvimento da língua. Refiro-me a autores e pedagogos como Jacques-Dalcroze (1855-1950), Zoltán Kodaly (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Martenot (1898-1980), Carl Orff (1895-1982), Pierre Van Hauve (n.1920) e Jos Wuytack (n.1935).

Para realizar esta investigação-acção, reuniram-se condições para desenvolver um projecto no Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas, tomando como espaço e contexto de trabalho as aulas de Educação Musical (EM) e Música Funcional (MF) com alunos de NEE, em especial os de

Currículo Específico Individual (CEI). A amostra do meu estudo é uma aluna de 1º Ciclo, 3º Ano; três de 2º Ciclo, dois de 5º Ano e uma de 6º Ano e uma de 3º Ciclo, 7º Ano.

A escolha deste trabalho determina, basicamente, em duas questões base que passo a expor:

- Qual o contributo que a AA em particular a EM poderá dar no desenvolvimento da criança com limitações e com NEE;
- Qual a importância da música como instrumento a considerar no ensino/aprendizagem de base. Ou seja, qual a importância de uma educação que fomente a inclusão e o contributo das artes (AA), em específico a EM.

No sentido de responder às questões agora formuladas, importa perceber quais os meios e estratégias indicados para alcançar esta aspiração. Ou seja, pretende-se desenvolver um conjunto de competências que serão posteriormente referidas a partir da actividade musical. A música, para além de poder apresentar-se de forma aprazível, poderá representar um recurso bastante útil para a aprendizagem em geral, quer a nível motor, afectivo, cognitivo, quer da linguagem, seja na área da fonologia (dicção), na área lexical ou sintáctica.

Desta forma o estudo centra-se em dois pilares: o da revisão da literatura e o método. O trabalho está dividido em cinco partes importantes: Revisão da literatura; Método; Resultados; Discussão e Conclusões. A primeira parte alude à revisão bibliográfica focando a Educação numa perspectiva artística, indo ao encontro dos alunos de NEE, para facultar a Inclusão destes alunos e torná-los mais criativos. Na segunda parte faz-se a contextualização do estudo de caso de cinco alunos com necessidades educativas especiais, uma, portadora de Trissomia 21, duas, com Deficiência Mental uma com Síndrome Fetal Alcoólico e por fim um aluno com Esclerose Tuberosa, inseridos na Educação Especial, no CEI.

Reporta-se ainda a apresentação do problema, os seus objectivos e questões levantadas para posterior análise. Salienta-se a metodologia aplicada no estudo, desde acções realizadas na sala de aula com canções populares infantis, movimento, prática instrumental e dramatizações, para a aprendizagem da língua materna, onde são realizadas diferentes actividades e prática instrumental, desenvolvendo competências inerentes à EM, bem como actividades desenvolvidas do Plano Anual de Actividades (PAA), educando assim, para a AA, para que o aluno se desenvolva na sua globalidade. Serão ainda apresentados resultados através de grelhas e gráficos das acções instrumentais realizadas, descrição de aulas e actividades. Aplicou-se ainda um questionário aos professores que trabalham com alunos de CEI, a fim de conhecer as suas opiniões, saber até que ponto os professores consideram a AA na formação global do aluno, percebendo até que ponto existe articulação de saberes, na escola. Por fim, serão apresentados os resultados e algumas conclusões.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM CONTEXTO ESCOLAR

1 EDUCAÇÃO – Breve abordagem histórica

“A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os homens”

Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU), art. 26º.

A palavra Educação é tão vasta que muitas vezes o seu significado se alarga para diferentes campos e contextos. Será que as pessoas têm bem a noção do que significa?

Educação tanto pode significar o acto de Educar como o resultado desse acto. A palavra Educação tem a sua raiz no latim: *educare* significa “alimentar” e uma alimentação ao mesmo tempo espiritual e material que todo o ser necessita para se afirmar na vida pessoal e social que o espera. A finalidade da educação está no conseguir que neste caso, a criança se desenvolva de tal forma que ao chegar ao estado adulto se considere a si próprio como um ser livre, responsável e integrado nos grupos sociais a que pertence. A educação acaba sempre por pretender munir o educando com conhecimentos, destrezas e atitudes que lhe permitam viver o futuro.

Se reportarmos a palavra Educação num contexto escolar Freitas refere que “ (...) é uma prática generalizada: a ideia de uma sociedade sem escolas” (Freitas 2003: 1228). Expõe ainda que ao longo dos tempos e com o desenvolvimento da ciência e da técnica, a Educação ainda não acompanhou o ritmo dessa evolução. Os tradicionalistas encaram a mudança com dificuldade e os progressistas, anseiam por estimular a criatividade. No entanto, com o desgaste dos conhecimentos e como refere Freitas:

“A Educação escolar deve privilegiar mais os aspectos educativos (como o aprender a aprender), do que os aspectos de instrução (conteúdos científicos). Neste sentido uma Educação que seja mais humanista” (2003: 1227).

Antes do século (séc.) XVIII, a Educação era considerada demasiado livresca, enfadonha e intelectualizada, fora dos interesses das crianças. Neste período, pretendia-se dar a conhecer a vida adulta e preparar a criança para uma determinada vida profissional, sem atender aos aspectos afectivos e psicológicos nas várias etapas de desenvolvimento humano. Com a viragem do séc. XVIII, assiste-se a um desencadear de situações políticas e sociais originando uma autêntica revolução no ensino. Após várias reflexões de ilustres filósofos, iniciaram-se estudos dando novas orientações para

a educação da criança, fazendo desta temática uma luta universal. Era urgente que as matérias fossem atraentes, despertando a curiosidade, dando incentivo à descoberta e à criatividade dos alunos. Dois grandes nomes que acentuaram a difusão dessas ideias na Educação em geral, foram eles J.J. Rousseau (1712-1778), em França e J.H. Pestalozzi (1746-1778), na Suíça. Pestalozzi foi influenciado por Rousseau através da leitura de “Emilio” (1762). Outros sucessores como Freiderich Froebel (1782-1852), na Alemanha, escreveu “*A educação do homem*” revelando que a educação deve ser o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana (Froebel 1826). Todos eles defendem uma Educação baseada no respeito pela natureza humana, pelas suas necessidades e interesses, enfatizando a importância da sensibilidade no desenvolvimento da razão. Foram dos primeiros pedagogos a dar importância ao jogo na educação. A experiência é vista por eles como um pré-requisito para a aprendizagem. Por isso, ambos defendiam um ensino baseado em métodos intuitivos, que colocando os alunos em contacto com a realidade, desenvolvesse o senso de observação, a análise de objectos, fenómenos da natureza e a capacidade de expressão. No séc. XIX e XX continuou-se a reflectir sobre educação dando origem a outras correntes pedagógicas, como o método de Maria Montessori (1870-1952), baseado na liberdade e iniciativa da criança. Este serviria de base a vários estudos sobre o seu desenvolvimento psíquico, pretendendo conhecer as fases desse desenvolvimento, aproveitando o tempo de cada etapa e em tempo devido, explorando todas as potencialidades a fim de obter melhores resultados, ensinando o aluno a ser livre e inserir-se na sociedade.

Pensadores e psicólogos contemporâneos defendem a valorização da formação pessoal, com base em valores que se querem eternizar, sem, no entanto, ignorar o valor essencial da liberdade. Ou seja onde “Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (Declaração de Salamanca 2004: viii)¹.

1.1 A Educação Musical em Portugal

Vou traçar em linhas gerais a panorâmica da Educação Musical em Portugal, de forma que se possa compreender, também, como ocorreu o enquadramento do ensino da EM, integrado na Educação Especial.

A Música em Portugal era ministrada apenas nos Conservatórios de Música e em escolas particulares. Nas escolas de ensino oficial a área da música foi introduzida pela primeira vez através das reformas de Passos Manuel e Costa Cabral com progressiva institucionalização dos liceus entre 1836 e 1850, funcionando apenas como canto coral. Esta disciplina era submetida a várias modificações em todas as reformas de ensino, relativamente ao currículo, programa e habilitações dos professores, mas sempre incidindo na actividade coral. A primeira grande reforma do ensino da Música nas escolas oficiais aconteceu em 1968, no plano educativo nacional onde a disciplina passou a

¹ Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Conferência realizada em Salamanca, Espanha de 7 a 10 de Junho de 1994.

denominar-se EM. Foi introduzida pela primeira vez, no currículo escolar com o aparecimento do ciclo preparatório (5º e 6º anos), com o programa regulamentado. Esta reforma determinou uma escolaridade obrigatória de seis anos. O Canto Coral continuou como opção no nono ano de escolaridade. Em 1982 a disciplina de EM tinha como grande objectivo, não só o ensino da música, mas também a contribuição decisiva para a formação integral das crianças. Pretendia-se que o individuo se desenvolve-se nos domínios afectivo, cognitivo e psico-motor. O ensino da música em Portugal tem vindo a ser matéria de reflexão contínua, tornou-se mais interpretativo e não somente reprodutivo. Inscrita nos princípios da escola nova, activa e criativa, esta escola tem como métodos a vivência e a experimentação antes da teorização e da racionalização tendo à partida, objectivos muito mais vastos do que aqueles que protagonizados nos séculos anteriores. Assim a regra é: Educar antes de ensinar.

“De todas as áreas curriculares, a educação musical é a que mais profundamente atinge o individuo no seu todo – faculdades mentais (inteligência, raciocínio, memória), psicomotricidade, afinação de reflexos, atenção, concentração, audição (física e interior), sentido rítmico, sentido estético, sociabilização (...)” (Oliveira 1982: 3).

Em 1990 a mudança foi profunda. Em todos os anos curriculares até ao sexto ano passou a ser uma disciplina obrigatória e nos restantes anos, e até ao décimo segundo como opção. Apareceu como uma disciplina inteiramente nova no que se refere aos seus princípios, métodos e objectivos.

Em pleno séc. XXI apesar das mudanças sucessivas e especialização dos professores, as metodologias para iniciar a EM assentam essencialmente nos métodos de Edgar Willems² (1890-1978) e Carl Orff (1895-1982).

Segundo Eduarda Carvalho, Psicóloga Clínica, Musicoterapeuta, Arte-terapeuta e docente, num artigo publicado em Março de 2005 nos Cadernos de Educação de Infância, referiu que “ (...) o som e o ritmo integram uma das vivências sensório-motoras mais primitivas do ciclo de vida da existência humana” (2005: 13). Relata que o primeiro contacto acontece no ventre materno, e é com o coração da mãe, embalado pelas baladas amnióticas e com a mistura de estímulos sonoros externos, que se processa a primeira fonte do ciclo. Frisa ainda como conclusão desse artigo que “ (...) a música possui particularidades estruturais e organizadoras que fazem dela, um potencial facilitador da construção das bases de socialização precoce da criança” (Carvalho 2005: 16).

Rui Nery numa entrevista efectuada em Abril de 2010, denominando-a “Semear para colher através da Música” publicada no Boletim dos Professores refere o seguinte:

“A música tem um papel importantíssimo no crescimento integral das crianças, não só pelo prazer que a experiência musical pode proporcionar,

² O Método de Willems foi introduzido gradualmente em Portugal, tendo orientado sucessivos Cursos de Pedagogia Musical e Didáctica Musical, a fim de colmatar algumas falhas procurando um Método que actualizasse o ensino em Portugal. Para aprofundamento do tema aconselha-se Boletins 66 e 67 (1990) da Associação Portuguesa de Educação Musical.

mas também pelo potencial para estimular capacidades que ultrapassam essa dimensão da fruição” (Nery 2010: 4).

Este Musicólogo e Director do Programa Gulbenkian – Educação para a cultura, salienta que é importante o ensino da música na medida em que às crianças de tenra idade lhes “ (...) facilita a aprendizagem de estruturas de linguagem mais complexas, como o raciocínio matemático mais fluente” (op cit.p.4) bem como a sensibilização para outras formas de expressão seja ela artística ou cultural. Refere ainda que desenvolve competências nas crianças, que estas devem ser ensinadas a pensar, a identificar problemas e a inventar soluções novas para esses problemas como reforça o autor. “Os desafios do mercado de trabalho e de uma forma mais ampla, da cidadania implicam o desenvolvimento da criatividade, que é estimulado pela vivência musical”. Acentua ainda que “ (...) a aprendizagem da Música tem uma dimensão de partilha que é essencial” (Nery 2010: 4), e permite uma interacção grupal, criando um sentimento de “responsabilidade colectiva”, sendo significativo na construção da cidadania.

“A música é uma forma de manifestação artística e estética, e a beleza da criação musical é fundamental para o enriquecimento da vida humana” (Nye 1985: 5).

1.2 Educação/Animação Artística³

“A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana” (UNESCO 2006: 8).

1.2.1 Sinopse

“Na Idade Média a Arte caracterizou-se essencialmente na igreja, onde predominava a educação, tendo a sua quota-parte na evolução, seja na Literatura, na Música ou Arquitectura” (André Jolivet 2003: 938).

Se retrocedermos à antiguidade podemos verificar que a arte fazia parte da educação do homem. Na verdade já Aristóteles e Platão pensavam que a música tinha poder para moldar o carácter humano. Platão compreendia e defendia que “ (...) a Educação do homem devia ter por base a Arte⁴”.

³No decorrer do meu trabalho, deparei-me com a dificuldade em definir a terminologia a seguir Animação Artística ou Educação Artística. No entanto, dado o carácter do meu trabalho prático, em que o público-alvo se refere a alunos com NEE, optei por fazer a ligação entre estes dois termos sendo o intuito primeiro educar para a AA.

⁴ A República, Livro III: 401c, 403c.

Por outro lado, defendia que a música era inalcançável e superior ao homem, era transcendente. Neste sentido Platão refere que:

“A educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afectam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição, e tornando aquela perfeita, se se tiver sido educado” (Platão *in* Duarte 2007: 37).

Na actualidade é frequente ouvir dizer que cada vez mais, se dá importância às artes. Fala-se na Animação Artística como necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incluindo em especial estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem. Existem inúmeros autores como Friedrich Schiller (1795) que escreve uma série de cartas sobre educação estética, bem como Almeida Garret (1829). Edwin Gordon (2000) salienta a importância da música no desenvolvimento dos bebés, e Maurice Barret (2008) considera que é fundamental um ensino que valorize os aspectos de desenvolvimento social e pessoal. Teresa André defende, “ (...) que o Estado, no seu papel de incentivador da fruição das artes, deve centrar os seus esforços na escola, proporcionando o ensino artístico curricular como o faz noutras áreas do conhecimento” (2006). João Soeiro de Carvalho refere que “Arte é muito importante e promove o desenvolvimento de competências fundamentais” (Carvalho 2007)⁵, entre muitos outros, que referem a importância da Educação Artística na Educação. Nesta perspectiva pode afirmar-se que:

“ (...) a arte é considerada como uma área do conhecimento insubstituível numa educação holística. Através da arte o homem poderá evoluir na sua plenitude, ascendendo, deste modo, a uma vida de felicidade” (Duarte 2007: 37).

Também Friedrich Schiller (1759-1805), nas suas “Cartas sobre educação estética” (1795) dá grande ênfase às artes, referindo que é de extrema importância como via privilegiada para a educação da humanidade.

Muito se poderia ainda referir sobre o tema, ao longo da história, uma vez que em todas as épocas existem manifestações da Animação Artística na Educação. Mais recentemente reconhecem-se as capacidades da música como expressão de várias cambiantes de emoções, um vínculo entre a música e a sensibilidade, apresentando a arte dos sons como análoga da vida emocional.

A partir de 2003, a comissão Nacional da UNESCO começou a desenvolver diligências no sentido de organizar em Portugal a I Conferência Mundial Artística, no seguimento de inúmeras conferências regionais. O Ministério de Educação passou a trabalhar directamente com o Ministério dos Negócios Estrangeiros. Em Março de 2005 a conferência contou com a participação de representantes do Governo Português, da UNESCO, da Comissão Nacional da UNESCO entre vários especialistas nacionais e internacionais. Na sequência da Conferência Mundial sobre Educação Artística realizada de 6 a 9 de Março de 2006, em Lisboa, Portugal, foi produzido um documento designado por “Roteiro para a Educação Artística” no qual investigadores e profissionais realçaram o papel da Educação

⁵ Entrevista concedida à RAE, em Outubro de 2007, na Casa da Música, Porto.

Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no séc. XXI, incluindo estratégias necessárias para a introdução da Educação Artística no contexto de aprendizagem e consequentemente o papel essencial na melhoria da qualidade da educação. Como desfecho foi referido que:

“As sociedades do século XXI necessitam cada vez mais de um número maior de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades” (2006: 7)⁶.

Realçou-se que estes documentos foram concebidos de forma a promover um entendimento comum entre todas as partes interessadas sobre o papel essencial na melhoria da qualidade da educação. Nesta conferência também se referiu que:

“A Educação Artística contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte” (2006: 6).

Na abertura do I Seminário Internacional de “Animação Sociocultural e Necessidades Educativas Especiais”, realizado a 16 e 17 de Abril de 2010 na cidade de Chaves, no Centro Cultural, (no qual participei), como introdução ao tema foi referido pelos coordenadores desse mesmo seminário que:

“Vivemos num tempo marcado pela incomunicabilidade. Parece que o ser humano está predestinado a viver sem conviver, a acotovelar-se sem se sentir, a olhar sem ver, a juntar-se sem interagir, a monologar sem dialogar e apenas a comunicar virtualmente” (Peres & Lopes 2010: 9).

Nesse documento “Roteiro para a Educação Artística”, já aqui referido, e de entre outros assuntos foi explorado o tema “Desenvolver as capacidades criativas do séc. XXI”, referenciaram-se dois métodos principais para incluir na Educação Artística, os quais eram aplicados ao mesmo tempo, não se excluindo mutuamente. As artes podem ser: (1) ensinadas como matérias de estudo individuais, através do ensino das várias disciplinas artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte; (2) encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas. O Método da Arte na Educação (Art in Education) utiliza as formas de arte como meio para ensinar disciplinas de natureza geral e como instrumento para o aprofundamento da compreensão dessas disciplinas, entre muitos exemplos, a música e a dramatização são referenciadas como método do ensino de línguas. Este método propõe-se também contextualizar a teoria através da aplicação prática das disciplinas artísticas.

As convenções e declarações da UNESCO sobre Educação Artística têm como objectivo assegurar para todos, sejam crianças ou adultos, o direito à educação e as possibilidades que lhes garantam um desenvolvimento completo e harmonioso, bem como uma participação na vida cultural.

⁶ Roteiro para a Educação Artística.

“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 nos benefícios que deste resultam”⁷.

António Damásio professor de Neurociência na Universidade do Sul da Califórnia, e Director do Instituto Cérebro e Criatividade tem como principal interesse a neurologia da mente, especialmente dos sistemas neurais que sejam úteis para a memória, linguagem, emoção, de decisão e consciência. Realiza inúmeros estudos com Hanna Damásio, sua esposa, participando em diversas conferências internacionais. Numa conferência realizada pela UNESCO em Lisboa em 2006 (já citada anteriormente), António e Hanna, participaram com o tema “Cérebro, Arte e Educação”, provando a importância das Artes e dos Estudos Clássicos nos currículos da Educação. Ambos afirmam ter estudado neurociência cognitiva durante dez anos, o que lhes permitiu lidar com a mente humana e com o cérebro humano na saúde e na doença. Estes cientistas sublinham que:

“A Educação é fundamental para cultivar a mente e o cérebro e para a manutenção da sua saúde mas é igualmente importante que um currículo inclua artes. É indispensável olhar para as artes não como um desvio, não como algo que só os jovens informados apreciam as artes visuais ou a música, mas também para que as audiências públicas e esses produtos possam tornar-se disponíveis, (...) as artes podem ser um playground para o desenvolvimento de bons cidadãos” (Antonio & Hanna Damásio 2006: 8)⁸.

Na já citada Conferência Nacional sobre a Educação Artística, no Porto, realizada na Casa da Música nos dias 29, 30 e 31 de Outubro de 2007, onde também participou António Damásio, este referiu que:

“A expressão de sentimentos e emoções, e a sua relevância no desenvolvimento humano e na afirmação individual, são aspectos proporcionados pelas práticas artísticas. Adicionalmente, estas estimulam a autoconfiança, o desenvolvimento do pensamento crítico e da habilidade de expressão, e a persistência” (2007:3)⁹

A Educação Artística, como prática educativa, pode constatar-se assim enquanto um processo inclusivo e compreensivo.

Teresa André num artigo sobre Educação Artística na Escola do séc. XXI refere que hoje em dia as artes são as denominadas tradicionais: as artes plásticas, o teatro, a dança, a música e a literatura em conjunto com as novas formas digitais, efeito das tecnologias cada vez mais avançadas. Refere

⁷ Declaração Universal dos Direitos do Homem, art. 27º.

⁸ <http://www.clubeunescoedart.pt>

⁹ Documento de Trabalho para as consultas preparatórias - Conferência Nacional de Educação Artística. Porto (2007).

que “ (...) a arte contemporânea apresenta-se como eclética e pluralista”, uma vez que proporciona o convívio de diferentes formas culturais.

Ainda acerca da conferência realizada sobre Arte e Educação, em Lisboa em 2006, António e Hanna Damásio anuíram que:

“ (...) o ensino das Artes e Estudos Clássicos pode fornecer a estrutura moral que é necessária para uma sociedade saudável e é exigido pelas actuais alterações sociais. A educação pelas Artes e Estudos Clássicos estimula realmente a imaginação que é necessária para a inovação. Sem a riqueza que vem da narrativa tradicional, os exercícios tradicionais e a experiência das Artes e Estudos Clássicos, é pouco provável que os seres humanos desenvolvam o tipo de imaginação e pensamento inovador e intuitivo que levará à criação do que é novo (...)” (António e Hanna Damásio 2006).

1.2.2 A Animação/Educação Artística no Currículo

“Esquecer as Artes e os Estudos Clássicos nos novos currículos é equivalente ao suicídio sociocultural” (Antonio & Hanna Damásio 2006: 8)

Antes de nos debruçarmos sobre qualquer legislação, nunca será de mais lembrar que muitos foram os pensadores e autores que reflectiram sobre a Educação/Ensino Artístico no nosso país. Já no séc. XIX, Almeida Garret (1799-1854) foi uma das figuras que mais se destacou, abordando o assunto no seu tratado “Da educação” (1829). Também Antero de Quental (1842-1891), João de Deus (1830-1896), João de Barros (1881-1960), António Sérgio (1883-1969), entre outros, discursaram sobre esta temática em que as artes são consideradas como elemento indispensável na educação de cada indivíduo. Além das evidências e de haver grande dedicação e estudos “A inclusão das artes no sistema educativo conheceu ao longo dos tempos algumas resistências” (Duarte 2007: 43).

Em Portugal é com a República que as artes ganham protagonismo, acabando por ser incluídas no currículo. Existe um esforço constante para aplicar nas escolas o que está legislado relativamente ao ensino artístico e alargar a mais e diferentes públicos o ensino das artes. A democratização do ensino tem levado para a Escola um número cada vez maior de pessoas, independente das condições sociais, económicas, culturais, entre outras, a fim de privilegiar todas as áreas do conhecimento e do saber. Desta forma tem relegado para segundo plano o ensino das artes. A reorganização curricular de 2001 dá à escola a possibilidade de novas abordagens do ensino artístico, apostando no desenvolvimento de competências gerais e essenciais:

“A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida¹⁰.

Na actualidade ainda é importante promover e criar oportunidades para atingir a população menos favorecida e mais desprotegida da sociedade portuguesa. É urgente haver um compromisso de promover uma Educação Artística para todos. No referido currículo salientam as artes como sendo elementos imprescindíveis no desenvolvimento da expressão social, pessoal e cultural do aluno. Estas formas de saber permitem a articulação entre a imaginação, a razão e a emoção. Estas formas trespassam as vidas das pessoas, originando novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente, bem como à Sociedade em que se vive.

1.2.2.1 Objectivos da Educação Artística

A educação artística no ensino básico desenvolve-se, maioritariamente, através de quatro grandes áreas artísticas, presentes ao longo dos três ciclos: Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro; Expressão Plástica e Educação Visual e Expressão Físico-Motora/Dança.

O art. 1º do capítulo 1 do D.L nº 344/90 de 2 de Novembro, estabelece as bases gerais da organização da Educação Artística, seja ela escolar ou extra-escolar e desenvolve princípios contidos na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Entende-se por Animação Artística as seguintes áreas: Música, Teatro, Dança, Cinema e Áudio-visual e Artes Plásticas. Dos objectivos da Educação/Animação Artística protagonizado saliento aqueles que irão ser o alicerce da parte prática desta investigação, referidas no art. 2º, que passo a mencionar:

- *Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado;*
- *Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito de formação global;*
- *Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;*
- *Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística;*
- *Detectar aptidões específicas em alguma área artística;*
- *Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes.*

¹⁰ Currículo Nacional do Ensino Básico (2001: 149).

Todas estas áreas contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo e estão intrinsecamente relacionadas.

Do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) de 2001, transcrevo uma frase que considero lapidar:

“A música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro”¹¹.

A Dramatização também poderá contribuir para o desenvolvimento das crianças, uma vez que as liberta e permite um melhor conhecimento do seu próprio corpo. O CNEB refere ainda a actividade dramática como uma prática de grupo, que pode desenvolver-se a partir de conhecimentos, experiências e vivências individuais. As citações que se seguem dão conta da importância da dramatização como actividade globalizadora.

“A dramatização e o teatro podem ser ferramentas úteis para se compreender a complexidade de certas situações: as crianças não devem ser educadas com a interdição absoluta de pensar ou fazer isto ou aquilo, mas devem antes ser colocadas em situações em que pura e simplesmente lhes seja permitido ir por diante com o seu erro e acabar por perceber isso mesmo” (UNESCO 2006: 15).

“O elemento mais importante do teatro é o corpo humano (...) O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode-nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele” (Boal 2004: 10-11).

Voltando ao já aqui referenciado I Seminário Internacional de “Animação Sociocultural e Necessidades Educativas Especiais”, realizado a 16 e 17 de Abril de 2010 na cidade de Chaves, no Centro Cultural, Adalgisa Babo refere que:

“ (...) o professor pode, através das actividades, promover/despertar nas crianças a motivação responsável pelo aumento do seu potencial de criatividade, memorização e socialização, isto porque as aprendizagens na escola tornar-se-ão mais agradáveis, se o lúdico estiver presente, através deste as crianças podem desenvolver o espírito de iniciativa, integração, autonomia, poder de decisão, colaboração e cooperação num desenvolvimento sociocultural” (Babo 2010: 17).

¹¹ Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001: 165.

Deste modo pode referir-se que a AA pode fornecer uma excelente resposta à inclusão, adaptando actividades, jogos, brincadeiras e pondo o grupo todo a interagir. Pode concluir-se que: “O processo dramático é um dos mais vitais para os seres humanos. Sem ele seríamos meramente uma massa de reflexos motores, com poucas qualidades humanas” (Courtney 1987: 4).

1.3 Educar para um mundo criativo

“Todas as crianças nascem artistas, mas a dificuldade está em continuar a sê-lo quando crescem” Pablo Picasso.

Em Educar para a criatividade, Brettes expõe que “ (...) o reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais, frequentemente designadas de não formais e formais, têm vindo a afirmar-se no espaço educativo europeu” (Brettes 2010: 1). No sistema educativo português, têm surgido sucessivos documentos e inúmeras iniciativas desenvolvidas pela Comissão Europeia. Atribuíram grande reconhecimento ao Tratado de Lisboa (2009) explorando o tema “Educar para a criatividade”, em que foi referido que “ (...) os estudantes europeus ao partilharem os seus valores (...) contribuem para a construção de uma Europa que valoriza a aprendizagem, a tolerância e a troca de experiências” (op cit.p.1). Neste sentido, reforço a valorização e a importância de várias instituições e organizações que se debruçam sobre esta temática, podendo e devendo alargar-se à educação, no sentido de tornar todos os cidadãos mais activos e criativos.

Seguindo uma visão mais focalizada no indivíduo, observa-se no jovem recém-licenciado a incapacidade criativa em adequar os ensinamentos académicos à realidade profissional em que se encontra. Tudo isto porque o sistema educativo não permitiu o aluno pensar, reproduzindo apenas o que lhe foi ensinado. É importante “ (...) ensinar a transpor a teoria” (op cit.p.2), permitindo assim adquirir capacidades criativas. Neste tratado os autores consideraram que é essencial a reformulação dos sistemas educativos europeus. Ser-se criativo parece-me ser importante para a construção, quer de um trajecto profissional, valorização da pessoa e da sua própria identidade. A criatividade é por assim dizer o alicerce para a inovação a fim de se concretizar novas ideias. É igualmente indispensável que o sistema educativo desenvolva competências criativas ao longo da vida do indivíduo, ou seja desde a primeira infância, através de actividades plásticas, dramáticas e musicais, aliando as competências tradicionais das línguas, matemáticas e ciências, que assentam na prática os ideais educativos, indicados pelos novos movimentos educativos europeus. Já existem várias instituições educativas a nível nacional, e outras particulares, que salientam as artes e as línguas, a fim de educar para a criatividade. Neste sentido, também a criatividade pode ser uma mais-valia para os jovens com deficiência desenvolvendo competências criativas através das actividades artísticas que a escola pode oferecer.

No tratado referido anteriormente, nas suas conclusões, definiram criatividade como “ (...) a capacidade de produção do artista, do descobridor e do inventor que se manifesta pela originalidade (...) Faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações”¹²

¹²Tratado de Lisboa (2009).

O sistema educativo deve proporcionar aos alunos um percurso de vida bem sucedida e facultar-lhes a oportunidade de vivenciarem experiências que lhes abram os horizontes desde tenra idade. Tudo isto é realizável através de vivências multiculturais, proporcionando às crianças o contacto com variados tipos de arte, nomeadamente sons, ritmos, línguas, hábitos culturais e outros. No entanto, é igualmente relevante terem conhecimento que outras crianças noutros países vivem de maneira diferente, (comida, língua), tendo interesses comuns como brincar e ter uma família. Um outro conceito que está associado à criatividade é a inovação – “Concretização bem sucedida de novas ideias” (Brettes 2010: 3). A criatividade é a base para a inovação, uma vez que para que haja concretização de novas ideias é necessário que estas surjam em primeiro lugar.

“O potencial criativo e de inovação dos cidadãos europeus representa o pilar chave no qual se baseia não apenas o futuro económico da Europa mas também o seu desenvolvimento cultural” (Milan Zver 2009)¹³

Ensinar as crianças a serem criativas, proactivas, solidárias e compreensivas, aprenderem a trabalhar em equipa, superando as dificuldades de grupo, será uma mais-valia para superar as dificuldades da vida. Possibilita-se assim, a construção de uma auto-estima e auto consciência, permitindo às crianças a serem felizes. Tudo isto será possível, se houver um trabalho em equipa entre a escola e a família. Para que todos juntos (escola e família) possamos educar melhor.

1.4 Um “olhar” sobre a Música

“A música é também uma ciência. A experiência musical completa-se com o trabalho intelectual que desenvolve a agilidade mental. A teoria da música deve ser aprendida; mas mais importante é “adoçá-la”, apresentá-la de forma agradável e viva, para que possa tornar-se mais interessante para as crianças” (Jos Wuytack 1989: 64)

“(…) o gosto pela música é natural nas crianças. Elas gostam de cantar e de ouvir música, como gostam de ouvir o ruído da água que corre da nascente ou o canto de uma ave. A música é uma linguagem universal, completa porque é puramente intuitiva, e talvez o modo de expressão, por excelência da espontaneidade”. (Gloton 1978: 177).

Sem dúvida alguma que a música pode ser complementada na formação e na vida das crianças. Os diferentes autores que aqui tenho referenciados reforçam esta citação. Neste sentido o psicólogo Eduardo Sá refere:

¹³ Zver, Milan. 2009 Tratado de Lisboa.

“A expressão musical é, sem dúvida, uma actividade pedagógica fecunda e inovadora. Com ela e através dela criam-se “espaços/tempos” para fazer música e experimentar situações onde o Homem vivencia e aprecia esses momentos que emergem do corpo, da palavra do som e dos instrumentos” (Sá 2010: 120).

Na opinião de Claude Gordon, o interesse pela música e a sensibilidade manifestam-se a partir da primeira infância. Pelo que é importante saber criar esta aptidão através do “ (...) conhecimento dos feitos da música” (1998: 15). Na opinião de Gordon, esta citação reforça também, em minha opinião o que é referido na apostura com o qual inicio este ponto, ou seja, o autor incita ao estudo da música sempre como uma actividade criativa e apelativa.

1.4.1 Breve resenha Histórica

“Ao longo dos tempos a música foi considerada como diversão” (Willems 1973: 6), mas de forma generalista, pois se examinarmos minuciosamente e fizermos uma breve retrospectiva histórica, já na Grécia antiga, se valorizava a arte e se manifestava uma preocupação com a formação do indivíduo, assim como se buscava permanentemente, e através da música, o belo e o prazer para a formação saudável do espírito. Pode ainda constatar-se que no séc. VI Pitágoras se referia à música deixando marcas importantes. Existe uma corrente pitagórica de tal importância, que se pode afirmar que a civilização ocidental parte de Pitágoras e dos seus discípulos. Entre eles, existiam várias correntes, no entanto, duas eram determinantes: a dos matemáticos¹⁴ e a dos acusmáticos¹⁵. Na prática esta ciência baseava-se nas experiências feitas com números sonoros, por meio do monocórdio para aspecto sensorial e auditivo dos números.

Partindo também dos princípios pitagóricos, Damon (cerca de 360 a.C.) estabeleceu o valor moral e pedagógico da música. Muitos foram os que a estudaram como Kepler (1571-1630) entendendo-a como elemento tão profundamente humano. Esta arte constituía um meio de educação de primeira ordem. Goethe cit. por Willems, refere que “ (...) em tudo o que podemos imaginar, escolhemos a música como elemento da nossa educação, pois dela partem caminhos paralelos em todas as direcções” (1973: 8). O Canto passou a ser o primeiro passo da educação, facilitando a aquisição de outras disciplinas.

Como primeiros elementos da Psicologia da Música, deve-se procurar em trabalhos de estética, algumas respostas. Kant (1790) publicou “A crítica da faculdade de julgar”. Muitos autores como Schiller (1759-1805), Schelling (1775-1854), Goethe (1749-1832), Schopenhauer (1788-1860), Wagner (1813-1883), Nietzsche (1844-1900) foram seus seguidores. Com a viragem do século XVIII, desencadearam-se situações políticas e sociais, que originaram uma autêntica revolução no ensino, conforme o atrás exposto. Esta revolução permitiu que a música fosse mais valorizada, passando a ter um espaço valioso na formação do indivíduo. Na maioria dos países, a música passa a ser integrada no ensino público, generalizado nas escolas, tendo em vista o contributo deste complemento artístico

¹⁴ Matemáticos – Tinham como base o aspecto científico e intelectual.

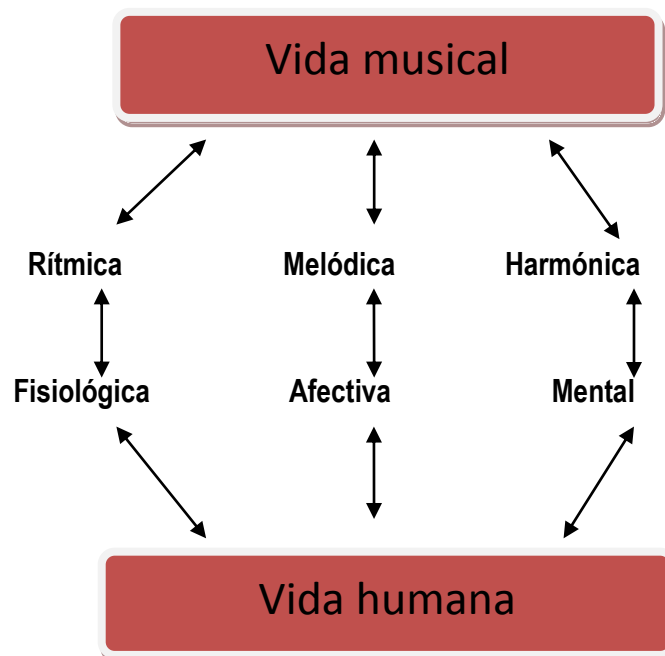
¹⁵ Acusmáticos – Partiam da música e das regras de conduta ou seja da sensibilidade e da vida interior.

para a formação global do aluno. No campo da musicoterapia e da estética, conta-se com um número elevado de franceses, belgas, suíços e ingleses. Mas é com Hanslinch (1825-1904) que a Estética Musical é impulsionada com a obra “Le beau Musical”, publicada em 1854. Muitos outros autores se dedicaram à Psicologia da Música, propriamente dita, num livro de Kurth “Musikpsychologie” (1931).

Cada vez mais, a música é valorizada por compositores e músicos, que têm vindo a escrever as suas criações e explicar os mistérios da música como Hindemith (1895-1963), Schoenberg (1854-1951), entre outros. Estes estudos sobre música, dão grande destaque ao ritmo. Sendo o ritmo, um dos primeiros elementos da música, este está presente na natureza, podendo observar-se mais de quarenta definições diferentes do ritmo ou apreciações acerca da sua natureza.

Segundo Willems (1973: 8), a música é constituída por três elementos fundamentais: O ritmo, a melodia e a harmonia. A Educação Musical demonstra que estes elementos têm o seu ponto de partida vital nos elementos fisiológicos, afectivos e mentais do ser humano.

Figura 1 – A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA VIDA HUMANA



Fonte: Elaboração própria baseado no autor Willems (1973: 9).

Este esquema, aparentemente poderá ser desprezioso, no entanto, exige que se ultrapasse o sentido semântico geralmente atribuído às palavras. Estas poderão ter significados diferentes, consoante as tendências e a educação dos indivíduos.

Segundo Moreno em “Música para niños” (1992), a criança nasce num mundo aberto à luz, às imagens, ao movimento e ao som. No entanto, não é capaz de distinguir complexidades como a cor, a forma e o timbre. A criança tem capacidade de perceber os sons por volta do quinto mês da sua vida inter-uterina, adquirindo esta capacidade antes de falar ou andar. O feto já apresenta o aparelho auditivo em funcionamento e possui um sistema auditivo totalmente desenvolvido. Mais tarde ao iniciar a locomoção, os pés cadenciam ao ritmo e começa a imitar os primeiros sons, nomeadamente através

de balbucios (primeiros sons), captando sons expressivos. O ritmo e a altura dos sons actuam na construção da sua sensibilidade, ainda que leve muito tempo para entender e pronunciar palavras e frases. O canto, como expressão de dinamismo sonoro livre e o reflexo de elementos afectivos, é acessível para a criança antes da palavra. A memória rítmica e o som procedem normalmente à memória semântica das palavras (natureza cognitiva).

Quando se inicia a fase linguística, pronunciando as primeiras palavras, o desenvolvimento desta actividade obriga o sistema nervoso a multiplicar as suas conexões e em definitivo, a construir uma inteligência ligada à dimensão afectiva. Diferentes pesquisas indicam que o balbuciar musical que é produzido pelas crianças é importante para o desenvolvimento da linguagem.

A EM alcança a sua intenção formativa e estética quando as canções e as peças musicais são seleccionadas de acordo com as crianças. Posso dizer que, e reforçada por Moreno:

“A Educação Musical baseada exclusivamente na aprendizagem da nomenclatura ou a definição dos musicais resultará tão teórica e carente de sentido como ensinar gramática a uma criança que ainda não aprendeu a falar” (1993: 10).

O mesmo autor acrescenta que:

“Educar uma criança musicalmente significa transmitir-lhe a linguagem musical de forma viva, escutando a música e produzindo-a” (1993: 10).

Ainda de acordo com o mesmo autor, este defende que a EM noutros países europeus, tem sido um êxito, nomeadamente nas crianças do primeiro ciclo. Desde 1900 que tem havido uma grande preocupação pedagógica no centro e norte da Europa, surgindo um importante movimento “Pedagogia Artística”. A partir de 1958 no segundo congresso da UNESCO sobre Pedagogia Musical, celebrado em Copenhaga, concentrou-se um grande grupo de importantes músicos e pedagogos, como Dalcroze (1855-1950), Martenot (1898-1980), Orff (1895-1982) e Ward (1976), que defenderam o imperativo de valorizar a EM na escola. Como fruto das suas experiências na sala de aula, surgiram os seguintes fundamentos: 1º A prática musical, cria uma série de laços afectivos e de cooperação, importantíssimos para a integração do aluno; 2º O canto como um meio excelente para o desenvolvimento da capacidade linguística da criança em dupla vertente compreensiva-expressiva; 3º A capacidade rítmica da criança vivida através de estímulos sonoros de qualidade favorece o desenvolvimento fisiológico e a motricidade, assim como a memória musical.

É no séc. XX que inúmeros músico-pedagogos reflectem sobre o contributo para a formação integral do indivíduo, buscando metodologias e materiais didácticos específicos para o efeito. Visando conhecimentos já existentes sobre psicologia infantil e pedagogia, emergiram vários métodos para Formação Musical, a nível internacional, como referem Borba & T. & Lopes-Graça (1956). Os métodos aplicados propõem um ensino baseado nas capacidades físicas e psicológicas das crianças, tendo em conta os seus interesses e motivações, realizando experiências de percepção sensorial a preceder a qualquer apresentação teórica ou de leitura musical: movimento na sala de aula; vivências mentais

através do canto; apoio instrumental, individualmente ou em grupo; coordenação das várias actividades: movimento, canto e execução instrumental.

Ao longo dos tempos, e até aos nossos dias, esta preocupação de valorizar a arte para a formação do indivíduo tem persistido. Read (2001) defende que o ensino da arte contribui para o crescimento e desenvolvimento harmonioso do indivíduo.

1.4.2 O Canto

“O canto vem da alma”
(Jos Wuytack 1991: 65).

“O canto é primordial, é um instrumento natural e de grande profundidade, além disso todos nós (ou quase todos) que possuímos e devemos desenvolver (...) em primeiro lugar está a voz, em segundo, o corpo; depois vêm os instrumentos, que representam a extensão do corpo e que devem apoiar o canto, não substituindo a expressão vocal” (Jos Wuytack 1991: 65).

As canções tradicionais, como defende Torres, no seu ponto de vista “ (...) são o material para iniciar o ensino da linguagem musical (...) ” (1998: 23), já que além do seu contributo para a formação musical, permite-nos aproveitar o seu valor estético e pedagógico para a formação global do aluno. Esta professora e investigadora, aplica uma metodologia de Zoltán Kodaly (1882-1967), pedagogo húngaro, na qual preconiza que o aluno, ao cantar correctamente, ao fazer a sua formação vocal, ao imitar frases musicais com texto, “Desenvolve a memória auditiva e aumenta o vocabulário da língua materna; se compreende e identifica conceitos de linguagem musical e os adapta a outras canções, desenvolve o nível intelectual; se memoriza canções com texto e o nome das notas, desenvolve a memória em geral e a leitura musical” (Torres 1998: 23).

Também pode desenvolver conceitos estéticos a partir do momento em que o aluno ganhe a capacidade para interpretar e observar várias versões da mesma canção. Similarmente é importante praticar conjunto coral. Este, por sua vez, desenvolve o sentido social e também o grupal. Através do texto das canções experimenta várias emoções, facultando o desenvolvimento afectivo e o conhecimento de diferentes temas (animais, plantas, localidades, religiões, entre demais aspectos).

“Através das canções o aluno explora o mundo circundante e cresce, do ponto de vista emocional, afectivo, e cognitivo. Assim ele cria e recria situações que ficarão gravadas em sua memória e que poderão ser reutilizadas quando adultos” (Pfutzenreuter 1999: 5).

Tendo em conta a citação anterior podemos explorar canções, permitindo ao aluno uma aprendizagem duradoura, ficando retida na memória, passível de ser utilizada, no futuro, em outros contextos. Também a imitação melódica, segundo Wuytack, “ (...) é um treino fundamental para o desenvolvimento auditivo e para a formação da voz (...) ” (1991: 5). Constitui a primeira etapa da aprendizagem da canção, depois surgem as expressões, verbal e instrumental. Cantar surge aqui

como uma ferramenta importante na formação das crianças. Muito mais se poderia acrescentar sobre a voz, seus processos e benefícios de aprendizagem para o desenvolvimento do aluno. No entanto, e por uma questão de tempo, esta é uma questão que poderá ser discutida em futuros trabalhos. Reportar-me-ei a esta temática, aquando da metodologia que apliquei junto do meu público-alvo.

1.4.3 Jogo, movimento e coordenação motora

“A música introduz-se muito mais profundamente na personalidade do indivíduo, quando se faz movimento” (Wuytack 1991: 64).

Grande parte das actividades desenvolvidas na sala de aula, contemplam-se através do movimento. Este torna-se, por isso, fundamental. As crianças adoram movimento, e associado ao canto e aos instrumentos é mais fácil aprender, tornando-se atractivo, o que permite interiorizar qualquer conteúdo, como refere Wuytack (1991).

Rosa Torres (1998) menciona que os jogos na sala de aula são importantes para a aprendizagem de canções, na medida em que, sendo eles individuais ou colectivos como as danças, desenvolvem a coordenação motora e o relacionamento social. Neste sentido a Declaração dos Direitos da Criança, dá particular relevância aos jogos, para uma melhor aprendizagem, sublinhando que;

“A criança deve ter todas as possibilidades de se entregar a jogos e a actividades recreativas que devem ser orientadas para os fins visados pela educação”¹⁶.

Jos Wuytack refere que “ (...) a coordenação motora pode ser desenvolvida através da expressão verbal (articulação verbal, textos, ...)” (1989: 64). A coordenação psico-motora é importante no desenvolvimento da criança e na prática de execução musical. É, por si só um equilíbrio entre a mente e o corpo, desenvolvendo assim a personalidade humana. A motricidade pode ser trabalhada através de exercícios de percussão corporal e técnica instrumental.

Também nas orientações programáticas da Música do 1º Ciclo do Ensino Básico, elaboradas em 2006, salientam que a prática instrumental é importante para a aprendizagem e desenvolvimento das competências da criança. As canções com gestos são um bom exemplo de coordenação entre o canto e o movimento.

Já no programa do Ensino Básico do 1º Ciclo em 1990, salientava que:

“ (...) é com o corpo que as crianças exploram e reagem aos estímulos do meio envolvente. São os sentidos que recolhem o material com o qual se constroem as imagens mentais – não só visuais, mas também tácteis, auditivas – necessárias á construção dos conceitos”¹⁷.

¹⁶ Declaração dos Direitos da criança, art.º 7.

¹⁷ Programa do Ensino Básico, 1990.

1.4.4 Instrumentos musicais

“A voz humana parece ter sido o primeiro instrumento musical” (Henrique 1988: 16). Segundo Schaeffner (1936), o homem teria a necessidade de produzir outros sons para além da sua voz, por vezes com o seu próprio corpo ou através de instrumentos musicais. Hoje é tão natural utilizar os instrumentos que não nos questionamos porque é que o homem os criou. Muitos pedagogos, como por exemplo Zoltán Kodaly (1882-1967), Carl Orff (1895-1982), Edgar Willems (1890-1978), Jos Wuytack (n.1935), inseriram os instrumentos na sala de aula. Todos eles os utilizaram para complementar a aprendizagem das canções, nomeadamente as tradicionais. Assim:

Kodaly - dava grande importância aos instrumentos, referindo que são muito importantes para o desenvolvimento do indivíduo. Estes devem ser aprendidos geralmente através das canções, uma vez que a sua aprendizagem se complementa com a prática vocal.

Orff - Criou o instrumental Orff, um método de ensino musical baseado na percussão. São os seus instrumentos que são utilizados nas escolas nas aulas de EM, para praticar música com os alunos. Os instrumentos utilizados são: Xilofones, metalofones, tamborins, pandeiretas, clavas, pratos... Conforme [anexo 1].

Willems - Trabalha a audição dos alunos com a ajuda de diversos instrumentos, como sinos, apitos, trompetes, xilofones e metalofones.

Wuytack - Utiliza o instrumental Orff, partindo das ideias de Carl Orff, na criação e interpretação musicais.

1.4.5 A Importância de ser criativo na música

“A criatividade é fundamental em música. A criança tem uma grande imaginação; não quer apenas reproduzir, mas também criar, comunicar” (Wuytack 1989: 64).

Jos Wuytack explica-nos que em cada aula aos alunos deve ser dada a oportunidade de criarem e de se exprimirem, através de improvisações, quer verbais, vocais, corporais ou instrumentais. Neste sentido refere que: “Tal como aprendemos na língua, não apenas para ler ou reproduzir, mas essencialmente para nos exprimirmos e comunicarmos com os outros, também aprendemos a linguagem musical para desenvolvermos a capacidade de criar música e exprimirmos o nosso pensamento musical” (Wuytack 1989: 65).

Inúmeros pedagogos musicais, já aqui referidos, como Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Wuytack (n.1935), entre outros, defendem que a criatividade é fundamental em EM, devendo ser promovida nas actividades de improvisação, composição, execução e interpretação. A criatividade é importante para a realização de experiências musicais. Como se sabe, a criança tem necessidade de criar, comunicar, de se exprimir através de sons e da música. O professor deve incentivar à criatividade, não limitando as actividades à reprodução e à imitação, embora possam constituir um treino necessário.

2 CAMINHANDO PARA A INCLUSÃO

“Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo” (Correia 2003: 3).

Pode afirmar-se que a escola se confronta com um acontecimento que há poucos anos não acontecia. Falamos de uma população diversificada. Segundo a psicóloga Marta Gil “ (...) o preconceito faz parte da natureza humana desde o início dos tempos” (2002). Refere ainda que “ (...) o homem tem medo do que é diferente dele mesmo”. O “outro” inspira receio, incerteza e insegurança, por essa razão adota “ (...) atitudes defensivas e de ataque é um passo” (Gil 2002). Existem divergências e conflitos a nível mundial, e a vários níveis. Falamos de conflitos (e por vezes guerras) por razões económicas, estratégicas, religiosas, étnicas, entre outras. No entanto tudo poder-se-á resumir a um ponto fulcral, que reside na diferença entre o “Eu” e o “outro”, tornando-se difícil superar essas diferenças. No passado houve grande resistência à integração das pessoas com deficiência, surgindo ao longo dos tempos situações atroz.

Desde a antiga Grécia que as pessoas eram abandonadas, escondidas e desprezadas. Na cultura espartana,¹⁸ as crianças que nasciam com deficiência, eram atiradas do monte Taigeto ou assassinadas. Na Idade Média, eram exorcizadas e abandonadas nas florestas, por se pensar estarem possuídas pelo demónio. Ainda nesta época começaram a fazer parte da sociedade, mas como “bobos da corte” ou mendigos. De salientar Ponce de Leon (1510-1584), em que num mosteiro beneditino em Espanha, ensinou um grupo de surdos a linguagem escrita associada a objectos. Posteriormente, Juan Pablo Monet (1579-1633) realizou experiências para a educação de surdos e mudos.

No Renascimento, houve alguma preocupação e diligências em prol da educação e reabilitação das pessoas com deficiência, que aumentaram gradualmente. No séc. XVII e XVIII as pessoas deficientes eram internadas em asilos, hospícios ou prisões. Aí os jovens cresciam ao lado de idosos e marginais, sem qualquer acompanhamento ou atendimento especial.

A Rainha Santa Isabel I, considerava que as pessoas que fossem cegas, velhas, coxas ou deficientes deveriam aprender a fazer algo, tendo ordenado por lei “ (...) a ocupação de deficientes através de actividades artesanais” (Fernandes 2002: 37).

No século XIX surge então o início da educação especial, devido a diversos estudos científicos. Como exemplo referimos o abade L'Épée, Valentin Huay (1745-1852), Luís Braille (1806-1852). No

¹⁸ Espartana – Educação conservadora, aristocrática e guerreira, ocupa um lugar privilegiado na história da educação grega. O objectivo era dar a cada indivíduo preparação física, coragem e hábitos de obediência total às leis da cidade de forma a torná-lo um soldado insuperável.

século XIX Itard (1801), treina um deficiente mental profundo. É a partir deste momento em que se começa a realizar um trabalho educativo e científico, direccionado para surdos, mudos e deficientes mentais. Inicia-se uma perspectiva educativa, procurando soluções pedagógicas para pessoas deficientes. Graças à influência da evolução de diferentes áreas do conhecimento e áreas de actividade social, que estas pessoas passaram a ter assistência clínica e educativa.

Em 1977 a UNESCO nos seus trabalhos, referiu que a história da humanidade se divide em cinco fases, de acordo como os deficientes foram tratados e considerados: a fase filantrópica; fase da “assistência pública”; fase dos direitos fundamentais; fase da igualdade de oportunidades e a fase do direito à integração (UNESCO 1977:5-6). No entanto, é referido por esta organização, que estas fases são ilusórias, e sucedem-se apenas de forma cronológica. Desde essa data, pretende-se que na sociedade, a temática “inclusão”, seja posta em prática. Mas, muitas vezes o preconceito ainda predomina, contribuindo para que não participem com as mesmas oportunidades em relação às pessoas sem deficiências. São os agentes da educação que podem contribuir para a integração das pessoas portadoras de deficiência. O acesso ao conhecimento torna-se determinante, e a convivência estimula o relacionamento e rompimento de padrões de comportamentos estabelecidos.

Educar para a diversidade exige das escolas inovação, tendo em conta a sua organização e funcionamento. Um aspecto determinante para a sua qualidade, segundo o Decreto-Lei (D.L) nº3/2008, é “ (...) a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (D.L nº3/2008: 154). Todas as crianças têm direito e igualdade de oportunidades educativas.

Num estudo de Práticas Educativas Inclusivas em Educação Permanente, as autoras abaixo mencionadas anuíram que,

“Pode visualizar-se um processo educativo assente na gestão de diferenças onde a escola assume uma postura de inovação, tanto a nível organizacional, como a nível da gestão pedagógica” (Berenguer, Onofre & Galinha 2010: 235).

Sabemos que a escola é um agente de mudança. Estamos numa sociedade em que todos temos o direito de ser incluídos, e a inserção de alunos com NEE, passou a ser uma realidade nas escolas. A sua integração e participação na Sociedade é um direito adquirido, co-responsabilizando o Estado e a Sociedade em criar e garantir condições, a fim de facilitar que esse direito se cumpra integralmente (UNESCO 1994). Referenciando o D.L nº3/2008 de 7 de Janeiro, com este decreto pretende-se promover a igualdades de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um dos aspectos mais importantes dessa qualidade é promover uma escola democrática e inclusiva. Para isso, é importante que o sistema seja flexível, modelado por uma política global integrada, permitindo assim, dar resposta à diversidade de características e necessidades de todos os alunos. A Educação dos jovens com NEE deve estar para além de uma “ (...) educação formal deve ocorrer num processo evolutivo, com experiências, oportunidades de erros e acertos sucessivos” (Berenguer, Onofre & Galinha 2010: 235), como acontece no dia-a-dia. A escola deve ser para todos sem excepção. As crianças de NEE devem ser capazes de modificar a sua autonomia, sociabilização e

integração, satisfazendo aos princípios e objectivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), criando situações voltadas para o desenvolvimento pessoal e social, de aprendizagens diversificadas, relacionadas com a própria vida, actividades de carácter utilitário, aliando, sempre que possível, o aspecto lúdico à aquisição e aplicação de conhecimentos. Para que seja possível tudo isto é necessário que todos os agentes de Educação possam dar respostas mais adequadas. Estas devem ser pensadas e organizadas de “ (...) modo a maximizar as suas capacidades e minimizar os seus *handicaps*”¹⁹ (Berenguer, Onofre & Galinha 2010: 235).

“Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (D.L nº3/2008: 154).

Um dos grandes passos que se deu nos últimos anos, após a célebre Declaração de Salamanca (1994), foi o reforço da concepção de uma escola inclusiva. A escola deve ser capaz de acolher e reter grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Nessa declaração refere-se ainda, que a educação inclusiva visa a equidade educativa, havendo igualdade, quer nos acessos quer nos resultados. Ainda baseado na leitura e interpretação dos assuntos revelados nesta Declaração, saliento o seguinte: “As crianças e jovens com necessidades educativas especiais, devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, ao seguirem esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingido a educação para todos”²⁰.

De acordo com Correia (2003), antes de haver inclusão, deve haver um “movimento integrador”, em que se confia que o aluno com NEE vai conseguir superar as suas dificuldades. E se o aluno for preparado com um conjunto de aptidões (académicas e sociais), contribuirá certamente para se aproximar, no mais curto espaço de tempo, dos alunos sem NEE. Tudo isto, muitas vezes fora da turma, facultando um conjunto de serviços educacionais. Se as dificuldades forem superadas o aluno pode juntar-se à turma, permitindo-lhe uma integração plena, a nível académico e social. Referindo ainda Correia: “A filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam” (2003: 30).

Mas referir que a inclusão nas escolas dos alunos NEE é benéfica, significa também que os alunos do ensino regular poderão ter benefícios dessa inclusão. Há uns anos atrás, a realidade era outra. Era comum ouvir-se dizer que a integração escolar de alunos com deficiência era “ (...) uma provocação ao profissionalismo do professor”, como refere Marta Gil (2002).

¹⁹ *Handicap (desvantagem)* – No domínio da Saúde, representa um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que lhe limita ou impede o desempenho de uma actividade considerada normal para ele, levando em conta a idade, o sexo e os factores sócio-culturais. (OMS 1980: 37).

²⁰ Declaração de Salamanca (1994: 6).

3 NECESSIDADES EDUCATIVAS EM CONTEXTO ESCOLAR

“A escola deve acolher no seu seio todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO 1994: 1).

Capucha afirma que “ (...) a escola pública e a escolaridade obrigatória foram as melhores “invenções” da modernidade” (Capucha, 2009) ²¹. No entanto, assegura ainda que, “ (...) não basta ter uma escola pública”, hoje em dia tem de ser, para todos, na prática e não apenas na lei. Os saberes disciplinares são essenciais, mas é igualmente importante os não disciplinares, como as atitudes, competências, valores, requisitos relacionais, necessários à participação social e laboral, sem qualquer tipo de discriminação, levando todos os alunos a prosseguir os seus estudos, mesmo os de maiores dificuldades de aprendizagem. Uma escola que respeite todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, contribui para uma sociedade mais forte e sólida. Aos agentes de educação compete-lhes a faculdade de conseguir que os alunos apresentem sucesso no ensino e aprendizagem. Cada um de nós faz parte integrante dela, tendo o direito de ser incluído, independentemente da cultura ou língua, sexo, classe social, crença religiosa ou capacidade.

3.1 Necessidades Educativas Especiais

Mary Warnock especializada em Filosofia Moral, da Educação e da Mente, realizou uma investigação sobre Educação Especial (1974-1978). Elaborou um relatório, divulgado no Parlamento do Reino Unido, pela Secretária de Estado para a Educação e Ciência a partir de um inquérito sobre a situação de crianças com deficiência, onde conta com a participação de especialistas, desde médicos, psicólogos, directores de escolas especiais, bem como pais de alunos com deficiência. Mary Warnock revelou nesse relatório do 1º Comité do Reino Unido, constituído para rever o atendimento aos deficientes, que uma em cada cinco crianças apresenta NEE em algum período no seu percurso escolar, não se constatando, no entanto, existência dessa proporção de deficientes. Neste relatório, foi introduzido pela primeira vez o conceito de NEE, abolindo as categorias de deficientes. (Babo 2004). No entanto este conceito só é divulgado a partir da Declaração de Salamanca (1994) surgindo então a proposta de adoptar o conceito NEE. Referir alunos com NEE significa que apresentam algum problema de aprendizagem ao longo do seu percurso escolar, exigindo das escolas diferentes recursos educativos. Com a Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), este conceito foi adoptado para todas as crianças que apresentassem dificuldades escolares ou deficiências, sobredotadas,

²¹ Luís Capucha – Director-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, no Seminário Internacional Educação Inclusiva - Impacto das Referências Internacionais nas Políticas, nas Práticas e na Formação. Inovação e Justiça: Políticas Activas para a Inclusão Educativa.

crianças de rua ou que trabalham, de populações remotas ou nómadas, de minorias étnicas ou culturais, crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. “ (...) de modo a que a Educação para Todos seja, efectivamente, Para Todos, em especial para os mais vulneráveis e com mais necessidades (...)” (Mayor 1994 in Declaração de Salamanca).

3.2 Modalidades Especiais de Educação Escolar

Na LBSE nº 46/86, de 14 de Outubro, ainda em vigor, o art.16º cita que uma das Modalidades Especiais de Educação Escolar é a Educação Especial. No art. 17º foca o âmbito e os objectivos da Educação Especial, salientando três pontos: 1 - A Educação Especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com NEE devidas a deficiências físicas e mentais; 2 - A Educação Especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades; 3 - No âmbito dos objectivos do Sistema Educativo, em geral, assumem relevo na Educação Especial:

- *O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;*
- *Ajuda na aquisição da estabilidade emocional;*
- *O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;*
- *A redução das limitações provocadas pela deficiência;*
- *O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;*
- *O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;*
- *A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.*

3.3 Currículo Específico Individual (CEI)

O D.L nº 3/2008 de 7 de Janeiro, declara que as escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo ensino e aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder às NEE. Tem como condição a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos, desenvolvendo uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades. O art. 1º ponto 1) define os apoios especializados a prestar na Educação de todos os níveis de ensino visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação. Quando num aluno lhes são detectadas limitações e incapacidades, este deve ser referenciado por iniciativa dos Pais/Encarregados de Educação (E.E), serviços de intervenção, docentes e outros técnicos ou serviços, que intervêm no ensino e aprendizagem da criança. Será então elaborado um documento, explicitando as razões que

levaram a referenciar a situação, entregue na direcção da escola/agrupamento. Após esse procedimento é desencadeado um processo de avaliação solicitando ao departamento de Educação Especial e serviços de psicologia. Caso se justifique a intervenção dos serviços da educação especial e serviços de psicologia, são determinados apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem, de que o aluno deverá beneficiar. Será elaborado um relatório técnico-pedagógico, como resultado de todo o processo, e como parte integral do processo individual do aluno. Esta avaliação será concluída no prazo de 60 dias após a referenciação com a aprovação do PEI²², sendo da competência do Conselho Pedagógico. O aluno terá então o acompanhamento de uma equipa multidisciplinar, podendo o seu plano ser revisto a qualquer momento, tendo como obrigatoriedade no final de cada ciclo de ensino básico. Será elaborado um relatório circunstanciado²³ no final de cada ano lectivo. As adequações²⁴ do processo de ensino e aprendizagem integram medidas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente. Essas medidas podem ser: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio.

3.3.1 Caracterização de crianças com NEE

Após elaboradas as etapas que foram descritas no ponto anterior, dos alunos de CEI, pode dizer-se que estas crianças são indivíduos que por algum motivo apresentam uma disfunção motora, sensorial ou mental, dificuldades de audição, visão ou linguagem que lhes foi diagnosticada e avaliada por profissionais. Seguidamente será caracterizada a problemática de cada criança abrangida no meu estudo.

3.3.1.1 Síndrome fetal alcoólico

Este Síndrome do Alcoolismo Fetal (SAF) é um termo usado para descrever danos sofridos por fetos quando as progenitoras são dependentes do álcool. Este síndrome foi identificado pela primeira vez em 1970. Apresentam um grupo de anomalias congénitas. Estão associadas a um padrão

²² PEI - Designação de Programa Educativo Individual, é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação. Vai de encontro às necessidades educativas das crianças, baseadas na observação e avaliação na sala de aula bem como nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo. Este programa integra o processo individual do aluno. (D.L nº3/2008, art.13º).

²³ Relatório circunstanciado – É um relatório elaborado pelo educador, professor titular ou director de turma, de acordo com o ciclo em que se insere, pelo psicólogo e técnicos que acompanham o aluno. Este relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de aprendizagem, propõe alterações necessárias ao PEI e constitui parte integrante do processo individual do aluno. (D.L nº3/2008, art.13º).

²⁴ Adequação curricular individual – Entende-se por adequações, aquelas que, mediante do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino se considere que têm como padrão o Currículo comum. Consiste ainda na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou curso das características de aprendizagem e dificuldades do aluno. Podem ainda traduzir-se na dispensa de actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não se revele suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade. (D.L nº3/2008, art.13º).

característico das anomalias craniofaciais, microcefalias, anomalias comportamentais e atraso mental²⁵, ou seja caracteriza-se por atrasos no crescimento e alterações de traços faciais. Os problemas mais significativos da SAF são: o retardo mental e a hiperactividade²⁶, é também frequente apresentar um défice na atenção e na memória, descoordenação motora, impulsividade, problemas em falar e ouvir, resolução de problemas e socialização. Após vários estudos alguns especialistas defendem o uso de medicamentos. No entanto outros, por tratar-se de um transtorno social, acreditam que o indivíduo deve aprender a lidar com ele sem a sua utilização. Segundo Benczik (2002), é um problema de saúde mental que tem como características básicas a desatenção, a agitação (hiperactividade) e a impulsividade, podendo levar a dificuldades emocionais, de relacionamento, bem como ao baixo desempenho escolar, podendo ainda ser acompanhado de outros problemas de saúde mental. Para um diagnóstico mais preciso, os sintomas efectivamente são observados a partir dos seis anos, sobretudo quando estes sintomas são ininterruptos por um período de seis meses.

Numa acção de formação sobre a Hiperactividade e os défices de atenção e concentração, onde estive presente, realizada nos dias 21 e 22 de Maio de 2010, em Vila Real, na III Jornada do Encantado, Centro de Consulta Psicológica e Terapia da Fala foi referido que os alunos com hiperactividade e défice de atenção devem ter reforços positivos constantes, para que os neurónios de dopamina aprendam a discriminar situações associadas ao reforçador. Nesse simpósio, foi apresentada uma fórmula que pode esclarecer esta perturbação. $y=f(x)$, em que o y se refere ao comportamento, o x à situação. O comportamento y é função da situação onde ocorre x . Se houver mudança em x por sua vez também o y terá mudança. Como exemplo podemos referir um aluno que na sala de aula deve passar os apontamentos. X refere-se à duração da aula, y copiar os apontamentos do quadro. Se ganhar um elogio do professor vai haver um reforço positivo²⁷. Aí os neurónios de dopamina aprendem a discriminar situações (x) associadas ao reforçador. Aula-dopamina-copiar-elogio-dopamina, a activação dos neurónios de dopamina que ocorre após o reforçador, é transferida para as “deixas” que permite antecipar a presença do reforçador. A activação neural de dopamina é atrasada nas crianças com estas características, se não houver um reforço positivo. A activação neural de dopamina só ocorre após a apresentação do reforçador. A dopamina é um importante neurotransmissor do Sistema Nervoso Central. É também marcante para a aprendizagem operante através de reforço positivo.

3.3.1.2 Esclerose Tuberosa

Também conhecida como Síndrome²⁸ Bourneville-Pringle, Desiré Magloire Bourneville, neurologista francês (1840-1909) e John James Pringle (1855-1922) dermatologista Inglês, ou Epilóia ou ainda Esclerose Tuberosa. Inicialmente foi descrita no sistema nervoso central por Bourneville (1880). Posteriormente foi demonstrada por Vogt (1908), que publicou um artigo intitulado “O

²⁵ Atraso mental – é um termo usado para descrever um nível baixo de funcionamento intelectual e pobre adaptação.

²⁶ Hiperactividade baixa – Ocorre quando o paciente não possui um nível patológico. Alguns sinais da hiperactividade são simples entusiasmos exagerados, falta de paciência com coisas banais, mudança de humor, dificuldade em ficar parado, sempre preocupado para interagir.

²⁷ Reforço positivo – Recompensa dada pelo comportamento desejado.

²⁸ Síndrome – Conjunto de sintomas definido por um quadro patológico característico mas não conclusivo de uma determinada etiologia ou doença. (Moreira 2003: 1338)

diagnóstico de Esclerose Tuberosa”, estabelecendo três sinais clínicos patognomónicos para a doença: epilepsia, idiotice e edenoma sebáico ficando conhecido por “Triade de Vogt”. Devido a tais características a doença também foi chamada de epilóia²⁹. É caracterizada como uma desordem genética, não contagiosa, causada por anomalias nos genes TSC1 ou TSC2, dos cromossomas 9 e 16, respectivamente. É uma doença degenerativa, causada de tumores benignos, que pode afectar diversos órgãos, especialmente o cérebro, coração, olhos, rins, pele e pulmões. Os sinais e sintomas de Esclerose Tuberosa estão relacionados com a presença de neoplasias³⁰ benignas em um ou mais órgãos. É ainda definida, segundo Madia, “ (...) por uma doença, onde anomalias congénitas neurológicas se combinam com defeitos congénitos da pele, retina e outros órgãos” (s.d).

Normalmente o diagnóstico é feito, nos primeiros anos de vida, sendo as suas principais características, umas manchas brancas distribuídas predominantemente sobre as bochechas e fronte, causadas pela despigmentação irregular. Apresentam contornos nítidos, frequentemente em forma de folha ou ponta de lança, medindo entre 0,5 e 3 cm de diâmetro; retardo mental (oligofrenia)³¹ frequente e normalmente grave. Nestes casos de Esclerose Tuberosa, os sintomas podem variar, dependendo do grau de acometimento dos órgãos afectados. No entanto, os mais comuns são: crises convulsivas generalizadas ou focais; retardo mental; adenoma sebáceo, manifestado através de lesões finas semelhantes a verrugas, em forma de borboleta, distribuídas pelas bochechas de fronte; tumores nas pálpebras ou nódulos conjuntivais (tumores benignos); manchas despigmentadas no cabelo; tumores intercardíacos e tumores renais. Podem surgir ainda falhas no esmalte dentário em forma de fossetas; calcificações no cérebro; lesões retinianas que afectam as camadas superficiais da retina; lesões cerebrais que podem ser tumores e calcificações na região dos ventrículos cerebrais. Com menor frequência há envolvimento do cerebelo e raramente se observa comprometimento da espinal medula. Como prognóstico o sintoma mais comum é a epilepsia dentre as lesões cerebrais da Esclerose Tuberosa.

3.3.1.3 - Malformações congénitas

Doenças congénitas são aquelas adquiridas antes do nascimento ou até depois do mesmo, no primeiro mês de vida, seja qual for a sua causa, embora a origem das malformações congénitas corresponda sempre a uma insuficiência no desenvolvimento do embrião. Por vezes, a alteração pode ser originada por algum problema sofrido pela mãe ao longo da gravidez. Como exemplo pode-se referir uma doença infecciosa, uma intoxicação ou um consumo de medicamentos durante a gestação. No entanto, na maioria dos casos não se consegue determinar qualquer factor responsável. De entre essas doenças, aquelas caracterizadas por deformações estruturais são denominadas anormalidades. Essas doenças podem ser detectadas através do teste do pezinho, no qual é recolhida uma gota de sangue no calcanhar do bebé.

²⁹ Epilóia - (epil = epilepsia; oi = oligofrenia; a = adenoma)

³⁰ Neoplasia – Termo que designa alterações celulares que acarretam um crescimento exagerado nestas células, ou seja proliferação celular anormal, sem controlo, autónoma, na qual reduzem ou perdem a capacidade de se diferenciar, em consequência nos genes que regulam o crescimento e a diferenciação celular.

³¹ Oligofrenia – Deficiência Mental congénita ou de origem peri-natal. Definição estabelecida no I Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil, realizada em Paris (1937).

3.3.1.4 Síndrome de Down

Este síndrome, inicialmente conhecido por Mongolismo, foi descrito, pela primeira vez na Grã-Bretanha, no séc. XIX, pelo médico inglês John Langdon Down (1866), com base em algumas características observadas em crianças internadas num asilo de Surrey (Inglaterra). Na segunda metade do séc. XX, J. Lejeune e colaboradores em Paris (1959) descobrem que o Mongolismo resulta da presença de um cromossoma supra-numerário (três cromossomas em vez de dois), pelo que esta doença genética passou a designar-se correctamente, por Trissomia 21 (literalmente três cromossomas 21). Mais raramente, o mongolismo poderá em cerca de 1% dos casos ser devido a mosaicismo (só uma parte de células apresenta trissomia 21). Neste caso algumas células têm 47 e outras apresentam 46 cromossomas. Pensa-se que resulta de uma alteração na divisão celular após a concepção. Outra variação, a translocação (aproximadamente 5% dos casos), aqui a trissomia 21 é parcial, ou seja, para além dos dois cromossomas 21 habituais, identifica-se um segmento de um terceiro cromossoma 21 anexado a um outro cromossoma, geralmente o 13, 14, 15 ou 21.

O risco de nascimento de uma criança de trissomia 21 aumenta com a idade da mãe. Para as mulheres de idade superior a 35 anos, o risco de terem um filho com trissomia 21 é significativamente elevado. Aos 35 anos, 40 anos, e aos 45 anos de idade materna há o risco de, respectivamente, um em cada 400, um em cada 100 e um em cada 35 recém-nascidos terem trissomia 21. A incidência³² da trissomia 21, sem grandes variações mundiais, é de 1 em cada 700-800 nascimentos.

3.3.1.5 Deficiência Mental ou Oligofrenia

Corresponde a expressões como insuficiência, falta, carência, imperfeição, associadas ao significado de deficiência (em latim *diffinitia*). Por sua vez não definem nem caracterizam um conjunto de problemas que ocorrem no cérebro. No entanto leva os seus portadores a um baixo rendimento cognitivo, mas não afecta outras regiões ou funções cerebrais. Segundo Tecklin, J.S (2002) *cit.* por Sousa (2007), caracteriza a Deficiência Mental (DM) como uma função intelectual abaixo da média. Há uma limitação relacionada a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades aplicáveis, como comunicação, auto-cuidado, vivência domiciliar, comunidade, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. Também DM pode ser denominada por Oligofrenia (Oligos significa «pequeno» e frén «espírito»). DM congénita ou de origem perinatal, definição estabelecida pela primeira vez no I Congresso Internacional de Psicologia Infantil realizada em Paris (1937). Em 1992 a Associação Americana de DM, definiu como DM, limitações substanciais no funcionamento presente. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que é coexistente com limitações relacionadas em duas ou mais das competências adaptativas, já referidas.

A DM pode apresentar-se noutras problemáticas, como Síndromes diversas, entre outras deficiências.

³² Incidência - Número de casos, por ano, de uma doença, em determinada população.

3.3.2 Dificuldades de aprendizagem

A expressão “dificuldade de aprendizagem” (DA) originalmente em língua inglesa “Learning disability”, foi definida pela primeira vez pelo investigador Kirt (1972), tendo criado um processo educativo que privilegia as características de aprendizagem de cada criança. Kirt destaca as áreas fortes e fracas, bem como as suas necessidades específicas. Este autor referia-se a uma aparente discrepância entre a capacidade da criança em aprender e o seu nível de realização. Por vezes referida como uma desordem de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem. Essa desordem impossibilita o indivíduo em aprender efectivamente. Afecta a capacidade do cérebro em receber e processar informação. Prejudicam as capacidades de aprendizagem do indivíduo, em termos de aquisição, construção e desenvolvimento das funções cognitivas. Abrange transtornos diferentes como incapacidade de percepção, dano cerebral mínima, autismo, dislexia e afasia desenvolvimental.

No campo da Educação, as mais comuns são a dislexia, a disortografia e a discalculia. Actualmente, a definição de DA mais aceite e conceituada é apresentada pelo National Joint Committee for Learning Disabilities (1981) afirmando que DA é um termo genérico que se refere a “ (...) um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas” NJCLD (1981).

Segundo Dias & Chaves (2001) os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, devido a problemas na memorização de estímulos auditivos e visuais, na capacidade criativa e na percepção visual.

3.4 Um modelo para a Inclusão

“O ensino é orientado para o aluno visto como um todo, considerando três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal, tendo por base as suas características e necessidades” (Correia 2003: 22).

De tudo o que se referiu anteriormente sobre a caracterização de cada criança portadora de deficiência, parece-me importante reflectir sobre modelos para a inclusão das crianças. Desta maneira e tomando o sentido da citação anterior, considero que qualquer modelo é uma forma de trabalhar para alcançar os objectivos almejados. Ou seja: integrar. Assim sendo e, baseado no modelo de inclusão do autor Correia (2003) passo a expor o mesmo na [Figura 2].



Fonte: Modelo adaptado pela própria, baseado no autor (Correia 2003: 22).

O autor refere que tem por base, quatro componentes essenciais: o conhecimento, a planificação, a intervenção e a reavaliação. O discurso educacional baseia-se em três discursos distintos: o legislativo, o psicopedagógico e o social. Todos esses discursos contribuem para um atendimento eficaz a alunos com NEE, como se pode verificar na [Figura 3].

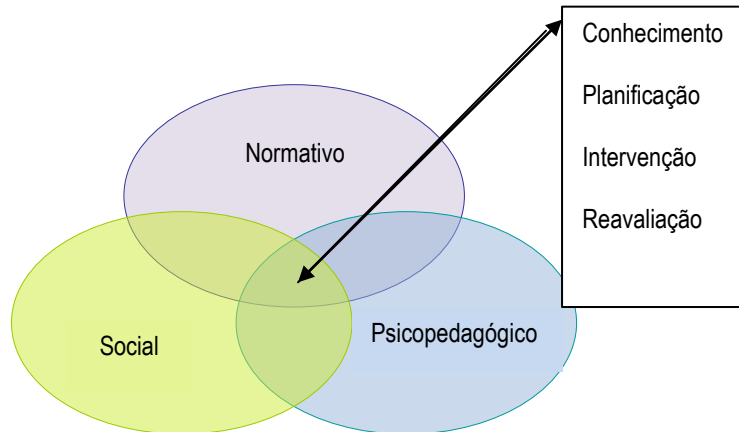
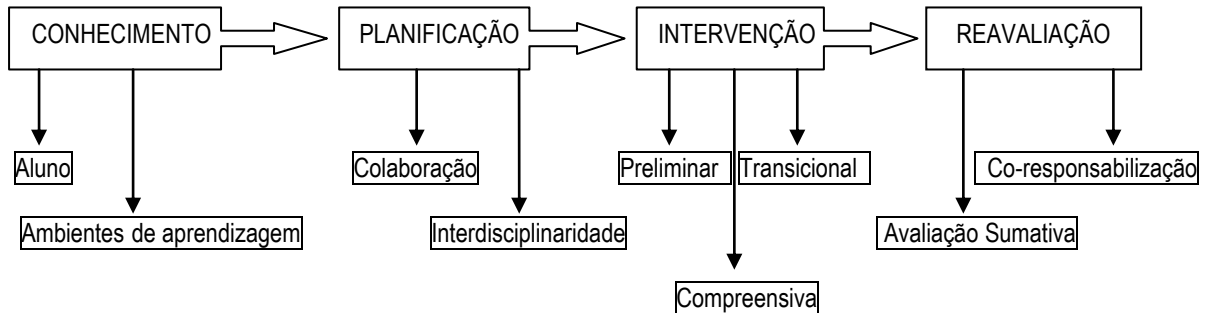


Figura 3 – Modelo educacional de atendimento à diversidade, adaptado de (Correia 2003: 24).

O conhecimento refere-se ao do aluno, onde foca os seus estilos de aprendizagem, interesses, capacidades e as suas necessidades, com o intuito de se determinar as competências adquiridas. A segunda refere-se à planificação tendo por base o currículo comum, elaborado ao nível do projecto educativo da escola, do ano que frequenta, do plano de acção inicial (avaliação preliminar) ou PEI. A terceira relaciona-se com a intervenção adequada, apoiada nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde ele interage (conhecimento). Na intervenção, pode-se congrega três fases essenciais, uma preliminar, de carácter preventivo, compreensiva de carácter educacional e de carácter

transicional. Deve-se ter em conta, um conjunto de decisões relativas à adequação delineada para o aluno. A última etapa será a reavaliação, onde se decide o programa mais adequado ao aluno. Tendo em conta estes pressupostos, o autor elaborou um modelo de atendimento à diversidade, como nos sugere na [Figura 4].



Fonte: Adaptado do modelo de atendimento à diversidade (Correia 2003:25).

Numa escola inclusiva deve ter-se em conta um conjunto de desígnios em que todos os alunos, sem excepção, possam ter sucesso. Nesse sentido é necessário que esta considere um conjunto de características, que passa por;

“Sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total” (Correia 2003: 30).

3.5 Educação Musical Especial

“A música é uma forma de conduta humana e uma actividade que as pessoas vão desenvolvendo ao longo da vida” (Sabbatella 2008: 50)

A Educação no século XXI dá-se num contexto de diversidade e inclusão, sendo tema constante de debates na actualidade, uma vez que essa diversidade afecta o processo de ensino aprendizagem.

“Dar atenção à diversidade é acreditar que toda a criança independente do seu estado sócio-económico, classe social, sexo, religião, cultura, pertence à comunidade” (Sousa 2007: 11).

Nas últimas décadas a sociedade, bem como as escolas sofreram profundas alterações aos mais variados níveis. Neste sentido Sabbatella refere que: “Existem diferenças entre idades e níveis num mesmo grupo/turma; diferenças na cultura, língua e religião, devido à inclusão de crianças imigrantes de minorias étnicas; diferenças de capacidades devido a vários factores: Motores, sensoriais, cognitivos (alunos com NEE, alunos sobredotados e “talentosos” e sociais (alunos em situação de risco)” (2008: 48).

Com estas diferenças agrupais houve a necessidade de adaptar e adequar todo processo de aprendizagem. Iniciativas pioneiras em conjunto com outras reflexões e utilizações da música na Educação Especial contribuíram para novas áreas de especialização da EM. Tendo em conta toda a diversidade e dificuldades dos agentes de educação, houve a necessidade de estudar e investigar nos diferentes domínios, surgindo assim a Educação Musical Especial (EME), e uma área prática profissional dando o nome de Musicoterapia Educativa (Sabbatella 2004). Com a criação da EME, surgiu a área de especialização da EM, que tem como finalidade o ensino da música aos alunos com NEE, sendo o seu objectivo desenvolver capacidades musicais específicas. Como reforça a autora,

“Fazem-se adaptações curriculares para facilitar a aprendizagem musical e o desenvolvimento de capacidades básicas relacionadas com a estética musical, a sensibilidade musical e a receptividade ao fenómeno sonoro, com o fim de provocar respostas de índole musical específica (cantar, marcar a pulsação, tocar instrumentos)” (Sabbatella 2008: 50).

Independentemente das características patológicas que possam apresentar, a “ (...) relação interpessoal professor aluno é educativa em si mesmo” (Sabbatella 2008: 50). Com a investigação constante em várias áreas da música desde Neurociências-musicais, Psicologia da Música, EM e Musicoterapia, os resultados têm sido evidentes, na medida em que fundamentam diferentes perspectivas; a utilidade da prática musical e da EM para o desenvolvimento integral do aluno (Blood & Zatorre 2001).

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

Os pedagogos da Escola Nova marcaram o caminho para o desenvolvimento da Pedagogia Musical Moderna. Surgem então os princípios pedagógicos que fundaram a base do desenvolvimento de novas perspectivas educativo-musicais, sendo algumas ideias aplicadas com alunos de NEE. Estes princípios pedagógicos-musicais do séc. XX foram aplicados utilizando todo o conhecimento dos

pedagogos Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-1980), Raymond Murray Schafer (1933), para facilitar o seu desenvolvimento integral. Para melhor entendimento será aconselhável observar o quadro I [Apêndice 1].

Ao longo dos anos, têm surgido iniciativas pioneiras com o intuito de projectar outras perspectivas e utilizações da música na Educação Especial, como dá a conhecer a autora referida anteriormente, denominando-se Educação Musical Especial (EME) - área de especialização cuja finalidade é ensinar música a crianças com NEE tendo com o objectivo de desenvolver capacidades musicais específicas.

Nas propostas pedagógicas da Escola Nova até à contemporaneidade a música faz parte dos programas educativos dos alunos com NEE, como enfoque psico-educativo e terapêutico. No entanto, a área de Educação Musical tem sido pouco explorada, em Portugal. Os professores de EM precisam de conhecer estratégias psico-educativas e terapêuticas, a fim de desenvolverem boas práticas, que possibilitem tanto a inclusão efectiva de todos os alunos, bem como o cumprimento dos programas educativos. A [Figura 5] que se segue foi elaborada através da prática, que a autora anteriormente referida aplica com estes alunos.

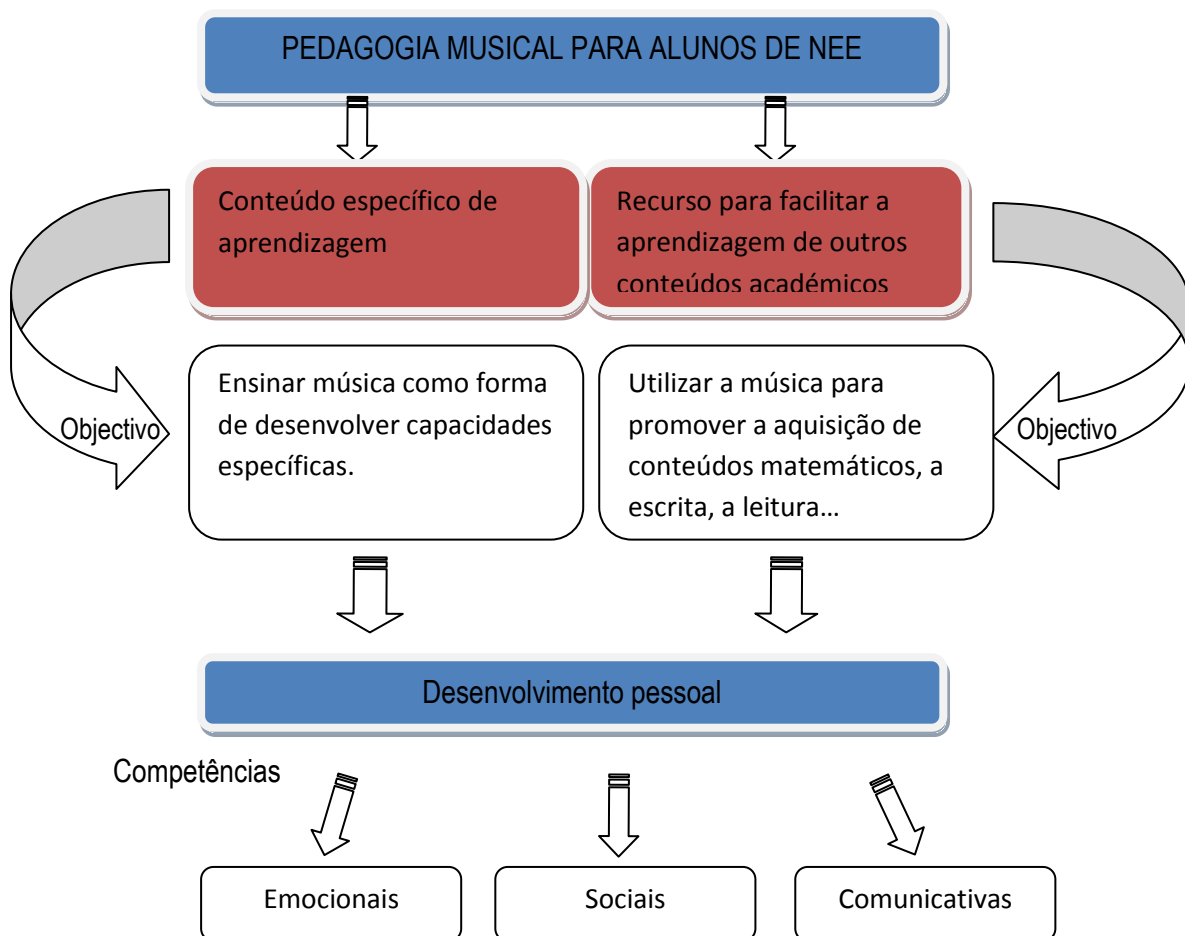


Figura 5: Elaboração própria, baseado em (Sabbatella 2008:49)

É nesta linha de condução que a EM está a fazer aparecer uma nova área de intervenção musical: A Escola Musical Inclusiva (EMI).

3.6 Escola Musical Inclusiva

“En la educación musical de sujetos que presentan NEE utilizar la música como una experiencia globalizadora permite:
- facilitar el aprendizaje de otros contenidos curriculares;
- descubrir y desarrollar la capacidad de expresión y de nuevas formas de comunicación;
- desarrollar la capacidad de organización espacio-temporal;
- colaborar en la ordenación y estructuración del pensamiento lógico
(Riccardi 2005: 134).

Pessoas com deficiência contactam com a música através da terapia, mas apenas uma ínfima parte. Santos (1989), adianta que, para que a pessoa com NEE se possa desenvolver, “é preciso mais do que arte-terapia”³³.

Mas o que é realmente a EMI? Segundo Sabbatella:

“É o conjunto de estratégias e recursos utilizados para facilitar o acesso à Educação Musical de todas as pessoas, tendo em conta as suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem em contextos educativos formais e não formais” (Sabbatella 2008: 51).

Com esta escola, o ensino da música implica modificar as propostas pedagógicas nos aspectos metodológicos, com o intuito de responder às necessidades educativas de todos, em geral, e de cada um dos alunos em particular, a fim de garantir o sucesso na aprendizagem e na participação dos alunos. Existem variadas estratégias que podem ser desenvolvidas na sala de aula, a fim de contribuir para uma escola inclusiva. Para que se estruture e organize uma intervenção musical inclusiva é necessário identificar uma série de estratégias organizativas, incluindo a análise dos recursos pessoais (características do aluno com NEE e do grupo/turma inclusivo) e dos recursos metodológicos (enfoque, desenho curricular musical, adaptação de recursos, avaliação).

Muitas são as organizações que empregam pessoas com NEE, como por exemplo o Coral Allegro de La Organización de Ciegos de Valência, Espanha. Existem Companhias de Teatro que investem na diversidade, contratando pessoas com NEE, contribuindo assim para um enriquecimento a nível cultural e social. Os modelos de intervenção musical com pessoas com NEE apresentados EME,

³³ Santos (1989), foi citado num artigo realizado por Louro, Viviane (2009). Educação Musical e deficiência: quebrando os preconceitos,

e EMI, exemplificam e elucidam diferentes perspectivas que permitem às pessoas com deficiência participarem em experiências musicais.

3.7 Música e distúrbios de comunicação e linguagem

Tendo em consideração toda a evolução da alfabetização, ao longo destas décadas, experiência dos professores e entendidos na linguagem, pode constatar-se que a leitura é imprescindível no desenvolvimento das crianças, para que elas possam ter sucesso nas escolas. Saber ler, é fulcral para aprendizagem em todas as áreas, permite ao aluno obter melhores resultados, não só na Língua Portuguesa, mas também noutras áreas, sejam elas curriculares ou não. Similarmente as dificuldades na escrita continuam a ser um de vários problemas na aprendizagem da língua. As autoras Serra & Estrela referem que muitas vezes esses problemas surgem ao longo de toda a escolarização (2005). As dificuldades manifestam-se na aquisição de competências básicas, sobretudo na fase de descodificação, à posteriori, na fase da compreensão e interpretação de textos.

O Ministério de Educação tem feito esforços, criando o Plano Nacional da Leitura para que os alunos portugueses tivessem um maior contacto com os livros. As Bibliotecas de Portugal estão cada vez mais activas, desenvolvendo actividades artísticas, ligadas à leitura, permitindo assim, que os alunos desenvolvam outras competências.

Neste ponto do trabalho, creio que é legítimo colocar a seguinte questão:

De que forma a música poderá contribuir para melhorar a linguagem verbal?

As autoras Gomes & Simões reflectiram então sobre esta temática, explorando "A música e a criança com distúrbios de comunicação e linguagem" (2007). Fundamentam que a música "(...) é um excelente meio de desenvolvimento, permitindo que a criança usufrua de satisfações imediatas" (Gomes & Simões 2007: 127). Esta poderá contribuir ao nível da comunicação verbal e não-verbal, no que diz respeito a aspectos cognitivos, afectivos/emocionais e motores.

Muitas crianças apresentam distúrbios de Comunicação e Linguagem, podendo ser de articulação, gaguez, de voz, alterações na linguagem verbal e outras deficiências em que a comunicação e a linguagem estejam comprometidas e o uso da música pode ser uma estratégia e poderá servir de suporte para as apoiar.

Neste trabalho, foram anotadas variadas posturas de pedagogos e profissionais ligados à educação, expondo e partilhando as suas experiências. Todos eles referem que a música é de extrema importância, que contribui para o desenvolvimento dos alunos com NEE. A música tem um poder que pode reconstruir o psiquismo das crianças diminuídas ao nível psico-motor, uma vez que atinge zonas muito profundas do ser (Gagnard 1974: 77). A música faz parte do quotidiano e da vida de todos nós, tornando-se indispensável que as crianças se apercebam dos sons que as rodeiam, podendo ouvir e aprender. Deve desenvolver-se nas crianças sensibilidade, sentido artístico e estético. Segundo Nye "A música é uma forma de manifestação artística e estética, e a beleza da criação musical é fundamental

para o enriquecimento da vida humana” (1985: 5). A música por ser uma arte abstracta provoca estímulos em que as respostas se alteram conforme as percepções que temos. Para que os resultados sejam positivos, deve -se partir de “ (...) sons simples e pequenos até chegar aos mais complexos” (Gomes & Simões 2007: 127).

A experiência estética também permite desenvolver a imaginação e sentimentos nas crianças, enquanto, que a artística “ (...) permite a criação de bases para a cognição, conceitos, juízos e acções se desenvolvam” (op.cit. p.127). Estas experiências contribuem para desenvolver as ideias, os valores, os objectivos e as teorias.

Tendo em conta que o número de crianças com dificuldades específicas de aprendizagem continua a aumentar, cabe à escola criar condições para que todos progridam, sem excepção. O guia prático de Currículos Alternativos no Ensino Básico, do Ministério da Educação (1997), já referia a importância da articulação de diferentes áreas, incitando os professores a introduzir uma fusão entre áreas disciplinares, denominando “Componente escolar inovadora”, dando o exemplo entre a Língua Portuguesa e a Música.

Mas afinal como é que a música pode contribuir para melhorar a linguagem?

A experiência musical possibilita ao aluno aprender. Pode desenvolver várias actividades, como tocar, manipular, ver, examinar, ouvir, usar o corpo e em interpretação de ritmos. Esta experiência permite ao aluno desenvolver os sentidos, o conhecimento e prazer pelo trabalho musical. Como refere a autora Margarida Pocinho, “Dá-lhe a oportunidade de ouvir e explorar diferentes sons, cantar, dançar, tocar para que se situe e participe no mundo que a rodeia “ (1999: 112).

Através da Audição, que é desenvolvida a partir do quinto mês, como já foi referido neste trabalho, esta influência consideravelmente o movimento, a linguagem e a aprendizagem da criança. Para Maudale “ (...) escutar é ouvir e é ter motivação de ouvir”³⁴ (...) A criança ao saber escutar consegue perceber com precisão toda a informação que deseja” (2007: 1). Refere ainda que os sons produzidos pela própria criança, através do aparelho fonador, permite moldar aos poucos a sua própria linguagem, uma vez que é capaz de escutar e concentrar-se na sua língua materna. O autor reforça ainda que o objectivo principal da escuta é que há um estabelecimento comunicativo entre a criança e o meio ambiente. Explanando a intenção de Nye “ (...) sem imaginação a criatividade e a inteligência perdem valor” (1985: 4). A Educação Musical é por assim dizer uma área de excelência devendo ser apoiada e orientada nas escolas desde a Educação Pré-escolar.

Desta maneira, o ensino da música desenvolve três aspectos fundamentais:

- Motricidade – quando nos movimentamos ao som de algo ou batemos o ritmo com o pé;
- Cognição e motricidade – quando analisamos o que ouvimos, tocamos ou improvisamos;

³⁴ Maudale define *ouvir* como sendo “a faculdade que a criança tem de receber sons e escutar como a capacidade que requer a habilidade de seleccionar os sons que lhe interessam entre toda a diversidade que lhe chega aos ouvidos. Ouvir é um acto passivo enquanto escutar é um acto activo e voluntário” (Maudale 2007: 1).

- Afectividade – Quando sentimos algo ao ouvir determinada música, originando inúmeros tipos de sentimento e reacções, como arrepios quando se ouve algo que gostamos ou que nos emociona sem saber porquê.

Segundo Kirt & Gallagher que se debruçaram sobre os problemas de linguagem, definem como distúrbios³⁵ de comunicação os distúrbios da fala e linguagem. “Os casos das crianças com patologias como a deficiência mental, dificuldades de aprendizagem, surdez, apresentam distúrbios de comunicação ao nível da fala e linguagem” (2002: 277).

Para uma criança falar correctamente, tem necessidade de fazer movimentos rápidos e bem coordenados da cavidade orofaríngea³⁶ e sistemas associados à cavidade, como laringe e o sistema respiratório para emitir correctamente a voz. A laringe e o sistema respiratório são os responsáveis pela produção verbal oral. Realiza-se então a fala se houver uma boa articulação entre os três sistemas – fonatório, respiratório e articulatorio. Podemos referir que quando um destes sistemas não funciona, a criança poderá apresentar inúmeras patologias, sendo comumente os distúrbios da voz e de articulação da linguagem, gaguez e alterações da linguagem verbal (atraso de desenvolvimento, afasia de desenvolvimento e mutismo) e deficiências associadas.

Muitos psiquiatras utilizam a música para relaxar os seus pacientes. Através de música gravada referem que esta se torna uma terapia efectiva que trata casos de timidez extrema em crianças mal-ajustadas (Lowenstein 1985)

A música não é apenas a execução instrumental, vocal e provas de formação musical. É muito mais. Desta forma para alguns autores “Educar musicalmente as crianças de forma a desenvolver, nelas, não só o potencial criativo mas também as suas habilidades, estendendo o conhecimento das funções da música e encorajamento e um entender mais profundo da música, como uma forma de linguagem, símbolo de sentimento humano (...) é necessário encorajar as crianças a participarem activamente nas experiências musicais” (Simões & Gomes 2007: 136).

Tal como foi exposto no Capítulo I, no ponto 1.4, “Um olhar sobre a música”, reforça-se neste momento todo o enfoque sobre a dinâmica de sala de aula, no contexto da aprendizagem da língua materna com a componente da música e a sua aplicabilidade prática.

Como sabemos a música tem uma expressão própria (notação musical), e permite a manifestação de comportamentos universais. As crianças com deficiências a nível cognitivo e motor, não necessitam dominar a sua técnica. O importante é saber escutar, sentir e vivenciar, como já foi referido anteriormente por Maulade (2007). A música envolve-nos de tal forma que os sons “entram” dentro de nós, mesmo sem as pessoas quererem. Se taparmos os ouvidos sentimos igualmente as vibrações no nosso corpo (Gomes & Simões 2007). As autoras referem que a música é uma forma de expressão, podendo decompor-se em dois tipos:

³⁵ Distúrbios caracterizam-se por um estado em que o indivíduo não demonstra um conhecimento das necessidades do sistema linguístico proporcional à norma esperada. (Simões & Gomes 2007: 128). Segundo American Speech – Language-Hearing, distúrbios de comunicação são definidos como deficiências na articulação, na linguagem, na voz ou na fluência(p.129).

³⁶ Cavidade orofaríngea – É constituída por lábios, língua, maxilares e palato.

- Música instrumental – dá total liberdade de interpretação e manifestações expressivas (movimento, relaxamento e meditação). Contribui para o desenvolvimento mental, físico, afectivo e social, permitindo que a criança goze de satisfações imediatas, independentemente da gravidade da sua patologia, tudo aquilo que a criança escuta e o modo como interpreta são sua criação, pertencendo às suas experiências física, intelectual e emotiva. Sousa (2005) acredita que a música pode determinar um contacto sem palavras podendo mesmo promover o desenvolvimento da linguagem.

As crianças devem ser livres e terem a oportunidade de explorar a música da forma espontânea, a fim de inventarem, explorarem, identificarem as sonoridades, brincando com o seu corpo (batimentos e voz) e instrumentos, quer eles sejam convencionais, quer não convencionais³⁷. A criança quando vai trabalhar com instrumentos deve ter a oportunidade de escolher o seu próprio instrumento, atendendo às suas capacidades e limitações. (2007:138)

- Música vocal – Quando existem textos com determinados significados, condiciona a interpretação ao seu significado. No entanto, permite que a criança explore o seu corpo como instrumento, explorando a voz como um prolongamento de si própria. Aos poucos a criança vai-se concentrando na melodia e nas palavras, a sua memória vai fazer com que tome consciência conforme canta, do significado que está a dizer fazendo com que as capacidades perceptivas, cognitivas e expressivas estejam a ser trabalhadas em simultâneo. As crianças devem trabalhar músicas com letras do seu conhecimento, sobre coisas ou eventos que as crianças conhecem e imaginam. Assim, as canções têm uma realidade pessoal para elas e provocam um maior envolvimento. As crianças devem estar inteiradas dos temas a desenvolver, incluindo as canções sobre assuntos que elas identifiquem como dias da semana, nomes, o tempo, nomear partes do corpo, roupas, cores, animais, sentimentos, aniversários e higiene pessoal. As canções com texto mais abstracto são menos eficazes. Devem ser canções à significação destas e intensifica o valor expressivo. Para as crianças com distúrbios na fala torna-se num incitador, participando com maior consciência verbal, reforçando os esforços e formação da fala. (2007: 137)

O ritmo das palavras deve ser simples e sem rima. Tendo em conta estes pressupostos devemos ter em atenção os seguintes aspectos: A colocação das palavras na música – Há uma relação das palavras cantadas e faladas. Ambas têm inflexão tonal e tensão-ênfase (acento), em certas sílabas de palavras e em palavras numa frase. Na fala acontecem naturalmente, como parte da ordem natural. Nas canções, a inflexão tonal é dada a palavras pela melodia, sendo a tensão-ênfase realizada pelo ritmo (acento rítmico). No dia-a-dia dá-se ênfase a determinadas sílabas enquanto falamos. Como exemplo, a palavra **tapete**, a segunda sílaba sai reforçada e na palavra **pato**, reforça-se a primeira sílaba. Em canções ou jogos rítmicos (lenga-lengas e rimas) deve ter-se em atenção os mesmos apoios da fala, coincidindo as acentuações. Também no dia-a-dia quando falamos damos ênfase através do tom. Com crianças com distúrbios de comunicação e linguagem não se exige desenvolver técnicas específicas da música, mas usar a música como meio. As canções podem ser verdadeiras

³⁷ Instrumentos não convencionais – São instrumentos construídos com materiais reciclados ou objectos.

ferramentas, pois contribuem para trabalhar as emoções. Cada canção pode ter um conteúdo emocional dando às crianças que cantam, uma variedade de emoções permitindo-lhes experienciar alguns aspectos da vida emocional, despertando alegria, prazer, meditação e calma. (2007:137)

Em forma de conclusão “A música com todas as áreas do conhecimento e expressões, permite formar uma cultura sólida que abrange todos os pontos.” (Simões & Gomes 2007: 128). Podemos associar a mímica, o movimento, a dança, a expressão corporal, a expressão dramática, verbal e plástica à música. Assim sendo, a música deve estar incluída no currículo, tendo um valor próprio.

Capítulo II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Longo é o caminho do ensino por meio de teorias, breve e eficaz por meio de exemplos”. Sêneca

“O insucesso não significa insucesso permanente... por vezes têm de tentar muitas vezes, antes de conseguirem aprender algo em particular” (Correia 2003: 180).

1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo vem de encontro à realidade do Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas, levando-nos a reflectir sobre a educação inclusiva através da AA. Envolve crianças com e sem NEE, sendo utilizada a pesquisa qualitativa e quantitativa (híbrida), descritiva, comparativa com um estudo etnográfico ou estudo de múltiplos casos. Optou-se pelo estudo de caso, por considerar tratar-se da metodologia mais adequada para este tipo de investigação/acção.

1.1 Apresentação do Problema

Um dos problemas basilares do professor é o de proporcionar às crianças, com quem se trabalha, um leque de experiências e vivências, o mais alargado possível, para fomentar o seu desenvolvimento global de uma forma harmoniosa. Com alunos NEE, a dificuldade desse problema aumenta, tendo consciência das capacidades e limitações que cada aluno apresenta. Como docente há 16 anos, na área da Música, muitas questões e incertezas se me levantam, levando-me a tentar esclarecê-las, de modo a aprofundar alguns conhecimentos.

Com esta investigação, pretendo objectivar o papel das artes, em particular da música, como caminho a percorrer para a aprendizagem na Educação Especial, apoiando-nos na língua materna e no seu desenvolvimento, quer a nível do comportamento, quer a sociabilização. Pretende-se pois:

- Identificar até que ponto há inclusão dos alunos com NEE, através da AA, realizando actividades dentro e fora da sala de aula, indo ao encontro das planificações e PAA da escola, onde estes alunos estão inseridos.

Cada vez mais se ambiciona que a inclusão seja uma realidade e como nos refere o Currículo Nacional de Ensino Básico - Ministério de Educação, “ (...) todas as crianças devem ter oportunidade de experienciar aprendizagens” (2001), incluindo as com NEE, mas:

“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 que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (Babo 2004: 99).

O papel das artes no currículo tem vindo a ser um dos pontos de discussão da UNESCO. São realizadas sucessivas conferências na Europa, tentando *achar* soluções para que o sistema educativo proporcione aos alunos um percurso de vida bem sucedida e facultar-lhes a oportunidade de vivenciarem experiências. Neste sentido pretendo com esta investigação:

- Estudar e investigar o interesse da AA/Educação Artística com especial relevo a EM enquanto factor de inclusão dos alunos com NEE.
- Saber se as actividades de sala de aula são uma mais-valia para a sociabilização, melhoria do comportamento e desenvolvimento da linguagem destes alunos.

Com base nos estudos realizados e na utilização de diferentes técnicas, pretende-se saber de que forma a AA/EM contribui para a inclusão dos alunos NEE.

1.2 Objectivos do estudo

Neste projecto, ambiciono poder contribuir, estimular e promover momentos de aprendizagem através do lúdico, indispensáveis para os alunos com NEE, e em particular, os que se inserem no CEI, respeitando o ritmo e o desenvolvimento de cada aluno, com base na persistência, dedicação e diversificação de estratégias de ensino/aprendizagem.

Para saber “De que modo AA em especial a Música (EM e MF) contribui para a inclusão dos alunos em contexto escolar”, foram planificadas actividades lectivas a desenvolver no âmbito do PAA Tendo em conta estes pressupostos foram definidos os seguintes objectivos desta investigação:

Ob1 - Averiguar até que ponto a AA, em especial a EM promove a participação dos alunos de CEI nas actividades musicais, junto dos pares da turma a que pertencem;

Ob2 - Analisar as potencialidades da prática musical na sala de aula, aplicando metodologias e estratégias de intervenção, para o desenvolvimento comportamental/atitudes dos alunos NEE, tendo em conta (instrumental, movimento, voz...)

Ob3 - Compreender até que ponto os alunos com NEE podem ser integrados e incluídos, participando no PAA;

Ob4 – Contribuir para desenvolver nos alunos de CEI sentimentos de bem-estar e auto-estima, através da AA.

Ob5 - Aplicar a música como via de desenvolvimento intelectual, afectivo, e emotivo dos alunos.

1.3 Questões de investigação

Estas questões de investigação estão enquadradas de acordo com os objectivos do ponto anterior.

Q1 Até que ponto a AA/Educação artística contribui para a inclusão dos alunos com NEE?

Q2 As aulas de MF contribuem para a inclusão dos alunos com NEE na turma, através da prática instrumental?

Q3 As canções e as dramatizações contribuem para enriquecer o vocabulário e criar sentimentos de bem-estar na criança de CEI?

Q4 A AA contribui para a sociabilização dos alunos com NEE?

Q5 É possível a alargar participação dos alunos com NEE em actividades do PAA?

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optei pelo estudo de caso, obedecendo a um paradigma qualitativo, no entanto também recorro ao quantitativo, assumindo características interpretativas e explicativas dos procedimentos dos alunos de NEE, relativamente a avaliações, aulas práticas e actividades do PAA. Por considerar tratar-se da metodologia mais adequada neste tipo de investigação. “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são definidas” (Yin 1994: 13). Para proceder a uma investigação, a selecção do método, bem como o instrumento para recolha de dados deve ser feita, de acordo com o tema escolhido e a sua aplicabilidade, visando as suas características. O método tem como objectivo principal o desenvolvimento de conhecimento intensivo e detalhado acerca da amostra. Nesta investigação a amostra é de cinco alunos de NEE, especificamente alunos de CEI, recorrendo a fontes múltiplas de dados e métodos de recolha diversificados, à observação directa individual (actividades de sala de aula, e actividades do PAA), questionário, registos áudio, vídeo, diário e variados documentos dos alunos do seu percurso escolar.

Apoiando em autores como Yin (1994) e Jimenez (1996) reforço que este estudo é um estudo de caso, assente numa investigação empírica, baseado num raciocínio indutivo (in Coutinho e Chaves 2002). Guba & Lincoln (1994) referem em que o investigador deve considerar quatro objectivos: 1º Relatar ou registar os factos tal como eles sucederam; 2º descrever situações ou factos; 3º proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado; 4º comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Como indica Neves (1996), podemos identificar uma outra forma de abordagem que se tem afirmado como promissora possibilidade de investigação. Trata-se da pesquisa identificada como qualitativa. Segundo o mesmo autor, a avaliação qualitativa costuma ser direccionada, ao longo do seu

desenvolvimento, e busca enumerar ou medir eventos, sendo o seu foco de interesse amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adoptada pelos métodos quantitativos. Assim, os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objectivos, (Godoy 1995). O autor refere a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de reconhecer uma pesquisa deste tipo, a saber: um ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; um carácter descritivo; o significado que as pessoas dão à sua vida como preocupação do investigador e enfoque indutivo.

Este autor refere três possibilidades dedicadas pela abordagem qualitativa sendo a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. A pesquisa documental é constituída por um conjunto de materiais que irão receber um tratamento analítico ou podem ser reexaminados com vista a uma interpretação nova ou complementar. Pode servir de base para outros estudos qualitativos e permite que a criatividade do investigador dirija a investigação para enfoques diferenciados. O estudo de caso, por sua vez, é a análise profunda de uma unidade de estudo, segundo o mesmo autor. Refere-se a um exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação particular. Por último, o etnográfico é o mais destacado, como sendo dos mais importantes, na medida em que envolve um conjunto de procedimentos metodológicos e interpretativos. Este método assenta em técnicas de observação, contacto directo e participação em actividades (Godoy 1995).

2.1 Observação directa

Procura-se recorrer a diferentes estratégias, para auxiliar a apreender a complexidade de muitas situações. Para entendermos os contextos e significados dos actores, é necessário observar em contexto, com regularidade, para que as conclusões do investigador sejam as mais fidedignas possíveis. Ao longo desta investigação houve grande preocupação em registar tudo o que era observável, desde reuniões, movimentos pelos espaços da escola (recreio, cantina, biblioteca, sala de estudo). Desta forma, obtiveram-se dados referentes aos objectivos que orientam os comportamentos dos observados, conseguindo-se um contacto mais directo com a realidade.

2.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados

Esta investigação/acção assenta na recolha de dados, realizada em ambiente natural, num agrupamento de escolas, com cinco alunos de diferentes ciclos (1º, 2º e 3º Ciclos), no qual participei como observadora e investigadora. As técnicas de recolha de dados aplicadas para realização das tarefas desenvolvidas pelas crianças foram diversificadas, desde recorrer a vídeo, gravações áudio, suporte de papel, entre outros. A recolha de dados realizou-se ao longo do ano lectivo, registando-se todas as actividades, para posterior reflexão.

2.3 Questionários

Elaborou-se um questionário tendo em conta as suas vantagens, uma vez que as pessoas, nomeadamente os professores, podem expressar-se de uma forma mais livre e menos comprometida. Procurou-se realizar um questionário que fosse claro, adequado ao estudo, com perguntas simples e directas, tornando-se atraentes de modo a estabelecer o contacto e motivar o inquirido a concluí-lo. Pretende-se conhecer até que ponto os docentes do agrupamento consideram relevante a AA, em especial a EM, para o desenvolvimento dos alunos com NEE, e saber ainda até que ponto a AA/Música envolve a escola através das actividades PAA, bem como de outras do dia-a-dia.

Procedeu-se a um pré-teste de um questionário que foi ministrado a professores de cada ciclo (3 questionários) [ver anexo 2,] de forma a testar a sua funcionalidade, para a aplicação futura. A amostra definitiva desses questionários é constituída por 25 professores, aos quais foram distribuídos questionários (25 exemplares), tendo sido todos devolvidos, de modo a que a taxa de devolução fosse 100%, e em condições devidas de serem analisados. De salientar que dos professores inquiridos, todos trabalham com os alunos de CEI. Assim, a amostra final é de 100% (25 exemplares), conforme o exposto na [Tabela 1].

Tabela 1. Distribuição da amostra por grupo de docentes

Destinatários	Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas				
Professores Amostra	Educação Especial	1º Ciclo		2º Ciclo	3º Ciclo
		Titulares de turma	AEC		
	2	2	5	8	8
Total de questionários preenchidos	25				

Fonte: Dados dos professores da amostra.

2.4 Papel da investigadora

Em Julho de 2009 o Director deste Agrupamento foi informado sobre o estudo que a investigadora pretendia realizar nesta escola no ano lectivo de 2009/2010, tendo o mesmo autorizado a sua realização. No início do ano lectivo os E.E também foram informados sobre este estudo, tendo

permitido toda a recolha de dados, fotos e vídeos. Encontra-se em anexo toda a formalização das autorizações, conforme [Anexo 3].

Toda a investigação/acção se desenvolveu de forma autónoma e activa adoptando a função de investigadora participante. A recolha de dados foi sistemática, recorrendo a registos diários para facilitar a investigação.

2.5 Entidades cooperantes

Para qualquer investigação é necessária a colaboração de diferentes partes. Nesta concretamente, tive a colaboração do Director do Agrupamento, Conselho Pedagógico, bem como todos os professores. Como se sabe a articulação de saberes é fulcral para o desenvolvimento dos alunos, principalmente quando se trata de alunos com NEE. É neste contexto que a equipa educativa deu corpo e significado às decisões decorrentes da planificação curricular. A gestão curricular implica a interacção e cooperação entre todos os docentes da turma, numa perspectiva integrada e articulada, para valorizar saberes e decisões no processo de construção do PCT, assim, todos os professores implicados deram um contributo importante para que fosse possível a realização de todas as actividades propostas, desde a professora de Hora do Conto, professores de Educação Visual e Tecnológica, Professoras de Educação Especial, Directores de Turma, Titulares de Turma, bem como todos os agentes da comunidade educativa que nela intervieram.

Também a Câmara Municipal de Boticas colaborou sempre que solicitada, nos espaços onde se realizaram os eventos ao nível do PAA.

3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO

“Tudo ali é descomunal: a dureza do ambiente, as neves invernais e a virtude hospitaleira da população.

Pois o Barroso de hoje é – com tão pequena diferença que nem se dá por ela – o mesmo de há duzentos anos...”

(Monteiro 2007: 5)

3.1 Locus de pesquisa

A realização de um trabalho investigação/acção, em que a acção se realiza num espaço educativo, concretamente numa escola, carece de um estudo prévio do meio, bem como, do local onde a acção se desenrola. Será relevante caracterizá-lo a nível, económico e sociocultural, conhecendo toda a actividade nesta região. Compreendê-la é certamente uma mais-valia para orientar e perceber comportamentos e atitudes manifestadas pelos alunos, elementos que poderão ser preciosos para realização de uma planificação mais precisa e direccionada.

Assim sendo, apresenta-se a caracterização em [anexo 4], recorrendo a informação da Câmara Municipal de Boticas, para caracterização do meio e ao Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas (2009/2013), documento de grande relevância, através do qual se orienta toda a actividade educativa desta escola.

Resumidamente, trata-se de uma Escola E.B 2, 3 e representa a sede de um agrupamento de estabelecimentos escolares do Pré-escolar e dos três níveis do ensino básico. A Escola E.B 2,3 de Boticas é constituída por quatro pavilhões (A, B, C e D) de forma cúbica, modernos e em bom estado, cada um formado por dois pisos. No pavilhão A encontra-se a cozinha e cantina, reprografia, sala da Direcção, 5 salas de aula, sendo uma delas, específica para o ensino da música e a Biblioteca. No Pavilhão B situam-se seis salas de aula, uma de Educação Visual e Tecnológica, duas salas de informática e Audioteca.

A escolha recaiu sobre este concelho por ser o local onde desenvolvi a minha prática pedagógica, o que me permitiu conhecer o meio e a realidade educativa, facilitando a obtenção da amostra.

Neste Agrupamento tem aumentado o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, em todos os níveis de ensino. Actualmente estão matriculados seis currículos específicos, dois no 1º Ciclo, três no 2º Ciclo e um no 3º Ciclo

São objecto de estudo cinco alunos com NEE, nomeadamente alunos de CEI, que se encontram nos diferentes níveis de ensino 1º, 2º e 3º Ciclos. O Estudo empírico é realizado nas aulas de EM e MF³⁸. Todos os alunos da amostra beneficiam da alínea e) do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. De idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos, sendo oriundos de turmas diferentes, como se pode verificar na [tabela 2].

Tabela 2: Distribuição dos alunos por ciclos, nas turmas

Ciclo	Ano	Alunos	Idade	Problema/Deficiência	Enquadramento legal
1º Ciclo	3º Ano	Ana	9	Síndrome alcoólico fetal	(Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) Artigo 16 e)
2º Ciclo	5º Ano	Marta	13	Malformações congénitas	
		Philippe	12	Esclerose Tuberosa ou Síndrome Bourneville-Pringle	
	6º Ano	Cláudia	13	Trissomia 21	
3º Ciclo	7º Ano	Ângela	16	Deficiência Mental	

Fonte: Elaboração própria

3.2 Alterações Curriculares

Nas áreas curriculares disciplinares como Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, História e Geografia de Portugal e Ciências, os alunos de NEE apresentam grandes dificuldades, em acompanhar os conteúdos leccionados na turma. Alheiam-se muitas vezes à aula por não perceber o que os professores explicam. Como foi referido os alunos da amostra são avaliados de acordo com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro Artigo 16 e). Em que consiste este decreto? Permite que o aluno aprenda ao seu ritmo, se necessário, sair da sala frequentando a sala de Educação Especial, obtendo um ensino mais individualizado. Estes alunos não acompanham o currículo definido para a turma, devido às suas dificuldades, pelo que poderão usufruir de outras aulas, a fim de aumentar e melhorar as suas aprendizagens. Assim sendo, o Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas, possibilitou a estes alunos um leque de actividades a fim de terem um ensino mais individualizado para que possam evoluir respeitando o seu ritmo. De acordo com o horário de cada aluno, estes frequentam aulas que não fazem parte da estrutura curricular comum, sendo-lhes suprimidas as disciplinas que o aluno não acompanha. Fora da sala, estes alunos, frequentam o espaço de Educação Especial, individualmente ou em pequeno grupo (de dois a cinco). A MF foi ministrada a um pequeno grupo de alunos NEE, em especial, os alunos de CEI, para distinção das aulas que frequentam com a turma já designada pelo Ministério de Educação de EM.

³⁸ Música Funcional - Pretende-se com esta designação, diferenciar as aulas individualizadas das aulas da turma. Sendo aulas para alunos de NEE, pretende-se que sejam funcionais, contribuindo para aprendizagem mais alargada e diversificada.

As artes têm vindo a ser incluídas nos horários destes alunos de CEI, a fim desenvolverem um conjunto de competências já descritas ao longo da revisão da literatura no capítulo I.

3.2.1 Calendarização

Este estudo foi realizado ao longo do ano lectivo 2009/2010. Nas páginas a seguir será desenvolvido todo o processo e tendo em conta a especificidade de cada aluno, apresenta-se [tabela 3] com as actividades lectivas, na sua globalidade.

Tabela 3: Distribuição das actividades realizadas na turma e no espaço de Educação Especial

	Com a turma	Em pequeno grupo
1º Ciclo	Está permanentemente na turma, incluindo as actividades de enriquecimento curricular, saindo apenas para as actividades do pequeno grupo.	Música Funcional (90+45 minutos) Educação Física (90 minutos)
2º Ciclo	Frequentam a turma, apenas em algumas áreas.	Hora do Conto; Trabalhos Manuais, Ensino Experimental, MF (90+45 minutos) e Educação Física
3º Ciclo	Frequenta a turma, apenas em algumas áreas.	Hora do Conto; Trabalhos Manuais, Ensino Experimental, MF (90+45 minutos) e Educação Física

Fonte: Elaboração Própria.

Os alunos de CEI pressupõe alterações significativas no currículo comum, como foi desenvolvido no ponto 3.3 do Capítulo I. No caso deste agrupamento após conhecer todo o percurso do aluno e terem sido cumpridos todos os trâmites legais, onde são ouvidos os intervenientes de todo o processo: pais, professores, terapeutas da fala, psicólogo, médico e Departamento de Educação Especial, desenhou-se então o currículo onde são suprimidas algumas das Áreas Curriculares Disciplinares e Não disciplinares.

No 1º Ciclo a aluna em estudo encontra-se permanentemente na turma, incluindo Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), frequentando apenas as aulas de MF e Educação Física, no pequeno grupo. A professora titular propôs ao Director da escola a saída da sala de aula, apenas para frequentar estas duas áreas, por reconhecer que estas poderão contribuir significativamente para a formação integral da aluna, melhorando a sua capacidade de concentração, atenção e consequentemente de aprendizagens variadas. Neste caso só sai da sala apenas para frequentar estas áreas, devido às suas características, que posteriormente serão descritas.

Os alunos de 2º Ciclo apresentam um currículo diferente, como explicita a [tabela 4] onde se apresentam todas as alterações do Currículo dos alunos em estudo.

Tabela 4: Distribuição das alterações do currículo do 2º Ciclo

Áreas	Áreas Curriculares Disciplinares	Áreas Curriculares Não Disciplinares
Mantêm	Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Educação Física	Formação Cívica Área de Projecto
Eliminadas	Inglês, História e Geografia de Portugal, e Ciências.	Estudo Acompanhado
Substituídas	Língua Portuguesa por Português Funcional, Matemática por Matemática Funcional	
Introduzidas	Hora do Conto; Trabalhos Manuais, Ensino Experimental, MF e Educação Física e Actividades de Biblioteca. (Jardinagem e Informática) *	

Fonte: Elaboração Própria.

(*a aluna de 6º Ano também frequenta estas Áreas)

No caso da aluna de 3º Ciclo também apresenta alterações curriculares, como podemos visualizar na [Tabela 5].

Tabela 5: Distribuição das alterações do currículo do 3º Ciclo

Áreas	Áreas Curriculares disciplinares	Áreas Curriculares Não Disciplinares
Mantêm	Educação Tecnológica, Música, Educação Visual, Educação Física, EMRC,	Formação Cívica e Área de Projecto
Eliminadas	Inglês, História, Geografia, Ciências e Físico-química.	Estudo Acompanhado
Substituídas	Língua Portuguesa por Português Funcional, Matemática por Matemática Funcional	
Introduzidas	Hora do Conto; Trabalhos Manuais, Pintura, Ensino Experimental, MF, Educação Física, Jardinagem, Informática e Actividades de Biblioteca.	

Fonte: Elaboração Própria.

Todos alunos usufruem das aulas com actividades musicais, conforme o ciclo que frequentam. No caso do 1º Ciclo, AEC, no 2º Ciclo, EM e Música no caso do 3º Ciclo, com a duração de 90 minutos, sendo ministrado o programa de cada turma. Como professora de 2º Ciclo, nas turmas que lecciono, frequentam três dos alunos do estudo. Para as aulas individualizadas serão elaboradas as devidas adequações para cada aluno, consoante as suas características e as dificuldades individuais apresentadas. Fora da turma aos alunos dos diferentes ciclos foi-lhes ministrado 90 + 45 minutos de MF.

3.2.1.1 Calendarização das aulas de MF

Tendo em conta que a escola nunca teve tantos alunos de CEI e devido ao facto de existirem alunos dos diferentes ciclos a frequentarem as aulas de ensino mais individualizado (pequeno grupo), só no final mês de Outubro foi possível os alunos passarem a ter aulas em pequeno grupo.

Nesse tempo, observaram-se os alunos da amostra nas aulas de EM, na turma, registando em tabelas toda a sua actividade. Tendo em conta este problema, houve a possibilidade de realizar um pequeno estudo comparativo, com os alunos do 2º Ciclo da amostra, onde leccionei.

Para melhor organização e entendimento dos alunos foi elaborado um horário da área, conforme o exposto na [tabela 6].

Tabela 6: Distribuição das aulas de Música Funcional

	Blocos	Actividades a desenvolver
Música Funcional	1 (90 minutos)	Movimento, canções, dramatização de uma história com fantoches, com gravação das vozes dos alunos, no Audacity ³⁹ .
	½ (45 minutos)	Prática instrumental (Instrumental Orff).

Fonte: Elaboração própria

Tabela 7: Distribuição das aulas leccionadas de MF ao longo do ano lectivo 2009/2010

	1º Período	2º Período	3º Período
Aulas leccionadas	22	34	28

Fonte: Dados retirados dos horários dos alunos

³⁹ Audacity – É um software de edição digital áudio. Como recurso pode incluir importação e exportação em diferentes formatos WAV, MP, gravação e reprodução de sons, edição simplificada como cortar, copiar, colar ou apagar, mixagem em múltiplas faixas, efeitos de som, remoção de ruídos...

3.3 Recolha de dados

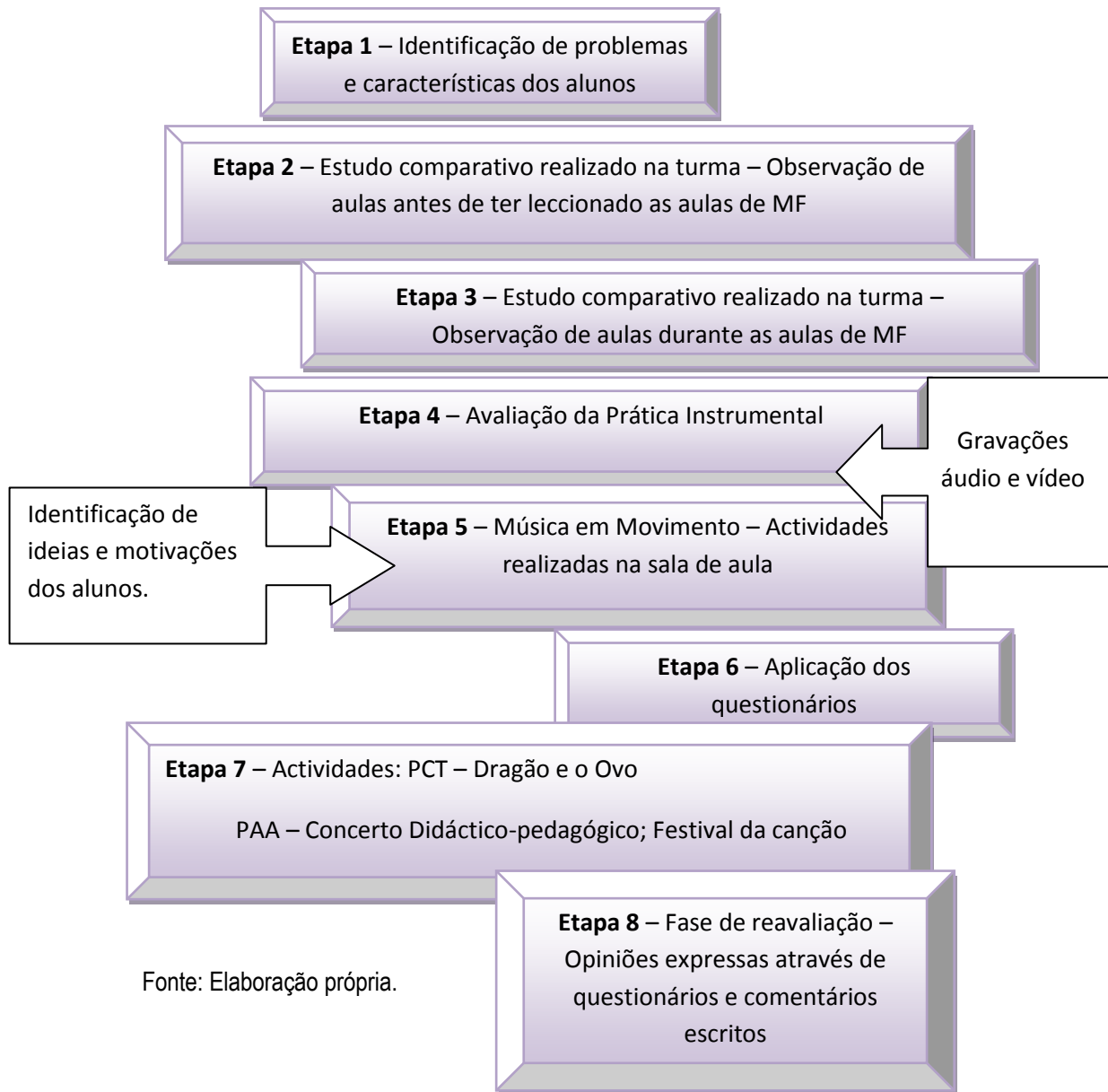
Apresenta-se de forma esquemática todo o processo do trabalho de projecto.

Figura 6: Plano de recolha de dados



Neste ponto procurarei responder às questões de investigação formuladas no ponto 3 do Capítulo II. Na [figura 7] descrevo as etapas de todo o processo de investigação que darão suporte ao meu trabalho de Investigação/Acção.

Figura 7: Etapas da Investigação/Ação



3.3.1 Caracterização dos alunos em estudo

Todos os alunos do estudo apresentam um PEI⁴⁰, onde se encontra o seu percurso escolar. Apresentam um PEI, traduzindo-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade dos alunos, nomeadamente, os conducentes à autonomia pessoal e social das actividades centradas nos contextos da vida que conduzam ao processo de transição para a vida pós escolar. No [Apêndice 2] será apresentado um modelo de PEI. Passa-se então à caracterização de cada criança:

⁴⁰ A definição de PEI foi devidamente definida no ponto 3.3 Currículo Específico Individual no capítulo I.



Figura 8 A aluna “A” no desfile de Carnaval

A Aluna “A”⁴¹ tem 9 anos de idade, frequenta o 3º Ano do 1º Ciclo integrada no CEI, de acordo com relatórios médicos e psicológico, apresenta Síndrome Alcoólico Fetal (SAF). Manifesta um atraso global e limitações a vários níveis: Cognitivo, compreensão, memorização, concentração, comunicação e comportamento, o que dificulta o seu processo e aprendizagem.

Esta aluna apresenta um PEI, onde está referido todo o seu percurso.

Revela as seguintes características:

1 Ao nível da percepção: dificuldades em utilizar vocabulário; nomeia apenas pessoas com quem coabita e familiares que frequentam a casa;

2 Memória: Identifica e reproduz sons de diferentes animais; memoriza e reproduz facilmente canções.⁴²

3 Linguagem: no seu discurso, a linguagem pouco perceptível, devido ao reduzido repertório vocabular; incorrecção na pronúncia de muitos fonemas e omissão de alguns sons; dificuldade em posicionar de forma adequada os lábios e língua; dificuldade no fonema /r/ isolado e em grupos consonânticos.

4 Comunicação: revela dificuldades na compreensão e expressão; a comunicação verbal é acompanhada por movimentos peculiares (encolhe-se, enrola o cabelo com os dedos, balança-se para a frente (movimentos estereotipados); usa vocabulário reduzido e desconhece muito dos seus significados; apenas compreende e executa ordens simples; dificuldades em comunicar e descrever mensagens; incorrecção na pronúncia de muitos fonemas e omissão de alguns sons; relata acontecimentos vividos, mas sem organização e sequência temporal.

5 Factores ambientais e do corpo: manifesta graves dificuldades em cuidar da sua própria segurança, nomeadamente em evitar riscos que possa causar danos ou lesões físicas, bem como evitar situações potencialmente perigosas para si.

6 Estabelecimento de interações básicas: demonstra dificuldades moderadas, no que se refere em interagir com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada.

7 Família: a família funciona como uma barreira ligeira, na medida em que o ambiente familiar é degradado e as condições sociais, económicas e culturais os limitam no acompanhamento eficaz da

⁴¹ Esta sigla “A” refere-se a uma das alunas do meu estudo. Optei por esta designação para não ser identificada.

⁴² Tendo em conta que a aluna aprecia e tem facilidade na aprendizagem de canções, foi proposto pela professora a frequência das aulas como foi referido anteriormente.

sua educanda, contudo o pai acompanha a aluna demonstrando preocupação e atenção no acompanhamento da vida escolar.

8 Comportamento: instabilidade ao nível emocional e comportamental; reacções emocionais desajustada, que variam entre o apegado e excessivo; apresenta comportamentos agressivos dentro e fora da sala de aula; dependência total do adulto.



A Aluna "M" tem 13 anos de idade, frequenta o 5º Ano, integrada no CEI, que segundo relatório médico as dificuldades cognitivas inscrevem-se num quadro de prováveis malformações congénitas, apresenta um Défice Global do Desenvolvimento, com QI significativamente abaixo da média, com grandes dificuldades ao nível da concentração, atenção e compreensão, raciocínio e memória. Possui alterações ao nível respiratório, sendo respiradora bucal, portadora de rinite alérgica e deriva-se deste quadro algumas otites de repetição, com rebaixamento auditivo, contribuindo para uma maior distração e conseqüente perda de informações durante a aprendizagem escolar. Revela dificuldades em todas as áreas, pelo que apresenta um PEI onde está referido todo o seu percurso escolar.

Figura 9 A aluna "M" no desfile de Carnaval

Dificuldades e necessidades da aluna:

- 1 Ao nível da percepção: identifica algumas palavras e escreve-as com alguns erros ortográficos.
- 2 Memória: Representa graficamente as letras, reconhecendo apenas as vogais e algumas consoantes;
- 3 Linguagem: no seu discurso, a linguagem pouco perceptível, devido ao reduzido repertório vocabular; incorrecção na pronúncia de muitos fonemas e omissão de alguns sons;
- 4 Comunicação: comunica de forma desinibida com os adultos, solicitando constantemente a sua atenção e ajuda;
- 5 Estabelecimento de interacções básicas: na realização das tarefas facilmente se satura, levantando-se do lugar inúmeras vezes, recusando terminar a actividade; Nomeia alguns aspectos relativos à sua identidade pessoal, mas não reconhece a sua idade, dia, mês e ano.
- 6 Comportamento: instabilidade ao nível emocional e comportamental; dependência total do adulto. É acompanhada pela terapeuta da fala e psicologia e terapeuta da fala.



Figura 10 O aluno “P” no desfile de Carnaval.

O aluno “P” tem 12 anos de idade, frequenta o 5º Ano, portador de Esclerose Tuberosa, integrando um CEI a partir de Outubro de 2009, por apresentar grandes dificuldades de aprendizagem e não conseguir acompanhar o ritmo da turma. Tendo em conta as dificuldades e especificidades, o seu processo foi reavaliado por apresentar um atraso no desempenho escolar com acentuada discrepância em relação ao seu nível etário e aos objectivos fixados para o ano de escolaridade em que se encontra matriculado, assim como a nível de comportamento em relação aos seus pares que constituem a turma. A idade mental do “P” não acompanha a sua idade cronológica.

Dificuldades e necessidades do aluno:

1 Ao nível da percepção: demonstra dificuldades na compreensão de ordens e na percepção dos enunciados, histórias ou de factos; grandes dificuldades na elaboração de frases e enunciados escritos; apresenta dificuldades morfo-sintáctica e erros ortográficos; apresenta dificuldades de compreensão, concentração e atenção, o que se reflecte na apropriação e aplicação de conhecimentos; o aluno revela DA muito acentuadas em todas as áreas, especialmente naquelas que mais exigem do processamento cognitivo.

2 Memória: representa graficamente todas as letras. Sabe ler com alguma dificuldade.

3 Linguagem: no seu discurso, a linguagem é perceptível; apresenta dificuldade na descodificação fonema/grafema; Confunde os grafemas “nh”, “lh” e “ch” e “b” e “v”. Apresenta erros ortográficos; Dificuldade na leitura e compreensão de frase e textos; demonstra dificuldades na sequenciação e organização da estrutura dos enunciados e na reprodução de histórias ou de factos; transpõe o /r/ em encontros consonânticos e em arqui-fonemas (porta, barco). Dificuldade na articulação do /v/.

4 Comunicação: comunica de forma inibida; relaciona-se pouco com os colegas (pequeno grupo); Comunica apenas com quem conhece; se comunica, é perceptível o que o aluno fala.

5 Factores ambientais e do corpo: manifesta graves dificuldades em cuidar da sua própria segurança, nomeadamente em evitar riscos que possa causar danos ou lesões físicas, bem como evitar situações potencialmente perigosas para si.

6 Comportamento: o seu comportamento pauta-se por alguma inibição especialmente a quando da socialização com adultos, revelando também alguma imaturidade, é muito individualista e por vezes apresenta comportamentos de recusa de trabalho.

7 Estabelecimento de interações básicas: demonstra dificuldades moderadas, no que se refere em interagir com as pessoas de maneira contextual e socialmente pouco adequado. A família funciona como um facilitador moderado, na medida em que interagem e estimulam positivamente o aluno na sua educação e orientação. No que respeita aos colegas, conhecidos e vizinhos, funcionam como um facilitador moderado, uma vez que o ajudam, respeitam e orientam de forma positiva.



Figura11: A aluna “C” no desfile de Carnaval

A aluna “C” de 13 anos de idade frequenta o 6º Ano, integrada no CEI, portadora de Síndrome de Down ou Trissomia do cromossoma 21. Revela graves dificuldades em concentrar a sua atenção nas actividades, bem como, em direccionar a atenção em acções ou tarefas específicas durante um intervalo de tempo. Revela dificuldades em todas as áreas, pelo que apresenta um PEI onde está referido todo o seu percurso escolar.

Revela as seguintes características:

1 Ao nível da percepção: dificuldades na discriminação visual e auditiva; dificuldades na reprodução de figuras geométricas e cópia.

2 Memorização: dificuldades na retenção e processamento da memória verbal; tem dificuldades em reter na sua memória a curto prazo informações simples, dadas ao nível auditivo com apoio visual e vice-versa; Dificuldades na codificação de conceitos.

3 Linguagem: dificuldades de articulação. Realiza algumas omissões de sílabas (“pondeu” em vez de respondeu), substitui “z” pelo “s”, o “j” pelo “ch”, os dígrafos “nh” e “lh” pelo “n” e “l”, respectivamente. Omite o “r” em encontros consonânticos e palavras polissilábicas; dificuldades de nomeação, apresenta um vocabulário activo restrito e desconhece o significado de muitas palavras. Não identifica todas as cores; não é capaz de identificar correctamente formas geométricas, trocando os seus nomes, e apenas reconhece animais domésticos; dificuldades de ordem sintáctica, como o emprego correcto dos tempos verbais. Nem sempre realiza concordância em género e número; a construção frásica é apresentada com palavras soltas ou apenas o uso do nome e verbo; dificuldades em expressar acontecimentos e ideias. Com as limitações anteriormente referidas, a aluna demonstra dificuldades em expressar ideias e sentimentos, optando na maioria das vezes pelo silêncio. A aluna também escreve “grafismos” sem nexos, escrevendo apenas o seu nome; usa vocabulário reduzido e desconhece muito dos seus significados.

4 Comunicação: dificuldades na compreensão e expressão; apenas consegue compreender e executar ordens simples, contar acontecimentos vividos muito recentemente, mas sem organização e sequência

temporal; revela dificuldades graves em tomar decisões, nomeadamente, fazer uma escolha entre opções, em implementar a opção escolhida e avaliar os efeitos, como exemplo, seleccionar e adquirir um produto específico, ou decidir realizar uma tarefa entre várias tarefas que precisam de ser concluídas; revela ainda dificuldades graves em: levar a cabo uma única tarefa; realizar acções coordenadas simples e complexas, relacionadas com os componentes mentais e físicos de uma tarefa simples, como exemplo, iniciar uma tarefa, organizar o tempo, o espaço e os materiais, necessários para a realizar, decidir o ritmo de execução e executar, concluir e manter a tarefa.

5 Factores ambientais e do corpo: Manifesta graves dificuldades em cuidar da sua própria segurança, nomeadamente em evitar riscos que possa causar danos ou lesões físicas, bem como evitar situações potencialmente perigosas para si.

6 Estabelecimento de interações básicas: demonstra dificuldades moderadas, no que se refere em interagir com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada. A família funciona como um facilitador moderado, na medida em que interagem e estimulam positivamente a aluna na sua educação e orientação. No que respeita aos colegas, conhecidos e vizinhos, funcionam como um facilitador moderado, uma vez que a ajudam, respeitam e orientam de forma positiva.

Em síntese a avaliação efectuada demonstra que a "C" apresenta limitações significativas na actividade e participação em diferentes domínios, que resultam em dificuldades ao nível da comunicação, aprendizagem, autonomia, participação social e relacionamento interpessoal.



A aluna (Â) tem 16 anos de idade, frequenta o 7º Ano, integrada no CEI, sofreu um traumatismo crânio encefálico neonatal e apresenta paralisia cerebral, hemiparésia lateral direita espásmica e epilepsia controlada com medicação. Apresenta limitações muito acentuadas nos domínios cognitivo e emocional, bem como ao nível motor e da comunicação, linguagem e fala. Sem deformidades estruturais, no entanto, pouco funcional quer no membro superior quer no membro inferior. Apresenta um atraso global de desenvolvimento psico-motor. Esta aluna usufruiu ao longo do seu percurso escolar de Adequações Curriculares, Programa Educativo e PEI com a descrição de adaptações curriculares, Currículo Alternativo e neste momento beneficia de apoio de Educação Especial, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, art.º 21º e) - CEI.

Figura 12: A "Â" aluna na sala de aula

Revela as seguintes características:

1 Ao nível da percepção: dificuldades na discriminação visual e auditiva; dificuldades na reprodução de gestos e movimentos;

2 Memória: dificuldades na retenção e processamento da memória verbal, apresenta dificuldades em reter na sua memória a curto prazo informações simples, dadas ao nível auditivo com apoio visual e vice-versa; dificuldades na codificação de conceitos.

3 Linguagem/escrita: dificuldade acentuada na leitura, não é capaz de identificar todas as letras do alfabeto; só consegue identificar palavras familiares; regista apenas palavras isoladas, contudo não é capaz de escrever frases simples, com o objectivo de transmitir informações simples; dificuldade em articular as palavras.

4 Motricidade: dificuldades na movimentação da mão e braço direitos, impedindo a aluna de manusear e transportar objectos e actividades que requeiram o desenvolvimento de motricidade fina da mão; além das dificuldades anteriormente referidas, apresenta outras como concentrar a sua atenção nas actividades, dificultando a sua execução.

5 Comunicação: aluna comunicativa, mas com dificuldade em expor as suas ideias e aceitar a dos outros.

6 Família: a família funciona como um facilitador moderado, na medida em que interagem e estimulam positivamente a aluna na sua educação e orientação. No que respeita aos colegas, conhecidos e vizinhos, funcionam como um facilitador moderado, uma vez que a ajudam, respeitam e orientam de forma positiva. As pessoas em posição de autoridade, nomeadamente, os professores e profissionais de saúde funcionam como facilitadores substanciais, uma vez que tentam colmatar na escola as lacunas que a aluna não consegue ultrapassar sozinha, bem como no que refere a cuidados que lhe são prestados.

Tendo em conta o historial de cada aluno procedeu-se à elaboração das adequações curriculares individuais (de acordo com o Decreto-Lei nº3/2008, do Artigo 18º, ponto 2), [anexo 5]. Foram igualmente elaboradas as planificações da área de EM, atendendo sempre, as características dos alunos [ver anexo 6].

CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

1 Apresentação do ESTUDO 1 – Estudo Comparativo

A apresentação dos dados deste estudo será revelada através de tabelas e gráficos, bem como descrição qualitativa das actividades de sala de aula. Neste estudo recorreu-se a observação directa, antes e durante leccionação as aulas de MF (pequeno grupo).

Pretende-se com este estudo responder à seguinte questão, elaborada no ponto 3.1 do Capítulo II.

Q1 Até que ponto a AA/Educação Artística contribui para a inclusão dos alunos com NEE?

Dos cinco alunos de NEE em estudo, três são do 2º Ciclo, nomeadamente a aluna **M** e o aluno **P**, alunos que estão a frequentar o 5º A e a aluna **C** o 6º A. Frequentam as turmas onde leccionei a disciplina de EM. Durante o 1º Período realizou-se um pequeno estudo comparativo, registando comportamentos na turma, antes e durante as aulas de MF (em pequeno grupo).

As aulas de Expressão Musical (AEC) da aluna **A** do 1º Ciclo onde que se encontrou a frequentar o 3º Ano e Música no 3º Ciclo da aluna **Â**, foram leccionadas por outra docente. Daí o estudo realizado ser apenas com os três alunos deste 2º Ciclo.

Problema: Um dos problemas dos alunos com NEE de CEI é não conseguir acompanhar a turma. Estes apresentaram grandes limitações, tendo dificuldade em perceber e descodificar o que o professor diz ou explica.

Procedimentos adoptados na aula de Educação Musical

Após uma avaliação diagnóstica, procedeu-se à elaboração das adequações curriculares, já referidas, onde foram suprimidos alguns conteúdos realizando fundamentalmente actividades práticas, uma vez que os alunos apresentam muitas dificuldades. Realizam actividades mais simples e nas aulas de EM foi-lhes solicitada a participação nas actividades práticas, correspondente à sua especificidade. Foram planificadas todas as actividades, para que todos, sem excepção, participassem.

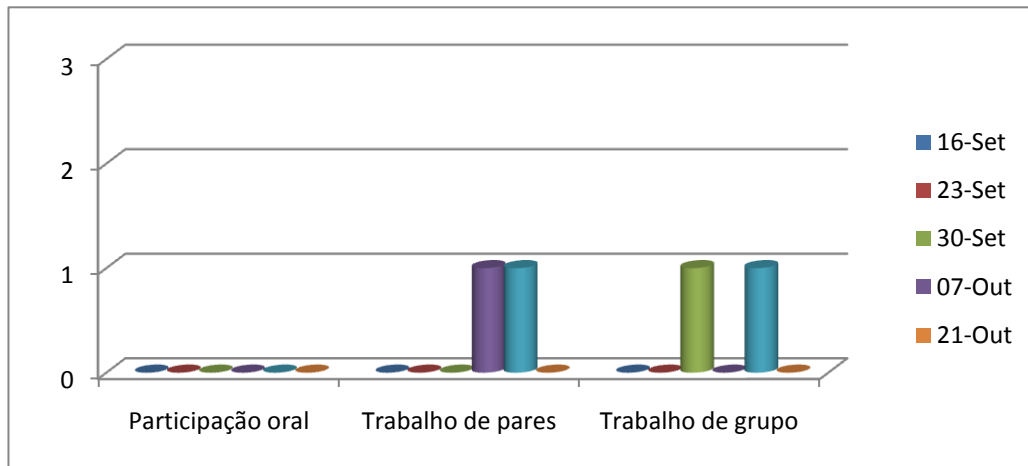
INTERVENÇÃO 1 - Actividades realizadas antes de leccionar as aulas de MF

Tabela 8: Distribuição das actividades realizadas na turma antes das aulas de MF - aluna M.

Aluna M	Aulas		16/09	23/09	30/09	7/10	14/10	21/10	Total
	Actividades realizadas na aula		3	3	3	3	3	3	18
	Actividades	Participação oral	0	0	0	0	0	0	0
		Trabalho de pares	0	0	1	1	0	0	2
Trabalho de grupo		0	1	0	1	0	0	2	

Fonte: Dados recolhidos através de observação directa.

Gráfico 1 – Actividades realizadas na turma antes das aulas de MF – Aluna M



Fonte: Dados retirados da tabela 8

Tabela 9: Distribuição das actividades realizadas na turma antes das aulas de MF – aluno P

Aluno P	Aulas		16/09	23/09	30/09	7/10	14/10	21/10	Total
	Actividades realizadas na aula		3	3	3	3	3	3	18
	Actividades	Participação oral	0	1	0	1	0	0	2
		Trabalho de pares	0	0	0	0	0	0	0
Trabalho de grupo		0	0	0	0	0	0	0	

Fonte: Dados recolhidos através de observação directa.

Gráfico 2 – Actividades realizadas na turma, antes das aulas de MF- Aluno P



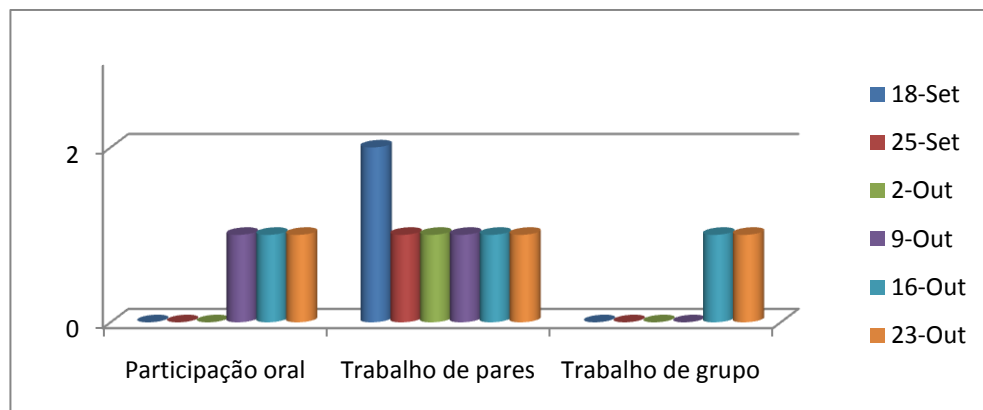
Fonte: Dados retirados da tabela 9

Tabela 10: Distribuição das actividades realizadas na turma antes das aulas de MF⁴³ - aluna C

Aluna C	Aulas		18/09	25/09	2/10	13/10	20/10	20/10	Total
		Actividades realizadas na aula		3	3	3	3	3	3
Actividades	Participação oral		0	0	0	1	1	1	3
	Trabalho de pares		2	1	1	1	1	1	8
	Trabalho de grupo		0	0	0	0	1	1	2

Fonte: Dados recolhidos através de observação directa

Gráfico 3 – Actividades realizadas na turma, antes das aulas de MF – Aluna C



Fonte: Dados retirados da tabela 10

⁴³ Nos dias 3 e 25 de Novembro foram realizadas Fichas de Avaliação, pelo que não foram registadas actividades.

Para melhor entendimento das actividades na sala de aula, encontra-se em [anexo 7] a descrição das actividades, sendo registados comportamentos dos alunos ao longo do estudo comparativo.

Pelo facto da aula se ter realizado para uma turma, tornou-se difícil apoiar os alunos em todas as actividades. Neste estudo como professora e investigadora “deixei” que estes as fossem realizando de forma espontânea, para que a aula fosse agradável e sem pressões. Na sala de aula os alunos de CEI devem ser apoiados, no entanto torna-se difícil ajuda-los sistematicamente e individualmente, uma vez que a aula de música é muito prática existindo uma *interacção* constante entre os alunos e a professora. Como nos refere Sabbatella (2008), a título de exemplo, na reprodução do ritmo: a professora reproduz para a turma e imediatamente os alunos reproduzem, e assim sucessivamente. Estar a apoiar constantemente os alunos na aula, quebra o ritmo, tornando-a desinteressante e monótona, daí deixá-los realizar as tarefas que conseguem e apreciar a aula.

Durante as actividades realizadas em pequeno grupo - Caracterização das aulas de MF

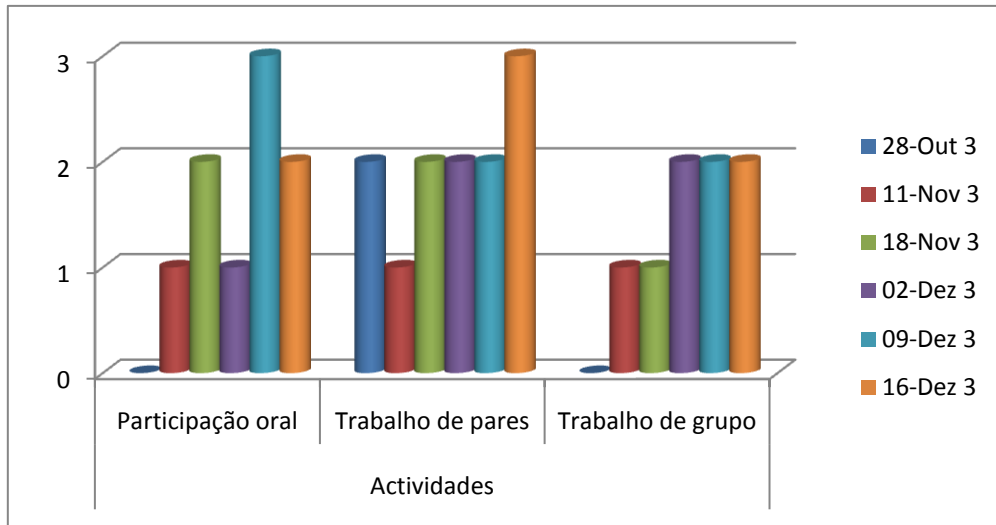
No pequeno grupo foram realizadas actividades e conteúdos relacionados com as aulas da turma, bem como outras actividades, para reforço dos conteúdos. Os conteúdos programáticos dos alunos da amostra na disciplina de EM (turma) foram reduzidos, a fim de conseguirem evoluir e atingir esses mesmos objectivos ajudando-os a realizarem a sua aprendizagem de forma evolutiva e ao seu ritmo. Tendo em conta que foram apenas 5 alunos nas aulas de MF foi possível diversificar as actividades. Desta forma, todo o trabalho realizado foi fundamentalmente prático, recaindo sobre batimentos rítmicos, muito movimento associado a canções, canções em karaoke, podendo em outro momento lectivo fazer-se a prática instrumental onde se tocam instrumentos de percussão de altura definida e indefinida, nomeadamente jogo de sinos, entre outros. Conforme o [anexo 1], anteriormente referido.

Tabela 11: Distribuição das actividades realizadas na turma durante as aulas de MF – aluna M

Aluna M	Aulas		28-Out	11-Nov	18-Nov	02-Dez	09-Dez	16-Dez	Total
	Actividades realizadas na aula		3	3	3	3	3	3	3
Actividades	Participação oral	0	1	2	1	3	2	9	
	Trabalho de pares	2	1	2	2	2	3	12	
	Trabalho de grupo	0	1	1	2	2	2	8	

Fonte: Dados retirados através de observação directa

Gráfico 4 – Actividades realizadas na turma durante as aulas de MF – Aluna M



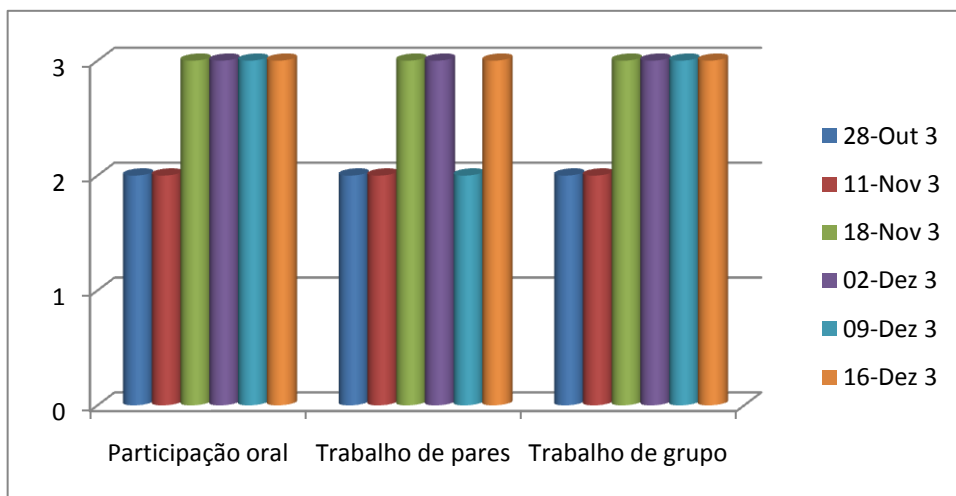
Fonte: Dados retirados da tabela 11

Tabela 12: Distribuição das actividades realizadas na turma durante as aulas de MF – Aluno P

Aluno P	Aulas		28-Out	11-Nov	18-Nov	02-Dez	09-Dez	16-Dez	Total
	Actividades realizadas na aula			3	3	3	3	3	3
Actividades	Participação oral		2	2	3	3	3	3	16
	Trabalho de pares		2	2	3	3	2	3	15
	Trabalho de grupo		2	2	3	3	3	3	16

Fonte: Dados retirados através de observação directa

Gráfico 5 – Actividades realizadas na turma durante as aulas de MF – aluno P



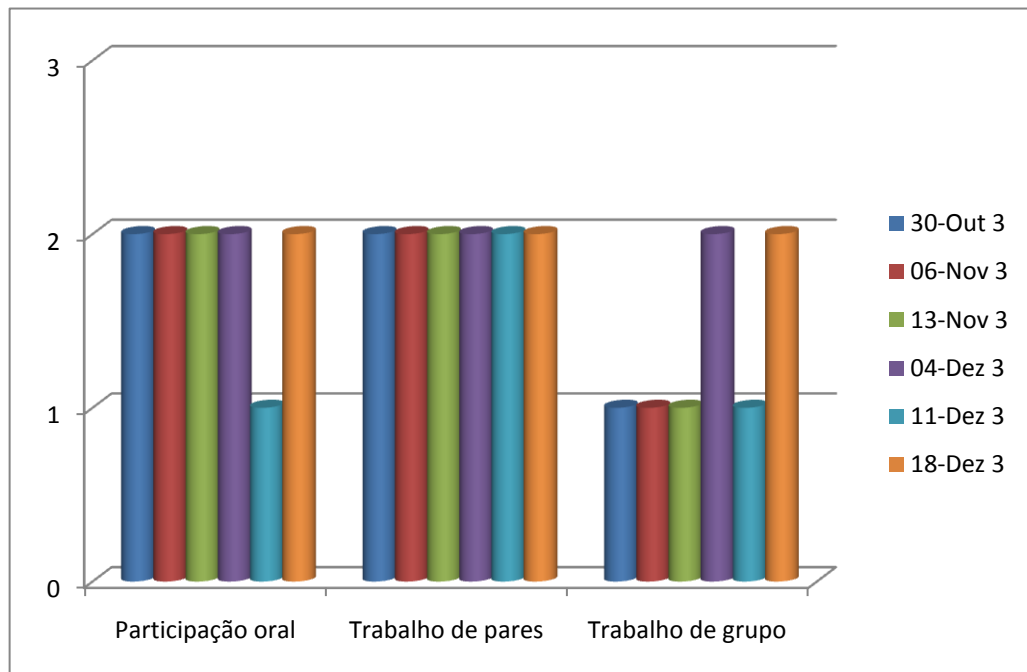
Fonte: Dados retirados da tabela 12

Tabela 13: Distribuição das actividades realizadas na turma durante as aulas de MF – aluna C

Aluna C	Aulas		30-Out	06-Nov	13-Nov	04-Dez	11-Dez	18-Dez	Total
	Actividades realizadas na aula		3	3	3	3	3	3	3
Actividades	Participação oral	2	2	2	2	1	2	2	11
	Trabalho de pares	2	2	2	2	2	2	2	12
	Trabalho de grupo	1	1	1	2	1	2	2	8

Fonte: Dados retirados através de observação directa

Gráfico 6 – Actividades realizadas na turma durante as aulas de MF – aluna C



Fonte: Dados retirados da tabela 13

1.1 Interpretação do ESTUDO 1 – Estudo Comparativo

Neste estudo comparativo será interpretado/analísado toda a actividade dos alunos, desenvolvida antes e durante as aulas de MF, procedendo-se desta forma à sua descrição.

No que concerne à aluna M verificou-se uma evolução na participação das actividades de sala de aula, sendo de salientar a participação oral que era inexistente e passou a ser de 50%. Quanto ao

trabalho de pares e grupo também se verificou uma melhoria muito significativa. No que diz respeito aos pares a sua participação foi de, aproximadamente, 67%.

Relativamente ao aluno P a participação de pares e grupo que era nula antes das aulas de MF, passou a ser de, respectivamente 83% e 56%. Quanto à participação oral que era, inicialmente de 11%, passou a ser de 56%. Pelos resultados obtidos pode dizer-se que o aluno P evoluiu significativamente ao longo do estudo.

No caso da aluna C, devido à situação já descrita na caracterização e pelo facto de já ter frequentado as aulas de EM no ano transacto (5º Ano), a sua participação nas actividades nas aulas antes de MF foi satisfatória. Quanto à participação das actividades realizadas durante as aulas de MF, a aluna evoluiu consideravelmente na oralidade (passando de 44% para 61%, aproximadamente) e em grupo (11% para 44%, aproximadamente). Nas actividades de pares, a aluna continua a destacar-se, sendo a sua participação de 67%, aproximadamente.

A [tabela 14] reflecte a comparação das duas situações, levando a uma melhor compreensão dos comportamentos na sala de aula.

Tabela 14: Distribuição de comportamentos dos alunos na aula de EM

Antes das aulas individualizadas	Durante as aulas individualizadas
Até 28 de Outubro, os alunos não tiveram aulas individualizadas. Assim sendo não foram trabalhados quaisquer conteúdos.	
<ul style="list-style-type: none">✚ Os alunos limitavam-se a estarem presentes na sala;✚ Não participavam nas actividades, uma vez que não conseguiam acompanhar a turma;✚ Isolavam-se, tentando realizar outras actividades exteriores à aula, nomeadamente pintar desenhos e fazer cópias;✚ Para participarem, necessitavam de explicação individualizada, mesmo com explicação não conseguiam acompanhar a turma;✚ Nunca queriam participar com os colegas da turma, a aluna C isolava-se e acabava por realizá-las com a professora;	<ul style="list-style-type: none">✚ Os alunos ao longo do ano foram ganhando auto confiança, participando gradualmente nas actividades com a turma;✚ Participavam nas actividades sem grandes dificuldades, nomeadamente o P, que por vezes as realizava melhor que a turma.✚ Não necessitavam de explicação adicional, uma vez que já conheciam os conteúdos e o tipo de actividades a realizar;✚ Já existe interacção com a turma, sendo realizadas actividades, com os colegas aleatoriamente.

Fonte: Elaboração própria.

2 Apresentação do ESTUDO 2

Prática instrumental na inclusão dos alunos de CEI nas aulas de EM (com a turma)

Problema – Os alunos apresentavam dificuldades de coordenação motora, lateralidade e na execução de peças em instrumentos musicais. Coloca-se então as seguintes questões:

Q2 As aulas de MF contribuem para a inclusão dos alunos com NEE na turma, através da prática instrumental?

Q5 É possível a alargar participação dos alunos com NEE em actividades do Plano Anual de Actividades?

Tarefa: Prática instrumental⁴⁴ - A aprendizagem das peças musicais na aula de EM eram tocadas em flauta de bisel. No caso dos alunos NEE, executaram no jogo de sinos em substituição da flauta. No entanto, realizaram avaliações de instrumento ao mesmo tempo que os alunos da turma. Segue em [anexo 6] todas as peças musicais estudadas e que fizeram parte deste estudo.

Nestas aulas de prática instrumental também foram exploradas peças musicais em instrumental Orff, sendo estudado um compositor por período a fim de proporcionar conhecimentos ao nível da História da Música. Nessa aula foi explorada não só a Biografia e Bibliografia do compositor, mas também se realizou uma peça musical em percussão de altura indefinida, de acordo com a partitura convencional e não convencional, como se pode observar no [anexo 8].

Para que os alunos pudessem realizar as peças musicais em jogo de sinos na turma, esta foi exercitada antes da aula na MF. Os dois alunos de 5º Ano têm-na acompanhado, com alguma facilidade. A aluna C de 6º Ano devido às suas dificuldades e à complexidade das peças musicais (6º Ano), não consegue acompanhar a turma, no entanto, realiza as mesmas peças musicais que os alunos de 5º Ano aprendem na MF, e na turma realiza outras actividades, nomeadamente, marcar a pulsação (conteúdo bastante trabalhado nas aulas individualizadas), num instrumento, variando a percussão, triângulo ou timbale. De uma forma construtiva nunca se nega a participação destes alunos, nas actividades, antes, reforça-se de forma positiva da sua participação.

Seguidamente, procede-se à apresentação das avaliações⁴⁵ realizadas nas aulas de MF, a fim de averiguar, até que ponto houve evolução dos alunos em estudo.

Nas aulas de MF as peças musicais são sempre todas tocadas, iniciando sempre pela primeira peça musical estudada. Em todas as aulas se avaliaram as peças musicais, a fim de permitir ao aluno treinar muitas vezes, incentivando-os a melhorar a sua avaliação, fazendo questão em registá-la e dá-

⁴⁴ As aulas de prática instrumental tinham a duração de 45 minutos, nesta aula era realizada toda a prática instrumental, quer realização de peças individuais no jogo de sinos, quer de grupo com instrumental Orff.

⁴⁵ A escala utilizada nas avaliações dos alunos é de 0 a 5, de acordo com o Regulamento Interno da escola, de referir que esta escala é aplicada, mas tendo sempre em conta a evolução dos alunos com NEE.

la a conhecer. Para conhecer em partitura as peças musicais consultar [anexo 9]. Desta forma serão apresentadas nas tabelas seguintes as avaliações das respectivas peças musicais.

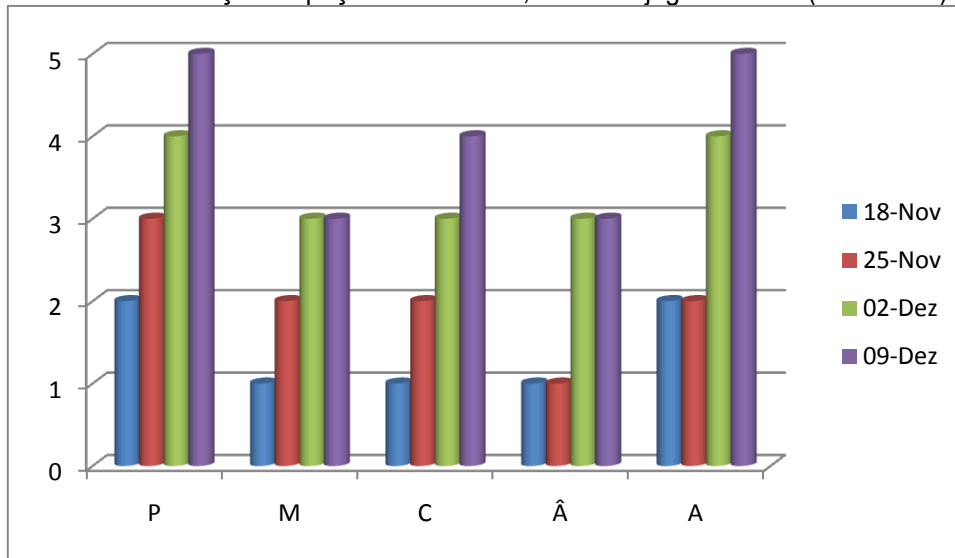
INTERVENÇÃO 2 – Avaliações de peças musicais em jogo de sinos

Tabela 15 – Distribuição da avaliação do 1º Período dos alunos em estudo

Peça musical “Réu, Réu” em Jogo de sinos				
Alunos	18-Nov	25-Nov	02-Dez	09-Dez
P	3	3	4	5
M	1	2	3	3
C	1	2	3	4
Â	1	1	3	3
A	2	2	4	5

Fonte: Dados retirados através de observação directa.

Gráfico 7: Avaliação da peça musical “Réu, Réu” em jogo de sinos (1º Período)



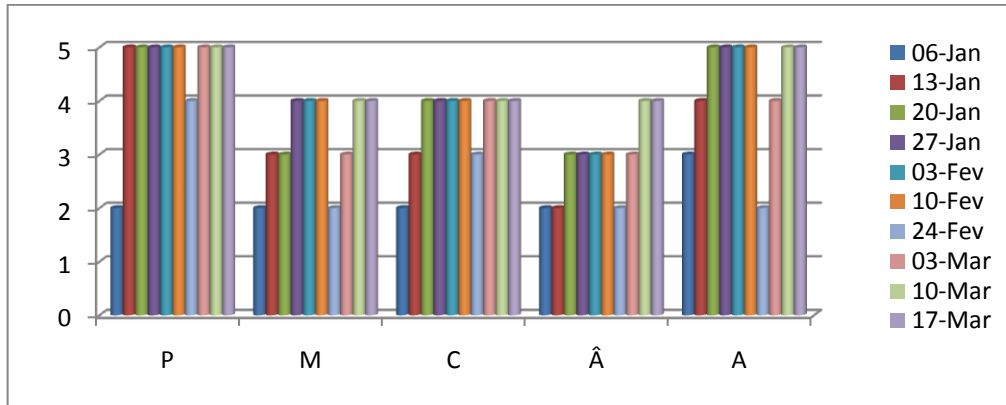
Fonte: Dados retirados da tabela 15

Tabela 16 – Distribuição da avaliação do 2º Período dos alunos em estudo

Peça musical “Réu, Réu” em Jogo de sinos										
Alunos	06-Jan	13-Jan	20-Jan	27-Jan	03-Fev	10-Fev	24-Fev	03-Mar	10-Mar	17-Mar
P	2	5	5	5	5	5	4	5	5	5
M	2	3	3	4	4	4	2	3	4	4
C	2	3	4	4	4	4	3	4	4	4
Â	2	2	3	3	3	3	2	3	4	4
A	3	4	5	5	5	5	2	4	5	5

Fonte: Dados retirados através de observação directa.

Gráfico 8: Avaliação da peça musical “Réu, Réu” em jogo de sinos (2º Período)



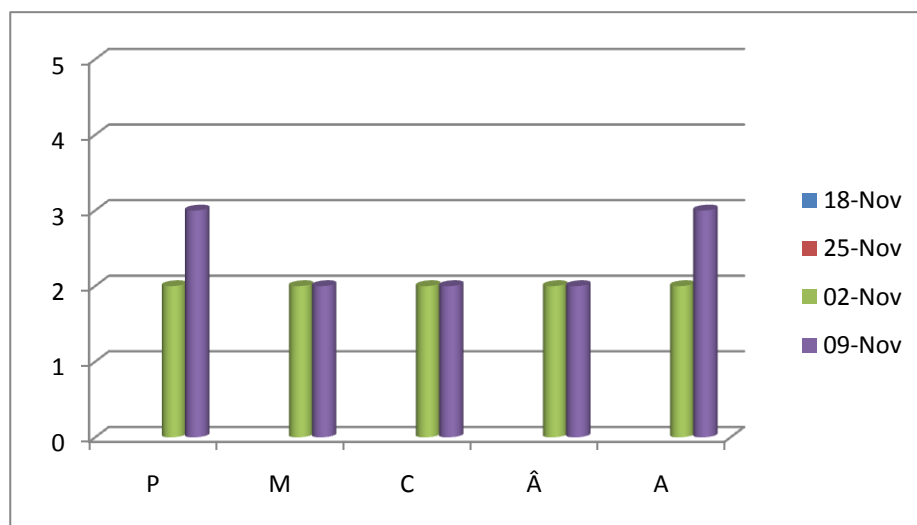
Fonte: Dados retirados da tabela 16

Tabela 17 – Distribuição da avaliação do 1º Período

Peça musical “3 notas” em Jogo de sinos				
	18-Nov	25-Nov	02-Dez	09-Dez
P	-	-	2	3
M	-	-	2	2
C	-	-	2	2
Â	-	-	2	2
A	-	-	2	3

Fonte: Dados retirados através de observação directa.

Gráfico 9: Avaliação da peça musical “3 notas” em jogo de sinos (1º Período)



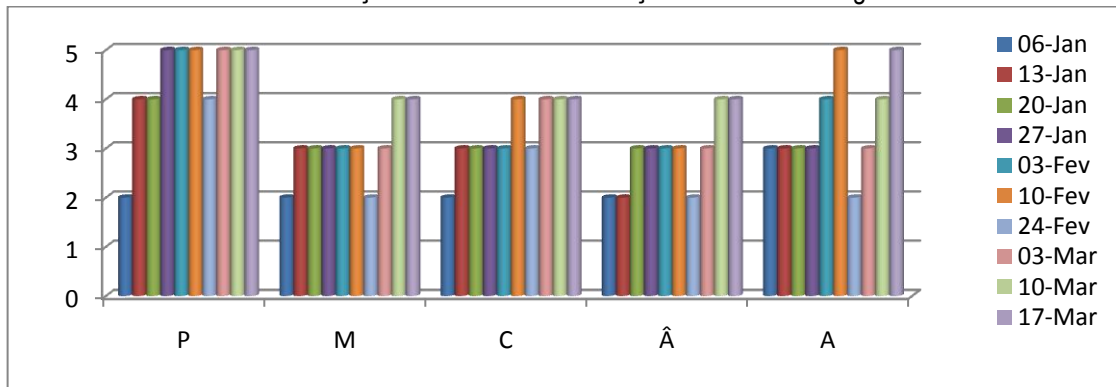
Fonte: Dados retirados da tabela 17

Tabela 18 – Distribuição da avaliação do 2º Período

Peça musical "3 notas" em Jogo de sinos		06-Jan	13-Jan	20-Jan	27-Jan	03-Fev	10-Fev	24-Fev	03-Mar	10-Mar	17-Mar
P		2	4	4	5	5	5	4	5	5	5
M		2	3	3	3	3	3	2	3	4	4
C		2	3	3	3	3	4	3	4	4	4
Â		2	2	3	3	3	3	2	3	4	4
A		3	3	3	3	4	5	2	3	4	5

Fonte: Dados retirados através de observação directa.

Gráfico 10: Avaliação de 2º Período da Canção "3 Notas" em Jogo de sinos



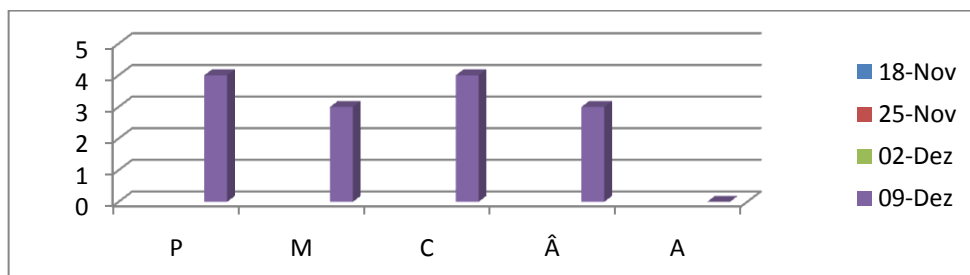
Fonte: Dados retirados da tabela 18

Tabela 19 – Distribuição da avaliação do 1º Período

Peça musical "Vira e Gira" em Jogo de sinos		18-Nov	25-Nov	02-Dez	09-Dez
P		-	-	-	4
M		-	-	-	3
C		-	-	-	4
Â		-	-	-	3
A		-	-	-	Faltou

Fonte: Dados retirados através de observação directa.

Gráfico 11: Avaliação da peça musical "Vira e Gira" em jogo de sinos (1º Período)



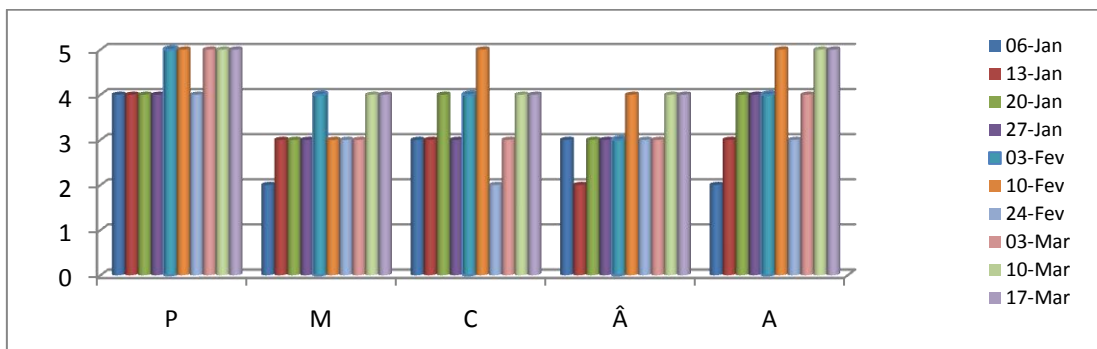
Fonte: Dados retirados da tabela 19

Tabela 20 – Distribuição da avaliação do 2º Período

		Peça musical “Vira e Gira” em Jogo de sinos									
		06-Jan	13-Jan	20-Jan	27-Jan	03-Fev	10-Fev	24-Fev	03-Mar	10-Mar	17-Mar
P		4	4	4	4	5	5	4	5	5	5
M		2	3	3	3	4	3	3	3	4	4
C		3	3	4	3	4	5	2	3	4	4
Â		3	2	3	3	3	4	3	3	4	4
A		2	3	4	4	4	5	3	4	5	5

Fonte: Dados retirados através de observação directa.

Gráfico 12: Avaliação da peça musical “Vira e Gira” em jogo de sinos (2º Período)



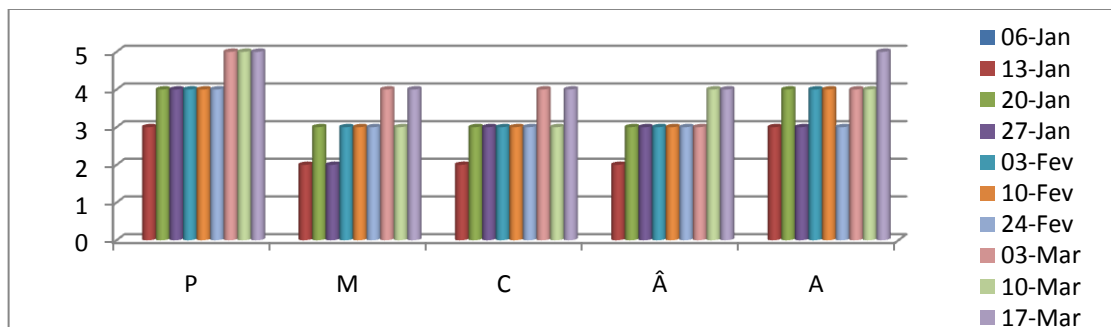
Fonte: Dados retirados da tabela 20

Tabela 21 – Distribuição da avaliação do 2º Período

		Peça musical “Tutle Tune” em Jogo de sinos									
		06-Jan	13-Jan	20-Jan	27-Jan	03-Fev	10-Fev	24-Fev	03-Mar	10-Mar	17-Mar
P		-	3	4	4	4	4	4	5	5	5
M		-	2	3	2	3	3	3	4	3	4
C		-	2	3	3	3	3	3	4	3	4
Â		-	2	3	3	3	3	3	3	4	4
A		-	3	4	3	4	4	3	4	4	5

Fonte: Dados retirados através de observação directa.

Gráfico 13: Avaliação da peça musical “Tutle Tune” em jogo de sinos (2º Período)



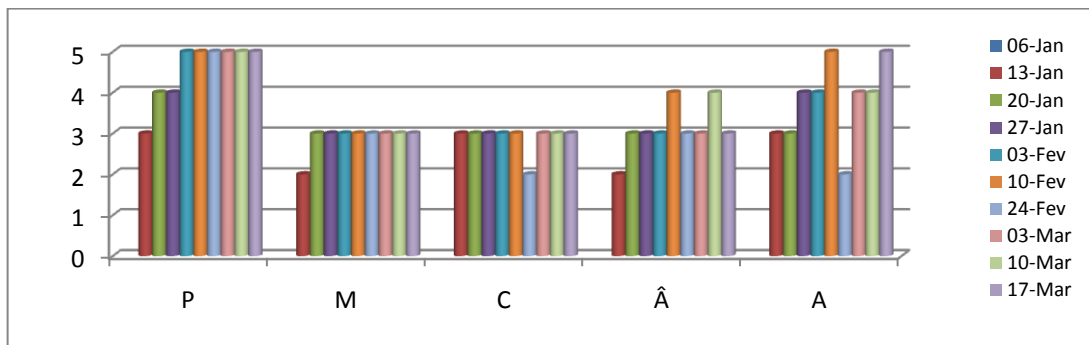
Fonte: Dados retirados da tabela 21

Tabela 22 – Distribuição da avaliação do 2º Período

		Peça musical “Lá no alto Mar” em Jogo de sinos									
		06-Jan	13-Jan	20-Jan	27-Jan	03-Fev	10-Fev	24-Fev	03-Mar	10-Mar	17-Mar
P		-	3	4	4	5	5	5	5	5	5
M		-	2	3	3	3	3	3	3	3	3
C		-	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Â		-	2	3	3	3	4	3	3	4	3
A		-	3	3	4	4	5	2	4	4	5

Fonte: Dados retirados através de observação directa.

Gráfico 14: Avaliação da peça musical “Lá no alto mar” em jogo de sinos (2º Período)



Fonte: Dados retirados da tabela 22

2.1 Interpretação do ESTUDO 2

1º Período os alunos de um modo geral apresentavam dificuldades em: percutir com as baquetas nas lâminas, correctamente; dificuldade em subdividir o ritmo das colcheias e descoordenação na execução da peça musical. Ao longo do período começaram a apresentar mais agilidade no manuseamento das baquetas, fazendo as lâminas vibrarem “tirando” melhor sonoridade e mais facilidade na reprodução do ritmo. No segundo período melhoraram consideravelmente o seu desempenho na prática instrumental. Verificou-se que com o decorrer das aulas a aprendizagem das peças musicais passou a ser mais rápida. Comparando a distribuição da avaliação do 1º Período com a do 2º Período, verificou-se que todos os alunos evoluíram significativamente ao longo das aulas, verificando-se que a maioria dos alunos regrediu, sempre que ocorreu uma interrupção lectiva.

No que diz respeito à primeira peça musical “Réu, Réu” as médias que os alunos obtiveram foram: o aluno P 3,75 e 4,6; a aluna M 2,25 e 3,3; a aluna C 2,5 e 3,6; a aluna Â 2 e 2,9 e aluna A 3,25 e 4,3, respectivamente nos 1º e 2º Períodos. Quanto à variação da avaliação verificou-se que os valores mínimos foram 3 e 2 para o aluno P; 1 e 2 para a aluna M, C e Â e 2 e 2 para a aluna A, respectivamente nos 1º e 2º Períodos. No que se refere aos valores máximos obtidos constatou-se que o aluno P teve 5 e 5; a aluna M 3 e 4; a aluna C 4 e 4; a aluna Â 3 e 4 e a aluna A 5 e 5, respectivamente nos 1º e 2º Períodos.

No que concerne à segunda peça musical estudada, “Três notas”, as médias que os alunos obtiveram foram: o aluno P 2,5 e 4,4; a aluna M 2 e 3; a aluna C 2 e 3,3; a aluna Â 2 e 2,9 e aluna A 2,5 e 3,5, respectivamente nos 1º e 2º Períodos. Quanto à variação da avaliação verificou-se que os valores mínimos foram 2 e 2 para o aluno P, M, C, Â e A respectivamente, nos 1º e 2º Períodos. No que se refere aos valores máximos obtidos constatou-se que o aluno P e a aluna A tiveram 3 e 5; a aluna M, C e a Â obtiveram 2 e 4, respectivamente nos 1º e 2º Períodos.

Relativamente à terceira peça musical “Vira e Gira”, as médias que os alunos obtiveram foram: o aluno P 4 e 4,5; a aluna M 3 e 3,2; a aluna C 4 e 3,5; a aluna Â 3 e 3,2 e aluna A⁴⁶ 0 e 3,9, respectivamente nos 1º e 2º Períodos. Quanto à variação da avaliação verificou-se que os valores mínimos foram 4 e 4 para o aluno P; a aluna M 3 e 2; a aluna C 4 e 2; a aluna Â 3 e 2 e a aluna A 0 e 2, respectivamente, nos 1º e 2º Períodos. No que se refere aos valores máximos obtidos constatou-se que o aluno P 4 e 5; a aluna M 3 e 4; a aluna C 4 e 5; a Â 3 e 4 e a aluna A 0 e 5, respectivamente nos 1º e 2º Períodos.

Na quarta peça musical “Tuttle tune”, as médias que os alunos obtiveram foram: o aluno P 4,2, aproximadamente; a aluna M 3; as alunas C e Â 3,1, aproximadamente; e aluna A 3,7, aproximadamente, respectivamente no 2º Período. Quanto à variação da avaliação verificou-se que os valores mínimos foram 3 para o aluno P; as alunas M, C e Â obtiveram 2 e a aluna A 3, respectivamente, no 2º Período. No que se refere aos valores máximos obtidos constatou-se que o aluno P e a aluna A obtiveram 5 e as alunas M, C e Â obtiveram 4, respectivamente no 2º Período.

Relativamente à quinta peça musical “Lá no alto mar”, as médias que os alunos obtiveram foram: o aluno P 4,5, aproximadamente; as alunas M e C obtiveram 2,8 aproximadamente; Â 3,1, aproximadamente; e a aluna A 3,7, aproximadamente, respectivamente no 2º Período. Quanto à variação da avaliação verificou-se que os valores mínimos foram 3 para o aluno P; as alunas M, C, Â e A obtiveram 2, respectivamente, no 2º Período. No que se refere aos valores máximos obtidos constatou-se que o aluno P e a aluna A obtiveram 5 e as alunas M, C obtiveram 3 e Â 4, respectivamente no 2º Período.

3 Apresentação do ESTUDO 3

INTERVENÇÃO 3 - Dramatização “O Dragão e o Ovo”

Actualmente, crianças com dificuldades específicas de linguagem/dislexia são cada vez em maior número nas escolas. É indispensável estar atento, enquanto profissionais de educação, para que a aprendizagem nestes alunos seja uma realidade. Investir numa educação de qualidade significa melhorar as estratégias de ensino, através do conhecimento das causas e factores que provocam o insucesso. Se dantes os alunos ficavam em casa, agora estão todos (ou quase todos) na escola. Tendo em conta estes pressupostos, realizei duas actividades que me pareceram de relevantes para o desenvolvimento da linguagem, bem como, desenvolvimento integral dos alunos de NEE.

⁴⁶ A Aluna A neste dia faltou à aula.



Figura 13: Apresentação da Dramatização “Dragão e o Ovo”

Problema – Os cinco alunos em estudo apresentavam dificuldades na linguagem, dicção e articulação das palavras. Para trabalhar esta temática, formulei duas questões de grande relevância, permitindo saber até que ponto a AA contribui para a sua formação social e linguística.

Q3 As canções e as dramatizações contribuem para enriquecer o vocabulário e criar sentimentos de bem-estar na criança de CEI?

Q4 A AA contribui para a sociabilização dos alunos com NEE?

Descrição da actividade: Parte das aulas de 2º e 3º Período foram planificadas para a gravação das vozes dos alunos, bem como todas as misturas de sons, no programa Audacity. Conhecendo as grandes dificuldades que os alunos apresentavam, foram gravadas vezes sem conta, até as palavras ficarem bem pronunciadas, ou seja com boa dicção e correctamente.

O termo interdisciplinaridade é comumente conhecido com uma abordagem que envolve várias disciplinas no processo de desenvolvimento de um projecto. Esta actividade surgiu no âmbito das aulas de MF com alunos de NEE, mais propriamente alunos de CEI. Tendo em conta a articulação de conteúdos de diferentes áreas, nomeadamente a Hora de conto, (participação na escolha e exploração da história), EVT (elaboração dos fantoches) e professoras de Educação Especial (apoio e articulação da actividade), elaborou-se a planificação. Juntamente com as professoras de Educação Especial, traçaram-se os objectivos com base nas dificuldades que os alunos apresentavam em sala de aula e a metodologia para alcançarmos esses objectivos como se pode verificar no [Anexo 10].

Nas aulas de MF, procedeu-se à gravação das vozes, ensaio da dramatização, selecção de músicas e estudo de uma canção alusiva ao tema. Tendo em conta todas as dificuldades dos alunos, principalmente de linguagem, foram desenvolvidas actividades para melhorar a dicção e articulação das palavras, realização de movimento e prática instrumental. Esta actividade foi trabalhada durante três meses. A sua concretização teria como produto final a apresentação da dramatização.

Tarefa: Realização de uma história “Dragão e o Ovo”. Cada aluno realizou um conjunto de tarefas para que a dramatização fosse realizável. Assim sendo, foram distribuídas as seguintes personagens:

Tendo em conta que o aluno P, era o único que sabia ler, apesar das dificuldades, foi escolhido para narrador, uma vez que apresentava bastante texto. As restantes personagens foram escolhidas mediante o gosto de cada aluno, conforme a [Tabela 23].

Tabela 23 – Distribuição das personagens da história “O Dragão e o Ovo”

	Narrador	Dragão	Sapo	Papagaio	Cão	Coruja	Pintainho	Porco	Gato	Pássaro	Rio
Aluno P	x										x
Aluna A		x	x	x							
Aluna C					x		x				
Aluna M								x	x		
Aluna Â						x				x	

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 24 – Distribuição das dificuldades de linguagem apresentadas

Alunos	Palavras correctas e incorrectas						
Aluno P	A maior dificuldade residia na pontuação, entoação e expressividade.						Procurares "pocurares"
Aluna A	Procurar "porcurar"	Isto – "ito"	Azul – "Azule"	Surpresas "sopezas"	Porque "Poque"	Concertez a "coceteza"	Bicicleta "Miqueta"
Aluna C	Chocolate "chooate"	Recebi "requebi"	Alfinete "afinete"		Surpresa "Supeza"	Parecido "pacido"	
Aluna M	Arco "aco"		Surpresas "supesas"	Boneco "moneco"			
Aluna Â	Alto "ato"	Recebeste "recebete"					

Fonte: Dados retirados por observação directa.

Normalmente as crianças que apresentam dificuldades de linguagem, começam a falar tardiamente. Apresentam uma série de disfalias⁴⁷. Os sons da fala podem ser omitidos, deformados, trocados ou acrescidos (Bloch 1963).

Os alunos em estudo, se observarmos a tabela verifica-se, que apresentavam estas características.

⁴⁷ Disfalias – modificações de pronúncia, sem que haja uma lesão ou uma alteração neurológica ostensiva (Bloch 1963).

Segundo mesmo autor e reforçando o que outros autores sublinham sobre este assunto e já citados anteriormente, no ponto 3.7 no Capítulo I, a criança com disfasia pode ser corrigida, muitas vezes com facilidade, mas para que possa dizer correctamente é necessário mostrar a maneira de realizar a pronúncia correcta desses sons. A correcção precoce é importante porque, frequentemente os defeitos da fala, mesmo corrigidos, podem revelar-se depois na leitura e na escrita. A acústica é útil para melhor compreensão dos problemas ligados à voz e fala. Como já foi referido anteriormente, é importante, os alunos escutarem as palavras correctamente, com boa dicção para as reproduzirem correctamente. Como nos referiu Gomes & Simões, num estudo sobre a música e a criança com distúrbios de comunicação e linguagem “ (...) o acto de ouvir é um acto passivo, enquanto escutar é um acto activo e voluntário” (2007: 127).

Para complementar a dramatização foi escolhida uma canção alusiva ao tema “Coelhinho Novo”, e pesquisados sons da natureza, meio (aldeia), entre outros.

Descrição da actividade: Canção “Coelhinho Novo”

Etapas de aprendizagem:

- Ouvem a canção enquanto pintam os ovos da Páscoa, a fim conhecerem a canção;
- A professora canta e toca a canção no teclado, na sua totalidade;
- Realizam movimento imitando os coelhos;
- A professora pergunta quais as personagens da canção e explora o vocabulário alusivo à Páscoa;
- Os alunos aprendem a canção através da memorização, através da imitação melódica (é importante trabalhar a memória);
 - A professora canta a canção com gestos (coelhinho – faz-se o gesto de orelhas); (Meu amigo – mão no peito), ...
 - Cantam a canção por frases em imitação;
 - Reproduzem o ritmo da canção em palmas;
 - Cantam a canção em lé, nô, Ti, nhó...
 - Cantam a canção na íntegra, alternando com improvisações instrumentais com cada aluno;
 - Cantam a canção e percutem o ritmo com triângulo, percutindo um ostinato.

Na canção também apresentaram dificuldades de linguagem, nomeadamente nas palavras Trás, brincar, sacristão, dlim, dlão. Estas palavras foram trabalhadas, na canção, individualmente por aluno.

Aluna A - Inicialmente não sabia dizer “coelhinho”; articular “se és meu amigo”, “sacristão”, “amêndoas”.

Aluno P – Canta a canção na íntegra, a dificuldade está em “se é meu amigo”

Aluna Â – Canta a canção na globalidade, no entanto, tem muitas dificuldades na dicção das palavras.

Aluna M – Desconcentra-se facilmente, e apresenta muitas dificuldades na dicção das palavras.

Aluna C – Apresenta muitas dificuldades na dicção das palavras.

Após a realização de todas as actividades, desde gravação de vozes, mistura de sons e aprendizagem da canção procedeu-se à sua apresentação.

Para que a apresentação desta dramatização fosse possível, foi necessário o apoio da turma dos dois alunos do 2º Ciclo da amostra. Esta articulação realizou-se em Formação Cívica, permitindo que no dia da apresentação os alunos os orientassem e organizassem, ajudando na história, uma vez que cada aluno *deu voz* a mais de um personagem. O público escolhido foi o 1º Ciclo com 9 turmas dos diferentes anos 1º, 2º, 3º e 4º Anos, respectivamente.

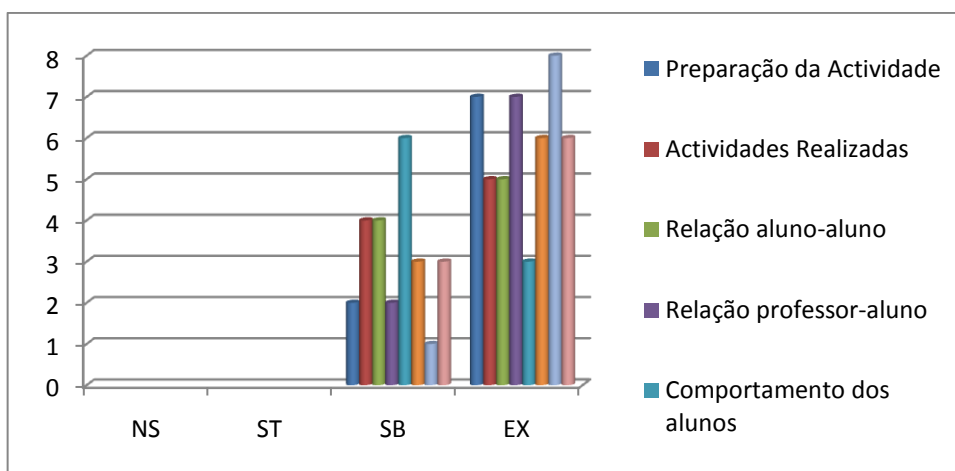
Após a realização da actividade distribuiu-se uma ficha de auto-avaliação, onde o professor de cada turma, bem como os alunos manifestaram a sua opinião [Anexo 11]. Assim sendo foram registadas em grelhas e posteriormente o seu tratamento em gráficos. Passa-se a descrever o resultado das opiniões.

Tabela 25: Distribuição da avaliação realizada pelos alunos do 1º Ciclo

Parâmetros	NS	ST	SB	EX
Preparação da Actividade	-	-	2	7
Actividades Realizadas	-	-	4	5
Relação aluno-aluno	-	-	4	5
Relação professor-aluno	-	-	2	7
Comportamento dos alunos	-	-	6	3
<i>Interesse cultural</i>	-	-	3	6
Interesse curricular	-	-	1	8
reflexão na sala de aula	-	-	3	6

Fonte: Dados recolhidos do questionário das opiniões dos alunos assistentes.

Gráfico 15: Avaliação realizada pelos alunos de 1º Ciclo



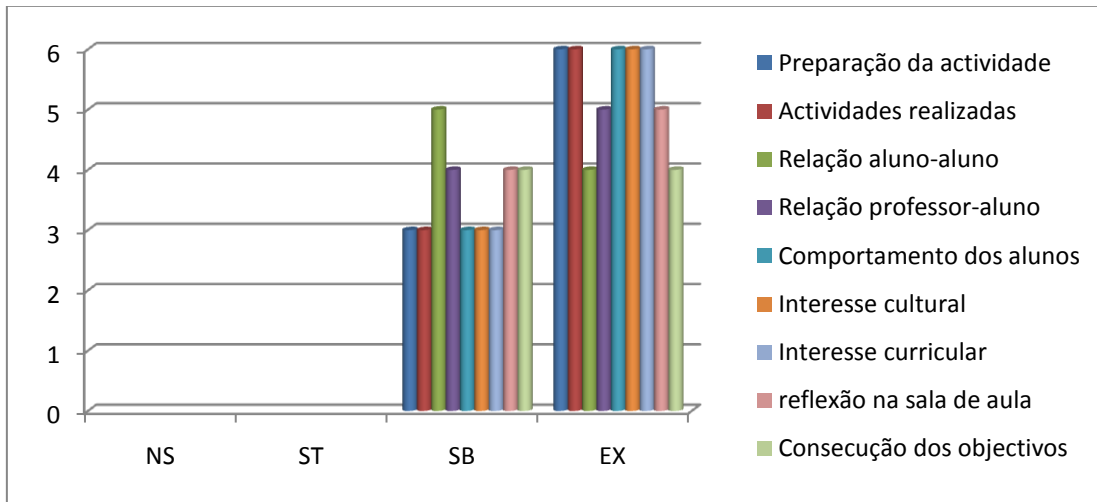
Fonte: Dados retirados da tabela 25

Tabela 26: Distribuição da avaliação realizada pelos professores de 1º Ciclo

Parâmetros	NS	ST	SB	EX
Preparação da actividade	-	-	3	6
Actividades realizadas	-	-	3	6
Relação aluno-aluno	-	-	5	4
Relação professor-aluno	-	-	4	5
Comportamento dos alunos	-	-	3	6
<i>Interesse cultural</i>	-	-	3	6
Interesse curricular	-	-	3	6
reflexão na sala de aula	-	-	4	5
Consecução dos objectivos	-	-	4	4

Fonte: Dados recolhidos do questionário das opiniões dos professores assistentes

Gráfico 16 - Avaliação realizada pelos professores de 1º Ciclo



Fonte: Dados retirados da tabela 26

3.1 Interpretação do ESTUDO 3

De acordo com as tabelas e gráficos pode referir-se que a avaliação da actividade foi bastante positiva. Em seguida procede-se à interpretação dos dados deste estudo.

Relativamente à avaliação dos alunos, os dados obtidos foram: na preparação da actividade e na relação professor-aluno foram de 22,2% SB e 77,7% EX, aproximadamente; nas actividades realizadas, e na relação aluno-aluno foram de 44,4% SB e 55,5% EX, aproximadamente; no comportamento dos alunos foi 66,6% SB e 33,3% Ex; no interesse cultural e na reflexão na sala de aula, foram de 33,3% SB e 66,6%.

Relativamente à avaliação dos professores, os dados obtidos foram: na preparação da actividade e nas actividades realizadas, no comportamento dos alunos, interesse cultural e curricular,

33,3% SB e 66,6% EX, aproximadamente. Na relação aluno-aluno foi de 55,5% SB e 44,4% EX, aproximadamente; na relação professor-aluno, reflexão na sala de aula e consecução dos objectivos foram de 44,4% SB e 55,5% Ex, aproximadamente. Em relação à variação mínima da avaliação foi de Satisfaz Bastante e a máxima, de Excelente, tanto nas avaliações dos alunos, como dos professores.

4 Apresentação e Interpretação dos dados do Questionário

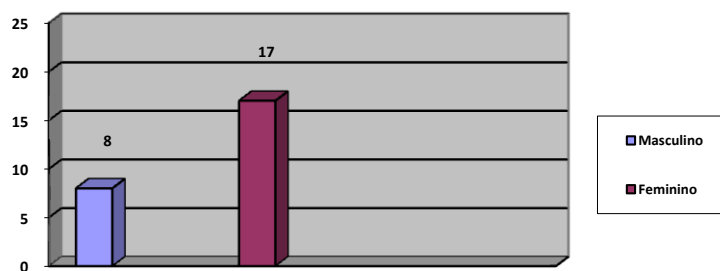
Neste ponto analisaram-se os dados recolhidos do questionário, no final da investigação (Ver anexo 2). São apresentados os resultados dos questionários aplicados aos professores dos alunos NEE, mais concretamente os de CEI, nos diferentes ciclos. O objectivo principal deste questionário foi conhecer as opiniões dos professores, relativamente à inclusão destes alunos, através da AA. Procedeu-se então, à análise dos questionários.

Tabela 27: Distribuição do grupo de estudo por género

Género	Docentes	
	fa	fr
Masculino	8	32%
Feminino	17	68%
Total	25	100%

Fonte: Dados retirados do questionário.

Gráfico 17: Sujeitos da amostra por sexo



Fonte: Dados retirados da tabela 27

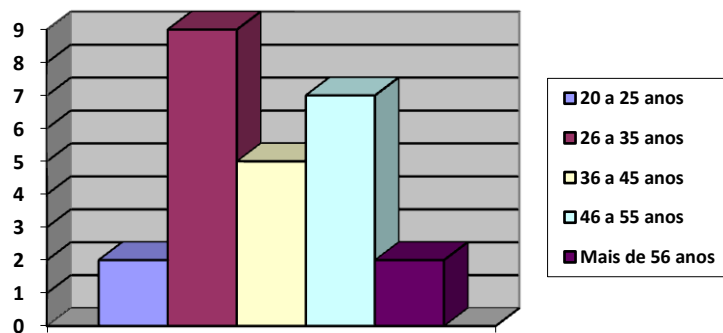
De acordo com a Tabela 1, o grupo de estudo, por género, é constituído maioritariamente por docentes do sexo feminino (68 %), comparativamente ao número de docentes do sexo masculino, (32%)

Tabela 28: Distribuição do grupo de docentes por idades

Idades	fa	Fr
20 a 25 anos	2	8%
26 a 35 anos	9	36%
36 a 45 anos	5	20%
46 a 55 anos	7	28%
Mais de 56 anos	2	8%
Total	25	100%

Fonte: Dados retirados do questionário.

Gráfico 18: Grupo de docentes em estudo por idades



Fonte: Dados retirados da tabela 28.

Como se pode constatar grande parte da amostra situa-se entre os 25 e os 35 anos (36%), sendo a minoria a faixa etária de 20 - 25 anos (8%) e mais de 56 anos (8%).

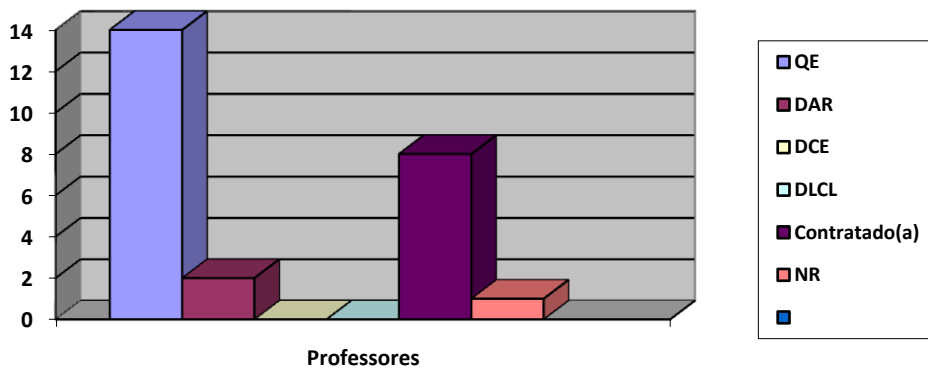
Tabela 29: Distribuição da situação profissional do grupo de docentes

Situação QE/A - Quadro de Escola/Agrupamento;
DAR - Destacamento por Aproximação à Residência;
DCE - Destacamento por Condições Específicas;
DACL - Destacamento por Ausência da Componente Lectiva.

Docentes		
Situação profissional	Fa	Fr
QE	14	56%
DAR	2	8%
DCE	0	0%
DLCL	0	0%
Contratado(a)	8	32%
NR	1	4%
Total	25	100%

Fonte: Dados retirados do questionário.

Gráfico 19: Situação profissional do grupo de docentes



Fonte: Dados retirados da tabela 29.

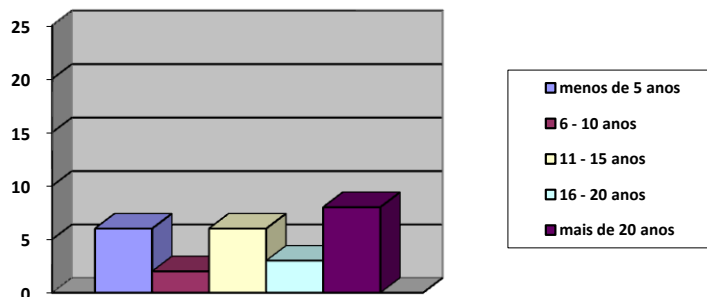
A situação profissional dos professores, na sua maioria é de quadro de escola (56%); 32% dos professores são contratados e 8% estão destacados por aproximação à residência.

Tabela 30: Distribuição do tempo de serviço dos professores

	Fa	fr
menos de 5 anos	6	24%
6 - 10 anos	2	8%
11 - 15 anos	6	24%
16 - 20 anos	3	12%
mais de 20 anos	8	32%
Total	25	100%

Fonte: Dados retirados do questionário.

Gráfico 20: Tempo de serviço dos professores



Fonte: Dados da tabela 30.

A maioria dos profissionais inquiridos apresenta mais de 20 anos (32%). Entre os 11 e 15 anos e menos de 5 anos, apresentam uma percentagem de (24%)

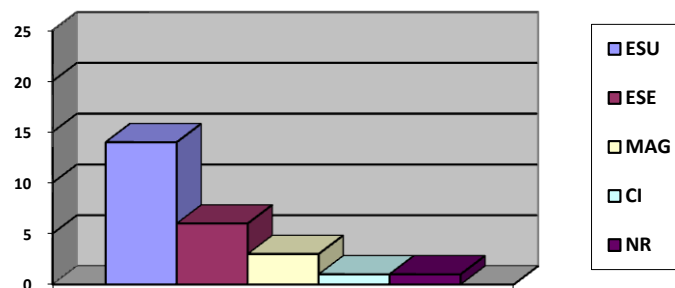
Tabela 31: Distribuição da formação inicial dos professores

	fa	fr
ESU	14	56%
ESE	6	24%
MAG	3	12%
CI	1	4%
NR	1	4%
Total	25	100%

ESU - Ensino Superior Universitário;
ESE – Escola Superior de Educação;
MAG - Magistério Primário;
CI - Curso Industrial
NR – Não Respondeu

Fonte: Dados retirados do questionário.

Gráfico 21: Formação inicial dos professores em estudo



Fonte: Dados retirados da tabela 31.

Dos professores inquiridos a sua maioria formou-se no Ensino Superior Universitário (56%), seguindo-se ESE (24%).

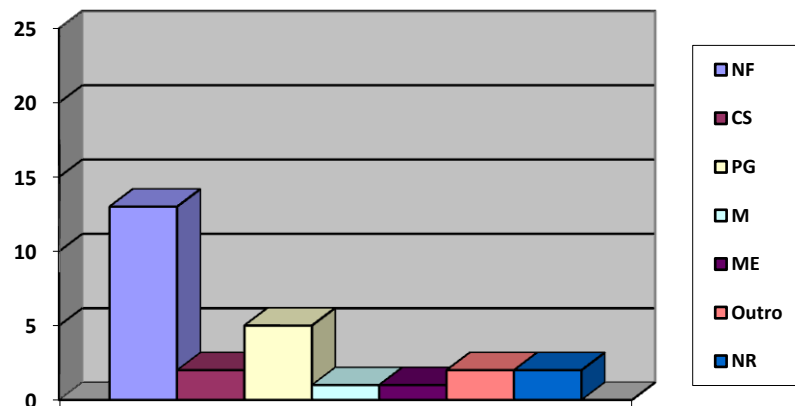
Tabela 32: Distribuição da Formação Contínua dos professores

	fa	fr
Não fez	13	52%
Curso Superior	2	8%
Pós-graduação	5	20%
Mestrado	1	4%
Ministério de Educação	1	4%
Outro	2*	4%
Não Respondeu	2	8%
Total	25	100%

* Existe uma pessoa que fez dois tipos de formação

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 22: Formação Contínua dos professores



Fonte: Dados retirados da tabela 32

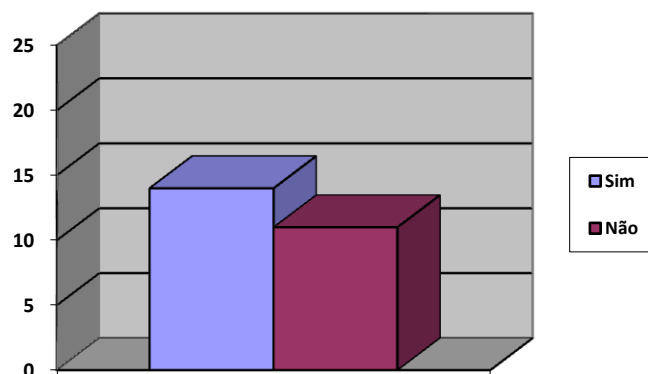
Dos professores inquiridos a sua maioria (52%) não fez especialização em Educação Especial.

Tabela 33: Distribuição da formação Contínua para aprendizagem de conteúdos através da música

	fa	fr
Sim	14	56%
Não	11	44%
Total	25	100%

Fonte: Dados retirados do questionário.

Gráfico 23: Formação Contínua para aprendizagem de conteúdos através da música



Fonte: Dados retirados da tabela 33

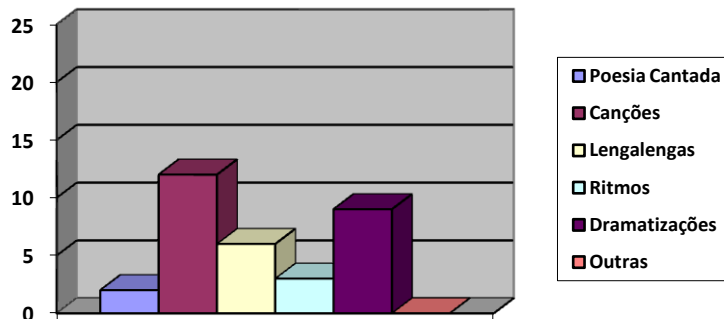
A maioria (56%) dos inquiridos referiu que na sua Formação Inicial/Contínua foi alertado(a) para a aprendizagem dos conteúdos, através da música. Cerca de 44%, referiu que não.

Tabela 34: Distribuição das respostas afirmativas

	fa	fr
Poesia Cantada	2	8%
Canções	12	48%
Lengalengas	6	32%
Ritmos	3	12%
Dramatizações	9	36%
Total	32	100%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 24: Respostas afirmativas



Fonte: Dados retirados da tabela 34

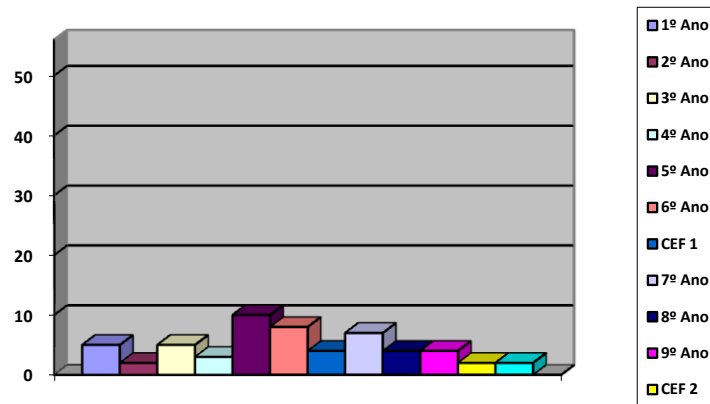
Dos 56% dos inquiridos que respondeu que SIM, 48%, respondeu que teve conhecimento através de canções, 36% das Dramatizações e a menos conhecida é a Poesia cantada (8%).

Tabela 35: Distribuição de serviço dos professores que leccionam CEI

		fa	Fr
1º Ciclo	1º Ano	5	8,9 %
	2º Ano	2	3,6 %
	3º Ano	5	8,9%
	4º Ano	3	5,4%
2º Ciclo	5º Ano	10	17,9%
	6º Ano	8	14,3%
	CEF 1	4	7,1%
3º Ciclo	7º Ano	7	12,5%
	8º Ano	4	7,1%
	9º Ano	4	7,1%
	CEF 2	2	3,6%
	NR	2	3,6%
Total		56	100%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 25: Serviço distribuído



Fonte: Dados retirados da tabela 35

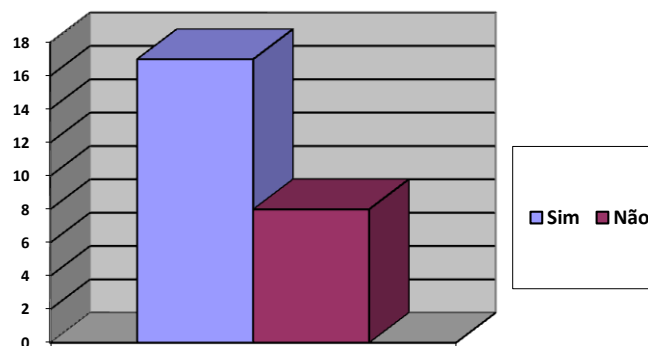
A maioria dos professores que trabalham com alunos de NEE são do 2º Ciclo (39,3%), segue-se o 3º Ciclo com (33,9%) e por fim o 1º Ciclo (26,8%).

Tabela 36: Distribuição das respostas: música como facilitador da aprendizagem de conteúdos

	fa	fr
Sim	17	68%
Não	8	32%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 26: A música como facilitador da aprendizagem de conteúdos



Fonte: Dados retirados da tabela 36

A maioria dos inquiridos (68%) respondeu que SIM, recorre à música quando ministra os conteúdos. Dos inquiridos que responderam SIM.

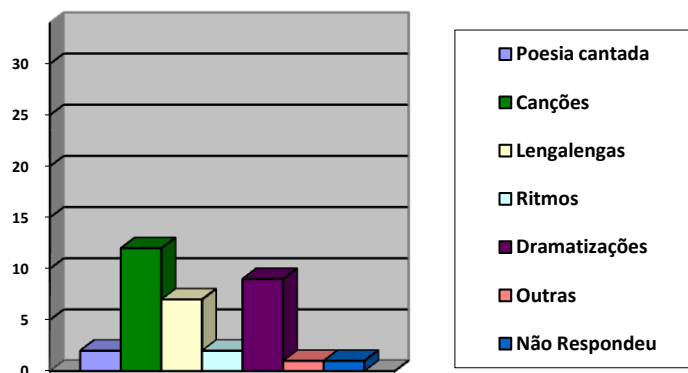
Tabela 37: Distribuição de respostas dos professores que recorrem à música

	fa	fr
Poesia cantada	2	5,9%
Canções	12	35,3%
Lengalengas	7	20,6%
Ritmos	2	5,9%
Dramatizações	9	26,5%
Outras	1	2,9%
NR	1	2,9%
Total	34	100%

Fonte: Dados retirados do questionário

Como se pode verificar, a maioria dos professores recorre a canções (35%), (26%) recorre a dramatizações e 20% a lengalengas, os ritmos e a poesia cantada, são as menos utilizadas, 5,9%, aproximadamente.

Gráfico 27: Professores que recorrem à música



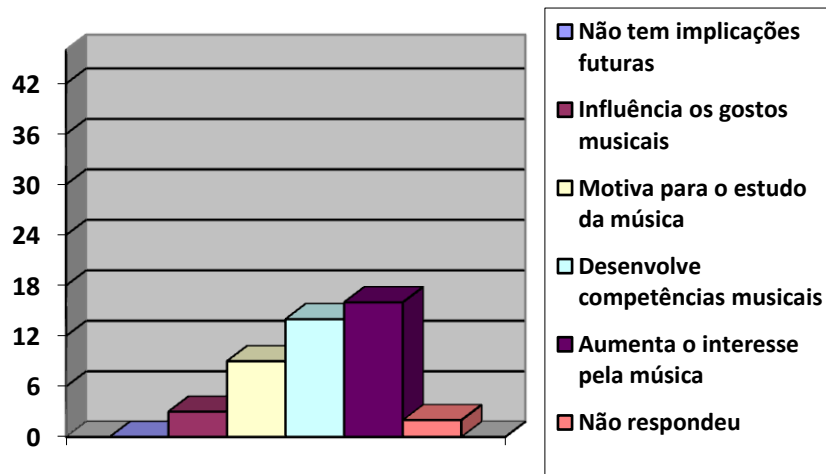
Fonte: Dados retirados da tabela 37

Tabela 38: Distribuição de respostas sobre a importância de aprender Música

	fa	fr
Não tem implicações futuras	0	0%
Influência os gostos musicais	3	6,8%
Motiva para o estudo da música	9	20,5%
Desenvolve competências musicais	14	31,8%
Aumenta o interesse pela música	16	36,4%
Não respondeu	2	4,5%
Total	44	100%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 28: A importância de aprender Música



Fonte: Dados retirados da tabela 38

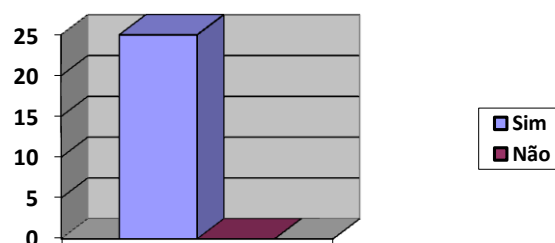
Das respostas dadas, (36,4%) dos inquiridos, responderam que aumenta o interesse pela música (31,8%) que desenvolve competências musicais, (20,5%) motiva para o estudo da música. Como mínimo, ninguém respondeu a Não tem implicações futuras.

Tabela 39: Distribuição de respostas sobre o contributo da música na aprendizagem

	fa	fr
Sim	25	100%
Não	0	0%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 29: Contributo da Música na aprendizagem dos alunos de NEE



Fonte: Dados retirados da tabela 39

100% dos inquiridos responderam SIM.

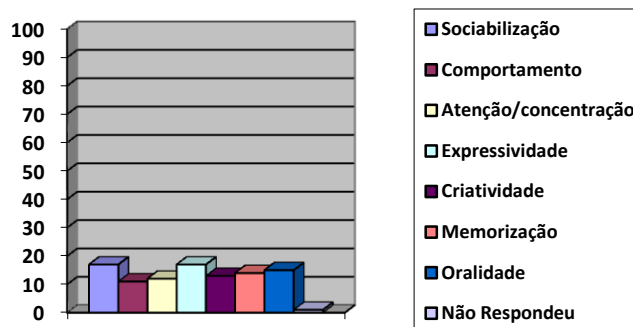
Tabela 40: Distribuição das aprendizagens realizadas

	fa	fr
Sociabilização	17	17%
Comportamento	11	11%
Atenção/concentração	12	12%
Expressividade	17	17%
Criatividade	13	13%
Memorização	14	14%
Oralidade	15	15%
Não Respondeu	1	1%
Total	100	100

Fonte: Dados retirados do questionário

Das respostas dadas, a sociabilização e a expressividade, foram as mais respondidas (17%), respectivamente. Seguindo-se a oralidade (15%), a memorização (14%) e em seguida a criatividade (13%). Como valor mínimo houve um inquirido que não respondeu.

Gráfico 30: Aprendizagens realizadas



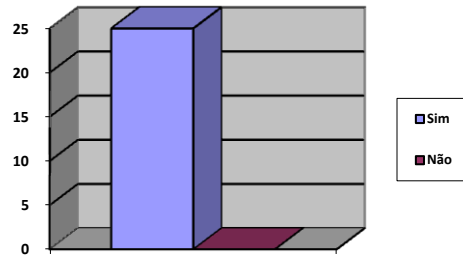
Fonte: Dados retirados da tabela 40

Tabela 41: Distribuição das dramatizações como desenvolvimento da linguagem

	fa	fr
Sim	25	100%
Não	0	0%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 31: Dramatização como desenvolvimento da linguagem



Fonte: Dados retirados da tabela 41

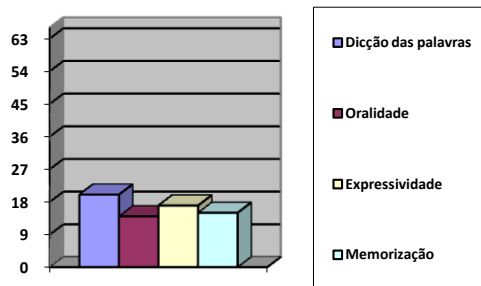
100% dos inquiridos respondeu SIM.

Tabela 42: Distribuição do contributo das dramatizações

	fa	fr
Dicção das palavras	20	30,3%
Oralidade	14	21,2%
Expressividade	17	25,8%
Memorização	15	22,7%%
Total	66	100%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 32. Contributo das dramatizações



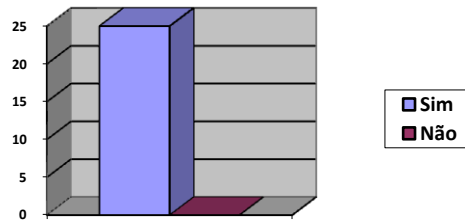
Fonte: Dados retirados da tabela 42

Tabela 43: Distribuição das TIC como facilitador da aprendizagem

	fa	fr
Sim	25	100%
Não	0	0%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 33: As TIC como facilitador da aprendizagem nos alunos de NEE



Fonte: Dados retirados da tabela 43

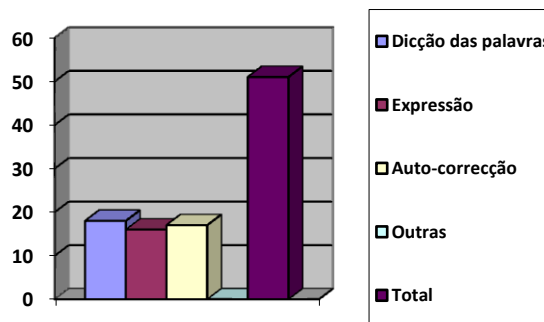
100% dos inquiridos responderam que SIM.

Tabela 44: Distribuição das respostas afirmativas

	fa	fr
Dicção das palavras	18	35,3%
Expressão	16	31,4%
Auto-correcção	17	33,3%
Outras	0	0%
Total	51	100%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 34: Respostas afirmativas



Fonte: Dados retirados da tabela 44

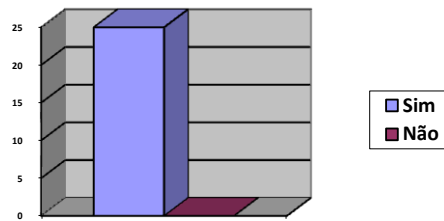
Das respostas afirmativas, 35,3%, dos inquiridos respondeu dicção das palavras, 33,3% respondeu Auto-correcção e 31,4%, expressão.

Tabela 45: Distribuição de respostas sobre o contributo do Karaoke na aprendizagem da linguagem

	fa	fr
Sim	25	100%
Não	0	0%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 35: Contributo do Karaoke na aprendizagem da linguagem



Fonte: Dados retirados da tabela 45

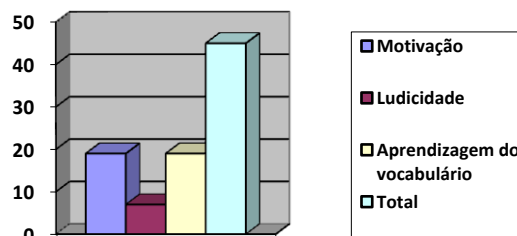
100% dos inquiridos respondeu, SIM.

Tabela 46: Distribuição das respostas afirmativas sobre o Karaoke na aprendizagem da linguagem

	fa	fr
Motivação	19	42,2%
Ludicidade	7	15,6%
Aprendizagem do vocabulário	19	42,2%
Total	45	100%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 36: Respostas afirmativas sobre o Karaoke na aprendizagem da linguagem



Fonte: Dados retirados da tabela 46

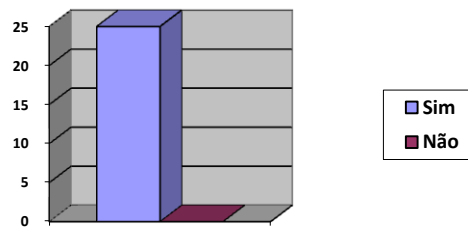
Das respostas, a motivação e aprendizagem do vocabulário (42,2%), foram as mais respondidas, a ludicidade, foi o valor menos registado.

Tabela 47: Distribuição das canções em Karaoke no desenvolvimento da linguagem

	fa	fr
Sim	25	100%
Não	0	0%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 37: As canções em Karaoke no desenvolvimento da linguagem



Fonte: Dados retirados da tabela 47

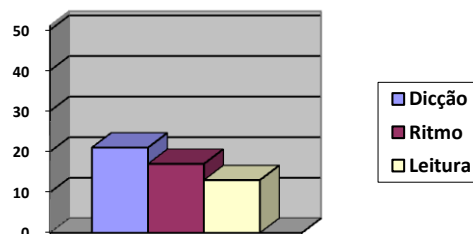
100% dos inquiridos respondeu, SIM.

Tabela 48: Distribuição das respostas afirmativas sobre o Karaoke no desenvolvimento da linguagem

	fa	fr
Dicção	21	41,2%
Ritmo	17	33,3%
Leitura	13	25,5%
Total	51	100%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 38: Respostas afirmativas sobre o Karaoke no desenvolvimento da linguagem



Fonte: Dados retirados da tabela 48

Das respostas afirmativas consideradas mais importantes são a dicção (41,2%), de seguida o ritmo (33,3%) e como mínimo a Leitura (25,5%).

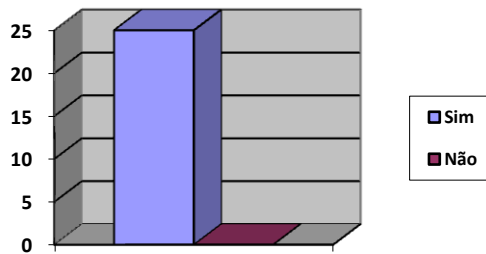
Tabela 49: Distribuição das actividades musicais consideradas importantes para a sociabilização/auto-estima

	fa	fr
Sim	25	100%
Não	0	0%

Fonte: Dados retirados do questionário

100% dos inquiridos respondeu, SIM.

Gráfico 39: Actividades musicais consideradas importantes para a sociabilização/auto-estima



Fonte: Dados retirados da tabela 49

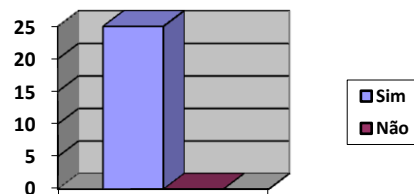
100% dos inquiridos respondeu, SIM.

Tabela 50: Distribuição das actividades em público como contributo para a inclusão social/escolar dos alunos NEE

	fa	fr
Sim	25	100%
Não	0	0%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 40: Actividades em público como contributo para a inclusão social/escolar dos alunos NEE



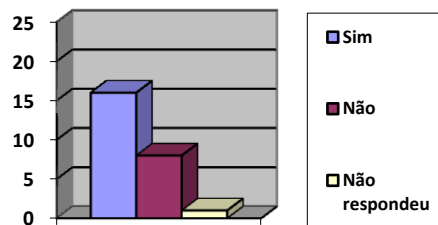
Fonte: Dados retirados da tabela 50

Tabela 51. Distribuição das actividades artísticas como sensibilização na escola da prática dos alunos de NEE

	fa	fr
Sim	16	64%
Não	8	32%
Não respondeu	1	4%
Total	25	100%

Fonte: Dados retirados do questionário

Gráfico 41: Actividades artísticas como sensibilização na escola da prática dos alunos de NEE



Fonte: Dados retirados da tabela 51

Dos inquiridos, (64%), responderam SIM, 32%, Não e 4% não respondeu.

Os resultados do questionário foram bastante positivos, na medida em que a escola está sensibilizada para a inclusão dos alunos. Transmitem igual importância à música e às dramatizações como factor de aprendizagem de outros conteúdos sem serem musicais. O questionário revelou que os professores utilizam como instrumentos de trabalho, na sua maioria, as canções e dramatizações. No entanto ainda podemos afirmar que na escola ainda existe um grande caminho a percorrer, existem professores que ainda não estão preparados para acompanhar os alunos de NEE, principalmente alunos de CEI. Seria imprescindível a formação contínua, adequada, para que todos, sem excepção, ficassem mais elucidados. Pode salientar-se que apesar de tudo os professores consideram que os alunos em estudo estão incluídos nas actividades (inclusão) do agrupamento, apesar de todas as suas dificuldades.

5 Apresentação do ESTUDO 4 – Aulas em movimento

INTERVENÇÃO 4 - DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES DE SALA DE AULA EM JEITO DE CONCLUSÃO

Duração das aulas de Movimento: 90 minutos por semana

Q5 É possível a alargar participação dos alunos com NEE em actividades do PAA?

Dado que a Música tem um valor educativo na formação dos alunos, é imprescindível escolher, planificar, adaptar e pôr em prática, actividades que favoreçam um trabalho conjunto de todos os alunos, como nos aconselha Sabbatella (2008), no Desenho Curricular Musical Inclusivo, para alunos com NEE. Deve estar presente de forma lúdica e com muita imaginação, mas não só a música, a cor e o movimento também ajudam a que o aluno fique entusiasmado para a realização das actividades musicais. As actividades foram diversificadas, incluindo canções (com e sem karaoke), lengalengas e audições, não só como conteúdos específicos de aprendizagem, como forma de desenvolver capacidades específicas, mas também como recurso facilitador a aprendizagem de outros conteúdos académicos com se observa na [Figura 5] do ponto 3.5 do Capítulo I.

As canções, como já foi referido anteriormente na revisão da literatura, são uma mais-valia para aprendizagem de vocabulário, situações do dia-a-dia, identificação de cores, identificação de vogais, alimentos, estações do ano, estado do tempo, saudações, cumprimentos, estados de espírito, alegria, cidadania, festividades (S. Martinho, Natal), profissões... Temas estes que foram abordados nas MF, ao longo da investigação. As canções em Karaoke tiveram grande destaque nas primeiras aulas, que apesar, dos alunos não saberem ler (só um sabe) acompanham as canções com precisão de ritmo e entradas (depois de efectuar a sua aprendizagem). Tendo em conta que dos 5 alunos em estudo, 3 nunca tiveram aulas individualizadas de Música e as duas alunas apresentam muitas dificuldades, as canções em karaoke apresentadas foram simples, com pouco texto e fáceis de decorar. Assim foram seleccionadas canções tradicionais infantis como: Marcha Soldado; Arco-íris; Sapo, Sapo; Rosa arredonda a saia; Areias; O meu Chapéu; Sebastião; Josezito; Cuá, Cuá. Cada canção de karaoke era associada a imagens que permitiram ao aluno visualizar a história da própria canção. Por exemplo, a primeira canção de "Marcha soldado", aparecem imagens de um soldado vestido a rigor, um quartel, o mapa de Portugal e Espanha, cabrito. Ao visualizarem as imagens facilita-lhes a aprendizagem do vocabulário da canção, conduzindo-os a interiorizarem o texto mais facilmente. Após a aprendizagem da canção é explorado todo o vocabulário e esclarecidas as dúvidas dos alunos. Por fim é passada a letra (só de uma ou duas estrofes, enquanto ouvem a canção apenas com instrumental, concentrando-se na escrita e tornando o momento mais lúdico. As canções aprendidas através da imitação melódica também são um treino fundamental para o desenvolvimento auditivo e para a formação da voz, como referem inúmeros pedagogos, um dos quais Jos Wuitack, com quem tive a oportunidade de vivenciar as suas práticas pedagógicas nos cursos intensivos realizados em Portugal. Também é realizado movimento, ao som da música, andando com expressividade, fazendo exercícios de relaxamento, realizando movimentos livres, individualmente, adequando ao som da música, realizando movimentos lentos, moderados e rápidos, de acordo com os momentos musicais. Em determinados momentos é

reproduzido um ostinato⁴⁸ rítmico (foi escolhido para todas as canções em karaoke), a fim de o interiorizarem, a fim de facilitar a sua aprendizagem e por estar presente na música popular portuguesa. O jogo de substituição das palavras por gestos também é uma prática nas aulas de música, substituindo progressivamente, cada palavra. Este jogo é importante e divertido, na medida em que permite desenvolver a audição interior, a capacidade de coordenação entre o canto e o movimento, a memória e a noção de forma, através da realização na sua totalidade. Permite ao aluno desenvolver a criatividade, bem como as relações humanas dentro do grupo, como o exposto ao longo da revisão da literatura.

As lengalengas também foram trabalhadas, uma em cada mês do período, seleccionando palavras com significado e sem significado. As lengalengas com palavras sem significado, são interessantes pelo seu carácter lúdico e pelo valor do som. São trabalhados alguns conteúdos como por exemplo lento e rápido; sons fortes e pianos, marcação da pulsação...

Igualmente importantes são as audições, que após o movimento e dança os alunos precisam de momentos de acalmia, a audição pode ser uma actividade a explorar. No tema das Estações do Ano, os alunos ouviram as 4 estações de Vivaldi. Para que o momento fosse de concentração, sempre que se ouvia a interpretação referente ao *Outono* os alunos pintavam um desenho sobre essa estação. Se ouviam a Primavera, o Inverno ou o Verão tinham de parar a pintura. Esta actividade permitiu ao aluno identificar a música, e associá-la à imagem. Antes de se realizar o jogo, foi explorado o tema abrindo um diálogo sobre a estação do ano, bem como as cores patentes na natureza, escolhendo os lápis de cor para a pintura (castanhos, amarelos e laranjas). Desta forma reconhece-se que estão aqui implementadas as diferentes áreas artísticas e tecnológicas como por exemplo a música, as artes plásticas, a animação artística e utilização das novas tecnologias ligadas ao som e imagem.

Nas aulas, todos os períodos os alunos das turmas apresentam uma canção à turma, com letra memorizada e escolhida por cada aluno. A apresentação poderia ser realizada individualmente ou em grupo de acordo com o tema proposto. A canção escolhida pelos alunos de NEE foi Playback de Carlos Paião, tema trabalhado no 2º Período, para dar tempo de maturação da canção escolhida, para que quando a apresentassem à turma se sentissem à vontade. No 3º Período o tema escolhido foi relacionado com os “Anos 80”, uma vez que na escola se realizou o Festival da Canção [Ver anexo 12]. Foram seleccionados para participar, determinando uma tarefa para cada aluno. A aluna A cantou, num grupo com a turma, cujo tema era “Cinderela” de Carlos Paião; o aluno P e a aluna C participaram na prática instrumental na Peça Musical “Te Deum” de Charpentier, na abertura do Festival da Canção e a aluna Â, participou na dança colectiva cujo tema da música era “I got a feeling”. Os alunos de NEE também participaram, cantando as canções trabalhadas nas aulas individuais.

⁴⁸ Ostinato rítmico – Técnica de base da pedagogia de Orff, sendo uma técnica importante para trabalhar com crianças. Para se obterem bons resultados implica a repetição constante. Facilita o treino e permite a assimilação de ritmos mais difíceis, tornando-os mais fáceis. A sua aprendizagem deve ser de memória. Wuytack, (1991).

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com alunos de NEE, não é tarefa fácil, no entanto, ao longo do ano lectivo surgem situações de carinho, de grande responsabilidade, quando se realizam diferentes trabalhos. É no trabalho diário que os alunos se revelam, mostrando as suas qualidades, e por vezes surpreendem. Muitas vezes não nos apercebemos das competências que adquirem, manifestando-se a longo prazo. Quando foram apresentadas as actividades do PCT e PAA, os alunos demonstraram grande responsabilidade e dedicação. Por vezes estavam cansados, mas quando eu dizia “Então não vamos poder apresentar aos outros meninos”, logo surgia vontade de continuar, para poder exhibir em público, as suas habilidades. São eles os primeiros a querer participar. Mas, para que tudo se torne agradável, os amigos e colegas da turma também facilitam esta aprendizagem, encorajando-os e ajudando-os sempre que é necessário. Este ano lectivo, a turma escreveu um texto sobre a **A** (aluna de 1º Ciclo), que não pude deixar de registar. Passo a citar: “A **A** é uma menina muito especial, pois aprende de uma maneira diferente. Ela necessita de um apoio mais individualizado e de actividades direccionadas para as suas aptidões. Nas aulas de música a **A** aprendeu a articular melhor as palavras, a conviver com os outros colegas e a participar em teatros e dramatizações, a ficar mais descontraída, aprendeu a deslocar-se dentro do recinto escolar, já sendo mais independente, autónoma, participativa e adaptada ao ambiente escolar. Esperamos que a **A** continue a ter mais progressos!” Esta citação foi redigido pelos colegas da turma, num dia em que produziram um texto colectivo. Também a professora titular da aluna **A** referiu que “a frequência das aulas de MF tem contribuído positivamente para a aquisição de habilidades básicas, capacidade e competências educativas da aluna, assim como, no seu desenvolvimento pessoal e social. As actividades realizadas nesta área reforçaram substancialmente o seu vocabulário, corrigiram a dicção, estimularam a audição, a atenção, a sensibilidade, a cordialidade e auto-estima. A aluna está mais autónoma, mais desinibida e tem melhorado o controlo corporal e psicomotor. A EM tem sido uma ferramenta importante no desenvolvimento global e harmonioso da aluna”. Em relação à professora de Educação Especial também pronunciou algumas palavras, “No caso dos alunos com NEE considero fundamental o recurso ao enriquecimento curricula através da educação artística, neste caso concreto a Educação Musical. De uma forma geral (cada um a seu ritmo), foram notórios os progressos dos alunos que acompanho desde o ano lectivo transacto. Eles apresentam agora melhores competências de discurso e de linguagem assim como um comportamento social mais maduro, adequando-o com mais facilidade às diversas situações das actividades da vida diária. Certamente que a Educação Musical tem a sua responsabilidade nos progressos feitos por estes alunos, porque através dela desenvolvem a atenção, a concentração e auto estima, que entre outros são pré-requisitos indispensáveis na aquisição de novas competências, quer de nível académico quer de nível mais prático”.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

As crianças de CEI são alunos que necessitam de tempo, para a sua aprendizagem. Todas as actividades devem ser desenvolvidas tendo em conta os seus interesses, gostos e acima de tudo dos seus conhecimentos. Daí ser tão importante a avaliação de diagnóstico que refere Correia (2003). É igualmente importante conhecer as suas capacidades e dificuldades para elaborar uma planificação que vá ao encontro dos interesses de cada aluno. Muitas vezes, na aula “comentam” situações fora do contexto de sala de aula, como gostos, palavras, que se dermos atenção permite-nos alguma abertura para realizar inúmeras actividades, a fim de alargar os seus conhecimentos. Também as suas dificuldades são motivo para a escolha de materiais. Um aluno que tenha dificuldade numa palavra, de forma subtil, pode-se escolher uma canção, para poder cantar muitas vezes e superar as suas dificuldades. Posso citar uma situação de aula em que a aluna M comentou que se deitou tarde na noite anterior por ter ido a uma festa. Em conversa, a aluna M referiu que se tinha deitado “à veia voite”, tendo em conta que estávamos perto do Natal, escolhi duas canções precisamente de Natal “Melekalikimaka” e “À volta do Pinheiro”, para que M, bem como os outros alunos melhorassem a sua dicção nas palavras em que apresentavam dificuldades.

Podemos concluir que as crianças de CEI necessitam de uma repetição constante, para poderem aprender melhor. A repetição das palavras, dos ritmos, das canções, das peças instrumentais, se gostarem de cantar e reproduzir ritmos e sobretudo se a aula for agradável e aprazível. É necessário “injectar energia” constantemente, com actividades diversificadas, porque na aula de EM, os alunos repetem vezes sem conta o que o professor quiser, por serem actividades lúdicas, permite ao professor desenvolver mais vezes a actividade, existindo a possibilidade de melhorar a dicção das palavras e faz a criança mais realizada e feliz. Consegue perceber que também aprendeu e consegue realizar tarefas, ajuda-os a ter auto-confiança e tornam-se mais felizes. As aulas em pequeno grupo, permite-lhes uma maior sociabilização e desenvolvimento cognitivo, tendo a oportunidade de experimentar e de as realizar no dia-a-dia. Pode concluir-se que a aprendizagem das canções também contribuem para o seu desenvolvimento global, na medida em que lhes permite aprender mais vocabulário, conhecer realidades e “outros mundos”, ajuda as crianças em estudo a melhorar a linguagem, uma vez que repetem muitas vezes.

Como já foi referido, ao longo de todo o trabalho, a lógica da inclusão (veja-se a Declaração de Salamanca) constitui a essência do ideal democrático. Pode haver benefícios da inclusão de alunos com NEE na escola normal, e num ano lectivo são bastante visíveis (apesar das dificuldades), pois todos os autores da integração lucram com ela. Segundo Berenguer, Onofre & Galinha (2010) existem para os alunos com e sem deficiências alguns benefícios. Alunos com deficiência: encontram modelos positivos nos colegas; Contam com assistência por parte dos colegas; a criança cresce e aprende a viver em ambientes integrados. Sem deficiência: Aprendem a lidar com as diferenças individuais e

partilham aprendizagens; diminui a ansiedade face aos fracassos ou insucessos; para todos os alunos: Compreensão e aceitação dos outros; reconhecimento das necessidades e competências dos colegas; respeito por todos; construção de uma sociedade solidária; desenvolvimento de apoio e assistência mútua; desenvolvimento de projectos de amizade e preparação para uma comunidade de suporte e apoio. Com a diferenciação pedagógica para além de beneficiar a criança diferente, também se está a “educar para a integração e inclusão construindo uma sociedade mais justa, mais consciente e mais responsável”. (Berenguer, Onofre e Galinha 2010: 25). Como resultado de algumas actividades, serão apresentadas um conjunto de fotografias [Ver anexo 13].

Os alunos desenvolveram as actividades com entusiasmo e dedicação. Os comportamentos foram modificados ao longo do ano lectivo, e as aprendizagens foram significativas, em todas as áreas de aprendizagem da música.

Acredita-se pois que este trabalho pode, de certa forma, contribuir para que a inclusão das crianças e jovens possa acontecer através da Arte, nas suas diferentes expressões e matéria.

BIBLIOGRAFIA

- Andrade, Mário; Morais, Raul (1995) *Introdução à estética musical*. São Paulo: Hucitec.
- Athayde, José S. (1968) “*Oligofrenia*” in Enciclopédia Luso-Brasileira, 21, Lisboa/São Paulo: Edição Século XXI. Verbo. (p. 656).
- Babo, Adalgisa (2004) *INCLUSÃO – Do Preceito à Realidade*. Vila Real. Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro. Dissertação de Mestrado.
- Babo, Adalgisa (2010) “A Actividade Lúdica: Um instrumento ida inclusão da criança com NEE” in *Animação Sociocultural e Necessidades Educativas Especiais*, Chaves: Intervenção. (p.14 - 17).
- Benczik, Edyleine B.P (2002) *Transtorno de Déficit de atenção/hiperactividade: Actualização Diagnóstica e Terapêutica*. Um guia de orientação para profissionais. São Paulo: Editora SP.
- Boal, Augusto (2004) “Jogos para actores e não-actores” in *Animação Sociocultural e Necessidades Educativas Especiais*. Chaves: Intervenção. (p.133).
- Britto, Manuel Carlos de; Cymbron, Luísa (1956) *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Editora Cosmos.
- Bloch, Pedro (1963) *Problemas da voz e da fala* Editora: Letras e Artes.
- Correia, L. M (2003) *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora. (p 21 – 30).
- Carvalho, Eduarda (2005) “Musicoterapia. Base desenvolvimentista de uma intervenção nas perturbações da relação e da comunicação” in *Cadernos de Educação de Infância*, 73.
- Castro, Maria Isabel (2003) *Cantar aos bebés. Das práticas de cantar durante a prestação de cuidados e dos efeitos de uma canção de embalar no sono dos bebés*. Porto, FPCE. Dissertação de Mestrado.
- Courtney, Richard (1987) “Jogo, Teatro e pensamento” in *Animação Sociocultural e Necessidades Educativas Especiais*. Amarante: Intervenção.
- Coutinho, Clara; Chaves, José (2002) “O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal” in *Revista Portuguesa de Educação*. (p 221-243).
- Dias, M^a Manuela C.B.S; Chaves, José H.S.S. (2001) O programa de treino da percepção visual para alunos com dificuldades de aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico. in II Conferência Internacional Challenges/Desafios.

Duarte, Rui (2007) *Educação Visual para a cidadania: Um Estudo comparativo em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança. Tese de Doutoramento.

Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira (2005) *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. Tese de livre docência apresentada ao Instituto de Artes da Universidade “Júlio de Mesquita: Unesp.

Freitas, C. Varela (2003) Educação in *Enciclopédia Luso-Brasileira*, 9, Lisboa/São Paulo. Edição Século XXI, Verbo. (p.1227).

Gagnard, Madeleine (1974) *Iniciação Musical dos Jovens*. Editora: Estampa.

Gloton, Robert e Claude, Clero C (1998) *A Actividade Criadora nas Crianças*. Editorial Estampa.

Godoy, Arilda S.(1995) “Introdução à pesquisa qualitativa e as suas possibilidades” in *revista de Administração de Empresas Março/Abril*.

Henrique, Luís (1988) *Instrumentos Musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jolivet, André (2003) Educação in *Enciclopédia Luso-Brasileira*, 20, Lisboa/São Paulo. Edição Século XXI, Verbo (p. 938).

Lopes, Marcelino de Sousa; Peres, Mariana Salgado (2010) *Animação Sociocultural e Necessidades Educativas Especiais*. Amarante: Intervenção.

Ministério de Educação (2009) *Projecto Educativo 2009-2013*. Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas.

Ministério da Educação (1997) *Departamento de Educação Básica - Currículo Alternativo no ensino básico. Guia prático*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério de educação.

Monteiro, Joaquim Gomes (2007) *Feras do Povoado*. 1ª Edição: Edições: Caixotim, Porto (p.35).

Moreira, Mário (2003) “Síndrome” in *Enciclopédia Luso-Brasileira*, 26, Lisboa/São Paulo. Edição Século XXI, Verbo. (p.1338).

Moreno, Antonio H.(1993) *Música para niños*. Madrid: Siglo XXI.

- Nielsen, Lee (1999) *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Nery, Rui. (2010) “Semear para colher através da música” in *Boletim dos Professores*. Ensino Artístico Especializado da Música: Ministério de Educação.
- Neves, José Luís (1996) in *Caderno de pesquisas em administração*, 3. São Paulo: Martins Fontes.
- Oliveira, David (1982) *Educação Pela Música*. Porto: Porto Editora.
- Palha, Luís (2003) Síndrome de Down in *Enciclopédia Luso-Brasileira*, Vol.26. Lisboa/São Paulo. Edição Século XXI. Verbo. p.1338.
- Platão, [1949] (2001) in Duarte, Rui. *Educação Visual para a cidadania: Um Estudo comparativo em contexto escolar*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Read, H. (2001) *A Educação Pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rocha, Filipe. (1988) *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Coleção Educação e Desenvolvimento Humano. Aveiro: Ed. Estante.
- Sabatella, Patrícia (2008) “A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na aula de educação musical: um diálogo entre a musicoterapia educativa e a educação musical” in *Revista*, nº 130 APEM: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Santos, Luís Octávio Gomes dos (1989) *Arte e reabilitação*. Revista Integração, nº7. São Paulo.
- Schaeffner, André (1936) in Henrique, Luís. *Instrumentos Musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, Joyce (2007) *Criança com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal*. Braga: Universidade do Minho. Tese de mestrado.
- Riccardi, Patricia Sabbatella (2005) *Intervención musical em el alumnado com necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogia musical y la musicoterapia*. Paper Universidad de Cádiz, (p. 123-130).
- Torres, Rosa Maria (1998) *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música*. Cadernos do Professor. Lisboa: Caminho.

Willems, Edgar (1973) “Aspectos Essencialistas psicologia musical” in *Revista COLÓQUIO/ARTES*, 11. Tradução de Luíza Santos e Louisa Rombouts: FUNDAÇÃO C. GULBENKIAN.

Wuytack, Jos (1989) Curso intensivo de Pedagogia Musical, I. Porto: ESE Porto.

Wuytack, Jos (1990) Curso intensivo de Pedagogia Musical, II. Porto: ESE Porto.

Wuytack, Jos (1991) Curso intensivo de Pedagogia Musical, III. Porto: ESE Porto.

Wuytack, Jos (1992) Curso intensivo de Pedagogia Musical, IV. Lisboa: ESE Porto.

Working Forum on Inclusive (1994) in Correia, L. M Educação Especial e Inclusão. Porto: Porto Editora.

Outros documentos – Webgrafia

André, Teresa (2010) in <http://ideias-soltas.net/2010/04/16/teresa-andre-antonio-pedro-e-o-teatro-em-portugal>, acedido a 23 de Setembro de 2010

André, Teresa (2010) “A Educação Artística na escola do Séc. XXI” in www.clubeunecoeart.pt/artigos.php acedido a 23 de Setembro de 2010.

Brettes, Ana (2010) “Educar para a Criatividade” in www.aspl.pt

Capucha, Luís (2009) “Inovação e Justiça: Políticas Activas para a Inclusão Educativa” in <http://www.dgidc.min-edu.pt>

Damásio, António (2007) Brain, Arte e Educação in www.clubeunecoeart.pt/artigos.php e <http://jornaldigital.com/noticias.php> acedido em 18 de Outubro de 2010.

Declaração de Salamanca (1994) in <http://portal.mec.gov.br> acedido em 20 de Março de 2010.

Fernandes (2002) in Serra, Helena & Estrela, M^a Fernanda. Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção. In <http://repositorio.esef.pt> acedido a 15 de Fevereiro de 2009.

Gil, Marta (2002) in <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ede/edetxtl.htm> acedido 4 de Maio de 2010.

Gordon, Edwin E in <http://www.giml.org/gordon.php> acedido a 20 de Julho de 2010.

Loureiro, Alicia (2004) in Anais do III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas - Acções Inclusivas de Sucesso: EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO ESCOLAR. Minas Gerais in <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br> acedido a 23 de Março de 2010.

Louro, Viviane (2009) Educação Musical e Deficiência: quebrando os preconceitos in <http://musicaeinclusao.com.br> acedido a 3 de Maio de 2010.

Lowenstein (1995) in Gomes, Ana Paula; Simões, Alexandra. A Música e a Criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem. 127-139. In <http://repositorio.esef.pt> acedido a 8 de Março de 2010.

Nye R. (1985) in Gomes, Ana Paula & Simões, Alexandra. A música e a criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem (<http://repositorio.esef.pt>) acedido a 8 de Março de 2010.

Madia, Paulo Cesar. <http://gballone.sites.uol.com.br/infantil/dm2.html#2> acedido a 10 de Julho de 2010.

<http://gballone.sites.uol.com.br/infantil/dm2.html#2>, Esclerose Tuberosa acedido a 10 de Março de 2010.

Sá, Edmilson José de. A importância da música e da canção na aprendizagem de uma língua in <http://www.profala.com/arteducesp124.htm> acedido em 10 de Março de 2010.

Sousa, Alberto B. 2005. in Gomes, Ana P. & Simões, Alexandra. A Música e a Criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem in <http://repositorio.esef.pt> acedido a 8 de Março de 2010.

<http://www.profala.com/arteducesp124.htm> acedido a 2 de Abril de 2010.

<http://www.mic.pt> acedido a 6 de Abril de 2010.

<http://www.awpm.pt> acedido a 12 de Janeiro de 2010.

Tratado de Lisboa (2009) in <http://www.euroid> acedido a 12 de Outubro de 2010.

www.cm-boticas.pt/conteudos/default acedido a 25 de Abril de 2010.

UNESCO (1994) Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha. in www.slideshare.net/jaqueguiducci/declaracao-de-salamanca. Acedido 25 de Abril 2010.

UNESCO (2006) in www.educacao-artistica.gov.pt acedido a 12 de Setembro de 2010.

Associação de professores de Educação especial. Conceito de NEE.
Portal.ua.pt/nee/default.asp www.e-especial.pt acedido 12 Março de 2010.

Declaração de Salamanca (1994) in www.shideshere.net acedido a 12 de Junho de 2010.

Roteiro para a Animação Artística (2006) in www.clubeunescoart.pt. Acedido a 12 de Junho de 2010.

Documento de Trabalho para as Consultas Preparatórias (2007) in <http://www.educação-artística.gov.pt>

Outros Documentos

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008), *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*, Lisboa: Ministério de Educação.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Reorganização Curricular para o Ensino Básico. Ministério de Educação

Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro. Ministério de Educação

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

ANEXOS

ANEXO 1 - Instrumental Orff



Figura 1: Instrumental Orff

Os instrumentos Orff são instrumentos de sala de aula. Foram organizados e adaptados para que todas as crianças tivessem acesso à música.

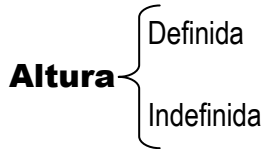
Carl Orff (1930-35) – Ao longo da sua vida sempre trabalhou com crianças, usando a música como uma ferramenta educacional. Nos círculos pedagógicos, Orff é lembrado por essa nova abordagem da educação musical, desenvolvida junto com Gunild Keetman e consubstanciada no seu método *Orff-Schulwerk*. Sua simples instrumentação permite que mesmo crianças não iniciadas possam executar peças musicais com facilidade. O termo *Schulwerk* em alemão significa tarefa (ou trabalho) escolar.

A música aprende-se fazendo, aprende-se na experiência concreta, transportando a vital necessidade de a viver física e emocionalmente; “a música aprende-se através de vivências criativas e colectivas que convoquem tudo o que à música é ou pode ser inerente: gesto, movimento, dança, palavra, voz, instrumento musical, dramatização, performance. Só assim se pode “aprender música”, isto é, “compreender” a música: compreender como e porque nasce, individualizar os seus componentes expressivos e estruturais e, por fim, racionalizá-la, também e através de uma notação musical formal como indispensável meio de memorização e comunicação”⁴⁹.

Todos os instrumentos de sala de aula, com excepção da Flauta de bisel, são instrumentos de percussão (percutidos = batidos). Estes por sua vez podem ser classificados de duas maneiras: Quanto à sua Altura e à sua Família.

⁴⁹ Retirado do site www.carlorffprojecto.com

Classificação quanto à altura:



Altura Definida

Flauta de bisel; Xilofone Baixo; Xilofone Contralto; Xilofone Soprano; Metalofone Baixo; Metalofone Contralto; Metalofone Soprano; Jogo de Sinos Soprano e Jogo de Sinos Contralto.

Altura Indefinida

Bombo; Pratos; Gongo; Castanholas; Triângulo; Caixa Chinesa; Reco-reco; Pandeireta; Maracas; Guizeira; Clavas; Tamborim; Prato Suspenso; Bongós; Caixa de Rufo; Windchime; Temple-block; Timbales e Congas.



Classificação quanto à família:

Madeiras: Xilofone Baixo; Xilofone Contralto; Xilofone Soprano; Castanholas; Caixa Chinesa; Reco-reco; Maracas; Clavas; Temple-block.

Metais: Metalofone Baixo; Metalofone Contralto; Metalofone Soprano; Jogo de Sinos Soprano e Jogo de Sinos Contralto; Triângulo; Pandeireta sem pele; Guizeira; Windchime; Gongo; Pratos.

Peles: Bombo; tamborim; Pandeireta com pele; Caixa de Rufo; Timbales Congas; Bongós.

Os instrumentos da nossa sala (Instrumentos Orff)



Figura 2: Instrumentos de sala de aulas (Instrumental Orff)⁵⁰

Instrumental Orff – Este esquema foi utilizado na sala de aula para os alunos de NEE identificarem as famílias de instrumentos de sala de aula. Representa o instrumento e o seu símbolo.

Anexo 2 – Questionário aplicado aos professores

⁵⁰ Esta ficha foi retirada do site <http://aecmusica.blogspot.com>

Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação
Mestrado em Animação Artística

- Destinatários: **Professores do Ensino Básico** que leccionam turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente, de Currículo Específico Individual.
- Este questionário constitui um dos instrumentos de investigação num estudo sobre **Os efeitos da Animação Artística – A música como factor de inclusão dos alunos de NEE – Currículo Específico individual.**
- O questionário é anónimo e confidencial. Para preenchimento, leia as afirmações ou questões e assinale com uma cruz (X) a(s) opção(ões) seleccionadas.

1. Dados de caracterização

1.1 – Sexo

1.1.1 - Masculino

1.1.2 – Feminino

1.2 – Idade

1.2.1 - 20 a 25 anos

1.2.2 - 26 a 35 anos

1.2.3 - 36 a 45 anos

1.2.4 - 46 a 55 anos

1.2.5 - Mais de 56 anos

1.3 - Situação profissional

1.3.1 - QE/A

1.3.2 – DAR

1.3.3 – DCE

1.3.4 – DACL

1.3.5 - CONTRATADO (A)

QE/A - Quadro de Escola/Agrupamento; DAR - Destacamento por Aproximação à Residência; DCE - Destacamento por Condições Específicas; DACL - Destacamento por Ausência da Componente Lectiva.

1.4 - Tempo de serviço

1.4.1 - Menos de 5 anos

1.4.2 - 6 a 10 anos

1.4.3 - 11 a 15 anos

1.4.4 - 16 a 20 anos

1.4.5 - Mais de 21 anos

2. Formação inicial e contínua

2.1 - Formação inicial

2.1.1 - Ensino Superior Universitário

2.1.2 - Instituto Superior Politécnico

2.1.3 - Magistério Primário

2.1.4 - Outro tipo de formação.

Qual? _____

2.2 - Formação Contínua

Fez especialização em Educação Especial para trabalhar com alunos com NEE?

(Assinale com uma cruz a(s) opção(ões), que melhor corresponde à sua formação).

2.2.1 - Ainda não fiz

2.2.2 - Curso Superior

2.2.3 - Pós-graduação

2.2.4 - Mestrado

2.2.5 - Promovida pelo ME

2.2.6 - Outro tipo de formação

Qual? _____

3. Na sua formação (inicial e/ou contínua) foi alertado(a) para a importância da aprendizagem dos diferentes conteúdos através da música?

(Assinale com uma cruz a (s) opção (ões), que melhor corresponde à sua resposta).

3.1 - Sim

3.2 - Não

Quais?

(Se respondeu **não**, passe directamente para a questão 4)

Poesia Cantada

Canções

Lengalengas

Ritmos

Dramatizações

Outras

Quais? _____

4. No presente ano lectivo lecciona:

4.1 - 1º Ciclo	4.1.1 - 1º Ano	<input type="checkbox"/>	4.1.2 - 2º Ano	<input type="checkbox"/>	4.1.3 - 3º Ano	<input type="checkbox"/>	4.1.4 - 4º Ano	<input type="checkbox"/>
4.2 - 2º Ciclo	4.2.1 - 5º Ano	<input type="checkbox"/>	4.2.2 - 6º Ano	<input type="checkbox"/>	4.2.3 - CEF 1	<input type="checkbox"/>		
4.3 - 3º Ciclo	4.3.1 - 7º Ano	<input type="checkbox"/>	4.3.2 - 8º Ano	<input type="checkbox"/>	4.3.3 - 9º Ano	<input type="checkbox"/>	4.3.4 - CEF2	<input type="checkbox"/>

5. Quando ministra os conteúdos programáticos, para facilitar a sua aprendizagem, recorre à música?

(Assinale com uma cruz a(s) opção(ões), que melhor corresponde à sua resposta).

5.1 – Sim

5.2 - Não

(Se respondeu **não**, passe directamente para a questão 6)

O quê?

Poesia Cantada
Canções
Lengalengas
Ritmos
Dramatizações
Outras

<input type="checkbox"/>	Quais? _____
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	

6. As pessoas normalmente têm diferentes opiniões sobre a importância de aprender música.

Para si esta aprendizagem nestes alunos:

(Assinale com uma cruz a(s) opção(ões), que melhor corresponde à sua resposta).

6.1 - Não tem implicações futuras	<input type="checkbox"/>
6.2 - Influência os gostos musicais	<input type="checkbox"/>
6.3 - Motiva para o estudo da música	<input type="checkbox"/>
6.4 - Desenvolve competências musicais	<input type="checkbox"/>
6.5 - Aumenta o interesse pela música	<input type="checkbox"/>

7. A música integrada no currículo e aliada às restantes áreas escolares contribui para o ensino ensino/aprendizagem?

(Assinale com uma cruz a(s) opção(ões), que melhor corresponde à sua resposta).

7.1 – Sim

7.2 - Não

(Se respondeu **não**, passe directamente para a questão 8)

Para quê?

Socialização
Comportamento
Atenção/Concentração
Expressividade
Criatividade
Memorização
Oralidade
Outras

Quais? _____

8. As dramatizações realizadas com alunos NEE facilitam ao aluno no desenvolvimento da linguagem?

(Assinale com uma cruz a (s) opção (ões), que melhor corresponde à sua resposta).

8.1 – Sim

8.2 - Não

(Se respondeu **não**, passe directamente para a questão 9)

Dicção das palavras
Oralidade
Expressividade
Memorização
Outras

Quais? _____

9. Muitas vezes na Música recorre-se às TIC para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE. Para si, se forem gravadas as vozes dos alunos nas dramatizações considera que podem ser uma mais-valia?

Assinale com uma cruz a(s) opção(ões), que melhor corresponde à sua resposta).

9.1 – Sim

9.2 - Não

Como?

(Se respondeu **não**, passe directamente para a questão 10)

Dicção das palavras
Expressão
Auto-correcção
Outras

Quais? _____

10. Hoje em dia cantar em Karaoke têm sido muito divulgado. Para si, considera que pode haver aprendizagem nos alunos de NEE, através de canções em karaoke?

(Assinale com uma cruz a(s) opção(ões), que melhor corresponde à sua resposta).

10.1 – Sim

10.2 - Não

(Se respondeu **não**, passe directamente para a questão 11)

Como?

Motivação

Ludicidade

Aprendizagem do vocabulário

Outras

Quais? _____

11. As canções em Karaoke desenvolvem a linguagem dos alunos com NEE.

(Assinale com uma cruz a(s) opção(ões), que melhor corresponde à sua resposta).

11.1 – Sim

11.2 - Não

(Se respondeu **não**, passe directamente para a questão 12)

Porque aperfeiçoa:

Dicção

Ritmo

Leitura

Outras

Quais? _____

12. As actividades musicais que se realizam na escola (Natal, Carnaval, ...), quando os alunos com NEE nelas participam, considera que são importantes para a sua sociabilização/auto-estima?

(Assinale com uma cruz a(s) opção(ões), que melhor corresponde à sua resposta).

12.1 – Sim

12.2 – Não

13. A apresentação de actividades em público pode contribuir para a inclusão social/escolar dos alunos com NEE?

(Assinale com uma cruz a(s) opção(ões), que melhor corresponde à sua resposta).

13.1 - Sim

13.2 - Não

14. A escola está suficientemente sensibilizada para a importância das actividades artísticas nos espaços educativos destinados a alunos com NEE?

(Assinale com uma cruz a(s) opção(ões), que melhor corresponde à sua resposta).

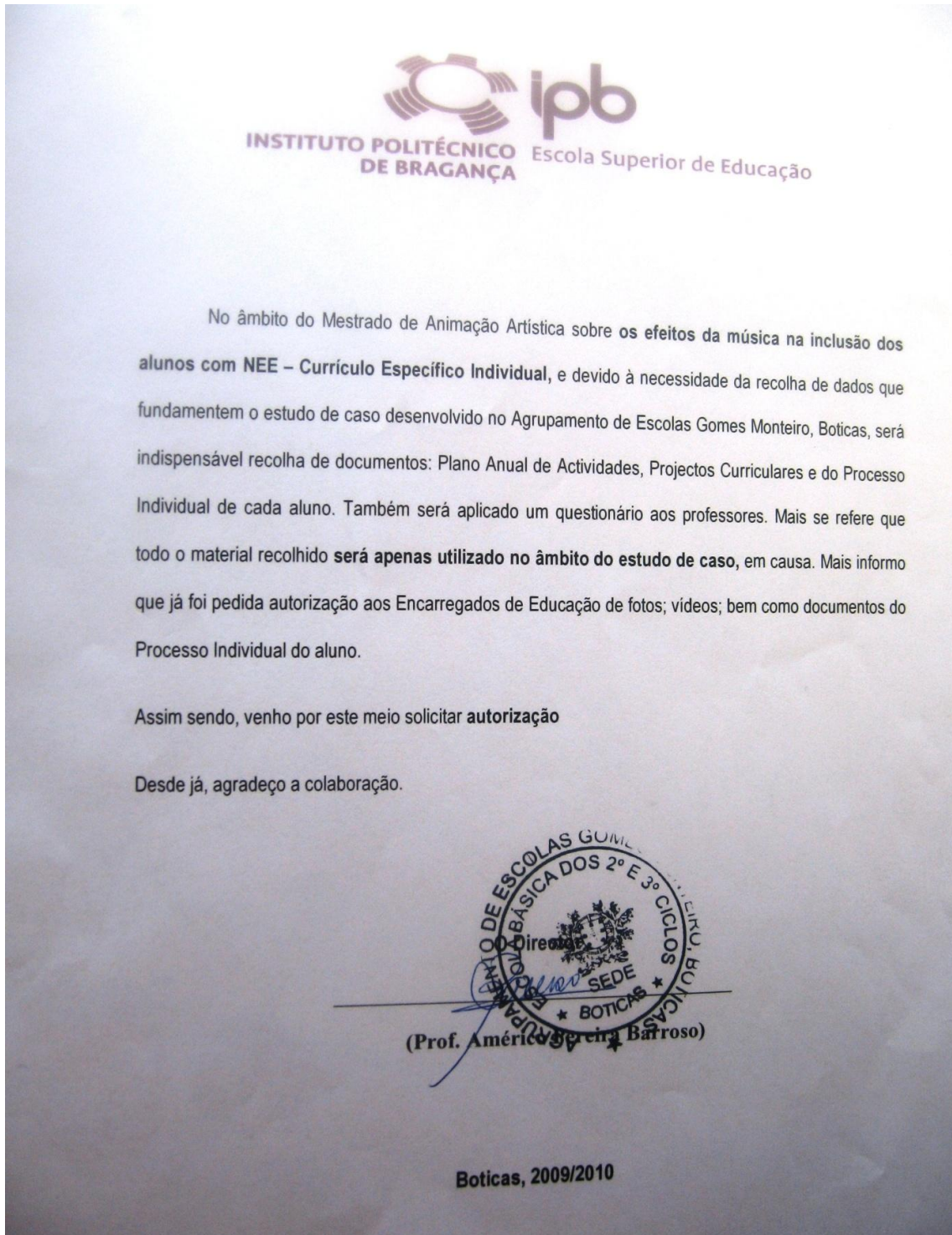
14.1 - Sim

14.2 - Não

MUITO OBRIGADA!

ANEXO 3 – Autorizações do Director do Agrupamento de Escolas e Encarregados de Educação/Pais

Director



ANEXO 4

Pois o Barroso de hoje é – com tão pequena diferença que nem se dá por ela – o mesmo de há duzentos anos...

(Monteiro 2007: 5)

1 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DA ESCOLA

A realização de um trabalho investigação/acção, em que a acção se realiza num espaço educativo, concretamente numa escola, carece de um estudo prévio do meio, bem como, do local onde a acção se desenrola. Será relevante caracterizá-lo a nível, económico e sociocultural, conhecendo toda a actividade nesta região. Compreendê-la é certamente uma mais-valia para orientar e perceber comportamentos e atitudes manifestadas pelos alunos, elementos que poderão ser preciosos para realização de uma planificação mais precisa e direccionada.

Assim sendo, apresenta-se a caracterização, recorrendo a informação da Câmara Municipal de Boticas⁵¹, para caracterização do meio e ao Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas (2009/2013), documento de grande relevância, através do qual se orienta toda a actividade educativa desta escola.

Passam-se então a apresentar alguns elementos relevantes do meio e da escola onde se realiza um estudo de caso.

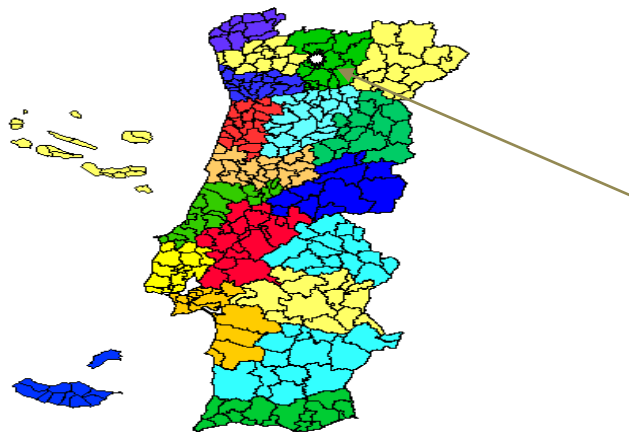


Figura 3: Mapa de Portugal

⁵¹ Retirado de <http://www.cm-boticas.pt>

É o concelho dos menos populosos do Alto Tâmega com a existência de 7500 habitantes. É na vila onde o aglomerado populacional é mais significativo. Uma das características desta região, bem como todas do interior, é que se verifica um acentuado envelhecimento populacional e onde a população jovem emigra frequentemente.

Os concelhos de Boticas e Montalegre constituem, por seu lado, a região do Barroso, unidade paisagística e natural caracterizada por uma topografia complicada, com altas montanhas e vastos planaltos, com características singulares nos aspectos humano, económico e cultural.

1.1.1 Actividades Económicas

Em traços gerais, prevalece neste concelho o sector agrícola, condicionado pelas possibilidades da terra e pelas características físicas, variações climatéricas, pela falta de equipamentos técnicos e pelas tradições culturais.

A produção florestal de pinheiros, constitui-se como uma actividade importante do concelho, bem como, serrações, sendo das maiores do Alto Tâmega.

O turismo rural tem vindo a desenvolver-se, devido às suas paisagens magníficas e pela tranquilidade do concelho. Nestes últimos anos, a gastronomia também tem sido divulgada, sendo apreciada pelas pessoas que o visitam.

Deve referir-se ainda a exploração do granito, o pequeno comércio, a actividade industrial, com pequenas empresas, a EURONETE (fábrica de cordas e redes), as Águas de Carvalhelhos e a presença do Aterro Sanitário do Alto Tâmega (RESAT), contribuem para o desenvolvimento do concelho.

1.1.2 Actividades Socioculturais

Nesta zona, o património histórico é de grande relevância, uma vez que existe uma grande variedade de construções sacras e castros (povoações castrejas). É de salientar o Castro do Lesenho, Castro de Carvalhelhos, Castro do Cabeço, Igreja românica de Covas do Barroso, pelourinho de Dornelas, cruzeiro de Covas do Barroso e ponte pedrinha sobre o rio Beça. De salientar o Guerreiro Galaico, proveniente do Castro do Lesenho, expoente de estatutária castreja com profundo enraizamento popular e institucional, daí constituir uma forte aposta, no que respeita à promoção e divulgação da sua imagem. Também constitui um vasto património molinológico.

Ainda existem aldeias que preservam algumas tradições, nomeadamente, o boi do povo, as lamas e baldios, o forno do povo, as capas barroãs, diferentes tipos de artesanato, chegas de bois e cantares regionais.

O concelho dispõe dos seguintes espaços: Biblioteca Municipal e espaço Internet; complexo de Piscinas Municipais; Auditório municipal; Centro Cultural e Recreativo “Olímpio André”; Pavilhão

Multiusos; Escola Municipal de Segurança; Museu Rural; Museu Rural de Alturas do Barroso; Estádio Municipal, Campo Minigolfe, Parque de lazer da Relva; Parque de lazer da Presa do Padre Pedro; Miradouro de Seirrãos; Pista Trial de Seirrãos; Botica do lazer – Carvalhelhos; Termas de Carvalhelhos.

1.2 Caracterização da Escola



Figura 6: Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas

1.2.1 Introdução Histórica

A existência do colégio privado criado em 1960/1961, que sem paralelismo pedagógico, os alunos que o frequentavam, precisavam de fazer um exame no liceu de Chaves, para poder obter o diploma de 2º ano, veio dar continuidade a acção educativa a Escola Preparatória D. Pedro de Meneses, a partir da portaria 664/73 de 4/10/1973. Posteriormente, a escola primária esteve em funcionamento entre 1973 e 1978, em dois espaços diferentes: Antigas instalações do colégio (turmas do 2º ano, secretaria) e da Escola Primária (turmas do 1º Ano e os serviços de acção social escolar).

Devido a um aumento significativo de alunos, em 1978, foi construído o actual Pavilhão A, frequentando 80 alunos até ao 7º ano de escolaridade. Com a Portaria nº317/80 de 6 de Junho passou a Escola Preparatória de Boticas. Em 1985 é alterada para Escola C+S de Boticas, com a Portaria nº 346/85 de 8 de Junho. Em 2006/2007 fizeram-se melhoramentos, sendo construído um Pavilhão D. Através do Despacho nº 12980/2007 de 31 de Maio, passou a denominar-se Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas, para homenagear o escritor Joaquim Gomes Monteiro, escritor da terra.

1.2.2 Caracterização Física

A Escola E.B 2, 3 de Boticas representa a sede de um agrupamento de estabelecimentos escolares do Pré-escolar e dos três níveis do ensino básico. Este agrupamento integra actualmente: - Escola sede: E.B 2,3 de Boticas; - uma escola do primeiro ciclo, localizada na sede, actualmente com nove turmas e cinco jardins-de-infância: Atilhó, Beça, Boticas (dois grupos), Covas do Barroso e Pinho.

Relativamente à caracterização dos elementos materiais das escolas do Agrupamento, começa-se por referir que a Escola E.B 2,3 de Boticas é constituída por quatro pavilhões (A, B, C e D) de forma cúbica, modernos e em bom estado, cada um formado por dois pisos. No pavilhão A encontra-se a cozinha e cantina, reprografia, sala da Direcção, 5 salas de aula, sendo uma delas, específica para o ensino da música e a biblioteca. No pavilhão B situam-se seis salas de aula, uma de Educação Visual e Tecnológica, duas salas de informática, Audioteca.

No pavilhão C encontram-se as salas de Ciências Naturais e Ciências Físico-químicas, partilhando uma arrecadação com material didáctico, sala de convívio, bar e papelaria, sala de pessoal auxiliar, rádio-escola, sala de Educação Visual e ainda seis salas de aula. No pavilhão, o rés-do-chão é composto por um átrio, onde se realizam exposições, sala de professores, salas de reuniões, sala de directores de turma, secretaria, seis salas de aula, uma sala de apoio, neste pavilhão também existe um elevador. Neste ano lectivo, ainda foi acrescentada, a antiga Escola Profissional às instalações do Agrupamento, onde funcionam duas salas destinadas aos Cursos de Educação e Formação, a sala de Educação Especial, gabinetes do psicólogo e do professor tutor. Para a disciplina de Educação Física, os alunos usufruem das instalações de um pavilhão desportivo, dado existir um protocolo entre o Agrupamento e a Câmara Municipal. Dispõe de dois campos desportivos, um deles, coberto. Ainda existem duas salas ligadas entre si, onde se encontra uma sala de estudo/actividades, onde os professores, podem apoiar os alunos a estudar e tirar dúvidas. A escola ainda apresenta um P.B.X, onde se encontra um porteiro, a fim de controlar as entradas.

A escola é moderna e agradável, equipada com material indispensável ao processo ensino e aprendizagem. Contudo, nem sempre existe em quantidade suficiente e, por vezes, não se encontra nas melhores condições de conservação.

O Plano Tecnológico de Educação tem vindo a contemplar esta escola, recebendo 32 computadores, 24 vídeo projectores, e 5 quadros interactivos.

1.2.3 Caracterização do Pessoal Docente

Estão a leccionar neste ano lectivo, sessenta e quatro professores, distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino. A sua maioria são professores do quadro, tendo somente 25% de professores contratados. Actualmente existe um quadro de docentes bastante estável, o que não se verificava em anos anteriores. Este facto gera uma situação profícua ao aluno, uma vez que existe continuidade por parte do mesmo professor durante o seu percurso escolar.

1.2.4 Caracterização dos Pais/Encarregados de Educação

Existe uma associação de pais criada em 1978 publicada a escritura em Diário da República, nº 186 de 14 de Agosto. A sua finalidade fundamental foi contribuir para o melhor aproveitamento do labor educativo e formativo dos seus educandos, em estreita colaboração com o corpo docente e Direcção da escola.

Neste momento, verifica-se que existem encarregados de educação ligados à escola, no entanto, também existem alguns que não têm qualquer envolvimento. Relativamente ao seu percurso escolar, verifica-se que a habilitação mínima é o 4º ano de escolaridade, tendo o maior número de pais/encarregados de educação o 2º Ciclo. Já existe um número significativo de pais com formação a nível superior. Relativamente aos encarregados de educação mais velhos, constata-se que existe um número significativo de pais que não sabem ler, nem escrever ou nem concluíram o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A profissão mais desenvolvida pelos pais é a de empregados de comércio, serviços e agricultores. Ainda existe um número significativo de mães sem profissão (domésticas).

Os problemas mais associados aos pais/encarregados de educação são de baixo desenvolvimento sócio-cultural, que se reflecte, negativamente, no comportamento/aproveitamento de muitos alunos desta escola; insuficiente formação das famílias para o correcto acompanhamento do processo e valorização do factor educação; demissão da responsabilidade educativa da família e entrega total desta função à escola; contexto sócio-cultural pouco favorável, fracas expectativas e subvalorização do papel da educação/ensino.

1.2.5 Caracterização dos Alunos

Nos últimos nove anos o número de alunos tem vindo a diminuir (1º, 2º, e 3º Ciclos). No Pré-escolar é o nível de ensino onde se regista um aumento mais significativo de crianças. **Neste Agrupamento tem aumentado o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, em todos os níveis de ensino.** O agrupamento tem actualmente **seis currículos específicos**, dois no 1º Ciclo, três no 2º Ciclo e um no 3º Ciclo.

Os alunos oriundos das aldeias do concelho são transportados diariamente para a sede do agrupamento. Os discentes das aldeias mais distantes, normalmente têm um menor rendimento escolar, comparativamente com os que residem nas aldeias mais perto da vila. Demoram da sua residência à escola, mais de duas horas diárias, levantando-se muito cedo e chegando a casa muito tarde.

Neste agrupamento existe um elevado número de alunos com subsídio escolar (A e B). No entanto, tem havido uma ligeira diminuição, devido a melhores condições de vida dos pais dos alunos.

Relativamente ao sucesso dos alunos, a percentagem no 1º e 2º Ciclos, ronda os 80%, tendo ao longo dos anos havido uma melhoria significativa. No 3º Ciclo é ligeiramente inferior. Este sucesso deve-se, a vários factores: estabilidade dos professores, implementação do Plano de Acção da Matemática, aulas de apoio pedagógico acrescido, actividades de enriquecimento, maior envolvimento e melhores condições económicas dos pais/encarregados de educação, melhoria de instalações, das condições de aprendizagem e aquisição de material informático por parte dos alunos.

Anexo 5 - Currículo Específico Individual dos alunos do estudo

CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

ALUNO: A Nº 1 , 3 º ANO



EDUCAÇÃO MUSICAL

1) Competências do aluno nesta área:

	Avaliação *		
	A	AP	NA
Distingue as diferentes fontes sonoras;	X		
Distingue os diferentes níveis corporais;	X		
Reconhece alguns símbolos da pauta musical.		X	

2) Competências Gerais:

O aluno é capaz de:	A	AP	NA
Valorizar a sua expressão musical e a dos outros;	X		
Fruir a música para além dos seus aspectos técnicos;		X	
Utilizar diferentes técnicas de produção sonora;	X		
Utilizar, correctamente, regras de comunicação oral e alguns símbolos musicais;	x		
Adquirir e compreender conceitos da música mais simples;	X		
Valorizar o património musical português.	x		

3) Competências específicas:

O aluno é capaz de:	A	AP	NA
Reconhecer a clave de Sol;	X		
Ligar as figuras musicais;		X	
Reproduzir ritmos simples;	X		
Conhecer os compassos simples;		X	
Tocar no jogo de sinos pequenas músicas;	X		
Cantar sozinho e em grupo;	X		

*A - Adquiriu; AP - Adquiriu Parcialmente; NA - Não Adquiriu

4) Metodologia:

- Exercícios práticos;
- Audição de Melodias;
- Articular a música com as histórias aprendidas na Hora do conto;
- Gravar histórias;
- Cantar canções temáticas;
- Manusear instrumentos musicais da sala de aula.

5) Actividades:

- Execução de batimentos rítmicos simples;
- Realização de exercícios rítmicos;
- Audição de pequenos trechos musicais;
- Realização de exercícios práticos;
- Execução de pequenas melodias no Jogo de sinos;
- Visionamento de filmes musicais;
- Sessões de Karaoke;
- Realização de diferentes canções, através da voz;
- Movimento.

6) Recursos/Skills:

- Aparelhagem, CD áudio, livros, gravuras CDRom, histórias, Fichas;
- Computador;
- Microfone;
- Projector multimédia;
- Instrumentos da sala de aula;
- Fichas de trabalho diferenciadas;
- Motores, Movimento, Canto, Rítmicos e Auditivos.

7) Avaliação:

- Observação Directa;
- Assiduidade e pontualidade;
- Participação na sala de aula;
- Fichas de Avaliação Diferenciadas;
- Avaliação no jogo de sinos.

A professora de Educação Musical

Fernanda Gonçalves

CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

ALUNO: M, Nº 12 – 5º A



1) Competências do aluno nesta área:

	Avaliação *		
	A	AP	NA
Distingue as diferentes fontes sonoras;	X		
Distingue os diferentes níveis corporais;	X		
Reconhece alguns símbolos da pauta musical.	X		

2) Competências Gerais:

O aluno é capaz de:	A	AP	NA
Valorizar a sua expressão musical e a dos outros;	X		
Fruir a música para além dos seus aspectos técnicos;		X	
Utilizar diferentes técnicas de produção sonora;	X		
Utilizar, correctamente, regras de comunicação oral e alguns símbolos musicais;	X		
Adquirir e compreender conceitos da música mais simples;	X		
Valorizar o património musical português.	X		

3) Competências específicas:

O aluno é capaz de:	A	AP	NA
Reconhecer a clave de Sol;	X		
Ligar as figuras musicais;	X		
Reproduzir ritmos simples;	X		
Conhecer os compassos simples;	X		
Tocar no jogo de sinos pequenas músicas;	X		
Cantar sozinho e em grupo;	X		

*A - Adquiriu; AP - Adquiriu Parcialmente; NA - Não Adquiriu

4) Metodologia:

- Exercícios práticos;
- Audição de Melodias;
- Articular a música com as histórias aprendidas na Hora do conto;
- Gravar histórias;
- Cantar canções temáticas;
- Manusear instrumentos musicais da sala de aula.

5) Actividades:

- Execução de batimentos rítmicos simples;
- Realização de exercícios rítmicos;
- Audição de pequenos trechos musicais;
- Realização de exercícios práticos;
- Execução de pequenas melodias no Jogo de sinos;
- Visionamento de filmes musicais;
- Sessões de Karaoke;
- Realização de diferentes canções, através da voz;
- Movimento.

6) Recursos/Skills:

- Aparelhagem, CD áudio, livros, gravuras CDRom, histórias, Fichas;
- Computador;
- Microfone;

- Projector multimédia;
- Instrumentos da sala de aula;
- Fichas de trabalho diferenciadas;
- Motores, Movimento, Canto, Rítmicos e Auditivos.

7) Avaliação:

- Observação Directa;
- Assiduidade e pontualidade;
- Participação na sala de aula;
- Fichas de Avaliação Diferenciadas;
- Avaliação no jogo de sinos.

A professora de Educação Musical

Fernanda Gonçalves

CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

Aluno: C, n° 4 - 6ªA



EDUCAÇÃO MUSICAL

1) Competências do aluno nesta área:	Avaliação *		
	A	AP	NA
Distingue as diferentes fontes sonoras;	X		
Distingue os diferentes níveis corporais;	X		
Reconhece alguns símbolos da pauta musical.		X	

2) Competências Gerais:

O aluno é capaz de:

O aluno é capaz de:	A	AP	NA
Valorizar a sua expressão musical e a dos outros;	X		
Fruir a música para além dos seus aspectos técnicos;		X	
Utilizar diferentes técnicas de produção sonora;		X	
Utilizar, correctamente, regras de comunicação oral e alguns símbolos musicais;		X	
Adquirir e compreender conceitos da música mais simples;	X		
Valorizar o património musical português.	X		

3) Competências específicas:

O aluno é capaz de:	A	AP	NA
Reconhecer a clave de Sol;	X		
Ligar as figuras musicais;	X		
Reproduzir ritmos simples;	X		
Conhecer os compassos simples;		X	
Tocar no jogo de sinos pequenas músicas;	X		
Cantar sozinho e em grupo;	X		

*A - Adquiriu; AP - Adquiriu Parcialmente; NA - Não Adquiriu

4) Metodologia:

- Exercícios práticos;
- Audição de Melodias;
- Articular a música com as histórias aprendidas na Hora do conto;
- Gravar histórias;
- Cantar canções temáticas;
- Manusear instrumentos musicais da sala de aula.

5) Atividades:

- Execução de batimentos rítmicos muito simples;
- Realização de exercícios rítmicos;
- Audição de pequenos trechos musicais;
- Realização de exercícios práticos;
- Execução de pequenas melodias no Jogo de sinos;
- Visionamento de filmes musicais;
- Sessões de Karaoke;
- Realização de diferentes canções, através da voz;
- Movimento.

6) Recursos/Skills:

- Aparelhagem, CD áudio, livros, gravuras CDRom, histórias, Fichas;
- Computador;
- Microfone;
- Projector multimédia;
- Instrumentos da sala de aula;
- Fichas de trabalho diferenciadas;
- Motores, Movimento, Canto, Rítmicos e Auditivos.

7) Avaliação:

- Observação Directa;
- Assiduidade e pontualidade;
- Participação na sala de aula;
- Fichas de Avaliação Diferenciadas;
- Avaliação no jogo de sinos.

A professora de Educação Musical

Fernanda Gonçalves

CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

Aluno: Â nº - 7ºC



EDUCAÇÃO MUSICAL

1) Competências do aluno nesta área:

	Avaliação *		
	A	AP	NA
Distingue as diferentes fontes sonoras;	X		
Distingue os diferentes níveis corporais;	X		
Reconhece alguns símbolos da pauta musical.		X	

2) Competências Gerais:

O aluno é capaz de:	A	AP	NA
Valorizar a sua expressão musical e a dos outros;	x		
Fruir a música para além dos seus aspectos técnicos;		X	
Utilizar diferentes técnicas de produção sonora;		X	
Utilizar, correctamente, regras de comunicação oral e alguns símbolos musicais;	X		
Adquirir e compreender conceitos da música mais simples;	X		
Valorizar o património musical português.	X		

3) Competências específicas:

O aluno é capaz de:	A	AP	NA
Reconhecer a clave de Sol;	X		
Ligar as figuras musicais;		X	
Reproduzir ritmos simples;	X		
Conhecer os compassos simples;		X	
Tocar no jogo de sinos pequenas músicas;	X		
Cantar sozinho e em grupo;	X		

*A - Adquiriu; AP - Adquiriu Parcialmente; NA - Não Adquiriu

4) Metodologia:

- Exercícios práticos;
- Audição de Melodias;
- Articular a música com as histórias aprendidas na Hora do conto;
- Gravar histórias;
- Cantar canções temáticas;
- Manusear instrumentos musicais da sala de aula.

5) Actividades:

- Execução de batimentos rítmicos muito simples;
- Realização de exercícios rítmicos;
- Audição de pequenos trechos musicais;
- Realização de exercícios práticos;
- Execução de pequenas melodias no Jogo de sinos;
- Visionamento de filmes musicais;
- Sessões de Karaoke;
- Realização de diferentes canções, através da voz;
- Movimento.

6) Recursos/Skills:

- Aparelhagem, CD áudio, livros, gravuras CDRom, histórias, Fichas;
- Computador;

- Microfone;
- Projector multimédia;
- Instrumentos da sala de aula;
- Fichas de trabalho diferenciadas;
- Motores, Movimento, Canto, Rítmicos e Auditivos.

7) Avaliação:

- Observação Directa;
- Assiduidade e pontualidade;
- Participação na sala de aula;
- Fichas de Avaliação Diferenciadas;
- Avaliação no jogo de sinos.


A professora de Educação Musical





Fernanda Gonçalves

ANEXO 6 – PLANIFICAÇÕES: ANUAL E TRIMESTRAIS





Planificação Anual de Música Funcional (MF) – Currículo Específico Individual

Áreas que não fazem parte da estrutura comum

1º Período	2º Período	3º Período
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Identificar sons naturais e artificiais; ✚ Dizer rimas e lengalengas; ✚ Identificar sons do meio e da natureza; ✚ Utilizar instrumentos musicais; ✚ Tocar pequenas melodias no jogo de sinos e instrumentos de percussão de altura indefinida; ✚ Visionar instrumentos de orquestra e do mundo; ✚ Desenvolver o ritmo e melodia livre; ✚ Adaptar textos para canções; ✚ Reproduzir melodias adaptadas; ✚ Reproduzir canções; ✚ Reconhecer ritmos e ciclos da vida (pulsação, ritmo, respiração); ✚ Entoar canções; ✚ Fazer variações graduais de andamento (acelerando e retardando); ✚ Reproduzir sons combinados e isolados, pequenos motivos, canções e melodias; ✚ Explorar a cor de desenhos de acordo com os excertos musicais apresentados. ✚ Cantar canções em Karaoke ✚ Explorar através audições um compositor em cada mês. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Participar em danças de repertório musical; ✚ Identificar as músicas infantis tradicionais; ✚ Movimentar-se, livremente, a partir de gravações; ✚ Tocar pequenas melodias no jogo de sinos; ✚ Entoar canções marcando o ritmo e pulsação; ✚ Acompanhar pequenas melodias, usando alguns instrumentos; ✚ Participar em coreografias elementares, inventando/reproduzindo gestos, movimentos e passos; ✚ Entoar melodias; ✚ Inventar gestos, sinais e palavras para comunicar; ✚ Acompanhar canções com gestos; ✚ Identificar sons do meio ambiente, isolados ou características de diferentes ambientes. ✚ Gravar história “O Dragão e a Páscoa” ✚ Explorar através audições um compositor em cada mês. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Fazer variações bruscas de andamento e intensidade; ✚ Contactar com várias fontes de representação sonora; ✚ Entoar melodias; ✚ Tocar pequenas melodias no jogo de sinos; ✚ Identificar melodias e canções; ✚ Identificar melodias e canções (tocadas e cantadas); ✚ Representar, graficamente, o som e o silêncio; ✚ Recriar sons do meio ambiente (com o corpo ou instrumentos); ✚ Inventar texturas/ambientes sonoros em canções, danças... ✚ Utilizar diferentes maneiras de produzir som. ✚ Explorar a cor de desenhos de acordo com os excertos musicais apresentados. ✚ Explorar através audições um compositor em cada mês. 

NEE	Mês/Tema	Conteúdos/ Temas	Competências Essenciais	Canções/Audições	Avaliação
1º PERÍODO	<u>Outubro</u>	<p>♪ Sons de objectos/ Vozes</p>	<p>♪ Entoar canções infantis, com gestos e movimento; Experimental sons vocais; Distinguir através de audições sons curtos e longos; Dizer e entoar rimas e lengalengas; Cantar as canções visualizando a letra; Reproduzir batimentos rítmicos por imitação e em eco, com figuras rítmicas: :♪♪♪♪ { ♪ ♪ ♪ : Explorar as canções com marcação da pulsação. Reproduzir o ostinato :♪♪♪♪ { ♪ ♪ ♪ : Explorar sons do Outono;</p>	<p> Canções</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ A escola (adaptada) ✚ Saber comer é saber viver (adaptada) ✚ Canção do Outono <p> Karaoke</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Marcha Soldado ✚ Arco-Íris ✚ Sapo, Sapo <p>* Lengalenga</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Rei Capitão 	<p>▶ Observação directa:</p> <p>- Empenho</p> <p>- Participação</p> <p>- Interesse</p> <p>▶ Fichas de trabalho</p> <p>▶ Organização do porte fólio.</p> <p>▶ Avaliação de Jogo de sinos</p>
	“Dia Mundial da Música”	<p>♪ Jogos de exploração do corpo e da voz</p>	<p>♪ Dar a conhecer o Dia Mundial da Música, através de um autocolante alusivo ao tema e visita de uma exposição de Educação Musical no átrio da escola; Conhecer através das audições o compositor do mês – António Vivaldi;</p>	<p>* Lengalenga</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Rei Capitão 	
	“Dia da Alimentação”	<p>♪ Sons fortes e pianos</p>	<p>♪ Marcar a pulsação nas pernas; Identificar sons de Outono, através de audições; Explorar a cor através de desenhos de acordo com o tema apresentado “Outono”;</p>	<p> Audições</p> <p>As quatro estações de Vivaldi – “Outono”</p> <p> Peças musicais</p> <p>“Réu, Réu”</p> <p>“3 Notas”</p>	
	“Outono”	<p>♪ Sons curtos e longos</p>	<p>♪ Execução de peças musicais; Conhecer as notas sol, mi e fá. Reproduzir através do jogo de sinos as notas sol, lá e mi.</p>		
		<p>♪ Pulsação</p>			

Ano	Mês/Tema	Conteúdos/Temas	Competências essenciais	Canções/Audições	Avaliação
1º PERÍODO (Continuação)	Novembro	<p>♪ Movimento</p> <p>♪ Sons fortíssimos e pianíssimos</p> <p>♪ Crescendo e diminuendo</p>	<p>♪ Explorar várias formas de expressão musical, através de audições;</p> <p>♪ Explorar a cor através de desenhos de acordo com as canções exploradas;</p> <p>♪ Entoar canções infantis, com gestos e movimento;</p> <p>♪ Conhecer canções tradicionais infantis;</p>	<p>Canções</p> <p> São Martinho</p> <p> Uma, duas, três castanhas</p> <p> O Inverno é mau</p> <p> Chuva é um ping pong</p> <p>Karaoke</p> <p> Rosa arredonda a saia</p> <p> Areias</p> <p> O meu chapéu tem 3 bicos</p> <p> Sebastião</p> <p> Josezito</p> <p> Três Galinhas</p> <p> Cuá, Cuá</p>	<p>▶ Observação directa:</p> <p>- Empenho</p> <p>- Participação</p> <p>- Interesse</p> <p>▶ Fichas de trabalho</p> <p>▶ Organização do porte fólho.</p> <p>▶ Avaliação de Jogo de sinos</p>
	Dezembro	<p>♪ Sons lentos e rápidos</p> <p>♪ Sons agudos e graves</p> <p>♪ Instrumental Orff Famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peles • Madeiras • Metais <p>♪ Instrumentos de orquestra</p>	<p>♪ Explorar sons alusivos ao tema S. Martinho;</p> <p>♪ Distinguir através de audições sons fortíssimos e pianíssimos, crescendos e diminuendo;</p> <p>♪ Dizer e entoar rimas e lengalengas;</p> <p>♪ Visionar o filme: “Pedro e o Lobo”.</p> <p>♪ Cantar canções de Natal;</p> <p>♪ Reproduzir batimentos rítmicos por imitação, com figuras rítmicas: ♩, ♪, ♫ e ♮;</p> <p>♪ Visionar o filme musical: “Princesa Aldeã”.</p> <p>♪ Reproduzir o ostinato : ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ : nas canções;</p> <p>♪ Explorar os instrumentos de percussão em improvisação;</p> <p>♪ Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos;</p> <p>♪ Explorar diferentes maneiras de dizer vocábulos;</p> <p>♪ Identificar sons graves e agudos;</p> <p>♪ Explorar os instrumentos de sala de aula;</p> <p>♪ Reproduzir ritmos com os instrumentos de sala de aula;</p> <p>♪ Acompanhar as canções com instrumental Orff.</p> <p>♪ Conhecer o compositor do mês – Sergei Prokofiev</p> <p>♪ Visionar o filme: “Pedro e o lobo”;</p> <p>♪ Explorar sons característicos de Natal;</p> <p>♪ Visionamento do filme “É Natal, é Natal”.</p>	<p>Canções de Natal</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Rap dos Reis Magos • Melikalikimaka e • À volta do Natal <p>Audições</p> <p> Pedro e o Lobo</p> <p> Sergei Prokofiev</p> <p>Peças musicais</p> <p>Réu, Réu</p> <p>3 Notas</p> <p>Vira e Gira</p>	

NEE	Mês/Tema	Conteúdos/Temas	Competências essenciais	Canções/Audições	Avaliação
3º PERÍODO	<u>Abril</u> “Primavera”	<p>🎵 Experimentação, desenvolvimento e criação Musical</p> <p>🎵 Compasso binário;</p> <p>🎵 As notas si, lá, sol e mi;</p>	<p>🎵 Continuar a gravar a peça de teatro “O Dragão e o Ovo”</p> <p>🎵 Inventar /utilizar gestos, sinais e palavras para expressar/comunicar: altura, andamento e dinâmica;</p> <p>🎵 Entoar canções com gestos e movimento;</p> <p>🎵 Aprender o si, no jogo de sinos;</p> <p>🎵 Reproduzir o ostinato :  : , nas canções;</p>	<p> Canções</p> <p>🎵 Primavera</p> <p>🎵 Hino da alegria (dia da Europa);</p> <p>🎵 A vida é bela</p> <p>🎵 Bom dia!</p> <p>🎵 Peças de flauta com as notas Sol, mi e lá e si.</p> <p>* Lengalengas</p> <p>🎵 Rei Capitão</p> <p>🎵 Um dó li tá</p> <p>🎵 Réu, Réu</p>	<p>▶ Observação directa:</p> <p>- Empenho</p> <p>- Participação</p> <p>- Interesse</p> <p>▶ Fichas de trabalho</p> <p>▶ Organização do porte fólio.</p> <p>▶ Avaliação de Jogo de sinos</p>
	<u>Maio</u> “Dia da Europa”	<p>🎵 A semínima e a pausa de semínima;</p> <p>🎵 Representação do som;</p>	<p>🎵 Executar no jogo de sinos, pequenas peças musicais, com as notas musicais aprendidas;</p> <p>🎵 Distinguir as notas musicais, através de audições;</p> <p>🎵 Reproduzir canções simples com o compasso binário;</p> <p>🎵 Dizer e entoar adivinhas e lenga-lengas;</p> <p>🎵 Conhecer canções tradicionais infantis;</p> <p>🎵 Reproduzir frases rítmicas com as figuras aprendidas,</p> <p>🎵 Reproduzir através do corpo, o ritmo das canções;</p> <p>🎵 Reproduzir batimentos rítmicos por imitação e em eco, nos diferentes níveis corporais;</p> <p>🎵 Explorar sons nos instrumentos de percussão, com figuras rítmicas aprendidas;</p> <p>🎵 Explorar jogos de movimento;</p> <p>🎵 Identificar instrumentos de orquestra através de imagens e audições;</p> <p>🎵 Identificar sons das diferentes famílias de instrumentos, através de audições.</p> <p>🎵 Explorar a obra musical, através de gestos.</p> <p>🎵 Conhecer os compositores Charpentier e Beethoven, através das obras aprendidas.</p>	<p> Audições e leitura acompanhada</p> <p>🎵 Te Deum Charpentier*</p>	
	<u>Junho</u> “Dia mundial da criança”	<p>🎵 Ostinato rítmico e melódico</p>		<p> Apresentação da peça</p>	
	“Festival da canção”			<p>“Te Deum”, no Festival da Canção</p>	

ANEXO 7 - Descrição das actividades antes das aulas de MF

Aluna com Deficiência Mental - Aluna M

Tabela 1: Actividades que foram realizadas com a turma antes das aulas de MF

Batimentos rítmicos simples	Reproduz o ritmo apenas com ajuda da professora, é necessário pegar-lhe nas mãos para os reproduzir ou percutir o ritmo nos ombros para que a aluna sinta a pulsação e tente reproduzir. Está atenta à aula e gosta de estar a ouvir observando os colegas a realizar a actividade.
Esquemas de pares com batimentos corporais a vários níveis	Desiste sistematicamente alegando que não sabe, alheando-se à aula.
Reprodução de canções	Não reproduz qualquer palavra, ouve com satisfação e admiração mas não a reproduz. Observa os colegas
Movimento	Só reproduz a tarefa com a professora e com muitas dificuldades.
A aluna nesta fase foi inconstante em todas as aulas, esteve muito ansiosa, perguntava constantemente o que era para fazer, mas após a explicação não realizava a tarefa e respondia “não sei” perguntava variadas vezes “já está na hora para sair?” ou “posso pintar?”.	

Fonte: Dados recolhidos através de observação directa.

Aluno com Esclerose Tuberosa - Aluno P

Tabela 2: Actividades que foram realizadas com a turma antes das aulas de MF

Batimentos rítmicos simples	Ouve com atenção demonstrando satisfação e entusiasmo. Reproduz o ritmo apenas quando a professora insiste e lhe fala individualmente, demonstrando vergonha. Fica feliz quando recebe um elogio
Esquemas de pares com batimentos corporais a vários níveis	Desiste sistematicamente alegando que não sabe, alheando-se à aula. Com grande timidez evita realizá-los. Não quer sair no lugar, nem realizar movimento com os colegas. Apenas reproduz se a professora insistir, acabando por reproduzir com ela.
Reprodução de canções	demonstra satisfação no que ouve, mas não as reproduz. Por vezes tenta, mas passados alguns segundos desiste e faz cópias.
Movimento	Não quer realizar a actividade, fica no lugar, demonstrando timidez. Enquanto os colegas realizam a actividade fica satisfeito e observa-os com satisfação, mas não quer sair do lugar.
O aluno demonstrava gosto pela aula, no entanto, devido à sua timidez, acabava por realizar poucas tarefas, só com grande insistência é que começa a realizar, mas logo desiste.	

Fonte: Dados recolhidos através de observação directa.

Aluna com Síndrome Down – Aluna C

Tabela 3: Actividades que foram realizadas com a turma antes das aulas de MF

Batimentos rítmicos simples	Reproduz o ritmo apenas quando a professora a solicita e timidamente. Não é necessário pegar-lhe nas mãos para os reproduzir (não gosta), no entanto tem dificuldade em subdividir o ritmo (realiza batimentos em semínimas). Está sempre a ver o que os colegas fazem e reproduz o ritmo com algum receio que os colegas façam algum comentário. Está atenta à aula e gosta de estar a ouvir observando os colegas a realizar a actividade.
Esquemas de pares com batimentos corporais a vários níveis	Desiste sistematicamente alegando que não sabe, se a professora insistir, fica feliz e tenta realizar o que lhe é pedido, apenas quando tem a professora como par.
Reprodução de canções	Não reproduz qualquer palavra, ouve com satisfação, no entanto tenta cantar a canção, vocalizando em (ã,ã), por vezes reproduz a última palavra da frase da canção, quando esta é cantada mais do que uma vez.
Movimento	Só reproduz a tarefa com a professora e com muitas dificuldades.
Demonstra grande satisfação, gosta de observar os colegas, fica feliz quando a professora a elogia. Na turma sente algum receio em participar (parece ter vergonha de errar). No ano anterior já frequentava aulas com a turma e individualmente. Em relação ao ano anterior, apesar de ter dificuldades já participa com mais regularidade e está na aula mais à vontade.	

Fonte: Dados recolhidos através de observação directa.

Descrição das actividades durante das aulas de MF

Aluna com Deficiência Mental - Aluna M

Tabela 4: Actividades que foram realizadas com a turma durante as aulas de MF

Batimentos rítmicos simples	Reproduz o ritmo sem a ajuda da professora, raramente é necessário pegar-lhe nas mãos para os reproduzir ou percutir o ritmo. Está atenta à aula e gosta de estar a ouvir observando os colegas a realizar a actividade.
Esquemas de pares com batimentos corporais a vários níveis	Desenvolve actividades com satisfação, normalmente escolhe o colega de NEE. No entanto se trocarem de pares continua a realizar a actividade, sem qualquer hesitação.
Reprodução de canções	Canta com satisfação e continua a admirar os colegas. Não reproduz todas as palavras, no entanto sabe a música na sua globalidade.
Movimento	Ao longo do ano lectivo foi evoluindo, consegue realizar as actividades com normalidade.
A aluna nesta fase está mais solta, deixou de realizar cópias e desenhos e de perguntar se <i>já estava na hora para sair</i> , não se distingue dos outros alunos na realização de actividades. Parece feliz ao sair da aula.	

Fonte: Dados recolhidos através de observação directa.

Aluno com Esclerose Tuberosa - Aluno P

Tabela 5: Actividades que foram realizadas com a turma durante as aulas de MF

Batimentos rítmicos simples	Participa activamente nas aulas, diz gostar muito de música e realiza os ritmos sem qualquer dificuldade *
Esquemas de pares com batimentos corporais a vários níveis	Realiza os batimentos sem dificuldade, escolhe sempre a colega de NEE para realização das tarefas, no entanto se outro colega se encontrar ao lado participa de igual forma.
Reprodução de canções	Demonstra satisfação no que ouve e canta todas as canções com alguma facilidade, evoluiu ao longo do ano lectivo, é afinado e canta sem “medo”.
Movimento	fica satisfeito e observa a turma com satisfação, fica a observar, só sai do lugar quando a professora diz que é para fazer movimento.
O aluno demonstrava gosto pela aula, no entanto, devido à sua timidez, acabava por realizar poucas tarefas, só com grande insistência é que começa a realizar, mas logo desiste. Participa em quase todas as actividades, gosta de todas as actividades.	

Fonte: Dados recolhidos através de observação directa.

*De notar que se encontra no início do 5º Ano.

Aluna com Síndrome Down – Aluna C

Tabela 6: Actividades que foram realizadas com a turma durante as aulas de MF

Batimentos rítmicos simples	Continua a produzir o ritmo timidamente, tendo em conta que a turma apresentava algumas dificuldades de aprendizagem e comportamento. Continua a observar o que os colegas fazem e reproduz o ritmo com algum receio que os colegas façam algum comentário, mas Está atenta à aula e gosta de estar a ouvir observando os colegas a realizar a actividade.
Esquemas de pares com batimentos corporais a vários níveis	Participa na aula activamente, no entanto, não realiza a actividade com total correcção.
Reprodução de canções	Continua a ouvir com satisfação, canta a canção, quando não conhece, vocaliza em (ã,ã), as canções que estuda antes das aulas da turma canta e com mais volume, para mostrar à turma que sabe.
Movimento	A maioria das actividades reproduz a tarefa com a professora.
Demonstra grande satisfação, gosta de observar os colegas, fica feliz quando a professora a elogia. Continua a sentir algum receio em participar (parece ter vergonha de errar), no entanto evoluiu.	

Fonte: Dados recolhidos através de observação directa.

ANEXO 8 – Partituras: não convencional e convencional⁵²

Prelúdio - Te Deum Charpentier

Secção A1

Secção B

Secção A2

Secção C

Secção A3

RALL.

Pandieira com baqueta
Tamborim com baqueta
Triângulo
Címbalos
Saca de mão
Caixa de gongos
Estímulo
Silêncio

Figura 7: Partitura não convencional

⁵² Estas partituras foram retiradas do Livro 1, Orquestra do Pautas. Edições convite á música.

Marcha Tchaikovsky

The image shows a page of a musical score for 'Marcha Tchaikovsky'. The score is written for a variety of instruments, including Tamborim e Bateria, Clarinetes (Clvs.), Saxofones (Sax.), Trompas (Tamb. e/ b.), and Trombones (Ble 2). The score is organized into five systems, each with five staves. The first system is labeled 'Intz. - Metrônomo' and has a 4/4 time signature. The notation includes various rhythmic patterns, such as eighth and sixteenth notes, and rests. The score is published by EDIÇÕES CONVITE À MÚSICA, Lda. and includes a copyright notice: '© EDIÇÕES CONVITE À MÚSICA, Lda. - Todos os direitos reservados'. The page number '21' is visible in the bottom right corner.

Figura 8: Partitura convencional

Sempre que iniciou uma aula de prática instrumental, os alunos principiavam com a primeira canção que aprenderam.

Todas as restantes peças musicais foram trabalhadas nos mesmos moldes das peças anteriormente apresentadas.

Vira e Gira

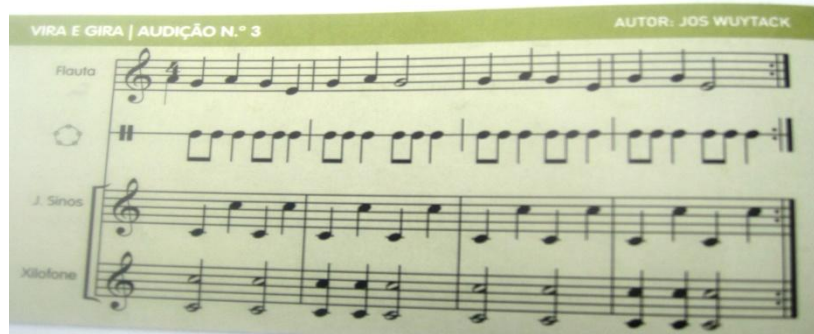


Figura 11: Partitura da Peça Musical “Vira e Gira”

Tuttle Tune

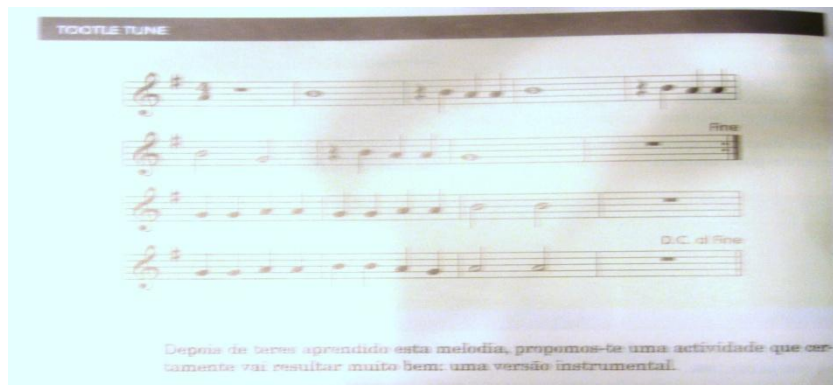


Figura 12: Partitura da Peça Musical “Tuttle Tune”

Lá no alto mar



Figura 13: Partitura da peça musical “Lá no alto mar”.

ANEXO 10 – Planificação da actividade

Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas

Ano Lectivo 2009/2010

DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES – Projecto Curricular de Turma

PLANIFICAÇÃO ACTIVIDADE – “Dramatização – O Dragão e o Ovo”

Local	Audioteca do Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas
Calendarização	2 de Junho de 2010 - 4ª feira Início previsto das actuações: 14:00H
Programa	Apresentação da História aos alunos do 1º Ciclo: 14:00 - Grupo de 1º e 2º Anos 15:00 - Grupo do 3º e 4º Anos
Destinatários	1º Ciclo
Dinamizadoras	Professoras de Educação Musical e Educação Especial
Acompanhantes	Professores titulares de turma
Objectivos educacionais	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a oralidade através da dramatização;• Desenvolver a expressividade através das canções e dramatização;• Promover a participação dos alunos com NEE e igualdade de oportunidades;• Cultivar a preservação do património cultural nacional;• Desenvolver as capacidades auditivas e vocais dos alunos;• Conhecer músicas alusivas ao tema;• Proporcionar situações de convívio;• Inculcar nos alunos sentimentos de solidariedade;• Desenvolver o espírito de entreatajuda e de grupo;• Enriquecer a experiência do aluno.
Metodologias	<ul style="list-style-type: none">• Sensibilização dos alunos para a importância da voz e movimento;• Organização dos alunos 5º A, para apresentação da dramatização;• Organização dos alunos por grupos.

Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos do 1ºCiclo e 5º A; • Apoio da Comunidade Educativa; • Direcção e Conselho Pedagógico.
Recursos/ Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais de desgaste: cartolinas, Fotocópias, Cds. • Aparelhagem, microfones, computador, projector multimédia, biombo, palco;..
Actividades a desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatização “O Dragão e o Ovo”
Regime de avaliação dos alunos	<p>Serão tidos em conta a observação directa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • do comportamento; • da participação; • do interesse.
Regime de avaliação da Dramatização “O Dragão e o Ovo”	<p>Será validada segundo os seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação da actividade; • Relação aluno – aluno; • Relação professor – aluno; • Comportamento dos alunos; • Interesse cultural; • Interesse curricular; • Interdisciplinaridade; • Consecução dos objectivos.
Aprovado X	

DATA: 2/06/2010

ANEXO 11 – Grelha de avaliação da actividade

RELATÓRIO DA ACTIVIDADE: DRAMATIZAÇÃO “O DRAGÃO E O OVO”

TURMA VISITANTE: _____ PROFESSOR(A): _____

CALENDARIZAÇÃO: **2 DE JUNHO DE 2010**

ALUNOS PARTICIPANTES: **1º CICLO: 1º, 2º, 3º E 4º ANOS (9 TURMAS)**

RESPONSÁVEIS: **PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL**

ACOMPANHANTES: **OS PROFESSORES TITULARES DE TURMA.**

AVALIAÇÃO PELOS ALUNOS

PARÂMETROS	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bastante	Excelente
Preparação da actividade				
Actividades realizadas				
Relação aluno - aluno				
Relação professor – aluno				
Comportamento dos alunos				
Interesse cultural				
Interesse curricular				
Reflexão na sala de aula				

AVALIAÇÃO PELOS ACOMPANHANTES

PARÂMETROS	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bastante	Excelente
Preparação da actividade				
Actividades realizadas				
Relação aluno - aluno				
Relação professor – aluno				
Comportamento dos alunos				
Consecução dos objectivos				
Reflexão da sala de aula				
Interesse cultural				
Interesse curricular				

ANEXO 12 – Planificação da actividade: Festival da Canção

Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas

Ano Lectivo 2009/2010

DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES - PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES

PLANIFICAÇÃO ACTIVIDADE – FESTIVAL DA CANÇÃO

Local	Pavilhão Multiusos
Calendarização	18 de Junho de 2010 - 6ª feira Início previsto das actuações: 14:00H
Programa 	14:00 – Chegada dos alunos ao Pavilhão I Parte 14:30 – Início da actividade - Exibição do CEF (Bombeiros) - Coreografia (Tango) – Auxiliares da Acção Educativa - Hino da Eurovisão “Te Deum” 15:00 – Início do Festival (12 canções); II Parte 17:00 - Entrega de prémios - Melhores alunos do ano lectivo 2008/2009 - Concurso de Marcadores e Concurso Literário - Queen - Skatch com os Pais/Encarregados de Educação.
Destinatários	Toda a comunidade educativa
Dinamizadores	Comissão do P. A. A. e Professoras de Educação Musical
Acompanhantes	Directores de Turma e secretários Professores com componente lectiva ou equiparado
Objectivos educacionais	<ul style="list-style-type: none">• Contribuir para o alargamento cultural dos alunos;• Cultivar a preservação do património cultural nacional e internacional;• Desenvolver as capacidades auditivas e vocais dos alunos;• Compreender aspectos históricos, sociais e culturais ligados à música;• Conhecer músicas tradicionais dos diferentes continentes;• Proporcionar situações de convívio;

	<ul style="list-style-type: none"> • Inculcar nos alunos sentimentos de solidariedade; • Desenvolver o espírito de ajuda e de grupo; • Enriquecer a experiência do aluno. • Conhecer canções e trajes dos anos 80.
Metodologias	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização dos alunos para a importância da voz e movimento; • Organização de todos os alunos do agrupamento, por turmas;
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Todo o Agrupamento (alunos da Educação Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos e CEFs); • Apoio da Comunidade Educativa; • Direcção e Conselho Pedagógico; • Câmara Municipal de Botas.
Recursos/ Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Medalhas, folhas para certificados, Cartolinas, Fotocópias, Cds, aparelhagem, microfones, palco,..
Actividades a desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> • Festival da canção;
Regime de avaliação dos alunos	<p>Serão tidos em conta a observação directa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • do comportamento; • da participação; • do interesse.
Regime de avaliação do Festival da Canção	<p>Será validada segundo os seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação da actividade; • Actividades da festa; • Relação aluno – aluno; • Relação professor – aluno; • Comportamento dos alunos; • Interesse cultural; • Interesse curricular; • Interdisciplinaridade; • Consecução dos objectivos.
Aprovado <input type="checkbox"/>	<p style="text-align: right;">_____</p> <p style="text-align: right;">Data: __/__/____</p>

DATA: 2/06/2010

ANEXO 13 - ACTIVIDADES REALIZADAS: PCT e PAA

Desfile de Carnaval



Figuras 14, 15 e 16: Actividade de Carnaval, os alunos P e M na turma. Tema: “Os países”.⁵⁴

Concerto Didáctico Pedagógico



Realizou-se no Agrupamento desta escola no dia 22 de Março de 2010 um concerto pedagógico, no qual os alunos com NEE assistiram, a fim de alargarem os seus conhecimentos, conforme a planificação. Esta actividade é realizada com a orquestra de ESPROARTE de Mirandela. Os alunos desta escola prepararam 3 peças musicais para serem tocadas em conjunto. Esta actividade permitiu aos alunos conhecerem novos timbres, uma vez, que estes, na sua maioria nunca tinham assistido a um concerto.

⁵⁴ Nesta actividade de Carnaval, houve articulação com Área de Projecto, Formação Cívica e Educação Musical. Tendo em conta que o tema foi “Os países”, os alunos realizaram ostinatos para acompanhamento da música no Desfile de Carnaval.



Festival da Canção



Figuras 17,18 e 19: Aluno P e A antes de apresentar a peça “Te Deum” e “Cinderela”, no Festival da Canção. ⁵⁵

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

DRAMATIZAÇÃO: O DRAGÃO E O OVO



Figura 20 e 21: A turma do 5ºA na apresentação do Dragão e o Ovo (Ensaio).

⁵⁵ As fotos das actividades do Carnaval, Concerto pedagógico e Festival da Canção, encontram-se disponíveis no site da Câmara Municipal de Boticas. www.cm-boticas.pt

ANEXO 14 – Relatórios finais

Relatório final

Área: Musica Funcional

Data: 3 de Junho de 2010

Nome do Aluno: A 3º Ano

Comportamento, assiduidade e pontualidade da aluna

Relativamente ao comportamento da aluna A, tendo em conta a sua especificidade, melhorou consideravelmente. No início do ano lectivo, perturbava a aula e tinha alguns comportamentos incorrectos, tinha uma participação pouco organizada e só realizava algumas actividades (as que mais gostava). Neste momento a aluna A consegue participar correctamente em todas as actividades e é muito empenhada, havendo, no entanto, momentos de instabilidade. O comportamento pode considerar-se Bom, tendo em conta toda a sua evolução. É assídua e pontual, raramente falta, e sempre que falta é justificado.

Principais dificuldades da aluna detectadas ao longo do ano

- Instabilidade emocional

Evolução da aluna relativamente aos objectivos propostos

A aluna A é afinada e reproduz ritmos com grande facilidade. É muito expressiva e meiga, valoriza a sua expressão e a dos outros. Assimila com grande facilidade as letras das canções, reproduzindo-as rapidamente, com grande sentido rítmico. No entanto apresenta algumas dificuldades na linguagem, o que a dificulta cantar com uma boa dicção. Porém houve uma grande evolução, uma vez que decorou e reproduziu as canções tendo concretizado a aprendizagem de quase todas as palavras. Conseguiu distinguir ao longo do ano várias fontes sonoras, diferentes níveis corporais e reconhece alguns símbolos da pauta musical. Melhorou a sua presença no grupo, interagindo de forma positiva.

Um dos grandes entraves para desenvolver conceitos musicais é de ainda não saber ler, o que a limita na sua aprendizagem. Todavia, a planificação foi adequada à aluna, a fim de superar as suas dificuldades. Conseguiu adquirir alguns conceitos de música simples.

Também reconhece a clave de Sol, conhece duas figuras musicais (semínima e a colcheia), reproduz vários ritmos e toca no jogo de sinos 5 canções com 6 notas musicais (sol, mi, fá, lá, ré e dó agudo), com relativa facilidade. A experiência foi bastante positiva.

A professora

Fernanda Gonçalves

171

Relatório final

Área: Musica Funcional

Data: 3 de Junho de 2010

Nome da Aluna: **Â** - 7º C

Comportamento, assiduidade e pontualidade da aluna

Relativamente ao comportamento da **Â**, pode considerar-se Bom, na medida em que não perturba e participa nas actividades com empenho, no entanto, por vezes, revela-se um pouco preguiçosa sendo necessário motivá-la para realizar as actividades. É assídua e pontual, raramente falta, e sempre que falta é justificado.

Principais dificuldades da aluna detectadas ao longo do ano

- Dificuldade em movimentar-se, devido ao seu problema, o que a impossibilitava de realizar alguns movimentos;
- Não saber ler.

Evolução da aluna relativamente aos objectivos propostos

A Aluna **Â** é bastante afinada e reproduz ritmos com alguma facilidade. É muito expressiva e meiga, valoriza a sua expressão e a dos outros. No entanto apresenta grandes dificuldades na linguagem, o que a dificulta cantar com uma boa dicção. Tem-se corrigido, tendo concretizado a aprendizagem de várias palavras, ritmos e melodias, evoluindo ao seu ritmo. Conseguiu distinguir ao longo do ano algumas fontes sonoras, diferentes níveis corporais e reconhece alguns símbolos da pauta musical.

Um dos grandes entraves para desenvolver conceitos musicais é não saber ler, o que a limita na sua aprendizagem. Todavia, a planificação foi adequada à aluna, a fim de superar as suas dificuldades. Conseguiu adquirir alguns conceitos da música mais simples. Também reconhece a clave de Sol, liga apenas duas figuras musicais (semínima e colcheia), reproduz ritmos simples e toca no jogo de sinos 5 canções com as 6 notas musicais (sol, mi, fá, lá, ré e dó agudo).

A professora

Fernanda Gonçalves

Relatório final - NEE

Área: Musica Funcional

Data: 3 de Junho de 2010

Nome do Aluno: **C** nº 4 - 6º A

Comportamento, assiduidade e pontualidade da aluna

Relativamente ao comportamento da aluna **C**, não há nada a registar de incorrecto, pelo que se considera Muito Bom, é muito empenhada e participativa. É assídua e pontual, raramente falta, e sempre que falta é justificado.

Principais dificuldades da aluna detectadas ao longo do ano

- Dificuldades na linguagem;
- Não saber ler.

Evolução da aluna relativamente aos objectivos propostos

A aluna **C** é afinada e reproduz ritmos com alguma facilidade. É muito expressiva e meiga, valoriza a sua expressão e a dos outros. No entanto apresenta grandes dificuldades na linguagem, o que a dificulta cantar com uma boa dicção, mas tem evoluído, tendo concretizado a aprendizagem de muitas palavras, e, apesar de não dizer correctamente algumas delas sabe todas as canções na íntegra. Evoluiu muito desde o ano lectivo anterior, está mais sociável e descontraída. Participa com mais empenho e já toma decisões que anteriormente não o fazia. Manifesta-se sempre que os colegas perturbam e chama-os a atenção. Conseguiu distinguir ao longo do ano algumas fontes sonoras, diferentes níveis corporais e reconhece alguns símbolos da pauta musical.

Um dos grandes entraves para desenvolver conceitos musicais é não saber ler, o que limita a aprendizagem. Todavia, a planificação foi adequada à aluna, a fim de superar as suas dificuldades. Conseguiu adquirir alguns conceitos da música simples. Também reconhece a clave de Sol, conhece apenas duas figuras musicais (semínima e colcheia), reproduz ritmos simples e toca no jogo de sinos 5 canções, contendo 6 notas musicais (sol, mi, fá, lá, ré e dó agudo).

A professora

Fernanda Gonçalves

Relatório final

Área: Musica Funcional

Data: 3 de Junho de 2010

Nome do Aluno: **M**, nº 12 - 5º A

Comportamento, assiduidade e pontualidade da aluna

Relativamente ao comportamento da aluna **M**, foi melhorando ao longo do ano. Inicialmente, perguntava sistematicamente “se faltava muito para tocar” ou “queria ver o horário para saber que aula ia ter”, perturbando o bom funcionamento da aula. Ao longo do ano lectivo foi modificando as suas atitudes, bem como a sua participação, pelo que se pode considerar Bom. É assídua e pontual, raramente falta, e sempre que falta é justificado.”

Principais dificuldades da aluna detectadas ao longo do ano

- Dificuldade em ouvir. Ao longo do ano lectivo, tenho verificado que a aluna **M**, tem vindo a perder audição. Daí estar sempre a perguntar tudo.

Não saber ler.

Evolução da aluna relativamente aos objectivos propostos

A aluna **M** é pouco afinada e reproduz ritmos com alguma dificuldade. É pouco expressiva, no entanto, tem vindo a realizar aprendizagens. É meiga, valoriza a sua expressão e a dos outros, todavia, apresenta grandes dificuldades na linguagem, o que a dificulta cantar com uma boa dicção. Tem-se corrigido, tendo concretizado a aprendizagem de várias palavras, ritmos e melodias, evoluindo ao seu ritmo. Conseguiu distinguir ao longo do ano algumas fontes sonoras, diferentes níveis corporais e reconhece alguns símbolos da pauta musical.

Um dos grandes entraves para desenvolver conceitos musicais é não saber ler, o que a limita na sua aprendizagem. Todavia, a planificação foi adequada à aluna, a fim de superar as suas dificuldades. Conseguiu adquirir alguns conceitos da música mais simples. Também reconhece a clave de Sol, liga apenas duas figuras musicais (semínima e colcheia), reproduz ritmos simples e toca no jogo de sinos 5 canções com as 6 notas musicais (sol, mi, fá, lá, ré e dó agudo).

A professora

Fernanda Gonçalves

Relatório final

Área: Música Funcional

Data: 3 de Junho de 2010

Nome do Aluno: **P**, nº 16 - 5º Ano

Comportamento, assiduidade e pontualidade do aluno

Relativamente ao comportamento do aluno **P**, tendo em conta a sua especificidade, sempre teve um comportamento Muito Bom. No início do ano lectivo, era muito tímido, tinha vergonha de participar nas actividades da sala de aula, no entanto interagiu pouco com o grupo. Sempre foi educado e muito participativo e sempre realizou todas as actividades com entusiasmo. No 3º Período apesar de realizar as actividades com satisfação, houve alguns momentos de instabilidade (2 ou 3 aulas) ao nível da participação, sendo necessário referir a importância de realizá-las para conclusão do projecto. Depois de realizadas ficava muito satisfeito.

Principais dificuldades do aluno detectadas ao longo do ano

- Reacções desajustadas, ou é muito meigo ou fica amuado, sendo necessário "convencê-lo" a realizar as tarefas. Aconteceu apenas em duas ou três aulas.

Evolução do aluno relativamente aos objectivos propostos

O **P** é afinado e reproduz ritmos com grande facilidade. É muito expressivo e meigo, tendo momentos de instabilidade como já foi referido, sendo pouco significativo. Valoriza a sua expressão e a dos outros. Assimila com grande facilidade as letras das canções, reproduzindo-as rapidamente, com grande sentido rítmico. Apresentou grandes progressos na linguagem, o que lhe permitiu melhorar a dicção das palavras. Decorou e reproduziu as canções. Conseguiu distinguir ao longo do ano várias fontes sonoras, diferentes níveis corporais e reconhece alguns símbolos da pauta musical. Melhorou consideravelmente a sua presença no grupo, interagindo de forma bastante positiva.

A planificação foi adequada ao aluno, a fim de superar as suas dificuldades. Conseguiu adquirir alguns conceitos de música. Conseguiu distinguir diferentes timbres de instrumentos, associando-os às famílias. Também reconhece a clave de Sol, conhece várias figuras musicais (mínima, semínima e colcheia), toca no jogo de sinos 7 canções com 6 notas musicais (sol, mi, fá, lá, ré e dó agudo), com grande facilidade. A experiência foi bastante positiva.

A professora de Educação Musical

Fernanda Gonçalves

APÊNDICES 1 e 2

APÊNDICE 1

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DO SÉC.XX CONTRIBUIÇÕES PARA A MUSICOTERAPIA EDUCATIVA E A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL	
Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)	Fundamentou o seu método no desenvolvimento corporal como meio para o desenvolvimento musical. Desenvolveu exercícios rítmicos e auditivos (coordenação, associação, concentração) baseados nos movimentos corporais para desenvolver automatismos e respostas corporais rápidas. O seu método de trabalho foi adaptado pelos seus discípulos, pioneiros de <i>terapia educativa rítmica</i> . Os princípios pedagógicos e alguns exercícios utilizam-se com pessoas com problemas motores, sensoriais e de comunicação, deficiências mentais, problemas de conduta e personalidade.
Edgar Willems (1890-1978)	Introduz o factor psicológico na educação musical, relacionando a música com a psique humana. O seu método dá importância ao desenvolvimento da sensorialidade auditiva e da personalidade , estabelecendo analogias entre os diferentes aspectos da vida e de elementos constitutivos da música: Ritmo – vida fisiológica; Melodia – vida afectiva; Harmonia – vida mental . A utilização do método com pessoas deficientes origina conceitos tais como, <i>Sonoterapia, Ritmoterapia e Meloterapia</i> .
Carl Orff (1895-1982)	A Orff-Schulwerk fundamenta-se na relação ritmo-movimento-linguagem para uma educação musical activa que sublinha a dimensão social da actividade musical. Esta metodologia foi utilizada na educação especial dando origem ao enfoque <i>Orff Teraphy music</i> desenvolvido principalmente por Gertrud Orff. Utiliza-se com alunos com problemas de linguagem, de motricidade e de desenvolvimento.
Maurice Martenot (1898-1980)	A sua pedagogia baseia-se em três fases educativas propostas por Montessori: imitação, reconhecimento e reprodução . Confere importância ao aspecto psicofisiológico da criança e ao tempo natural regulado pelo ritmo orgânico. O “tempo musical” deve estar em consonância com o “tempo da criança” para evitar falta de atenção e de espaços vazios na actividade mental.
Raymond Murray Schafer (1933-	Os seus princípios pedagógicos podem aplicar-se na educação musical especializada e na musicoterapia. A criatividade e a liberdade pedagógica, a curiosidade e a descoberta de novos procedimentos e meios de expressão sonoro-musical, a utilização de materiais musicais ecléticos, a ênfase na escuta, a paisagem sonora e a ecologia sonora.

Quadro 1: Adaptação dos Princípios Pedagógico-musicais do séc.XX: Contribuições para a Musicoterapia Educativa e a Educação Musical Especial (Sabbatella 2008: 50).

Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas

**PROGRAMA
EDUCATIVO
INDIVIDUAL^I**



Ano Lectivo: 2009 / 2010

(Revisto- artº 13º do Decreto-Lei n.º 3/2008)

¹ Modelo do Programa Educativo Individual de acordo com o previsto no artº 9º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

1- IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA / ALUNO(A)

Nome:	
Data de Nascimento: ■ / ■ / ■.	
Natural de: ■	Nacionalidade:
Morada:	
Localidade:	Telefone:
Filiação:	
Estabelecimento de Ensino: Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro - E.B.2,3 de Boticas	
Ano de Escolaridade:	
Encarregado(a) de Educação:	
Professor Titular de turma / Director de turma:	
Professor de Educação Especial:	

2. – História Escolar e Pessoal

2.1- Resumo da história escolar

2.2- Outros antecedentes relevantes

2.3- Diagnóstico médico e recomendações dos serviços de psicologia e saúde

3- PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF - CJ

3.1- Caracterização dos indicadores de Funcionalidade: Actividade e Participação, Funções e Estruturas do corpo e Factores Ambientais e do nível de aquisições e dificuldades do aluno

4.ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

4.1 – Medidas Educativas a implementar

- a) Apoio Pedagógico Personalizado
- b) Adequações Curriculares Individuais
- c) Adequações no processo de matrícula
- d) Adequações no processo de avaliação
- e) Currículo específico individual
- f) Tecnologias de apoio

De acordo com o Decreto de Lei nº 3/08 de 7 de Janeiro

e) Currículo específico individual

O Currículo específico individual, pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade da criança, nomeadamente, os conducentes à autonomia pessoal e social e às actividades centradas nos contextos da vida que conduzam ao processo de transição para a vida pós-escolar.

5-SERVIÇOS AFINS À EDUCAÇÃO ESPECIAL (APOIO SÓCIO-EDUCATIVO)

<input type="checkbox"/> Apoio psicológico	Externo à escola: sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Terapia de fala	Externo à escola: sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Fisioterapia	Externo à escola: sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Terapia ocupacional	Externo à escola: sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Psicomotricidade	Externo à escola: sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Logopedia	Externo à escola: sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Actividades extracurriculares	Externo à escola: sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Sala de estudo			
<input type="checkbox"/> Pedagogia diferenciada na Sala de aula			
<input type="checkbox"/> Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno			
<input type="checkbox"/> Aconselhamento e formação dos pais			
<input type="checkbox"/> Material escolar (Acção Social Escolar)			

Almoço (Acção Social Escolar)

Suplemento alimentar (Acção Social Escolar)

Transporte (Acção Social Escolar)

Outros (Especifique): _____

6. CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR, ESTRATÉGIAS E RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS A UTILIZAR

7. PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

8. DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS DIFERENTES ACTIVIDADES

Em Anexo.

9. RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS¹

Intervenientes	Funções desempenhadas	Horário

1) RESTANTES RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS, SEGUE EM ANEXO

10. IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PEI

10.1- Início da Implementação do PEI

--

10.2. Avaliação do PEI

Conforme o previsto no Art.nº 13 do Decreto- Lei 3/2008 de 7 de Janeiro:

- Sempre que se justifique;
- No final de cada período;
- No final do ano lectivo.

10.3. Transição entre ciclos

11. ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO

PEI Elaborado por:

A directora de Turma: _____

A Professora de Educação Especial: _____

A Psicóloga: _____

A Terapeuta da Fala: _____

Coordenação do PEI a cargo de:

Nome: _____ Assinatura: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: ___/___/___ Assinatura: _____

Homologado pelo Conselho Executivo:

Data: ___/___/___ Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação

Data: ___/___/___ _____

LSTA DE ANEXOS ⁵⁶

- 1- Relatório da Terapeuta da Fala
- 2- Relatório da Psicóloga
- 3- Adequações Curriculares Individuais
- 4- Responsáveis pelas Respostas Educativas
- 5- Relatório do Conselho de Turma.
- 6- Relatório do pediatra
- 7- Horário do aluno

⁵⁶ - Anexar os conteúdos os conteúdos, competências a adquirir pelo aluno, Plano Individual de Transição (se existir), relatórios clínicos, psicológicos ou educativos, programas de enriquecimento curricular, planos de recuperação e acompanhamento, etc.