

O CONTRIBUTO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO, REABILITAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM N.E.E.

Mónica Cereja Faria

Mestrado em Educação Especial

**Março, 2014 - Departamento de Ciências da Educação e do
Património**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

O CONTRIBUTO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO, REABILITAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM N.E.E.

Mónica Cereja Faria

**Dissertação de candidatura ao grau de Mestre em Educação Especial
sob a orientação da Prof. Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes**

**Março, 2014 – Departamento de Ciências da Educação e do
Património**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria Celeste Sousa Lopes, minha orientadora, pelo apoio e empenho que sempre manifestou, e ainda pela compreensão em situações de caráter particular.

Ao meu marido e à minha filha, um agradecimento muito especial por, ao longo tempo que durou a elaboração da presente dissertação, ter abdicado de muitos momentos em família, exigindo-me apenas “motivação” e “sacrifício” para levar a bom porto este trabalho.

À minha mãe um agradecimento por, ao longo deste tempo, estar sempre presente e disponível para que a concretização deste trabalho fosse possível.

Ao meu pai, que sei estar orgulhoso de mim.

Ao meu colega e amigo Filipe, que sempre ouviu as minhas preocupações e me deu força nos momentos mais difíceis deste percurso, ajudando-me sempre que solicitado.

Às educadoras com quem trabalhei, bem como às funcionárias, pela disponibilidade e compreensão demonstrada.

Aos meus queridos alunos, companheiros de todo este estudo, pelo carinho e amizade sem limites.

O CONTRIBUTO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO, REABILITAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM N.E.E.

RESUMO

A inclusão é hoje uma preocupação humana na medida em que todos nós temos direito às mesmas oportunidades de inserção e realização psico-social. É urgente dar uma resposta às crianças com Necessidades Educativas Especiais no sentido de integrá-las na sociedade em que vivemos e de lhes oferecer todas as oportunidades possíveis, utilizando os recursos que nos parecem mais eficazes ao seu desenvolvimento global.

Desta forma, apresentamos a importância da música no processo de educação, reabilitação e inclusão, bem como a sua aplicabilidade e os seus benefícios no desenvolvimento global da criança. Com isto, pretendemos mostrar que é plausível construir e colocar em prática uma intervenção em que a música não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim uma ferramenta que faz a diferença, uma vez que ela desperta e promove na criança a aprendizagem, bem como todo o seu desenvolvimento.

Para a realização deste trabalho, recorreu-se ao estudo de caso, aplicando-se a modalidade de investigação-ação, com recurso a entrevistas semiestruturadas. A intervenção foi aplicada a dois alunos do Jardim de Infância, com 4 e 5 anos de idade.

Palavras-chave

Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Música, Educação na Infância, Desenvolvimento Escolar, Arte para a Educação.

THE CONTRIBUTION OF MUSIC IN EDUCATION, REHABILITATION AND INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

SUMMARY

Nowadays, inclusion is a human concern as far as everyone is entitled to the same opportunities for achieving psychosocial integration and success. It is urgent to address to children with special educational needs in order to integrate them in our society and offer them every opportunity available, using the resources that seem most effective to their global development.

Thus, we show the importance of music not only in the inclusion process, but also in the learning and teaching process, as well as its implementation and the benefits it brings to children. That is to say we intend to show that it is plausible to set up and put into action an intervention plan in which music is not merely the association of sounds and words, but a tool that makes a difference, since it raises the children's awareness to learning and actually promotes it, while fostering their global development.

In order to carry out this analysis, a case study was undertaken using the methodology of action research, with surveys. The intervention was focused on two nursery school students.

Keywords

Inclusion, Special Educational Needs, Music, Childhood Education, School Development, Arts for the Education.

Agradecimentos.....	2
Resumo.....	3
Summary.....	4
Índice.....	5
Índice de Figuras.....	7
Índice de Quadros.....	8
Abreviaturas.....	10
Introdução.....	12
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	16
1. A Criança Com Necessidades Educativas Especiais.....	17
1.1. O Conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	18
1.2. Tipos de Necessidades Educativas Especiais.....	20
2. Educação/Reabilitação e Inclusão na Educação Escolar.....	23
2.1. Definição de inclusão e evolução da Escola Inclusiva.....	24
2.2. Da integração à inclusão.....	33
2.2.1. Princípios Gerais para a Construção de Escolas Inclusivas.....	36
2.3. A importância de uma educação inclusiva.....	40
3. A Música na infância.....	42
Introdução.....	43
3.1. Música para pequeninos “Edwin Gordon” - Educação através da Música.....	44
3.2. Como enriquecer o ambiente escolar através da música.....	46
4. A Música como Terapia e como Elemento Reabilitador.....	50
4.1. O que se entende por Música e por Terapia.....	51
4.2. A música em terapia.....	53
4.3. Na deficiência auditiva.....	58
4.4. Na deficiência mental.....	59
4.5. No autismo.....	60
4.6. Na deficiência física.....	60
5. A Música como Apoio Psicopedagógico em Crianças com N.E.E.....	62
Introdução.....	63
5.1. Fundamentação Teórica das Atividades realizadas na Intervenção.....	65
5.1.1. Jogos Musicais.....	65
5.1.2. Lengalengas.....	66
5.1.3. Canções Didáticas e Canções Tradicionais.....	66
5.1.4. Danças de Roda e Movimento.....	67

5.1.5. Prosódia	68
5.1.6. Atividades com o Teclado	68
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	69
1. Metodologia da Investigação	70
Introdução	71
1.1. Objetivos	71
1.2. Tipo de Estudo	72
1.3. Procedimentos	73
1.3.1. Instrumentos de recolha e análise de dados	73
1.4. Caraterização da População Alvo	74
1.4.1. Caraterização do Contexto de Estudo	75
1.4.2. Caraterização da Amostra	76
2. Intervenção	83
Introdução	84
2.1 Áreas Fracas e Atividades que visam o seu Desenvolvimento	84
2.2. Planificações	86
2.3. Registo Fotográfico	100
3. Avaliação da Intervenção	102
Introdução	103
3.1. Avaliação do aluno A	103
3.2. Avaliação da aluna B	108
3.3. Avaliação global das Intervenções	113
4. Apresentação e análise dos dados das entrevistas semiestruturadas	120
5. Discussão dos dados	127
Conclusão	130
Bibliografia	133
Legislação	138
Sitografia	139
ANEXOS	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade realizada com os instrumentos da sala de aula.....	100
Figura 2 - Atividade realizada com instrumentos da sala de aula	100
Figura 3 - Atividade realizada com instrumentos da sala de aula	101
Figura 4 - Interpretação de uma canção utilizando gestos.....	101
Figura 5 - Atividade com teclado	101

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Outras definições para o conceito de inclusão.....	25
Quadro 2 – Efeitos “provocados” pela Música	57
Quadro 3 – Planificação da 1ª Intervenção.....	86
Quadro 4 – Planificação da 2ª Intervenção.....	87
Quadro 5 – Planificação da 3ª Intervenção.....	88
Quadro 6 – Planificação da 4ª Intervenção.....	90
Quadro 7 – Planificação da 5ª Intervenção.....	91
Quadro 8 – Planificação da 6ª Intervenção.....	92
Quadro 9 – Planificação da 7ª Intervenção.....	93
Quadro 10 – Planificação da 8ª Intervenção.....	94
Quadro 11 – Planificação da 9ª Intervenção.....	95
Quadro 12 – Planificação da 10ª Intervenção.....	96
Quadro 13 – Planificação da 11ª Intervenção.....	97
Quadro 14 – Planificação da 12ª Intervenção.....	98
Quadro 15 – Planificação da 13ª Intervenção.....	98
Quadro 16 – Planificação da 14ª Intervenção.....	99
Quadro 17 – Domínio da Autonomia/Motricidade no aluno A.....	103
Quadro 18 – Domínio da Comunicação/Linguagem no aluno A	105
Quadro 19 – Domínio da Matemática no aluno A.....	106
Quadro 20 – Domínio do Estudo do Meio no Aluno A	107
Quadro 21 – Domínio da Autonomia/Motricidade na aluna B	108
Quadro 22 – Domínio da Comunicação/Linguagem na aluna B.....	109
Quadro 23 – Domínio da Matemática na aluna B	111
Quadro 24 – Domínio do Estudo do Meio na aluna B	111
Quadro 25 - Avaliação da 1ª Intervenção	115
Quadro 26 - Avaliação da 2ª Intervenção	115
Quadro 27 - Avaliação da 3ª Intervenção	115
Quadro 28 - Avaliação da 4ª Intervenção	116
Quadro 29 - Avaliação da 5ª Intervenção	116
Quadro 30 - Avaliação da 6ª Intervenção	116
Quadro 31 - Avaliação da 7ª Intervenção	117

Quadro 32 - Avaliação da 8ª Intervenção	117
Quadro 33 - Avaliação da 9ª Intervenção	117
Quadro 34 - Avaliação da 10ª Intervenção	118
Quadro 35 - Avaliação da 11ª Intervenção	118
Quadro 36 - Avaliação da 12ª Intervenção	118
Quadro 37 - Avaliação da 13ª Intervenção	119
Quadro 38 - Avaliação da 14ª Intervenção	119
Quadro 39 – Apresentação dos resultados da entrevista semiestruturada, relativos às Educadoras.....	121
Quadro 40 – Apresentação dos resultados da entrevista semiestruturada, relativos aos Encarregados de Educação	124

ABREVIATURAS

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade

E.E.- Encarregados de Educação

Etc- *Etcaetera*(e assim por diante)

N.E.E. - Necessidades Educativas Especiais

m - Minutos

PEI- Programa Educativo Individual

A música é um meio mais poderoso do que qualquer outro porque o ritmo e a harmonia têm a sua sede na alma. Ela enriquece esta última, confere-lhe a graça e ilumina aquele que recebe uma verdadeira educação.

Platão

INTRODUÇÃO

A escola tem que ser o núcleo essencial do processo educativo, pelo que deve ser pensada para todos traduzindo, assim, um dos mais elementares direitos de cidadania – a formação global das nossas crianças e jovens em condições de igualdade de oportunidades.

Mas como implementar uma escola que promova a igualdade de oportunidades, atendendo ao mundo diversificado das crianças que estão na sala de aula; como gerir um grupo/ turma como um meio de aprendizagem da vida e para a vida numa sociedade “justa” em que se aceitam as diferenças; como responder com os meios e as condições necessárias à inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais, procurando otimizar o seu potencial de aprendizagem e perfil individual?

A inclusão é hoje uma preocupação humana na medida em que todos nós temos direito às mesmas oportunidades de inserção e realização psico-social.

As crianças com Necessidades Educativas Especiais, principalmente as necessidades originadas em défice sensorial ou mental, ainda há pouco tempo eram abduzidas do ensino regular, uma vez que o mesmo não dispunha dos recursos indispensáveis ao seu acompanhamento educativo. A sua inclusão, atualmente, é a opção adotada deixando de lado a marginalização a que estavam sujeitas. Atualmente, como nos descreve Lopes (2008), assistimos “a uma crescente preocupação relacionada com os problemas de aprendizagem escolar, preocupação esta que não é recente, podendo mesmo afirmar-se que está ligada à instituição da escolaridade obrigatória e à constatação de existência de alunos que apresentam dificuldades básicas. (Lopes, 2008, p.71)

O sistema de ensino, com a expansão da escolaridade obrigatória foi, também, expandido ao nível das necessidades de apoio com deficiência a par do crescimento do conceito de Educação Especial. Ao nível da interação com crianças “especiais”, o conceito de que existiam mais aspetos a aglomerar do que a afastar foi-se fortalecendo uma vez que se constatou que, embora diferente, se tratava, também, de uma criança.

Todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais estão atualmente incluídas em turmas regulares. A escola permanece organizada para a ascensão do desenvolvimento humano, directamente relacionado com o sistema de organização social dominante, mas cada escola deve organizar e regular a resposta educativa para as crianças N.E.E.. Assim, é emergente que os sistemas educacionais sejam adequados à

diferença, para que os objetivos da integração e inclusão destas crianças sejam atingidos.

A música, como terapia, começa a fazer sentido ao ser utilizada com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Julgamos que, como meio de intervenção, a música pode fazer a diferença nestas crianças, tanto ao nível da educação, como da reabilitação e inclusão.

A música como terapia começa a ser utilizada em crianças como uma forma da mesma se integrar na turma, mas também como forma de trabalhar a linguagem, a concentração, a coordenação, a memória, a imaginação, a capacidade de escuta e o relacionamento inter-pessoal.

Ao pensar nelas e procurando edificar um projeto de intercessão que contribua para a inclusão saudável e para o desenvolvimento das capacidades destas crianças, propusemo-nos a investigar sobre a música como apoio na educação, reabilitação e inclusão.

A realização deste trabalho centra-se numa investigação-ação e na criação de um plano de intervenção.

O trabalho estrutura-se em duas partes distintas, mas complementares entre si, sendo a primeira de cariz mais teórico e a segunda de cariz empírico. Na primeira parte, será efetuado o enquadramento teórico, onde expomos um conjunto de informações relativas à criança com Necessidades Educativas Especiais e à inclusão e onde, também, referimos a importância da música neste contexto, o papel da mesma no desenvolvimento da criança, bem como os seus objetivos. Ainda nesta parte, abordamos a música e os efeitos terapêuticos, fazendo referência à música como elemento reabilitador e, ainda, como apoio psicopedagógico, fazendo referência à música como elemento reabilitador. Na segunda parte, iremos expor a metodologia utilizada através da problemática e dos objetivos, apresentando-se, ainda, a nossa intervenção (conjunto de atividades musicais realizadas no Jardim de Infância, nas aulas de Educação Especial), realizado no contexto do desenvolvimento dos alunos em estudo.

Temos como objetivo mostrar que é possível construir um plano de intervenção com crianças N.E.E., em que a música não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim um instrumento que pode fazer a diferença nas instituições de ensino; mostrar

que pode despertar e facilitar a inclusão e a aprendizagem, bem como o desenvolvimento global das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

**1. A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS**

1.1.O Conceito de Necessidades Educativas Especiais

O termo Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.), está hoje generalizado a quase todos os países (Correia, 1999). Para este autor, o termo Necessidades Educativas Especiais surge de uma evolução de conceitos de cariz social e educacional, respondendo, assim,

ao princípio de uma democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar. (Correia, 1999, p.47)

A própria legislação portuguesa dá grande importância a este conceito. O Sistema Educativo Português regulamenta a Educação Especial através do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, onde se considera que um aluno tem N.E.E.se apresentar:

limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (n.º 1 do artigo 1.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008)

Do mesmo modo, em Inglaterra foi introduzido o relatório Warnok Report Special Educations Needs, publicado em 1978 e legislado em 1981, como resultado de um estudo que revolucionou as grandes perspectivas de intervenção no campo educativo/pedagógico, feito com crianças com problemas de aprendizagem.

Na opinião de Niza (1996), o Warnok Report veio dar menos relevância às deficiências dos alunos para dar lugar a um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa passando, deste modo, do modelo médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo Educativo.

De acordo com este relatório,

um aluno tem necessidades educativas especiais quando comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação dessas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas(...). (Silva,2009, p.140)

Para o mesmo autor (Silva, 2009), ao polarizar a atenção no programa escolar, o relatório passa a considerar o conjunto dos estudantes que ao longo de toda a sua

escolaridade vão manifestando, num ciclo ou noutro, dificuldades que revelam a necessidade de disporem de meios apropriados para desenvolver as aprendizagens propostas.

Segundo Brennan (1990), Necessidades Educativas Especiais são

aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas. Determinar que um aluno apresenta N.E.E. supõe que, para atingir os objectivos educativos, necessita de meios didácticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais. (Brennam, W. K., 1990, p.47)

Correia (citado em Correia, 1999, p.48), diz-nos que o conceito de Necessidades Educativas Especiais se ajusta a crianças e adolescentes com problemas sociais, físicos, intelectuais e emocionais, bem como às dificuldades de aprendizagem, resultantes de fatores orgânicos ou ambientais. Para este autor, o termo referido abarca crianças que não conseguem acompanhar o currículo normal, para as quais se deve proceder à realização de adaptações, mais ou menos generalizadas, o que acaba por corroborar a nova conceção em torno das N.E.E..

Ao referir-se ao conceito de Necessidades Educativas Especiais, Brennan (citado em Correia, 1999, p.48), afirma que há uma Necessidade Educativa Especial

quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.(Brennancitado em Correia, 1999, p.48)

Esta definição vai de encontro ao preconizado pelo relatório Warnok Report (1978) que, ao referir-se às N.E.E., “dá ênfase ao tipo e grau de problemas para a aprendizagem, classificando-os de ligeiros e temporários a severos e permanentes”. (Correia, 1999, p.48)

1.2. Tipos de Necessidades Educativas Especiais

Considerando o autor Correia (1999), podemos classificar as N.E.E. a partir das adaptações curriculares efetuadas, que pode variar conforme a problemática em questão.

Para o mesmo autor (Correia, 1999, p.49), as Necessidades Educativas Especiais podem ser de caráter permanente ou temporário:

No primeiro grupo, e seguindo a mesma linha de orientação (Correia, 1999), inserem-se as crianças com alterações significativas no seu desenvolvimento, que foram provocadas por problemas orgânicos, funcionais ou, ainda, por défices socio-culturais ou económicos graves, exigindo uma modificação generalizada no seu currículo, mantendo-se ao longo de todo o seu percurso escolar. No segundo grupo, apenas se exige uma mudança parcial do currículo, de acordo com as características do aluno. Estas Necessidades, podem traduzir-se em problemas de leitura, escrita ou cálculo ou, então, ao nível de dificuldades do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional. (Correia, 1999)

Segundo Correia (1999, p.51), as Necessidades Educativas Especiais Permanentes podem ser de:

- **Caráter intelectual:** enquadram-se neste grupo alunos com deficiência mental, que manifestam problemas globais de aprendizagem, bem como os indivíduos dotados e sobredotados, cujo potencial de aprendizagem é superior à média.
- **Caráter processológico:** abrange crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem relacionadas com a receção, organização e expressão de informação. Estes alunos caracterizam-se por um desempenho abaixo da média em apenas algumas áreas académicas, e não em todas, como no caso anterior.
- **Caráter emocional:** neste grupo encontram-se os alunos com perturbações emocionais ou comportamentais graves (ex: psicoses) que põe em causa o sucesso escolar e a segurança dos que o rodeiam.
- **Caráter motor:** esta categoria abarca crianças e adolescentes cujas capacidades físicas foram alteradas por um problema de origem orgânica ou ambiental, que

lhes provocou incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade. Podemos citar a paralisia cerebral, a espinha bífida, a distrofia muscular, amputações, poliomielite e acidentes que afetam a mobilidade.

- **Caráter sensorial:** este grupo abrange crianças e adolescentes cujas capacidades visuais ou auditivas estão afetadas. Quanto aos problemas de visão podemos considerar os cegos (não lhes é possível ler, e por isso utilizam o sistema Braille) e os amblíopes (são capazes de ler dependendo do tamanho das letras).
- Relativamente aos **problemas de audição**, temos os surdos (cuja perda auditiva é maior ou igual a 90 decibéis) e os hipoacústicos (cuja perda auditiva se situa entre os 26 e os 89 decibéis).
- **Outros problemas de saúde:** incluem-se doenças como a sida, diabetes, asma, hemofilia, problemas cardiovasculares, cancro, epilepsia, entre outras.

Relativamente às N.E.E temporárias, o autor Correia (1999), diz-nos que “são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar” (Correia, 1999, p.52). De acordo com o mesmo autor, as N.E.E. de carácter temporário podem dizer respeito a problemas ligeiros ao nível das funções superiores (desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socioemocional), bem como a problemas relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

Como já referimos anteriormente, a resposta educativa a este tipo de problemática exige apenas uma mudança parcial do currículo escolar, “adaptando-o às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso educacional”. (Correia, 1999, p.53)

Os quadros de referência de Piaget, Bruner e Hunt, na linha de Sprinthall & Sprinthall (citado em Correia, 1999, p.53), indicam-nos alguns pressupostos educativos importantes ao procederem à caracterização do desenvolvimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais, em especial das N.E.E. temporárias:

- o desenvolvimento destes alunos consegue-se através da mesma sequência de estádios semelhante aos alunos ditos “normais”, embora em ritmo mais lento, nas áreas de aprendizagem em que apresentam dificuldades;

- o desenvolvimento destes alunos depende dos mesmo princípios aplicados às crianças “normais”, dependendo da interação com o meio, desde os primeiros anos de vida.

Desta forma, os objetivos educacionais das crianças com Necessidades Educativas Especiais, sobretudo de caráter temporário, são em tudo semelhantes aos definidos para as crianças sem N.E.E.: “melhorar a sua cognição e a sua capacidade de resolução de problemas enquanto sujeitos da aprendizagem. (Correia, 1999, p.53)

**2. EDUCAÇÃO/REABILITAÇÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR**

2.1. Definição de inclusão e evolução da Escola Inclusiva

Para Lopes (1997), a educação não deve ser elitizada e deve motivar a participação e a autonomia dos alunos, como cidadãos de uma sociedade. Segundo a autora,

investir numa educação sem elitismo é investir na liberdade que permita a cada pessoa poder revelar a si e aos outros, com a sua verdade, é contribuir decisivamente para uma sociedade onde os cidadãos são mais participativos e mais autónomos, características essenciais face aos tempos de incerteza e complexidade em que vivemos; é investir num ambiente social pluralista e mais estimulante, é criar novas oportunidades de realização humana e social e contribuir para um mundo mais humano. (Lopes, 1997, p.84)

Segundo Florian, a pesquisa sobre Educação Inclusiva leva-nos a crer que o seu significado é contextual. Segundo o mesmo autor, “as diferenças de contexto resultam em diferentes quadros da educação inclusiva, apesar do facto de muitas jurisdições basearem-se nos direitos humanos os argumentos a favor da educação inclusiva”. (Florian, 1998, p.30)

Na linha de pensamento de Lopes (1997), a inclusão implica que as crianças com Necessidades Educativas Especiais participem em todas as atividades da vida quotidiana, que fazem parte de qualquer indivíduo, significando a oportunidade de indivíduos, com uma deficiência, participarem cabalmente em todas as atividades laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana. (Lopes, 1997, p.55)

Segundo a autora, esta é a única definição, que se reconhece, que transcende o conceito de normalização, ao utilizar uma linguagem que dá relevo à participação, a um envolvimento ativo, em vez da normalidade, pois tal como acrescenta Lopes (1997),

a oportunidade de participar, é bastante diferente do acto de tornar possíveis padrões de vida e condições de vida quotidiana. A oportunidade de participar implica um claro envolvimento ativo e uma escolha, ao contrário da aceitação passiva de um padrão ou condição que foi tornado acessível à pessoa. (Lopes, 1997, p.56)

Contudo, podemos encontrar outras definições para o conceito da inclusão, conforme se pode observar no quadro 1:

Quadro 1 – Outras definições para o conceito de inclusão

<i>Forest e Peartpoint, 1992</i>	<i>Estar com os outros... O modo como lidamos com a diversidade. O modo como lidamos com a diferença.</i>
<i>Rouse e Florian, 1996</i>	<i>As escolas inclusivas são organizações diferentes para a resolução de problemas com uma missão comum que enfatiza a aprendizagem para todos os alunos.</i>
<i>Hall, 1996</i>	<i>Ser um membro pleno de uma turma da mesma idade na escola local, ter as mesmas aulas que os outros alunos e fazer falta quando não se está presente. Além disso, ter amigos que passem tempo com a pessoa fora da escola.</i>
<i>Uditsky, 1993</i>	<i>Um conjunto de princípios que assegure que o aluno com uma deficiência seja considerado um membro válido e necessário da comunidade escolar em todos os aspetos.</i>
<i>Clarketall, 1995</i>	<i>Pode entender-se a inclusão como um passo na direção do alargamento no âmbito das escolas “normais” de modo a que estas possam incluir uma maior diversidade de crianças.</i>
<i>Ballard, 1995</i>	<i>As escolas inclusivas transmitem um currículo aos alunos através de disposições organizativas diferentes das utilizadas nas escolas que excluem alguns alunos das suas salas de aula regulares.</i>
<i>Potts, 1997</i>	<i>Uma participação crescente e uma exclusão decrescente dos locais sociais mais comuns.</i>
<i>Sebba, 1996</i>	<i>A inclusão descreve o processo através do qual a escola tenta dar resposta a todos os alunos enquanto indivíduos ao reconsiderar a organização dos seus currículos, organização e meios.</i>
<i>Thomas, 1997</i>	<i>Uma escola inclusiva é aquela que acolhe todas as crianças.</i>

Fonte: “Promover a educação inclusiva”, Christina Tilstone, LaniFlorian, Richard Rose, Horizontes Pedagógicos, 1998, p.37

Segundo Correia (1999), ao traçar-se uma definição de escola inclusiva, é importante analisarmos o percurso dos conceitos de como se foram encarando as N.E.E. e as crianças numa linha cronossistémica e global. Neste sentido, e de acordo com o mesmo

autor, verificamos a existência de padrões de exclusão ao longo dos tempos, através de diversas práticas: eliminação à nascença de crianças mal formadas ou deficientes, a sua exibição ou, pelo contrário, ocultação pela sociedade e, durante toda a Idade Média, perseguições constantes.

Os direitos das crianças, segundo Correia (1999) que não se enquadravam no sistema regular social levaram muito tempo a serem reconhecidos. A sua educação, durante largos anos, foi ignorada pelo sistema educativo e só com a evolução social, nomeadamente com a afirmação de movimentos a favor do reconhecimento dos direitos civis e políticos das minorias (defendendo a integração social e combatendo diversas formas de discriminação e de segregação), foi possível às associações de pais de crianças com N.E.E., ganharem voz para reclamar os seus direitos, nomeadamente, o direito à educação e à igualdade de oportunidades.

Segundo o mesmo autor, no século XVIII, com a Revolução Francesa, surgem as primeiras formas de proteção destas crianças, com a criação dos primeiros hospícios/instituições especiais, frequentadas por crianças rotuladas e segregadas, em função da sua deficiência e separadas do grupo principal e maioritário da sociedade. Antes disso, no século XVI, Lopes (1997) refere que a igreja teve um papel importante, ajudando nos primeiros passos da emancipação. Segundo a autora,

a Educação Especial propriamente dita surge quando se inicia o período da institucionalização para crianças deficientes nos finais do século XVIII e princípios do século XIX. No entanto, os primeiros passos que conduzirão à fase de emancipação e, por sua vez, à educação de crianças deficientes, surgem por parte da Igreja, ainda no século XVI (...). (Lopes M. C., 1997, p. 36)

No século XIX, tal como foi descrito na literatura efetuada (Correia, 1999 e Lopes, 1997), numa tentativa de recuperação física, fisiológica e psíquica, surge uma nova forma de olhar a criança com N.E.E., procurando ajudá-la a “(...) ajustar-se à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos negativos, reais ou imaginados (...)”. (Correia, 1999. p.13)

Segundo os mesmos autores (Correia, 1999 e Lopes, 1997) até meados do Século XX, as oportunidades e direitos da “criança especial” eram ainda restritos, pois não lhe era reconhecida qualquer possibilidade de viver sem ser segregada, sendo isolada e afastada, para que a comunidade geral fosse poupada à sua visão e à sua presença e, assim, esquecesse a sua existência. Contudo, com a Declaração dos Direitos da Criança,

Declaração dos direitos do Homem e, ainda, a Segunda Guerra Mundial, a filosofia da Educação Especial iniciou uma visível mudança, que foi crescendo ao longo do século XX. Segundo Magalhães (2011), durante séculos

as pessoas com deficiência foram limitadas em suas possibilidades de inserção social e escolarização. Circunscritas às instituições especializadas, alijadas de seus direitos sociais básicos perpetuaram-se mitos e superstições acerca de suas potencialidades. (Magalhães, 2011, p.79)

Assim, em Baptista (1993), encontramos retratada a história da Educação Especial, a qual passou por três épocas distintas: a primeira, também considerada a pré-história, terá sido uma época em que predominou um caráter essencialmente asilar; a segunda época, na qual já se demonstrava algumas preocupações educativas, mas tinha um caráter assistencial e decorria em ambientes segregados; a terceira época onde, finalmente, surge uma preocupação com a integração dos deficientes no seio da comunidade infantil, caminhando-se para o fim de séculos de discriminação, que foram dando origem a mitos e superstições.

Segundo Lopes (1997),

a Declaração dos Direitos da Criança em 1921, a Declaração dos Direitos dos Homens em 1948 e a segunda Guerra Mundial impulsionaram a mudança da filosofia da Educação Especial pelo paradigma da normalização. (...) Contudo, os direitos dos deficientes continuaram a ser preocupação fundamental e na segunda metade do século XX dá-se um grande desenvolvimento na Educação Especial, tanto em qualidade, como em quantidade. (Lopes M. C., 1997, pp. 37, 38)

A partir de meados do século XX, começa a exigir-se à escola um papel ativo, dinâmico na formação do Homem, como ser completo e com direito à sua especificidade e individualidade.

Assim, verificam-se em Portugal, em 1944, as primeiras experiências de educação integrada com a criação de “Classes Especiais” (Correia, 1999, p.26), destinadas a alunos com problemas de aprendizagem, criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, adjacentes às escolas primárias, cabendo ao Instituto a orientação das referidas classes e a formação dos professores. Neste período, são criados asilos para cegos e surdos, que eram ainda pouco apoiados pelo Estado.

Segundo Correia (1999) e Lopes (1997), anos mais tarde, durante a década de sessenta, proliferam instituições com propósitos educativos, nomeadamente, a Associação

Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides, atualmente, denominada Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, a Liga Portuguesa de Deficientes Motores, entre outras. Em 1964, são criados os “Serviços de Educação de Deficientes” pelo Instituto de Assistência a Menores. Além disso, foi, ainda nesta década, sob a Direção Geral da Assistência, que os alunos com deficiência visual iniciam um processo de integração em escolas regulares, nas principais cidades do país. Pela primeira vez, alunos com deficiência intervêm em pleno na classe regular, “(...) organizando-se o trabalho de apoio em espaços próprios intitulados “salas de apoio (...)” (Correia, 1999, p.26), dando-se, assim, os primeiros passos na criação de uma nova política integrativa.

No início dos anos 70, começa a existir uma maior intervenção por parte do Ministério da Educação, que abre um caminho para a integração escolar e cria as Divisões do Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário. A partir de 1975/76, são implementadas as equipas de educação especial, que permitiu o apoio a crianças com deficiência integradas nas escolas regulares; foram, ainda, criados os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA), extintos dez anos mais tarde, por serem considerados uma sobreposição das Equipas de Educação Especial. (Correia, 1999, p. 27)

Lopes (1997) diz-nos que foi durante a década de 70 que se verificou uma propagação do conceito de normalização pelos países da Europa e da América do Norte, ao mesmo tempo que saíam importantes legislações em vários países. Sendo assim, e segundo a mesma fonte, profundas alterações na organização da Educação Especial foram verificadas, “um novo estilo de pensar em educação, onde a filosofia da normalização se converte numa fonte inspiradora de profundas mudanças que não atingem a Educação Especial mas todo o sistema educativo em geral. (Lopes M. C., 1997, pp. 40 - 42)

Numa sociedade, progressivamente mais aberta e humanista, estas crianças começam a ser vistas como cidadãos de pleno direito e começa-se a promover a sua integração na sociedade.

O desejo e a aspiração eram, de facto, pôr em prática o ato de integrar física, social e pedagogicamente os alunos com N.E.E. na escola regular, tentando dar a noção de

escola como um “(...) espaço educativo aberto, diversificado e individualizado (...)” (Correia, 1999, p.19), onde as diferenças e as especificidades pudessem ser esbatidas.

Além disso, é importante referir que todo este movimento de ideias integrativas da Educação Especial no sistema geral de ensino em Portugal e noutros países, teve como contributo legislativo importante a publicação da *PublicLaw 94-142*, em 1975, nos Estados Unidos da América e, em 1978, o *Warnock Report*, no Reino Unido, influenciando não só a Educação Especial, como todo o sistema educativo em geral.

No que respeita ao sistema educativo português, o objetivo da Educação Especial começa a ser incrementado, de forma mais evidente, após a Revolução de 25 de Abril de 1974, época propícia a muitas mudanças, se bem que, ainda antes, a reforma idealizada pelo Ministro da Educação, Veiga Simão, em 1973, tenha favorecido a criação da outrora Divisão de Ensino Especial na dependência das Direções Gerais de Ensino Básico e Secundário e tenha feito surgir, em regime de itinerância, os primeiros professores de apoio, os quais integrariam, mais tarde, as Equipas de Educação Especial, criadas em 1976/77, cujo objetivo subjacente era o de criar um serviço educativo especializado.

Assim, pretendia-se que as referidas equipas fossem um modelo organizacional, que levassem à prática a integração na família, na escola e na comunidade em geral, de crianças e jovens com N.E.E.. Porém, a aplicação prática deste modelo teórico determinaria duas perspetivas antagónicas, mas simbióticas na forma de encarar a inclusão: uma centrada no aluno e outra na escola.

Na década de oitenta, aumentam as Equipas de Educação Especial, iniciando-se o apoio em regime integrado às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, no entanto, a escola regular, continua a não cumprir a sua missão de universalidade.

Somente em 1986, com a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei nº 46/86, é que se estabelece o ponto de viragem no contexto escolar português: neste documento consagra-se a “democratização do ensino, o respeito pela liberdade de aprender e ensinar, um ensino que, respondendo às necessidades da realidade social, contribui para o (...) desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, livres, responsáveis, autónomos e solidários (...)”. (LBSE, 1986)

A referida lei, no seu 17º artigo, define não só os objetivos, como também o âmbito da Educação Especial – “(...) visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com NEE, devidas a deficiências físicas e mentais (...) e integra atividades dirigidas aos educandos e às comunidades (...)” (LBSE, 1986). É no 18º artigo – organização da Educação Especial – que as tendências da integração são mais visíveis, determinando que:

(...) a educação especial se organize “preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados(...) (LBSE, 1986)

(...) a educação especial se processe, também, em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando (...). (LBSE, 1986)

No entanto, a regulamentação legal específica para a Educação Especial foi estabelecida somente em 1991, com a publicação do *Decreto-Lei nº 319/91*, de 23 de Agosto, o qual, estipula que: “(...) as escolas passam a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE (...)” (Correia, 1999, p.2). Os princípios enunciados neste diploma foram, de facto, inovadores no seio do quadro legislativo português, introduzindo conceitos básicos para a orientação e acompanhamento escolares, de jovens portadores de deficiência, ou com dificuldades de aprendizagem e frequentadores de estabelecimentos escolares públicos ou privados.

Outro marco, orientador para a ação na área das Necessidades Educativas Especiais, foi a *Conferência Mundial de Salamanca*, ocorrida em 1994, da qual resultou uma Declaração.

Na referida Conferência, é notório o apelo a todos os governos, incitando-os a adotar, como matéria de lei ou como política, o princípio da Educação Inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, onde se deverá processar, portanto, uma Educação para Todos.

Proclama-se, assim, uma necessidade urgente de mudança e construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem “(...) aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam (...)” (Declaração de Salamanca, 1994, p.6). Retoma-se, ainda, neste documento e de forma mais abrangente, a expressão de Necessidades Educativas Especiais, referindo-se “(...) a

todas as crianças e jovens, cujas necessidades se relacionem com deficiência ou dificuldades escolares (...)"'. (Declaração de Salamanca, 1994, p.6)

O princípio fundamental das escolas inclusivas, preconizado pela Declaração de Salamanca (1994), consiste em que todas as crianças aprendam, sempre que possível, independentemente das diferenças e das dificuldades que apresentam. Nesta perspectiva, a escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema educativo, proporcionando programas educativos estimulantes que sejam adequados às capacidades e necessidades de cada um.

Este princípio está geralmente associado às crianças com deficiências, mas pode ser estendido a crianças de diferentes culturas, crianças em risco ou outro tipo de necessidades educativas.

Partindo da Declaração de Salamanca, podemos definir as condições em que se deve concretizar os apoios educativos na área educativa (Declaração de Salamanca, 1994, ponto 2):

- contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, aplicando respostas pedagógicas adequadas e diversificadas;
- promover a existência de condições adequadas na escolas, de forma a promover a integração socioeducativa das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais;
- colaborar na promoção da qualidade educativa, nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo;
- articular as respostas às necessidades educativas, com recurso a serviços de outras estruturas e serviços nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não governamentais.

Pretende-se, assim, a emergência de uma “Escola para Todos”, isto é, uma Escola Inclusiva que não segrega, discrimina ou marginaliza, promovendo não só, o acesso das crianças com N.E.E. ao ensino regular, como também, o sucesso escolar. Não obstante da mais-valia que constitui para os processos de construção de relações de cidadania e

interação no sistema de ensino regular para todos os alunos, independentemente de terem ou não N.E.E..

A “Escola para Todos”, segundo Lopes (1997),

implica um conjunto de estratégias, só possíveis de concretizar com determinadas mudanças que por sua vez, pressupõem de modo sucinto uma autonomia que possa gerir recursos tanto humanos como materiais, incentivar e promover a formação, desenvolver uma gestão mais flexível, promover a participação tanto de pais como de outras entidades e que, sobretudo, adequem os currículos às necessidades de cada um. (Lopes, 1997, pp.86, 87)

Podemos, pois, concluir que, em 1994, estava generalizada e era bem sustentada, a ideia de que temos de construir uma escola inclusiva, uma escola consciente da nova realidade, consciente da diferença e que assuma, nesse sentido, responsabilidades acrescidas no atendimento de crianças com N.E.E., criando estruturas sólidas que enquadrem e operacionalizem a sua ação e que universalizem o direito à educação e a justiça.

O *Decreto-Lei nº 3/2008*, de 7 Janeiro, que revoga o *Decreto-Lei 319/91 de 23 Agosto*, define a prioridade de matrícula aos alunos com necessidades educativas especiais, devendo o ensino regular receber, efetivamente, todos os alunos. Além disso, regulamenta escolas de referência e unidades para alunos surdos, cegos, autistas e com multideficiência e cria processos de transição para a vida pós-escolar, através do plano individual de transição (PIT), com o objetivo de preparar os alunos para a vida ativa. Relativamente ao anterior, o atual Decreto-Lei passa a restringir a Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente e reduz de 9 para 6, o número de medidas educativas:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio.

Segundo Reis (2011, p.21), esta nova lei prevê a “introdução de áreas curriculares específicas que não fazem parte da estrutura curricular comum, entre outras, a leitura e escrita em Braille, a orientação e mobilidade, o treino da visão, a atividade motora adaptada”.

Partindo da análise da mesma autora (Reis, 2011), esta lei estabelece a Língua Gestual Portuguesa (L1) e o Português Segunda Língua (L2) para alunos surdos que optem para o ensino bilingue, abrangendo-os desde o pré-escolar até ao ensino secundário, prevendo-se, ainda, a introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que, tal como nos descreve Lopes (1997), “a integração escolar das crianças deficientes constitui o objectivo maior de todos aqueles que estão diretamente ligados à problemática. Ultrapassou já a fase de experiências isoladas para se tornar numa política educativa geral que apresenta carácter internacional”. (Lopes M. C., 1997, p. 44)

2.2. Da integração à inclusão

Segundo Correia (2003), o sistema inclusivo deve permitir o desenvolvimento da criança com N.E.E., ao nível da sua educação e reabilitação. Desta forma, torna-se evidente que todas as crianças, independentemente das suas características, devam integrar o sistema educativo de igual modo, estando as escolas abertas e preparadas para as receber. Em sociedades democráticas, no entender de Magalhães (2011),

a educação representa um direito de toda a população, incluindo, assim, as pessoas com deficiência. Defender tal afirmação significa que o sistema escolar deve receber toda e qualquer clientela, independentemente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais que as diferenciem da maioria da população e, fundamentalmente, lançar um olhar para as diferenças que circulam na escola, em situações que geram diálogo e conflito. (Magalhães, 2011, pp.13, 14)

Segundo o mesmo autor (Magalhães, 2011), não deverá ser a criança a moldar-se à escola, mas sim a escola a moldar-se aos alunos que nela se encontram, criando todas as condições necessárias para que a inclusão seja possível. Magalhães (2011), subjaz a ideia de que

não é o aluno quem deve se moldar totalmente às demandas escolares, ou seja, o problema não está centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita. Portanto, a escola deve pensar sua organização curricular de modo a propiciar a este aluno condições adequadas. (Magalhães,2011, p.21)

Um sistema inclusivo parte, assim, de premissas diferentes da integração. Hammeken (1996) dá-nos conta das principais diferenças: a primeira refere-se à colocação da criança com Necessidades Educativas Especiais em ambientes educativos; já a inclusão, permite que as crianças com necessidades educativas especiais, mesmo sendo severas, sejam educadas com os seus pares em ambientes educativos normais, ou seja, a educação regular é a primeira alternativa. Na integração recorre-se frequentemente às salas de apoio.

A segunda diferença, de acordo com o mesmo autor, é que nas escolas inclusivas os serviços são prestados na sala de aula mesmo que com objetivos diferentes dos outros alunos. Na integração, os alunos eram retirados para receberem serviços educativos adicionais.

Assim, Hammeken (1996), diz-nos que na inclusão os alunos apenas são retirados da sala depois que as alterações, estratégias, apoio e adaptações não sejam bem-sucedidas. Só em último recurso se retira o aluno da sala, depois de esgotadas todas as alternativas. Na integração não é dada oportunidade à criança de ter sucesso com as devidas adaptações curriculares e apoio.

Segundo Sanches (2007), “(...) a integração de alunos com problemas nas salas de aula do ensino regular foi uma das concretizações da necessidade de mudança de atitude, face ao ensino tradicional (...)”. (Sanches, 2007, p.13)

O conceito de “*estar integrado*”, segundo Sanches (2007), significava participar, ser considerado, “*fazer parte de*”, ser levado a sério e ser encorajado, exigindo-se a promoção das qualidades próprias de um indivíduo, sem estigmatização e sem segregação. Estar integrado, implicava, seguindo a mesma linha de orientação, a inserção/integração do ponto de vista físico, e, sobretudo, a responsabilização da escola, não só, na articulação da integração física, social e académica, mas também, na adequação da resposta a dar a cada criança.

Contudo, quando essa articulação não era feita e a escola ficava só pela colocação da criança num meio considerado o “*menos restritivo possível*”, sem qualquer ajuste/resposta adequado(a) às suas necessidades, o êxito ficava seriamente limitado. (Sanches, 2007)

Se é certo que nos últimos tempos assistimos à defesa da inclusão quase como uma causa, também é certo que as principais preocupações se situam ao nível conceptual em vez de se situarem ao nível prático, ou seja, a atenção deve recair mais nas necessidades das crianças e das famílias em vez de se preocuparem sobre o local mais apropriado para educar a criança. Na educação inclusiva parte-se do princípio que a criança tem todo o direito em ser incluída na escola e conseqüentemente não é posta nenhuma exigência para a sua entrada. (Hammeken, 1996)

O conceito de escola inclusiva vem assim reforçar o direito de todos os alunos a frequentarem o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza que “os objetivos educacionais e o plano de estudos são o mesmo para todos, independentemente das diferenças individuais da natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir. (M.E./ D.E.B, 1998)

Para Correia (1997), o primeiro passo para operacionalizar o princípio da inclusão é assegurar que as crianças frequentem as escolas que frequentariam se não tivessem N.E.E. O segundo passo é incluí-las pedagógica e socialmente nos grupos de criança sem N.E.E., com os apoios necessários para participar globalmente na rotina da sala de aula, de acordo com as metas e objetivos dos programas e planos educativos.

Segundo o autor supracitado, a colocação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, mesmo com deficiências severas, tem de ser o caminho a seguir em termos educacionais, considerando que

o princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal – de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial. (Correia, 1997, p.34)

A educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais implica, segundo o autor, para além da sua colocação nas escolas regulares, alterações estruturais no plano

da cultura pedagógica e o desenvolvimento de estratégias que procurem alcançar uma maior igualdade de oportunidades.

Uma das maiores dificuldades que decorre da operacionalização destes princípios no contexto de cada escola, diz respeito à concretização de uma educação diferenciada, à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e viabilidade, sendo estas dificuldades sentidas pelos intervenientes no processo inclusivo e, curiosamente, emanadas pelo próprio Ministério da Educação. (M.E./ D.E.B, 1998)

Para Correia, “o princípio da inclusão não deve ser tido como um conjunto inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação exija” (1997, p.34).

Segundo o mesmo autor (Correia, 2003), os princípios gerais para a construção de escolas inclusivas são o sentido de comunidade, a liderança, a colaboração e cooperação associadas, a flexibilidade curricular e de serviços, a formação, a existência de serviços de educação especial, bem como de apoio educativo e desenvolvimental, que passamos a explicar no ponto seguinte.

2.2.1. Princípios Gerais para a Construção de Escolas Inclusivas

Correia (1999), diz-nos que o conceito de inclusão tem uma base conceptual, que é constituída por seis componentes:

- O princípio da «rejeição zero» pelo qual as escolas se devem reger;
- O facto de deverem ser proporcionados ambientes apropriados à idade e nível de ensino dos alunos com N.E.E., nas escolas regulares, onde devem ser educados.

Correia (2003) refere, a propósito desta componente, que

tem gerado bastante controvérsia, especialmente porque continua a não existir um consenso acerca da eliminação do continuum de serviços educativos; acerca da quantidade de tempo que os alunos com NEE devem passar na classe regular e acerca do significado dado à expressão «todos os alunos», para fins de colocação na classe regular. (Correia, 2003, p.10)

- Os métodos de ensino preferenciais, numa escola inclusiva, serão, segundo Correia (2003) o ensino cooperativo e a tutoria de pares, os quais proporcionam

uma diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, estando incluídos aqueles que apresentam N.E.E.;

- Os apoios dos serviços de educação especial não são exclusivos dos alunos com N.E.E., podendo ser usados em benefício de todos os alunos e professores da escola.

De Correia (2003), extraímos e salientamos ainda, embora que sumariamente, os princípios fundamentais pelos quais as escolas inclusivas se devem orientar, assim como algumas das medidas essenciais para implementar a inclusão e algumas das principais estratégias para se criar uma sala de aula inclusiva, as quais passamos a descrever, não sem antes citar algumas palavras introdutórias do próprio autor:

Para que um dia possamos dizer que a educação no nosso país se processa em escolas inclusivas, é necessário que percebamos o processo que permite a todos os alunos aprenderem em conjunto. E ao falarmos em todos os alunos queremos dizer isso mesmo, ou seja, para que uma reestruturação do sistema educativo tenha lugar é imperativo que ela ocorra em todas as escolas e não só em algumas delas. Tal reestruturação, embora deva reconhecer a individualidade de cada escola baseada nas necessidades dos seus alunos e na realidade que a caracteriza, deve considerar um conjunto de princípios comuns que são inerentes a todas as escolas inclusivas". (Correia, 2003, p.23)

Passamos, então, a sintetizar a informação referente aos princípios gerais, a considerar na construção de escolas inclusivas (Correia, 2003, pp23-29):

a) **Sentido de comunidade**

A filosofia de uma escola inclusiva pressupõe um sentido de pertença a um grupo onde a criança é aceite e apoiada. A diversidade assenta em sentimentos de partilha, participação e amizade.

Numa escola inclusiva existe inter-ligação entre professores, entre alunos e professores e entre alunos, há envolvimento dos pais e da comunidade escolar.

b) **Liderança**

É ao órgão diretivo que cabe a responsabilidade de um projeto educacional que envolva todos e que tenha por base os princípios da inclusão:

- Deverá criar equipas de planificação inclusiva, nas quais estejam representados todos os setores da educação, um elemento da associação de pais e, se possível, um aluno (com mais de dezasseis anos).

- Deverá sensibilizar a comunidade, disponibilizar atendimento escolar para as crianças, identificando constrangimentos e problemas que surjam.

- Deverá, ainda, proporcionar um clima relacional de entreajuda na comunidade escolar e promover a resolução de problemas educacionais de alunos com problemáticas complexas criando equipas de colaboração. Terá de criar equipas de colaboração que deverão corresponder às necessidades educativas dos alunos.

c) Colaboração e cooperação

O professor deve dispor de um sistema de apoio que lhe permita obter a melhor solução para o problema do aluno com N.E.E..

A colaboração deve ser voluntária, baseada na igualdade relacional, nos mesmos objetivos comuns e numa igualdade de partilha de responsabilidades, de tomadas de resoluções ou de resultados finais. Requer partilha de recursos, confiança e respeito mútuos.

Também é necessária a colaboração entre a escola e a família. A participação dos pais na tomada de decisões é importante e por isso deve ser incentivada.

d) Flexibilidade Curricular e Serviços

O currículo deverá ser elaborado tendo em conta as características e as necessidades dos alunos com N.E.E.. Estes devem beneficiar de um ensino individualizado maximizado por serviços de apoio especializados ao nível académico, psicológico, social, terapêutico, médicos ou outros.

e) Formação

A formação é necessária para todos os agentes educativos, nomeadamente quando existem alunos com N.E.E.. Torna-se necessário introduzir na escola novos conhecimentos e adaptar as práticas para uma melhoria da eficácia do trabalho e da qualidade educativa.

A formação contínua orientada deve responder às necessidades sentidas e deve ter lugar no próprio local onde o professor exerce a sua atividade.

f) **Serviços de Educação Especial**

Os serviços educacionais especializados estão presentes na figura do professor de Educação Especial.

Este professor deve:

- Adequar o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com N.E.E.;
- Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite;
- Alterar avaliações para ser possível verificar o que se aprendeu;
- Estar atualizado quanto à forma de responder adequadamente às necessidades do aluno;
- Colaborar com o professor da turma;
- Efetuar trabalho de consultoria;
- Efetuar planificações em conjunto com o professor da turma;
- Trabalhar diretamente com o aluno.

g) **Apoios Educativos**

Os apoios educativos irão permitir o alcance dos objetivos das planificações individualizadas, as quais visam dar ao aluno com N.E.E. competências para a sua inserção na sociedade, com vista ao desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade.

Ainda de acordo com Correia (2003), para que as escolas sejam de todos é preciso conceptualizá-las segundo uma educação inclusiva, ou seja, que o corpo docente tenha formação em educação e seja especializado, aja de acordo com a filosofia inclusiva; seja feita a reconversão das escolas de educação especial e estas estejam localizadas no seio das localidades.

2.3.A importância de uma educação inclusiva

Para Hammeken (1996), a autoestima da criança com Necessidades Educativas Especiais é melhorada pelo facto de esta não necessitar de ser retirada da sala para aprender, tal como os seus colegas também não o são. Esta autora vai mais longe ao referir que a inclusão melhora o sistema educativo uma vez que as estratégias utilizadas para crianças com Necessidades Educativas Especiais beneficiam também as outras crianças.

As vantagens da inclusão não se confinam apenas às crianças com e sem necessidades educativas; elas estendem-se, segundo Jiménez (1993), a toda a comunidade educativa uma vez que, segundo o autor, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, sendo bem planificada, com serviços e programas adequados, oferece muitas vantagens para todos os implicados, já que possibilita um maior desenvolvimento intelectual e melhora a aprendizagem da criança com Necessidades Educativas Especiais. O contacto com outras crianças é benéfico ao nível da socialização e da integração social, sendo a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com Necessidades Educativas Especiais e os pares. Não obstante, as crianças tornam-se mais tolerantes e sensíveis à diferença, criando atitudes positivas de convivências, beneficiando também dos recursos e serviços colocados ao dispor de toda a escola. Já aos professores proporciona uma mudança e renovação na actualização e renovação das práticas. (Jiménez, 1993)

Nesta equação, os pais podem participar ativamente no processo educativo, tornando-se mais tolerantes, informados e colaborantes, o que torna a comunidade mais aberta, viabilizando a convivência onde todos participam na resolução dos seus problemas e na sua própria evolução.

Correia (2003), também afirma que a filosofia da inclusão traz vantagens às aprendizagens de todos os alunos, transformando-se assim num modelo educacional, que proporciona uma educação igual e de qualidade, já que facilita o diálogo entre todos os docentes, permitindo uma melhor compreensão dos programas curriculares e adequação educativa, designadamente no que diz respeito às alterações necessárias ao seu funcionamento.

A inclusão permite também ao professor trabalhar com outros profissionais, atenuando assim o stress associado ao ensino, pois desenvolve-se uma partilha de estratégias de ensino, maior controlo do progresso dos alunos, combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação entre os parceiros educativos. Em ambientes inclusivos, os professores consideram que a sua vida profissional e pessoal melhora em virtude da estreita colaboração entre todos os intervenientes. (Correia, 2003)

Em suma, Karagiannis e colaboradores (1996) referem que a filosofia inclusiva permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade; facilitar a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, preparar para a vida em comunidade e evitando os efeitos negativos da exclusão.

3. A MÚSICA NA INFÂNCIA

Introdução

A música representa, na perspectiva de Sousa (2000) uma importante fonte de estímulo, equilíbrio e satisfação para a criança. O estímulo musical em crianças devem induzir ações, comportamentos motores e gestuais (ritmos marcados caminhando, batidos com as mãos e até mesmo falados), inseparáveis da educação perceptiva propriamente dita.

Segundo o autor supracitado, “o objectivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade”. (Sousa, 2003, p. 18)

Seguindo a mesma linha de pensamento, a musicalização é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contacto com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmónica. Ela pode ocorrer intuitivamente ou por intermédio da orientação de um profissional.

A música estimula os sentidos e envolve a criança a vários níveis, facilitando o desenvolvimento nas diversas áreas: cognição, linguagem, socialização, motricidade e também pode ter um efeito relaxante. Apresenta-se como uma possibilidade de desenvolvimento das necessidades expressivas e criativas, oferecendo a oportunidade de exploração, experimentação, para depois transformar os conteúdos educacionais em novas formas expressivas. (Sousa, 2003)

Para Gordon (2000), a inteligência musical relaciona-se com a capacidade de organizar sons de forma criativa e com a discriminação dos elementos constituintes da música. De acordo com esta teoria, pessoas dotadas desta inteligência não necessitam de aprendizagem formal para colocá-la em prática. Ou seja, não se questiona o resultado da aplicação da inteligência, mas sim as potencialidades para se trabalhar com a música. Deste modo, a musicalidade é a tendência ou inclinação do indivíduo para a música. Quanto maior a musicalidade, mais rápido será o seu desenvolvimento. Revela-se na infância e independentemente da formação académica, já que o essencial é o processo desenvolvimental integrado em que a pessoa se insere e que promove inúmeras mais-valias para a sua interação intra e interpessoal ao longo do ciclo vital. (Gordon, 2000)

As técnicas possíveis utilizadas no contexto escolar, são a improvisação, escuta musical, espelho, imitação, dramatização, ritmo e movimento, música e relaxamento, bem como

a criação de canções e experimentação de instrumentos musicais. (Jos Wuytack, 1992) Segundo Jos Wuytack (1992) entende-se, portanto, como essencial, o recurso à interação entre as diversas artes expressivas e experimentais, já que facilitam as metas avaliativas e educativas no contexto da educação musical que, sumativamente, se expressam nos componentes de expressão facial e corporal; produções musicais (intensidade, timbre, velocidade); utilização de instrumentos; emoções perante as atividades/músicas; interação melódica e rítmica; respeito pelo silêncio; escuta de si e dos outros.

3.1.Música para pequeninos “Edwin Gordon” - Educação através da Música

A música está entre as primeiras experiências sociais da criança. Gordon (2000), está convicto de que certos elementos da música se refletem na organização do sistema nervoso central. Ao incluir a música de forma tão natural como parte integrante do mundo da criança, os professores/educadores podem estar também a estabelecer inconscientemente uma relação fundamental entre a música, o funcionamento neurológico normal e a comunicação social normal.

Gordon procura “que o ensino da música passe de um magistercentrismo para uma didácticapuerocêntrica”, citado em Sousa (2003, p.114), em que o aluno aprende música por si, em função das suas capacidades, sendo exposto, na vida diária, à música.

São muitos os que vêm valor em dar formação, expor e aculturar crianças à música, porque a música é uma parte boa e agradável da vida e uma das coisas belas da cultura. O desenvolvimento das competências musicais pode trazer benefícios que são extensivos a outras categorias de competência pessoal e social. Ao desenvolverem as capacidades de execução, audição e apreciação musical, os profissionais de educação podem estar simultaneamente a desenvolver ou a reforçar o seu desenvolvimento cognitivo, físico e social. (Sousa, 2003)

Para Helena Rodrigues (2003), é na primeira infância que se aprende mais e melhor.

Nos últimos tempos vários estudos, como a teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar, de Edwin Gordon, têm demonstrado que os

primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento intelectual e afetivo do ser humano.

Edwin Gordon (2000) defende que é na altura do nascimento que a criança dispõe de um maior potencial para a aprendizagem musical. Se não se receber estimulação adequada esse potencial decresce. Assim, Gordon, explica na sua teoria de aprendizagem, que muito precocemente o meio envolvente deve oferecer estímulos musicais ricos e diversificados, proporcionando à criança um percurso de aprendizagem semelhante ao da aquisição da língua materna. Deste modo, Gordon “recomenda que a educação musical se inicie logo na primeira infância, criando-se um ambiente, em casa, com a família, em que possa ouvir música, identificando e brincando com os sons (cantando, trauteando) do meio ambiente”, citado em Sousa (2003, p.119). Para o autor, o período mais importante da aprendizagem ocorre, no entanto, desde o nascimento ou até antes, até aos dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não estruturada que lhe é proporcionada pela família nuclear. (Gordon, 2000)

Ainda no ventre materno, o feto já se apercebe do rumo exterior, embora filtrado, que o envolve e espera. Alguns autores, como Pocinho (1999), convencidos da influência determinante da música sobre o feto, chegaram a preconizar uma educação pré-natal, onde propõem que as senhoras grávidas ouçam muitas vezes música de que gostem e que façam exercícios rítmicos. Mog, citado em Sousa (2003, p.57), refere um estudo de Stirnimann (1940) em que mostra que os bebés no útero da mãe, respondem com movimentos bruscos aos estímulos musicais.

A criança é sensível a tudo o que é cor, som e movimento, sendo a música muito importante no seu desenvolvimento. Poder brincar é poder comunicar consigo e com os outros. Para Pocinho (1999), a música possibilita, entre outras coisas, avaliar o crescimento físico, psicológico e emocional da criança. Se as famílias permanecerem silenciosas e fechadas para a música, a criança terá dificuldades em distinguir os sons calmos, suaves dos sons que os farão adormecer, que os farão ter mais prazer em comer e em brincar.

Como bases pedagógicas, Gordon, citado em Sousa (2003, p.115), refere os seguintes postulados básicos:

- Todos os alunos são capazes de aprender música;
- Ensinar é uma arte, mas aprender é um processo;
- É no potencial da criança que nos deveremos centrar, se queremos ajudar a criança a desenvolver o seu potencial musical;
- Deve-se prestar atenção às diferenças e necessidades individuais, adaptando a formação ao aluno;
- A programática proporciona aos alunos os fundamentos para a compreensão do que estão a aprender, quando se lhes ensina a escutar e a executar a música;
- Uma programática de aprendizagem musical, na sua aplicação prática, é referida como uma série de sequências de aprendizagem da música;
- A música deve ser ensinada através do ouvido, de modo a que os alunos possam realmente aprender música e não simplesmente ser treinados para a executar;
- Para terem bons resultados em música, os alunos devem aprender a *audiar* (termo criado por Gordon) de modo eficaz, passando por todo o tipo de estádios de *audiação*.

3.2. Como enriquecer o ambiente escolar através da música

As primeiras experiências com a música contribuem para o desenvolvimento da noção de ritmo e temporização/cadência que estão na base do desenvolvimento das competências cognitivas e da linguagem, das interações sociais, da atenção, da concentração e da coordenação motora (Wuytack, 1992). A música é uma ferramenta importante que nos liga aos outros e a nós próprios.

Como já o dissemos anteriormente, muito frequentemente as crianças com Necessidades Educativas Especiais manifestam um grande interesse pela música. Por vezes, as crianças mais relutantes podem ser estimuladas a participar em atividades mais exigentes através do recurso à música. As cantigas familiares (tradicional ou construídas) podem ser utilizadas para facilitar as transições e definir rotinas. (Brasão, s/d)

Deste modo, seguem-se alguns conceitos específicos sobre a forma de integrar diferentes tipos de experiências musicais na rotina diária da criança (Martins, 1987):

- Ritmo. As experiências rítmicas mais precoces do bebê iniciam-se no ventre materno, quando ouvem os batimentos cardíacos da mãe. Este batimento, constante e regular, tende a acalmar o bebê e ajuda-o a organizar os seus movimentos e comportamento. Após o nascimento, os bebês sentem-se reconfortados quando são mantidos junto ao peito de um dos pais, onde podem ouvir os batimentos cardíacos. No caso de crianças mais “velhas”, um tambor a tocar cadenciadamente pode ser utilizado para tranquilizar a criança e ajudá-la a organizar o seu comportamento. As músicas mais calmas e com um ritmo regular podem ser úteis quando a criança se encontra envolvida em brincadeiras mais ativas e se pretende que vá dormir a sesta;
- Cantar. O ato de cantar é uma excelente forma de os adultos interagirem com as crianças que, normalmente, ficam atentas e podem, inclusivamente, começar a mover o corpo ao ritmo da canção que estão a ouvir. As cantigas calmas, como é o caso das canções de embalar, têm habitualmente um efeito calmante numa criança inquieta;

Segundo a autora Martins (1987) à medida que vão crescendo, as crianças tornam-se capazes de produzir as canções: inicialmente entoam a melodia mas, gradualmente, começam a acrescentar as palavras. As canções repetitivas estimulam a participação das crianças mais pequenas. É aconselhável que os adultos comecem a explorar as canções que conhecem mas que, posteriormente, diversifiquem o seu repertório através dos livros e álbuns que existem no mercado, tendo em vista o enriquecimento das experiências musicais das crianças. A maior parte das crianças apreciam cantigas simples deste tipo, que podem acompanhar as atividades rotineiras. A autora Martins (1987), refere a importância das lengalengas, da música gravada, das lengalengas associadas a coreografias, instrumentos de ritmo e movimento, que passamos a explicar:

- Rimas e lengalengas. As lengalengas simples proporcionam às crianças a noção de ritmo e de rima que fazem parte da linguagem. Também são úteis para os adultos que se sentem pouco confortáveis a cantar;

- Música gravada. Permite que a criança seja exposta a uma grande variedade de estilos. As experiências musicais durante os primeiros anos de vida treinam os ouvidos da criança para a futura compreensão da música, da mesma forma que o contacto com a linguagem desenvolve a capacidade para compreender os sons da fala. Por este motivo, é importante que a criança tenha acesso a uma grande variedade de músicas, inclusive de diferentes culturas;
- Lengalengas e canções com coreografias. As lengalengas e canções acompanhadas de gestos ou palmas ajudam as crianças pequenas a aprender competências relacionadas com a imitação, ritmo e temporização/cadência;
- Instrumentos de ritmo. É importante que a criança tenha acesso a diferentes instrumentos de ritmo. Alguns destes instrumentos podem ser construídos. Por exemplo, uma caixa ou uma panela e uma colher de pau podem ser transformados num tambor. Deve deixar-se a criança explorar e brincar com os instrumentos, demonstrando-se como utiliza-los para produzir diferentes sons. Este tipo de instrumentos também pode ser utilizado para animar os sons das músicas. Sempre que se esteja a cantar ou a ouvir música, deve demonstrar-se como tocar um instrumento ao seu ritmo. É natural que as crianças não sejam capazes de manter o ritmo com um instrumento, antes dos dois anos de idade. A utilização do xilofone tem-se revelado um auxiliar muito útil, não só pela sua componente lúdica, mas também porque a leitura rítmica facilita a memorização sequencial das fusões fonémicas. Nas teclas do xilofone correspondentes às notas Dó, Ré..., são colocadas autocolantes com as letras A,E,I,O,U;
- Movimento. As crianças respondem naturalmente à música desde muito cedo. Até mesmo quando se trata de crianças pequenas, é frequente observarem-se movimentos corporais espontâneos, que acompanham o ritmo da música. Os adultos devem embalar os bebés ao mesmo tempo que cantam. Também podem balouçar-los e/ou pô-los a saltitar sobre os joelhos ao ritmo da música ou da rima. As crianças “mais velhas” podem fazer uma roda movimentando-se ao som da música e/ou de um tambor a rufar. Devem ser introduzidas canções com movimentos que envolvam todo o corpo, cantigas sobre esticar o corpo até ao

céu, encolher até ao chão... A inclusão destas crianças em aulas de educação musical, ou de iniciação à música, é uma boa forma de as expor a uma grande variedade de músicas e de experimentarem a música num contexto social, tendo a oportunidade de partilhar esta experiência com os seus colegas.

**4. A MÚSICA COMO TERAPIA E COMO ELEMENTO
REABILITADOR**

4.1.O que se entende por Música e por Terapia

Etimologicamente, terapia pela música ou utilização da música como terapia vai de encontro ao significado de musicoterapia.

Ruud, citado em Bruscia (2000, p.286) define o conceito de musicoterapia como sendo

a utilização da música e/ou dos elementos musicais (som, ritmo, melodia e harmonia) pelo musicoterapeuta e pelo cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e organização (física, emocional, mental, social e cognitiva) para desenvolver potenciais e desenvolver ou recuperar funções do indivíduo de forma que ele possa alcançar melhor integração intra e interpessoal e conseqüentemente uma melhor qualidade de vida. (Ruud, 1998, citado em Bruscia, 2000, p.286)

Já para Bruscia, a “musicoterapia é um processo sistemático de intervenção no qual o terapeuta ajuda o paciente a fomentar saúde, utilizando experiências musicais e as relações que se desenvolvem através delas, como forças dinâmicas de mudança”. (Bruscia, 2007, p.18)

A World Federation of Music Therapy define a musicoterapia, como a

utilização da música e/ou dos elementos musicais (som, ritmo, melodia e harmonia) pelo musicoterapeuta e pelo cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e organização (física, emocional, mental, social e cognitiva) para desenvolver potenciais e desenvolver ou recuperar funções do indivíduo de forma que ele possa alcançar melhor integração intra e interpessoal e conseqüentemente uma melhor qualidade de vida. (Ruud, 1998, citado em Bruscia, 2000, p.286)

Várias foram as pesquisas feitas ao longo do tempo, onde é possível constatar que a musicoterapia é importante desde a concepção uma vez que, mesmo na fase de vida intra-uterina, o feto é estimulado pela música, o que lhe permite, mais tarde, obter maior capacidade de desenvolver o seu potencial.

Na musicoterapia, o paciente tem um papel ativo na música, não se limitando apenas a ouvir, mas também a tocar, desenvolvendo várias áreas que possam estar em déficit. Quanto ao emprego da música na musicoterapia, Costa & Vianna (1982), diz-nos que

é preciso deixar bem claro que não é receituário de audições musicais, pois nas sessões o paciente toca. Há, portanto, um papel de incitação, de estimulação, de Sons e Silêncios, activação do paciente, mobilizando e desenvolvendo sua capacidade de comunicação, de expressão e de diálogo através da relação com o musicoterapeuta, que propicia este processo. O musicoterapeuta não desempenha o papel de professor de música, pois seus objectivos são terapêuticos e não pedagógicos, no sentido estrito do termo. (Costa & Vianna, 1982, p. 185)

Seguindo a mesma linha de orientação, musicoterapia, ou terapia pela música ou, ainda, aplicação da música como terapia, é a utilização da música e dos seus constituintes, ritmo, melodia e harmonia (conforme já explanado na introdução, segundo a Federação Mundial de Musicoterapia, 1996), por um musicoterapeuta acreditado, num procedimento destinado a coadjuvar e desenvolver a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão, a organização e outros objetivos terapêuticos importantes, a fim de atender às necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A musicoterapia procura desenvolver potenciais funções do indivíduo para assim alcançar uma melhor qualidade de vida, através da prevenção, reabilitação ou tratamento. (Costa & Vianna, 1982)

A obra musical transmite uma determinada ideia, normalmente impossível de traduzir por palavras. E porque a obra musical persiste no tempo para além da ideia ou imagem que a criou, podemos dizer que é uma experiência temporal, que nos afeta consciente ou inconscientemente. O som na sua forma temporal, nasce, vive, morre e pode ser expressivo pelos seus sentimentos dinâmicos e rítmicos. (Leite, 1989)

Para Ruud (1990), o conceito de música como força terapêutica ou harmonizada tem prevalecido na estética e educação musical, desde a antiga Grécia.

Segundo o mesmo autor, a ação da música sobre o Homem remonta ao passado mais longínquo e é extremamente complexa. É capaz de criar imagens mentais, fantasias num mundo imaginário, sendo ao mesmo, tempo uma atividade positiva, com as suas leis físicas e lógicas em diversos domínios.

Hoje, sabemos que a música tem um papel importante, não apenas na educação global das crianças, como também nos projectos de educação especial, cujo objetivo é de alcançar as pessoas com quem dificilmente podemos comunicar pelas vias tradicionais.

O número cada vez maior de crianças e de indivíduos com perturbações de linguagem ou ligeiras inadaptações, fez com que diferentes técnicas individuais e coletivas de tratamento começassem a surgir. (Ruud, 1990)

Para Ruud (1990), o estímulo musical

representa um canal alternativo para a comunicação caso a pessoa não responde aos canais de comunicação normais. A música/canto associadas ao movimento (rítmico), podem contribuir para a iniciação da fala e podem também criar uma estrutura no tempo que facilite a resposta motora. (Ruud, 1990, p.69)

Sendo o ritmo um elemento fundamental à música e que está directamente relacionado com o nosso psiquico, é também ele que confere à música a sua unidade temporal.

A importância da música como uma ferramenta é uma maneira de demonstrar que a terapia não se baseia numa noção sobre o seu “poder curativo”, ao mesmo tempo que ajuda a manter a diferença entre a música e a educação musical. Podemos dizer, segundo Alvin (1983), que “a música como terapia não é um fim em si mesma, mas um meio para atingir esse fim”.

4.2.A música em terapia

Sendo a música um instrumento e ferramenta de pensamento e de expressão de emoções através da motricidade, é capaz de atingir as profundezas do ser que estão inacessíveis e que a educação habitualmente não é capaz de resolver. (Benenzon, 1985)

A ideia da função terapêutica da música tem sido explorada ao longo da história da civilização humana até à atualidade. Porém, e segundo Benenzon (1985) é apenas na segunda metade do século XX que a música se estabelece como uma forma específica de terapia e, também, como o estudo do complexo som/ser humano. Certos aspetos dos componentes físicos da música, da sua utilização e das reações à música, tornam-se úteis como modalidade de tratamento. Estes vários aspetos e efeitos da música, juntamente com os significados e usos culturais, ajudam a compreender alguns dos processos que servem de base à utilização da música em terapia e a sua influência no comportamento humano. (Peters, 2000)

Não há dúvida de que a presença da música assume já uma importância acrescida, nomeadamente a música como opção terapêutica nas crianças com Necessidades Educativas Especiais. Segundo Torres, (1998), as canções são poemas que “cantam”

a natureza na sua grande diversidade e as pessoas com os seus sentimentos, fantasias e ritos, ora despertando ora excitando (...) uma canção, interpretada em diferentes fases de crescimento do indivíduo faz-lhe despertar diferentes vibrações, quer físicas, quer mentais, quer psicológicas. (Torres, 1998, p. 14)

Desta forma, a música proporciona um bem-estar físico e psíquico que acompanha o homem na trajetória da sua vida.

À medida que a criança cresce e se torna um adolescente à procura de uma identidade própria, a música continua a acompanhar a sua vida e ele procura-a nas suas várias dimensões, para um melhor equilíbrio e expansão de si próprio. Se pretende mostrar-se calmo, escolhe uma música suave, caso contrário escolherá uma música dinâmica que o estimule. Para o adolescente, a prática musical pode constituir um meio de comunicação e expressão de sentimentos e emoções e de domínio da vida afetiva. Um dos fatores mais relevantes destes benefícios que a música proporciona, é a aprendizagem de um instrumento musical, que leva à formação do carácter, o domínio de si mesmo, estimula a memória, desenvolve a perseverança e proporciona as bases para uma vida bem sucedida. (Martins, 1997)

Desde cedo que as crianças com algum tipo de Necessidade Educativa Especial manifestam um tumulto no seu desenvolvimento, que pode abranger várias áreas. Por outro lado, podem apresentar aptidão para a música. A presença da música, cada vez mais forte, tem significado para cada sujeito na medida em que se une à experiência vivida, ao passado e ao presente. Daí podermos afirmar que os significados da música são arquitetados, reproduzidos nas relações e correspondem ao que é vivido. (Torres, 1998)

Nos últimos anos, “o ensino da linguagem musical tem vindo a ser objecto de reflexão contínua, no sentido de tornar compreensível uma linguagem tão abstracta como é a Música”. (Torres, 1998, p.19)

Para Amaral (1978), a música como terapia é considerada um tratamento, que visa estimular o paciente psíquica e fisicamente, tendo como finalidade a sua integração social. Para o referido autor, o campo onde a música se tem demonstrado incomparavelmente benéfica é na educação de crianças com problemas, qualquer que seja a sua deficiência, nomeadamente deficientes motores, deficientes auditivos, deficientes mentais, autismo infantil e também em crianças com desvios de comportamento como a droga, furtos, etc.

Segundo Bréscia,

as crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais falhou. A música é um veículo expressivo geralmente para o alívio da tensão emocional, superando dificuldades de fala e de linguagem. A terapia musical foi usada também para melhorar a coordenação motora (...) também é usada para ensinar controlo de respiração. (Bréscia, 2003, p.50)

Para o mesmo autor, a música desenvolve a sua atuação com vista a melhorar o quadro clínico das crianças com Necessidades Educativas Especiais, no sentido de estabelecerem uma nova forma de terapia. Para o desenvolvimento físico, a música favorece o desenvolvimento e equilíbrio físico, ao mesmo tempo que favorece a confiança em si próprio. Os próprios instrumentos musicais exigem uma perícia na sua execução, que vão de encontro ao controlo físico que é necessário ter para os interpretar. Os instrumentos de sopro atuam essencialmente sobre a respiração e o equilíbrio físico. Os instrumentos de percussão exigem uma grande habilidade física para os executarem, e os instrumentos de cordas atuam sobre a perícia na sua ação e a postura. (Bréscia, 2003)

No plano social, a música favorece o encontro entre vários membros da comunidade, sendo um ótimo meio de comunicação, tanto nos concertos a que assiste, como àqueles outros em que são protagonistas num grupo coral ou numa orquestra. Esta atividade proporciona a amizade entre os vários elementos da comunidade. (Sousa, 2003)

Também em família, se esta se dedica algumas horas para a interpretação de peças musicais, proporcionam uma vida harmoniosa. Estes laços familiares extravasam-se para o exterior e, com o seu exemplo, cativam outros membros da sociedade, como outros familiares, a seguir o seu exemplo. (Schafer, 1983, citado em Sousa, 2003, p. 121)

Para Sousa (2003), a prática musical em grupo eleva o espírito, constitui um meio de comunicação entre os vários intervenientes, e até a nível universal se pode constituir laços afetivos, dado que a música é uma linguagem universal e inter corporal, comunicando estados de alma a atuar sobre o Homem de forma benéfica.

Segundo Gordon, através da música “as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida”. (Gordon, 2000, p.6)

Também no plano da cultura geral, e segundo Sousa (2003), a música constitui um ponto de contacto entre os povos, sendo a herança de cada povo expresso na especificidade da sua música e no carácter de cada região. A música retrata a história dos povos, dos seus costumes, do seu género criador.

Deste modo, e na tentativa de compreender a função terapêutica e a sua ajuda na reabilitação do paciente, procurando encontrar um equilíbrio físico e emocional, Rodrigo (2008) diz-nos que a musicoterapia, “pela sua qualidade não-verbal, tem acesso a todos os níveis de funcionamento humano, fisiológico, intelectual e emocional”. (Rodrigo, 2008, p. 25)

A musicoterapia poderá beneficiar todos aqueles a quem se dispõe. Como prodígio estético, a atividade musical é uma experiência individual e coletiva que mistura, na sua realização, o corpo, a mente e o espírito (Costa e Vianna, 1982). Deste ponto de vista, valoriza-se o indivíduo que cria, a sua atitude criativa enquanto possibilidade de mudança e vista como um comportamento que provoca transformações. Para o mesmo autor,

uma atitude criativa representa uma resposta adequada a uma situação nova, ou uma resposta mais adequada e mais construtiva a uma situação antiga, devendo o indivíduo criador ser capaz de modificar seu comportamento em resposta a novas informações, a fim de progredir por si mesmo num estilo único de aprendizagem, estimulando a mudança e proporcionando oportunidades para transferir e aplicar o conhecimento às situações de realidade. (Costa & Vianna, 1982, p. 188)

Segundo consulta efetuada no site <https://headbangerbr.wordpress.com/tag/os-efeitos-da-musica-sobre-o-corpo-humano> (21 de janeiro de 2014), consideramos pertinente delinear, neste momento, em escala tópica, os efeitos inerentes à música, analisando o seguinte quadro:

Quadro 2 – Efeitos “provocados” pela Música

<p>Os efeitos fisiológicos “provocados” pela Música</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pressão sanguínea; • Ritmo cardíaco e pulso; • Ritmo respiratório; • Resposta galvânica da pele; • Resposta muscular e motora; • Movimentos peristálticos do estômago; • Resposta da atividade elétrica do cérebro.
<p>Os efeitos psicológicos (de ordem afetiva, cognitiva e comportamental)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evocação de sentimentos e emoções; • Evocação de memórias; • Fantasias relativas ao futuro; • Estimulação da imaginação criadora; • Facilitação de processos cognitivos (atenção, concentração e memória); • Organização do pensamento; • Facilitação da verbalização; • Mobilização da expressão corporal e movimento; • Promoção do bem-estar; • Promoção da autoestima; • Construção/reconstrução da identidade psíquica; • Estimulação da motivação.
<p>Os efeitos psicossociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão de si próprio e escuta do outro; • Estabelecimento do contacto e da relação interpessoal; • Coesão grupal; • Abertura de canais de comunicação (com ou sem verbalização); • Partilha de valores culturais.
<p>Os efeitos específicos da música (a música permite)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existir; • Sentir; • Criar; • Pensar; • Comunicar.

Fonte: <https://headbangerbr.wordpress.com/tag/os-efeitos-da-musica-sobre-o-corpo-humano>

Pelo facto da música possibilitar a comunicação, ajudar a memória, impulsionar e organizar as ações motoras, ela é de maior importância na (re) educação e

desenvolvimento dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais pois, tal como nos afirmam Verdeau-Paillés, Luban-Plozza ePonti,

a música experimentada, compreendida, interpretada como percepção do ritmo e como atividade rítmica, pode ter a sua utilização em pedagogia e em terapêutica, dirigindo-se a indivíduos ou a grupos, a crianças, a adultos, a pessoas idosas; ela permite reunir as bases de uma fácil aprendizagem, de um melhoramento dos comportamentos, de um desaparecimento de certos sintomas e de uma possibilidade de comunicação para os indivíduos que sofrem diversos tipos de handicapes sensoriais. (Verdeau-Paillés;Luban-Plozza;Ponti, 1995, p.56)

Deste modo, segundo Benezon (1985), são várias as áreas de conteúdo onde a música pode atuar: na deficiência auditiva, na deficiência mental, no autismo e na deficiência física, que passamos a explorar, nos pontos seguintes.

4.3.Na deficiência auditiva

Muitas escolas já trabalham com alunos surdos utilizando a música como ferramenta de inclusão e, ainda, de desenvolvimento, verificando-se notórios avanços. Para Ferreira (2010), a música é um excelente recurso para favorecer o desenvolvimento da criança e do adolescente, ao propiciar a acuidade auditiva e visual, assim como desenvolver a memória e a atenção e, de modo especial, despertar no aluno o senso estético, que vai transparecer na sua criatividade.

Maria Fux, citado por Benenzon (1985, p.32), considera a criança surda como um ser normal, com suficiente capacidade de se integrar no movimento da música e da dança, de forma individual ou em grupo. O caminho indicado para alcançar esta possibilidade consiste em introduzir as crianças surdas nas classes coletivas ouvintes pois, em primeiro lugar, vislumbram nessa forma um mundo até esse momento desconhecido que as motiva favoravelmente e as encaminha para a expressão. Isso permite-nos elevar o seu nível de iniciativa graças à legalização e irradiação que o movimento coletivo representa. É pois, regra de ouro, inserir crianças surdas em sessões de música de grupo com crianças ouvintes, para encaminhá-las para uma socialização mais eficaz e integradora do meio ambiente. Segundo a mesma linha de pensamento, a música torna-se um poderoso aliado na inclusão de crianças surdas, considerando que as mesmas

percebem o som, através de uma sequência rapidíssima de impulsões e repousos, de impulsos que se representam pela ascensão da onda sonora e de quedas cíclicas desses mesmos impulsos, seguidos da sua reiteração. (Benenzon, 1985)

4.4. Na deficiência mental

Face a uma criança com deficiência mental, temos de o encarar como um ser humano com quem se vai estabelecer um meio especial de comunicação, devendo esquecer todas as informações de base sobre a criança, isto é, partir da linha zero, despojar-se de todas as circunstâncias vivenciais que o deficiente mental apresenta, para poder exercer nele uma terapia positiva e um meio de comunicação eficaz entre os dois intervenientes nas sessões individuais. (Benenzon, 1985)

O primeiro contacto com uma criança com deficiência mental deverá ser individual, propondo-se começar com algumas sessões individuais, de cinco a dez elementos, para depois integrar-se nas sessões de grupo e é nestas que o deficiente mental melhor se enquadra no sentido de uma terapia adequada. (Benenzon, 1985)

Segundo Jacques Dalcroze,

é indispensável no campo da música ou qualquer outro domínio, ocupar-se dos ritmos do ser humano, favorecer na criança a liberdade das suas acções musculares e nervosas, ajudá-la a triunfar sobre as resistências e inibições e harmonizar as suas funções corporais com as do pensamento. Jacques Dalcroze (citado por Benenzon, 1985, p.56)

Segundo o mesmo autor, na criança com deficiência mental todas as obras musicais devem ser de máximo primitivismo, pois trata-se de estimular e tratar um ser humano que apresenta um grave défice desenvolvimental. A regra de ouro desta terapia é a simplicidade. É muito importante que a terapia recorra às canções simples que podem ser inventadas pela criança ou pelo profissional que o acompanha. Deve-se adotar textos primitivos para que sejam entendidos.

Ao mesmo tempo, Benenzon (1998), afirma que se deve escutar o tempo biológico particular de cada criança, para assim atuar com mais eficácia no tratamento da deficiência. Deste modo, tem de se ter um conhecimento sobre a idade cronológica e o

quociente intelectual do indivíduo e, por outro lado, dirigir-se através de uma linguagem especial, uma série de mensagens que servirão para o seu desenvolvimento. Pelo facto da música se inserir num contexto não verbal, permite a introdução de mensagens que pareciam difíceis, mas que são facilmente captadas.

4.5.No autismo

A música para as crianças autistas é a primeira técnica de aproximação, pois o enquadramento não-verbal é o que permite a estas crianças estabelecerem os canais de comunicação.

Para Benenzon,

a sua contribuição não é unicamente como técnica excelente de comunicação em determinada doença, é também de apoio a outras técnicas terapêuticas onde a música abrirá os canais de comunicação para que estas possam actuar eficazmente ... considero, através da minha longa experiência de trabalho com as crianças autistas é uma prolongação patológica e deformada do psiquismo fetal. Portanto o meu objecto é trabalhar com uma espécie de feto que se defende contra os medos de um mundo externo desconhecido e por outro lado, contra as sensações das deficiências do seu mundo interior. Por isso considero que para trabalhar com estas crianças há que criar situações ambientais e estímulos que produzam a reminiscência do período gestacional. (Benenzon, 1985, p.60)

No autismo, a terapia consiste, principalmente, de um método passivo, pois o autista não comunica com o exterior, embora haja diferentes graus de recetividade e de comunicação/ não comunicação.

4.6.Na deficiência física.

Neste ponto, referimo-nos à criança com deficiência física como a criança que possui uma lesão cerebral. Benenzon (1985) esclarece que a criança com lesão cerebral é uma criança que, a determinada altura, sofreu um dano orgânico cerebral, necessitando de uma grande estimulação do sistema motor, que é o primeiro a desenvolver-se. Para se

chegar a essa estimulação, é necessária a abertura de canais de comunicação que, com a ajuda da música, pode realizar quase de forma direta.

Perante esta situação, Benezon (1985), diz-nos que se deve escolher os meios mais adequados para conseguir a comunicação entre os dois intervenientes no processo terapêutico. Deve-se considerar a sessão não só terapêutica mas também diagnóstica, de modo a conseguir uma comunicação mais próxima e correta com o paciente. Outro fator também importante é o movimento. Torna-se importante, para a sua reabilitação, estabelecer um ambiente em que o movimento produza na criança com deficiência motora um estímulo que consiga remodelar o seu íntimo e provocar sensações e modificações positivas.

**5. A MÚSICA COMO APOIO PSICOPEDAGÓGICO EM
CRIANÇAS COM N.E.E.**

Introdução

Como nos diz Ger Storms (1989), a música é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do auto-conhecimento, além de ser um poderoso meio de integração social entre as pessoas, independentemente das suas diferenças. Sob o ponto de vista da maturação individual, isto é, da aprendizagem das regras sociais por parte da criança, a música também é importante. Vejamos o exemplo: ao brincar jogos de roda, a criança tem por exemplo a oportunidade de experimentar de forma lúdica momentos de perda, de escolha, de receção, de dúvida e de afirmação. (Ger Storms, 1989)

Ao mesmo tempo, a música estimula diversas áreas sensitivas; o seu carácter relaxante pode proporcionar uma maior absorção de informações, isto é, a aprendizagem. Losavov, citado por Becker (1997, p.12) desenvolveu uma pesquisa onde foram observadas crianças em processo de aprendizagem. A uma parte delas foi oferecida a audição de música clássica durante a aula e foi notória a diferença no nível de concentração, resultando numa melhor aprendizagem beneficiando, ainda, o grupo onde a criança estava inserida através do poder da música, enquanto meio facilitador para a concentração e aprendizagem.

Deste modo, segundo o autor Losavov, citado por Becker (1997), a música possibilita o desenvolvimento da linguagem, da fala e da coordenação motora da criança, melhorando sua socialização e equilíbrio. Nas deficiências de aprendizagem, favorece a concentração e a disciplina.

Ao falarmos de música com o objetivo de desenvolver os indivíduos a vários níveis, e como já referido no capítulo anterior, podemos falar de musicoterapia. Segundo a Federação Mundial de Musicoterapia (1996),

musicoterapia é a utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, em um processo para facilitar, e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. (<http://www.reab.me/musicoterapia-definicao-beneficios-indicacoes-e-links-uteis/>)

A musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções do indivíduo para que possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e,

consequentemente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento. (<http://www.reab.me/musicoterapia-definicao-beneficios-indicacoes-e-links-uteis/>)

Na observação de sessões de musicoterapia com pessoas com Necessidades Educativas Especiais constata-se que, ao longo do tratamento, existe uma significativa melhora nas atitudes de cada um, variando de acordo com o “grau de deficiência” de indivíduo para indivíduo. (Benenzon, 1985)

Para Benenzon (1985), a música, por si só, é terapêutica. A sensação de relaxamento e bem-estar é obenefício mais comum e mais facilmente percebido. A música procura identificar e equilibrar o ritmo interno. Veja-se, a título exemplificativo, que crianças hiperativas com ritmo interno bastante acelerado, são primeiramente tratadas com músicas no seu próprio ritmo, para depois, lentamente, ir equilibrando esse som. Assim, como qualquer outro método terapêutico, não há prazo determinado para o tratamento.

Monteiro (2002) diz que sendo a música uma linguagem universal, tem o poder de inserção do indivíduo nas suas noções culturais envolventes, independente da situação mental ou física. Assim, a música pode contribuir para que a criança interaja com o seu mundo, além de ser um instrumento mediador. O ritmo é um elemento que pode ter um grande contributo para o desenvolvimento da psicomotricidade de crianças com deficiências físicas. Piaget, citado por Oliveira (1997) afirma que o tempo contribui para a coordenação dos movimentos, não sendo viável conceber a ideia de espaço sem abordarmos a noção de tempo musical. A palavra falada exige que as palavras sejam emitidas de forma sucessiva, obedecendo um certo padrão rítmico (entoação de canções).

Segundo Oliveira (1997), todas as crianças possuem um ritmo natural e, mesmo quando bebé, está sujeita a diversos estímulos rítmicos como: o balanço do berço, a melodia cantada pela mãe e, inclusive, o seu próprio choro, que possui horas de repouso e de impulso. O ritmo permite uma maior flexibilidade de movimentos pois, em contacto com um som externo, o nosso ritmo interno entrará em consonância ou reagirá a esses sons, aceitando ou tentando transformar a intensidade deles. Permite, também, um maior poder de concentração, na medida que a criança é obrigada a seguir uma cadência determinada.

5.1.Fundamentação Teórica das Atividades realizadas na Intervenção

Relativamente aos exercícios musicais trabalhados com as crianças em estudo, podemos dizer que foram escolhidos de modo a desenvolver as áreas mais fracas dos alunos em causa (ver parte II, capítulo 2, ponto 2.1) . Desta forma, trabalhamos os jogos musicais, as lengalengas, as canções didáticas e as canções tradicionais, as danças de roda e movimento, a prosódia e, ainda, exploramos atividades com recurso ao teclado. De seguida, iremos abordar cada uma delas.

5.1.1. Jogos Musicais

Segundo Ger Storms, os jogos são “instrumentos de desenvolvimento individual e social dos membros de um grupo” (1991, p.11). São instrumentos quer para a avaliação de uma prática musical, mas também para a animação. Ainda segundo Ger Storms, diferentes autores ou professores do passado utilizaram a música como fonte de inspiração para a criação de jogos. Na educação musical moderna, as escolas que tomam em consideração o fator jogo são, essencialmente, as escolas inglesas e americanas (Murray Schaeffer, Brian Dennis e John Paynter, entre outras). Para Ad. Heerkens, citado por Ger Storms (1991, p.12), que trabalhou vários anos para aumentar todo o potencial que a expressão musical possa ter, quer ao nível prático, quer ao nível teórico, os jogos musicais são utilizados para estimular tanto crianças como adultos.

Martins (1997) afirma que os psicólogos são unânimes em pensar que através dos jogos as crianças exprimem-se mais livremente, uma vez que a ludicidade é própria do período de desenvolvimento infantil e “activa o desdobramento embriológico dos processos corporais, mentais e artísticos”. (Martins, 1987, p.39)

Kurt Sachs, citado em Martins (1987, p.39), diz que o jogo foi a primeira forma de expressão da humanidade; atendendo a que os povos primitivos centravam as suas atividades nas cerimónias rituais, em geral, em forma de dança, constituindo verdadeiros jogos no sentido atual do termo.

Segundo Piaget, citado em Martins (1987, p.39), é no jogo simbólico que se manifestam os conflitos afetivos e relacionais da criança.

5.1.2. Lengalengas

Relativamente às lengalengas, Teresa Ferreira, citado em Brasão (s/d) diz-nos que a linguagem, que consiste na passagem de ar pelo aparelho fonador, torna-se comunicação pela assimilação do meio que a rodeia. A aprendizagem das lengalengas, para além de um auxiliar do ritmo, constituem uma forma de treino para a articulação correta da palavra e para o domínio da respiração da linguagem, mesmo que o conteúdo da linguagem possa não ter interesse relevante. Para Brasão (s/d), podemos considerar as lengalengas

tão antigas como o aparecimento da linguagem, têm sido utilizadas através dos tempos e por todos os povos. Se, porém, os nossos antepassados as utilizavam numa forma de certo modo empírica, hoje podemos utilizá-las conscientemente, como verdadeiro meio educativo interdisciplinar. (Maria Lígia Lopes Brasão, s/d, p.6)

5.1.3. Canções Didáticas e Canções Tradicionais

A canção didática, para Martins (1987), tem como objetivo contribuir para a educação auditiva de forma progressiva e bem mais atraente dos que os exercícios, metódicos, tradicionais. Segundo esta autora, melodia é uma sequência horizontal de sons, de altura diferente, de igual, ou, de diferentes durações.

A melodia é elemento natural para expressar a voz. Além das melodias de canções didáticas e de canções populares, a sequência horizontal de sons, mesmo de forma muito elementar, é um contributo valioso da educação auditiva e da educação vocal e instrumental.

Jos Wuytack expõe-nos que, “através de actividades como cantar, tocar instrumentos, mimar e dançar, procura-se enriquecer o vocabulário, trabalhar a articulação, desenvolver os sentidos rítmico e melódico, levar a uma boa colocação da voz, exercitar o sistema sensorio-motor”. (Jos Wuytack, 1992, p.2)

Com o objetivo de enriquecer ainda mais, podemos acrescentar gestos a acompanhar as canções e/ou ritmos de dança. (Jos Wuytack, 1992)

5.1.4. Danças de Roda e Movimento

O movimento e o ritmo são elementos chave para o desenvolvimento da coordenação motora e uma melhor orientação no espaço que levará, conseqüentemente, a uma melhoria da estruturação do pensamento e adaptação entre o mundo mental da criança, que ela constrói, e o mundo que a rodeia. (Ferreira, in Brinquedos tradicionais cantados)

Segundo a mesma autora, mais do que passatempos, as danças de roda desenvolvem a expressão oral, a audição, o ritmo e, como já abordamos, a coordenação motora. Enquanto rodam e dançam, cantando as divertidas canções, as crianças ainda se exercitam.

Para Prina&Padovan (1995), num movimento, executado nas Danças de Roda e Movimento, pretende-se individualizar os movimentos a seguir, dando a estes uma ordem na sua seqüência, medir e dirigir o movimento, manter o equilíbrio e identificar a posição e as partes do próprio corpo e, ao mesmo tempo, fazer com que seja adquirida a lateralidade e a noção de espaço-tempo. Segundo Prina&Padovan, a aprendizagem motora infantil consiste

num processo gradual de assimilação natural de novas técnicas com vista à melhoria das capacidades motoras. Aprender do ponto de vista motor significa aprender a controlar o aparelho motor e a organizar os movimentos em relação às solicitações ambientais e às motivações. (Prina & Padovan, 1995, p. 7)

Com isto, ainda segundo os mesmos autores (Prina&Padovan, 1995), objetiva-se o aperfeiçoamento da "coordenação dinâmica geral, resultante da integração de capacidades coordenadoras, tais como: coordenação segmentar, lateralidade, organização espaço-temporal, imitação e imagem motora." (Prina&Padovan, p.7)

Como nos diz Agostinho (s/d), a dança

liberta o ser humano do peso das coisas,
une o solitário à comunidade.
Eu louvo a dança, que tudo pede e tudo promove;
saúde, mente clara e uma alma alada.
Dança é a transformação do espaço, do tempo e do ser humano.
Eu louvo a dança!
Homem, aprenda a dançar!
Senão os anjos do céu não saberão o que fazer contigo".
Santo Agostinho (s/d)

5.1.5. Prosódia

Segundo Martins (1987), a prosódia está relacionada com a materialização da linguagem enquanto estímulo acústico. Constituem aspectos da prosódia a entoação, o ritmo, a intensidade e as pausas linguísticas, sendo alguns destes aspectos comuns à música. No caso da entoação da fala, esta é análoga à melodia em música. A prosódia de uma frase falada e a melodia de um trecho musical apresentam componentes estruturais muito semelhantes.

Para Martins (1987), os exercícios de prosódia são um excelente auxiliar para desenvolver a sensibilidade, a comunicação, os reflexos, a memória, o sentido rítmico, o movimento corporal, a coordenação e a criatividade. Sobre o nascimento e desenvolvimento comum da linguagem e da música existem, segundo José Pires,

provas numerosas e constantes desde a antiguidade mais remota (China, Egipto, Grécia) até aos nossos dias. As formas musicais têm uma afinidade evidente com todas as inflexões próprias da linguagem: chamamentos, respostas, monólogos, diálogos, silêncio, etc. A estrutura da linguagem, tanto falada como cantada- a entoação, não é senão uma extensão musical- é formada por valores de duração e por acentuações”.(José Pires em “Musica para ninõs, citado em Martins ,1987, p. 7)

5.1.6. Atividades com o Teclado

Como já foi referido no ponto 5.1.3, Jos Wuytack (1992) refere a importância que o tocar instrumentos representa no desenvolvimento do vocabulário, da articulação, dos sentidos rítmico e melódico exercitando, ao mesmo tempo, o sistema sensorio- motor. A prática instrumental revela-se como estratégia fulcral no desenvolvimento dos diferentes domínios musicais (melódico, rítmico, harmônico). Desta forma, torna-se importante o contacto com instrumentos musicais.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Sendo a investigação um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários ajustes provenientes da análise das circunstâncias, encara-se esta dinâmica como uma das atitudes assumidas pelo professor-investigador, pois este é um crítico da sua atividade numa perspetiva experiencial-investigativa em que “desenvolve competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros”. (Alarcão, 2001, p.6)

1.1.Objetivos

Com base no exposto na conceptualização teórica e científica no ponto anterior, consideramos que as vivências musicais ao nível do Educação Especial, ou fora desta, contribuem largamente para o desenvolvimento psicossocial. A música, enquanto uso social e enquanto acção educativa, traz benefícios para o progresso de domínios de dimensão pessoal, interpessoal e comunitário, conforme exposto na parte I do presente trabalho.

Assim, o objetivo geral desta investigação, pretende:

- Mostrar que é possível, através da música, fazer a diferença na educação, inclusão e reabilitação das crianças com N.E.E..

Desdobrando, no entanto, o que nos propusemos analisar e refletir, definimos, enquanto objetivos específicos:

- Compreender a importância da música na educação, inclusão e reabilitação de crianças com N.E.E.;
- Verificar se há evolução nas crianças com N.E.E. ao serem trabalhadas musicalmente;
- Descrever a atitude dos Encarregados de Educação e Educadoras face ao trabalho musical com as crianças;
- Facilitar a inclusão das crianças com N.E.E..

1.2. Tipo de Estudo

Neste estudo, foram delineadas estratégias ligadas à dimensão de um estudo exploratório, de caráter qualitativo, pois tem como objetivo compreender, num espectro mais alargado e dinâmico, a familiarização com determinado fenómeno/assunto específico, ainda pouco conhecido ou explorado, permitindo descobrir novas ideias e desocultar as relações estabelecidas entre os elementos que o integram, com vista a um aprofundamento do mesmo (Severino, 2000). Assim, e com estes contornos, pretendeu-se estruturar a presente investigação sob o modo de estudo de caso, já que os mesmos visam a “observação de casos menos frequentes e concretos, mas ricos ou importantes do ponto de vista de informação contida (...) para explorar uma hipótese” (Almeida & Freire, 2008, p.126). Veja-se, ainda, que este “método pode ser particularmente importante numa metodologia de intervenção, na averiguação de evolução e de determinadas casuísticas” (Almeida & Freire, 2008, p.126), além de que “fornecerá uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular”. (Bell, 1997, p.24)

Para o estudo em causa, aplicou-se a modalidade de investigação-ação, que é uma investigação interessada na produção de conhecimentos sobre a prática e no aprimoramento da mesma. Este estudo possui contornos de características de uma investigação-ação, na medida em que “é um processo reflexivo (...) conduzida pelo prático (...) sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (Esteves, 2008, p.20). Este posicionamento torna o investigador participante porque o mesmo deverá assumir “o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo e Ferreira, 1998, p.107). Os dados recolhidos são predominantemente descritivos. Posteriormente os dados serão interpretados e refletidos.

A duração semanal do trabalho de Educação Especial, para os alunos em causa, seguindo o horário estabelecido pelo agrupamento, foi de duas aulas de 45m para cada aluno. Porém, e dada a importância de obter maiores resultados, comprometemo-nos a mais tempo de trabalho e, sempre que possível, trabalhamos em horário extra letivo, com a devida autorização do Agrupamento de Escolas, das Educadoras e dos Encarregados de Educação. No total, foram aplicadas 14 intervenções, que foram

aplicadas três vezes cada uma, em semanas diferentes, perfazendo um total de 42 intervenções (de 45m cada).

1.3.Procedimentos

1.3.1. Instrumentos de recolha e análise de dados

O percurso investigativo foi constituído por etapas distintas, o que requereu a utilização de instrumentos e execução de procedimentos diferenciados e adequados às suas características específicas e para a sua finalidade.

Após a análise documental, que conduziu à revisão bibliográfica que sustenta a indução deste estudo/investigação procedemos, igualmente, à observação participante que “é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informação sobre ele” (Ketele, 1999, p22). Este processo requer um ato de atenção pois, consoante os casos, o grau de atenção pode variar. Este mecanismo de seleção foi utilizado através de alguns instrumentos de recolha, tais como a análise documental, observação participante, observações, entrevistas sem estruturadas às Educadores e Encarregados de Educação, (ver anexos 24 e 25) e instrumentos de avaliação das aprendizagens. Vejamos:

Uma entrevista semiestruturada fornece “informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (Bell, 1997, p.25). Exige um cuidado especial na sua elaboração “uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento de inquirição” (Carmo, 1998, p.138). Desta forma, as questões foram precisas. Este instrumento foi acompanhado por uma parte introdutória a contextualizar, mencionando a metodologia do projeto e o propósito da realização do mesmo. Este instrumento foi aplicado às Educadoras do pré-escolar intervenientes nos processos educativos, para perceber o impacto que obteve o projeto lúdico-musical no grupo de crianças em estudo e na turma, no geral. Separadamente, uma outra entrevista semiestruturada foi aplicada aos Encarregados da Educação dos alunos que integram a amostra em estudo, com o intuito de entender de que modo esta investigação-ação pode produzir significados e resultados.

A par dos registos mencionados, e como forma de complemento dos mesmos, alguns deles contêm fotografias pois, como afirmam Bogdan e Biklen (1997, p.183), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” A junção dos dois registos contribuem para uma documentação que permite analisar os recursos materiais, espaciais e provas de aquisição de aprendizagens. Os registos fotográficos excetuam-se no caso das entrevistas semiestruturadas, já que a sua análise não seria preditora de significados relevantes neste estudo.

Por fim, a análise de conteúdo em educação é “um instrumento de conhecimento que possibilita, com base numa lógica especificada, que se façam inferências sobre a fonte, sobre o receptor ou destinatário da audiência e finalmente sobre a situação” (Marconi e Lakatos, 1993, p.133). Desta forma, são recolhidos os dados para proceder à sua análise e posteriormente intervir.

Todos estes instrumentos serviram de apoio para a prática pedagógica, cada um demonstrando vantagens na sua utilização, consoante a finalidade pretendida. Desta forma, o educador/professor deve servir-se dos mesmos para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

1.4.Caraterização da População Alvo

O grupo amostral que integra este estudo de caso, de teor experimental, é constituído por (2) elementos/alunos. Destes (2), (1) é do sexo masculino e (1) é do sexo feminino e, à altura da recolha dos dados, tinham quatro e cinco anos, respetivamente, à data de início da intervenção. Os referidos alunos irão ser designados por aluno A e aluna B, respetivamente.

Em ambos os casos, os alunos integram-se numa dinâmica normativa biparental, sendo que a aluna é filha única e o aluno tem uma irmã mais velha, que frequenta a mesma turma sem, no entanto, ter qualquer Necessidade Educativa Especial. As habilitações literárias dos pais destes alunos variam entre o quarto e o sexto ano do ensino básico, no caso do aluno, e entre o décimo e o décimo segundo ano do ensino secundário no caso da aluna.

Os alunos que integram a amostra deste estudo provêm do mesmo agrupamento escolar, da mesma dinâmica social e de interação aos pares. Todavia, o núcleo familiar da aluna enquadra-se numa dinâmica socio-cultural e económica média alta, enquanto no caso do aluno, enquadra-se numa dinâmica socio-cultural e económica baixa. No caso da aluna B, os pais são bastante mais informados e disponíveis a colaborar com as intervenções das aulas de E.E., não se verificando o mesmo no aluno B. Salienta-se ainda que as mães têm um peso preponderante no que toca a decisões sobre estes alunos, sendo os elementos mais interventivos na dinâmica escolar e pedagógica, quando solicitados.

1.4.1. Caraterização do Contexto de Estudo

Este estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas da região centro. Este agrupamento foi constituído em 1997, juntando os estabelecimentos de ensino dos vários níveis localizados na parte Norte do concelho.

Trata-se de um agrupamento vasto e com freguesias que, embora vizinhas, têm realidades nem sempre semelhantes. Alguma delas associam-se a uma zona mais urbana, enquanto outras estão mais irmanadas com algumas indústrias locais. Ainda outras são terras serranas, dependentes de recursos naturais e mais afastadas do centro concelhio.

Este Agrupamento é constituído pela Escola Sede (E.B. 2,3), por sete Escolas Básicas do 1ºCiclo, por uma Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância e por oito Jardins de Infância.

O Agrupamento tem como principais problemas a precariedade ao nível socio-cultural económico, verificando-se algumas situações sociais críticas, a disfuncionalidade das famílias com pouco acompanhamento parental dos filhos, problemas de alcoolismo, emergência de fenómenos ligados ao consumo de substâncias psicotrópicas, a baixa escolaridade do agregado familiar que se reflete numa fraca motivação de grande parte dos alunos nas práticas curriculares, o risco de abandono escolar, as fracas ambições pessoais e socio-profissionais, o número crescente de alunos com problemas comportamentais e de indisciplina, o elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, segundo os critérios da CIF, e a dispersão e distância entre as escolas do Agrupamento em relação à escola-sede.

1.4.2. Caraterização da Amostra

Os (2) alunos têm uma boa dinâmica com as respetivas Educadoras, bem com os pares e turma havendo, no entanto, fatores historiológicos e de referência que demarcam algumas diferenças.

Considerando o pouco volume quantitativo amostral e a necessidade de se tentar aprofundar a narrativa em que estes alunos se inserem, consideramos pertinente caraterizar os mesmos individualmente, de modo a conseguir-se descrever o percurso de ambos, numa tendência mais holística e integrada para que, deste modo, se consiga, estabelecer uma simbiose com o proposto no presente estudo.

As razões que determinam as N.E.E. para estes alunos são, no caso do aluno A, por tipificação de funções mentais cognitivas, com necessidade de estímulos de linguagem, memória, intelectuais e de atenção. No caso do aluno B por tipificação Neuromusculo esquelética e de défice de Comunicação, com necessidades de estímulo nos domínios das funções do corpo, atividade e participação, bem como de fatores ambientais de adaptação.

Os (2) alunos que integram esta amostra foram selecionados por método não aleatório e estruturado já que, tratando-se de um caso concreto e peculiar onde se pretendem estabelecer correlações causais de intervenção de dinâmicas pedagógicas, os fatores acima apresentados conferem validade e viabilidade para a análise interventiva proposta.

1.4.2.1. Caraterização do aluno A

O aluno A é uma criança do sexo masculino, tendo, à data do início da intervenção, 4 anos de idade, apresentando um desenvolvimento muito abaixo do esperado para a sua idade. Vive com o pai, a mãe e uma irmã de 6 anos. Iniciou a frequência do Jardim de Infância, o mesmo frequentado pela irmã, no ano letivo correspondente à nossa intervenção, tendo, portanto, 4 anos de idade. Anteriormente, ficava com a mãe, acompanhando-a nas atividades domésticas, não sendo uma criança muito estimulada. O pai é um pouco ausente da educação filho porque está grande parte do tempo fora de casa, em trabalho. A mãe, embora colabore nas intervenções das aulas de Educação

Especial, não se alonga muito nas conversas com a Educadora nem com a professora de Educação Especial, não demonstrando muita atenção às necessidades educativas do filho, embora se denote alguma preocupação. É uma criança meiga, calma, que gosta e necessita de atenção.

- **História Desenvolvemental Clínica**

Em reunião, a mãe da criança revelou que a gravidez decorreu dentro da normalidade, tendo sido um parto a termo. Foi uma gravidez acompanhada, a nível de médico, desde o início. A criança foi alimentada com leite materno no 1º mês de vida e a família apenas notou desvio dos padrões desenvolvimentais por volta dos 2 anos de idade, altura em que deveria ter iniciado a fala. O aluno A apenas imitava sons monossilábicos (pópó, mamã, papá), mesmo assim pouco perceptíveis. Não construía frases lógicas, mas a família parental conseguia descodificar a sua fala. Não frequentou o Jardim de Infância aos 3 anos, atrasando a intervenção precoce que poderia ser desenvolvida com o mesmo.

Apenas aquando a sua entrada no Jardim de Infância se detetou problemas auditivos. Quando abordada sobre este assunto, a mãe revelou ter percebido que o aluno não ouvia bem, mas que nunca julgou ser relevante, uma vez que ele conseguia perceber sons mais altos.

Com base nas observações efetuadas relativamente ao seu desempenho, a Educadora encaminhou o referido aluno para uma consulta de desenvolvimento no Hospital distrital, sendo, ainda, encaminhado para acompanhamento de terapia da fala. A educadora elaborou um relatório, onde evidenciam as principais dificuldades abaixo discriminadas:

- a) Realiza tarefas na sala apenas com acompanhamento individualizado, sendo necessário incentivo permanente para as finalizar;
- b) Encontra-se numa fase emergente relativamente à autonomia da utilização do WC;
- c) Dificuldades nas interações sociais;

- d) Os seus desenhos encontram-se na fase da garatuja, tendo dificuldade na manipulação de materiais, como amarrotar papel, rasgar, colar, cortar, realizar um puzzle ou um jogo de encaixe;
- e) É muito distraído, evidenciando dificuldades na capacidade de atenção/concentração, memorização, compreensão e interiorização de conceitos;
- f) Dificuldades na resolução de problemas simples, revelando dificuldades ao nível do raciocínio lógico- matemático;
- g) Dificuldade na orientação espacial;
- h) Dificuldades na comunicação, tanto na linguagem compreensiva como na produção. Apenas verbaliza algumas palavras simples, de forma pouco perceptível.

- **Perfil de Funcionalidade por Referência à CIF**

Resultante da avaliação realizada pelo serviço de psicologia e terapia da fala, foram identificadas limitações de carácter permanente nas funções mentais globais (b117.3 - Funções intelectuais). Quanto às funções mentais específicas, podemos especificar problemas nas funções na atenção (b140.3), funções da atenção (manutenção da atenção, b144.3) e nas funções mentais da linguagem (b167.3).

O aluno ouve mal, não conseguindo perceber o conteúdo da linguagem, quando alguém se lhe direciona com voz em tom médio (b230.2 - Funções auditivas). Apesar deste problema estar referido no PEI, não conseguimos ter acesso a nenhum documento que apresente o grau de surdez, uma vez que a Encarregada de Educação nunca facultou à Educadora. Apresenta, ainda, limitações acentuadas das funções da voz e da fala, nomeadamente nas funções de fluência e ritmo da fala (b320), tendo dificuldades em se expressar e em ser entendido pelos demais. De referir que a irmã, muitas vezes, é a sua tradutora para os colegas. Quanto à Educadora, consegue entendê-lo a maior parte das vezes. Podemos referir que o aluno não manifesta qualquer desconforto ao não ser entendido, continuando a falar sozinho e não para os outros. Podemos dizer que desiste facilmente.

Os resultados da avaliação efetuada permitem-nos definir, ainda, dificuldades nas aprendizagens e aplicação de conhecimentos. Nesta área, o aluno apresenta o seguinte perfil:

(d130.2)- dificuldade moderada na imitação: o desempenho do aluno em estudo aponta para dificuldades graves em imitar gestos ou copiar um grafismo simples. Por exemplo, ainda não consegue fechar o círculo nem copiar as letras do seu nome. Porém, consegue reconhecer o seu nome, quando escrito em placas para colocar no quadro de presenças na sala de aula;

(d133.3)- Adquirir linguagem: revela dificuldade grave em representar pessoas, objetos ou ações, através de palavras, expressões ou frases. Diz apenas algumas palavras, com defeitos de articulação, nunca conseguindo representar algo, por mais simples que seja;

(d133.3)- Ensaiar (repetir): o aluno revela dificuldades em reproduzir palavras por imitação, mesmo simples;

(d1550.3)- Dificuldade grave na aquisição de competências básicas: apresenta dificuldade grave em produzir palavras ou frases e dificuldade em aprender ações elementares, como pegar no lápis, ou outros utensílios ou ferramentas simples. Ao nível da concentração da atenção, apresenta dificuldades em se concentrar intencionalmente em estímulos específicos, desligando-se dos ruídos que o distraem (d160.3).

(d175.3)- Resolver problemas simples: revela dificuldade grave em resolver problemas simples do dia a dia.

Em relação às tarefas e exigências gerais, revela problemas em realizar uma tarefa simples (d210.3) como por exemplo: pintar um desenho, representar a figura humana, colar ou cortar por traço grosso, fechar um círculo, desenhar a primeira letra do seu nome. É um aluno que se cansa facilmente, revelando pouca tolerância ao esforço e à fadiga. Nota-se que melhora o seu desempenho com acompanhamento individualizado, pelo que a Educadora e professora de Educação Especial não poupam esforços em ajudá-lo, sendo muitas vezes apoiado, também, pela sua irmã.

Também as funções da voz e da fala estão afetadas, apresentando dificuldade grave em comunicar e receber mensagens orais (d310.3). O aluno compreende a informação

verbal, desde que seja muito clara e relacionada com o contexto imediato e se refira à sua experiência pessoal, não conseguindo cumprir duas ordens simples.

No domínio das interações e relacionamentos interpessoais, apresenta alguma dificuldade em agir de maneira contextual e socialmente adequada, mantendo relacionamentos informais com os seus pares (d710.2).

O aluno apresenta, ainda, dificuldades graves nas atividades de motricidade fina da mão (d440.3), nomeadamente na utilização do lápis. Ainda não conseguiu fechar o círculo nem realizar um grafismo simples. Tem dificuldade em pintar, cortar e em todas as atividades de expressão plástica.

O apoio e o relacionamento proporcionado no Jardim de Infância são considerados um ponto facilitador acentuado (d440+3), atendendo ao empenho dos mesmos no que se refere ao trabalho e atividades para o desenvolvimento global do aluno. O cumprimento de regras e todo o trabalho desenvolvido revela-se um importante contributo no processo de desenvolvimento da criança.

Ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/ 20008, o aluno usufruiu de Apoio Pedagógico Personalizado por docente de Educação Especial e de Adequações Curriculares Individuais.

1.4.2.2. Caraterização da aluna B

A aluna B nasceu em 2006 e é do sexo feminino tendo, à data do início da intervenção, 5 anos de idade. É uma criança inteligente, atenta, organizada e com vontade em aprender. É muito ajudada pela mãe, que deixou de trabalhar para acompanhá-la mais de perto. É filha única e vive com o pai e com a mãe. A aluna entrou para o Jardim de Infância com 3 anos de idade, tendo logo usufruído de Intervenção Precoce. Manteve-se no mesmo Jardim de Infância até ingressar no 1º ciclo (no ano letivo seguinte ao presente estudo). Teve sempre a mesma Educadora e colegas, salvo três alunos que ingressaram na turma, aos 3 anos de idade.

- **História Desenvolvidora Clínica**

Em reunião com a mãe da aluna, soubemos que a gravidez decorreu dentro da normalidade, tendo sido medicamente assistida. Foi um parto a termo, sendo a aluna alimentada a leite materno durante 6 meses, sensivelmente. Teve uma vida perfeitamente normal até aos 12 meses de idade, altura em que se verificaram frequentes cefaleias e vômitos na criança. Foi encaminhada para o hospital distrital, descobrindo-se um astrocitomapilocítico, um tumor benigno localizado no cerebelo, na fossa craniana posterior occipital. Aos 16 meses, foi sujeita a uma delicada operação, para sua remoção. Durante a operação, e dado a tumor estar localizado na parte do encéfalo responsável pela manutenção do equilíbrio e pelo controlo do tónus muscular e dos movimentos voluntários, bem como pela aprendizagem motora, a criança ficou com sequelas irreversíveis. Aos 22 meses, submeteu-se a uma nova operação, continuando a verificar-se os mesmos resultados.

Aos 24 meses de idade, a aluna iniciou fisioterapia no Hospital do concelho da sua residência, bem como terapia da fala, aquando a sua entrada no Jardim de Infância. Com o objetivo de melhorar a sua condição, em 2009 a aluna foi intervencionada ao nível da hidroterapia, num outro hospital. Em 2010, frequentou pela primeira vez um centro de reabilitação, voltando lá nos anos seguintes, apesar de se situar a muitos quilómetros de sua casa. Todo o esforço dos pais vai no sentido de tentar a evolução da criança, de ver algumas melhorias, mesmo que pequenas.

- **Perfil de Funcionalidade por Referência à CIF**

A aluna denuncia um grave comprometimento ao nível das funções da articulação (b320.3) e da mobilidade, havendo um comprometimento das funções relacionadas com a marcha (b770.3) e com os músculos e as funções do movimento (b780.3). Desta forma, o desempenho da aluna está comprometido, sobretudo, nas áreas implicadas com a comunicação e com a mobilidade. Revela dificuldades em realizar tarefas múltiplas (d220.3) e em lidar com o stress e exigências psicológicas (d240.2). Na área da comunicação, a aluna apresenta muitas dificuldades em produzir a fala (d330.3) e em ser entendida pelos outros o que, por vezes, lhe causa algum desconforto.

No capítulo da mobilidade, a aluna apresenta dificuldades em:

- (d435.3) mudar a posição básica do corpo;
- (d435.3) manter a posição do corpo;
- (d435.3) mover objetos com os membros inferiores.

A utilização dos movimentos finos da mão estão bastante comprometidos (d440.3), sentindo dificuldades no manuseamento do lápis. A aluna consegue cortar, colar, rasgar, realizar um puzzle, jogos de encaixe, escrever, pintar, embora de uma forma vagarosa e demorada. É perfeccionista e tenta dar sempre o seu melhor.

Os fatores ambientais, que rodeiam o seu desenvolvimento, permitem aferir que o seu processo de inclusão está extremamente bem orientado por todos os intervenientes.

Para a sua mobilidade, a aluna utiliza diariamente um andarilho (e130+2). Por vezes, rejeita esta ajuda e esforça-se por conseguir superar a sua dificuldade em andar, tentando caminhar sem qualquer ajuda, apoiando-se nas mesas e cadeiras da sala de aula, se necessário. Os colegas da turma foram alertados para a necessidade de serem cuidadosos ao passar junto da aluna para que esta não perca o equilíbrio, cumprindo sempre as diretrizes da educadora e ajudando sempre que necessário. A família mais próxima (e310+3), sobretudo a mãe (e410+3), tem um papel preponderante na evolução da criança, bem como conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade (e325+3), ajudando no processo de aprendizagem e inclusão, proporcionam uma modelagem adequada e facilitadora na superação das dificuldades. A própria aluna tem uma importância relevante, sendo muito dedicada, empenhada e lutadora.

Ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/ 20008, a aluna usufruiu de Apoio Pedagógico Personalizado por docente de Educação Especial e de Adequações Curriculares Individuais.

2. INTERVENÇÃO

Introdução

O presente estudo, como já foi referido, incide sobre dois alunos. No total, foram aplicadas 14 intervenções, tendo sido as mesmas repetidas três vezes, em semanas diferentes, perfazendo um total de 42 intervenções, de 45m cada.

No sentido de otimizar todo o trabalho musical, pretendendo um desenvolvimento global das crianças em estudo, com especial foco nas áreas em défice, que serão especificadas no ponto seguinte, foram aplicadas diversas atividades na sala de aula, variando-as todas as semanas, de forma a quase se encontrasse sempre entusiasmo nas crianças, criando alguma expectativas sobre as mesmas.

Segundo Magalhães,

longe de ser apenas uma tarefa de cunho técnico, a seleção de estratégias passa pela postura didática, política e ética do professor, frente o aluno e seu processo formativo. O diálogo deve ser a fonte e o fluxo gerador das relações entre os sujeitos e entre esses e o conhecimento, criando caminhos para a aproximação respeitosa e curiosa com o outro, por meio de diferentes ocasiões, modalidades, recursos didáticos e linguagens, visando ampliar as possibilidades de trocas, debates, questionamentos, produções, soluções e envolvimentos. (Magalhães (2011, p.125)

Quanto ao papel do professor, propusemo-nos a atuar demonstrando sempre abertura, disponibilidade e atenção, tal como sugere o autor Magalhães. (2011, p.25)

2.1 Áreas Fracas e Atividades que visam o seu Desenvolvimento

Para que o presente estudo se tornasse possível, foi necessário nos debruçar sobre as áreas fortes e fracas de cada um dos alunos e, deste modo, partir para uma intervenção adequada. Assim, no presente estudo foram utilizadas variadas formas de trabalhar a música, com especial enfoque para as áreas fracas dos alunos em causa:

- Atenção;
- Manutenção da atenção;
- Comunicação;
- Afluência e ritmo da fala;

- Motricidade fina;
- Socialização;
- Audição;
- Mobilidade.

Destas áreas enumeradas, apenas as duas últimas não são comuns aos dois alunos em estudo (embora as atividades tenham sido as mesmas, uma vez que estas foram escolhidas de forma a trabalhar várias áreas, como podemos verificar, mais à frente, nas planificações das aulas). A área da audição diz respeito ao aluno A, enquanto que a mobilidade diz respeito à aluna B.

Uma vez que a sociabilização era um dos pontos fracos das crianças em estudo, optou-se por envolver os restantes alunos da turma e realizar atividades em grupo. No entanto, parte da aula foi reservada para trabalho individual. Entre as atividades de grupo contam-se:

- Utilização de instrumentos;
- Realização de jogos musicais;
- Aprendizagens de lengalengas;
- Entoação de canções didáticas e canções tradicionais;
- Danças de roda.

Individualmente, podemos inumerar, para além dos anteriores:

- exercícios de ritmo, utilizando o corpo e os instrumentos musicais (incluindo o teclado);
- exercícios de prosódia;
- realização de decalques abordando o tema da música;
- rasgar papel em tempo ritmado;
- cortar papel (imagens relativas às atividades realizadas);
- atividades utilizando o teclado.

No trabalho individual, os instrumentos de lâmina, o jogo de sinos e o xilofone, tiveram especial enfoque, sabendo-se que constituem o encanto das crianças e são um

prestimoso auxiliar da educação em geral (atenção, coordenação motora, reflexos, imaginação, etc) e da educação musical (audição, memória, forma, etc), e, ainda, um teclado. (Martins, 1987)

Para além dos jogos já enumerados, consideramos pertinente o jogo utilizando o teclado.

Relativamente às áreas fortes, podemos dizer que a aluna B tem como área forte a Matemática. Quanto ao aluno A, não conseguimos delinear qualquer área forte.

2.2. Planificações

Nos quadros seguintes, podemos observar as planificações das intervenções. De referir que as atividades em grupo e as atividades individuais estão mencionadas nas atividades/ estratégias como “individual” ou “grupo”.

Quadro 3 – Planificação da 1ª Intervenção

1ª Intervenção	
Duração: 45 minutos	
Plano de Aula	
Objetivos	<input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade auditiva; <input type="checkbox"/> Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; <input type="checkbox"/> Desenvolver a socialização; <input type="checkbox"/> Desenvolver a motricidade fina.
Conteúdos	<input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.

<p>Estratégias/ Atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ Entoação da música em grupo e, posteriormente, individual: “HaniKuni”: a professora ensina a canção, pelo método de repetição, articulando bem os sons. Depois de decorarem a música, fazem os gestos a acompanhar. Acompanhamento da mesma com instrumentos Orff e com acompanhamento de CD. □ Jogo de Escuta 1 (em grupo): o grupo é dividido em dois, sentando-se de costas uns para os outros. São colocados instrumentos musicais iguais à frente de cada um desses grupos. Ao sinal dado pela professora (sinal de entrada musical), um aluno de cada um dos grupos previamente escolhido toca um instrumento. Pretende-se que o outro grupo identifique qual o instrumento ouvido. □ Reprodução da lengalenga “Caracol” em grupo e, posteriormente, individual: a professora mostra uma ficha de trabalho, onde tem dois caracóis, um pintado e outro por pintar e a respetiva lengalenga. Posteriormente, ensina essa mesma lengalenga, palavra a palavra, articulando bem os sons e fazendo dinâmicas (forte e piano), de forma divertida: <ul style="list-style-type: none"> <i>Caracol, caracol</i> <i>Põe os pauzinhos ao sol</i> <i>Caracol, caracolinho</i> <i>Sai de dentro do moinho</i> <p>A professora repete, frase a frase, a lengalenga e a turma/criança imita-a. A professora reproduz várias vezes o ritmo, utilizando diversos instrumentos a acompanhar. No final, o(a) aluno(a) pinta o caracol (individual) e corta-o pela linha exterior (ver anexo 1).</p>
<p>Material/ Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ Partituras; □ Teclado; □ Computador; □ Instrumentos da sala de aula; □ Ficha de trabalho; □ Tesoura.



Quadro 4 – Planificação da 2ªIntervenção

<p>2ª Intervenção</p>	
<p>Duração:45 minutos</p>	
<p>Plano de Aula</p>	
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ Desenvolver a capacidade auditiva; □ Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; □ Desenvolver a socialização; □ Desenvolver a motricidade fina.

Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Entoação da música: “Ó oliveira da serra” em grupo e, posteriormente, individual: a professora ensina a canção, pelo método de repetição, articulando bem os sons. Depois de decorarem a música, fazem os gestos a acompanhar. Acompanhamento da mesma com instrumentos Orff e com acompanhamento de CD. <input type="checkbox"/> Jogo de Escuta 2 (em grupo): com o grupo sentado em círculo, cada um dos seus elementos dispõe de um instrumento musical, que pode ser repetido. Um dos jogadores encontra-seno centro do círculo. Antes deste ser vendado, a professora mostra e toca o instrumento a ser adivinhado auditivamente. A professora dá ordem para que todas as crianças toquem os seus instrumentos e a criança, vendada, terá que descobrir onde se encontra(m) o(s) instrumento(s) que a professora citou. <input type="checkbox"/> Reprodução da lengalenga “Bailar” em grupo e, posteriormente, individual: pausadamente, a professora ensina a lengalenga, palavra a palavra, articulando bem os sons e fazendo dinâmicas (forte e piano), de forma divertida: <ul style="list-style-type: none"> <i>Baila o cão e baila o gato</i> <i>Baila o feijão carrapato</i> <i>Carrapato, carrapatinho</i> <i>Baila mais um bocadinho.</i> <p>A professora repete, frase a frase, a lengalenga e a turma/criança imita-a. A professora reproduz várias vezes o ritmo, utilizando diversos instrumentos a acompanhar.</p>
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Partituras; <input type="checkbox"/> Teclado; <input type="checkbox"/> Computador; <input type="checkbox"/> Instrumentos da sala de aula.

Quadro 5 – Planificação da 3ª Intervenção

3ª Intervenção	
Duração: 45 minutos	
Plano de Aula	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade auditiva; <input type="checkbox"/> Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; <input type="checkbox"/> Desenvolver a socialização; <input type="checkbox"/> Desenvolver a motricidade fina.

<p>Conteúdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.
<p>Estratégias/ Atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Exercícios de prosódia (em grupo): iniciamos estas atividade com a utilização de duas sílabas, graves: pato, rato, peixe e cama. A professora diz uma palavra e os alunos repetem sem interromper a pulsão (ritmo de semínimas, ) articulando bem a sílaba tónica. Pa – to -Pa – to - Ra – to -Ra – to - Pei – xe- Pei – xe - Ca – ma - Ca – ma Posteriormente, a professora bate uma palma na sílaba tónica e os alunos repetem de igual forma, juntando o bater dos dedos na sílaba átona. O mesmo exercício será repetido, desta vez utilizando os instrumentos musicais da sala de aula, em vez das palmas e alterando as palavras para: Me –sa – Me – sa – Por –ta – Por –ta- Mo –ta – Mo –ta Pê –ra – Pê – ra – U – vas –U – vas – Man –ga – Man –ga Aumentamos a dificuldade, passando à utilização de palavras compostas por três sílabas: macaco, rouxinol e chimpanzé. Os batimentos corporais serão de igual modo dificultados, introduzindo-se batimentos nos joelhos e dos pés, no chão, fazendo o ritmo de duas colcheias e uma semínima :  Mal – me – quer - Mal – me – quer - Rou – xi – nol- Rou – xi – nol- Chim– pam – zé - Chim – pan – zé Neste caso, o batimento dos instrumentos, aquando a sua utilização, dá-se na última sílaba, sendo esta a sílaba tónica da palavra. Um outra sequência de palavras foi utilizada: Ca –ra –col - Ca –ra –col - I –sa –bel - I –sa –bel -Fo –gue –tão -Fo –gue –tão <input type="checkbox"/> Entoação da música: “Os olhos da Marianita” em grupo e, posteriormente, individual: a professora ensina a canção, pelo método de repetição, articulando bem os sons. Depois de decorarem a música, fazem os gestos a acompanhar. Acompanhamento da mesma com instrumentos Orff e com acompanhamento de CD. <input type="checkbox"/> Realização de uma ficha de trabalho (individual): decalcamento de uma clave de Sol (ver anexo 2)
<p>Material/ Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Partituras; <input type="checkbox"/> Teclado; <input type="checkbox"/> Computador; <input type="checkbox"/> Instrumentos da sala de aula; <input type="checkbox"/> Ficha de trabalho.

Quadro 6 – Planificação da 4ª Intervenção

4ª Intervenção	
Duração: 45 minutos	
Plano de Aula	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade auditiva; <input type="checkbox"/> Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; <input type="checkbox"/> Desenvolver a socialização; <input type="checkbox"/> Desenvolver a motricidade fina.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Entoação da música: “O balão do João” em grupo e, posteriormente, individual: a professora ensina a canção, pelo método de repetição, articulando bem os sons. Depois de decorarem a música, fazem os gestos a acompanhar. Acompanhamento da mesma com instrumentos Orff e com acompanhamento de CD. <input type="checkbox"/> Jogo de Escuta 3 (em grupo): com as crianças em círculo, a professora canta uma canção, que anteriormente ensinou. Intencionalmente, troca a letra (por exemplo: “O balão do João” troca para “O balão da Maria”). O objetivo é as crianças adivinharem e alertarem para o erro. <input type="checkbox"/> Reprodução da lengalenga “As vogais” em grupo e, posteriormente, individual: pausadamente, a professora ensina a lengalenga, palavra a palavra, articulando bem os sons e fazendo dinâmicas (forte e piano), de forma divertida: <ul style="list-style-type: none"> Vem lá o A Menina gordinha Redondinha Ao pé Que vem o E Que vivo que é! Depois o I E ri Com o seu chapelinho No caminho De pópó, vem o O E gira na mó Por fim vem o U No seu combóio A fazer U-u-u-u <p>A professora repete, frase a frase, a lengalenga e a turma/criança imita-a. A professora reproduz várias vezes o ritmo, utilizando diversos instrumentos a acompanhar.</p>

Material/ Recursos	<input type="checkbox"/> Partituras; <input type="checkbox"/> Teclado; <input type="checkbox"/> Computador; <input type="checkbox"/> Instrumentos da sala de aula.
-------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 7 – Planificação da 5ª Intervenção

5ª Intervenção	
Duração: 45 minutos	
Plano de Aula	
Objetivos	<input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade auditiva; <input type="checkbox"/> Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; <input type="checkbox"/> Desenvolver a socialização; <input type="checkbox"/> Desenvolver a motricidade fina.
Conteúdos	<input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.
Estratégias/ Atividades	<input type="checkbox"/> Entoação da música “O meu chapéu tem três bicos” em grupo e, posteriormente, individual: a professora ensina a canção, pelo método de repetição, articulando bem os sons. Depois de decorarem a música, fazem os gestos a acompanhar. Acompanhamento da mesma com instrumentos Orff e com acompanhamento de CD. <input type="checkbox"/> Jogo de Escuta 4 (grupo): o grupo é dividido em dois, sentando-se de costas um para o outro. São colocados instrumentos comuns aos dois grupos. Aquando a ordem da professora, uma criança de um dos grupos toca um instrumentos à escolha. O segundo grupo identifica o instrumento e, por sua vez, toca esse mesmo instrumento. <input type="checkbox"/> Reprodução da lengalenga “Abelhinha” em grupo e, posteriormente, individual: a professora apresenta uma ficha de trabalho, com o desenho de duas abelhas, uma pintada e outra por pintar, com a respetiva lengalenga. Pausadamente, a professora ensina a lengalenga, palavra a palavra, articulando bem os sons e fazendo dinâmicas (forte e piano), de forma divertida: <p style="text-align: center;"><i>Abelhinha, abelhinha Toma lá a tua mosquinha. Zurra, zurra, pica na burra Come, come, se tens fome.</i></p> A professora repete, frase a frase, a lengalenga e a turma/criança imita-a. A professora reproduz várias vezes o ritmo, utilizando diversos instrumentos a acompanhar. No final, o(a) aluno(a) pinta a abelha (individual) e corta-a pela linha exterior (ver anexo 3)

Material/ Recursos	<input type="checkbox"/> Partituras; <input type="checkbox"/> Teclado; <input type="checkbox"/> Computador; <input type="checkbox"/> Instrumentos da sala de aula; <input type="checkbox"/> Ficha de trabalho; <input type="checkbox"/> Tesoura.
-------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 8 – Planificação da 6ª Intervenção

6ª Intervenção	
Duração: 45 minutos	
Plano de Aula	
Objetivos	<input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade auditiva; <input type="checkbox"/> Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; <input type="checkbox"/> Desenvolver a socialização; <input type="checkbox"/> Desenvolver a coordenação segmentar; <input type="checkbox"/> Desenvolver a lateralidade; <input type="checkbox"/> Desenvolver a organização espaço-temporal.
Conteúdos	<input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.
Estratégias/ Atividades	<input type="checkbox"/> Dança de Roda "Baile dos Ermitas" (em grupo): Parte A da música- os alunos estão dispostos em circunferência e, dando as mãos, movem-se ao longo desta: dois passos para a direita, dois passos para a esquerda. Parte B da música– os alunos soltam as mãos: - Dão três passos (direita, esquerda, direita) fazendo meia volta para a esquerda e uma cadência com pés unidos. - Os alunos encontram-se de rosto voltado para o exterior da circunferência. - Os alunos cruzam os braços sobre o peito e inclinam-se para a frente numa atitude de oração: três passos (direita, esquerda, direita) e uma cadência com pés unidos. - Os alunos voltam a encontrar-se de rosto voltado para o interior do círculo. - Os alunos cruzam os braços sobre o peito e inclinam-se para a frente: três passos (direita, esquerda, direita) e uma cadência de pés unidos.
Material/ Recursos	<input type="checkbox"/> Computador.

Quadro 9 – Planificação da 7ª Intervenção

7ª Intervenção	
Duração: 45 minutos	
Plano de Aula	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade auditiva; <input type="checkbox"/> Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; <input type="checkbox"/> Desenvolver a socialização; <input type="checkbox"/> Desenvolver a motricidade fina.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Entoação da música: “As pombinhas da Cat’rina” em grupo e, posteriormente, individual: a professora ensina a canção, pelo método de repetição, articulando bem os sons. Depois de decorarem a música, fazem os gestos a acompanhar. Acompanhamento da mesma com instrumentos Orff e com acompanhamento de CD. <input type="checkbox"/> Jogo de Concentração 1 (grupo): as crianças andam livremente pela sala, ao som de uma música. Ao parar a música e nesse preciso momento, as crianças imobilizam-se exatamente na posição em que se encontram. A professora verifica se ninguém se mexe e deixa passar 15 segundo até a música recomeçar e voltar a ao início do jogo. <input type="checkbox"/> Reprodução da lengalenga “A criada lá de cima” em grupo e, posteriormente, individual: pausadamente, a professora ensina a lengalenga, palavra a palavra, articulando bem os sons e fazendo dinâmicas (forte e piano), de forma divertida: <ul style="list-style-type: none"> <i>A criada lá de cima</i> <i>É feita de papelão,</i> <i>Quando vai fazer a cama</i> <i>Diz assim ao patrão:</i> <i>Sete e sete são catorze,</i> <i>Com mais sete vinte e um,</i> <i>Tenho sete namorados</i> <i>E não gosto de nenhum</i> <p>A professora repete, frase a frase, a lengalenga e a turma/criança imita-a. A professora reproduz várias vezes o ritmo, utilizando diversos instrumentos a acompanhar.</p>

Material/ Recursos	<input type="checkbox"/> Partituras; <input type="checkbox"/> Teclado; <input type="checkbox"/> Computador; <input type="checkbox"/> Instrumentos da sala de aula.
-------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 10 – Planificação da 8ª Intervenção

8ª Intervenção	
Duração: 45 minutos	
Plano de Aula	
Objetivos	<input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade auditiva; <input type="checkbox"/> Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; <input type="checkbox"/> Desenvolver a socialização; <input type="checkbox"/> Desenvolver a motricidade fina.
Conteúdos	<input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.
Estratégias/ Atividades	<input type="checkbox"/> Entoação da música: “Alecrim” em grupo e, posteriormente, individual: a professora ensina a canção, pelo método de repetição, articulando bem os sons. Depois de decorarem a música, fazem os gestos a acompanhar. Acompanhamento da mesma com instrumentos Orff e com acompanhamento de CD. <input type="checkbox"/> Jogo de Concentração 2 (grupo): com as crianças dispostas em círculo, a professora coloca sons de animais no computador. As crianças tentam adivinhar o nome do animal e, no final, tentam imitar o seu som e o seu andar. <input type="checkbox"/> Atividade com teclado1(individual): a professora apresenta uma ficha de trabalho, com o desenho de uma peça de dominó, explicando que a primeira nota de música é o dó. Posteriormente, produz ritmos no teclado, utilizando apenas uma nota musical (a nota Dó) e o (a) aluno (a) reproduzem-nos, tocando a mesma nota musical. No final, o(a) aluno(a) pinta a peça de dominó (ver anexo 4). <input type="checkbox"/> Continuação da realização da ficha de trabalho iniciada na planificação da 3ª intervenção (individual): decalcamento de uma clave de Sol (ver anexo 2). <input type="checkbox"/> A professora entrega uma revista, para que o(a) aluno(a) possa rasgar livremente (individual).

Material/ Recursos	<input type="checkbox"/> Partituras; <input type="checkbox"/> Teclado; <input type="checkbox"/> Computador; <input type="checkbox"/> Instrumentos da sala de aula; <input type="checkbox"/> Ficha de trabalho; <input type="checkbox"/> Revista.
-------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 11 – Planificação da 9ª Intervenção

9ª Intervenção	
Duração: 45 minutos	
Plano de Aula	
Objetivos	<input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade auditiva; <input type="checkbox"/> Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; <input type="checkbox"/> Desenvolver a socialização; <input type="checkbox"/> Desenvolver a motricidade fina.
Conteúdos	<input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.
Estratégias/ Atividades	<input type="checkbox"/> Entoação da música “O Pretinho Barnabé” em grupo e, posteriormente, individual: a professora ensina a canção, pelo método de repetição, articulando bem os sons. Depois de decorarem a música, fazem os gestos a acompanhar. Acompanhamento da mesma com instrumentos Orff e com acompanhamento de CD, fazem o sugerido na canção: saltar e saltar só num pé. <input type="checkbox"/> Jogo de Comunicação 1(grupo): sentados em meio círculo, virados para a professora, as crianças fazem a imitação dos ritmos por ela reproduzidos, quer com palmas, quer com instrumentos musicais. <input type="checkbox"/> Reprodução da lengalenga “A criada lá de cima”, individual e em grupo: <p align="center"> <i>A criada lá de cima É feita de papelão, Quando vai fazer a cama Diz assim ao patrão: Sete e sete são catorze, Com mais sete vinte e um, Tenho sete namorados E não gosto de nenhum.</i> </p>

Material/ Recursos	<input type="checkbox"/> Partituras; <input type="checkbox"/> Teclado; <input type="checkbox"/> Computador; <input type="checkbox"/> Instrumentos da sala de aula.
-------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 12 – Planificação da 10ª Intervenção

10ª Intervenção	
Duração: 45 minutos	
Plano de Aula	
Objetivos	<input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade auditiva; <input type="checkbox"/> Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; <input type="checkbox"/> Desenvolver a socialização; <input type="checkbox"/> Desenvolver a motricidade fina.
Conteúdos	<input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.
Estratégias/ Atividades	<input type="checkbox"/> Entoação da música “Yienka” (Trad.Espanhola), em grupo e, posteriormente, individual: a professora ensina a canção, pelo método de repetição, articulando bem os sons. Depois de decorarem a música, fazem os gestos a acompanhar. Acompanhamento da mesma com instrumentos Orff e com acompanhamento de CD. Os alunos dançam a canção, imitando os passos da professora. <input type="checkbox"/> Jogo de Comunicação 2 (grupo): o grupo é dividido em dois, tendo um instrumentos e o outro não. A professora faz um ritmo em palmas, para os instrumentistas repetirem. No final, o grupo que não tem instrumentos reproduz o ritmo, mas com palmas. <input type="checkbox"/> Atividade com teclado 2 (individual): o(a) aluno(a) ouve sons de animais, da natureza e do dia a dia, imitados pelo teclado, e tenta adivinhar do que se trata (cão, galo, vaca, sapo, pássaro, chuva, vento, trovoadas, porta a ranger, palmas e helicóptero). No final, a professora apresenta uma ficha de trabalho com um animal abordado, o cão, para que o(a) aluno(a) possa pintar e cortar (ver anexo 5). <input type="checkbox"/> A professora entrega uma revista, para que o(a) aluno(a) possa rasgar livremente (individual).

Material/ Recursos	<input type="checkbox"/> Partituras; <input type="checkbox"/> Teclado; <input type="checkbox"/> Computador; <input type="checkbox"/> Instrumentos da sala de aula. <input type="checkbox"/> Revista.
-------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 13 – Planificação da 11ª Intervenção

11ª Intervenção	
Duração: 45 minutos	
Plano de Aula	
Objetivos	<input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade auditiva; <input type="checkbox"/> Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; <input type="checkbox"/> Desenvolver a socialização; <input type="checkbox"/> Desenvolver a motricidade fina.
Conteúdos	<input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.
Estratégias/ Atividades	<input type="checkbox"/> Jogo baseados na confiança 1 (grupo): uma criança, com os olhos vendados, é incumbida de encontrar uma outra. Esta última está numa posição definida na sala de aula, sem que a criança vendada saiba, e todos os elementos, que possuem um instrumento musical, vão tentar ajudar a descobrir o seu paradeiro, através da intensidade do som. Quando a criança vendada estiver perto do seu objetivo, os instrumentos terão que tocar os instrumentos musicais muito forte; quando ele estiver longe, tocam em piano (as dinâmicas musicais foram abordadas anteriormente). <input type="checkbox"/> Atividade com teclado 3 (individual): utilizando duas notas do teclado (dó e sol), o(a) aluno(a) reproduz o ritmo tocado pela professora. <input type="checkbox"/> Realização de uma ficha de trabalho (individual): decalcamento de uma clave de Sol (ver anexo 2).
Material/ Recursos	<input type="checkbox"/> Partituras; <input type="checkbox"/> Teclado; <input type="checkbox"/> Computador; <input type="checkbox"/> Instrumentos da sala de aula; <input type="checkbox"/> Ficha de trabalho.

Quadro 14 – Planificação da 12ª Intervenção

12ª Intervenção	
Duração: 45 minutos	
Plano de Aula	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade auditiva; <input type="checkbox"/> Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; <input type="checkbox"/> Desenvolver a socialização; <input type="checkbox"/> Desenvolver a motricidade fina.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Jogo baseados na confiança 2 (grupo): as crianças são distribuídas pela sala de aula e vão servir de obstáculo. Todos os jogadores têm um instrumento, ocupam um lugar fixo e encontram-se relativamente afastados uns dos outros. A criança que tem os olhos vendados e caminha pela sala, tentando não chocar com os obstáculos humanos. Sempre que se aproxima de algum, as crianças tocam os instrumentos que forma intensa. Atividade com teclado 4 (individual): nesta atividade, a criança “brinca” livremente com o teclado, explorando sons, ritmos, músicas, explorando todo o potencial do instrumento.
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Partituras; <input type="checkbox"/> Teclado; <input type="checkbox"/> Computador; <input type="checkbox"/> Instrumentos da sala de aula.

Quadro 15 – Planificação da 13ª Intervenção

13ª Intervenção	
Duração: 45 minutos	
Plano de Aula	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade auditiva; <input type="checkbox"/> Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; <input type="checkbox"/> Desenvolver a socialização; <input type="checkbox"/> Desenvolver a motricidade fina.

Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Entoação das músicas: “O Pretinho Barnabé”, “As Pombinhas da Cat’rina”, O Balão do João” em grupo e, posteriormente, individual: a professora recorda as canções. Depois de recordarem as músicas, fazem os gestos a acompanhar. Na canção o “Pretinho Barnabé”, os alunos saltam só num pé, conforme sugere a música. Acompanhamento das mesmas com instrumentos Orff e com acompanhamento de CD. <input type="checkbox"/> Atividade com teclado 5 (individual): a professora toca canções no teclado (“O pretinho Barnabé”, “As Pombinhas da Cat’rina”, “O coelhinho”, “Os sons dos animais”, “O balão do João”). O(a) aluno(a) ouve e aprende, pelo método de repetição, de quatro em quatro compassos, e acompanha a professora à medida que vai aprendendo a letra.
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Partituras; <input type="checkbox"/> Teclado; <input type="checkbox"/> Computador; <input type="checkbox"/> Instrumentos da sala de aula.

Quadro 16 – Planificação da 14ª Intervenção

14ª Intervenção	
Duração: 45 minutos	
Plano de Aula	
Sumário	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade auditiva; <input type="checkbox"/> Desenvolver a concentração/ manutenção da concentração; <input type="checkbox"/> Desenvolver a socialização; <input type="checkbox"/> Desenvolver a motricidade fina.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Altura; <input type="checkbox"/> Dinâmica; <input type="checkbox"/> Ritmo; <input type="checkbox"/> Timbre; <input type="checkbox"/> Forma; <input type="checkbox"/> Frase.

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> □ Entoação da música: “HaniKuni” em grupo e, posteriormente, individual: depois de recordarem a música, fazem os gestos a acompanhar. Acompanhamento das mesmas com instrumentos Orff e com acompanhamento de CD. □ Continuação da realização da ficha de trabalho iniciada na planificação da 11ª intervenção (individual): decalcamento de uma clave de Sol (ver anexo 2)
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> □ Partituras; □ Ficha de trabalho; □ Teclado; □ Computador; □ Instrumentos da sala de aula.

2.3.Registo Fotográfico

Ao longo das várias intervenções, foi realizado um registo fotográfico de algumas das atividades realizadas com os alunos A e B.



Figura 1 - Atividade realizada com os instrumentos da sala de aula



Figura 2 - Atividade realizada com instrumentos da sala de aula



Figura 3 - Atividade realizada com instrumentos da sala de aula



Figura 4 - Interpretação de uma canção utilizando gestos



Figura 5 - Atividade com teclado

3. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Introdução

Consideramos que, através da música, e segundo a literatura consultada, conforme parte I deste trabalho, se consegue estimular os sentidos que envolvem a criança, facilitando o desenvolvimento nas diversas áreas (cognição, linguagem, socialização e motricidade) e, ainda, a possibilidade de desenvolvimento das necessidades expressivas e criativas. Ao mesmo tempo, estaremos a desenvolver competências como a comunicação e a linguagem, os comportamentos, as competências cognitivas não verbais e verbais, as competências sensoriais, os afetos e as emoções.

Nos quadros que se seguem, no ponto seguinte, exploramos a evolução dos alunos A e B antes e depois da intervenção com a música. A intervenção é avaliada nas categorizações de *Não Avaliado (NA)*, *Não Satisfaz (NS)*, *Satisfaz (S)* e *Satisfaz Bem (SB)*. De referir que a avaliação efetuada antes da intervenção foi realizada pelas educadoras, sendo a posterior uma avaliação feita em conjunto com a professora de Educação Especial.

3.1. Avaliação do aluno A

Nos quadros que se seguem, podemos observar a evolução relativa ao aluno A, nas áreas da Autonomia/ Motricidade, Comunicação/Linguagem, Matemática e Estudo do Meio:

Quadro 17 – Domínio da Autonomia/Motricidade no aluno A.

Autonomia / Motricidade				
Sub –Área	Objetivos	Competências a desenvolver	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção
Independência Pessoal	Tornar a criança mais autónoma	Revelar confiança nas suas Capacidades	NS	S
		Participar e persistir na realização das tarefas escolares	NS	S
		Aumentar a concentração ao realizar uma tarefa	NS	S
		Terminar todas as tarefas propostas	NS	S
		Cuidar do material	S	SB
		Desenvolver a capacidade de realizar as tarefas respeitantes à higiene pessoal	NS	NS

		Vestir-se e despir-se sozinho (apertar fechos e botões)	NA	NA
		Comer sozinho	NS	NS
		Arrumar o que desarruma	S	S
		Aumentar a sua autoestima e auto-confiança	NS	S
		Ser autónomo na realização das tarefas	NS	NS
		Falar correctamente tentando controlar a baba	NS	S
		Responder a perguntas quando solicitado	NS	S
		Cumprir as regras estipuladas para a turma	S	S
Motricidade fina		Realizar dobragens, modelagens, decalques, traçar percursos	NS	NS
		Fazer colagens doseando a cola	NS	NS
		Cortar indiscriminadamente, posteriormente seguindo uma linha reta	NS	NS
		Pintar tentando respeitar os contornos	NS	NS
		Passar por cima de traço grosso	NS	NS
		Manter o material limpo, sem babar	S	S
		Rasgar papel, amarrotar papel	S	SB

Escala utilizada: Não Avaliado (NA); Não Satisfaz (NS); Satisfaz (S); Satisfaz Bem (SB).

Análise do quadro 17:

Relativamente à avaliação nestas duas áreas, podemos dizer que o aluno A obteve alguma melhoria, sobretudo em confiar nas suas capacidades, na participação e persistência das atividades propostas, e em as terminar, mesmo demorando muito tempo. Quanto ao cuidado do material, também se notou um melhoramento, sobretudo pelo cuidado revelados no manuseamento dos instrumentos musicais. Verificou-se uma melhoria na sua autoestima e auto-confiança e, ao nível da motricidade fina, em rasgar e amarrotar papel. Partimos para a análise dos resultados referentes ao domínio da comunicação e linguagem.

Quadro 18 – Domínio da Comunicação/Linguagem no aluno A

Comunicação / Linguagem				
Sub –Área	Objetivos	Competências a desenvolver	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção
Comunicação Oral	- Reconhecer o seu nome num cartão; - interpretar uma imagem simples; - narrar acontecimentos do dia a dia, muito simples:	Falar	NS	S
		Produzir frases simples	NS	NS
		Interpretar enunciados de natureza diversificada nas suas realizações verbal e não verbal (uma ordem, um pedido, um recado)	NS	NS
		Experimentar variações expressivas da língua oral	NA	NA
		Participar em jogos de reprodução da literatura Oral, tais como cantares simples; decorar, com ajuda, uma parte da letra de uma canção	NS	S
		Dizer o seu nome, o nome do pai, da mãe e da irmã;	NS	NS
		Responder adequadamente a questões muito simples: Como? Onde? Quem?	NA	NA
		Compreender o que a educadora diz e cumprir as orientações dadas	S	S
		Articular fonemas o mais corretamente possível	NS	S
		Bater palmas reproduzindo um ritmo dado pelo adulto (divisão silábica)	NS	NS

Escala utilizada: Não Avaliado (NA); Não Satisfaz (NS); Satisfaz (S); Satisfaz Bem (SB).

Análise do quadro 18:

A área da comunicação foi das áreas onde não se verificou grandes melhorias. O aluno continuou com muitas dificuldades em falar e em ser entendido pelos demais, assim como em produzir frases simples. No entanto, com muita ajuda, conseguia entender grande parte do pretendido, participando nas atividades propostas na sala de aula.

Relativamente à articulação dos fonemas, verificou-se que o aluno melhorou, conseguindo articular bastante melhor que antes da intervenção. Passemos à avaliação de resultados, referentes ao domínio da Matemática.

Quadro 19 – Domínio da Matemática no aluno A

Matemática				
Sub –Área	Objetivos	Competências a desenvolver	Antes da Intervenção	Depois dSa Intervenção
Forma e Espaço	- Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objetos.	Reconhecer e nomear algumas cores	NA	NA
		Distinguir: Forma Espaço Tamanho	NA	NA
		À frente/ atrás	S	S
		Em cima/ em baixo	NA	NA
		Dentro/ fora	NA	NA
	- Estabelecer relações entre objetos segundo a sua posição no espaço.	Grande / pequeno	S	S
		Identificar números ate 3	NS	NS
		Realizar contagens com pedrinhas, paus contas, lápis, ábaco, enfiamentos	NS	NS
		Formar pares de objectos correspondentes por correspondência	N	N
		Fazer construções com blocos, torres, pontes, casas.	NA	NA

Escala utilizada: Não Avaliado (NA); Não Satisfaz (NS); Satisfaz (S); Satisfaz Bem (SB).

Análise do quadro 19:

A área da Matemática foi a área onde não se verificou melhorias. Dada as dificuldades do aluno, algumas competências não foram sequer avaliadas. De seguida, procedemos à avaliação no domínio do Estudo do Meio.

Quadro 20 – Domínio do Estudo do Meio no Aluno A

Estudo do Meio					
Sub –Área	Objetivos	Competências a desenvolver	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção	
À descoberta de si mesmo.	A sua identificação	Conhecer o seu nome completo	NA	NA	
		Identificar o seu sexo, idade	NA	NA	
		Mencionar nomes de jogos e brincadeiras, músicas, frutos, cores, animais, flores	NA	S	
	Os seus gostos e preferências	Identificar jogos e brincadeiras de que mais gosta	NS	S	
		O seu corpo	Identificar, através da observação de gravuras e fotografias, características familiares	NA	NA
	Saúde do seu corpo		Fazer a correspondência entre as peças de vestuário e as partes do corpo	NA	NA
			Reconhecer as normas de higiene corporal e alimentar	NA	NA
À descoberta dos outros e das instituições	A escola	Conhecer regras de disciplina e funcionamento da escola	NA	NA	
		Participar na arrumação, arranjo e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais	NS	S	
		Participar na elaboração de regras, na dinâmica de trabalho em grupo	NS	S	
		Identificar o tempo que faz	S	S	

Escala utilizada: Não Avaliado (NA); Não Satisfaz (NS); Satisfaz (S); Satisfaz Bem (SB)

Análise do quadro 20:

Na área de Estudo do Meio, a evolução do aluno foi notória no facto de mencionar nomes de jogos de brincadeiras e de músicas, embora com muitas dificuldades e muito estimulado. No que concerne à participação na arrumação, arranjo e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais, verificou-se uma significativa melhoria. O aluno arrumava os instrumentos musicais cuidadosamente, nos locais próprios. Quanto à

participação na elaboração de regras e na dinâmica de trabalho em grupo, notou-se uma melhoria significativa. O aluno gostava de participar na regras para os jogos musicais, por exemplo e, ainda, nas regras de distribuição dos instrumentos musicais. Partimos para a análise dos resultados referentes à aluna B.

3.2.Avaliação da aluna B

Nos quadros que se seguem, podemos observar a evolução relativa à aluna B, nas áreas da Autonomia/ Motricidade, Comunicação/Linguagem, Matemática e Estudo do Meio:

Quadro 21 – Domínio da Autonomia/Motricidade na aluna B

Autonomia / Motricidade				
Sub –Área	Objetivos	Competências a desenvolver	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção
Independência Pessoal	Tornar a criança mais autónoma	Revelar confiança nas suas capacidades	S	SB
		Participar e persistir na realização das tarefas escolares	S	SB
		Aumentar a concentração ao realizar uma tarefa	S	SB
		Terminar todas as tarefas propostas	SB	SB
		Cuidar do material	SB	SB
		Desenvolver a capacidade de realizar as tarefas respeitantes à higiene pessoal	S	S
		Vestir-se e despir-se sozinho (apertar fechos e botões)	S	S
		Comer sozinho	S	SB
		Arrumar o que desarruma	SB	SB
		Aumentar a sua autoestima e autoconfiança	NS	S
		Ser autónomo na realização das tarefas	S	SB
		Falar corretamente tentando controlar a baba	NS	S
		Responder a perguntas quando solicitado	SB	SB
		Cumprir as regras estipuladas para a turma	SB	SB
		Motricidade fina		Realizar dobragens, modelagens, decalques, traçar percursos

		Fazer colagens doseando a cola	S	S
		Cortar indiscriminadamente, posteriormente seguindo uma linha recta	S	SB
		Pintar tentando respeitar os contornos	NS	S
		Passar por cima de traço grosso	NS	S
		Manter o material limpo, sem babar	S	S
		Rasgar papel, amarrotar papel	S	SB

Escala utilizada: Não Avaliado (NA); Não Satisfaz (NS); Satisfaz (S); Satisfaz Bem (SB).

Análise do quadro 21:

Relativamente à Autonomia e Motricidade, a aluna obteve um bom desenvolvimento. Quanto à independência pessoal, a aluna B aumentou a confiança nas suas capacidades, persistindo nas atividades até à concretização das mesmas, aumentando a sua autoestima. A aluna, após a intervenção, tornou-se bastante autónoma, apesar das limitações, tentando e esforçando-se por fazer tudo sozinha. Denotou-se, ainda, uma ligeira melhoria ao nível da fala, tornando-se mais perceptível e contribuindo para a sua autoconfiança. Relativamente à Motricidade Fina, verificou-se, igualmente, um ligeiro desenvolvimento, nomeadamente a realizar dobragens, modelagens, decalques, traçar percursos, cortar, pintar, passar por cima de um traço grosso e rasgar e amarrotar papel. Partimos para a análise dos resultados ao nível do domínio da Comunicação e Linguagem.

Quadro 22 – Domínio da Comunicação/Linguagem na aluna B

Comunicação / Linguagem				
Sub –Área	Objetivos	Competências a desenvolver	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção
Comunicação Oral	- Reconhecer o seu nome num cartão;	Falar	NS	NS
		Produzir frases simples	S	S
		Interpretar enunciados de natureza diversificada nas suas realizações verbal e não verbal (uma ordem, um pedido, um	S	S

	- interpretar uma imagem simples; - narrar acontecimentos do dia a dia, muito simples:	recado)		
		Experimental variações expressivas da língua oral	NS	NS
		Participar em jogos de reprodução da literatura Oral, tais como cantares simples; decorar, com ajuda, uma parte da letra de uma canção	NS	S
		Dizer o seu nome, o nome dopai, da mãe e da irmã;	SB	SB
		Responder adequadamente a questões muito simples: Como? Onde? Quem?	SB	SB
		Compreender o que a Educadora diz e cumprir as orientações dadas	SB	SB
		Articular fonemas o mais corretamente possível	NS	S
		Bater palmas reproduzindo um ritmo dado pelo adulto (divisão silábica)	NS	S

Escala utilizada: *Não Avaliado (NA); Não Satisfaz (NS); Satisfaz (S); Satisfaz Bem (SB).*

Análise do quadro 22:

Relativamente ao domínio da Comunicação e da Linguagem, e dado as dificuldades graves da aluna, os resultados não superaram as expectativas. A aluna evidenciou melhorias apenas na participação em jogos de reprodução da literatura oral, tais como cantares simples (decorar, com ajuda, uma parte da letra de uma canção), na articulação de fonemas, o mais corretamente possível e na reprodução de ritmos através de palmas, melhoria esta bastante notória, uma vez que a aluna não conseguia, de todo, bater palmas e, no final da intervenção, embora com dificuldades, já conseguia o fazer. Seguidamente, iremos apresentar a evolução ao nível do domínio da Matemática.

Quadro 23 – Domínio da Matemática na aluna B

Matemática				
Sub –Área	Conteúdos	Competências a desenvolver	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção
Forma e Espaço	- Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objetos.	Reconhecer e nomear algumas cores	SB	SB
		Distinguir: Forma Espaço Tamanho	SB	SB
		À frente/ atrás	S	S
		Em cima/ em baixo	S	S
		Dentro/ fora	S	S
	- Estabelecer relações entre objetos segundo a sua posição no espaço.	Grande / pequeno	S	S
		Identificar números ate três	SB	SB
		Realizar contagens com pedrinhas, paus contas, lápis, ábaco, enfiamentos	SB	SB
		Formar pares de objetos correspondentes por correspondência	SB	SB
	Fazer construções com blocos, torres, pontes, casas.	SB	SB	

Escala utilizada: Não Avaliado (NA); Não Satisfaz (NS); Satisfaz (S); Satisfaz Bem (SB).

Análise do quadro 23:

Esta é uma área considerada forte. Deste modo, a aluna continuou a apresentar dificuldades baixas neste domínio, não havendo alteração na sua avaliação. Passamos para a análise do domínio do Estudo do Meio.

Quadro 24 – Domínio do Estudo do Meio na aluna B

Estudo do Meio				
Sub –Área	Objetivos	Competências a desenvolver	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção
À descoberta de si mesmo.	A sua identificação	Conhecer o seu nome completo	SB	SB
		Identificar o seu sexo, idade	SB	SB
	Os seus gostos	Mencionar nomes de jogos e	SB	SB

	e preferências	brincadeiras, músicas, frutos, cores, animais, flores		
	O seu corpo	Identificar jogos e brincadeiras de que mais gosta	SB	SB
	Saúde do seu corpo	Identificar, através da observação de gravuras e fotografias, características familiares	S	S
		Fazer a correspondência entre as peças de vestuário e as partes do corpo	SB	SB
		Reconhecer as normas de higiene corporal e alimentar	SB	SB
À descoberta dos outros e das instituições	A escola	Conhecer regras de disciplina e funcionamento da escola	SB	SB
		Participar na arrumação, arranjo e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais	SB	SB
		Participar na elaboração de regras, na dinâmica de trabalho em grupo	SB	SB
		Identificar o tempo que faz	SB	SB

Escala utilizada: *Não Avaliado (NA); Não Satisfaz (NS); Satisfaz (S); Satisfaz Bem (SB).*

Análise do quadro 24:

À semelhança do domínio da Matemática, a aluna não revela dificuldades nesta área, mantendo uma avaliação positiva antes e depois da intervenção.

De seguida, apresentamos a avaliação global das atividades realizadas e que foram apresentadas na parte II deste trabalho, ponto 2.2.. De referir que os objetivos específicos foram cuidadosamente aplicados, indo ao encontro da necessidade dos alunos ao nível desenvolvimental. Desta forma, a intervenção incidiu sobre as áreas em défice, já referidas anteriormente.

3.3.Avaliação global das Intervenções

Nas atividades realizadas em cada uma das intervenções, os alunos demonstraram bastante entusiasmo, sobretudo quando utilizavam os instrumentos musicais. Apesar disso, o aluno A demonstrou bastantes dificuldades de concentração e manutenção da mesma, embora se verificasse uma melhoria nesta área. O aluno necessitou de ajuda constante, quer por parte da Educadora, quer da professora de Educação Especial, quer pela funcionária, não conseguindo concretizar as atividades sozinho, sobretudo por não perceber as indicações. Relativamente à aluna B, a sua atenção e manutenção da atenção foi melhorando ao longo da intervenção, sobretudo porque a aluna é exigente consigo própria, esforçando-se ao máximo por conseguir superar as dificuldades.

Quanto à Comunicação, verificou-se uma melhoria, tanto no aluno A como na aluna B. O facto de gostarem das atividades contribuiu ao máximo para que as crianças se esforçassem neste domínio e dessem o seu melhor, tentando articular da melhor forma todos os sons/sílabas que necessitassem de pronunciar, para que as músicas, lengalengas ou pródias fossem entendidas pelos demais. Desta forma, podemos também dizer que a fluência e o ritmo da fala foram substancialmente melhorados.

Relativamente à Motricidade Fina, verificaram-se, igualmente, melhorias ao longo da intervenção, tanto no aluno A como na aluna B. O aluno A melhorou a sua forma de pintar, começando a ter mais atenção aos limites. Apesar das suas dificuldades, esforçou-se por conseguir não ultrapassar as margens dos desenhos, notando-se alguma evolução na motricidade fina (pintura) à medida que a intervenção se ia repetindo, como podemos verificar, observando os anexos 6,7 e 8, referentes à planificação da 1ª intervenção, os anexos 12,13 e 14, referentes à planificação da 5ª intervenção e, ainda, os anexos 18,19 e 20, referentes à planificação da 10ª intervenção. O aluno em causa necessitou de ajuda permanente nesta área. Em relação à aluna B, esta também apresentou melhorias significativas. A aluna foi muito empenhada, tentando dar o seu melhor, mas de forma muito vagarosa. No entanto, é notória a melhoria da motricidade fina (pintura), como se pode observar nos anexos 9, 10 e 11, referentes à 1ª planificação, 15, 16 e 17, referentes à 5ª intervenção e nos anexos 21, 22 e 23, referentes à 10ª intervenção.

Os dois alunos conseguiram, no final da intervenção, tocar corretamente alguns dos instrumentos musicais, embora dos mais simples, mesmo que nem sempre mantivessem a pulsação. O facto de realizarem decalcamentos também os ajudou nesta área.

Relativamente à socialização, o aluno A cooperou com os colegas e interagiu sempre que necessário. De referir que o mesmo se mostrava muito animado, podemos mesmo dizer, feliz, ao trabalhar em grupo. Quanto à aluna B, sempre se mostrou muito independente dos colegas, bem como das professoras, querendo concretizar as atividades sozinha, não solicitando qualquer ajuda por parte dos colegas e das professoras. No entanto, podemos dizer que houve interação com os colegas, uma vez que a aluna realizava as atividades de grupo com o mesmo entusiasmo que as individuais.

Ao nível da audição, e relativamente ao aluno A, podemos dizer que foi trabalhada, sobretudo, a sua perceção do meio envolvente, através da audição. Não podemos dizer que o aluno, após a intervenção, desenvolveu de tal forma a sua acuidade auditiva, que melhorou o seu grau de surdez, mas podemos dizer que o seu nível de acuidade sonora, atenção e perceção sonoras foram melhoradas. Desta forma, a intervenção foi importante para o desenvolvimento da audição do aluno.

Relativamente à mobilidade da aluna B, consideramos um bom desenvolvimento a este nível. De facto, a aluna terminou a intervenção conseguindo saltar com os dois pés e só num, algo que até então nunca tinha conseguido. O seu equilíbrio também foi melhorado, uma vez que as danças proporcionaram o seu desenvolvimento. No entanto, a aluna cansa-se facilmente, pois tem que fazer bastante esforço físico ao trocar de lugar, de instrumento e, mesmo, ao tocar os instrumentos. Porém, mostrou-se sempre esforçada, nunca desistindo nas dificuldades.

Nos dois alunos, é notória a evolução ao longo da Intervenção. À medida que a intervenção foi aplicada, os alunos em causa demonstraram uma dificuldade cada vez menor, sobretudo na repetição da planificação. A evolução deu-se, sobretudo, por na segunda e terceira aulas de cada intervenção, já conseguirem perceberem o pretendido.

Desta forma, a avaliação que fazemos da intervenção é bastante positiva, pois contribuiu para a melhoria das áreas mais fracas dos alunos A e B, como se pode observar nos seguintes quadros, referentes à avaliação das várias intervenções.

Quadro 25 - Avaliação da 1ª Intervenção

1ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
1	2	2	2	3	4
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

Quadro 26 - Avaliação da 2ª Intervenção

2ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
0	1	2	3	3	4
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

Quadro 27 - Avaliação da 3ª Intervenção

3ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
2	2	3	3	4	4
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

Quadro 28 - Avaliação da 4ª Intervenção

4ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
2	2	3	3	3	4
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

Quadro 29 - Avaliação da 5ª Intervenção

5ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
0	0	1	4	4	4
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

Quadro 30 - Avaliação da 6ª Intervenção

6ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
1	1	2	3	3	4
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

Quadro 31 - Avaliação da 7ª Intervenção

7ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
2	2	2	2	2	3
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

Quadro 32 - Avaliação da 8ª Intervenção

8ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
3	2	3	3	4	4
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

Quadro 33 - Avaliação da 9ª Intervenção

9ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
1	2	2	3	4	4
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

Quadro 34 - Avaliação da 10ª Intervenção

10ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
1	2	2	2	3	4
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

Quadro 35 - Avaliação da 11ª Intervenção

11ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
2	1	2	2	3	4
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

Quadro 36 - Avaliação da 12ª Intervenção

12ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
1	2	2	3	4	4
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

Quadro 37 - Avaliação da 13ª Intervenção

13ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
1	1	2	3	4	4
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

Quadro 38 - Avaliação da 14ª Intervenção

14ª Intervenção					
Níveis de aquisição obtidos referente ao aluno A			Níveis de aquisição obtidos referente à aluna B		
1ª aula	2ª aula	3ª aula	1ª aula	2ª aula	3ª aula
0	1	2	2	3	4
Escala utilizada – (4) Nenhuma dificuldade; (3) Dificuldade ligeira; (2) Dificuldade moderada; (1) Dificuldade acentuada.					

De forma a conseguirmos uma avaliação mais pormenorizada, foram aplicados, como já o dissemos anteriormente, uma entrevista semiestruturada às duas Educadoras e aos Encarregados de Educação dos dois alunos. As mesmas tinham como objetivo recolher a opinião quanto à aplicação do conceito de inclusão e quanto à importância da música nas crianças com N.E.E. e, ainda, a opinião quanto à intervenção efetuada juntos das crianças, que vamos tratar no capítulo seguinte.

**4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS
SEMIESTRUTURADAS**

Para conseguirmos uma melhor percepção do contributo da música em crianças com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente nos alunos trabalhados musicalmente ao longo deste projeto, foi realizada, como já referido anteriormente, uma entrevista semiestruturada às duas Educadoras e aos dois Encarregados de Educação dos alunos A e B.

Em cada questão foi pedido que os intervenientes escolhessem uma opção (0, 1, 2, 3 e 4) que exprimia o seu acordo, sendo 0 o que menos concorda e 4 o que mais concorda.

Nos quadros que se seguem, apresentamos as respostas a cada questão, relativas às Educadoras:

Quadro 39 – Apresentação dos resultados da entrevista semiestruturada, relativos às Educadoras

Questões	Educadoras	
	Educadora A	Educadora B
1. Às crianças com Necessidades Educativas Especiais devem dar-se tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se incluir na classe regular.	4	4
2. A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais pode ser benéfica e apresentar vantagens para os demais alunos.	4	4
3. As crianças com Necessidades Educativas Especiais deveriam ser colocadas em unidades especiais.	0	1
4. A música pode favorecer a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.	4	4
5. Não é complicado trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluídos numa turma regular.	0	0
6. Desde sempre o (a) seu aluno (a) demonstrou aptidão musical.	2	3
7. O seu (sua) aluno (a) cantava canções, antes de usufruir das aulas de música.	1	2
8. O (a) aluno (a) canta as canções aprendidas, fora das aulas de música, com entusiasmo.	4	4

9. O (a) aluno (a) revela gosto pela aprendizagem musical.	4	4
10.A música contribui para o desenvolvimento global de qualquer criança.	4	4
11.Não se evidencia qualquer desenvolvimento no (a) aluno (a), desde que usufruiu das aulas de música.	0	0
12.A música contribui para o desenvolvimento da motricidade fina da criança com Necessidades Educativas Especiais.	4	4
13.A música contribui para o desenvolvimento da linguagem da criança com Necessidades Educativas Especiais.	4	4
14.A música contribui para o desenvolvimento da autoestima da criança com Necessidades Educativas Especiais.	3	4
15.A música contribui para o desenvolvimento da sociabilização da criança com Necessidades Educativas Especiais.	4	4
16.A música contribui para o desenvolvimento da imaginação da criança com Necessidades Educativas Especiais.	3	4
17.A música contribui para o desenvolvimento da atenção/concentração da criança com Necessidades Educativas Especiais.	4	4
18.A música contribui para o desenvolvimento da memória da criança com Necessidades Educativas Especiais.	4	4
19.Houve um grande desenvolvimento no aluno (a) desde o início do trabalho musical.	4	4
20.As atividades realizadas nas aulas de música foram pertinentes.	4	4
21.Deveriam ter sido proporcionadas atividades mais diversificadas nas aulas de música.	0	0
22.Embora as atividades tenham sido interessantes, não foram devidamente aplicadas e trabalhadas.	0	0

23.Como educadora, sinto-me preparada para realizar atividades de música com os meus alunos.	0	1
24.O trabalho musical em crianças com Necessidades Educativas Especiais, nos Jardins de Infância, é uma mais-valia.	4	4
25.O trabalho musical, realizado por um especialista da área, deveria fazer parte da vida escolar da criança com Necessidades Educativas Especiais.	4	4
26.De uma forma geral, o (a) aluno (a) foi beneficiado por usufruir das aulas de música.	4	4

Como podemos observar no quadro 39, de uma forma geral, as Educadoras julgam ser pertinentes as atividades musicais, como forma de educar, incluir e reabilitar as crianças, devendo-se dar todas e quaisquer oportunidades para o seu desenvolvimento. Concordam com a inclusão, embora reconheçam que não é fácil trabalhar com alunos com N.E.E..

Relativamente à intervenção, são da opinião de que foi muito positiva e que os seus alunos foram por ela beneficiados. Os seus alunos passaram a cantar as canções aprendidas na sala de aula, mesmo não estando presente a professora de Educação Especial, revelando, assim, entusiasmo na aprendizagem da música. Desta forma, as Educadoras são da opinião de que a música contribui para o desenvolvimento global de qualquer criança e que contribuiu para o desenvolvimento destas crianças, em específico, devendo a música fazer parte do quotidiano escolar. Porém, nenhuma das Educadoras se sente preparada para a sua abordagem, apesar de terem formação para tal. Quanto às atividades realizadas na intervenção, consideraram-nas pertinentes e diversificadas, devidamente aplicadas e trabalhadas.

De seguida, passaremos a apresentar os resultados das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos Encarregados de Educação:

Quadro 40 – Apresentação dos resultados da entrevista semiestruturada, relativos aos Encarregados de Educação

Questões	Enc. Educação	
	Enc. Educação A	Enc. Educação B
1. Às crianças com Necessidades Educativas Especiais devem dar-se tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se incluir na classe regular.	4	4
2. A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais pode ser benéfica e apresentar vantagens para os demais alunos.	4	4
3. As crianças com Necessidades Educativas Especiais deveriam ser colocadas em unidades especiais.	0	0
4. A música pode favorecer a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.	3	4
5. Desde sempre o (a) seu (sua) educando (a) demonstrou aptidão musical.	0	2
6. O (a) seu (sua) educando (a) não cantava canções, antes de usufruir das aulas de música.	4	3
7. O (a) seu (sua) educando (a) canta, em casa, as canções aprendidas.	3	4
8. O seu (sua) educando (a) revelou gosto pela aprendizagem musical.	4	4
9. A música contribuiu para o desenvolvimento global da criança.	4	4
10. Não se evidenciou qualquer desenvolvimento no (a) seu (sua) educando (a), desde que usufruiu das aulas de música.	0	0
11. A música contribui para o desenvolvimento da motricidade fina da criança.	3	4
12. A música contribui para o desenvolvimento da linguagem da criança.	4	4

13.A música contribui para o desenvolvimento da autoestima da criança.	3	4
14.A música contribui para o desenvolvimento da socialização da criança.	4	4
15.A música contribui para o desenvolvimento da imaginação da criança.	4	4
16.A música contribui para o desenvolvimento da atenção/ concentração da criança.	4	4
17.A música contribui para o desenvolvimento da memória da criança.	4	4
18.A música contribui para o desenvolvimento da atenção/concentração da criança com Necessidades Educativas Especiais.	4	4
19.Houve um grande desenvolvimento no (a) seu (sua) educando (a) desde o início do trabalho musical.	3	4
20.O trabalho musical em crianças com Necessidades Educativas Especiais, nos Jardins de Infância , é uma mais- valia.	4	4
21.O trabalho musical, realizado por um especialista na área, deveria fazer parte da vida escolar da criança com Necessidades Educativas Especiais.	4	4
22.De uma forma geral, o (a) seu (sua) educando (a) foi beneficiado por ter aulas de música ao longo dos últimos meses.	4	4

Perante as respostas dos Encarregados de Educação à entrevista, como observamos no quadro 40, podemos dizer que a música foi uma mais-valia na educação, inclusão e reabilitação dos seus educandos. Os dois Encarregados de Educação foram unânimes em concordar que a música apresenta vantagens para as crianças, quer ao nível da motricidade fina, como no desenvolvimento da linguagem, da autoestima, da

sociabilização, da imaginação, da atenção/manutenção da concentração e da memória, considerando que os educandos evoluíram ao longo da intervenção. Relativamente à inclusão, são da opinião de que se devem dar todas as oportunidades aos alunos e de que a música pode favorecer a inclusão.

Apesar dos dois alunos não cantarem canções em casa, antes da intervenção, os mesmos passaram a entoar as canções aprendidas nas aulas, revelando, assim, gosto pela aprendizagem musical.

Ambos os Encarregados de Educação são da opinião de que o trabalho musical no Jardim de Infância é uma mais-valia, tendo os seus educandos sido beneficiados pela intervenção.

De referir que a E.E. da aluna B comunicou, passado poucas aulas, que a criança já conseguia bater palmas (embora com dificuldades), algo que não conseguia até à data. A E.E. do aluno A necessitou de ajuda para responder às questões.

Após a análise dos dados recolhidos, verificamos favorabilidade no enquadramento das N.E.E. em todos os domínios de análise deste instrumento, havendo uma nítida compreensão da importância da incorporação da música como ferramenta desenvolvimental e promotora para as aprendizagens e de superação de barreiras educativas, tanto da parte das Educadoras, como da parte dos E.E.. Fatores com maior impacto nos alunos, enquanto elementos que interviam nos objetivos da nossa investigação e nas educadoras enquanto elementos que viram abertas oportunidades para melhor aplicabilidade das N.E.E.. Quanto aos E.E., a favorabilidade verificou-se, sobretudo, nos domínios da intervenção pela informação de oportunidades para o acompanhamento dos seus educandos.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

Segundo Correia (2003), o sistema inclusivo deverá permitir o desenvolvimento da criança com Necessidades Educativas Especiais, independentemente das suas características. No entanto, e no entender de Lopes (1997), a “escola para todos” só é possível tomando consciência da diferença e assumindo responsabilidades sobre estes alunos, gerindo recursos humanos e materiais, incentivando e promovendo a formação dos docentes mas, sobretudo, adequar os currículos às necessidades das crianças.

Desta forma, propusemo-nos a completar o currículo das crianças em estudo, utilizando a música como contributo na educação, reabilitação e inclusão dessas mesmas crianças, uma vez que, segundo Bréscia (2003), e como já referimos na 1ª parte do trabalho, no ponto 4.2, a música desenvolve e melhora o quadro clínico das crianças com N.E.E..

Após a análise exaustiva dos instrumentos de recolha, análise documental, observações, análise dos dados das entrevistas semiestruturadas aplicadas às Educadoras e Encarregados de Educação e instrumentos de avaliação das intervenções, apresentados nos pontos anteriores, podemos agora discuti-los para podermos chegar a uma conclusão. De toda esta análise, procurou-se confrontar, ainda, e diretamente, os dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas com as avaliações realizadas das intervenções, já apresentadas, e os fundamentos teóricos abordados na primeira parte deste trabalho. Após esta reflexão, poderemos afirmar que os resultados obtidos estão de acordo com os fundamentos teóricos, pois beneficiou os alunos em estudo, ajudando na sua educação, reabilitação e inclusão uma vez que, segundo Rodrigo (2008), a música, quer pela sua qualidade não verbal, quer pela sua qualidade verbal, tem acesso aos vários níveis de funcionamento humano, fisiológico, intelectual e emocional.

De igual modo, os alunos em estudo beneficiaram da música, pois fez “despertar diferentes vibrações, quer físicas, quer mentais, quer psicológicas. (Torres, 1998, p.14)

Uma vez que, para Amaral (1978), a música como terapia é um tratamento que visa estimular o paciente psíquica e fisicamente e é benéfica na educação de crianças com problemas, qualquer que seja a sua diferença, podemos constatar que, e ao analisar o ponto 3 da II parte do trabalho, as crianças A e B foram, de facto, estimuladas e, conseqüentemente, melhoradas no seu nível de desenvolvimento global. Relativamente ao aluno A, com perturbação moderada das funções auditivas, a música tornou-se especialmente importante pois, como nos diz Ferreira (2010), a música favorece o desenvolvimento da criança, ao propiciar a acuidade auditiva. Relativamente à aluna B,

e dado a sua perturbação grave da mobilidade, o autor Benenzon (1985) refere que o movimento é um fator importante na criança com deficiência motora, pois funciona como um estímulo para que a criança consiga remodelar o seu íntimo e provocar sensações e modificações positivas, tornando-se importante na sua reabilitação.

Deste modo, podemos afirmar que a música teve um grande importância na Educação, Reabilitação e Inclusão destas crianças pois, tal como já nos diz Losavov, citado em Becker (1997), a música possibilita o desenvolvimento das áreas da linguagem, da fala, da coordenação motora, melhorando a sua socialização e equilíbrio e facilita e promove a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. (Federação Mundial de Musicoterapia, 1996)

Podemos concluir esta discussão de dados, dizendo que as áreas fracas dos alunos foram substancialmente melhoradas e os objetivos deste trabalho cumpridos.

CONCLUSÃO

Pelo sonho é que vamos. Comovidos e mudos. Chegámos? Não chegamos? Haja ou não frutos, pelo sonho é que vamos.

Sebastião da Gama, 1953

Pelo sonho é que vamos, e não vamos sem sonhar. Esta caminhada chega ao seu final. Foi pensada e realizada com o intuito de ajudar as crianças em estudo no seu desenvolvimento, em todos os sentidos possíveis e o máximo possível, contando que possa, ainda, vir a ajudar muitas outras crianças em situações semelhantes. Foi um caminho tumultuoso, difícil de ser seguido, mas igualmente entusiasmante.

Como é de conhecimento de todos, é quase sempre uma preocupação acrescida dos professores do ensino regular, quando no início do ano se deparam que, nas turmas que vão lecionar, está incluído um ou mais Necessidades Educativas Especias. Os professores levantam frequentemente várias questões, tais como a melhor atitude pedagógica, como atuar, como avaliar e como contribuir para facilitar o processo de inclusão, bem como melhorar o desenvolvimento global.

Compreender a inclusão, é compreender que a sociedade, como um todo, deve ser inclusiva e deve partilhar das necessidades que envolvem uma nova escola, a escola do futuro, a escola da diversidade – a escola inclusiva.

Sendo a música um excelente meio de desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do auto-conhecimento e também um poderoso meio de integração/inclusão entre crianças, independentemente da diferença entre elas, urge em incluir, na escola regular, aulas em que os sons, os ritmos, as melodias, os instrumentos e as harmonias despertam para novos horizontes e novas aprendizagens, de proficiência, e segundo a pesquisa efetuada, logo desde o início da escolaridade, ou seja, no Jardim de Infância.

E porque os jovens alunos portadores de deficiência também fazem parte do futuro do nosso país, não podemos esperar indeterminadamente por uma educação inclusiva, ajustada a cada criança, de forma a que o seu desenvolvimento seja efetuado de forma plena e sã. É dever do professor/educador ajudar a criança a vir a ser um dos pilares da sociedade, e não apenas um peso que a mesma tem de suportar.

Assim, e através da análise da avaliação efetuada, concluímos que a música pode fazer diferença na educação, reabilitação e inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais e, ainda, que o papel do professor/educador é um desafio contínuo, avaliando

continuamente o seu processo através dos resultados obtidos nos seus alunos, ajustando e reformulando o plano de intervenção as vezes que forem necessárias, ao mesmo tempo que fomenta nas outras crianças o respeito pela diferença. Neste desafio podemos ainda citar o nosso desenvolvimento pessoal, quer ao nível pedagógico quer ao nível humano, tornando-se uma mais-valia para o nosso futuro como docentes, certos de que nos irá ajudar a desenvolver um melhor trabalho.

“Pelo sonho é que vamos. Comovidos e mudos. Chegámos? Não chegámos?”
Chegamos, mas muito outros caminhos teremos de percorrer ao longo da nossa formação. O importante é chegar...e continuar a chegar. O importante é não parar...”Como bola colorida entre as mãos de uma criança”. (António Gedeão, s/d)

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, Isabel (2001). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?* Revista Portuguesa de Formação de Professores, vol.1, pp. 21-30.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5ªed. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alvin, Juliette.1983. *Fundamentos psicopedagógicos da Musicoterapia* in “ Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical , nº 39/40, p. 6-9. Lisboa.
- Amaral, N. D. (1978). *Hospitalidade – Revista de saúde mental e relações humanas. Música e Dançoterapia*. 42 (164), 165 – 174
- Baptista, R. (1993).*Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dina Livro.
- Becker, Elisabeth. *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo,1997.
- Bell, Judith (1997) *Como realizar um projecto de investigação : um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*, Lisboa, Gradiva, 1ª ed.
- Benenzon, R. (1985). *Manual de Musicoterapia*. Baralana. Ediciones Paidós, Ibéria S.S.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brasão, M.L.L. (s/d). *Brinquedos tradicionais cantados*. Editorial O Livro.
- Brennan, W. K. (1990). *Curriculum for Special Needs*. England: Milton Keynes.
- Bréscia, V. L. P. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e acção preventiva*. São Paulo: Átomo.
- Bruscia, K. (200). *Definindo Musicoterapia*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Enelivros.
- Bruscia, K. (2007). *Musicoterapia – Métodos y Prácticas*. México. Editorial Pax México, librería Carlos cesarman, S. A.

- Carmo, Hermano, Ferreira, Manuela Malheiro (1998) *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta, 1ª ed.
- Costa, C.S.M. & Vianna, M. N. S. (1982) *Musicoterapia – grupos de pacientes psiquiátricos internados por períodos breves*. J. Bras Psiq, 31 (3): 185-194.
- Correia, L.M. (1993) *O psicólogo escolar e a educação especial*, Jornal de Psicologia, 11, 5-7.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*, Porto.
- Correia, L. (1999) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares..* Porto: Porto Editora.
- Correia, L (2003) *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Costa, C. (1995). *Musicoterapia para doenças mentais*. Rio de Janeiro. Editora Clio.
- Declaração de Salamanca. (1994). *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca.
- Esteves, Lúcia (2008), *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*, Porto, Porto Editora.
- Ferreira, A. (2010). *Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes.
- Florian, L. et al. (1998). *Promover a educação inclusiva*. Horizontes Pedagógicos.
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia Científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, A.C. (s/d). *Colectânea de canções: infantil, primária, ciclo*.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hammeken, P.A. (1996), *Inclusion: An essential guide for the paraprofessional*, Paytral Publications, Minnesota.

- Jiménez, R.B. (1993), *Una escuela para todos: La integración escolar*. In R.B. Jiménez (coord), *Necesidades educativas especiales* (pp 23-53), Ediciones Aljibe, Málaga.
- Karagiannis e colab. (1996). “*Rationale for inclusive schooling*”. In Stainback e Stainback, *Inclusion – a guide for educators*. Baltimore: Paul Brooks.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1991, 1993). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas Editora.
- Leite, E., Malpique, M, Santos, M. R. (1989), *Trabalho de Projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*, Porto, Afrontamento.
- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM distrital de Braga.
- Lopes, M. C. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Magalhães, R. d. (2011). *Educação Inclusiva: escolarização, politica e formação docente*. Brasilia: Liber Livro.
- Martins, M. L. (1987). *A criança e a música- o livro do professor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Meneses, J. et al. (2006). *As minhas Expressões*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Ministério da Educação, D.E.B. (1998): *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*, (P. 12).
- Niza (2006), *Que Rumos para a Educação?*, Revista Educação, Temas e Problemas, n.º1.
- Oliveira, G. (1997). *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- Pautas, C. (2005). *Volta ao mundo em 40 canções*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
- Pocinho, M. D., (1999) *A música na relação Mãe-Bebé*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Prina, F. C., & Padovan, M. (1995). *A Dança no Ensino Obrigatório*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, A. S. (2011). *A comunicação da criança com deficiência neuromotora grave*. Arcozelo-Canelas, Vila Nova de Gaia. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Rodrigo, M. S. (2008). *Musicoterapia – Terapia de Musica y Sonido*. 2.^a Edição. Producción editorial: Atype, S. L.
- Rodrigues, H. (2003). *BebéBabá - da musicalidade dos afectos à música com bebés*. Porto: Campo das Letras.
- Ruud, E. (1990). *Caminhos da Musicoterapia*. Editora Afiliada.
- Sanches, I.R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial, Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Ana Patrícia da. *O Professor de educação física como agente do processo inclusivo In: Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas*. 01 ed. São Paulo: Cortez, 2006, v.01, p. 69-81.
- Severino, A. (2007). *Metodologias do trabalho científico*. 23^aed. São Paulo: Cortez.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes pela Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, tese e relatórios*, segundo bolonha. Pactor.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Storms, G. (1989). *100 Jogos Musicais*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.

Textos/material de apoio ao terceiro curso de Musicoterapia da Madeira.

Torres, R. M. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música – contribuição da metodologia de Zóltan Kodály*. Lisboa. Caminho Editora.

Tuckman, Bruce (2000), *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa, Fundação Caloust Gulbenkian.

Verdeau, P. & Luban-Plozza, Boris & Ponti, Mário Delli (1995). *L'identité Sonore – du concept à l'application en Musicothérapie*.

Warnock, H. (1978). *Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

Wuytack, J. (1992). *Canções de Mimar*. Artes Gráficas.

LEGISLAÇÃO

Lei n.º46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República – I Série, n.º237 – de 14 de Outubro de 1986, pp. 3067-3081.

Ministério da Educação: Dec.-Lei nº 319/91. D.R. I Série nº 193 (91-08-23).

Ministério da Educação:Dec-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro – Legislação do Educação Especial.

SITOGRAFIA

<https://headbangerbr.wordpress.com/tag/os-efeitos-da-musica-sobre-o-corpo-humano/>

<http://www.meloteca.com/citacoes-filosofia.htm>

<http://www.reab.me/musicoterapia-definicao-beneficios-indicacoes-e-links-uteis/>

ANEXOS

ANEXO Nº1



Caracol, caracol

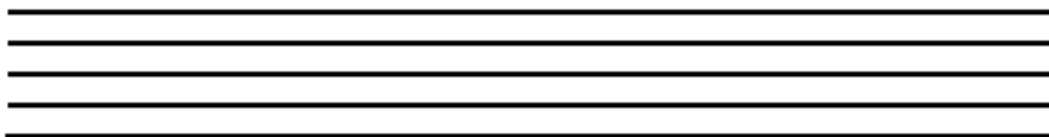
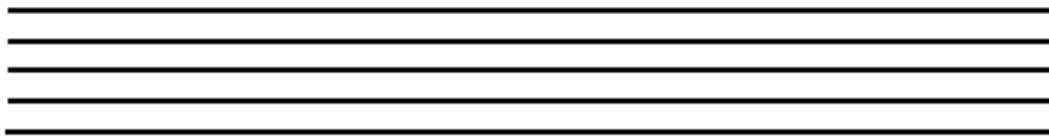
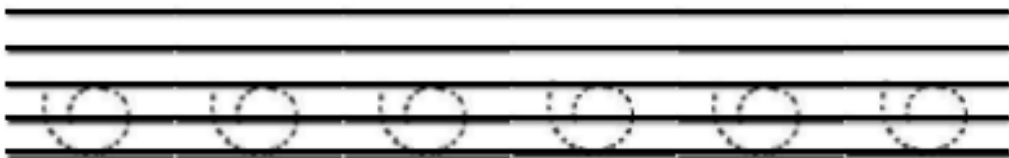
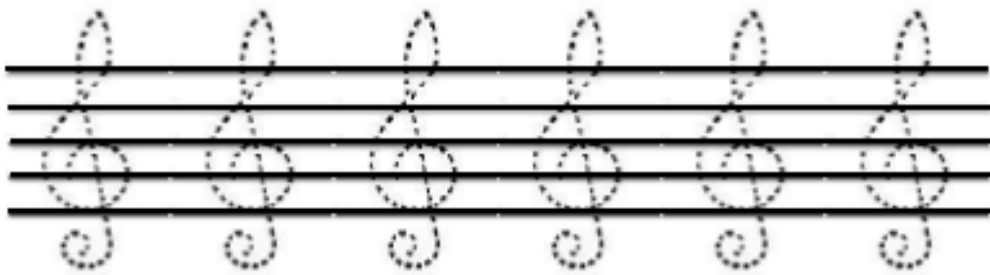
*Caracol, caracol
Põe os pauzinhos ao sol.
Caracol, caracolinho
Sai de dentro do moinho.*



ANEXO N°2

A Clave de Sol

Nome: _____ Data: _____



ANEXO N°3

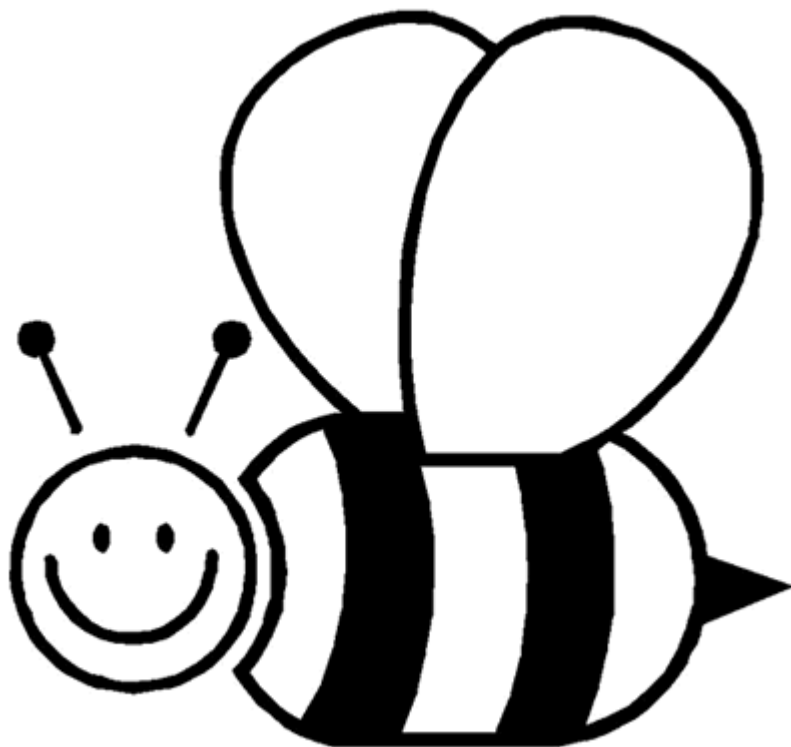


Abelhinha, abelhinha

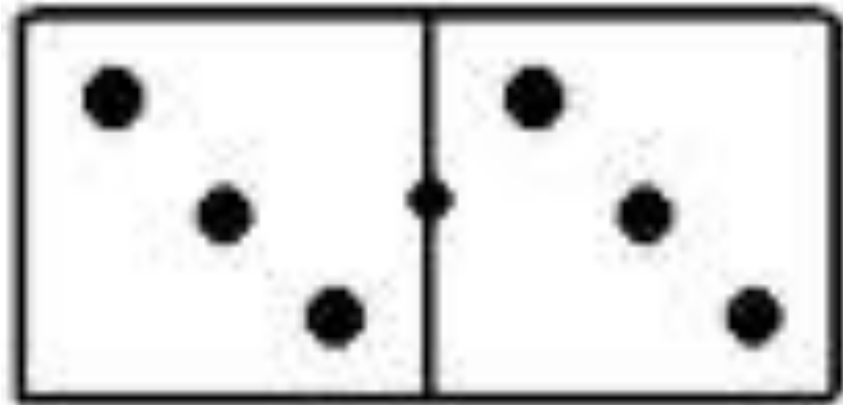
Toma lá a tua mosquinha.

Zurra, zurra, pica na burra

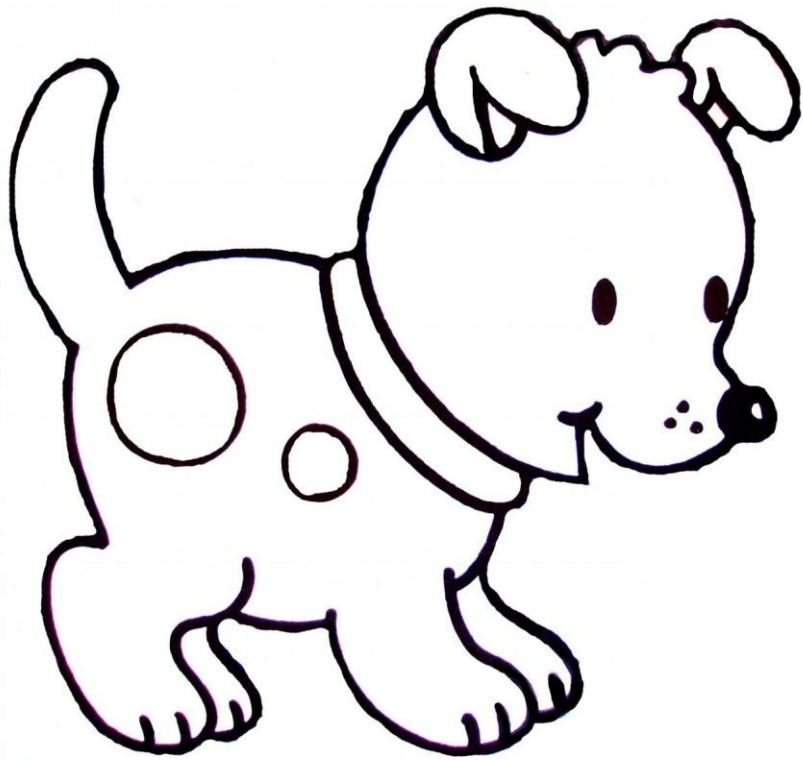
Come, come, se tens fome.



ANEXO N°4



ANEXO N°5



ANEXO Nº24

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA ÀS EDUCADORAS

Para conseguir uma melhor percepção do contributo da música em crianças com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente no (a) aluno (a) trabalhado musicalmente ao longo dos últimos meses, gostaria que respondesse às seguintes questões.

Em cada número (0, 1, 2, 3...), escolha a opção (0, 1, 2, 3 e 4) que exprime o seu acordo. Sendo **0** o que menos concorda e **4** o que mais concorda.

1. Às crianças com Necessidades Educativas Especiais devem dar-se tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se incluir na classe regular.	0 1 2 3 4
2. A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais pode ser benéfica e apresentar vantagens para os demais alunos.	0 1 2 3 4
3. As crianças com Necessidades Educativas Especiais deveriam ser colocadas em unidades especiais.	0 1 2 3 4
4. A música pode favorecer a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.	0 1 2 3 4
5. Não é complicado trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluídos numa turma regular.	0 1 2 3 4
6. Desde sempre o (a) seu aluno (a) demonstrou aptidão musical.	0 1 2 3 4
7. O seu (sua) aluno (a) cantava canções, antes de usufruir das aulas de música.	0 1 2 3 4
8. O (a) aluno (a) canta as canções aprendidas, fora das aulas de música, com entusiasmo.	0 1 2 3 4
9. O (a) aluno (a) revela gosto pela aprendizagem musical.	0 1 2 3 4

10. A música contribui para o desenvolvimento global de qualquer criança.	0 1 2 3 4
11. Não se evidencia qualquer desenvolvimento no (a) aluno (a), desde que usufruiu das aulas de música.	0 1 2 3 4
12. A música contribui para o desenvolvimento da motricidade fina da criança com Necessidades Educativas Especiais.	0 1 2 3 4
13. A música contribui para o desenvolvimento da linguagem da criança com Necessidades Educativas Especiais.	0 1 2 3 4
14. A música contribuiu para o desenvolvimento da autoestima da criança com Necessidades Educativas Especiais.	0 1 2 3 4
15. A música contribui para o desenvolvimento da sociabilização da criança com Necessidades Educativas Especiais.	0 1 2 3 4
16. A música contribui para o desenvolvimento da imaginação da criança com Necessidades Educativas Especiais.	0 1 2 3 4
17. A música contribui para o desenvolvimento da atenção/concentração da criança com Necessidades Educativas Especiais.	0 1 2 3 4
18. A música contribui para o desenvolvimento da memória da criança com Necessidades Educativas Especiais.	0 1 2 3 4
19. Houve um grande desenvolvimento no aluno (a) desde o início do trabalho musical.	0 1 2 3 4
20. As atividades realizadas nas aulas de música foram pertinentes.	0 1 2 3 4
21. Deveriam ter sido proporcionadas atividades mais diversificadas nas aulas de música.	0 1 2 3 4
22. Embora as atividades tenham sido interessantes, não foram devidamente aplicadas e trabalhadas.	0 1 2 3 4
23. Como educadora, sinto-me preparada para realizar atividades de música com os meus alunos.	0 1 2 3 4

24. O trabalho musical em crianças com Necessidades Educativas Especiais, nos Jardins de Infância, é uma mais-valia.	0 1 2 3 4
25. O trabalho musical, realizado por um especialista da área, deveria fazer parte da vida escolar da criança com Necessidades Educativas Especiais.	0 1 2 3 4
26. De uma forma geral, o (a) aluno (a) foi beneficiado por usufruir das aulas de música.	0 1 2 3 4

Observações:

Obrigado pela sua colaboração.

ANEXO Nº25

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Para conseguir uma melhor percepção do contributo da música em crianças com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente no (a)seu (sua) educando (a), trabalhado musicalmente ao longo dos últimos meses, gostaria que respondesse às seguintes questões.

Em cada número (0, 1, 2, 3...), escolha a opção (0, 1, 2, 3 e 4) que exprime o seu acordo. Sendo **0** o que menos concorda e **4** o que mais concorda.

1. Às crianças com Necessidades Educativas Especiais devem dar-se tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrarem na classe regular.	0 1 2 3 4
2. A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais pode ser benéfica e apresentar vantagens para os demais alunos.	0 1 2 3 4
3. As crianças com Necessidades Educativas Especiais deveriam ser colocadas em unidades especiais.	0 1 2 3 4
4. A música pode favorecer a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.	0 1 2 3 4
5. Desde sempre o (a) seu (sua) educando (a) demonstrou aptidão musical.	0 1 2 3 4
6. O seu (sua) educando (a) não cantava canções, antes de usufruir das aulas de música.	0 1 2 3 4
7. O seu (sua) educando (a) canta, em casa, as canções aprendidas.	0 1 2 3 4
8. O seu (sua) educando (a) revela gosto pela aprendizagem musical.	0 1 2 3 4
9. A música contribui para o desenvolvimento global da criança.	0 1 2 3 4

10. Não se evidenciou qualquer desenvolvimento no (a) meu (minha) educando (a), desde que usufruiu das aulas de música.	0 1 2 3 4
11. A música contribui para o desenvolvimento da motricidade fina da criança.	0 1 2 3 4
12. A música contribui para o desenvolvimento da linguagem da criança.	0 1 2 3 4
13. A música contribui para o desenvolvimento da autoestima da criança.	0 1 2 3 4
14. A música contribui para o desenvolvimento da sociabilização da criança.	0 1 2 3 4
15. A música contribui para o desenvolvimento da imaginação da criança com.	0 1 2 3 4
16. A música contribui para o desenvolvimento da atenção/concentração da criança.	0 1 2 3 4
17. A música contribui para o desenvolvimento da memória da criança.	0 1 2 3 4
18. Apesar de considerar a música benéfica, não foi sentida qualquer evolução no (a) seu (sua) educando (a).	0 1 2 3 4
19. Houve um grande desenvolvimento no seu (sua) educando (a) desde o início do trabalho musical.	0 1 2 3 4
20. O trabalho musical em crianças com Necessidades Educativas Especiais, nos Jardins de Infância, é uma mais-valia.	0 1 2 3 4
21. O trabalho musical, realizado por um especialista da área, deveria fazer parte da vida escolar da criança com Necessidades Educativas Especiais.	0 1 2 3 4
22. De uma forma geral, o (a) seu (sua) educando (a) foi beneficiado por ter aulas de música ao longo dos últimos meses.	0 1 2 3 4

Observações:

Obrigado pela sua colaboração.