

M

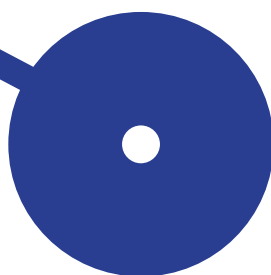
MESTRADO

EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

Impacto da Música em Alunos do Ensino Básico com Necessidades Adicionais de Suporte

Ana Beatriz Soares Ribeiro

07/2025



Politécnico de Porto

Escola Superior de Educação

Ana Beatriz Soares Ribeiro

**Impacto da Música em Alunos do Ensino Básico com
Necessidades Adicionais de Suporte**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Rui Bessa

Porto, julho de 2025

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste relatório marca o encerramento de uma etapa significativa na minha formação académica. Este percurso foi repleto de aprendizagens, desafios e conquistas, que só foram possíveis graças ao apoio de pessoas que deixaram uma marca importante nesta caminhada.

Expresso a minha sincera gratidão ao Professor Doutor Rui Bessa, cuja orientação atenta e generosa foi essencial para a concretização deste trabalho. A sua dedicação, disponibilidade e partilha de saberes contribuíram imensamente para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao Professor Jonas Araújo, agradeço pela inspiração e pelas reflexões que me proporcionou sobre a Educação Musical. As suas perspetivas inovadoras desafiaram-me a pensar de forma mais crítica e criativa.

À Professora Manuela Gomes, deixo um agradecimento muito especial. A sua colaboração constante, paciência, dedicação e incentivo foram pilares fundamentais ao longo de toda a minha Prática de Ensino Supervisionada.

Aos colegas e amigos, em especial à minha colega de estágio, Marta, que estiveram comigo ao longo deste caminho, agradeço pela amizade, companheirismo e apoio incondicional, que tornaram esta caminhada mais leve e enriquecedora.

Por fim, uma palavra de profundo reconhecimento aos meus pais, irmã e namorado, pelo amor inabalável, pelo apoio constante e pela confiança que sempre depositaram em mim. São, e serão sempre, a minha maior motivação.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A estrutura do relatório está organizada em três partes principais: a Observação da Prática Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico, a Prática de Ensino Supervisionada e o Projeto de Investigação, sendo cada uma delas desenvolvida em subcapítulos.

O primeiro capítulo destaca a importância da observação no processo de formação docente, apresentando uma descrição das práticas pedagógicas observadas e dos conhecimentos adquiridos a partir destas experiências.

O segundo capítulo contextualiza a escola onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada. São descritas as principais características da instituição e da turma atribuída, bem como o cronograma das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Inclui-se ainda uma reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico realizado, considerando as variáveis que influenciam a prática educativa.

O terceiro capítulo é dedicado ao projeto de investigação, intitulado “O Impacto da Música em Alunos do Ensino Básico com Necessidades Adicionais de Suporte”. Este projeto tem como objetivo analisar o impacto da música em alunos com Necessidades Adicionais de Suporte, bem como as estratégias utilizadas por professores de Educação Musical para promover a inclusão destes alunos. Para tal, foi desenvolvido um estudo de caso centrado num Clube de Música, seguindo uma abordagem qualitativa, que incluiu revisão de literatura, observações e entrevistas como métodos de recolha e análise de dados.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada, Necessidades Adicionais de Suporte, Educação Musical, Inclusão, Clube de Música.

ABSTRACT

This internship report was developed within the curricular unit of Supervised Teaching Practice, integrated in the Master's Degree of Music Education at the Basic Education Higher School in the Polytechnic Institute of Porto.

The structure of the report is organized in three main parts: the Observation of Musical Practice in the 2nd Cycle of Basic Education, the Supervised Teaching Practice and the Research Project, each of them being developed in subchapters.

The first chapter highlights the importance of observation in the teacher training process, presenting a description of the observed pedagogical practices and the knowledge acquired from these experiences.

The second chapter contextualizes the school where Supervised Teaching Practice took place. The main characteristics of the institution and assigned class are described, as well as the schedule of activities developed throughout the academic year. It also includes a critical reflection on the pedagogical work carried out, considering the variables that influence the educational practice.

The third chapter is dedicated to the research project, entitled "The Impact of Music in Elementary School Students with Additional Support Needs". This project aims to analyze the impact of music on students with Additional Support Needs, as well as the strategies used by teachers of Musical Education to promote the inclusion of these students. For this, a case study was developed focused on a Music Club, following a qualitative approach that included literature review, observations and interviews as methods of data collection and analysis.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Additional Support Needs, Music Education, Inclusion, Music Club.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Básica e Secundária de Lustosa (exterior)	24
Figura 2 - Sala de Educação Musical.....	26
Figura 3 - Espaço para os concertos	26
Figura 4 - Turma de Estágio (5º A)	27

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Planificação a Médio-Longo Prazo	34
---	----

LISTA DE SIGLAS

CM – Clube de Música

EE – Educação Especial

EM – Educação Musical

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ÍNDICE

Introdução	10
Capítulo 1 – Observação da prática musical no 2º ciclo do ensino básico	12
1.1. Escola A.....	13
1.2. Escola B.....	14
1.3. Escola C.....	15
1.4. Escola D	16
1.5. Escola E.....	17
1.6. Escola F.....	19
1.7. Escola G.....	20
1.8. Escola H	21
Capítulo 2 – Prática de Ensino Supervisionada	24
2.1. Caracterização da Escola e Recursos.....	24
2.2. Características da Turma.....	26
2.3. Prática de Ensino Supervisionada no 2º ciclo	28
Capítulo 3 – Impacto da Música em Alunos do Ensino Básico com Necessidades Adicionais de Suporte	36
3.1. Introdução	36
3.2. Revisão de Literatura	37
3.2.1. Necessidades Adicionais de Suporte	37
3.2.2. Perspetivas sobre Educação Musical e Inclusão de alunos com Necessidades Adicionais de Suporte	37
3.2.3. Educação Musical e Inclusão: formação dos professores e desafios.....	39
3.2.4. Estudos sobre Música e Inclusão de alunos com Necessidades Adicionais de Suporte.....	40
3.3. Desenho Metodológico	44
3.3.1. Estudo de Caso	45
3.4. Apresentação e Análise de Dados.....	48
3.4.1. Formação e Experiência Docente no Contexto da Educação Musical Inclusiva	48
3.4.2. Estratégias de Planeamento e Adaptação das Aulas de Música para a Inclusão	49

3.4.3. Desafios e Recursos na Prática Educativa com Alunos com Necessidades Adicionais de Suporte	50
3.4.4. Percepções sobre o Impacto da Música no Desenvolvimento e Inclusão de Alunos com Necessidades Adicionais de Suporte.....	53
3.4.5. Estudo de Caso: o Clube de Música como Espaço de Inclusão e Desenvolvimento.....	55
3.5. Conclusão	60
Considerações Finais.....	62
Bibliografia/Referências Bibliográficas.....	64
Apêndices	66
Anexos	82

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este trabalho tem como propósito descrever e refletir sobre a experiência desenvolvida durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) ao longo do ano letivo 2024/2025. Inclui, igualmente, o projeto de investigação intitulado “Impacto da Música em Alunos do Ensino Básico com Necessidades Adicionais de Suporte”, que propõe analisar de que forma a música pode influenciar o desenvolvimento e a inclusão de alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

A investigação centra-se num grupo de alunos com NAS que participam num Clube de Música (CM) na Escola Básica e Secundária de Lustosa, tendo como objetivos principais compreender o impacto da música no seu percurso educativo e identificar práticas pedagógicas eficazes para a sua inclusão.

Este tema é do meu interesse pois acredita-se que a integração eficaz de alunos com NAS favorece o seu desenvolvimento e promove uma cultura de respeito e inclusão. A música, como ferramenta pedagógica, pode superar barreiras individuais, sendo, por isso, relevante explorar o seu impacto. Este estudo visa contribuir para práticas educativas mais inclusivas e, enquanto futura profissional, permitirá que aprenda estratégias para trabalhar com estes alunos.

Este relatório de estágio organiza-se em três capítulos principais.

O primeiro capítulo descreve as experiências de observação realizadas no âmbito da PES, em diferentes contextos escolares. Estas experiências foram determinantes para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me contactar com diversas práticas letivas, refletir sobre abordagens metodológicas distintas e ampliar o conjunto de estratégias pedagógicas aplicáveis em sala de aula.

O segundo capítulo apresenta uma caracterização detalhada da instituição onde decorreu a minha PES, com foco na disciplina de Educação Musical (EM). São descritos os recursos materiais disponíveis, a organização e funcionamento da disciplina, as metodologias adotadas e as atividades desenvolvidas. Este capítulo inclui ainda uma reflexão sobre os desafios enfrentados, as dificuldades encontradas e as aprendizagens realizadas ao longo do percurso formativo.

O terceiro capítulo é dedicado ao projeto de investigação. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que procura analisar o impacto da música em alunos com NAS. Neste âmbito, o estudo procura responder às seguintes questões: Que impacto tem a música no comportamento e desempenho escolar de alunos com NAS? Pode a música ser uma ferramenta eficaz para promover a inclusão escolar destes alunos? Para tal, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, incluindo a revisão de literatura, a observação de sessões do CM, e a realização de entrevistas semiestruturadas a professores de EM, à docente responsável pelo clube e aos próprios alunos participantes. Este capítulo procura ainda identificar estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão efetiva destes alunos no contexto escolar.

CAPÍTULO 1 – OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A observação constitui um processo essencial que não tem um fim em si mesmo, estando orientada para apoiar os sujeitos nos seus complexos processos de construção de sentido sobre a realidade, ao fornecer dados empíricos que fundamentam análises críticas posteriores (Dias, 2009). Observar é uma ferramenta versátil, aplicável a diferentes contextos e com múltiplas finalidades, sendo a promoção da aprendizagem uma das mais relevantes. Neste sentido, o processo observacional assume um papel central na melhoria contínua da qualidade do ensino, ao possibilitar uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas pedagógicas (Reis, 2011).

Para um melhor registo de dados a observar, decidi utilizar uma grelha de observação de fim aberto pois revela-se adequada em fases iniciais ou exploratórias, sobretudo quando as competências do docente ainda não são plenamente conhecidas. Este tipo de registo possibilita a recolha de informações significativas, proporcionando uma visão global e não direcionada sobre os principais acontecimentos que ocorrem em contexto de sala de aula. Assim, este procedimento contribui para a construção de uma representação autêntica e descritiva da prática educativa, essencial para a reflexão e o desenvolvimento profissional docente (Reis, 2011).

Neste capítulo apresento uma breve contextualização e reflexão de observações de aulas de EM do 2º ciclo no âmbito da unidade curricular PES inserida no Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico que foram realizadas durante o mês de outubro, sendo registadas oito aulas de EM ministradas por diversos docentes em instituições de ensino. Na minha perspetiva, as observações realizadas foram fundamentais para o início da PES, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas. Estas experiências possibilitaram uma análise detalhada dos métodos de ensino e das ferramentas pedagógicas utilizadas em contexto de sala de aula, revelando-se elementos fundamentais para a construção de uma prática educativa mais sólida e refletida. Além disso, este processo foi essencial tanto para o aprimoramento

profissional como para o crescimento pessoal, proporcionando uma visão mais clara sobre os desafios e estratégias de ensino, contribuindo para a consolidação de uma postura docente mais confiante e preparada para lidar com diferentes situações didáticas.

1.1. Escola A

Os alunos entram na aula e organizam-se. Como é a primeira hora da manhã, os autocarros costumam atrasar-se e há alunos que chegam mais tarde. A aula inicia com os alunos a escreverem o sumário, que já se encontra projetado no quadro. A professora começa por apresentar as atividades que os alunos vão realizar naquela aula, começando pelo jogo do “Vídeo Master”, que está no livro. Este jogo consiste em ouvir 14 músicas e os alunos possuem um cartão (uma espécie de roleta com janelas) que contém oito números e cada um deles escolhe um e, à medida que ouvem as músicas, identificam os cantores e fecham as janelas do seu cartão se o respetivo cantor aparecer no seu cartão.

Após a explicação do jogo, a professora distribui os cartões pelos alunos, ajudando-os a abrir todas as janelas dos respetivos cartões. De seguida, cada aluno escolhe o número que vai utilizar do cartão e a professora regista. Este número dita a posição do cartão. Antes de iniciar a atividade, a professora explica as regras do jogo, entre as quais os alunos têm de jogar em silêncio e quando fecharem todas as janelas, levantam o dedo. À medida que as músicas são produzidas, a professora encontra-se no quadro com o jogo projetado, a dar indicações aos alunos de quem são os artistas das músicas escutadas. Após a audição das 14 músicas, o jogo termina e a professora verifica os alunos que fecharam as janelas todas, sendo que um aluno errou numa janela. Este aluno demonstrou tristeza e a professora conforta-o, levando-o a acreditar que o erro foi devido aos artistas serem parecidos. A professora teve uma boa postura, uma vez que evitou que o aluno ficasse triste.

Passando para a segunda atividade da aula, a Música do Médio Oriente, interpretada através de percussão corporal, a professora projeta a mesma e pergunta aos alunos quais são os sons apresentados. Antes de passar à parte prática, a professora explica aos alunos alguns símbolos que aparecem na partitura como a barra de repetição, a pausa e a parte de improvisação. Nesta aula, os alunos não vão fazer a parte de improvisação.

Depois de executarem a peça duas vezes, a professora informa que os alunos vão fazer a avaliação e fala sobre os parâmetros da mesma, perguntando aos alunos quais os parâmetros que eles pensam ser adequados e utilizados para esta atividade, sendo estes o ritmo correto, a participação, a atenção, o empenho e a postura correta. Posto isto, executam a peça uma última vez para avaliação e os alunos registam o seu desempenho no caderno de atividades para na próxima aula falarem sobre a avaliação, pois a aula já tinha terminado.

A turma era um pouco barulhenta, mas a professora conseguiu, a partir da chamada de atenção, que eles conseguissem sossegar e focar nas atividades. Sobre o desempenho dos alunos, no geral, a turma possui uma boa percepção rítmica, pois conseguiram fazer logo da primeira vez o ritmo certo. Na minha opinião, a avaliação é uma boa estratégia para incentivar os alunos a dedicarem-se nas atividades, tornando-os conscientes dos critérios que serão considerados. Desta forma, podem se empenhar com mais foco, aumentando as chances de uma execução bem sucedida.

1.2. Escola B

A aula inicia com os alunos a escreverem o sumário proposto para a aula, sendo este: Timbres corporais: “Bad Guy”; Barra de repetição, barra final e introdução.

Para iniciar a aula, a professora começa por falar sobre timbre, explicando o seu significado. Como forma de abordar este conteúdo de uma maneira prática, a professora pede aos alunos para fazerem silêncio e, durante alguns minutos, ouvirem diferentes sons e identificar três. Depois do tempo fornecido, os alunos falam sobre o que ouviram, nomeadamente, o som do projetor, do aquecedor e uma mota a passar na rua. A professora repete o exercício. Através desta atividade, conseguiu demonstrar de forma prática o conceito de timbre, facilitando a compreensão dos alunos ao relacionar o termo diretamente com experiências auditivas concretas, o que possibilitou uma assimilação mais clara e acessível do seu significado.

Dando continuidade à atividade anterior, a professora explicou aos alunos a diferença entre sons convencionais e não convencionais, destacando que todos os sons identificados anteriormente pertenciam à categoria de sons não convencionais.

De seguida, os alunos realizaram, em conjunto, um exercício no caderno de atividades para consolidar os conteúdos abordados.

Na atividade seguinte, os alunos interpretaram o tema "Alvorada" do manual, uma composição de Tito Santos, executada com percussão corporal. Observou-se que eles já tinham aprendido a peça, apresentando uma boa prestação. Aproveitando esta música, a professora introduziu o conceito de dinâmicas, explicando o significado de cada uma delas e esclarecendo por que estes termos são em italiano. Na minha perspetiva é importante uma contextualização destes conteúdos porque os alunos podem ter uma breve visão sobre a história da música.

De seguida, passaram para a aprendizagem da música "Bad Guy" de Billie Elish, também em percussão corporal. A professora explica aos alunos os símbolos presentes na partitura, nomeadamente a barra de compasso e a barra de repetição. Os alunos repetem duas vezes este tema.

Para terminar a aula, a professora faz uma revisão dos conteúdos abordados, o que considero essencial. Esta revisão permite à professora avaliar o que os alunos assimilaram durante a aula e oferece-lhes a oportunidade de consolidar os temas aprendidos.

1.3. Escola C

Os alunos entram na sala de aula e escrevem o sumário, que se encontra projetado no quadro. De seguida, a professora faz uma revisão detalhada sobre a clave de sol, um tema abordado na aula anterior, pedindo aos alunos que façam no seu caderno. De seguida, a professora circula pela sala, passando por cada aluno, para garantir que todos estão a fazer as claves corretamente.

Na transição para a próxima atividade, os alunos executam a música "Mão na mão," um tema já trabalhado na aula anterior e executado com percussão corporal. Esta familiaridade permite-lhes interpretar o tema com maior confiança. De seguida, a professora apresenta uma nova peça, também centrada na percussão corporal, intitulada "Quadriga Lisboa," de Júlio Pereira, também presente no manual. Inicialmente, a professora contextualiza a obra através de informações sobre o compositor e o seu estilo musical. Posteriormente, com o acompanhamento musical, interpretam a música todos juntos, promovendo uma compreensão mais profunda da música e do contexto cultural que ela representa.

Utilizando esta peça musical como ponto de partida, a professora introduz o conceito de compasso e de barra de divisão, explicando como estes elementos estruturam a música. Aproveita ainda a peça para ensinar a representação da pausa musical, orientando os alunos na execução da notação correspondente nos seus cadernos, garantindo que compreendem como identificar e escrever pausas. Para encerrar a aula de forma envolvente, a professora coloca a música “Hino à Música” e todos participam cantando juntos, reforçando o ambiente colaborativo e musical.

1.4. Escola D

Os alunos entram na sala de aula e organizam-se para registar o sumário, que está definido como: “Exploração vocal e instrumental da música “Lua” e “Exploração vocal e instrumental Orff do tema “Os Monstros Andam Aí””.

Na interpretação da música "Lua," o professor acompanha os alunos com a guitarra, sendo esta uma música já aprendida em aulas anteriores. De seguida, coloca o áudio para que os alunos possam ouvir com atenção, conduzindo-os na leitura das notas que tocarão na flauta. Após a audição, os alunos colocam a flauta no queixo e dizem o nome das notas. Durante a execução, o professor acompanha ao piano e depois com o áudio do livro. Para aprimorar a afinação vocal, o professor volta a utilizar a guitarra e organiza os alunos em filas, incentivando o canto em pequenos grupos. Considero uma boa estratégia, pois permite ao professor estar mais próximo dos alunos, melhorando o ritmo e a afinação. Enquanto os alunos cantam, ele aproveita para corrigir a postura e melhorar a técnica vocal, promovendo um ambiente de aprendizagem cuidadosa. Finalmente, interpretam a música do início ao fim acompanhados pela guitarra.

Durante a realização desta atividade, um dos alunos começou a chorar porque não levou a flauta para a aula. Dada situação, o professor aproximou-se do aluno e, com empatia, disse que as aulas de música deveriam ser momentos de alegria e não de tristeza, confortando-o e tranquilizando-o quanto ao esquecimento. Na minha opinião, o professor teve uma excelente postura ao lidar com a situação, oferecendo apoio ao aluno e ajudando-o a recuperar a tranquilidade, de modo a garantir que ele não ficasse desanimado e pudesse continuar envolvido na aula.

Na segunda parte da aula, os alunos dedicam-se à interpretação da música “Os Monstros Andam Aí”, dando continuidade à aprendizagem do tema que será

apresentado no dia 31 de outubro para comemorar o Halloween. A peça possui uma parte rítmica, tocada em instrumentos Orff, e uma parte vocal que é interpretada com divisão entre rapazes e raparigas. O professor inicia a atividade distribuindo os instrumentos pelos alunos e começa por trabalhar a parte rítmica. Devido à quantidade limitada de instrumentos, os alunos tocam à vez para que todos tenham a oportunidade de participar.

De seguida, o professor cria ritmos adicionais para integrar na parte vocal. Durante a execução, o professor reforça a importância de manterem um equilíbrio entre os instrumentos e as vozes, uma vez que estavam a tocar de maneira excessivamente forte nos instrumentos. Após estes ajustes, os alunos interpretam a música completa, trabalhando a coesão entre a parte rítmica e vocal. Para terminar, executam a música todos de pé.

Para encerrar a aula, o professor chama a atenção dos alunos para o comportamento inadequado, reforçando que não cumpriram as regras estabelecidas, nomeadamente de não tocar nos instrumentos sem autorização. O professor reforça a importância de seguir esta diretriz para manter a ordem e o bom andamento das atividades, e informa que, a partir deste momento, qualquer aluno que toque sem permissão perderá o direito de participar nas atividades instrumentais. Com este aviso transmitido e compreendido, os alunos organizam-se e saem da sala de aula.

1.5. Escola E

Os alunos entram na sala e organizam-se para iniciar a aula, começando por registar o sumário, com os seguintes tópicos: “Instrumentos Orff, Instrumentos de altura definida e indefinida” e “Interpretação instrumental da peça “A Flauta Mecânica”.

Para dar início às atividades, a professora propõe um exercício de percussão corporal, utilizado no início de todas as aulas como uma forma de aquecimento. A atividade é repetida duas vezes. Durante esta prática, os alunos demonstram entusiasmo e foco, evidenciando interesse e motivação.

Para introduzir o estudo dos instrumentos Orff, a professora utiliza o manual como recurso didático, pedindo a um aluno que leia em voz alta o texto sobre este tema. De seguida, a professora explica detalhadamente cada família e cada

instrumento individualmente, dado que a escola não dispõe dos instrumentos necessários para exemplificação prática. Para facilitar a compreensão deste conteúdo, ela coloca um vídeo de uma orquestra onde são utilizados instrumentos Orff, indicando aos alunos quais são esses instrumentos ao longo da apresentação. Depois da explicação, os alunos realizam exercícios do caderno de atividades, enquanto a professora aproveita para explicar a diferença entre instrumentos de altura definida e indefinida. Para a correção dos exercícios, a professora convida alguns alunos a ir ao quadro, incentivando a participação e o esclarecimento coletivo. Assim termina a primeira parte da aula e os alunos vão para o intervalo.

Regressando à segunda parte da aula, a professora informa os alunos que irão passar para a parte prática da aula, iniciando a aprendizagem da nota dó na flauta. Antes de introduzir esta nova nota, a turma faz uma revisão de algumas músicas já estudadas em aulas anteriores, incluindo "A Noite", "Summer I Miss You" e "What's Up". Para cada uma das peças, a professora pede inicialmente que os alunos posicionem a flauta no queixo e pronunciem apenas o nome das notas, sem tocar, para reforçar o reconhecimento das notas. Somente após esta etapa de familiarização visual e verbal com as notas é que os alunos avançam para a execução completa de cada música na flauta.

Para finalizar a aula, os alunos iniciam a aprendizagem da música "A Flauta Mecânica," focando-se primeiramente no domínio da nota dó agudo na flauta. A professora pede para colocar a flauta no queixo e dizer o nome das notas da primeira pauta. Após este exercício, os alunos passam a tocar a primeira pauta. De seguida, aplicam o mesmo procedimento à segunda pauta: primeiramente identificam as notas verbalmente com a flauta no queixo e, depois, interpretam-na na flauta, concluindo, assim, a aula.

Na minha opinião, a primeira parte da aula teve um carácter excessivamente teórico, o que poderia ter sido ajustado para facilitar o interesse e a compreensão dos alunos. Em vez de uma abordagem tão focada na explicação oral, a professora poderia ter incluído a exibição de vídeos demonstrativos, que permitiriam aos alunos visualizar e compreender de forma mais dinâmica e envolvente os diferentes instrumentos Orff. Isso poderia enriquecer a experiência de aprendizagem, tornando o conteúdo mais acessível para os alunos.

1.6. Escola F

Os alunos entram na sala de aula e escrevem o sumário da aula anterior que já se encontra projetado. O professor faz a chamada, registrando as faltas de material de cada aluno, da flauta e do manual. De seguida, o professor introduz as atividades da aula, usando uma expressão que despertou a minha atenção: “Vamos divertir-nos.” Esta abordagem, na minha opinião, é uma estratégia eficaz para captar o interesse dos alunos, apresentando a música como uma forma de unir diversão e aprendizagem. Esta introdução cria um ambiente motivador que encoraja os alunos a envolverem-se ativamente nas atividades propostas. Logo de seguida, o professor coloca um áudio do acompanhamento da música “O que vais ser” e os alunos colocam-se automaticamente de pé para se prepararem para cantar.

De seguida, o professor recorda todas as músicas já aprendidas em aulas anteriores, executando-as de forma sequencial para reforçar o conteúdo abordado. Inicia com o tema “Alvorada,” trabalhado com percussão corporal, seguido por “Bad Guy,” também utilizando percussão corporal. Prossegue com “Mão na Mão,” e “Quadrilha Lisboa,” interpretadas com percussão corporal, seguido de “A noite”, com voz e flauta. Por fim, recorda “Bat City” e encerra com “Summer I Miss You”, no qual a primeira é com percussão corporal e flauta e a segunda apenas flauta. Esta sequência proporciona aos alunos a oportunidade de consolidar as aprendizagens e relembrar cada peça no contexto das atividades anteriores, reforçando a aprendizagem de forma prática e integrada.

Para a execução na flauta, o professor distribui clavas aos alunos que não trouxeram o instrumento, permitindo que façam as posições e acompanhem a atividade, participando na mesma. Para aprimorar a afinação das vozes, como na interpretação da música “A Noite,” o professor utiliza o piano para acompanhar os alunos, o que considero uma excelente estratégia, pois permite ajustar o andamento da música e repetir cada secção conforme necessário para melhorar a afinação. No tema “Bat City,” o professor introduz o ukulele como acompanhamento, solicitando aos alunos que trouxeram o instrumento para tocá-lo e ensinando as técnicas necessárias para uma execução correta. Ao longo das interpretações das músicas já trabalhadas, o professor também aproveita para rever as notas da flauta e as suas respetivas posições, garantindo que todos reforcem o conteúdo aprendido de forma prática e colaborativa.

Após a revisão das músicas já estudadas, o professor inicia a aprendizagem do tema “What’s Up.” Inicialmente, apresenta aos alunos a versão original da canção, seguida de uma contextualização sobre a banda que interpreta este tema. De seguida, coloca um vídeo de uma turma executando o mesmo tema que os alunos irão aprender, facilitando uma visualização clara do que será desenvolvido. O professor começa por ensinar a parte vocal da música, utilizando o piano como acompanhamento. Esta abordagem, como já mencionei, é eficaz para uma aprendizagem significativa, permitindo ao professor melhorar a afinação dos alunos com mais facilidade.

Para a aprendizagem da flauta, o professor pede aos alunos que coloquem a flauta no queixo e digam o nome das notas, dividindo em compassos para facilitar a assimilação progressiva. De seguida, os alunos executam a música completa. O professor, então, mostra um vídeo com a coreografia da música e os alunos observam e reproduzem os movimentos. Finalmente, interpretam a música do início ao fim, de pé e com a coreografia completa, integrando a prática musical com a expressão corporal.

Para encerrar a aula, o professor aborda os conteúdos que serão trabalhados na próxima aula, mantendo os alunos informados e incorporados no processo de aprendizagem.

1.7. Escola G

Os alunos entram na sala de aula e escrevem o sumário, que inclui os tópicos: “Gravação da sonoplastia” e “Interpretação/Improvisação do tema “C Jam Blues””.

Para iniciar as atividades propostas, a professora faz uma revisão à aula anterior, que envolveu a criação de uma sonoplastia para um vídeo. Ela distribui os instrumentos pelos alunos e relembra as associações de cada som às imagens do vídeo. Os alunos são instruídos a tocar nos seus instrumentos específicos sempre que a imagem correspondente aparece no vídeo. Os instrumentos escolhidos incluíram o kazoo, para representar o pássaro grande; o roxinol e apitos para imitar pássaros pequenos; a flauta de madeira para reproduzir o som da corda a subir e a descer; as baquetas, utilizadas para simular o som dos pássaros a bater com o bico. Desta forma, a atividade reforça a capacidade dos alunos de relacionar sons a

estímulos visuais e prepara-os para a gravação final da sonoplastia. Executam duas vezes a sonoplastia, gravando a segunda interpretação.

A professora dá início à segunda atividade abordando o conceito de improvisação. Começa por perguntar aos alunos o que eles entendem por improvisação, promovendo uma breve discussão para explorar as suas ideias. De seguida, proporciona uma definição clara e acessível para consolidar o conceito. Posteriormente, apresenta a obra que será trabalhada e introduz o compositor, proporcionando uma contextualização sobre a sua vida e relevância na música. Para enriquecer esta introdução, a professora mostra um vídeo de uma obra do compositor, orientando os alunos a observar atentamente os instrumentos e escrever nos seus cadernos. Durante a exibição, auxilia os alunos a identificar corretamente cada instrumento visualizado, garantindo que compreendem a variedade instrumental e as suas funções na música.

A professora entrega xilofones em papel a cada aluno e começa por explicar quais as notas que serão utilizadas na peça. De seguida, canta o excerto musical que será executado no xilofone, incentivando os alunos a acompanhá-la com a voz para familiarizá-los com o ritmo e a melodia. A professora projeta no quadro uma imagem de um xilofone, explicando detalhadamente a posição das notas e a técnica de execução. Os alunos praticam nos seus xilofones de papel, imitando os movimentos e posições demonstradas. Após uma fase inicial de treino e familiarização, a professora distribui um xilofone para cada dois alunos, considerando a quantidade limitada de instrumentos. Assim, os alunos têm a oportunidade de tocar alternadamente, aplicando na prática o que ensaiaram e desenvolvendo a sua técnica e coordenação em conjunto. Na minha perspetiva, o xilofone em papel é uma boa estratégia para que todos aprendam a tocar antes de passarem para os instrumentos e para quem não tem xilofone possa continuar a participar na atividade.

1.8. Escola H

Os alunos entram na sala de aula e organizam-se nos seus respetivos lugares, com o material necessário. Antes de iniciar a aula, o professor verifica juntamente com os alunos, as licenças para eles conseguirem utilizar o flute master em casa para

auxiliar o estudo da flauta. De seguida, o professor regista as faltas de material de cada aluno.

O professor inicia uma revisão abrangente de algumas das músicas já aprendidas pelos alunos, incluindo os temas "A Noite"; "Bat City" e "Summer I Miss You.". Para enriquecer a interpretação, o professor incorpora o ukulele em algumas destas músicas, seleccionando quatro alunos para tocar. O professor começa por ensinar aos alunos as posições, acompanhando-os na execução da música após uma prática inicial conjunta.

Para a prática da flauta, o professor coloca o nome das notas no seu interior, ressaltando que a prioridade é que os alunos consigam tocar corretamente as notas e não na leitura das posições das notas na pauta.

O professor inicia a aprendizagem da música "What's Up". Para a parte instrumental com flauta, ele divide a música em partes e coloca cada secção em loop, permitindo que os alunos repitam e pratiquem gradualmente, assegurando assim uma assimilação mais eficaz. Na parte vocal, o professor acompanha os alunos com a guitarra, utilizando o instrumento para melhorar a afinação. Para dinamizar o processo de aprendizagem, o professor divide a turma em dois grupos, pedindo que alunos com números ímpares e pares cantem separadamente. Esta abordagem proporciona uma atenção mais personalizada e permite corrigir dificuldades específicas de cada grupo.

Na minha opinião, o método de aprendizagem da flauta por imitação é uma boa estratégia, pois facilita a retenção por parte dos alunos e reforça a prática auditiva. O uso da guitarra para o acompanhamento vocal também é eficaz, uma vez que permite ao professor ajustar o tempo de acordo com as necessidades dos alunos e focar nas partes que requerem maior repetição. De seguida, a turma interpreta a música completa, com o acompanhamento de um play along do livro. Para finalizar, os alunos realizam a interpretação musical com a adição de uma coreografia, integrando movimento e música de forma expressiva.

Para iniciar a aprendizagem da música "Vais ser o jantar", o professor começa por ler a letra da canção. Num momento de descontração, o professor conta uma história aos alunos para dar ênfase ao Halloween, uma vez que iriam iniciar uma música alusiva ao tema. Para mim, este fator também é importante na relação entre professor e aluno, pois transmite aos alunos confiança no professor e cria um bom

ambiente na sala de aula. Retomando a aprendizagem da música, o professor, com o auxílio da guitarra, ensina a melodia aos alunos pelo método de imitação, dividindo por versos. Depois da aprendizagem completa da música, os alunos cantam do início ao fim, da primeira vez acompanhados pela guitarra e numa segunda vez, acompanhados pelo play along.

CAPÍTULO 2 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A minha PES decorreu numa turma do 5.º ano de escolaridade da Escola Básica e Secundária de Lustosa, sob a orientação da professora cooperante Manuela Gomes e dos professores supervisores Graça Boal Palheiros e Jonas Araújo.

O estágio ocorreu entre os meses de novembro e junho, tendo sido antecedido pela realização de duas aulas de observação e duas aulas de cooperação, as quais permitiram um primeiro contacto com a dinâmica da turma e com o contexto pedagógico, antes do início efetivo da prática letiva.

2.1. Caracterização da Escola e Recursos

A Escola Básica e Secundária de Lustosa, também conhecida como Escola de Lousada Norte, está localizada na via CM1128, na freguesia de Lustosa, pertencente ao concelho de Lousada. Em 2011, esta instituição foi integrada na Escola Dr. Mário Fonseca, situada na freguesia de Nogueira, passando, desde então, a constituir uma das unidades orgânicas do Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca.



Figura 1 - Escola Básica e Secundária de Lustosa (exterior)

A escola dispõe de uma sala especificamente destinada à disciplina de EM (Figuras 2), concebida de forma a responder eficazmente às exigências pedagógicas desta unidade curricular. O espaço apresenta uma organização em formato de “U”, com as mesas e cadeiras dispostas de modo a promover a interação entre os alunos e a facilitar o trabalho colaborativo, beneficiando ainda de uma ampla área central desobstruída, propícia à realização de diversas atividades práticas.

A sala encontra-se equipada com diversos recursos tecnológicos que contribuem significativamente para a dinamização do processo de ensino e aprendizagem. Entre os equipamentos disponíveis, destaca-se um computador localizado na secretária da professora, um projetor que permite a apresentação de conteúdos multimédia, um quadro branco para anotações e explicações e um quadro pautado, essencial para a escrita de notação musical. Encontra-se também disponível um piano, posicionado em frente ao quadro branco utilizado para projeções, que constitui um recurso fundamental no ensino prático da música.

A sala dispõe ainda de quatro armários que armazenam instrumentos Orff, tanto de altura definida como indefinida e alguns cavaquinhos, o que facilita o acesso dos alunos a uma diversidade de instrumentos e favorece a exploração sonora. Este conjunto de recursos contribui de forma decisiva para o desenvolvimento das competências musicais dos alunos, permitindo uma abordagem prática, interativa e contextualizada ao ensino da música.

Adicionalmente, o espaço está dotado de um sistema de som composto por duas colunas estrategicamente colocadas nos cantos opostos da sala, assegurando uma distribuição sonora equilibrada e adequada às necessidades das atividades musicais.

Para a realização dos concertos ao longo do ano, utilizávamos o espaço central interior da escola, ilustrado na figura 3, um local estratégico composto por um conjunto de escadas amplas. Esta configuração permite uma excelente visibilidade dos alunos que se apresentavam, ao mesmo tempo oferecia um espaço generoso para que toda a comunidade escolar pudesse assistir confortavelmente. A disposição do ambiente favorecia tanto a acústica como a interação entre os participantes e o público, transformando este espaço num verdadeiro palco de partilha artística e cultural.



Figura 2 - Sala de Educação Musical



Figura 3 - Espaço para os concertos

2.2. Características da Turma

Para a realização da PES, foi-me atribuída a turma do 5.º A (figura 4), composta por um total de 16 alunos, dos quais nove eram do sexo masculino e sete do sexo feminino, revelando uma predominância do género masculino. Esta turma integrava um aluno com NAS que, ao longo do ano letivo, mostrou recetividade às aulas de EM, embora, por vezes, fosse necessário um estímulo adicional para promover a sua participação nas atividades propostas. Destacava-se positivamente no domínio da interpretação instrumental, nomeadamente no instrumental Orff, flauta de bisel e cavaquinho, onde demonstrava empenho e motivação consistentes.

Dos 16 alunos, uma aluna encontrava-se inscrita no regime articulado do conservatório de música, o que dispensava a sua obrigatoriedade de frequentar as aulas de EM. Contudo, a sua participação voluntária nas aulas revelou um interesse genuíno e contribuiu significativamente para a dinâmica da turma, integrando-se com entusiasmo nas atividades letivas.



Figura 4 - Turma de Estágio (5º A)

No início do ano letivo, foi possível constatar dificuldades generalizadas na execução da flauta de bisel, particularmente ao nível da técnica e do domínio das notas básicas. Face a este desafio, tornou-se necessário reforçar o trabalho técnico deste instrumento, com uma abordagem mais sistemática e adaptada às necessidades da turma. Progressivamente, os alunos evidenciaram melhorias significativas na sua execução, ainda que algumas dificuldades persistissem em casos pontuais. Este progresso foi fruto de uma insistência contínua na prática e da sensibilização dos alunos para a importância do estudo regular, culminando, no final do ano, na aquisição das competências necessárias à execução das notas trabalhadas ao longo do percurso.

Em relação à prática vocal, observou-se também uma evolução positiva. Ao longo do ano, os alunos demonstraram progressos na afinação, na expressividade e na performance global. Considero que os concertos realizados durante o ano letivo desempenharam um papel crucial neste desenvolvimento, funcionando como um fator de motivação adicional. A perspetiva de se apresentarem em público despertou nos alunos um maior sentido de responsabilidade e um interesse acrescido, promovendo o empenho individual e coletivo, tanto na prática vocal como na prática instrumental.

As atividades de natureza rítmica assumiram um papel central no processo de ensino e aprendizagem, sendo recebidas com grande entusiasmo pelos alunos. Tanto a expressão corporal como a prática instrumental despertaram o seu interesse, destacando-se particularmente as aulas com instrumentos orff, que foram realizadas com especial envolvimento.

Ao longo de todo o ano letivo, foi possível estabelecer uma relação pedagógica sólida e significativa com os alunos, dentro e fora do contexto da sala de aula. Esta relação de proximidade e confiança revelou-se essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo, no qual os alunos se sentiram seguros para explorar e expressar livremente as suas ideias, emoções e capacidades musicais, ultrapassando eventuais barreiras de timidez e participando com entusiasmo nas diferentes atividades propostas.

2.3. Prática de Ensino Supervisionada no 2º ciclo

Na primeira semana de observação de aulas de PES na Escola Básica e Secundária de Lustosa, pude conhecer a partir da professora cooperante, informações imprescindíveis sobre a turma que futuramente irei lecionar. Durante esta semana pude observar o desenvolvimento dos alunos, a dinâmica das aulas, bem como os métodos e estratégias de planificação utilizados pela professora. Esta experiência foi muito enriquecedora, pois permitiu-me refletir sobre as abordagens que devo adotar ao trabalhar com os alunos. Nunca lecionei aulas anteriormente, o que torna crucial a observação inicial de aulas lecionadas pela professora e outros professores de EM.

Na minha perspetiva, o papel do professor vai além da simples transmissão de conhecimento. Com as observações consegui perceber este facto. A relação pedagógica envolve várias funções, incluindo ensinar, regular comportamentos em sala de aula, apoiar os alunos nas suas dificuldades e gerenciar conflitos. Por isso, é essencial que o professor organize o tempo de aula de forma eficiente, evitando que os alunos percam a motivação.

Confesso que, no início do estágio sentia-me nervosa pois nunca tive nenhuma prática como professora de EM, tal como mencionei anteriormente. Também me sentia um pouco perdida sobre como planificar uma aula a todos os detalhes. Seria um desafio elaborar planificações detalhadas e estar em frente a uma

turma a lecionar. No começo, pensava que iria vacilar um pouco em relação às planificações pois não tenho percepção do tempo que é necessário para fazer determinadas atividades, mas sempre acreditei que com o tempo me iria adaptar e perceber a dinâmica da turma e descobrir os melhores métodos para trabalhar com a mesma da forma mais adequada, de maneira a conseguir trabalhar o máximo de conteúdos com os alunos.

Foi uma oportunidade para crescer pessoalmente e profissionalmente. Aceitei todas as sugestões que me foram dadas pelos professores ao longo do ano para melhorar a minha prática, de modo a adquirir todas as aprendizagens e os melhores métodos para o meu futuro profissional.

A fase inicial do estágio foi coordenada com a professora cooperante, ocupando duas aulas de cooperação, o que possibilitou uma continuidade pedagógica entre as suas aulas e aquelas que viriam a ser lecionadas por mim. Esta colaboração facilitou uma transição gradual para o exercício da prática letiva, permitindo uma adaptação progressiva ao contexto da turma. Ao mesmo tempo, proporcionou um ambiente de apoio sustentado, refletido nos constantes conselhos e orientações partilhados pela professora cooperante.

No decorrer da PES, foi estabelecida uma articulação constante entre a professora cooperante e os estagiários com vista à dinamização de diversas apresentações musicais ao longo do ano letivo. Estas iniciativas visaram proporcionar aos alunos um contacto alargado e significativo com diferentes vertentes da expressão musical, promovendo uma experiência educativa abrangente e enriquecedora.

Desde o início do ano letivo, delinearam-se conteúdos programáticos que abrangeram áreas como a música erudita portuguesa, a música contemporânea e a composição. Tais conteúdos foram definidos como objetivos centrais da intervenção pedagógica e, por esse motivo, integraram-se obrigatoriamente na planificação anual, assumindo um papel estruturante na organização curricular da disciplina.

Para garantir uma estrutura clara e coerente ao longo do processo de ensino e aprendizagem, foi elaborada uma planificação a médio-longo prazo, apresentada sob a forma de cronograma, na tabela 1. Este instrumento orientador foi alvo de sucessivos reajustes ao longo do ano, de forma a acomodar alterações relativas a concertos, conteúdos curriculares e repertórios previstos. A planificação revelou-se

suficientemente flexível para responder, de forma eficaz, às exigências pedagógicas emergentes e às dinâmicas decorrentes da realização de eventos artísticos, assegurando uma gestão eficiente dos recursos e do tempo disponível.

Planificação a Médio-Longo Prazo							
Semanas	Datas Indicativas	Aulas	Domínio das Aprendizagens Essenciais	Descritores do Perfil dos Alunos	Atividades Musicais/Temas	Conteúdos	Notas/Outras Atividades na Escola
1 ^ª	30 de setembro a 4 de outubro	Observação	Interpretação e Comunicação	Conhecedor/Sabedor/Culto/Informado (A, B, G, I, J) Criativo/Crítico/Analítico (A, B, C, D, G, J) Indagador/Investigador (C, D, F, H, I)			
2 ^ª	7 a 11 de outubro	Observação					
3 ^ª	14 a 18 de outubro	Cooperação			Introdução à flauta de bisel	Timbre: flauta de bisel	
4 ^ª	21 a 25 de outubro	Cooperação			Preparação para o concerto Outubro Rosa	Timbre: voz Interpretação vocal	Concerto Outubro Rosa
5 ^ª	28 de outubro a 1 de novembro	Lecionação	Apropriação e reflexão	Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H) Sistematizador/Organizador	Ritmo	Ritmo: semínima e mínima Timbre: voz, flauta de bisel Altura: notas lá, si e dó Interpretação vocal e instrumental Audição	
6 ^ª	4 a 8 de novembro	Lecionação			Instrumental Orff	Ritmo: colcheia Timbre: voz, flauta de bisel Altura: sol, lá, si e dó Interpretação vocal e instrumental	Supervisão 1
7 ^ª	11 a 15 de novembro	Lecionação				Timbre: instrumental orff Interpretação vocal e instrumental	S. Martinho
8 ^ª	18 a 22 de novembro	Lecionação				Timbre: voz, instrumental orff e metalofones)	Concerto Santa Cecília

			Experimentação e Criação	(A, B, C, I, J)		Interpretação vocal e instrumental Audição	
9º	25 a 29 de novembro	Lecionação		Comunicador (A, B, D, E, H)		Timbre: voz, instrumental orff (xilofones e metalofones), flauta de bisel Interpretação vocal e instrumental	Avaliação instrumental
10º	2 a 6 de dezembro	Lecionação		Questionador (A, F, G, I, J)	Preparação para o Concerto de Natal	Timbre: voz, instrumental orff (guizeiras, ferrinhos) Dinâmicas: Acelerando e Ritardando Interpretação vocal e instrumental	
11º	9 a 13 de dezembro	Lecionação		Participativo/ Colaborador (B, C, D, E, F)		Timbre: voz, flauta de bisel Interpretação vocal Memória	Auto e heteroavaliação
	17 de dezembro			Responsável/ Autónomo (C, D, E, F, G, I, J)			Concerto de Natal
				Autoavaliador (transversal às áreas)			
Interrupção de Natal							
12º	6 a 10 de janeiro	Lecionação	Interpretação e Comunicação	Conhecedor/ Sabedor/Culto/ Informado (A, B, G, I, J)	Orquestra	Timbre: instrumentos de orquestra (cordas e sopros) Memória Audição	
13º	13 a 17 de janeiro	Lecionação		Criativo/Crítico/ Analítico		Timbre: instrumentos de orquestra (percussão), instrumental orff (ferrinhos, clavas e	

			Apropriação e reflexão	(A, B, C, D, G, J)		pandeiretas), voz e flauta de bisel Interpretação instrumental Audição	
14º	20 a 24 de janeiro	Lecionação		Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	Instrumental Orff	Timbre: voz, instrumentos orff (pandeiretas, clavas, triângulos, xilofones e metalofones), flauta de bisel Interpretação instrumental e vocal Audição	
15º	27 a 31 de janeiro	Lecionação		Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)		Timbre: voz, flauta de bisel, instrumentos orff (xilofones) Forma: binária Género: Música Tradicional Portuguesa Interpretação vocal e instrumental	Supervisão 2
16º	3 a 7 de fevereiro	Lecionação		Sistematizador/ Organizador (A, B, C, I, J)			
17º	10 a 14 de fevereiro	Lecionação	Experimentação e Criação	Comunicador (A, B, D, E, H) Questionador (A, F, G, I, J)	Preparação para o Concerto de São Valentim	Timbre: voz, flauta de bisel Interpretação vocal e instrumental	Concerto de São Valentim
18º	17 a 21 de fevereiro	Lecionação		Participativo/ Colaborador (B, C, D, E, F)		Timbre: flauta de bisel Género: Música Tradicional Portuguesa Interpretação instrumental Audição	Avaliação instrumental
19º	24 a 28 de fevereiro	Lecionação		Responsável/	Música Tradicional Portuguesa	Timbre: clavas, adufe Género: Música Tradicional Portuguesa Audição	

20º	3 a 7 de março	Lecionação		Autónomo (C, D, E, F, G, I, J)		Timbre: voz Género: Música Tradicional Portuguesa Interpretação vocal Audição	
21º	10 a 14 de março	Lecionação		Autoavaliador (transversal às áreas)		Timbre: voz, flauta de bisel Género: Música Tradicional Portuguesa Interpretação vocal e instrumental Audição	
22º	17 a 21 de março	Lecionação		Música Tradicional Portuguesa Música de Portugal – Compositor Português		Género: Música Tradicional Portuguesa Memória Audição	
23º	24 a 28 de março	Lecionação		Instrumental Orff		Timbre: instrumental orff, voz, flauta de bisel Interpretação vocal e instrumental Audição	Avaliação vocal e instrumental
24º	31 de março a 4 de abril	Lecionação		Música Tradicional Portuguesa		Género: Música Tradicional Portuguesa	Auto e heteroavaliação
Interrupção da Páscoa							
25º	21 a 25 de abril	Lecionação	Interpretação e Comunicação	Conhecedor/ Sabedor/Culto/ Informado (A, B, G, I, J)	Tecnologia Musical	Experimentação Criação Composição	
26º	28 de abril a 2 de maio	Lecionação		Criativo/Crítico/ Analítico (A, B, C, D, G, J)		Experimentação Criação Composição	
27º	5 a 9 de maio	Lecionação		Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	Ensaio para o 3º Concerto da Primavera	Timbre: instrumental orff, flauta de bisel e voz Interpretação vocal e instrumental	
28º	12 a 16 de maio	Lecionação				Timbre: flauta de bisel e voz Interpretação vocal e instrumental	

29º	19 a 23 de Maio	Lecionação	Apropriação e reflexão	Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)	Música contemporânea	Timbre: instrumentos não convencionais Género: música contemporânea Composição Audição	
30º	26 a 30 de maio	Lecionação		Sistematizador/ Organizador (A, B, C, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Questionador (A, F, G, I, J)		Ensaaios para o 3º Concerto da Primavera e do Dia do Agrupamento	3º Concerto da Primavera Avaliação vocal e instrumental
31º	2 a 6 de Junho	Lecionação		Participativo/ Colaborador (B, C, D, E, F)	Géneros Musicais	Timbre: Voz, flauta de bisel e instrumental orff Audição Género: Espanha – flamenco	Concerto do Dia do Agrupamento
32º	9 a 13 de junho	Lecionação		Responsável/ Autónomo (C, D, E, F, G, I, J) Autoavaliador (transversal às áreas)			Auto e heteroavaliação

Tabela 1 - Planificação a Médio-Longo Prazo

Durante o terceiro período letivo, ao elaborar a planificação a médio-longo prazo, a intenção inicial era abordar géneros musicais de diferentes países, nomeadamente Brasil, Estados Unidos e Cabo Verde. No entanto, não consegui lecionar estes conteúdos, uma vez que surgiu, de forma repentina, a necessidade de preparar um concerto solicitado com pouca antecedência. Tal circunstância obrigou à utilização de aulas para ensaios e organização do referido evento. Além disso, outras aulas previstas foram canceladas devido à realização de atividades internas na escola e visitas de estudo, o que reduziu significativamente o tempo letivo disponível para cumprir integralmente a planificação a médio-longo prazo inicial. Com estas circunstâncias, consegui apenas abordar o género musical flamenco de Espanha, oferecendo aos alunos uma diversidade musical de outro país.

Paralelamente, o processo de observação de aulas, efetuado por uma colega de mestrado, constituiu uma dimensão relevante no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Este acompanhamento proporcionou sugestões práticas para melhorar atitudes em contexto letivo e fomentou uma análise crítica sobre o meu desempenho enquanto docente. O feedback recebido permitiu identificar e consolidar aspetos positivos da prática pedagógica e destacar áreas suscetíveis de aperfeiçoamento, promovendo, assim, uma cultura de reflexão contínua e de evolução profissional sustentada.

A PES permitiu-me compreender a importância de construir uma prática pedagógica flexível, colaborativa e centrada no aluno. Sinto que cresci de forma significativa, tanto enquanto professora como enquanto pessoa. Ao longo deste percurso, estive sempre disponível para ouvir e aplicar as orientações dos professores supervisores, da professora cooperante e dos colegas, o que considero essencial para a evolução profissional. Concluo esta etapa com um sentimento profundo de gratidão e realização. Mais do que um requisito académico, este estágio foi uma experiência transformadora que redefiniu a minha visão da docência. Compreendi que ser professora de EM exige mais do que domínio técnico, requer escuta, empatia, criatividade, adaptação e compromisso constante com a melhoria da prática. Acredito que ensinar através da música é a forma como posso contribuir para a formação integral dos alunos e para um ambiente escolar mais inclusivo, humano e significativo.

CAPÍTULO 3 – IMPACTO DA MÚSICA EM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO COM NECESSIDADES ADICIONAIS DE SUPORTE

3.1. Introdução

O projeto de investigação tem como tema “Impacto da Música em Alunos do Ensino Básico com Necessidades Adicionais de Suporte” e tem como objetivo analisar de que forma a música pode influenciar o desenvolvimento e a inclusão de alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), bem como identificar práticas pedagógicas eficazes na promoção da sua inclusão.

Este capítulo inicia-se com uma revisão da literatura, onde é abordada a definição de NAS, a importância da inclusão no contexto educacional e o papel da música no desenvolvimento de alunos com NAS. A primeira parte desta revisão será aprofundada ao longo do estudo, com uma análise mais detalhada dos temas explorados.

De seguida, é apresentada a metodologia adotada para a investigação, descrevendo as abordagens e os métodos de recolha de dados utilizados, sendo estes entrevistas semiestruturadas a professores de Educação Musical (EM), à professora que leciona o Clube de Música (CM) e um grupo focal aos alunos pertencentes ao mesmo. Posteriormente, serão expostos e analisados os dados obtidos através das entrevistas e das observações realizadas.

Este tema desperta o meu interesse pelo potencial que a integração de alunos com NAS tem para promover o seu desenvolvimento e incentivar uma cultura de respeito e aceitação. Além disso, investigar o impacto da música como ferramenta pedagógica revela-se pertinente, pois oferece uma abordagem inclusiva capaz de ultrapassar barreiras relacionadas com as diferenças individuais. Esta pesquisa permitirá adquirir estratégias valiosas para a minha futura prática profissional com estes alunos.

Em suma, este trabalho de investigação pretende contribuir para uma melhor compreensão das potencialidades da música como ferramenta inclusiva no trabalho com alunos com NAS, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão.

3.2. Revisão de Literatura

3.2.1. Necessidades Adicionais de Suporte

O conceito de NAS encontra-se amplamente difundido em quase todos os países. Este termo surge através de uma evolução de conceitos de carácter social e educacional promovendo a democratização e igualdade de direitos, combatendo discriminações e garantindo inclusão para todas as crianças e adolescentes em idade escolar (Faria, 2014). Esta autora afirma que a legislação portuguesa dá relevância ao termo de NAS.

Para Brennan (1990), citado por Faria (2014, p. 19)

“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 objetivos educativos, necessita de meios didáticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais” (Brennam, W. K., 1990, p.47).

3.2.2. Perspetivas sobre Educação Musical e Inclusão de alunos com Necessidades Adicionais de Suporte

Na perspetiva de Faria (2014) a inclusão significa que crianças com NAS devem estar integradas em todas as atividades, comuns a qualquer pessoa, permitindo que estes indivíduos participem plenamente em atividades profissionais, sociais, recreativas, comunitárias e domésticas, que fazem parte da vida quotidiana na sociedade.

Segundo a mesma autora a inclusão oferece benefícios para a aprendizagem de todos os alunos, tornando-se um modelo educacional que garante uma educação igualitária e de qualidade, facilitando o diálogo entre os professores, promovendo uma melhor compreensão dos programas curriculares e ajustando as práticas educacionais, especialmente no que se refere às mudanças necessárias para o seu bom funcionamento.

A inclusão escolar tem como ponto de partida a ideia de que todos os alunos devem frequentar turmas do ensino regular (Santos, Carvalho e Lobato, 2020).

“A educação é um direito humano e universal e deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos, com ou sem NEE. Esse direito estará garantido se o ensino ofertado visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício

da cidadania, devendo ser ofertado em estabelecimentos oficiais de ensino, os quais não devem separar em seu interior as pessoas por grupos” (Santos, Carvalho e Lobato, 2020, p. 4).

A autoestima das crianças com NAS é reforçada quando permanecem na sala de aula com os colegas, sem serem retiradas para aprender. Segundo Faria (2014) e Ferreira (2012), a inclusão, quando bem planejada e com os recursos adequados, beneficia tanto estas crianças como a restante turma, promovendo aprendizagens significativas, relações interpessoais e melhorias no sistema educativo. Contudo, de acordo com Silva e Almeida (2016), para que isso ocorra, é essencial que os professores possuam conhecimentos diversificados, adotem novas posturas e revejam os seus valores, assumindo um compromisso real com a aprendizagem de todos. Um professor que apenas repete práticas sem reflexão torna-se passivo no processo educativo, deixando de responder de forma sensível às necessidades dos alunos e comprometendo uma inclusão eficaz (Silva e Almeida, 2016).

Kebach e Duarte (2008) abordam a interceção entre a EM e a inclusão escolar, destacando a importância de um ambiente educacional que valorize a expressão musical como um meio de aprendizagem significativa. Os autores argumentam que a EM deve ser um espaço de liberdade, onde os alunos possam explorar e interagir de forma significativa, utilizando a música como uma ferramenta para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

Promover a inclusão de alunos com NAS na EM, garantindo o acesso de todos a um ensino de qualidade, enriquece a experiência de toda a turma, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e valores como a empatia e o respeito (Schambeck, 2016). Segundo Santos, Carvalho e Lobato (2020), a EM inclusiva deve integrar todos os alunos num ambiente pedagógico consciente, promovendo a aprendizagem de forma equitativa.

A música apresenta um papel fundamental para o desenvolvimento geral das crianças (coordenação motora, a acuidade auditiva, a acuidade visual, a memória, a atenção), podendo ter um papel muito relevante no apoio a crianças com NAS, desde que seja valorizada. Além de as motivar, contribui para o desenvolvimento das suas dificuldades. Certos tipos de música podem influenciar o comportamento e as emoções, ajudando a acalmar, alegrar ou estimular uma criança que esteja nervosa, deprimida ou agressiva, promovendo o bem-estar e tranquilidade (Ferreira, 2012).

Faria (2014) menciona que a música tem um papel ocupacional tanto na educação global das crianças como em projetos de Educação Especial (EE), cujo objetivo é de alcançar as pessoas com as quais a comunicação por meios tradicionais é difícil.

Segundo Silva e Almeida (2016), a presença da música apresenta um papel importante na terapia em crianças com NAS, uma vez que proporciona um bem-estar físico e psicológico, acompanhando o ser humano durante a sua vida. Segundo as mesmas autoras, o professor de música deve reconhecer que a música é um direito de todos e que os alunos com NAS também são capazes de desenvolver conhecimentos e habilidades musicais.

Um aspeto crucial abordado por Kebach e Duarte (2008) é a ideia de que a música pode facilitar a cooperação e a interação entre os alunos, promovendo uma aprendizagem coletiva que valoriza a contribuição de cada indivíduo. A prática musical, ao envolver atividades lúdicas e criativas, enriquece a experiência educacional e ajuda a desenvolver habilidades essenciais, como a perceção auditiva, a psicomotricidade e a expressão emocional.

Ferreira (2012) reforça a necessidade de os professores sensibilizarem os alunos relativamente às várias diferenças que possam existir entre eles, incluindo aqueles que apresentam NAS. Desta forma, estarão a contribuir para uma escola melhor, promovendo o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante os alunos com NAS.

3.2.3. Educação Musical e Inclusão: formação dos professores e desafios

O desenvolvimento de uma EM inclusiva exige uma escola de qualidade que acolha todos os alunos, incluindo aqueles com NAS, conforme defende Schambeck (2016). Para isso, é fundamental que todos os professores, não apenas especialistas, possuam uma formação adequada que os habilite a implementar estratégias de inclusão em sala de aula.

Segundo Santos, Carvalho e Lobato (2020), músicos que optam pela docência enfrentam desafios pedagógicos, especialmente no contexto da inclusão, e muitas vezes necessitam de formação específica. Assim, torna-se essencial que estes profissionais procurem qualificação contínua e desenvolvam estratégias adaptadas

às necessidades dos alunos com NAS, assumindo o seu papel de educadores comprometidos com uma aprendizagem acessível a todos.

Schambeck (2016) e Silva e Almeida (2016) reforçam que não existe um método único para uma prática docente inclusiva, especialmente no ensino de música. Esta construção requer esforço contínuo dos professores que devem explorar métodos alternativos para garantir a participação dos alunos com NAS. No contexto da escola pública, este desafio é intensificado por fatores como turmas numerosas, baixos salários, falta de valorização profissional, infraestrutura precária e a carga horária reduzida da disciplina de música, muitas vezes desvalorizada em relação a outras.

Adicionalmente, Kebach e Duarte (2008) destacam a importância de os docentes compreenderem profundamente como as crianças aprendem e se expressam, promovendo, assim, uma EM inclusiva que beneficie todos os envolvidos, ao fomentar empatia, respeito e valorização da diversidade. No entanto, como alertam Santos, Carvalho e Lobato (2020), os cursos de formação de professores de música ainda oferecem pouca preparação na área da inclusão.

Por fim, os artigos de Silva e Almeida (2016 e 2018) apontam que, embora existam algumas disciplinas voltadas para a educação inclusiva nos cursos superiores, estas são insuficientes para preparar adequadamente os docentes. Assim, é indispensável que os professores estejam aptos a adaptar estratégias, materiais e instrumentos às necessidades individuais dos alunos, com o envolvimento ativo da escola, das famílias e da comunidade para garantir uma prática musical verdadeiramente inclusiva.

3.2.4. Estudos sobre Música e Inclusão de alunos com Necessidades Adicionais de Suporte

Schambeck (2016) descreve alguns trabalhos realizados com indivíduos com NAS, em que desenvolveram capacidades musicais. Diversos estudos abordam a inclusão de alunos com NAS nas aulas de música. Dentro desses estudos destaca Cavalcanti (2014) que analisou o trabalho de uma professora que usava conteúdos musicais para incluir uma aluna com paralisia cerebral, procurando formação contínua para apoiar a sua prática. Kuntze (2014) investigou a percepção de indivíduos surdos sobre a música. Finck (2009) estudou práticas musicais inclusivas

para alunos surdos em turmas comuns e atividades extracurriculares. Soares (2006) examinou as concepções de professores de educação infantil sobre crianças com NAS em aulas de música. Por fim, Bonilha (2006), cega, relatou a sua experiência na aprendizagem do piano.

Faria (2014), na realização da sua dissertação de mestrado, executou uma investigação cujo objetivo era

“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” (Faria, 2014, p. 14-15).

A investigação de Faria (2014) envolveu dois alunos com NAS em 42 sessões musicais de 45 minutos ao longo de 14 semanas, com atividades focadas no desenvolvimento global, como atenção, comunicação, motricidade, socialização e audição. Foram utilizadas atividades individuais e em grupo com instrumentos como xilofone, sinos e teclado, favorecendo o progresso motor, cognitivo e musical. Ambos os alunos mostraram melhorias, sendo o aluno A mais dependente de apoio, enquanto o aluno B teve avanços notáveis em comunicação, mobilidade e coordenação.

As entrevistas com educadoras e encarregados de educação destacaram os benefícios da música no desenvolvimento e inclusão, embora as educadoras reconhecessem a falta de preparação para ensinar música. Os encarregados de educação notaram melhorias nas capacidades motoras, linguísticas, sociais e cognitivas, além do entusiasmo das crianças. O estudo confirmou o impacto positivo da música no desenvolvimento, com a conclusão de que a música é uma ferramenta eficaz para a inclusão de crianças com NAS, exigindo flexibilidade dos professores e promovendo o seu crescimento pessoal e profissional (Faria, 2014).

A pesquisa de Silva e Almeida (2018) decorreu sobre a seguinte metodologia: análise documental dos projetos político-pedagógicos das escolas, entrevistas semiestruturadas com os professores participantes e observação de aulas dos mesmos. Através de entrevistas com professores, as autoras constataram que a falta de estrutura dificultava o uso de metodologias diversificadas e de tecnologia essenciais para apoiar alunos com NAS. Para contornar estas limitações, os docentes recorriam à criatividade, lecionando em espaços alternativos e utilizando materiais

substitutos aos instrumentos musicais. A ausência de professores de apoio em sala e a falta de formação específica em EM inclusiva também foram apontadas como grandes desafios. Muitos professores não se sentiam preparados para lidar com alunos com NAS devido à lacuna na sua formação inicial.

Os autores Silva e Almeida (2018), através das entrevistas e observações, identificaram diversas estratégias adotadas pelos professores de música no ensino de alunos com NAS. Identificaram que os professores utilizavam estratégias planeadas e espontâneas, com adaptações pedagógicas e criação de recursos didáticos. Os professores destacaram a importância da colaboração dos colegas para a inclusão de alunos com NAS, especialmente na ausência de apoio especializado. Uma das práticas utilizadas pelos professores foi a criação de uma sebenta específica para alunos com NAS a nível intelectual e autismo, útil nas aulas teóricas, como por exemplo, na compreensão da notação musical. O uso de recursos concretos e audiovisuais, como vídeos, mostrou-se mais eficaz do que atividades abstratas, facilitando a aprendizagem destes alunos.

Outro aspeto observado pelas autoras foi o facto de os professores adaptarem as avaliações para alunos com NAS, devido a dificuldades de leitura, e promoverem conversas com a turma sobre o preconceito. Um professor, ao lidar com um aluno com dificuldades intelectuais na aprendizagem da flauta de bisel, contou com o apoio de um especialista, que sugeriu estratégias como trabalhar a concentração, emprestar o instrumento para treinos em casa, nomear as notas na flauta e incentivar verbalmente o aluno. Em relação às avaliações, foi registado um teste escrito com cinco questões sobre notação musical, adaptado para prova oral no caso de um aluno com NAS, e outro professor optou por uma avaliação contínua, baseada nas atividades desenvolvidas, devido às limitações cognitivas dos alunos.

Em suma, as autoras concluem que os professores de música têm desenvolvido práticas diferenciadas para alunos com NAS, como adaptação de instrumentos e criação de materiais pedagógicos. Apesar das dificuldades, esforçam-se para incluir estes alunos, embora nem sempre com eficácia. A falta de formação inicial é apontada como uma das principais causas destes desafios. A inclusão exige mais do que conhecimento teórico, requer atenção, criatividade e apoio de profissionais especializados. A pesquisa reforça a importância de incluir a educação inclusiva nos cursos de licenciatura em música e de garantir melhores

condições de ensino, contribuindo para a reflexão sobre a EM inclusiva (Silva e Almeida, 2018).

Ferreira (2012) para a elaboração do seu estudo cujo tema é “A importância da Música no desenvolvimento global das crianças com Necessidades Educativas Especiais: perspectiva dos Professores do 1º Ciclo e de Educação Especial” (Ferreira, 2012, p.1) realizou questionários a professores do 1º ciclo e de EE. Com base nos resultados do questionário, a autora concluiu que a maioria dos professores reconhece o papel motivador da música na realização das atividades pelos alunos, destacando também o seu contributo para o desenvolvimento da comunicação e da socialização. Os docentes referem que, quando estão em contacto com a música, as crianças com NAS demonstram comportamentos de alegria, entusiasmo e, por vezes, admiração. No entanto, durante a aplicação do questionário, foi igualmente salientada a falta de apoios adequados para se trabalhar a música de forma eficaz com estas crianças.

Ferreira (2012) conclui que o presente estudo indica que os alunos com NAS que participam em atividades envolvendo música tendem a aprender com maior facilidade, demonstram menor inibição e conseguem expressar melhor os seus pensamentos e emoções, em comparação com aqueles que não possuem esse tipo de participação. Além disso, o contacto frequente com aulas que integram a música promove neles um maior espírito de cooperação, respeito e autoconhecimento, assim como uma melhor compreensão dos outros.

3.3. Desenho Metodológico

A metodologia adotada para a realização desta investigação é uma pesquisa qualitativa. Esta metodologia conta com a realização de entrevistas semiestruturadas a professores de EM, à professora que leciona o CM, a realização de uma entrevista de grupo (grupo focal) com os alunos pertencentes ao CM e a observação de sessões do mesmo.

Segundo Godoy (1995) a pesquisa qualitativa permite compreender um fenómeno no seu ambiente natural, analisando-o de forma integrada. Para isso, o investigador realiza trabalho de campo, procurando captar a realidade a partir da perspectiva dos participantes, considerando múltiplos pontos de vista. Segundo o mesmo autor, a recolha e análise de diversos tipos de dados possibilita uma compreensão mais profunda da dinâmica estudada. De acordo com Neves (1996) os métodos qualitativos, em comparação com os quantitativos, oferecem uma abordagem mais completa e fiel à realidade, pois os dados são obtidos através de uma relação direta com o ambiente em estudo. Os métodos qualitativos, segundo o mesmo autor, distinguem-se dos métodos quantitativos pois

“os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenómenos” (Neves, 1996, p. 2).

Na perspectiva de Mota (2009) a investigação qualitativa, quando bem elaborada, permite uma compreensão empática e profunda das experiências humanas, despertando no leitor emoções que o aproximam da realidade estudada. Ao contrário da linguagem neutra da investigação convencional, valoriza a subjetividade e torna mais visíveis as pessoas e os contextos. Esta abordagem privilegia a ambiguidade interpretativa em vez da objetividade rígida, promovendo o debate, o diálogo e a abertura a novas formas de representação e questionamento, fundamentais para a produção intelectual.

Segundo Neves (1996) existem três tipos de abordagens qualitativas: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. A pesquisa documental baseia-se na recolha e análise de documentos, o estudo de caso concentra-se na análise profunda de uma unidade de estudo e por fim, a etnografia envolve um conjunto de procedimentos metodológicos que são desenvolvidos por um longo período em que o investigador se foca numa comunidade e utiliza técnicas de observação, contacto

direto e participação em atividades. Para este autor, a metodologia qualitativa enfrenta alguns desafios, entre eles encontramos a complexidade na utilização da linguagem para expressar ideias de forma clara e precisa; a produção e análise de dados exigem um trabalho minucioso e um investimento significativo de tempo. Para mitigar estas dificuldades, é fundamental garantir a credibilidade das informações recolhidas, assegurar a fidelidade na transcrição dos dados antes da análise, considerar os elementos que influenciam o contexto e possibilitar a verificação dos resultados em momentos posteriores.

3.3.1. Estudo de Caso

Considerando que esta investigação se centra na análise específica de um CM, optei por realizar um estudo de caso com este clube. De acordo com Martins (2006) o estudo de caso trata-se de uma investigação empírica de fenómenos contemporâneos inseridos num contexto real que procura compreender a complexidade da situação por meio de uma base teórica e da recolha de dados aprofundada de múltiplos dados e evidência. O presente trabalho de investigação adota duas metodologias distintas. A primeira baseia-se na realização de observação de sessões do CM que incluem alunos com NAS. A segunda consiste na realização de entrevistas semiestruturadas com professores de EM e à professora do CM e uma entrevista em grupo com os alunos pertencentes ao CM.

Segundo Castro e Oliveira (2022) a entrevista é uma ferramenta de recolha de dados e é referida como um método de investigação que auxilia na realização de análises de carácter interpretativo. Segundo Severino (2016), citado por Castro e Oliveira (2022, p. 34), a entrevista é definida por

“técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O Pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”.

Para este estudo optei por realizar entrevistas semiestruturadas. Segundo Mota (2009) através da entrevista semiestruturada conseguimos obter uma recolha de informação mais detalhada sobre temas previamente definidos e garantimos a flexibilidade na condução da entrevista, permitindo que tanto o entrevistador como

o entrevistado possam ajustar a ordem das perguntas conforme o desenrolar da conversa, priorizando certos tópicos e gerindo livremente o tempo.

Segundo Galego e Gomes (2005) o grupo focal é considerado um método qualitativo de recolha de dados cuja finalidade é adquirir respostas de grupos. Segundo o mesmo autor, este método de investigação propõe a realização de uma entrevista focalizada, com perguntas previamente definidas, para obter respostas de um grupo selecionado. O principal objetivo é extrair sentimentos, opiniões e reações dos participantes, proporcionando novos conhecimentos. Na perspetiva de Silva, Veloso e Keating (2014, p. 117),

“Focus group, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação”.

Para os autores Silva, Veloso e Keating (2014), a realização de um grupo focal enfrenta vantagens e desvantagens. As vantagens incluem a rapidez na obtenção de dados, em comparação com entrevistas individuais, além de oferecer maior flexibilidade, promover a confiança entre o pesquisador e os participantes e favorecer a interação no grupo. No entanto, as desvantagens podem envolver a dispersão da conversa, a criação de dinâmicas próprias no grupo que podem simplificar as respostas e a possibilidade de uma resposta influenciar a outra. Contudo, estas questões podem ser controladas e resolvidas pelo próprio investigador.

Segundo Marietto (2018) os métodos de observação, tanto participante como não participante, têm sido cada vez mais valorizados como uma ferramenta essencial por diversos investigadores na área dos estudos organizacionais.

A observação não participante pode assumir duas modalidades distintas: a direta, que envolve a presença do observador no ambiente estudado, permitindo o acompanhamento integral das dinâmicas e do contexto e a indireta, que se apoia em materiais previamente produzidos, como documentos, registos ou relatórios, sobre os quais o investigador não exerce controlo quanto à forma como foram recolhidos (Santos, 1994).

Entre as principais vantagens deste tipo de observação, destaca-se a possibilidade de o investigador acompanhar continuamente os acontecimentos e registar as informações à medida que ocorrem. Além disso, é possível aplicar uma abordagem sistemática, o que permite a recolha de dados passíveis de tratamento

quantitativo. No caso da observação indireta, oferece-se ainda a oportunidade de analisar dados passados, o que enriquece a investigação com uma perspetiva histórica. Contudo, a principal limitação deste método está relacionada com a influência que a presença do observador pode exercer sobre o comportamento dos participantes, comprometendo assim a autenticidade dos dados recolhidos (Santos, 1994).

As observações das aulas foram sistematicamente realizadas entre abril de 2025 e maio de 2025. Os dados recolhidos através destas interações foram analisados segundo quatro dimensões principais: 1) Contexto do CM, 2) Observação comportamental dos alunos, 3) Impacto da música nos alunos e 4) Relação professor-aluno.

3.4. Apresentação e Análise de Dados

Para a apresentação e análise de dados, optei por dividir em duas grandes partes. A primeira parte diz respeito às entrevistas realizadas a três professores de EM organizadas nas seguintes categorias: formação e experiência docente no contexto da EM inclusiva; estratégias de planeamento e adaptação das aulas de música para a inclusão; desafios e recursos na prática educativa com alunos com NAS e perceções sobre o impacto da música no desenvolvimento e inclusão desses alunos. Na segunda parte, apresento o estudo de caso, que inclui a análise da entrevista à professora responsável pelo CM, as entrevistas aos alunos participantes e as observações realizadas a algumas sessões do CM.

As sessões do CM contaram com a participação de três a quatro alunos, com idades entre 12 e 15 anos, todos caracterizados por apresentarem necessidades adicionais associadas a dificuldades cognitivas profundas. As atividades foram realizadas na sala de música da escola, um espaço reservado e isolado das demais salas, devidamente equipado com uma variedade de instrumentos musicais, incluindo piano, guitarra, cavaquinhos, instrumentos Orff de altura definida e indefinida e sistema de som. O grupo focal com os alunos do clube foi realizado com apenas três participantes, uma vez que um dos integrantes apresenta dificuldades para responder com clareza devido a comprometimentos cognitivos mais severos.

3.4.1. Formação e Experiência Docente no Contexto da Educação Musical Inclusiva

Os três professores¹ evidenciam uma formação sólida na área da EM, sendo que dois deles frequentaram a Escola Superior de Educação, onde concluíram tanto a licenciatura como o mestrado. O terceiro docente iniciou o seu percurso académico no Conservatório de Música e, posteriormente, concluiu uma licenciatura em Orientação Educativa, o que demonstra uma valorização clara da vertente pedagógica.

Relativamente à experiência com alunos com NAS, todos os entrevistados referem um contacto contínuo e consistente ao longo dos anos. Um dos docentes menciona que, todos os anos, leciona a alunos com NAS, outro afirma que a sua

¹ Para garantir o anonimato optou-se por se designar professor 1, professor 2 e professor 3.

experiência com estes alunos é “desde sempre”, salientando que aprendeu muito com eles, particularmente no contexto das medidas adicionais. O terceiro professor descreve um percurso em que, desde o início da sua carreira, esteve envolvido em projetos de música adaptada promovidos por câmaras municipais, mantendo esta prática nos anos mais recentes. Em suma, os professores demonstram possuir experiência diversificada e uma atitude proativa e colaborativa no apoio a alunos com NAS.

3.4.2. Estratégias de Planeamento e Adaptação das Aulas de Música para a Inclusão

Os três professores evidenciam abordagens pedagógicas conscientes e intencionalmente adaptadas no planeamento das aulas de música, com o objetivo de promover a participação plena de todos os alunos, incluindo aqueles com NAS.

O professor 1 destaca a importância de um conhecimento aprofundado das características individuais dos alunos, em particular das suas preferências musicais e capacidades específicas, como a memória auditiva. As aulas são organizadas tendo em conta esses elementos, privilegiando atividades motivadoras, como o uso do teclado, e respeitando os ritmos e interesses de cada aluno, mesmo perante alguma resistência à mudança de repertório. A planificação contempla ainda uma gestão equilibrada do tempo e do esforço, com a aula dividida entre momentos práticos e inclusivos e momentos mais teóricos, estes últimos planeados para quando o aluno com NAS já não se encontra presente. O docente sublinha a importância da colaboração com os colegas e com o Centro de Apoio à Aprendizagem.

“...ele tinha uma memória auditiva acima da média, tocava muito bem, portanto, ele ouvia uma música e tocava... se o pusesse no teclado, ele estava bem, estava feliz. Portanto, a minha planificação era um bocadinho pensar nas características dele, sabia que isso ia funcionar. A planificação é sempre pensada nas características do aluno” (professor 1).

O professor 2 enfatiza uma preparação cuidada, mas flexível, incluindo sempre atividades alternativas que possam ser utilizadas caso as propostas iniciais não sejam eficazes com determinados alunos. As suas aulas são maioritariamente compostas por atividades de natureza não-verbal, como exercícios rítmicos e melódicos com instrumentos ou movimentos com lenços, de forma a facilitar a participação de alunos com dificuldades na comunicação verbal. A adaptação

manifesta-se tanto ao nível da atividade como da linguagem utilizada, procurando torná-la mais acessível e sensível, sobretudo para alunos no espectro do autismo.

O professor 3 valoriza a vertente prática da disciplina de música, considerando-a uma vantagem para a inclusão. Refere a utilização da leitura em voz alta e de atividades individualizadas, estratégias que, segundo o próprio, beneficiam todos os alunos e não apenas aqueles com NAS. Salienta ainda a importância da colaboração com as famílias, através da disponibilização de fichas de apoio que possibilitam a continuidade da aprendizagem fora da sala de aula, com o envolvimento dos pais.

“A música tem essa coisa boa porque é muito prática, por isso é fácil às vezes estarmos aqui, darmos um bocadinho de volta, sendo que algumas disciplinas não permitem tanto, a música como é prática, acho que permite” (professor 3).

Em síntese, os três docentes evidenciam uma abordagem centrada no aluno, com uma forte componente prática e um esforço contínuo de adaptação dos métodos, materiais e linguagem. Esta postura revela um compromisso claro com a criação de um ambiente inclusivo e participativo para todos os alunos.

3.4.3. Desafios e Recursos na Prática Educativa com Alunos com Necessidades Adicionais de Suporte

Através das respostas dos entrevistados é possível verificar que o trabalho com alunos com NAS constitui um processo particularmente desafiante, exigindo uma postura pedagógica marcada pela flexibilidade, sensibilidade e constante adaptação.

O professor 1 destaca a imprevisibilidade das reações destes alunos, o que requer um acompanhamento atento e individualizado, ajustando a prática consoante o estado emocional ou físico de cada estudante. Relata casos concretos, como o de uma aluna com paralisia cerebral cuja comunicação se processava exclusivamente através do computador, o que tornava o processo de aprendizagem mais demorado e exigente, apesar do apoio de um professor de EE e do recurso a tecnologias assistidas. Outro exemplo referido envolve um aluno não-verbal, que respondia positivamente à música. Neste caso, os colegas de turma desempenharam um papel crucial, auxiliando na interpretação dos sinais e das necessidades do aluno.

“É sempre desafiante. Porque... não sabemos bem como é que vão reagir” (professor 1).

“E para mim era um desafio como é que eu ia trabalhar com aquele aluno... chegava à sala e não comunicava, mas gostava muito de música, então, a minha grande ajuda foram os colegas da turma. Uma colega especial, que estava sentada ao lado dele, e que ajudava muito.” (professor 1).

O professor 2 aponta como principais dificuldades a manutenção da atenção dos alunos ao longo da aula, a necessidade de encontrar estratégias e atividades ajustadas ao perfil de cada um, e a complexa gestão da diversidade existente numa turma, nomeadamente no que diz respeito aos gostos musicais e ritmos de aprendizagem. Sublinha, ainda, o desafio de garantir a inclusão de todos os alunos, evitando concentrar a atenção apenas naqueles que apresentam maiores dificuldades.

“No início, é tentar mantê-los interessados do início ao fim da aula.” (professor 2).

“Com uma aula de grupo, tens que tentar chegar a todos e o mais difícil é isso, é tentares perceber de que modo é que consegues chegar à turma toda ao mesmo tempo, porque não podes estar só olhando para um e esquecer os outros todos.” (professor 2).

O professor 3 sintetiza a sua experiência referindo que, muitas vezes, o trabalho com alunos com NAS exige uma atuação instintiva. Esta observação evidencia a ausência de respostas fechadas e destaca a importância da intuição, da escuta ativa e da sensibilidade para responder, no momento, às necessidades emergentes.

“Eu nunca pensei em trabalhar tanto por instinto como eu trabalho.” (professor 3).

Todos os desafios identificados dizem respeito à imprevisibilidade do comportamento, à diversidade de ritmos e preferências dos alunos, à dificuldade em definir estratégias pedagógicas eficazes e à necessidade constante de adaptação e de apoio colaborativo.

Em síntese, os três professores evidenciam uma prática pautada pela flexibilidade e pela atenção às necessidades específicas dos alunos com NAS. Os principais desafios referidos prendem-se com a gestão de comportamentos imprevisíveis, a heterogeneidade de ritmos e interesses, e a definição de estratégias pedagógicas eficazes para cada contexto. Estes fatores exigem respostas ajustadas, muitas vezes intuitivas, bem como uma atuação colaborativa entre docentes, colegas de turma e outros profissionais. O uso de abordagens diferenciadas revela-se essencial para garantir a participação plena e a inclusão de todos os alunos nas aulas de música.

No que se refere aos recursos disponíveis, os três professores salientam a sua relevância para a prática educativa com alunos com NAS nas aulas de música, mas apontam também limitações significativas, sobretudo no contexto das escolas públicas. O professor 1 reconhece o esforço dos docentes e das direções escolares na procura de soluções face à escassez de recursos, embora destaque que a iniciativa individual não substitui a necessidade de um apoio estruturado e institucional. O professor 2 é mais crítico, apontando a falta de instrumentos musicais e de recursos humanos, o que obriga os professores a usarem materiais próprios. Salienta que a ausência de apoio especializado dificulta uma resposta adequada às necessidades dos alunos com NAS. O professor 3 destaca a importância de recursos visuais e táteis para facilitar a compreensão de conceitos musicais, como grave e agudo. Sinaliza a falta de instrumentos adequados, recorrendo principalmente à percussão corporal, à voz e a instrumentos simples, num contexto de recursos limitados.

“O primeiro erro é logo esse, é as escolas terem pouco material. E depois há outra lacuna grave, também nas escolas públicas, que é a falta de recursos humanos” (professor 2).

“Ainda por cima é com miúdos de NAS e tu usas muitos instrumentos, porque eles têm que sentir, têm que pegar neles, têm que tocar neles e se não tens instrumentos não consegues fazer uma aula para eles experimentarem coisas novas” (professor 2).

“Não, eu acho que é necessário... às vezes temos meninos que musicalmente precisam ver visualmente algumas coisas... visualmente e também tátil, trabalhar a motricidade é muito importante também” (professor 3).

Os três professores de EM reconhecem o valor da música no trabalho com alunos com NAS, mas apontam falhas no sistema educativo e na formação docente. Defendem maior investimento na dimensão humana e relacional da escola, mais tempo e recursos para acompanhar estes alunos, e uma formação inicial e contínua mais prática e especializada em EE. Sente-se que os alunos com NAS necessitam de mais tempo e acompanhamento do que é atualmente possível, lamentando-se o número reduzido de horas semanais. Destacam ainda que é a experiência, o trabalho colaborativo e a empatia que realmente fazem a diferença no processo de inclusão.

“Eles precisavam efetivamente de mais horas de atividades dinâmicas e esse tipo de coisas” (professor 2).

“Eu acho que a licenciatura e o mestrado não nos preparam para isto. Eu acho que só o trabalho é que nos prepara para isto” (professor 3).

Em suma, os três docentes reconhecem a importância dos recursos materiais e humanos para garantir uma EM verdadeiramente inclusiva. Apesar do forte compromisso evidenciado pelos professores, persistem constrangimentos significativos, nomeadamente a falta de instrumentos, a escassez de apoios especializados e a ausência de materiais adaptados, que dificultam a implementação de práticas pedagógicas eficazes. Torna-se, por isso, evidente a necessidade de um investimento estruturado e específico que responda de forma adequada às exigências de uma escola inclusiva.

3.4.4. Perceções sobre o Impacto da Música no Desenvolvimento e Inclusão de Alunos com Necessidades Adicionais de Suporte

As perspetivas dos três professores coincidem ao reconhecerem o contributo significativo da música para o desenvolvimento e a inclusão de alunos com NAS. O professor 1 destaca a importância da música na integração social e no reforço da autoestima, ilustrando com o caso de um aluno incluído com sucesso no grupo de bombos da escola. Esta integração foi possível graças ao empenho da equipa educativa e ao apoio institucional, resultando num verdadeiro sucesso pessoal e coletivo.

O professor 2 sublinha o efeito emocionalmente transformador da música. Refere que os alunos com autismo e dificuldades comportamentais participam nas suas aulas com entusiasmo, vivenciando a música como uma experiência prazerosa, da qual saem mais felizes e motivados. Observa, ainda, melhorias significativas em competências como motricidade fina, memória e concentração, sobretudo entre os alunos mais novos, ao longo do ano letivo.

“Uma coisa que eu noto é que eles gostam muito de música e, acima de tudo, aquilo em vez de ser uma aula é uma experiência musical, eles saem de lá felizes e isso é a melhor coisa do mundo” (professor 2).

“Os mais novos é, acima de tudo, atividades rítmicas e aí notas uma diferença estrondosa do início do ano para o fim do ano de motricidade fina, que estão melhores, memória, concentração.” (professor 2).

O professor 3 relata o progresso de um aluno com hiperatividade, que inicialmente apresentava grande dificuldade em participar em atividades musicais mais calmas. Com o tempo, passou a conseguir relaxar, permanecer sentado e envolver-se, evidenciando avanços claros na autorregulação emocional.

Para além destas perceções gerais, os professores partilham experiências concretas que reforçam o impacto da música no desenvolvimento destes alunos. O professor 1 menciona o caso de um aluno que inicialmente recusava entrar na sala de aula, sendo necessário um trabalho empático e paciente para conquistar a sua participação. Com o tempo, o aluno passou a demonstrar entusiasmo e envolvimento nas aulas. Outro exemplo envolve uma aluna com variações emocionais marcadas, que, graças a uma abordagem flexível e ao apoio contínuo dos outros professores, conseguia retomar a participação sem perturbar o funcionamento da aula, promovendo um ambiente de cooperação e apoio entre professores.

O professor 2 relata a evolução de um aluno com dificuldades de concentração e comportamento, que inicialmente não conseguia permanecer sentado e mantinha-se em constante movimento. Ao longo do tempo, desenvolveu rotinas, passou a pedir instrumentos, a seguir instruções e a demonstrar maior autonomia, revelando progressos na atenção e no bem-estar emocional. A utilização de estímulos visuais, como a sinalização da aula de música, contribuiu para criar previsibilidade e segurança.

“Ele quando entrou não conseguia estar sentado, estava sempre de um lado para o outro... agora já está sentado, porque já está interessado, sente curiosidade, é ele próprio a pedir instrumentos, às vezes e notas isso, nunca notas uma diferença incrivelmente, mas notas mais concentração, mais interesse, eles começam a pedir coisas e, acima de tudo, saem de lá felizes, porque gostam da aula de música” (professor 2).

“eu chego e ele vem me dar um abraço, vem me dar um beijinho e senta-se e era o tal miúdo que não conseguia estar sentado, já tem aquela rotina de aula de música, vou-me sentar... ele nota-se uma diferença, assim, chocante.” (professor 2).

Por sua vez, o terceiro professor relata o caso de uma aluna muito tímida que, graças à música, começou a comunicar, culminando na sua decisão de participar num teatro musical no sexto ano, um sinal claro de superação da timidez e de desenvolvimento da autoestima e da expressão verbal. O professor salienta ainda o papel da música na redução da ansiedade, inclusive em situações de avaliação, funcionando como um mediador emocional eficaz na relação com os alunos.

As várias experiências relatadas pelos professores evidenciam a música como um instrumento poderoso no desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos com NAS. Para além de promover bem-estar e autoestima, a música

potencia a comunicação, a construção de rotinas positivas e o fortalecimento de laços afetivos, contribuindo significativamente para a inclusão.

3.4.5. Estudo de Caso: o Clube de Música como Espaço de Inclusão e Desenvolvimento

O CM, enquanto atividade extracurricular, configura-se como um espaço privilegiado para a promoção da inclusão e do desenvolvimento global dos alunos com NAS. A análise conjunta das entrevistas realizadas à professora responsável e aos alunos, bem como das observações efetuadas ao longo de algumas sessões, permite evidenciar o impacto positivo e multifacetado que a música pode exercer neste contexto específico.

A motivação da professora para criar e conduzir este clube assenta na perceção clara da necessidade de oferecer um espaço educativo alternativo, mais flexível e adaptado à diversidade dos perfis dos alunos que não acompanham o currículo comum. Esta intenção manifesta-se numa prática pedagógica centrada no respeito pelas individualidades, o que se confirma nas observações realizadas. A professora organiza o clube em pequenos grupos, favorecendo o desenvolvimento de relações interpessoais positivas, mas também ajusta as sessões de forma individualizada sempre que necessário, demonstrando sensibilidade e competência na resposta às especificidades de cada aluno.

“Surgiu esta proposta de vamos criar um clube de música para estes alunos em específico, ou seja, o clube que nós temos aqui não é um clube de música geral em que também vêm os alunos de educação especial, mas sim um criado em específico para eles” (professora do clube).

Durante as sessões observadas, os alunos revelam uma participação ativa, envolvida e, sobretudo, espontânea, fruto de um ambiente onde a música é explorada sem imposições rígidas, mas com intencionalidade pedagógica clara. A estrutura do clube permite equilibrar momentos de livre experimentação com propostas orientadas, promovendo tanto a expressão individual como o trabalho colaborativo. No entanto, este equilíbrio exige um esforço constante da professora, dada a grande diversidade de perfis dos alunos. Tal como refere na entrevista, cada aluno apresenta necessidades muito específicas, o que torna necessário um planeamento cuidado e uma intervenção personalizada. Para responder a este desafio, a docente recorre à documentação da equipa de EE, adapta as atividades

com linguagem clara, objetivos acessíveis e apoio individualizado. A música é, assim, usada como ferramenta inclusiva, permitindo que cada aluno encontre o seu espaço, se sinta valorizado e parte do grupo.

“O desafio também passa por arranjarmos aqui estratégias que possam motivá-los e tornar-se significativas para eles, que eles se sintam integrados, motivados, que vejam até algum produto final do seu trabalho e que aprendam e que gostem de trabalhar uns com os outros e que não se sintam diferenciados, pelo contrário, que sintam que eles são assim e nós trabalhamos com eles exatamente como eles são” (professora do clube).

Os efeitos da participação no clube são visíveis em diferentes dimensões. No plano emocional, os alunos mostram-se mais confiantes, felizes e recetivos à interação. Um exemplo particularmente marcante é o de uma aluna que, inicialmente, rejeitava completamente qualquer envolvimento musical, recusava participar e não conseguia sequer permanecer na sala quando os colegas tocavam, sobretudo cavaquinhos. A estratégia da professora passou por associar a escuta musical à pintura, permitindo uma aproximação gradual e não invasiva. Com o tempo, a aluna começou a envolver-se espontaneamente, pedindo para ouvir música, dançar e, mais tarde, tocar cavaquinho em grupo. Este percurso ilustra como a música pode desconstruir resistências e promover a integração, sobretudo quando trabalhada com sensibilidade, criatividade e atenção às necessidades específicas de cada aluno.

“Vamos pintar aquilo que tu ouves e ouvimos, tentámos ouvir vários estilos de música, sendo que havia determinados tipos de música que ela dizia, logo, eu não gosto, eu não quero ouvir. Um bocadinho de cada vez, mas eu tinha muito esta atividade de pintar a música, e pintar como lhe apetecia. O que é que isto é para ti? Porque é que tu não gostas? Uma coisa mais cinzenta, porque é que é cinzenta? É porque tu gostas ou é porque é que tu não gostas?” (professora do clube).

Esta abordagem, referida pela docente na entrevista, revelou-se fundamental para a transformação gradual da aluna. Tal como confirmado pelas observações realizadas, numa das sessões do clube, após um momento inicial de rejeição e choro ao ouvir os cavaquinhos, a própria aluna, de forma espontânea, acabou por se aproximar do instrumento e pedir para tocar. Este episódio ilustra de forma inequívoca o impacto da música como meio de desconstrução de barreiras emocionais, revelando o papel do clube como um espaço seguro e potenciador de envolvimento, onde a progressão é respeitada e apoiada com empatia e

intencionalidade pedagógica. Este tipo de evolução, descrito pela docente e corroborado pelas observações, revela o papel transformador da música quando mediada por estratégias pedagógicas ajustadas e empáticas.

“Temos, por exemplo, o caso de uma aluna ela durante um ano não podia ouvir música, não queria ouvir música, ela trazia fones, ela saía na hora de música, ela não gostava de ouvir os alunos a cantar... dizia que não gostava e que não queria ouvir e agora já vem, já colabora, já pede para ouvir, já pede para dançar, já toca, já aceita tocar... aceita tocar cavaquinho, coisa que o ano passado não queria nem ouvir, nem tocar, e mandava parar, batia se deixassem, os meus alunos estavam aqui a tocar e agora já aceita, o que é uma evolução positiva” (professora do clube).

A música, segundo a professora do clube, tem um impacto transformador no desenvolvimento e inclusão dos alunos, especialmente ao nível da expressão emocional e da autoestima. Trabalhar a música de forma adaptada permite que cada aluno encontre meios seguros e significativos para se expressar, seja através da fala, do desenho ou do movimento. A docente destaca a importância de respeitar os tempos e as reações individuais, promovendo um ambiente onde os alunos se sintam acolhidos e valorizados.

“Tentamos que se expressem, seja de forma oral ou com pintura ou com desenhos ou com movimento, a maior parte das vezes com movimento até, que se sintam mais desinibidos” (professora do clube).

A componente relacional é igualmente reforçada. Os relatos dos alunos destacam o prazer de participar nas atividades, o fortalecimento de amizades e o sentimento de bem-estar associado à presença no clube. Embora muitos prefiram tocar sozinhos, a observação mostra que existe um clima de entreajuda e cooperação, especialmente quando os alunos mais experientes apoiam os colegas, como na prática com os cavaquinhos. Este aspeto demonstra que, mesmo na valorização da expressão individual, o clube promove a construção de vínculos e competências sociais.

“Às vezes temos alunos que são mesmo muito reservados e faz parte da especificidade deles, e então evitam muito tarefas em grupo, gostam mais de trabalhar sozinhos ou de não colaborar tanto, mas a música tem muito este efeito, tanto permite trabalharmos em grupo, mas ao mesmo tempo dar-lhes voz a cada um deles, e eles perceberem que têm um papel... primeiro que conseguem, que é possível.” (professora do clube).

Outro aspeto relevante prende-se com a valorização cultural e identitária que a música pode proporcionar. A aposta no ensino do cavaquinho e na recuperação de

músicas do contexto familiar reforça o sentimento de pertença, contribuindo para uma abordagem educativa mais significativa. A professora demonstra consciência crítica do papel da música na construção de pontes entre a escola, a família e o mundo emocional dos alunos.

“Dar voz à interpretação deles, ou deixá-los usar a liberdade deles dentro do possível e depois, também ao mesmo tempo, tentarmos, dentro das capacidades deles, dentro da perceção deles, direccionar para atividades mais específicas, seja tocar orff, tocar nos cavaquinhos, no caso que temos o Clube de Cavaquinho, criámos o Clube de Cavaquinho em específico para estes alunos por ser relativamente fácil de executar, de aprender e de conseguirmos acompanhar canções tradicionais deles, ou das famílias deles, do contexto social deles” (professora do clube).

Do ponto de vista institucional, destaca-se ainda a importância do apoio da escola na viabilização do clube. A articulação com a direção e o investimento em recursos materiais adequados são referidos como facilitadores essenciais, refletindo um compromisso coletivo com a inclusão.

A professora defende que a formação para trabalhar com alunos com NAS é importante, mas nem sempre acessível. Por isso, acredita que cabe ao professor procurar aprender e adaptar-se, mantendo uma postura proativa. Destaca ainda a importância de articular com a equipa de EE, conhecendo bem os alunos e ajustando as estratégias às suas necessidades.

“Em termos de formação, eu às vezes não concordo muito com o facto de dizerem que não temos formação porque quando nós chegamos a uma escola, um professor quando chega a uma escola, tem de dizer, eu tenho estes alunos, não sei muito bem trabalhar com isto, tenho que reunir com a equipa da educação especial, ver o que é que é preciso fazer” (professora do clube).

Em suma, o CM constitui-se como um espaço educativo de elevado valor pedagógico e humano, onde a música atua como linguagem integradora e promotora de desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

“Eu acho que conseguem responder bem e o resultado que nós vemos nos alunos, entre o momento inicial em que eles entram e o momento em que saem, ou pelo menos no final do ano letivo, em termos de presença e de confiança e de capacidade de se exprimirem de uma forma que às vezes é só deles e é característica deles, existe uma evolução bem visível” (professora do clube).

A ação reflexiva e adaptativa da professora, aliada ao ambiente seguro e estimulante criado nas sessões, permite que os alunos com NAS encontrem um lugar onde se sentem vistos, valorizados e capazes de aprender e crescer. Este estudo de

caso evidencia, assim, como a música, quando intencionalmente mediada, pode ser uma poderosa aliada na promoção de uma escola inclusiva.

A análise integrada das perspectivas dos professores de EM, incluindo a professora do CM, juntamente com as observações feitas, revela a música como um instrumento pedagógico essencial na inclusão de alunos com NAS, mas que requer práticas adaptativas, sensíveis e colaborativas. Todos os docentes envolvidos compartilharam diversas experiências e exemplos concretos que evidenciam o impacto positivo da música no desenvolvimento destes alunos. Enquanto os professores 1, 2 e 3 destacam a necessidade de planejamentos flexíveis, estratégias individualizadas e a importância da experiência e empatia para lidar com a diversidade e imprevisibilidade dos alunos, a professora do clube reforça o valor de espaços extracurriculares mais informais, onde a espontaneidade e o vínculo afetivo potencializam o envolvimento e o desenvolvimento emocional dos alunos.

Ambos os contextos apontam para desafios comuns, como a escassez de recursos, formação insuficiente e a necessidade de maior apoio institucional, mas também evidenciam que a inclusão verdadeira depende sobretudo da postura pedagógica aberta, da adaptação contínua e da valorização da diferença. O clube, em particular, surge como um espaço privilegiado de experimentação e expressão, onde a música se transforma em linguagem integradora, promovendo não só competências musicais, mas também sociais e emocionais. Assim, o cruzamento das vozes e das práticas demonstra que a música, mediada por um trabalho pedagógico atento e humanizado, é uma ferramenta poderosa para construir ambientes inclusivos que respeitam e celebram a diversidade dos alunos com NAS.

3.5. Conclusão

Este estudo teve como objetivo compreender o impacto da música em alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), bem como identificar práticas pedagógicas eficazes na promoção da sua inclusão. Ao longo do desenvolvimento da investigação, considero que consegui corresponder aos objetivos inicialmente propostos.

Através das entrevistas realizadas com professores de Educação Musical (EM), bem como das observações sistemáticas conduzidas no contexto do Clube de Música (CM), foi possível recolher dados relevantes sobre a forma como a música influencia positivamente o percurso escolar e o bem-estar dos alunos com NAS. As informações obtidas permitiram identificar o impacto da música nestes alunos e reconhecer estratégias pedagógicas facilitadoras de inclusão. Entre as práticas identificadas pelos docentes entrevistados, destacam-se: o conhecimento aprofundado das características individuais dos alunos com NAS; o planeamento cuidadoso e flexível das aulas, incluindo a preparação de atividades alternativas; o uso de linguagem adaptada e acessível; e a priorização de atividades práticas e motivadoras. Estas abordagens revelam uma intencionalidade pedagógica alinhada com os princípios de uma escola inclusiva.

A literatura de Schambeck (2016) e Silva e Almeida (2016, 2018), reforça os desafios ainda presentes no contexto educativo, tais como a carga horária reduzida da disciplina de música, a escassez de recursos materiais (como instrumentos musicais) e, sobretudo, a insuficiente formação específica dos professores para trabalhar com alunos com NAS. Estes aspetos foram também mencionados durante as entrevistas, refletindo a realidade vivida pelos docentes. Ainda assim, importa salientar a postura proativa da professora responsável pelo CM, que, apesar de reconhecer limitações no acesso à formação, valoriza a procura constante por conhecimento e a colaboração com a equipa da Educação Especial (EE) como elementos-chave para a sua prática pedagógica.

Os relatos dos professores evidenciam que a música pode promover diversos benefícios para os alunos com NAS, incluindo a integração social, o fortalecimento da autoestima, o desenvolvimento da motricidade fina, da memória e da concentração. Estas conclusões estão em consonância com os estudos de Faria (2014), que destaca o papel da música no reforço das competências motoras,

cognitivas e sociais, bem como na valorização do sentimento de pertença. Durante as entrevistas realizadas com os professores de EM, a professora responsável pelo CM e nas observações feitas ao longo das atividades do clube, foi possível identificar diversas experiências e exemplos que ilustram a evolução dos alunos nas aulas. Em particular, um aluno integrante do clube apresentou um progresso significativo: antes ele não ouvia música, mas atualmente demonstra grande interesse, pedindo para ouvir músicas e manifestando entusiasmo ao dançar. As observações corroboraram o relato da professora responsável, evidenciando o quanto o contacto com a música despertou e fortaleceu o gosto e a motivação deste aluno. Esta evolução é especialmente significativa, pois demonstra o impacto positivo da música no seu desenvolvimento, confirmando a sua importância como recurso pedagógico para alunos com NAS.

Em suma, os dados recolhidos demonstram que a música pode, efetivamente, constituir-se como uma ferramenta pedagógica com forte potencial inclusivo. Apesar de se tratar de um estudo de caso e, portanto, não permitir generalizações, os resultados obtidos oferecem contributos relevantes para a reflexão sobre a prática inclusiva através da música. No caso específico do CM analisado, observa-se que a participação dos alunos com NAS contribui significativamente para o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo, potenciando o seu envolvimento e prazer em contextos escolares. Assim, é possível concluir que a música, quando integrada de forma consciente e estruturada, pode ser uma importante aliada na construção de uma escola mais inclusiva, promotora de igualdade de oportunidades para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste trabalho reflete um percurso de crescimento pessoal e profissional, desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e da investigação realizada. Este processo permitiu-me aprofundar conhecimentos sobre a prática pedagógica e explorar um tema que considero essencial para a construção de uma escola mais inclusiva. Foi uma experiência enriquecedora, que exigiu reflexão crítica, compromisso e um envolvimento constante, reforçando a minha motivação e preparando-me para os desafios inerentes à futura prática docente.

Com a realização deste trabalho, é importante refletir sobre a pertinência do tema escolhido. Investigar o impacto da música em alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) revelou-se essencial, não só por evidenciar o potencial da música como ferramenta de inclusão, mas também por permitir identificar estratégias pedagógicas eficazes para responder à diversidade em contexto escolar e promover uma escola inclusiva. Considerando a minha futura prática docente, esta investigação reforça a importância de adotar abordagens educativas mais sensíveis, adaptadas e inclusivas, capazes de valorizar e integrar todos os alunos.

A música mostrou-se, ao longo do estudo, uma aliada poderosa no desenvolvimento global dos alunos com NAS, promovendo não só competências cognitivas e sociais, mas também o bem-estar emocional, a autoestima e momentos de prazer e realização. Paralelamente, foi possível compreender alguns dos desafios enfrentados pelos docentes de Educação Musical (EM) quando trabalham com turmas que incluem alunos com estas necessidades. Neste sentido, considero fundamental a aposta na formação contínua na área da EE, de modo a apoiar eficazmente os professores no desenvolvimento de práticas mais inclusivas e adequadas às necessidades de todos os alunos.

A PES, articulada com o desenvolvimento do projeto de investigação, constituiu uma etapa profundamente marcante no meu percurso profissional e pessoal. Este ano letivo foi pautado por um compromisso constante com a aprendizagem, a superação de desafios e o aperfeiçoamento da minha prática docente. Tive a oportunidade de conhecer melhor a realidade escolar, refletir criticamente sobre a minha atuação e desenvolver competências essenciais à profissão docente. Esta experiência contribuiu, de forma inequívoca, para o meu

amadurecimento pessoal e profissional, consolidando o meu desejo de ser uma professora comprometida com uma EM mais inclusiva, consciente e transformadora.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, E., & de Oliveira, U. T. V. (2022). A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. *Entretextos*, 22(3), 25-45.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43(1), 175-188.
- Faria, M. C. (2014). *O contributo da música na educação, reabilitação e inclusão de crianças com NEE* (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Portugal).
- Ferreira, I. M. C. (2012). *A importância da Música no desenvolvimento global das crianças com Necessidades Educativas Especiais: perspectiva dos Professores do 1º Ciclo e de Educação Especial* (Tese de Doutoramento).
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5).
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, 35, 20-29.
- Kebach, P., & Duarte, R. (2008). Educação Musical e Educação Especial: Processos de Inclusão no Sistema Regular DE Ensino. *Textos e Debates*, (15).
- Marietto, M. L. (2018). Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. *Revista Ibero Americana de Estratégia*, 17(4), 05-18.
- Martins, G. D. A. (2006). Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. *São Paulo: Atlas*, 2.

- Mota, G. (2009). Crescer nas bandas filarmônicas: um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses. Edições Afrontamento.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, 1(3), 1-5.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Santos, M. (1994). A observação científica (Monografia n.º 17). Centro de Psicologia Social da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Schambeck, R. F. (2016). Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. *Revista da ABEM*, 24(36).
- Silva, C. V. D., & Almeida, C. M. G. (2016). Educação Musical Inclusiva na escola de Educação Básica: O que o professor de música precisa saber. In *Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva (II CINTEDI)*, Campina Grande/PB.
- Silva, C. V., & de Almeida, C. M. G. (2018). Educação musical e inclusão: um estudo sobre as práticas de professores de música no ensino fundamental. *Revista Educação, artes e inclusão*, 14(4), 78-100.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de educação*, (26), 175-189.

APÊNDICES

Apêndice A - Tabela de Dimensões de Análise das Observações de Aulas

Tabela de Dimensões de Análise das Observações				
		Observação 1	Observação 2	Observação 3
Contexto do Clube de Música	Informações Gerais			
	○ Número de Alunos	3	4	4
	○ Idades dos Alunos	12 e 13 anos	12 a 15	12 a 15
	Descrição do Ambiente			
	○ Onde e como é o espaço onde o clube se realiza?	Sala de música da escola (sala isolada das restantes)	Sala de música da escola (sala isolada das restantes)	Sala de música da escola (sala isolada das restantes)
	○ Quais são os recursos disponíveis?	- Instrumental Orff - Piano - Guitarra - Cavaquinhos - Equipamento de som - Decorações na parede de trabalhos realizados pelo clube	- Instrumental Orff - Piano - Guitarra - Cavaquinhos - Equipamento de som - Decorações na parede de trabalhos realizados pelo clube	- Instrumental Orff - Piano - Guitarra - Cavaquinhos - Equipamento de som - Decorações na parede de trabalhos realizados pelo clube
	Estrutura da Sessão			
	○ Quais atividades são realizadas?	Tocar piano; Atividade com instrumental Orff (altura definida e indefinida)	Livro de atividades	Tocar cavaquinho; (os alunos tocam uma música de um concerto que se irá realizar na escola)
Observação Comportamental dos Alunos	○ Como é a transição entre atividades?	Inicialmente, antes de ser proposta qualquer atividade pela professora, os alunos exploraram livremente o piano. Um dos alunos aproximou-se e pediu para tocar, pouco depois, outro colega juntou-se a ele, demonstrando também interesse em participar na execução musical. De seguida, foi proposta a exploração do instrumental Orff de forma livre.	Não há transição	Não há transição
	Interação Social			
	○ Como os alunos interagem entre si?	Dois dos alunos comunicam entre si e tocam juntos, outro aluno é mais reservado.	Durante a atividade, os alunos entreadjudam-se, realizam a atividade em conjunto por iniciativa própria. Uma aluna, como apresenta maior grau de NAS, não realizou esta atividade.	Os alunos colaboram entre si na execução do cavaquinho; em particular, aquele que demonstra maior facilidade na mudança de acordes auxilia os colegas nesta mesma tarefa; Uma aluna, que apresenta maiores NAS (Aluna D), inicialmente não quer em participar na atividade, no entanto, com o incentivo da professora e dos colegas, acaba por envolver-se e tocar em conjunto

Impacto da Música nos Alunos	Existem momentos de empatia ou apoio entre os alunos?	Tocam piano juntos; Sim, um momento da sessão, um dos alunos ajudou o outro a tocar um instrumento de percussão.	Sim, durante a atividade.	Sim, nos momentos de entreajuda e a tocaram em conjunto; no momento que a aluna D consegue tocar com os restantes alunos
	Participação			
	Como os alunos demonstram interesse nas atividades?	Os alunos demonstraram, desde o início, um interesse espontâneo pelo piano, aproximando-se voluntariamente para o explorar e tocar; Durante a atividade com o instrumental Orff, mostraram envolvimento ao escolher, por iniciativa própria, os instrumentos que desejavam utilizar.	Ao realizarem os exercícios, os alunos revelam grande motivação e interesse pela atividade, manifestando entusiasmo sempre que conseguem completar as tarefas com sucesso. A aluna com maior grau de NAS esteve a ouvir música porque é o que ela mais gosta de fazer; demonstra interesse e entusiasmo ao fazê-lo.	Enquanto interpretam a música no cavaquinho, os alunos demonstram alegria e motivação, revelando interesse em aprender as técnicas de execução do instrumento. A aluna D não quer tocar cavaquinho no momento inicial, ao ouvir os colegas tocar em conjunto e o incentivo, demonstra interesse
	Há alunos que se destacam ou que têm dificuldades em participar?	Observo que dois alunos são mais participativos e demonstram interesse em participar, o outro é mais tímido e faz quando a professora explica a atividade.	Os alunos que enfrentavam dificuldades eram auxiliados pelos seus colegas e, na ausência de ajuda entre pares, recorriam à professora.	Um aluno destaca-se na interpretação do cavaquinho e ajuda os restantes
	Expressão Emocional			
	Como os alunos expressam as suas emoções durante as atividades?	Sinto que os alunos demonstram entusiasmo em explorar diversos instrumentos durante a sessão. Mostraram interesse tanto pelo piano como pelos instrumentos Orff, experimentando diferentes timbres, quer de altura definida, quer de altura indefinida.	Sempre que conseguem realizar um exercício com sucesso, noto o entusiasmo que demonstram por terem alcançado o objetivo. A aluna com maior grau de NAS, enquanto ouve música, expressa-se de acordo com a mesma.	Os alunos expressam felicidade e entusiasmo; A aluna D quando ouve os cavaquinhos, num primeiro impacto chora e tapa os ouvidos, expressando medo, mais tarde, quer juntar-se e tocar juntamente com os colegas, expressando felicidade
	Existem momentos em que os alunos parecem mais relaxados ou mais tensos?	Relaxados. O clube de música, para eles, é um espaço de exploração e liberdade, a professora permite-lhes explorar a música e fazerem um pouco aquilo que gostam.	Durante toda a sessão, os alunos permaneceram relaxados e descontraídos.	Todos os alunos estão relaxados, com a exceção da aluna D que tem um primeiro momento de tensão onde chora por ouvir os cavaquinhos, ficando relaxada depois de a acalmar e juntar-se aos colegas para tocar
	Desenvolvimento de Habilidades			
	Existem sinais de desenvolvimento em habilidades motoras, cognitivas ou sociais?	A nível social, um dos alunos tende a manter-se mais isolado, mas através das atividades desenvolvidas tem conseguido interagir de forma mais efetiva com o grupo.	Social	Social, quando a aluna D junta-se aos seus colegas
	Como a música parece influenciar a autoestima dos alunos?		Cada vez que conseguiam concluir um exercício, os alunos demonstravam entusiasmo, o que pode contribuir positivamente para o fortalecimento da sua autoestima.	Os alunos sentem-se bem e felizes ao saberem que vão tocar e cantar num concerto
	Respostas a Estímulos Musicais			
	Como os alunos reagem a diferentes tipos de música?		A aluna que ouve música expressa-se de acordo com os	A aluna D ao ouvir os cavaquinhos demonstra uma reação de medo,

			diferentes géneros musicais: quando a música é mais intensa, reage com maior expressividade; quando é mais calma, canta de forma suave e tranquila.	quando é a música que ela gosta de ouvir, mostra-se entusiasmada e feliz
	○ Há momentos em que a música provoca reações inesperadas ou positivas?	Positivas	A música é positiva para a aluna que apresenta um maior grau de NAS pois através dela expressa-se.	A aluna D tem uma reação inesperada quando chora ao ouvir os cavaquinhos
Relação Professor-Aluno	Comunicação			
	○ Como se dá a comunicação entre o professor e os alunos com NAS?	A comunicação é boa. A professora procura trabalhar com eles com o que mais gostam de fazer.	A professora mostra-se sempre disponível para apoiar os alunos, incentivando-os a realizarem as tarefas de forma autónoma e em grupo, de modo a promover tanto a sua autonomia como o desenvolvimento das competências interpessoais. No entanto, sempre que surgem dúvidas, intervém para os orientar. Relativamente à aluna que ouve música, a professora permite-lhe escutar livremente, uma vez que, no início, ela demonstrava dificuldades em lidar com a música e não conseguia realizar nenhuma atividade; atualmente, mostra-se capaz de participar e revela grande prazer em ouvir música.	A professora mantém uma interação constante com os alunos, prestando apoio na execução do instrumento; quando a aluna D chora, a professora acolhe-a com empatia, sem perder o foco em encorajá-la a tocar juntamente com os restantes colegas
	○ O professor utiliza linguagem clara e acessível?	Sim	Sim	Sim
	Gestão de comportamentos			
	○ Como o professor lida com comportamentos desafiadores de alunos com NAS?	Bem (estes alunos não demonstram comportamentos desafiadores)	No caso da aluna com maior grau de NAS, a professora para lidar com os seus comportamentos, opta por a deixar ouvir música livremente.	O professor lida bem com a situação da aluna D, que nem sempre demonstra vontade de participar nas atividades. A professora incentiva-a de forma contínua, mas sem impor a participação, permitindo-lhe ouvir e dançar ao som do tipo de música que mais gosta
	○ Quais as estratégias que são utilizadas?	- Trabalho de grupo - Imitação - Exploração sonora (tocar livremente)	Trabalho de grupo	Na aprendizagem do cavaquinho, a professora toca com os alunos, de modo a promover a repetição e a ajuda na colocação das posições

Apêndice B – Guião das Entrevistas

Entrevista semiestruturada à Professora que leciona o Clube de Música

Perguntas:

1. Fale um pouco sobre a sua experiência na Educação Musical e o que a motivou a trabalhar com alunos no Clube de Música?
2. Como organiza e estrutura o Clube de Música para garantir a participação de todos os alunos, incluindo aqueles com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS)?
3. Quais são os desafios que enfrenta ao trabalhar com esses alunos e que estratégias considera mais eficazes para promover a inclusão?
4. De que forma a música pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos com NAS? Pode dar alguns exemplos?
5. Acredita que os recursos disponíveis são suficientes para garantir um ensino musical inclusivo?
6. Com base na sua experiência, vê a música como uma ferramenta eficaz para a inclusão de alunos com NAS?
7. Gostaria de partilhar alguma reflexão sobre o impacto da música na inclusão e no desenvolvimento dos alunos com NAS?

Entrevista semiestruturada a Professores de Educação Musical

Perguntas:

1. Fale um pouco sobre a sua formação e experiência no ensino da Educação Musical e no trabalho com alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS)?
2. Como planeia e adapta as aulas de música para promover a participação de todos os alunos?
3. Que impacto considera que a música tem no desenvolvimento dos alunos com NAS? Tem alguma experiência ou exemplo que gostaria de partilhar sobre mudanças que tenha observado?
4. Quais são os desafios que enfrenta ao trabalhar com alunos com NAS?
5. Considera que existem recursos e apoios suficientes para garantir um ensino musical inclusivo? O que sente que poderia ser melhorado nesse aspeto?

6. Na sua opinião, de que forma é que a música pode contribuir para a inclusão no ambiente escolar?
7. Há algum aspeto que gostaria de acrescentar sobre a sua experiência com a Educação Musical e a inclusão?

Entrevista semiestruturada de grupo aos Alunos que pertencem ao Clube de Música

Introdução:

Olá a todos! Obrigado por participarem. Quero saber como a música faz parte do vosso dia a dia no Clube de Música e como se sentem ao participar. Não há respostas certas ou erradas, apenas quero ouvir a vossa opinião. Podem falar livremente e partilhar o que quiserem. Tudo será tratado com respeito e confidencialidade. Podemos começar?

Perguntas:

1. O que mais gostam de fazer no clube de música?
2. Como se sentem quando participam nas atividades musicais?
3. Há alguma atividade ou música de que gostem mais? Porquê?
4. Acham que conseguem participar em todas as atividades?
5. A música ajuda-vos a expressar emoções ou a sentir-se melhor? Como?
6. A participação no clube de música fez diferença na vossa amizade ou na forma como se sentem na escola?
7. O que fariam para tornar o clube ainda mais divertido?

Apêndice C – Tabela de Dimensões de Análises das Entrevistas aos Professores de Educação Musical

Tabela de Dimensões de Análise das Entrevistas aos Professores de Educação Musical

Perguntas	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Formação, experiência e trabalho com alunos com NAS			
Formação	“A minha formação inicial é no conservatório, fiz o conservatório de música e depois, mais tarde, fiz a licenciatura na Escola Superior de Educação de Fafe, licenciatura em orientação educativa”	“quanto à educação, tirei a licenciatura e o mestrado de Educação Musical na ESE... antes de estar na ESE, estava na Escola Profissional de Música e depois fui para a ESE.”	“a minha formação é licenciatura em Educação Musical na Escola Superior de Educação, como também o mestrado de Educação Musical no Ensino Básico, também feito na ESE.”
Experiência	“A nível da experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), todos os anos tenho alunos com NEE” “...a minha experiência realmente é anual, acho que é desde sempre. É, já tive alunos que me ensinaram muito também, principalmente com as medidas adicionais.” “Porque são alunos que nos desafiam muito, não é? Para nós é um desafio chegar à sala e como é que vou trabalhar com estes alunos.”	“Enquanto estava na licenciatura, dei aulas nas AEC’S (Atividades de Enriquecimento Curricular) e logo no primeiro ano tive música adaptada na Câmara do Porto. Depois voltei a ter contato com música adaptada em Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Câmara de Matosinhos, onde já estou há dois anos”	“Trabalho há quatro anos no perpétuo Educação e Cultura, que é uma escola no Porto e também já tinha trabalhando noutros lugares. Neste momento, no perpétuo, trabalho desde o jardim de infância até à profissional que é até ao décimo segundo ano, por isso trabalho com dois aninhos até ao décimo segundo ano. E o trabalho que eu tenho feito com essas crianças com NAS é muito aquilo que os diretores de turma pedem... Que as educadoras pedem, que os RTPs nos permitem também fazer, que é leituras de testes ou leituras de exercícios”
Planear e adaptar as aulas de música para a participação de todos os alunos			
Planear	“Planificar a aula, ele, como gostava muito de música, principalmente de ouvir, e depois ele tinha uma memória auditiva acima da média, tocava muito bem, portanto, ele ouvia uma música e tocava. Neste caso, tinha o piano, no piano ou no teclado... se o pusesse no teclado, ele estava bem, estava feliz e tocava qualquer música porque ele tinha uma memória auditiva. Portanto, a minha planificação era um bocadinho pensar nas características dele, sabia que isso ia funcionar. Que ele gostava de uma música, só que acontecia uma coisa com ele, que ele gostava de uma música e depois tocava sempre aquela música, gostava muito da repetição. Depois, para mudar de música era complicado” “a planificação é sempre pensada nas características do aluno”	“o cuidado que tenho, primeiramente é preparar bem as aulas e ter sempre atividades <i>backup</i> , caso uma não resulte, que acontece, algumas atividades não resultam para aqueles miúdos, eu tenho sempre outras que posso fazer nas mesmas aulas e depois, é tentar fazer atividades maioritariamente não-verbais, porque mesmo que falem, falam pouco, e muitas vezes não se percebe o que dizem e tudo mais, então as atividades são necessariamente à base de atividades rítmicas, atividades melódicas, mas eles não cantam, fazem apenas com instrumentos, ou mesmo com os lenços, movimentos simples” “Faço também atividades com a utilização de instrumentos, que são coisas mais didáticas, que eles gostam de mexer nos materiais e tudo mais, portanto, a única coisa que eu tenho mesmo em atenção é utilizar atividades que não necessitem do uso de palavras.”	“A música tem essa coisa boa porque é muito prática, por isso é fácil às vezes estarmos aqui, darmos um bocadinho de volta, sendo que algumas disciplinas não permitem tanto, a música como é prática, acho que permite” “eu faço muito a leitura em voz alta, sinto que isso é muito importante, não só para eles, porque acho que cada vez mais todos os alunos precisam, na realidade precisam muito, tento também fazer um bocadinho de individualizado...”

Adaptar	“...os colegas tranquilizavam-me ou diziam, professora, isso é normal, ele fazia isto assim ou achavam que não era normal. Ajudavam-me pronto, eu contava com a ajuda deles.” “Depois ele tinha cinquenta minutos de aula, vamos supor a aula era de cem minutos, tinha cinquenta e depois os outros cinquenta ia para o CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem), fazer outra atividade para não ser muito cansativo para ele e eu deixava aquela parte mais... mais de escrita, não é, mais teórica, deixava para a segunda parte da aula e na primeira parte... era uma parte mais prática para ele também estar integrado”	“dentro das turmas, acontece de ter alunos com autismo, mas nas turmas onde só estão os alunos com autismo mais tranquilo, ou seja, eles adaptam-se bem, fazem as atividades assim como os outros todos fazem. Às vezes tenho um bocado mais cuidado na maneira como falo.”	“No meu caso eu tenho pais incríveis que trabalham com eles em casa, então eu tento dar sempre fichas de apoio para que eles consigam desenvolver-se em casa também, se não conseguem tanto em conjunto”
Impacto da música no desenvolvimento de alunos com NAS, experiências ou exemplos de alguma mudança que tenha observado			
Impacto	“eu acho que é sempre um impacto positivo” “Ele gosta muito de música, foi integrado, temos aqui o grupo de bombos e ele toca muito bem” “Quando foi agora esta questão, do aluno anteriormente referido, a nível de entrar no grupo de bombos, também foi o professor de educação especial que se empenhou muito e a escola comprou um bombo para ele e está a ser um sucesso.”	“No secundário tenho um grupo que efetivamente é um grupo de... tenho três autistas e um miúdo que tem necessidades de comportamento, problemas comportamentais. Uma coisa que eu noto é que eles gostam muito de música e, acima de tudo, aquilo em vez de ser uma aula é uma experiência musical, eles saem de lá felizes e isso é a melhor coisa do mundo, é saírem de lá felizes” “os mais novos é, acima de tudo, atividades rítmicas e aí notas uma diferença estrondosa do início do ano para o fim do ano de motricidade fina, que estão melhores, memória, concentração.”	“Tinha um menino que, pronto, ali dava a entender que tinha uma hiperatividade muito profunda. A música é hiperativa, nós estamos sempre a mexer, nas minhas aulas ele era fantástico. Nas minhas aulas que as músicas eram ativas, nas minhas aulas que as músicas eram calmas, já não era. Era muito difícil que ele, por exemplo, parar” “no jardim de infância nós tínhamos os bons dias, o início, o desenvolvimento e depois o final, a música do adeus. O bom dia e o adeus era impossível ele estar sentado connosco, ele não conseguia... Ele agora consegue estar sentado na cadeira... Ele agora numa música calma, que eu faço sempre porque é uma turma muito agitada, eu faço sempre uma música calma para o final e ele já deita a cabecinha e já fica ali relaxado, porque consegue relaxar com a música, que era muito importante e isso é outra evolução que eu vejo”
Experiência/Exemplos	“O aluno nunca queria entrar para a sala, não queria entrar, nunca era. Depois lá eu tentava falar um bocadinho com ele, que a aula ia ser agradável, para ele entrar, que ia gostar lá o tentava convencer. Conversava um bocadinho com ele e ele depois entrava, e depois não queria sair, e depois gostava. Eu sabia que ele gostava de música e estava lá muito atento e participava” “Se a menina, neste caso era uma aluna, se ela não estivesse bem, nesse dia, se calhar o professor ia dar uma volta com ela, ia com ela até ao CAA e voltava outra vez, não condicionava a aula e eu não estava sozinha, não me sentia sozinha”	“Ele quando entrou não conseguia estar sentado, estava sempre de um lado para o outro, eu fazia a aula na mesma e ele sempre de um lado para o outro, e agora já está sentado, porque já está interessado, sente curiosidade, é ele próprio a pedir instrumentos, às vezes e notas isso, nunca notas uma diferença incrivelmente, mas notas mais concentração, mais interesse, eles começam a pedir coisas e, acima de tudo, saem de lá felizes, porque gostam da aula de música” “eles têm um placar que diz “música” ou arte e eu chego lá, mudo o placar para música e eles percebem que é a aula de	“...uma menina que era muito tímida, não queria fazer nada, queria estar sempre no cantinho dela, eu, só para tu veres, eu só consegui ouvir a voz dela agora, no sexto ano, eu nunca tinha ouvido a voz dela e ela estava a cantar para mim, para os amigos, em casa” “a mãe, até quando ela estava no quarto ano, a mãe até pô-la no coro, porque era quando eu dava o coro infantil, mas ela continuava, mas ela estava lá e ia aos concertos, mas ela se cantava era muito baixinho, e agora ela ter me pedido, verbalizado “professora, posso ir ao teatro musical?” Que é muito mais exposto do que o coro, porque eles estão a falar para o público, estão a cantar para o público, e eu fiquei assim, claro que sim, claro que sim, e pronto, está no teatro musical e fala, agora consigo

		música porque eles têm estímulos visuais” “eu chego e ele vem me dar um abraço, vem me dar um beijinho e senta-se e era o tal miúdo que não conseguia estar sentado, já tem aquela rotina de aula de música, vou-me sentar. Não estamos sempre sentados, às vezes levantamos, fazemos atividades de movimento, não sei o quê, mas ele nota-se uma diferença, assim, chocante. É assim, a experiência mais gira que tenho para te contar”	ouvi-la a falar, consigo uma evolução completamente incrível para ela” “Tenho meninos que no primeiro ano já estão com sinais de ansiedade. Como é que é possível? Por isso, a música ajuda nessa parte, nessa ligação e nessa calma e também podemos comunicar a partir dela” (utilização de música em testes de avaliação”
--	--	--	--

Desafios a trabalhar com NAS

Desafios	“É sempre desafiante. Porque... não sabemos bem como é que vão reagir” “ao chegar à sala eu sabia que tinha sempre esse desafio, perceber como é que está o aluno e depois trabalhava com ele de acordo com a sua disposição” “...uma aluna com paralisia, paralisia ao nascer, está numa cadeira de rodas. Percebe tudo o que ouve, mas não consegue escrever, só consegue escrever no computador... era acompanhada por um professor de educação especial, mas ela era lenta, mesmo com o computador e tendo um professor ao lado ela era lenta... Também foi um desafio muito grande, mas o professor, recordo que o professor de educação especial estava muito empenhado em procurar respostas para o computador dela, até mesmo apoios a nível de programas informáticos” “Posso dizer hoje não é, talvez profundo, talvez um dos casos que eu tive mais... E para mim era um desafio como é que eu ia trabalhar com aquele aluno. Não é que não comunicava, que gostava de música, que chegava à sala e não comunicava. Mas gostava muito de música. E então, a minha grande ajuda foram os colegas da turma. Uma colega especial, que estava sentada ao lado dele, e que ajudava muito e conheciam-no bem desde o primeiro ciclo e diziam, professora, ele está bem, ele agora, acho que não está bem. Eu às vezes chamava a funcionária para o trazer até cá fora um bocadinho para dar uma volta quando sentia que realmente ele já não estava bem dentro da sala e eram os alunos da turma que me ajudavam muito.”	“No início, é tentar mantê-los interessados do início ao fim da aula. Às vezes uma aula de uma hora, não é uma aula de uma hora, é uma aula de 40 minutos, e aceitas só, porque eles têm dificuldade em estar num sítio durante muito tempo e depois é as dificuldades de encontrar as estratégias ideais, as atividades ideais” “Encontrar músicas, por exemplo, numa turma podes ter um miúdo a gostar de músicas mais mexidas e outro que não gosta, então tens que encontrar ali um meio termo de uma música que ambos vão gostar” “Com uma aula de grupo, tens que tentar chegar a todos e o mais difícil é isso, é tentares perceber de que modo é que consegues chegar à turma toda ao mesmo tempo, porque não podes estar só olhando para um e esquecer os outros todos.”	“Como eu digo na escola, eu nunca pensei em trabalhar tanto por instinto como eu trabalho.”
----------	---	--	--

Recursos e apoios, o que poderia melhorar

Recursos	“Eu sinto que... que se vai fazendo muito bem nas escolas”	“A nível materiais, há uma lacuna muito grande nas escolas	“Não, eu acho que é necessário. Na escola onde eu trabalho é muito
----------	--	--	--

	“Pode não haver tudo, mas os professores empenham-se em procurar respostas, quando não tem respostas muitas vezes nós é que temos que as procurar mesmo”	públicas, pelo menos nas que eu estou a trabalhar neste momento, que é, não têm instrumentos. Todos os instrumentos que eu uso são instrumentos meus que eu levo para a aula, as salas não têm e as escolas não têm.” “Ainda por cima é com miúdos de NEE e tu usas muitos instrumentos, porque eles têm que sentir, têm que pegar neles, têm que tocar neles e se não tens instrumentos não consegues fazer uma aula para eles experimentarem coisas novas” “O primeiro erro é logo esse, é as escolas terem pouco material. E depois há outra lacuna grave, também nas escolas públicas, que é a falta de recursos humanos. Em algumas turmas eu tenho professor e auxiliares comigo, há outras que não tenho. Então imagino que estás numa turma com 5 ou 6 miúdos, que já é muito, todos com um problema diferente”	necessário, porque às vezes temos meninos que musicalmente precisam ver visualmente algumas coisas e, por exemplo, nós não temos instrumentos musicais, não temos xilofones e eu acho que musicalmente eles iriam perceber mais. Se calhar mesmo para desenvolver alguns aspetos de motricidade e perceberem que a nota grande, a lâmina grande é a nota grave, quando for diminuir, irá ser cada vez mais agudo, porque eles não têm muita noção do agudo ou do grave” “Visualmente e também tátil, trabalhar a motricidade é muito importante também, porque as minhas aulas acabam muito por ser percussão corporal, voz, também é importante trabalhar a voz, e instrumentos de pequena percussão, shakers, clavas, e pandeiretas, é isto, é muito pouco”
A melhorar	“Mas são os professores, a direção, que procuram respostas e se empenham para que as coisas vão funcionando.”	“Portanto, há essa falha, essa falha de recursos adultos e há a falha ainda mais grave que é, não há terapeutas, não há professores especializados na multideficiência, no ensino público, é uma falha grande”	
Contribuição da música para a inclusão no ambiente escolar			
	“ele foi incluído no grupo e realmente ele é muito feliz, nota-se que ele é feliz e os colegas estão bem, ele toca bem, portanto está ali bem. Está ele bem e os colegas também estão bem e faz bem a todos” “O outro caso do aluno que eu falei, os alunos da turma me ajudavam muito, era autismo e nesse caso também acho que fazia bem ao aluno estar integrado na turma, apesar do ritmo, a aula às vezes era um bocadinho alterada porque o aluno tinha que sair da sala” “eu acho que faz bem aos alunos da turma conviverem com alguém que não tem as mesmas capacidades, eles têm que parar um bocadinho porque aquele aluno precisa de uma ajuda e eles ajudam, eu acho que isso é bom, poderá fazer deles melhores seres humanos, eu acho que isso também é importante na escola, não é só ser bom aluno, mas também ser um bom ser humano” “Fizemos sempre questão que eles estivessem presentes mesmo essa	“Contribui para a inclusão no sentido em que eles ficam mais extrovertidos, os que não são ou os que são, sentem-se melhor, porque sentem que estão a passar bons momentos e acabam por gostar mais da escola. Mas isso tanto nos das turmas curriculares normais.” “por acaso existe o cuidado que as professoras titulares têm, que é de explicar aos miúdos o que é o autismo, como é que eles podem ajudá-los, e efetivamente eles ajudam” “eu lancho com eles na sala, estava na hora do lanche, estava um bocado mais barulho, e ele não lida muito bem com o barulho, então começou a ter um ataque e houve logo um miúdo que se ofereceu, pronto foi lá fora com ele, porque eles já estão habituados, já sabem como fazer, porque eles passam muito tempo com eles”	“Contribui para a inclusão no sentido em que eles ficam mais extrovertidos, os que não são ou os que são, sentem-se melhor, porque sentem que estão a passar bons momentos e acabam por gostar mais da escola. Mas isso tanto nos das turmas curriculares normais.” “por acaso existe o cuidado que as professoras titulares têm, que é de explicar aos miúdos o que é o autismo, como é que eles podem ajudá-los, e efetivamente eles ajudam” “eu lancho com eles na sala, estava na hora do lanche, estava um bocado mais barulho, e ele não lida muito bem com o barulho, então começou a ter um ataque e houve logo um miúdo que se ofereceu, pronto foi lá fora com ele, porque eles já estão habituados, já sabem como fazer, porque eles passam muito tempo com eles”

	menina da cadeira de rodas que eu falei, ela não articulava bem as palavras, não cantava bem, ela percebe tudo, mas não consegue expressar-se nem movimentar-se... essa menina foi sempre inserida nas apresentações da turma, a cadeirinha de rodas colocava-se ao lado dos colegas e ela estava lá muito feliz, não cantava não tocava, mas sorria, eu acho isso muito importante” (participação nas festas da escola)		
Aspetos a acrescentar			
	“Já fui dizendo, mas o aspeto que me deixa mais, que posso referir aqui, se calhar é esta dimensão humana. Claro que a música é boa, eu noto que é sempre bom para eles, mas esta dimensão humana, que eu acho que é bom para nós, que aprendemos. É um desafio para nós, claro, e para os colegas da turma, eu acho que também é sempre mais positivo que negativo porque poderá fazer deles melhores seres humanos”	“Acrescentar que efetivamente faltam coisas. Opa, é o ensino público que temos e que se calhar, por exemplo, eu estou uma hora com eles por semana, e eles precisavam de muito mais, eles precisavam de muito mais acompanhamento” “Eles precisavam efetivamente de mais horas de atividades dinâmicas e esse tipo de coisas e sinto falta de uma coisa, a meu ver, e eu sinto isso, que é apesar de ter tirado a licenciatura e o mestrado, e apesar de ter tido a musicoterapia e tudo mais, não chega para preparar as aulas em condições para miúdos com NEE em turmas só com esses miúdos” “Devia haver no curso de educação musical, uma vertente mais virada para, não digo musicoterapia, mas educação especial mesmo, para saber analisar comportamentos, eu não sei analisar comportamentos, se eu quisesse analisar um comportamento, eu peço a ajuda da professora que está com ele diariamente”	“Eu ando a dizer isto bastante. Eu acho que a licenciatura e o mestrado não nos preparam para isto. Eu acho que só o trabalho é que nos prepara para isto” “eu acho que o trabalho... Formações também podem ajudar, mas eu acho que é o trabalho através de trabalhar, através de colegas experientes, é por aí que eu tenho conseguido. Tenho, por acaso, uma equipa fantástica no externato e no jardim de infância, então elas ajudam-me também a perceber isso e é ir ganhando experiência ou tentando fazer cursos que falam sobre isto. Agora, na realidade, os cursos não estão preparados para isto, eu acho que não”

Apêndice D – Tabela de Dimensões de Análises das Entrevistas à Professora do Clube de Música

Tabela de Dimensões de Análise da Entrevista à Professora do Clube de Música	
Perguntas	Professora do clube
Experiência e o que motivou a trabalhar com o clube	
Experiência	“A minha experiência na educação musical, para além das aulas de música em si, para além de ser professora de educação musical, em um nível de ensino regular, também sempre passou muito por outras atividades que fossem dentro do género das AEC’S, até desde o pré-escolar até o primeiro ciclo”
Motivação em trabalhar com o clube	“relativamente ao facto de trabalhar com alunos do clube de música, esta necessidade surgiu aqui na escola porque os alunos com perfil NAS, aqui na escola e em todas as outras escolas, são identificados e têm medidas conforme os casos específicos e os alunos de necessidades específicas, que têm um decreto-lei específico para isso, os alunos de necessidades com medidas adicionais ou seletivas, têm currículos diferentes e uma vez que eles não acompanham o currículo normal nas outras disciplinas... o que é que os alunos poderiam fazer que lhes fosse mais útil e mais eficiente, mais eficaz para a aprendizagem deles, aqui na escola, o que é que eles poderiam fazer, e surgiu esta proposta de vamos criar um clube de música para estes alunos em específico, ou seja, o clube que nós temos aqui não é um clube de música geral em que também vêm os alunos de educação especial, mas sim um criado em específico para eles”
Como organiza e estrutura o clube para garantir a participação de todos os alunos	
	“quem faz a gestão do horário, efetivamente, é a direção, porque a direção é que faz a sobreposição de todos os horários dos alunos, porque eles são de turmas diferentes e arranja horas comuns para que eles possam estar cá. Às vezes temos só um aluno, outras vezes temos um grupo de quatro, cinco alunos ao mesmo tempo” “Eu acho mais útil os alunos estarem em grupo, embora lhes faça bem perceber a diferença entre trabalharmos a solo, só eu com um aluno, um ou dois, ou um grupo de alunos, mas essa gestão, efetivamente, não é feita por mim.” “Eu tenho a preferência de trabalharmos em grupo, pelo menos uma vez por semana, em um grupo mais alargado, que seja pelo menos de quatro ou cinco, para eles terem mais a perceção da importância da colaboração, do trabalho em grupo, do respeitarem as funções do outro, as tarefas do outro, para fazerem parte do todo, mas às vezes não é possível e às vezes eles estão sozinhos”
Desafios e estratégias para promover a inclusão	
Desafios	“Os desafios de trabalhar com estes alunos é que eles são, efetivamente, todos diferentes. Por mais que tenham medidas muito semelhantes... o perfil deles é completamente diferente. Nós podemos ter um aluno de medidas adicionais com um perfil de um autismo leve e um aluno de necessidades adicionais, na mesma, com um perfil de um défice cognitivo já bastante acentuado” “o desafio também passa por arranjarmos aqui estratégias que possam motivá-los e tornar-se significativas para eles, que eles se sintam integrados, motivados, que vejam até algum produto final do seu trabalho e que aprendam e que gostem de estar cá, que gostem de trabalhar com os outros, para além de trabalhar com o professor que tem. Que gostem de trabalhar uns com os outros e que não se sintam diferenciados, pelo contrário, que sintam que eles são assim e nós trabalhamos com eles exatamente como eles são”
Estratégias	“É encontrarmos atividades que possam ser feitas por todos. O mais útil é ver especificamente qual é a problemática deles, o que é que eles conseguem, aí sim, implica algum estudo, alguma preparação da nossa parte, mas a equipa da Educação Especial da escola tem várias documentação que comprova porque é que os alunos precisam disto, quais são as medidas e quais são as vantagens que eles usufruem destas medidas em específico” “Estas medidas passam por mais tempo individual com os alunos, mais solicitação direta, perguntas mais diretas, falar de forma muito mais objetiva, tarefas mais objetivas, tarefas mais práticas, bem mais práticas, que solicitem a presença deles ou a participação deles que respondam ao tipo de concentração muito diminuta que eles têm, à capacidade de execução muito diminuta que eles têm” “Uma evolução no espaço de um mês é excelente para um aluno, uma evolução no espaço de um ano é excelente para outro aluno. Claro, é tudo uma questão de conhecermos a problemática do aluno e aí compete a cada um, não vai vir ninguém explicar-nos. Qualquer informação boa que nós tínhamos, vai sempre dizer-nos. É importante pegar no processo do aluno, ver qual é a dificuldade dele, e isso está bem documentado pela equipa de educação especial”

Contribuição para o desenvolvimento	
	“Na música, em concreto, ainda mais porque é tudo muito livre, não é nada muito fechado, nós não podemos dizer isto é assim, isto tem este andamento, isto faz-se desta forma. O que nós fazemos é pegar no que eles veem, no que eles sentem, no que eles percebem determinada, ou seja, de um conteúdo musical ou de uma música, qualquer coisa que estejamos a trabalhar” “dar voz à interpretação deles, ou deixá-los usar a liberdade deles dentro do possível e depois, também ao mesmo tempo, tentarmos, dentro das capacidades deles, dentro da percepção deles, direcionar para atividades mais específicas, seja tocar orff, tocar nos cavaquinhos, no caso que temos o Clube de Cavaquinho, criámos o Clube de Cavaquinho em específico para estes alunos por ser relativamente fácil de executar, de aprender e de conseguirmos acompanhar canções tradicionais deles, ou das famílias deles, do contexto social deles, porque também tentámos fazer uma recolha do cancioneiro tradicional, das músicas que os avós cantavam, ou que os pais, já não digo, são mais novos, mas que os avós, ou os tios mais velhos cantavam, primeiro para não se perder esse conhecimento, depois, para passar para o cavaquinho e para conseguirmos acompanhar, de uma forma mais simples, mostrar-lhes como é que nós conseguimos pegar até num instrumento e acompanhar músicas que os avós conhecem e tentar demonstrar que também é possível fazer com as músicas que eles ouvem mais hoje em dia e tentar desconstruir o facto de que a música pode ser acessível para eles” “É, desde que nós começemos, por elementos mais básicos, para depois tentarmos chegar ao mais complexo, mas isto tem que ser tudo dentro da especificidade deles”
Recursos	
	“As escolas não conseguem nunca ter os recursos todos dos que precisariam porque estão sempre muito limitadas em termos do Ministério da Educação que não nos dá tudo o que nós pedimos. Ainda assim, acho que depende muito do estudo prévio que se faça da necessidade que nós temos de determinados materiais para trabalhar com os alunos” “eu nunca senti que estava a trabalhar sem meios, poderia ter mais, mas a limitação que nós temos não é diferente da limitação que outros grupos disciplinares têm, não é superior, nunca achei que por ser música fosse desvalorizado, até pelo contrário. Nesta escola onde eu estou, eles sempre se mostraram completamente abertos e disponíveis a colaborar com tudo que fosse preciso. Pode não fazer sentido nenhum fora do contexto do clube de música ou sala de música, mas eles sempre colaboraram em tudo”
Música como ferramenta para a inclusão	
	“Sim, porque é uma ótima forma, desde que eles tenham um perfil de alunos que queiram colaborar. Às vezes temos alunos que são mesmo muito reservados e faz parte da especificidade deles, e então evitam muito tarefas em grupo, gostam mais de trabalhar sozinhos ou de não colaborar tanto, mas a música tem muito este efeito, tanto permite trabalharmos em grupo, mas ao mesmo tempo dar-lhes voz a cada um deles, e eles perceberem que têm um papel... primeiro que conseguem, que é possível. Conseguimos desconstruir aquilo que lhes parece difícil de fazer e torná-lo bem mais prático nós por vezes cantamos canções ou ouvimos canções que eles estudam, conseguimos integrar conhecimentos das várias disciplinas de forma mais ou menos elementar, conforme os alunos que temos. Mas eu acho que conseguem responder bem e o resultado que nós vemos nos alunos, entre o momento inicial em que eles entram e o momento em que saem, ou pelo menos no final do ano letivo, em termos de presença e de confiança e de capacidade de se exprimirem de uma forma que às vezes é só deles e é característica deles, existe uma evolução bem invisível” “O clube também teve esta vantagem de trazer um pouco o conhecimento musical ou o contexto musical das famílias, o património musical mais antigo, tentar valorizá-lo, ou pelo menos que eles o conheçam, tentar valorizá-lo, da mesma forma que nós procuramos que eles peguem as músicas que estudam nas aulas e que ouvem aqui e partilhem com os pais ou com os tios”
Impacto da música na inclusão e no desenvolvimento	
Desenvolvimento	“Tentamos, ao mesmo tempo que estes alunos sejam capazes de dizer eu gosto desta música porque ela me faz sentir, seja alegre ou triste ou porque me lembra uma determinada situação, tentamos que eles verbalizem muito coisas que se calhar sentem, mas não estão habituados a identificar. Tentamos que façam isto. Tentamos que se expressem, seja de forma oral ou com pintura ou com desenhos ou com movimento, a maior parte das vezes com movimento até, que se sintam mais desinibidos” “Temos, por exemplo, o caso de uma aluna ela durante um ano não podia ouvir música, não podia ouvir música, não queria ouvir música, ela trazia fones, ela saía na hora de música, ela não gostava de ouvir os alunos a cantar, não gostava de ouvir música, dizia que não gostava e que não queria ouvir e agora já vem, já colabora, já pede para ouvir, já pede para dançar, já toca, já aceita tocar, sim, ela aceita, já aceita tocar cavaquinho, coisa que o ano passado não queria nem ouvir, nem tocar, e mandava parar, e batia se deixassem, os meus alunos estavam aqui a tocar e agora já aceita, o que é uma evolução positiva, de três meses ou dois meses num, outro pode demorar anos”

Inclusão	“é muito difícil nós falarmos de casos específicos, porque todos os alunos de Educação Especial são casos específicos”
Exemplo de impactos	“Começar a gostar de ouvir música, a querer, eu quero ouvir isto, eu quero dançar, coisa que ela não fazia nem por nada, eu quero ouvir, quero dançar este tipo de música, porque já houve música tradicional, já houve instrumentos tradicionais, que ela detestava, já aceitou tocar orff, já toca orff, já aceitou tocar em grupo orff, coisa que ela detestava. Ela gostava de pintar, a única coisa que ela gostava de fazer no início do quinto ano era pintar, não sei se foi por ser habituada, ou porque se calhar era a atividade que mais a tranquilizava, com que ela se identificava mais e começou tudo com um, ok, então vamos pintar aquilo que tu ouves e ouvimos, tentámos ouvir vários estilos de música, sendo que havia determinados tipos de música que ela dizia, logo, eu não gosto, eu não quero ouvir. Um bocadinho de cada vez, mas eu tinha muito esta atividade de pintar a música, e pintar como lhe apetecia. O que é que isto é para ti? Porque é que tu não gostas? Uma coisa mais cinzenta, porque é que é cinzenta? É porque tu gostas ou é porque é que tu não gostas?”
Formação dos professores	
	“a formação para trabalharmos com estes alunos existe, é uma questão de a procurarmos. Não existe todos os anos ou não existe sempre de forma gratuita... diz-se que a função de professor não é... nunca é a estante” “em termos de formação, eu às vezes não concordo muito com o facto de dizerem que não temos formação porque quando nós chegamos a uma escola, um professor quando chega a uma escola, tem de dizer, eu tenho estes alunos, não sei muito bem trabalhar com isto, tenho que reunir com a equipa da educação especial, ver o que é que é preciso fazer!”

Apêndice E – Tabela de Dimensões de Análise da Entrevista aos Alunos do Clube de Música

Tabela de Dimensões de Análise da Entrevista (grupo focal) aos alunos do Clube de Música	
Perguntas	Alunos
O que mais gostam no clube	“Tocar piano” (Aluno A) “Tocar piano.” (Aluno B) “Tocar alguns instrumentos, não sei quais são os nomes...” (xilofones) (Aluno A) “Xilofones” (Aluno C)
Como se sentem quando participam nas atividades, se gostam de tocar sozinhos ou em grupo	“Sozinhos.” (Aluno C) “Tocar sozinhos.” (Aluno A) “Quando estou sozinho.” (Aluno B)
Atividades que gostam mais	“Foi numa que eu não sei muito bem... Tem umas... não sei.” (Aluno A) “É os xilofones.” (Aluno C) “Também é.” (Aluno B)
Consideram que conseguem participar em todas as atividades	“Sim” (Todos)
Música como meio de expressar as emoções	“Mais ou menos.” (Aluno C) “Sim” (Aluno A) “Sim, ajuda a sentir-me melhor” (Aluno B) “Gosto de ouvir música” (Aluno A) “Gostam de ouvir... conseguem ter mais concentração, não é? Estão ali focados naquilo. A vossa concentração melhora?” (Entrevistadora) “Sim” (todos)
A participação no clube de música influenciou a vossa amizade	“Um bocado.” (Aluno C) “Um bocadinho” (Aluno A) “Sim” (Aluno B)
Como se sentem em participar no clube	“Bem” “Açam que o clube melhorou a vossa presença na escola?” (Entrevistadora) “Sim” (Todos)

Formulário de consentimento informado
Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no
Ensino Básico

Autora: Ana Beatriz Soares Ribeiro

O atual trabalho de investigação, intitulado **“Impacto da Música em Alunos do Ensino Básico com Necessidades Adicionais de Suporte”** insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico na Escola Superior de Educação no Instituto Politécnico do Porto e tem como principal objetivo analisar o impacto da Música em alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

Pretendo contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema, sendo necessário, para tal, incluir neste estudo a participação dos alunos que participam no clube de música integrado nas atividades letivas escolares. É por isso que **a sua colaboração é fundamental**.

O resultado da investigação, orientada pelo Professor Rui Bessa, será possivelmente apresentado na Escola Superior de Educação em junho de 2025. Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas serão efetuadas através da realização de uma entrevista em grupo que deverá ser gravada para permitir uma melhor compreensão dos factos e a sua apresentação de dados será realizada, garantindo a dignidade de todos os intervenientes. A participação do seu educando neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

Consentimento do/a participante:

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pela investigadora. **Autorizo o meu educando** a participar voluntariamente na investigação, garantindo que a sua identidade permanecerá anónima. Consinto que os dados recolhidos sejam utilizados exclusivamente para tratamento estatístico, assegurando que nenhuma resposta será analisada ou reportada de forma individualizada, preservando assim o anonimato de todos os intervenientes.

Assinatura: _____ Data: _____

Formulário de consentimento informado

Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Autora: Ana Beatriz Soares Ribeiro

O atual trabalho de investigação, intitulado **“Impacto da Música em Alunos do Ensino Básico com Necessidades Adicionais de Suporte”** insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico na Escola Superior de Educação no Instituto Politécnico do Porto e tem como principal objetivo analisar o impacto da Música em alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

Pretendo contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema, sendo necessário, para tal, incluir neste estudo a participação de professores de Educação Musical do Ensino Básico que lecionem ou já lecionaram aulas com alunos com Necessidades Adicionais de Suporte. É por isso que **a sua colaboração é fundamental.**

O resultado da investigação, orientada pelo Professor Rui Bessa, será possivelmente apresentado na Escola Superior de Educação em junho de 2025. Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas serão efetuadas através da realização de entrevistas que deverão ser gravados para permitir uma melhor compreensão dos factos e a sua apresentação de dados será realizada garantindo a dignidade profissional de todos os intervenientes. A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

Consentimento do/a participante:

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pela investigadora, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora. **Aceito** participar voluntariamente na investigação, garantindo que a minha identidade permanecerá anónima. Consinto que os dados recolhidos sejam utilizados exclusivamente para tratamento estatístico, assegurando que nenhuma resposta será analisada ou reportada de forma individualizada, preservando assim o anonimato de todos os intervenientes.

Assinatura: _____ Data: _____

Anexos

- Anexo 1 – Planificações, reflexões e materiais
- Anexo 2 – Gravações de Concertos

M

MESTRADO

EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

Impacto da Música em Alunos do Ensino Básico com Necessidades Adicionais de Suporte

Ana Beatriz Soares Ribeiro

