ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Dulce Margarida Moreira

O Musicoterapeuta como assessor para a inclusão: estudo de acompanhamento de uma docente de música do 3.º ciclo, para práticas inclusivas

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de cognição

Novembro 2013

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Dulce Margarida Moreira

O Musicoterapeuta como assessor para a inclusão: estudo de acompanhamento de uma docente de música do 3.º ciclo, para práticas inclusivas

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Orientação
Prof. Doutor Miguel Augusto Santos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
Multideficiência e Problemas de cognição

Novembro 2013

Agradecimentos

Um agradecimento especial ao corpo docente do Mestrado em Educação Especial em particular o meu orientador Prof. Doutor Miguel Augusto Santos.

Um agradecimento especial a todos os intervenientes neste projecto de inclusão: Alunos, professores e direcção escolar.

Um agradecimento de afecto à minha família, em particular, à pequena Eva que de forma paciente esperou pela sua mamã para brincadeiras de final de dia e histórias antes de deitar.

Aos amigos do norte e do sul que fazem parte da minha vida e que acompanham o meu percurso académico e pessoal.

Abreviaturas:

NEE Necessidades Educativas Especiais

PEI Plano Educativo Individual

PIT Plano Individual de transição

UAE Unidade de Apoio Estruturado

UAEM Unidade de Apoio Estruturado para multideficiência

Nota prévia:

A presente dissertação encontra-se redigida pelo antigo acordo ortográfico da língua portuguesa por meio do Decreto Legislativo nº 54, de 18 de Abril de 1995.

RESUMO

"Musicoterapia como assessoria para a inclusão" trata-se de um estudo que propõe uma assessoria sistematizada de uma docente de música do 3.º ciclo para práticas inclusivas na sua disciplina, numa Escola Sede Agrupamento do distrito do Porto. A musicoterapia assume-se como uma área que, partindo de uma linguagem terapêutica e educativa, promove o desenvolvimento de uma estrutura para a inclusão de alunos de uma turma do 3.º ciclo e alunos de uma Unidade de Apoio à Multideficiência, na disciplina de música, respeitando o programa curricular da mesma e a diversidade de aprendizagem de todos os alunos. Incluir é muito mais do que colocar alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Trata-se de um processo de carácter contínuo que exige planeamento, sistematização, acompanhamento e avaliação. A metodologia utilizada foi de âmbito qualitativo com método de investigação-acção. As técnicas de obtenção de resultados foram: Observação participante, filmagens, diário de campo, questionários e entrevistas. A amostra foi composta por 25 alunos de uma turma do 3.º ciclo e alunos da Unidade de Apoio especializado à Multideficiência. Os resultados demonstram a importância do musicoterapeuta como assessor para inclusão reflectindo-se numa melhoria das adequações curriculares, na sala de aula, por parte da docente de música. Observou-se que perante a diversidade de aprendizagens os alunos obtêm mais experiências do âmbito social, cultural e curricular potenciando a riqueza do seu conhecimento intrapessoal e interpessoal. As unidades de apoio especializado devem ser apenas centros de recursos com rampa de lançamento para uma inclusão qualitativa na sala de aula. Os técnicos devem fomentar o apoio aos docentes de educação especial e de ensino regular pois estes encontram no seu trabalho individualizado ou colectivo um conhecimento aprofundado sobre os alunos, possibilitando por último o desenvolvimento de estratégias de apoio à inclusão.

Palavras- chave: Musicoterapia, Inclusão, flexibilização curricular, adequações curriculares.

ABSTRAT

"Music Therapy as support for inclusion" is a study that proposes a systematic methodology to support a music teacher in defining inclusion practices to her classroom of a key stage 3 at a school headquarters group from the district of Porto.

Music therapy is defined as an area that, starting from a therapeutic and educational language, promotes the development of a framework for the inclusion of students in a Key Stage 3 class with students from a multiple disabilities support unit, using music's lectures, while following the regular study programme and at the same time respecting the different learning progress of each student. Inclusion is much more than placing students with special need´s in the classroom. It is a process that requires continuous planning, organization, monitoring and evaluation . The methodology implemented follows a qualitative framework with research-action activities. The techniques implemented to gather the results are as follows : observation with participation, filming, field diary, questionnaires and interviews. The sample is composed by 25 students in a key stage 3 class and the students from the support unit specialized in multiple disabilities. The results discussed have shown the importance of the music therapy as an effective support for students inclusion which was reflected in an improvement of curricular performance, participation in the lecture classroom and interaction with the music teacher. Moreover, it was observed that given the diversity of learning capabilities students get more cultural, curricular and social interaction enhancing the their intra-personal and inter-personal experiences. Specialized support units could only be used as a initial resource centres for qualitative inclusion in the classroom. Support units assistants must enable their assistance to the teachers in both special education and regular education groups as they gather a deep knowledge about the student class both individually and collectively, allowing the development of improved strategies to support inclusion.

Keywords : Music Therapy , Inclusion , curriculum flexibility ,curricular adaptations .

ÍNDICE

Introdução 10

1. Conceptualização teórica 11

1.1. Inclusão: Perspectiva histórica 11

1.1.1. Escola Inclusiva e Educação Inclusiva 16

1.1.2. Inclusão e diferenciação, flexibilização e adequação curricular 21

1.2. Música: a arte do sentir 23

1.2.1. Música e Educação 26

1.3. Musicoterapia: Uma Sinopse 28

1.3.1. Especialidades da Musicoterapia: Educação Especial 32

2. Enquadramento do estudo 34

3. Metodologia 36

3.1. Definição da estratégia metodológica de pesquisa utilizada. 36

3.2. Participantes/ Caso 38

3.2.1. Caracterização da Instituição escolar 38

3.2.3. Caracterização dos alunos da UAEM 41

3.2.4. Caracterização musicoterapêutica dos alunos da UAEM. 44

3.3. Descrição do estudo 47

3.3.1. Procedimentos de organização 47

3.3.2. Conteúdos Programáticos 49

3.3.3. Procedimentos gerais do estudo 50

4. Descrição do projecto e dos seus resultados 51

4.1. Especificação dos resultados esperados. Uma narrativa 51

5. Considerações Finais 61

6. Referências 63

7. Anexos 66

Índice de quadros:

Quadro 1: Impacto da Educação Inclusiva em estudantes com e sem NEE (Giangreco, 1997) 17
Quadro 2: Impacto da educação Inclusiva. Profissionais escolares. Familiares 17
Quadro 3: Música e desenvolvimento..... 24

Índice tabela

Tabela 1: Fases do desenvolvimento do programa de inclusão..... 50

Índice de gráfico

Gráfico 1: Questionário de auto-avaliação 53
Gráfico 2: Questionário de auto-avaliação. Aulas de música inclusivas: relevância para os alunos..... 54
Gráfico 3: Questionário de auto-avaliação. Pergunta aberta: o que menos gostaste? 54

“O meu coração sem visitas perderá a memória (…) Ter uma melodia por identidade e deixá-la a alguém”

(ValterHugoMãe, 2013, p. 224)

INTRODUÇÃO

A musicoterapia como assessoria para a inclusão pretende revelar-se como uma ferramenta que permite aliar distintos conhecimentos dos domínios terapêuticos, educativos e musicais, em prol do ajustamento da diversidade cultural, social, cognitiva e comportamental dos alunos e dos professores à aprendizagem, à sala de aula, à escola e ao seu ambiente social. A inclusão é um novo paradigma da escola do séc. XXI que potencia práticas educativas envolventes e respeitadoras da capacidade de aprendizagem dos alunos. Refere a UNESCO que:

> "as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola" (UNESCO, 1994, p.15).

Esta envolvência e respeito torna-se não só importante pelos valores que implementa mas também pelo desenvolvimento psicossocial e cultural que promove,

> "A experiência e interacção social constituem uma base importante do desenvolvimento e da aprendizagem. As experiências reais em ambientes naturais e a interacção com pessoas nesses ambientes permitem que as crianças tenham acesso a informação diversificada, a qual serve de alicerce ao desenvolvimento cognitivo e socio-emocional" (Nunes, *et al,* 2001, p. 35).

Neste sentido conceptualizamos o presente trabalho a partir de três domínios teóricos: a Inclusão, Música e Educação, e musicoterapia, realizando no final do mesmo um pequeno enquadramento do estudo que permita conjugar estas três áreas, possibilitando a definição de objectivos que nos propusemos alcançar. A metodologia descreve todo o processo desenvolvido para o alcance dos objectivos, proporcionando igualmente uma base de reflexão e discussão de todo o percurso alcançado. Por último, apresentamos as considerações finais com alguns indicadores para melhoria futura.

1. CONCEPTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1. INCLUSÃO: PERSPECTIVA HISTÓRICA

> "Eliminar desigualdades é, acima de tudo, promover o desenvolvimento de uma cultura que leve ao reconhecimento e ao respeito" (Ferreira, 2007, p. 67).

Da floresta de Aveyron aos dias de hoje a educação especial tem demonstrado uma esplendida evolução. A história do menino selvagem, protagonizada pelo médico e pedagogo francês Jean Itard, mostrou que "pela primeira vez, ficava comprovado que um treino intensivo podia produzir ganhos efectivos" (Ferreira, 2007, p. 18). Este foi apenas o primeiro passo para o que se afigurava ser a semente de uma educação para todos e um direito integral humano.

Desde então a história da educação especial tem sido caracterizada por três modelos: Modelo de Segregação, Integração e, por fim, Inclusão.

Em pleno séc. XIX e inícios do séc. XX impunha-se o modelo de Segregação, caracterizado pelo seu cariz médico-terapêutico, onde o ensino e a aprendizagem eram desenvolvidos ao nível individual por professores especializados, assumindo que "os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) não podiam ser eficazmente ensinados na sala de aula do ensino regular, devendo, por isso, ser colocados em locais apropriados para receberem ensino diferenciado" (Ferreira, 2007, p. 20). O desenvolvimento de testes psicométricos, assim como a classificação dos níveis de atraso - ligeiro, moderado severo e profundo (Ysseldyke, 1989) foram marcas desta época, sustentada no pensamento de que os alunos progrediam em função dos limites impostos pelas suas capacidades mentais (Ferreira, 2007).

Com o desenvolvimento de movimentos dos direitos civis e a promulgação de documentos com vista à protecção dos direitos humanos, em particular a Carta Internacional dos Direitos Humanos (1948), foi determinado que "Toda a pessoa tem direito à educação" e "A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade" (art.º 26/ 1 e 2). Estava instaurado um dos mecanismos que viria a permitir, em específico, que pessoas com NEE tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais. Concomitantemente, este documento viria a impulsionar estudos científicos com estratégias e modelos inovadores, que se reflectiam em acentuadas melhorias no sistema educativo e político.

O Warnock Report (1978), relatório britânico dedicado à reflexão e análise das respostas educativas para crianças e jovens com e sem deficiência, introduziu a noção de NEE. Nessa perspectiva:

> "Um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas" (Silva, 2009, p. 38).

O mesmo relatório reforça a importância do desenvolvimento de actividades educativas para crianças em idade não escolar (intervenção precoce) e pré-escolar. A transição para a vida adulta é, igualmente, tida em consideração e propõe ainda às escolas e organismos educativos a diminuição das barreiras e o aumento de apoios para as crianças e jovens superarem as suas dificuldades. De acordo com o relatório distinguem-se diversas medidas de acção:

- O ensino especializado, que permite ao aluno aceder ao currículo comum;
- O apoio educativo específico à alegada problemática;
- A Redução do número de alunos por turma;
- Meios ou técnicas especiais para situações de incapacidade motora, cognitiva e/ou sensorial;
- Eventualidade do aluno frequentar a tempo parcial uma instituição de ensino especial, dando preferência ao ensino nas escolas regulares.

Ao nível de estruturas físicas, o mesmo relatório sugeriu modificações arquitectónicas para facilitar o acesso de pessoas com mobilidade reduzida às escolas. Menciona ainda a importância de um metamorfismo social e educativo para um melhor atendimento das crianças com necessidades educativas especiais. O êxito da integração depende principalmente da atitude e da formação humana e profissional dos docentes e da mudança e flexibilidade das escolas regulares (Warnock, 1978). Este documento mostrou-se bastante pertinente em termos educativos na medida em que contribuiu para o modelo de educação integrativa, minimizando barreiras e melhorando estruturas técnicas e profissionais. Possibilitou que todos tivessem as mesmas oportunidades e os mesmos direitos que os demais *"so for as is humanly possible, handicapped people should share the opportunities for self- fulfilment enjoyed by other people"* (Warnock, 1978, p. 100).

O conceito de normalização instaurou-se partindo da premissa que todas as pessoas deveriam ter a mesma igualdade de oportunidades, tendo em conta: a pessoa da mesma idade, no mesmo local pertencendo ao mesmo grupo socio-cultural (Vieira & Pereira, 2010).

Em alguns países europeus, experiências bem-sucedidas de crianças com deficiência na sala de aula, revelaram-se fundamentais para a concepção de um novo paradigma educativo. Em meados dos anos 60, nos países nórdicos, as crianças com deficiência foram colocadas em classes de ensino regular, acompanhados por professores de educação especial, com habilitação própria para o efeito (Sanches & Teodoro, 2006).

A visão sistémica do indivíduo concebida por Van Bertanlaffy (1968) inaugurou um novo prisma sobre a influência do meio na aprendizagem, maturação e desenvolvimento comportamental e social do indivíduo:

"os indivíduos, as famílias e as organizações não são unidades independentes mas sim componentes de um todo organizado. Este todo organizado pode ser definido como um sistema hierárquico (...). O sistema modifica-se constantemente à medida que os seus componentes se adaptam à informação, ao feedback e a estímulos positivos e negativos" (Gamelas, 2003, p. 21).

Consequentemente, a psicologia ecológica, modelo aplicado para a psicologia da educação, recuperou noções como o tempo das actividades e o tempo de aprendizagem (Carroll, 1963). Este autor evidenciou que cada criança tem um tempo próprio para adquirir e processar conhecimento. A influência do contexto de sala de aula assim como a disposição de materiais, a luminosidade, as interacções sociais, culturais e educativas mostraram-se basilares para a compreensão da aprendizagem do indivíduo e do seu comportamento.

Na perspectiva sistémica do indivíduo, Bronfenbreuner (1979, cit, Gamelas, 2003) desenvolveu o Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano:

> "(...) um estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre os cenários e pelos contextos mais vastos em que aqueles estão inseridos" (p. 22).

Consequentemente, Bairrão (2004) refere a importância de um ambiente rico, envolvente e organizador para o desenvolvimento de uma aprendizagem qualitativa das crianças "o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, (...) crianças aprendem, sobretudo, quando se actua sobre um meio ambiente para que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores" (p.14). Inaugura-se, portanto, um campo de reflexão para a análise das expectativas que os adultos educadores colocam nas crianças e jovens com e sem Necessidades Educativas Especiais e da descentralização da problemática da criança apenas nela própria, responsabilizando os meios e as práticas desenvolvidas.

Em termos políticos, a legislação foi sofrendo alterações no sentido de criar estruturas para dar resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. Em especial destaca-se, nos Estados Unidos, a *Public Law* 94/142 - *" The education for all handicapped children Act",* que defendia uma educação pública gratuita para todos os alunos com deficiência, uma avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racialmente. Esta ferramenta legislativa prescrevia ainda a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola e a formação de professores e outros técnicos, assim como o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos (Correia, 1991).

Em Portugal, com a Constituição da República de 1976 e com a entrada do País na União Europeia em 1986, estavam criadas as sinergias para a criação de proposta legislativas inovadoras no sistema educativo.

Com a mudança do paradigma educativo a nível internacional, Portugal concebe reformas no seu sistema educativo, tornando-o mais integrativo. Segundo Lopes (1997), a educação especial evoluiu com a publicação da lei de bases do sistema educativo pois possibilitou que a educação para pessoas com NEE se efectivasse nas escolas regulares, promovendo as escolas especiais a excepções à regra. Com o impulso da Lei de Bases do Sistema Educativo, a 14 de Outubro de 1986, o decreto-lei 3/87 de 3 de Janeiro, a reforma do sistema educativo, a oficialização das equipas de educação em 1988 com o despacho conjunto 26/SEAM/SERE, de 17/08, e a publicação da Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência em 1989 lançaram-se os alicerces para uma mudança significativa na legislação relativamente à educação especial. O decreto-lei 319/91 destaca-se porque "regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares" e estabelece

> "um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos" (DL 319/91).

Tendo em conta os factos acima descritos, a sociedade científica e política e os movimentos civis foram construindo valores e princípios em torno da aceitação e igualdade de todos os seres humanos na sociedade, contribuindo, neste âmbito, para uma sociedade mais justa e mais humanizadora.

Mas foi a partir dos anos 90, através de conferências e encontros científicos na área da educação, que se debateram os princípios educativos. A este propósito destaca-se a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990), que surgiu da Conferência Mundial para a Educação, em Jomtien, Tailândia. Neste encontro estabeleceram-se objectivos e requisitos para a educação que visavam a melhoria da qualidade educativa no ensino especial e regular. Apesar das escolas mostrarem uma mudança significativa rumo à inclusão e/ou integração de pessoas com NEE existia ainda uma ambivalência entre integração-segregação. Em vez, de se minimizarem as barreiras de aprendizagem para que a criança aprenda no seu próprio meio, proporcionam-se às crianças experiências de aprendizagem em locais segregadores (Gamelas, 2003).

A Declaração de Salamanca (UNESCO), protagonizada e assinada em 1994 pelos representantes de 92 países, incluindo Portugal, e vinte e cinco organizações internacionais, revelou-se crucial para na promoção de uma educação equitativa implementando princípio fundamental das escolas inclusivas, definidas como todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das capacidades cognitivas e sociais.

O princípio de acesso igualitário funda a génese da declaração. Pode ler-se que "as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem

adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades" (UNESCO, 1994, p. 5).

Rumo a um novo paradigma no sector educativo, a inclusão define-se como uma "proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade de tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade" (Ferreira, 2007, p. 59).

Em termos legislativos, a inclusão está demonstrada nos Estados Unidos pelo *Regular Educational Iniciative* e no *Individual With Disabilities Education act* (IDEA). Esta lei postula que o ensino regular deve adaptar-se às necessidades educativas dos seus alunos com a colaboração de professores do ensino especial e de outros serviços especializados (Correia, 1997).

1.1.1. Escola Inclusiva e Educação Inclusiva

> "O meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias (...) é atingir o objectivo de uma educação para todos" (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) prescreve uma escola para todos que deverá adaptar-se a todos os alunos independentemente das suas condições biopsicoafectivas, sociais e linguísticas.

A literatura científica e os estudos práticos que defendem a escola inclusiva são muito claros ao afirmar que, por um lado, os alunos com NEE estão mais preparados para a vida na sociedade quando a escola lhes proporciona ferramentas inclusivas que potenciam o seu desenvolvimento social, cultural e emocional. Mas não só os alunos com NEE. Giangreco (1997) avalia e compara o impacto da educação inclusiva na comunidade escolar abrangendo: estudantes com e sem NEE, família de alunos com e sem NEE e profissionais escolares.

Impacto educação inclusiva: Estudantes	
Estudantes com NEE	Estudantes sem NEE
▪ Os programas mais focados nas necessidades dos alunos; ▪ Maior acesso à participação em ambientes normalizados; ▪ Proporciona maior acesso a	▪ Promove a aceitação da diversidade humana; ▪ Possibilita novas relações e amizade ▪ Potencia estratégias para resolver problemas da vida real;

experiências e novas oportunidades; ▪ Promove novas relações e amizades; ▪ Aumenta a consciência e a responsabilidade das pessoas na inclusão em actividades; ▪ Potencia maior aquisição de habilidades;	▪ Desenvolve valores éticos, humanizadores e de responsabilidade face aos outros; ▪ Promove a reflexão e o crescimento pessoal.

Impacto da educação Inclusiva	
Profissionais escolares	Famílias
▪ Promove trabalho em equipa entre vários profissionais; ▪ Decresce o isolamento profissional; ▪ Promove a reflexão do docente e a cultura da aprendizagem; ▪ Potencia bem-estar em clima social positivo para aceitar todos os alunos; ▪ Desenvolve metodologias versáteis para ensinar melhor a todos os alunos	▪ Potencia o trabalho dos pais como uma equipa; ▪ Aumenta o compromisso familiar na planificação da educação; ▪ Potencia espaço abertos à reflexão e expressão de ideias; ▪ Compromisso familiar tem consequências positivas com profissionais; ▪ Possibilita novas oportunidades sociais para as famílias e novas redes de amizade para as crianças

Quadro 1: Impacto da Educação Inclusiva em estudantes com e sem NEE (Giangreco, 1997)

Quadro 2: Impacto da educação Inclusiva. Profissionais escolares. Familiares

Segundo Leite (2011) os alunos quando contactam e interagem com diversidade humana e cultural são pessoas mais compreensivas face à partilha de aspectos comuns e de necessidades. Esta partilha dá forma ao conceito de escola inclusiva enquanto espaço apto a educar independentemente da origem ética, classe social, orientação sexual e ou da deficiência. O organismo britânico *Inclusive Education Group*

(Universidade de Londres) refere, num dos seus relatórios, que as escolas que apresentam *culturas inclusivas* tinham como princípios sólidos o respeito pela diferença, igualdade de oportunidades, acentuado cooperativismo nas equipas entre toda a comunidade escolar. Não obstante, o mesmo refere a importância da gestão e liderança escolar como os principais impulsionadores para uma maior *cultura inclusiva* (Dyson, Howes, & Robert, 2002).

Perante a diversidade multicultural e cognitiva dos alunos, o sistema educativo tem uma tarefa complexa e perdurável pela frente, pois a heterogeneidade de que falamos não atende somente aos alunos mas também às distintas formações profissionais e humanas da comunidade escolar. Hahn (1994, cit. in Ferreira, 2007) aponta duas condições essenciais para a mudança. A primeira relaciona-se com a consciencialização de que "incapacidade apenas significa outra diferença humana em vez de uma restrição funcional (...) que pode ser a base para promover um aumento de apreciação da diversidade e heterogeneidade na vida quotidiana" (ibidem, p. 18). A segunda insere-se no direito à diferença e no direito de Ser-Pessoa na sua condição existencial humana, enriquecendo e envolvendo a sociedade civil e a sua cultura vigente.

Os agrupamentos de escolas, enquanto organismos educativos independentes (Decreto-lei 132/ 2012), devem ter a responsabilidade e a incumbência de desenvolver projectos educativos inclusivos, promover acções práticas contínuas de inclusão e cooperatividade, assim como grupos de trabalho e de reflexão entre professores. Como refere Costa (1996), perante o insucesso escolar, o organismo escola e seus constituintes deverão potenciar e desenvolver todos os mecanismos para que a criança alcance o sucesso.

Referindo o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais a inclusão depende de vários factores: atitude dos professores face aos alunos; capacidade do professor potenciar e melhorar as relações sociais entre todos; capacidade de adaptação e de gestão das diferenças cognitivas, sociais e culturais dos alunos. O professor deverá ser um impulsionador de práticas inclusivas a partir de metodologias diversificadas.

A gestão escolar tem igualmente um papel crucial na criação e manutenção de estruturas inclusivas. Diz ainda o mesmo relatório que "A liderança do director da escola, do director distrital, das comunidades e dos governos é crucial. A cooperação regional entre serviços e pais constitui um pré-requisito para uma efectiva inclusão" (AEDNEE, 2003, p. 5).

Como suporte para a concretização destas práticas Ainscow e Booth (2002) conceberam o *"Índex para a Inclusão"* tratando-se de um recurso para o aperfeiçoamento, acompanhamento e monitorização de valores inclusivos nas escolas.

O desenvolvimento do processo do Índex surgiu de um trabalho in loco em várias escolas durante três anos para potenciar a cultura inclusiva. Com a promoção de trabalhos de investigação, reflexão e acção sobre as culturas, políticas e práticas

inclusivas, elaboram-se um conjunto de indicadores sobre os mecanismos de inclusão/exclusão. São três as dimensões em que o índex se organiza:

Dimensão A- Criar culturas inclusivas

"Desenvolve uma partilha de valores inclusivos que são transmitidos a todos os novos elementos da escola, aos alunos dirigentes e pais. Os princípios e valores das escolas de cultura inclusiva orientam as decisões sobre as políticas e práticas de sala de aula, de modo a que o aperfeiçoamento da escola seja um processo contínuo" (p. 14).

Dimensão B - Implementar políticas inclusivas

De acordo com Booth e Ainscow (2002)

"As políticas encorajam a participação dos alunos e educadores, desde que começam a fazer parte da escola (...) Consideram-se como apoio todas as actividades que conduzem a um aumento da capacidade de respostas à diversidade dos alunos" (p. 14).

Dimensão C – Promover práticas inclusivas

"As aulas são dadas de forma a responder à diversidade dos alunos. (...) Para além dos recursos materiais, os educadores utilizam como recursos de apoio à aprendizagem e participação, os seus próprios saberes, mutuamente partilhados, os alunos, os pais e as comunidades" (p. 14).

A análise destas dimensões favorece a compreensão do quotidiano escolar promovendo a melhoria da competência inclusiva da escola. É ainda sugerido um conjunto detalhado de indicadores e questões que requerem que a escola percepcione a sua posição actual face à inclusão e explore as possibilidades do desenvolvimento da aprendizagem e participação de todos.

É de referir que os indicadores do Índex são flexíveis e permitem ser elaborados ou adaptados consoante a realidade da pesquisa. Para a avaliação das dimensões supra-citadas, podem ser utilizados diversos instrumentos: observação, análise da documentação, materiais produzidos pelos grupos, políticas da direcção, acompanhamento das aulas, inquéritos ou entrevistas, entre muitos outros.

A legislação em Portugal efectiva o conceito de inclusão com o decreto-lei 3/2008, assumindo que "a Educação especial tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades" (art.º 1). Este documento legislativo enquadra as problemáticas mais complexas, nomeadamente multideficiência, perturbações do espectro do autismo e surdo-cegueira na escola do ensino regular. Neste seguimento implementaram-se as Unidades de Apoio Especializado (UAE). Estas são parte constituinte dos agrupamentos de escolas, e comprometem-se a dar uma resposta educativa especializada para atender às necessidades específicas dos alunos, tendo em conta o seu nível de funcionalidade e a sua idade (Capucha & Pereira, 2008). Assim, "ao conselho executivo do agrupamento de escolas, ou escolas secundárias, cabe a responsabilidade da organização e acompanhamento do funcionamento das respostas educativas prestadas a estes alunos" (Capucha & Pereira, 2008, p. 43).

As UAE, segundo os autores supra-citados, e de acordo com Decreto-lei 3/2008, possuem os seguintes objectivos:

- Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdo cegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma;
- Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento integral e social e escolar dos alunos;
- Proceder às adequações curriculares necessárias;
- Adoptar opções educativas flexíveis, de caracter individual e dinâmico, assegurando a participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino aprendizagem;
- Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, e da orientação e mobilidade;
- Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

Não obstante, apesar do seu enquadramento inclusivo, as UAE podem revelar-se locais de segregação.

> "Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam" (Leitão, 2006, p. 12).

O mesmo afirma Ferreira (2007), demonstrando que, por vezes, o modelo de sala de recursos pode ser segregador no sentido de poder ser tentador e facilitador incumbir os alunos a este espaço

> "Um conjunto nada desprezível de pesquisas não só avalia positivamente a frequência a tempo inteiro da sala de aula do ensino regular, como aprecia inapropriado o modelo de sala de recursos, por não oferecer um quadro de qualidade e de eficiência capaz de sustentar adequadamente a concretização do ideal da equidade" (ibidem, p. 65).

A segregação, nas salas de recursos, podem ocorrer em sete domínios (in Ferreira, 2007): Descontinuidade no currículo (Johnston, Alligton & Afflerbach, 1985); Objectivos pedagógicos diferentes (Anderson-Inman, 1986); Perda de tempo (Allington, Steutzel, shake & Lamarche, 1986; Haynes & Jenkins, 1986); Desresponsabilização pelos alunos (Pugach &Lilly, 1984); métodos utilizados desadequados ((Allington& McGill, Frazen, 1988); Permanência ilimitada dos alunos com NEE nas salas de recursos (Gallagher, 1972; Krip, 1992; Lytle, 1992); Estigmatização dos alunos que frequentam as salas de recursos mesmo que por um tempo limitado (Leinhardt, Bickel&Pallay, 1982; Lipsky&Gartner, 1996; Kirp, 1992; Will, 1989).

Para que a educação inclusiva não seja em si segregadora é importante contrariar estes domínios. As razões de alguns programas inclusivos obterem uma avaliação menos eficaz deve-se a factores como falta de formação contínua por parte da comunidade de profissionais escolares, assim como a ineficácia na organização das turmas: demasiados alunos com dificuldades na mesma turma; e fracos recursos de apoio à escola (Walther-Thomas, korinee, & McLauglin).

1.1.2. Inclusão e diferenciação, flexibilização e adequação curricular

> "Todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados na aprendizagem" (Heacox, 2006, p. 19)

Segundo Nunes (2001) o ensino qualitativo de uma escola distingue-se pela valorização da diferença respondendo criativamente, metodologicamente à diversidade de todos cognitiva, social e cultural de todos. Atendendo à diversidade de aprendizagem que uma escola possuiu, os professores têm de ter uma base científica e educativa abrangente que lhes permita realizar adequações curriculares eficazes. Segundo os "*Open Files on Inclusive Education"* (Unesco, 2001), o currículo deve ser acessível a todos os alunos e basear-se em modelos de aprendizagem inclusivos e deve acomodar-se a uma diversidade de estilos de aprendizagem; deve organizar-se de forma flexível, respondendo à diversidade das necessidades individuais dos alunos (linguísticas, étnicas, religiosas ou outras) e não ser rigidamente prescrito a nível nacional ou central. Um currículo inclusivo coloca maiores desafios e exigências aos professores que devem ser apoiados nos seus esforços de planificação, organização e implementação dos contextos de aprendizagem que melhor asseguram a participação e sucesso dos alunos.

Para Heacox (2006) "Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses de cada aluno" (2006, p. 10). Desta forma e, segundo o mesmo autor, um ensino diferenciado abarca três áreas, são elas:

- **Conteúdo.** Este é diferenciado quando o professor faz uma "pré-avaliação das competências e dos conhecimentos dos alunos"; "quando oferece aos alunos opções entre tópicos a serem explorados em maior profundidade" e "quando lhes fornece recursos básicos e avançados que vão ao encontro dos seus níveis atuais de conhecimento" (Heacox, 2006, p. 17);
- **Processo:** "é a forma como o professor lecciona e reflecte os estilos e as preferências de aprendizagem dos alunos" (ibidem, 2006);
- **Produto:** São os resultados finais da aprendizagem" (ibidem, 2006).

Torna-se importante fazer adaptações atendendo:

> "aos vários ritmos e estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades" (Serra et al, 2006, p.15).

Mais uma vez reforça-se a ideia de que inclusão não diz apenas respeito a crianças e jovens com NEE

> "A eficácia desta abordagem tem sido questionada, uma vez que, ao tentar aumentar a participação dos estudantes, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades

especiais desses estudantes e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada" (UNESCO, 2009).

A diferenciação pedagógica abrange todos os alunos respeitando as suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem (Tomlinson, 2000).

Pettig (2000) refere cinco aspectos estruturantes e solidificadores de boas práticas inclusivas: a importância de comportamentos e atitudes cooperatividade entre professores, metas de objectivos e actividades de aprendizagem claras e exequíveis, avaliação cuidada e não limitadora das dificuldades e dos tempos de aprendizagem dos alunos, desenvolvimento de estratégias de autonomia (resolução de problemas por parte dos alunos e tomadas de decisão).

1.2. MÚSICA: A ARTE DO SENTIR

> "A música foi de facto em épocas pré-históricas um instrumento de magia (...) Começando com o ritmo (batimento de palmas, batimento de pés no chão, entrechocar de pauzinhos, a arte primitiva do tambor), foi um meio poderoso e provado de «afinar» uma pluralidade, uma multidão de homens, de pôr em concordância a sua respiração, o seu coração e os seus sentimentos, de instigar os homens à invocação e à conjuração das potências eternas" (Hesse, 1989, p. 29).

Ritmo. Som. Melodia. Harmonia. Silêncio.

O corpo do ser humano é, em si, uma fonte completa onde habitam os mais distintos, simples e complexos elementos musicais. O corpo desenvolve-se *musicalmente* no ventre materno, "o bebé no útero vive num mundo ruidoso e almofadado pelo líquido amniótico que o cerca" (Pocinho, 2007, p. 25). Com a sinfonia dos vários órgãos fisiológicos e, com o aconchego da melodia da voz materna, nasce e exprime-se com *tutta forza* evocando o grito da vida. A música enquanto discurso chega primeiro que a linguagem verbal. Entre choros e balbucios, compostos por ritmos, sons e melodias, o bebé comunica e interage com o mundo. Nasce o princípio da comunicação e da linguagem.

A espécie humana é, na sua essência, produtora e receptora de sons e no seu desenvolvimento psico-evolutivo os estímulos sonoro-musicais influenciam e contribuem para a sua identidade enquanto pessoa (Sabbatella, 1999). A música e os sons que cada indivíduo absorve e guarda para si (consciente ou inconscientemente) edificam um mundo sonoro interno rico, muito peculiar e próprio que pode considerar-se como o reflexo da sua própria identidade pessoal (Gainza, 1997). Podemos mesmo adaptar o provérbio popular dizendo: *Diz-me o que ouves e como ouves dir-te-ei quem és.*

A música faz parte e caracteriza a identidade de um povo, de homens e mulheres, de civilizações e de épocas. Tomás Borba e Fernando Lopes-Graça definem música como:

> "Arte de combinar os sons de modo a agradar ao ouvido para, pondo em acção a inteligência, falar aos sentimentos e comover a alma. Como ciência, a música aprecia os sons nas suas relações com a melodia, o ritmo e a harmonia. Não auferindo do mundo sensível senão o material sonoro que prepara, modela e combina, a música é uma arte puramente espiritual e subjectiva" (Borba & Lopes-Graça, 1999, p. 274).

Para Vitorino d´Almeida (1993), maestro e compositor português, a música define-se como:

> "Associação de fenómenos vibratórios e estudada como ciência exacta, como fazia Pitágoras, ou construída em termos de especulação mental e imaterial, a música é sempre uma modo de transmissão de ideias, uma linguagem, uma forma de comunicação que tanto pode descrever-nos os cenários de um quotidiano grotesco, como transportar-nos para estados meditativos de transcendência metafísica (...) a música é conselheira da inteligência" (Almeida, 1993, p. 12).

Em todas as definições de música que aqui podemos apresentar, dos mais diversos pensadores, filósofos, músicos, existem trilhos comuns. Destacamos a sua subjectividade, - o acto de fazer, sentir e viver música diz respeito à experiência de vida (cultural, social e humana) e à essência própria de cada indivíduo; a sua linguagem, - a música tem uma linguagem muito própria sendo considerada como universal, não obstante, conseguimos distinguir com facilidade musical oriental da música ocidental, música indígena de música erudita; uma ciência, - a música é composta por elementos complexos da área da física e matemática. Formado por vibração, o som e a música podem ser transcritas para complexas fórmulas matemáticas. No que se refere ao desenvolvimento humano é sabido, actualmente, pela neurociência e psicologia que a música exerce um papel importante no desenvolvimento integral humano (Blood e Zatorre, 2001; Costa- Giomi, 2005; Hargreaves, 1999; Julin e Sloboda, 2001; Schellenberg, 2005, entre outros). Estudos demonstram diferenças estruturais entre cérebro de músicos e não músicos (Schlaug, 2005, in Sabbatella 2006). Assim podemos aferir que participar em actividades musicais favorece e potencia as habilidades que envolvem distintas funcionalidades do cérebro (Sabbatella, 2006) ao nível:

Sensorial-psicomotora	Psico-emocional	Cognição	Socialização
Desenvolvimento motricidade fina e grossa, coordenação de movimentos, lateralidade, dimensão espácio-temporal do corpo, conhecimento do esquema corporal, melhoria dos reflexos e equilíbrio.	Favorece a expressão de estados de animo, despertar a fantasia, fomentar a emotividade, desenvolver a sensibilidade, melhorar a auto-estima e a autoconfiança, permitir descarga de tensões, potenciar auto-regulação.	Melhora a capacidade de atenção, o discernimento, a compreensão, a concentração, estimula a imaginação, melhora a memória, melhora comunicação verbal, vocalização e pronunciação.	Favorece a inclusão num grupo e a adaptação a uma situação colectiva, ensina a escutar, a esperar ela sua vez, fomenta hábitos de ordens, sequenciações.

Quadro 3: Música e desenvolvimento

Assim, atendendo à referência da autora podemos aferir que a participação em actividades musicais estão envolvidos uma vasta gama de processos neuro-fisiológicos e psicológicos, contribuindo para o desenvolvimento de competências motoras, perceptivas e cognitivas, que potenciam a afectividade e a socialização (Sabbatella, 2008).

Na área da neurociência cognitiva da música muitos estudos são desenvolvidos e comprovam o impacto da música no cérebro humano (Peretz & Zatorre, 2003). Para Sacks (2007)

> "O sistema auditivo e nervoso estão adaptados à música. Quanto disto se deverá às características intrínsecas da música em si – aos seus complexos padrões sonoros

> entretecidos no tempo, à sua lógica, ao seu ímpeto, às suas inquebráveis sequências, aos seus ritmos e repetições insistentes, ao modo misterioso como corporiza emoção e «vontade» - e quanto se deverá a ressonâncias, sincronizações, oscilações, excitações mútuas especiais ou feedbaks no circuito neuronal altamente complexo que subjaz à percepção e repetição musicais" (p. 14).

O nosso cérebro possui circuitos distintos para processar, perceber e tocar música. Trata-se portanto de uma actividade neuropsicológica, já que requer funções cerebrais multifacetadas: função auditiva para escutar e apreciar música, a harmonia, ritmo, o timbre; função visual, para distinguir e ler simbologia musical (partituras); função motora para a execução instrumental e função cognitiva e emocional para interpretação musical (Barbizet & Duizabo, 1985). Outro estudo refere que não existe um centro para a música, como existe para a linguagem. A música acciona distintas áreas cerebrais, mesmo aquelas que estão interligadas com outras áreas cognitivas. Torna-se portanto um estudo complexo. No entanto o mesmo permite um conhecimento do funcionamento cerebral, desde a simples aprendizagem motora, à linguagem e à origem das emoções (Zatorre & McGil, 2005).

1.2.1. Música e Educação

> "Educar-se na música é crescer com plenitude e alegria (...) é de importância fundamental que em todos os países as autoridades educacionais sejam suficientemente lúcidas para resgatar a música e coloca ao serviço da educação, do desenvolvimento integral do homem" (Gainza, 1988, p. 17).

A música teve desde sempre um papel fulcral na educação ocidental. Na antiga Grécia era considerada como uma disciplina globalizante e globalizadora "precisamente pelo seu carácter científico e espiritual" (Bernstein, 1954, p.12).

Atendendo ao progresso dos métodos educativos e pedagógicos ao longo da história, a educação da música também sofreu avanços significativos. Com o desenvolvimento e o proliferar do Movimento da Escola Nova em finais do séc. XIX, promovia-se a educação do indivíduo na sua totalidade. O aluno passava a ter um papel activo na sua formação, reforçando o papel da arte e da música como essenciais para a formação pessoal de cada indivíduo (Bassan, 1978).

Embarcados em novas pedagogias voltadas para a qualidade de aprendizagem do aluno foram vários os pedagogos (Montessori, Decroly, Froebel, Jonh Dewey, entre outros), que reforçaram a importância da arte e, em particular, da música no currículo dos alunos. Repensado o formato de como ensinar a música aos alunos Dalcroze, Orff, Willems entre outros, desenvolveram, cada um deles, metodologias inovadoras e activas do ensino da música com ensejo de que cada aprendiz viva e experimente a música:

> "Pretendem favorecer a participação nas actividades musicais, fazendo viver e experimentando a música; por último, procurando que a criança a sinta e viva, para que possa comunicar-se através dela, deixando os aspectos teóricos mais para frente e sempre como uma consequência da experiência vivida" (Niño & Vásquez, 2000, p. 18).

Dalcroze (1865-1950), pedagogo musical austríaco, a partir da ideia segundo a qual "a música esqueceu as suas origens – que estão na dança – e as pessoas perderam o instinto da expressividade e dos movimentos harmónicos na arte e no quotidiano" (Mark, 2009, p. 60), desenvolveu um sistema musical utilizando o corpo e o seu movimento para a percepção e compreensão da música, designado por Euritmía. Para Edgar Willems (1890-1978) os fundamentos desta metodologia partem "dos princípios da vida que unem a música e o ser humano, merecendo especial importância o movimento e a voz" (Sousa, 2010, p. 69). Este mesmo autor estabelece e relaciona a estrutura do ser humano com a música, sendo que o ritmo está para o nível fisiológico, a melodia para o nível afectivo e a harmonia para o nível mental.

Carl Orff (1895-1982) conhecido ainda hoje devido ao *setting* de instrumentos a que dá nome (xilofones, metalofones, maracas, entre outros). Foi um pedagogo musical alemão que desenvolveu o seu método de ensino a partir do ritmo, movimento e

improvisação. “A alegria e o impacto de cantar, tocar, dançar, realizar actividades lúdicas, desenvolvendo a sua criatividade” (Sousa, 2010, p. 69). É um modelo em que a criança participa activamente no processo musical despoletando, aos pequenos músicos, a sensação de auto-realização e motivação.

Os pedagogos supra citados revolucionaram a forma como a música foi e é ensinada. Na era contemporânea outras metodologias têm lugar como: Murray Schafer cuja metodologia começa pela audição activa dos sons e de paisagens sonoras que rodeiam os alunos (Sousa, 2010). Edwin Gordon, psicólogo e pedagogo desenvolveu e aprimorou os princípios da teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças. Jos Wuytack desenvolve os seus princípios musicais através da metodologia de Carl Orff. O seu método tem como objectivos fazer música simples e original, procurando realizar as aulas de formação musical sempre muito dinâmicas (Sousa, 2010).

Em Portugal as metodologias acima apresentadas vieram revolucionar o panorama do ensino da música. A música enquanto disciplina inseriu-se no sistema educativo muito tardiamente, comparando com os restantes países da europa. Em 1935 nasceu, em Lisboa, o Conservatório Nacional de Música. Apenas nos anos 80 abriu, nas Escolas Superiores de Educação, a variante de educação musical para formar os primeiros professores de ensino da música.

Com a Reforma de Veiga Simão, ministro da educação entre 1970-1974, e a democratização da educação, a música estava enquadrada no ensino preparatório como *Canto Coral*. O ministro de então pretendia que todas as pessoas tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagens, independentemente do seu estatuto económico-social e cultural. Posteriormente, em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo viria a designar-se educação musical. Para o 2.º Ciclo do ensino básico a disciplina tinha um carácter obrigatório; no 3.º ciclo a disciplina era opcional, a sua adesão era da responsabilidade das escolas. Actualmente o ensino da música está dividido em dois ramos:

a) Ensino vocacional da música para os alunos que pretendem adquirir competências musicais num determinado instrumento;
b) Ensino genérico da música desenvolvido nas escolas regular do ensino básico abrangendo o pré-escolar até ao 3.º ciclo: Expressão Musical no ensino pré-escolar legislado pelo Decreto –lei n.º 344/90; Expressão e Educação Musical no 1.º ciclo; Educação Musical no 2.º ciclo e Música no 3.º Ciclo.

1.3. MUSICOTERAPIA: UMA SINOPSE

> "O meu coração sem visitas perderá a memória (...) Ter uma melodia por identidade e deixá-la a alguém que aprendesse" (ValterHugoMãe, 2013, 224).

A utilização da música como prática terapêutica não se cinge apenas à era contemporânea. A prática terapêutica da música vem muito antes da cultura da Antiga Grécia. Podemos destacar os rituais comunitários a partir de cantos e danças, que nas sociedades da pré-história, permitiam clareza do pensamento e o afastar dos maus espíritos.

A história da música remete-nos para a Mesopotâmia. A primeira civilização musical com as primeiras teorias e instrumentos musicais em Ur. Temos referências de instrumentos de cordas como harpa em Ur, alaúde, lira; e os instrumentos de ventos: flautas, charamelas. Na Babilónia os instrumentos de sopro (vento como eram chamados) eram usados por sacerdotes com o objectivo de estimular a cura de pessoas com doenças psíquicas (Hoelzley, 1992).

No Egipto, os médicos-sacerdotes consideravam a música como a medicina da alma, por isso, por vezes incluíam nos seus tratamentos a terapia do canto (Hoelzley, 1992).

Mas foi com Pitágoras (582 -500 a.C.), aluno das escolas da Mesopotâmia e do Egipto; filósofo e matemático da Antiga Grécia percebeu a música numa relação entre a física e a matemática. Estudou e relacionou, a partir de uma nota fundamental, as vibrações com as frequências altas e baixas de uma escala de sons dando origem ao monocórdio, instrumento que na era contemporânea é utilizado para fins terapêuticos e meditativos. Pitágoras desenvolveu ainda a teoria da *Harmonia das esferas* relacionada com a harmonia na música, no universo e na alma humana. A doença mental estava relacionada com uma desordem de harmonia da alma e a música reconhecia o poder de restaurar esta harmonia perdida.

Outros filósofos como Platão e Aristóteles fazem referência à utilização da música como algo divino, purificador, restaurador da alma e da mente.

Mediante a época histórica a música teve sempre um papel de relevo terapêutico. Mas foi em meados do séc. XX que a música enquanto terapia veio a ter um destaque científico e profissional de maior relevo. Realizaram-se vários estudos nas áreas da neurociência e psicologia. O que permitiu inferir que participar em experiências musicais activa uma sucessão de processos neurofisiológicos e psicológicos. Esta descoberta possibilita o desenvolvimento de competências motoras, perceptivas e cognitivas potenciando a afectividade e socialização do indivíduo (Abeles & Won Chung, 1996; Barbtlett, 1996; Blood e Ztorre, 2001; Costa Giomi 2005; Hargreaves, 1999).

Em 1950 fundou-se a primeira Associação Nacional Norte-Americana de musicoterapia(NAMT), possibilitando avanços significativos no reconhecimento desta área científica no mundo de trabalho e da ciência. Em 1985 criou-se a Federação Mundial de Musicoterapia (WFMT); em 1989 a Confederação Europeia de Musicoterapia (EMTC) e em 1993 o Comité Latino-Americano de Musicoterapia (CLAM). Os cursos de especialização em Musicoterapia e o desenvolvimento acelerado de estudos científicos permitem que, hoje em dia, esta área profissional seja reconhecida e apreciada por distintas áreas ligadas às ciências da saúde e ciências humanas.

Musicoterapia enquanto conceito é definida pela *World Federation of Music Therapy*, como a

> "Utilização da música e/ou de seus elementos constituintes, ritmo, melodia e harmonia, por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo destinado a facilitar e promover comunicação, relacionamento, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objectivos terapêuticos relevantes, a fim de atender as necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A musicoterapia procura desenvolver competências e/ou restaurar funções do indivíduo para que ele ou ela alcance uma melhor qualidade de vida, através de prevenção, reabilitação ou tratamento."

Esta definição encontra-se em consonância com a definição da Organização Mundial de Saúde (OMS) que se reporta ao bem-estar físico, mental e social do indivíduo.

Actualmente a prática musicoterapêutica está fundamentada por várias por vários modelos são eles:

- **Modelo Nordoff-Robbins:** Este modelo baseia-se nas teorias da psicologia Humanista-existencial. A musicoterapia segundo o *Modelo Nordoff-Robbins* pode efectuar-se tanto numa perspectiva individual, como numa perspectiva de grupo, pois este modelo utiliza uma forma de improvisação criativa. Esta improvisação denomina-se criativa pois estão implicados três níveis de inter-relações:
    - O terapeuta cria e improvisa músicas que são utilizadas como terapia;
    - O terapeuta utiliza a música de improvisação de forma criativa em cada sessão para buscar, ganhar e manter contacto com o paciente em cada momento e para criar "uma experiência terapêutica".
    - O terapeuta cria uma progressão de experiências terapêuticas de sessão para sessão, apoiando as e reforçando as fases do desenvolvimento criativo do paciente.
    - O musicoterapeuta revela-se o criador de toda a estrutura básica da música, o paciente complementa-a e transforma-a numa viagem. O propósito principal da improvisação é implicar o paciente no acto musical, as respostas que o paciente dá enquanto ouve música fazem parte da essência da experiência terapêutica. Segundo Bruscia (1999), podemos dizer que o *Modelo Nordoff- Robbins* utiliza a música como terapia mais que em terapia. Isto é, a música constitui um meio primário para motivar e influenciar o crescimento terapêutico do paciente,

proporcionando estímulos e meios de resposta para que se desenvolva o processo terapêutico.

- **Modelo Psicodinâmico:** Alvin define musicoterapia como "o uso controlado da música no tratamento, na reabilitação e na educação de crianças e adultos que sofrem desordens físicas, mentais ou emocionais" (Bruscia, 1999). Este enfoque caracteriza-se por ser uma terapia livre porque o terapeuta dá ao paciente liberdade completa para improvisar da maneira que ele deseja, sem nenhuma regra ou estrutura. Assim, o paciente joga apenas com o seu instrumento musical, o que motiva uma terapêutica mais pura (livre de contaminação). O que mais se conhece de Alvin é o seu trabalho com crianças autistas, apesar de ter realizado trabalhos com crianças com outros diagnósticos e com adultos. Os três objectivos principais desta terapia são:
    - Auto-libertação, o facto de não haver regras e estrutura na forma de improvisação, dá ao paciente a liberdade de se auto libertar.
    - Estabelecimento de vários tipos de relações (paciente - instrumento; paciente – instrumento - terapeuta, etc). Alvin acreditava que " a música tinha infinitos tipo de relações, e que essas relações são o alicerce da Musicoterapia" (Bruscia, 1999, p. 82)
    - Desenvolvimento da área física, intelectual e sócio-emocional através da relação do paciente com a musica.
    - Estes três objectivos são interdependentes e formulam-se de acordo com as necessidades individuais de cada indivíduo e em relação à área de desenvolvimento mais afectada.

- **Modelo analítico:** A musicoterapia analítica revê-se num modelo de improvisação surgido na Grã-Bretanha em 1970. O modelo foi criado e desenvolvido num período de dois anos por Mary Priesly, Peter Wright e Marjorie Wardle. Depois destes dois anos de experiência, Mary Priestley líderou a investigação clínica contribuindo para a disseminação do modelo.
    - Este modelo caracteriza-se pelo uso da palavra e música de forma simbólica. Improvisada pelo paciente e pelo terapeuta, com o propósito de explorar a vida interna do mesmo e facilitar o seu desenvolvimento. Segundo Bruscia (1999), a diferença da psicanálise e da musicoterapia analítica é que a última implica improvisação recíproca entre paciente e a terapeuta, não utilizando a palavra. As improvisações dão ao musicoterapeuta um papel muito activo no momento de analisar e trabalhar com sentimentos inconscientes, se compararmos com o papel passivo que desempenha o analista verbal.

- Uma característica específica da musicoterapia analítica passa pela improvisação do paciente. Aqui ela é estimulada e guiada por sentimentos, ideias, imagens, fantasias e memórias que serão minuciosamente analisados pelo terapeuta.
- O objectivo principal da musicoterapia analítica é ultrapassar os obstáculos que impedem o paciente de reconhecer e aproveitar todo o seu potencial e alcançar os seus objectivos pessoais. Assim, isto implica aceder ao material inconsciente para ganhar maior conhecimento, libertar os mecanismos de defesa e levar o paciente a criar objectivos mais positivos, desenvolvendo o seu equilíbrio e criatividade.

- **Modelo Benenzon** (Anos 60): Modelo criado por Rolando Benenzon, fundamentado nos princípios psicodinâmicos (Freud, Jung, Winnicott, entre outros) e no estudo aprofundado dos modelos de P.Schaeffer, C. Sachs, M. Shaffer. A musicoterapia segundo o *Modelo Benenzon* trata-se de uma psicoterapia não- verbal que utiliza as expressões corpóreas-sonoro-não-verbais para desenvolver e estabelecer um vínculo relacional entre musicopsicoterapeuta e o indivíduo proporcionando-lhe uma melhoria na sua qualidade de vida e reabilitação (Benenzon, 2006).

- **Modelo comportamental**: Fundamentado no estudo do comportamento, das condutas que podem ser observadas e dos mecanismos fisiológicos e psicológicos de percepção e execução musical que permitem identificar de que maneira as actividades musicais podem influenciar ou modificar as respostas não musicais e musicais do paciente. Este modelo está vinculado a Mandsen e Cutter referindo que a música é utilizada como principal elemento de reforço para modificar o comportamento, reduzir agressividade, entre outros.

Na prática musicoterapêutica Bruscia (1999) realça a importância de encaminhar as necessidades e problemas do indivíduo através da música, promovendo uma maior facilitação e criação activa de produções sonoro-musicais (Bruscia, 1999). Torna-se deveras importante que, independentemente do diagnóstico clínico, se conheça a história sonoro-musical do indivíduo para que os objectivos terapêuticos se enquadrem muito para além das características clínicas do diagnóstico. Do ponto de vista da identidade sonora e da criação sonoro-musical em musicoterapia as respostas à música são pessoais, não-verbais, e alcançam um significado diferente para cada indivíduo (Ruud, 1993). A identidade sonoro musical, num contexto de interacção social, trata-se de produto da integração individual e cultural, ajudando o indivíduo a reconhecer-se, diferenciar-se e identificar-se como pessoa (Sabbatella, 2003).

1.3.1. Especialidades da Musicoterapia: Educação Especial

A música desde sempre teve um papel relevante na educação especial. Pelo seu carácter lúdico e estimulante demonstrou ser útil como suporte para o desenvolvimento de diversas aprendizagens (Sabbatella, 2003). São vários os percursores da Musicoterapia na educação especial Juliette Alvin (1965-1978), Roland Benenzon (1971), Gertrud Orff (1980) e Paul Nordoff e Clive Robbins (1977-1982). A Musicoterapia Educativa centra a sua aplicação na área da Educação, focando-se nas necessidades não-musicais da pessoa com NEE, - necessidades físicas, sensoriais, emocionais, cognitivas e sociais, - perspectivando que a aprendizagem não se trata do primeiro objectivo da intervenção em musicoterapia (Sabbatella, 2003). Assim, a partir das distintas experiências musicais terapêuticas e, tendo em vista os objectivos psico-educativos do caso, pretende-se incidir na melhoria das competências cognitivas, sociais e humanas da pessoa com NEE (Sabbatella, 2003).

A Musicoterapia Educativa desenvolve-se nos seguintes contextos:

- Intervenção individual, apenas com um aluno com NEE e/ou distúrbios de comportamento;
- Intervenção em pequenos grupos.
- Intervenção comunitária;
- Assessoria: Apoio de assessoria a professores de educação musical para adaptação de actividades musicais às necessidades específicas dos alunos com NEE (Colwel & Thompson, 2000); adaptação de instrumentos musicais às necessidades físicas e ensino de técnicas específicas que promovam a interacção e a inclusão dos alunos na sala de aula (Sabbatella, 2006).

Segundo Sabbatella (2006) os principais objectivos gerais que se pretende alcançar na aplicação da Musicoterapia Educativa são:

- Favorecer a capacidade de expressão verbal e não-verbal;
- Estimular e desenvolver habilidades sensoriais, perceptivas e motrizes;
- Favorecer o desenvolvimento das capacidades de atenção, percepção e memória;
- Expressar estados de ânimo através da música;
- Respeitar o próprio tempo e o tempo do outro;
- Fortalecer a socialização e a inclusão em grupos de pares;
- Favorecer a socialização na produção sonora colectiva;

Do ponto de vista da educação musical e do ensino da música, o musicoterapeuta enquanto assessor e conhecedor das problemáticas, potencialidades musicais, intrapessoais e interpessoais dos alunos com NEE e do grupo de sala de aula, pode contribuir qualitativamente para boas práticas inclusivas (Sabbatella, 2008). Em termos práticos o musicoterapeuta em assessoria deve possibilitar formação e

orientações práticas e metodológicas inclusivas aos professores, isto é deve potenciar um papel activo e participativo das suas actividades curriculares e pedagógicas. O professor de música enquanto dinamizador de experiências práticas e activas de música possibilita uma ampla abertura da criatividade, expressão, motivação e conhecimento das potencialidades e linguagens sonoro-musicais de todos os alunos, possibilitando a inclusão e todos (Sabbattella, 2008; Wilson, 1996; Jonhson, 1996).O grupo turma deve ser preparado em conjunto com o docente e musicoterapeuta uma vez que perspectivando esse conhecimento proporciona uma maior aceitação do grupo à diferença (ibidem, 2008).

Respeitante à organização e logística do processo de inclusão e de assessoria em musicoterapia, são seis os elementos que o musicoterapeuta deve potenciar em conjunto com o docente de educação musical e ensino da música (Sabbatella, 2008):

- Analisar os recursos e materiais necessários para o desenvolvimento das actividades;
- Proporcionar um espaço físico adequado para realizar as actividades propostas;
- Realizar possíveis adaptações do material a utilizar (instrumentos) e espaço;
- Programar todas as ajudas e recursos necessárias para a realização e êxito das actividades, ao nível verbal, físico;
- Determinar mecanismos de avaliação da evolução de objectivos e de êxito dos mesmos;

A escola contemporânea tem actualmente o desafio de procurar respostas educativas eficazes e de qualidade para a diversidade de aprendizagem dos alunos. Os técnicos da área da educação e das ciências humanas devem por isso apoiar-se de forma transversal. Baseado nesse apoio, a escola terá sinergias suficientes para colmatar todas as dificuldades daí inerentes , “todas as crianças têm iguais potencialidades, todas são criativas, todas são artistas, tendo em vista que a arte faz parte do processo orgânico da evolução humana” (Machado, 1985, p. 6).

2. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Seguindo a premissa de equidade educativa parece-nos pertinente tecer a prática do novo modelo educativo contemporâneo, a inclusão, com a disciplina de música e a musicoterapia.

A inclusão relaciona-se com a valorização e o respeito máximo por todas as pessoas, independentemente da sua tipologia cognitiva, económico-social e cultural. Cabe portanto às direcções executivas dos agrupamentos o papel de potenciar e desenvolver práticas inclusivas (UNESCO, 1994). Apesar das Unidades de Apoio Especializado estarem inseridas nos agrupamentos que defendem práticas inclusivas é importante que não se revelem em si segregadoras (Leitão, 2006; Ferreira, 2007). É igualmente essencial mencionar que mesmo na inclusão na sala de aula, os professores devem procurar adaptar o currículo ao aluno de forma equitativa para que, mesmo dentro da sala de aula, não prevaleçam atitudes segregadoras.

A música é uma disciplina que integra o ensino geral do panorama curricular nacional, abrangendo o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino público. Sendo que no 3.º ciclo a disciplina de música tem um carácter semestral e integra a oferta do agrupamento de escolas. Esta disciplina para além da sua índole artística, pedagógica, criativa e lúdica, possui em si componentes que, segundo Sabbatella (2006) desenvolvem áreas:

- Sensoriais e psicomotoras;
- Psico-emocionais;
- Cognição;
- Socialização;

Já a musicoterapia pode contribuir com o seu saber teórico e prático para a inclusão dos alunos na sala de aula (Sabbatella, 2006). Relevamos a assessoria aos professores de música para o apoio do desenvolvimento de práticas inclusivas. Através do trabalho individualizado desenvolvido com os alunos das UAEM a percepção comunicativa e interactiva dos mesmos com a música é destacada. Tal facto mostra-se crucial para estabelecer adaptações pedagógicas curriculares na turma beneficiando os alunos com NEE em particular. Desta forma todos têm as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais (Sabbatella, 2006), (Colwel & Thompson, 2000).

O ensejo de desenvolver um estudo que alie esta tríade de conhecimento (inclusão, musica e musicoterapia) surge do trabalho prático da mestranda enquanto técnica de musicoterapia nas Unidades de Apoio à Multideficiência 1.º 2.º e 3º ciclo do ensino básico.

Neste contexto, foi observado que apesar dos alunos da Unidade demonstrarem um papel receptivo e participativo nas sessões individualizadas de musicoterapia, nas aulas de música do ensino regular tinham um papel inactivo e pouco participativo.

Atendendo à experiência e ao conhecimento que desenvolvemos nos alunos pretendia-se implementar, numa turma do 3.º ciclo, estratégias que permitissem apoiar o professor de música no processo de inclusão activa dos alunos da Unidade de apoio à multideficiência.

Como refere Vygotsky (1999), a arte é uma técnica social do sentimento, como tal, "sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social..." (p. 12), o campo do sentimento. As actividades artísticas promovem o desenvolvimento físico, cognitivo, social, emocional e criativo do indivíduo em aprendizagem (Fox & Schirrmacher, 2011), em particular, a música torna-se crucial no currículo escolar de todos os alunos porque possibilita-os comunicar e exprimir-se de uma forma não-verbal, artística e intuitiva (Fox&schirrmacher, 2011).

Como objectivo geral pretendeu-se, portanto, explorar a prática do musicoterapeuta enquanto assessor para a inclusão, reflectindo-se numa melhoria das adequações curriculares para práticas inclusivas na sala de aula.

Especificamente pretendemos:

- Potenciar comportamentos adaptativos dos alunos da UAEM;
- Melhorar a qualidade das relações entre todos alunos;
- Potenciar as mesmas oportunidades de aprendizagem para todos independentemente da sua condição intelectual e /ou física;
- Servir como modelo para a acção do docente de música do agrupamento, permitindo-lhe o desenvolvimento independente destas estratégias.

3.METODOLOGIA

3.1.DEFINIÇÃO DA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE PESQUISA UTILIZADA.

A metodologia utilizada neste estudo de caso foi do tipo qualitativa com o método investigação-acção. Para Kemmis e McTaggart(1988),

"A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo" (p. 35).

Bogadan e Biklen (1991) indicam que "o investigador entra no mundo do sujeito "(...) regista de forma não intrusiva o que vai acontecendo o que recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos" (p. 113). Os passos iniciais que seguiram a investigação qualitativa foram: observação-participante, entrevista e consequentemente análise de conteúdo. Para o mesmo autor a

"a observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem" (ibidem, p.157).

Adler e Adler, Lapassade (1987) consideram a existência de três tipos de observação participante:

- Observação participante periférica: uma participação apenas suficiente para serem admitidos como "membros", sem, no entanto serem admitidos no centro das actividades";
- Observação participante activa pretende "adquirir um determinado estatuto no seio do grupo em estudo;
- Observação participante completa designada por duas vertentes "a oportunidade, caso o investigador seja já membro da situação que irá estudar, e por conversão, como forma de cumprir uma recomendação etnometodológica, segundo a qual o investigador deve tornar-se o fenómeno que estuda" (Bogdan & Biklen, p. 140)

Os dados recolhidos através da observação-participante foram colocados num diário de campo. Este tipo de método permitiu-nos reflectir sobre o trabalho elaborado e executado durante cada sessão. Segundo Burgess (2001) "os dados registados nas «notas de campo» são

do tipo da descrição narrativa e aqueles que o investigador anota no seu «diário de bordo» pertencem a esse tipo da compreensão" (p. 158).

Assim como para Allport (cit. in Burguess, 2001) "os diários íntimos são a melhor das formas de documento pessoal, porque é aqui que as pessoas facultam um conjunto de pensamentos, acontecimentos e sentimentos que são considerados importantes" (p. 41).

A investigação qualitativa requer uma análise de conteúdo no qual se define como uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.

Portanto, a análise de conteúdo é a possibilidade científica de extrairmos o conteúdo, tanto o explícito como o implícito, de entrevistas, textos e observações. Deste modo, Burgess (2001) refere que:

"A análise de conteúdo constitui-se por um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se de modo especial ao exame de documentos escritos, discursos (…) permitindo a descrição e interpretação destes materiais, assim como tirar inferências sobre as condições de produção e recepção" (p.104).

Relativamente a técnicas de recolha utilizados na metodologia qualitativa as que destacamos como relevantes para o desenvolvimento do nosso projecto de estudo dizem respeito a: filmagens com câmara de vídeo possibilitaram um olhar crítico, e reflexivo distanciado das actividades desenvolvidas. A pesquisa bibliográfica mostrou-se um instrumento fundamental para aumentar conhecimentos na área de estudo "pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados actuais relevantes relacionados com tema" (p. 227). A bibliografia oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente, e, tem por objectivo permitir o reforço paralelo na análise das suas pesquisa ou manipulação das suas informações (Marconi & Lakatos, 2003).

3.2. PARTICIPANTES/ CASO

Os participantes que integraram o presente trabalho académico foram alunos de uma turma do 8.ºano, de uma Escola do 2.º e 3º ciclo do Ensino básico do distrito do Porto, os alunos da Unidade de Apoio à Multideficiência, docente da disciplina de música, a docente Educação especial e assistentes operacionais.

A turma do 8.º ano constituía-se por um grupo de 18 alunos. Destes alunos 15 do sexo masculino e 3 do sexo feminino. A turma do ensino regular caracteriza-se como sendo uma turma unida demonstrando colaborar e relacionar-se bem entre si; integra dois alunos da UAE apenas nas disciplinas de música, educação visual e espanhol. Em termos curriculares dois alunos tiveram apoio a quatro disciplinas e um aluno com plano de acompanhamento ao estudo. Relativamente à UAM a mesma constituía-se por sete alunos: 5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. A média de idade dos dois grupos é de 14 anos. No total a amostra do estudo é composta por 25 alunos.

3.2.1. Caracterização da Instituição escolar

O estudo de caso decorreu num agrupamento de uma Escola básica 2º e 3º. Constituído, em 2003, por cinco escolas do ensino básico 1.º ciclo e uma escola de 2º e 3º ciclo, do Município de Vila Nova de Gaia, conta com uma história de 40 anos; responsabilizando-se pela formação de 2270 alunos.

Para responder às exigências actuais de uma escola multicultural o ensino contemporâneo exige práticas humanizadas e inclusivas. Na perspectiva da inclusão importa entender quais são as políticas educativas e conceptuais que o agrupamento desenvolve. *Mais escola, mais educação, melhor futuro!* é o lema expresso no projecto educativo que, segundo Costa (1991), "determina a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta" (Costa J. A., 1991, p. 10). O projecto educativo é um documento que:

> "consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa" (art. 9.º, n.º 1, al. a) do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro e Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho) (Matos, 2012-2015).

Envolto nos fundamentos de Missão, Visão, Valores e objectivos educativos, destaca-se com relevância a Visão do agrupamento como o "desenvolvimento de um ensino e formação adequados que facilitem a emergência de diferenças individuais e diversos

estilos de aprendizagem" (PE, 2012-2015, p. 4). Quanto à *Missão* é de realçar a "continuação do percurso *a Caminho da inclusão*" (PE, 2012-2015, p. 6).

Na perspectiva de uma escola para todos, o agrupamento demonstra preocupação não só na inclusão de pessoas com deficiência física e/ou cognitiva, mas também na inclusão multicultural dos alunos e na melhoria da respostas pedagógicas com base nas características dos alunos:

> "A partir da vontade dos órgãos de gestão e da sensibilidade do seu corpo docente estruturaram-se as valências de integração para diversas necessidades educativas, para a inclusão de diferenças e de diversidade (...) tal marcou a identidade da sua comunidade educativa com um perfil de abertura, flexibilidade e adaptação continua à mudança" (PE, 2012-2015, p. 6)

Ao nível da educação especial o projecto educativo rege-se pelos "princípios fundamentais de uma escola inclusiva", nomeando como importantes dois pontos: Supressão de barreiras físicas e pedagógicas e Promoção e desenvolvimento de práticas educativas equitativas (PE, 2012-2015).

A este propósito, o agrupamento, dispõe de duas unidades de intervenção especializada em multideficiência, - uma para o primeiro ciclo e outra para 2.º e 3.ºciclos. Com Serviço especializado de apoio à Surdez dispõe de uma escola básica de referência do 1.º ciclo no concelho de Gaia. Em caso de necessidade educativas as restantes escolas básicas, com pré-escola e 1.º ciclo, proporcionam um professor de educação especial para acompanhamento desses casos.

Em termos de oferta educativa (PCA 2009-2013, p. 20) o agrupamento oferece ainda:

- Programas Integrados de educação e formação (PIEF) 2/3º ciclo;
- Cursos de Educação e Formação (CEF): Cozinha, Serviço de mesa, ISOI;
- Educação e Formação para Adultos;
- Percurso Curricular alternativo;

No que concerne à Educação Artística, em termos curriculares para o 3.º ciclo (7.º e 8.º anos), a escola oferece Educação Tecnológica e Música como disciplinas de frequência Semestral. Cada turma divide-se em duas, pelo que metade terá música e a outra educação tecnológica, trocando no término de cada semestre (PCA, 2009-2013).

No sentido do agrupamento melhorar as suas respostas educativas oferece aos seus docentes formação continua nas áreas do sucesso educativo, Ensino-aprendizagem, Gestão organizacional e cultura de escola/ Agrupamento.

Na perspectiva da comunidade educativa não se enlaçar apenas pelos seus constituintes, enquanto sistema aberto, o agrupamento estabelece "parcerias e protocolos com as entidades que pudessem potenciar a extensão e a qualidade da sua missão educativa" (PE, 2012-2015, p. 6). Neste âmbito o agrupamento, em parceria com APPACDM de Vila Nova de Gaia, desenvolveu dois seminários internacionais dedicados ao debate e à reflexão da inclusão e da educação especial.

A educação, nesta instituição educativa, define-se como projecto de vida assumindo como basilares o ensino sustentado pelos princípios de "Liberdade, Responsabilidade, Igualdade e Fraternidade e nos valores da Compreensão, Tolerância, Solidariedade e Amizade" (PE, 2012-2015). Privilegiando estes valores de inclusão a escola segue algumas orientações do *Índex para a Inclusão*, tendo sido desenvolvido ao longo do ano lectivo 2012/2013 formação sobre este recurso a todo o agrupamento. Neste sentido a escola demonstra abertura para renovação de políticas e estratégias pedagógicas inclusivas.

3.2.2. Caracterização da Unidade de Apoio à Multideficiência

A unidade de apoio à multideficiência do 2.º e 3.º ciclo, sob direcção executiva do agrupamento e o apoio de encarregados de educação de alunos com NEE, abriu portas em Outubro de 2009 num pavilhão requalificado desta mesma escola. Os apoios para a concretização da mesma surgiram de organismos estatais pela Direcção Regional de Educação do Norte e de organismos privados pela mão da Fundação Calouste Gulbenkian, Efacer, Fagor, Grupo Amorim e o grupo Auchan.

Tendo em conta os princípios de equidade e de inclusão, de acordo com o PEA (Projecto Educativo do Agrupamento), são objectivos desta unidade de apoio à multideficiência:

- Favorecer a participação dos alunos com multideficiência nas actividades curriculares, relacionando-se com os seus pares de turma;
- Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- Proceder Às adequações curriculares necessárias;
- Assegurar a participação dos pais (encarregados de educação no processo de ensino aprendizagem;
- Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, da orientação e mobilidade;
- Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

Em termos de recursos humanos esta unidade dispõe actualmente de dois docentes especializados ao abrigo do grupo 910, em regime de horário integral, e uma docente de igual formação em regime parcial; duas assistentes operacionais em tempo integral e uma tarefeira a tempo parcial.

Respeitante aos recursos humanos protocolados com autarquia e outros recursos associativos, esta dispõe de uma musicoterapeuta e dois técnicos de psicomotricidade contratados a termo certo pela Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia; Pela CERCI a

unidade conta com os técnicos do Centro de recursos integrados (CRI): terapeuta da Fala, Terapeuta ocupacional e uma fisioterapeuta; pela APPACDM conta com sala de Snoezelen, atelier de manualidades e atelier de Movimento, Música e Drama (MMD). Fazem também parte da equipa técnicos de Reiki e massagem sacro-craniana que, de forma voluntária, trabalham com os alunos uma vez por semana.

A unidade recebe todos os alunos a partir das 9 horas da manhã. Até às 9.30 são acolhidos pela professora de educação especial. No acolhimento diário os alunos fazem o seu plano de diário de actividades com apoio da professora educação especial e técnicos do CRI (CERCI). Cada plano é adaptado às necessidades de cada aluno.

3.2.3.Caracterização dos alunos da UAEM

Relativamente aos alunos que integram a unidade. Esta acolhe sete alunos. Com prevalência do sexo masculino: cinco rapazes; e apenas duas raparigas. A média de idades ronda os 16 anos. Em termos curriculares cinco alunos estão integrados no Programa Individual de Transição.

No que diz respeito à caracterização clínica, a unidade apresenta dois alunos gémeos com Síndrome de X frágil, com atraso mental grave. Ambos têm epilepsia controlada com medicação. De acordo com o Perfil de funcionalidade, enquadrado no Programa Educativo Individual (PEI), um dos gémeos, o Guilherme (nome fictício pelo qual iremos designar o aluno) apresenta descoordenação motora e desarmonia nos movimentos, mas de forma autónoma. Recorrentemente ao longo do dia manifesta alterações de humor com períodos de agitação motora. Reage negativamente às mudanças de rotina, situações novas e quando é contrariado nas suas intenções. Reage com desagrado ao barulho, ficando bastante irrequieto quando algum dos colegas grita ou está em contextos com muito ruído, saindo do espaço. Duas vezes por semana o aluno integra os ateliers da APPACDM. No que concerne à sua inclusão na sala de aula, o aluno inclui uma turma do 8.º ano e faz integração de 45 minutos na disciplina TIC (tecnologias de informação e comunicação). Actualmente o aluno, integra o Plano Individual de Transição.

No que concerne ao irmão gémeo de "*Guilherme*", o *"António*" (nome fictício pelo qual iremos designar o aluno) apresenta o mesmo quadro clinico supra citado. De acordo com o perfil de funcionalidade que o aluno apresenta muita dificuldade em centrar a atenção e demonstrar concentração na tarefa e o nível de envolvimento é muito reduzido. O aluno compreende informação e indicações simples que lhe são transmitidas oralmente. Faz verbalizações, emitindo "*pseudo-palavras*", às quais se atribui significado por aproximação ao referente real. No entanto, raramente revela intencionalidade comunicativa quando as produz. O aluno apresenta tiques e

estereotipias, balançando o corpo, esfregando a cara, as mãos que interferem, por vezes, com a interacção. Reage com desagrado ao barulho e a contextos novos com ruido, ficando bastante irrequieto. O aluno não colabora com agrado nas tarefas propostas, chorando, refilando ou tentando desviar a atenção do adulto, respondendo a tal com *pancadinhas, sorrindo exageradamente, puxando os cabelos do adulto ou tentando levantar-se do seu lugar*.

O aluno integra uma turma do 8.º ano, sendo que a frequenta as disciplinas semestrais de Música e de TIC, 45 minutos por semana. O aluno integra o plano Individual de Transição.

"*Matilde"* (nome fictício) é uma aluna de 18 anos com um quadro clínico referente a Síndroma de Dravet, - Epilepsia Maligna de Infância. Patologia caracterizada por crises convulsivas frequentes, de difícil controlo, com perturbação nas funções de consciência. A aluna apresenta um défice cognitivo grave, com hiperactividade associada e consequente défice de concentração/ atenção. Por vezes, torna-se difícil controlar os seus impulsos. Apresenta uma assimetria caracterizada por uma escoliose, levando a um ligeiro encurvamento do hemitronco à esquerda, usando por isso um colete de Boston.

A aluna compreende enunciados orais simples, identifica alguns símbolos e sinais, mas não descodifica linguagem escrita; Expressa-se oralmente de forma compreensiva, ainda que com fraco registo sintáctico. Aquando de períodos de maior frequência de crises epilépticas verifica-se um agravamento na articulação de fonemas.

Em termos curriculares a aluna integra uma turma do 8.º ano sendo que, frequenta as disciplinas de Educação Visual e Música. A aluna integra o Plano Individual de transição.

"Frederico" (nome fictício) é um aluno de 17 anos que, de acordo com PEI, apresenta um quadro clínico de Paralisia Cerebral, num quadro motor de tetraparésia espástica com atraso mental moderado. Apresenta epilepsia controlada por medicação. O aluno evidencia dificuldade na coordenação de movimentos voluntários dos membros superiores, tendo maior funcionalidade a nível do membro superior direito. Verifica-se limitação de amplitudes articulares, mais evidenciado nos membros inferiores.

É visível uma assimetria postural evidenciada pela anteversão dos ombros e flexão da coluna. Apresenta algum comprometimento das reacções de equilíbrio e de rectificação na posição de joelhos, no entanto as reacções de extensão protectiva estão presentes. Participa com agrado nas actividades do seu interesse, caso contrário, só participa com incentivo e insistência do adulto. O aluno faz parte de uma turma do 8.º ano, frequentando as disciplinas de Educação Visual anualmente, TIC e Música em regime semestral. Ao abrigo da medida Plano Individual de Transição na instituição, o aluno frequenta APPACDM de Vila Nova de GAIA duas vezes por semana.

"Eduardo" (nome fictício) aluno com 17 anos. De acordo com as informações fornecidas pelo PEI o aluno apresenta um diagnóstico clínico de Paralisia Cerebral num quadro motor de diplegia espástica, por hidrocefalia congénita, tendo como sequelas,

macrocefalia e atraso mental grave. O aluno revela grandes dificuldades no desenvolvimento das capacidades interpessoais para o estabelecimento de interacções sociais recíprocas com significado e funcionalidade. Apresenta uma diplegia com tónus elevado e espástico, resistência ao movimento passivo dos membros inferiores estando presentes contracções musculares involuntárias durante e após o estiramento. No tronco e membros superiores apresenta boa capacidade muscular, no entanto está comprometida a coordenação dos movimentos voluntários dirigidos unilateral e bilateral.

"Eduardo" apresenta ecolalia imediata e retardada, repetindo o que ouve com bastante precisão. Revela compreender as informações/mensagens verbais simples que lhe são dirigidas, embora o tempo de reacção/resposta seja lento e nem sempre com reacção intencional associada. Por vezes revela dificuldade em gerir as suas emoções e impulsos, apresentando agitação motora, com descontrolo comportamental acentuado, por vezes com auto-agressão. Apresenta frequentemente movimentos estereotipados, como o balançar do corpo e o virar a cabeça de um lado para o outro, que interferem com a interacção. A capacidade de atenção/concentração é bastante reduzida, distraindo-se facilmente com estímulos externos auditivos e a auto-estimulação (balançar do corpo, cabeça). Em termos curriculares o aluno frequenta uma turma do 8.º ano nas disciplinas de Espanhol e Música. Sendo que a música é uma disciplina semestral. O aluno está enquadrado no PIT, sendo a instituição de frequência a APPACDM de Vila Nova de Gaia.

Outro dos alunos que compõe a unidade é o *"Nuno"* com 14 anos de idade. Apresenta um quadro clinico de síndroma de Apert, que é uma forma rara de cranioestenose, também denominada Acrocefalosindatilia Tipo I, associado a um défice cognitivo grave.Tem uma ligeira escoliose e várias deformidades ósseas a nível das mãos e tibio-társicas, que limitam a amplitude de movimento destas articulações. Os pés com sindactilia. "Nuno" é um jovem com um comportamento agitado/inquieto, que por vezes condiciona a sua participação nas actividades, nomeadamente nas tarefas que exigem maior capacidade de atenção e coordenação. O seu nível de atenção/concentração na tarefa é reduzido, necessitando da orientação e por vezes insistência do adulto, para voltar a focar a atenção na mesma. Tem dificuldade em controlar o excesso de saliva, quando lembrado limpa-se sozinho.

No que respeita as interacções interpessoais básicas, o *"Nuno",* também revela dificuldade em gerir sentimentos e impulsos. Apresenta um comportamento de desafio constante às directrizes do adulto e mantém esse comportamento por períodos de tempo alargados e quando contrariado, oferece resistência e desestabiliza o contexto envolvente. Não responde bem ao desagrado do outro. É impulsivo, não respeita regras do contacto físico e também não sabe gerir os sentimentos de satisfação de forma adequada. Tem défice visual e lacrimeja com facilidade. O aluno usufrui de Terapia da Fala e Terapia Ocupacional com as técnicas do Cri da CerciGaia e continua com a medida PIT na Comunidade. Em termos curriculares o aluno frequentou uma turma do

6.º ano nas disciplinas de Educação Visual e Educação Musical, a partir do segundo período teve Educação Física com o apoio de um técnico de psicomotricidade.

"Benedita" (nome fictício) é uma aluna com 15 anos. De acordo com o PEI, a aluna é portadora de mutação genética no CDKL 5, resultando dessa condição uma epilepsia do lóbulo frontal grave associada a displasia cortical do lóbulo frontal esquerdo e malformação no hipotálamo. Possui epilepsia intratável, demonstrando sequelas neurológicas, atraso global no desenvolvimento, com défice cognitivo, ausência de linguagem e alterações de comportamento com traços do espectro do autismo. Exibe ainda descoordenação motora global.

Ao longo do dia apresenta diferentes estados emocionais com alterações de comportamento manifestadas por agitação motora e aumento dos movimentos estereotipados. A aluna usufrui de terapia da fala e terapia ocupacional, no âmbito do protocolo com o CRI da CerciGaia, de psicomotricidade e musicoterapia pela Camara Municipal de Vila Nova de Gaia.

Em termos curriculares a aluna frequenta uma turma do 7.º ano na disciplina de Educação Física (45+45 minutos).

3.2.4. Caracterização musicoterapêutica dos alunos da UAEM.

Os alunos supra citados foram acompanhados por musicoterapia desde Abril de 2010 com a excepção de *"Nuno"* e *"Benedita"* que iniciaram apenas no ano lectivo 2011/2012. As sessões de musicoterapia eram realizadas individualmente com o suporte do modelo musicoterapêutico Nordoff-Robbins. As sessões decorriam num modelo semi-estruturado. Iniciando-se com música do olá, seguido de desenvolvimento de improvisações a partir de um *setting* musical, finalizado com a música do adeus. As duas músicas, (olá e adeus), nunca eram alteradas projectando-se como uma área de reconhecimento e de ligação entre sessões.

Partindo do geral as sessões tinham como objectivos:

- Potenciar e desenvolver uma relação de comunicação entre terapeuta e aluno através da música;
- Perceber especificidade e intencionalidade de cada forma de comunicar verbal e não-verbal através música;
- Potenciar a capacidade de expressão verbal e não-verbal;
- Melhorar a capacidade de comunicar
- Tomar consciência da dimensão sonora-musical como um acto interactivo entre terapeuta-aluno, aluno terapeuta;
- Promover espaço de desenvolvimento de iniciativa pessoal entre aluno-terapeuta;

- Expressar estados de ânimo através da música (contenção e descarga);
- Estimular e desenvolver habilidades sensoriais, perceptivas e psicomotoras;

Caracterizando de uma forma geral e breve os alunos relativamente à forma como comunicam com a música:

- *"Nuno"* o mais novo da UAEM tem uma relação muito próxima com a música, sendo que o seu irmão é DJ e por isso projecta-se muito nas suas atitudes e formas de viver a música. *"Nuno"* é curioso face ao objecto sonoro, procura criar diálogos sonoro-musicais com a terapeuta. É criativo nas suas projecções sonoro-musicais. A música trata-se de uma área da qual o aluno demonstra bastante interesse.
- *"Benedita":* dada a frequência e intensidade das crises de epilepsia nem sempre se consegue um marco de estabilidade na relação terapêutica sonoro-musical. No entanto, a aluna demonstra períodos de comunicação musical com ajuda e reforço.
- "*Eduardo"* está integrado nas sessões de musicoterapia desde 2010. O aluno gosta de música, tem boa memória musical interage e comunica utilizando a voz cantada e/ou tocando no setting musicoterapêutico. Pode parecer, por vezes, que o aluno está ausente. No entanto ao contrário do que pode parecer, nesses momentos, o aluno está a reter e a processar informação. Tem tendência a reproduzi-la tardiamente mas, no entanto, fá-lo.
- "*Frederico":* o aluno relaciona-se bem com a música. Ao longo destes anos em terapia evidenciam-se melhorias ao nível da comunicação e intencionalidade comunicativa musical. Assim como o aumento da atenção e entrega nas sessões. A sua paralisia cerebral não o impede de desfrutar da música nem de explorar e recriar a partir do setting musical. O aluno é curioso, criativo e musical.
- "*Matilde":* a aluna relaciona-se e comunica musicalmente com fluidez, toca nos instrumentos cm intuito prazeroso e não descarga de emoção ou contrariedade. O seu discurso musical por vezes é fragmentado com "palmas" descontextualizadas. Sentindo necessidade de reforçar esse acto ao longo das sessões. Esta segue ritmo das músicas baloiçando com o corpo, pernas ou batendo palmas (não é tão usual). Nota-se alguma ansiedade/frustração quando não tocamos os instrumentos que *"Matilde"* pretende. Tem vindo a melhorar a sua comunicação verbal através do canto assim como a intencionalidade da mesma.
- *"António":* reage ao estímulo música observando-se uma forma particular de a evidenciar. O aluno acompanha música e interage em música a partir dos movimentos respiratórios. Com estes consegue (re)criar sequências rítmicas complexas e enquadrar-se num jogo de pergunta resposta com fluidez. O aluno, após dois anos e meio de trabalho, demonstra melhorias significativas

na criatividade sonora- musical, explorando instrumentos, criando dinâmicas de intensidade forte e baixa. A sua intencionalidade comunicativa musical cantada evoluiu significativamente. Sendo que durante as músicas que reconhece consegue proferir algumas palavras. António reage bem ao contacto ocular e físico.

- "*Guilherme":* identifica-se muito bem com a música e com o *setting* de instrumentos utilizados. É capaz de os manipular e de criar a partir deles. Apresenta criatividade musical, atenção musical (escuta), habilidade para organizar sons em rítmicos assim como capacidade de resposta musical instrumental e capacidade de expressão musical. A nível corporal, face a estímulos musicais mais rítmicos (reflexo das estereotipias), o "Guilherme" exprime-se ritmicamente com o corpo, baloiçando, saltando e por vezes correndo pela sala. Relativamente a aspectos sociais sonoros o aluno partilha facilmente os instrumentos e possui habilidade para realizar música com (musicoterapeuta). A sua capacidade de resposta musical é sobretudo diálogo musical de pergunta resposta e de criação musical.

Todos os alunos têm uma linguagem e identidade própria na música. O desafio está em descobrir com cada um deles essa identidade e linguagem e a partir daí tirar o melhor deles para que se sintam motivados e melhores consigo mesmo e com os outros.

3.3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

3.3.1. Procedimentos de organização

O estudo decorreu no segundo período do ano lectivo 2012/ 2013. Sendo que as interrupções lectivas decorreram a:

- 11 a 13 de Fevereiro de 2013;
- 18 a 01 de Abril de 2013;

A disciplina de música é semestral com uma duração semanal de 90 minutos. Estavam previstas um total de 11 aulas.

A equipa de docentes de educação especial revelou-se crucial para o desenvolvimento do presente estudo tendo, numa primeira fase, ajudado a organizar o grupo de intervenção. Precisávamos de uma turma com alunos da UAEM integrados e que tivessem a disciplina de música no 2.º período. Preenchidos os requisitos, reunimo-nos em equipa com a docente desta disciplina. Este encontro que teve como objectivos:

- Informar os objectivos, procedimentos e motivações do estudo;
- Dar a Conhecer o nosso percurso pessoal e académico;
- Conhecer a experiência no trabalho com alunos da UAEM;
- Conhecer as suas metodologias de trabalho para poder adaptar o mesmo aos alunos da UAEM;
- Informá-la das características de aprendizagem dos alunos da UAEM;

Para implementar o projecto tivemos que analisar as condições ergonómicas e arquitectónicas da sala de aula onde a professora iria leccionar. Consideramos como importante:

- Acessibilidades à sala de aula: rampa para entrada dos alunos com cadeira de rodas;
- Espaço físico com cadeiras e mesas amovíveis;
- Espaço físico com alguma dimensão;

Neste sentido, notamos que a sua sala não reunia as condições mínimas para o desenvolvimento de dinâmicas adequadas ao grupo. O problema foi colocado perante a direcção executiva e pedagógica, que sugeriu que a disciplina fosse leccionada na UAEM, - as condições seriam as melhores para todos, abrindo portas, para que a dinâmica e experiências inclusivas fosse efectuada junto de todos os alunos.

A direcção executiva do agrupamento tinha tomado conhecimento do projecto de estudo em Janeiro do corrente ano. Foi-lhes entregue um consentimento informado com sua descrição e objectivos.

Os pais de todos os alunos foram igualmente informados através de um consentimento informado com a respectiva autorização para a captação de imagens fotográficas e vídeo.

Foram feitas três reuniões e conversas informais com a professora titular da disciplina para monitorizar e organizar as aulas do semestre. Não pretendíamos distanciar ao currículo mas sim adaptá-lo as necessidades da turma.

Ficou estabelecido com a professora titular que os alunos da turma se deslocavam à UEAM nos últimos 45 minutos da aula. No entanto, após as duas primeiras aulas a docente concordou com a participação de todos os alunos no tempo integral da disciplina.

Foram realizadas duas reuniões com os alunos envolvidos da turma e com a directora de turma, assim como várias conversas para centralizar informação e recolher as opiniões acerca do trabalho em desenvolvimento. A primeira reunião realizou-se a 14 de Fevereiro, uma semana antes do início do semestre. O objectivo desta primeira reunião era:

- Explicar e justificar o projecto de estudo na turma;
- Verificar o que pensam os alunos sobre a inclusão na sala de aula;
- Reflectir sobre a importância da inclusão na sala de aula;
- Desenvolver um *Roleplaying* que demonstrasse:
    a) a importância de proporcionar a todos a mesma oportunidade de aprendizagem que os demais.
    b) Sentirem o (des)conforto de terem uma (in)capacidade para poderem reflectir sobre as atitudes de (in)diferença face a uma pessoa portadora com (d)eficiência.

As aulas tiveram início a 18 de Fevereiro. Neste primeiro dia de aulas os alunos tiveram que responder a um questionário composto por sete perguntas abertas e duas fechadas. Os objectivos deste questionário eram:

a) o aluno fazer uma introspecção sobre a sua relação com os alunos com NEE,
b) o aluno avaliar a dinâmica da aula.

Após a primeira aula foi realizada uma reunião junto dos alunos, directora de turma e uma docente de educação especial com o objectivo de:

a) Perceber as emoções que os alunos tiveram com a experiência de ter aulas numa UAEM;
b) Tirar dúvidas e desmistificar algumas ideias sobre os alunos da UAEM;
c) Demonstrar que era importante para todos terem as mesma igualdade de oportunidade que os demais;

3.3.2. Conteúdos Programáticos

Relativamente aos conteúdos programáticos, descrição e planeamento geral das aulas (vide anexo1) de música enquanto musicoterapeuta pretendeu-se, junto da docente do disciplina, adaptar os conteúdos de forma prática e envolvente. Viver e mexer a música era o mote. Para isso, a sala foi organizada para que os alunos pudessem estar em círculo para terem um maior contacto ocular e relacional entre todos. Os conteúdos seguidos na disciplina tiveram como apoio o manual MP3. De acordo com o ano foram leccionados os seguintes módulos:

a) Músicas do Mundo: Explorando outros códigos e convenções
b) Música e tecnologias: Manipulando sons acústicos e electrónicos

Para a operacionalização e organização de todas as dinâmicas, contamos com o apoio de uma docente de educação especial, que acompanhou todo o percurso do grupo, e duas assistentes operacionais. Todas as pessoas envolvidas tiveram que participar nas actividades. Estas foram parte integrante da turma.

Perspectivando o futuro este acompanhamento é fulcral porque:

a) Possibilita a continuidade de práticas inclusivas na sala de aula do ensino regular, independentemente da equipa docente do regular se modificar (concurso de professores).

Estavam previstas 11 aulas da disciplina de música.

3.3.3. Procedimentos gerais do estudo

No sentido de um melhor visionamento deste processo a tabela, que se segue, ilustra doze passos que marcaram cada etapa do mesmo. Esta organização permite-nos ter uma ideia sintetizada de todo o processo.

Tabela 1: Fases do desenvolvimento do programa de inclusão

Fase 1	Reunir com a equipa de educação especial: explicar objecto de estudo e procedimentos de implementação
Fase 2	Avaliar a partir do horário e plano de estudo dos alunos da UAEM quem seriam os mesmos que tinham a disciplina de música
Fase 3	Reunir com a amostra seleccionada: docente da disciplina de música
Fase 4	Pedir autorização ao director do agrupamento para o desenvolvimento do estudo
Fase 5	Pedir autorização aos encarregados de educação para serem filmadas as aulas. Dar-lhes conhecimento do estudo que iria ser realizado.
Fase 6	Planeamento e monitorização das aulas junto da docente de música, musicoterapeuta e docente de ensino especial.
Fase 7	Reunir com a turma do 8.º: Explicar-lhes a pertinência e âmbito do estudo
Fase 8	Realizar com a turma roleplaying sobre inclusão, incapacidade e necessidades educativas especiais
Fase 9	Preenchimento de um questionário de satisfação por parte dos alunos
Fase 10	Reunir com a turma, docente de ensino especial e directora de turma para reflectir e perceber as emoções sentidas após primeira experiência de inclusão na UAEM
Fase 11	Monitorização das aulas a partir das gravações vídeo, das reuniões com a equipa e da observação directa na sala de aula;
Fase 12	Preenchimento de um questionário de satisfação por parte dos alunos
Fase 13	Visualização de um filme fotográfico, por parte dos alunos e de toda a equipa docente, de todas as aulas realizadas na UAEM;

Podemos concluir que a fase mais demorada foi a inicial já que implica várias áreas do domínio da gestão organizativa e logística da escola, assim como reuniões de preparação com docentes e alunos. No entanto, assim que o processo se instala o desenvolvimento do mesmo implica apenas recursos de manutenção e avaliação.

4. DESCRIÇÃO DO PROJECTO E DOS SEUS RESULTADOS

4.1. ESPECIFICAÇÃO DOS RESULTADOS ESPERADOS. UMA NARRATIVA

Fazem parte desta análise de dados a aplicação dos questionários junto dos alunos, várias entrevistas e reuniões junto do corpo docente e das assistentes operacionais. Optamos por proceder à análise de conteúdo a partir da descrição das aulas leccionadas propondo uma reflexão final enquadrando os resultados e objectivos alcançados.

Foi fundamental filmar as aulas, pois permitiu-nos obter uma perspectiva externa das interacções entre todos e possibilitou o ajuste de metodologias às necessidades evidenciadas.

Na primeira reunião com a docente de música tomamos conhecimento que a experiência que a professora tinha, de alunos da UAEM na sala de aula, era apenas "como assistentes" (como a própria designa). Os alunos não tinham um papel activo na sala de aula. Não obstante a docente referiu que reservava parte da aula para uma dinâmica mais prática no sentido de todos participarem.

Relativamente à proposta do estudo, foi-nos transmitido pela docente preocupação e insegurança pelo facto de, perante a diversidade, perspectivar que não fosse possível conseguir cumprir eficazmente com o programa curricular estipulado. A gestão da sala de aula era algo que igualmente a inquietava. Apesar das incertezas a professora mostrou-se expectante face ao estudo, revelando vontade de continuar a fazer parte do mesmo.

Após reunião para planificação e acompanhamento das aulas ao novo contexto inclusivo, a docente evidenciou-se mais segura partilhando, desta forma, os aspectos estruturantes e solidificadores para práticas inclusivas que Pettig (2000) propõem.

Com o grupo turma foi realizada uma reunião pré-inclusão com o objectivo dos alunos ficarem a conhecer a importância da igualdade de oportunidade de aprendizagem de todos os alunos. Assim, esteve presente neste encontro a directora de turma, uma professora de educação especial e a musicoterapeuta. Foi proposto ao grupo turma:

- Fazerem uma reflexão, em forma de debate, sobre a importância da inclusão;
- Experimentar uma dinâmica, *Roleplaying*, sobre a inclusão e as necessidades educativas especiais: de olhos vendados e com ajuda de uma corda-guia os alunos tiveram que percorrer, na hora do recreio, um percurso pela escola.
- Tomarem conhecimento de que iriam fazer parte de um estudo sobre inclusão;

Neste encontro os alunos demonstraram alguma inibição normal para um primeiro contacto.

Observamos a tendência das respostas surgirem apenas de um grupo de três alunas, num seio dos 18 presentes. De forma geral, toda a turma conhecia as instalações da UAEM e os seus alunos. No entanto, não tinham o hábito de conviver e /ou visitar a unidade de forma regular, desconhecendo igualmente as actividades praticadas diariamente neste espaço. Foram referidos alguns sentimentos de *"pena"* pela condição física e mental dos alunos com NEE, aceitando igualmente que estes deviam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Perante o contexto do *roleplaying* todos os alunos aderiram à dinâmica. Estes mostraram-se ansiosos e nervosos com a possibilidade de não saberem para onde iam, nem o que ia acontecer. Sensações propositadas pela musicoterapeuta e mais tarde explicadas grupo. Durante o percurso de olhos fechados, e perante o desconhecido, ocorreram algumas conversas paralelas e risos como forma de auto-regulação. Após a dinâmica foi pedido aos alunos para que, numa palavra, exprimissem o que sentiram: Revelaram-se incapacitados, com medo, insegurança, assustados perante o desconhecido tendo-se ainda deparado com a atenção aumentada e com a audição aprimorada, -uma das alunas referiu *"Desenvolvemos outras capacidades, sentidos e ouvimos mais coisas"*. Esta frase foi o mote para desenvolvermos e partilharmos conceitos sobre a importância da inclusão e de possibilitar as mesmas igualdades de oportunidades de conhecimento para com as pessoas que, por alguma razão, têm dificuldades de aprendizagem, deficiência física ou cognitiva e ou pertencerem a minorias sociais e culturais. Foi igualmente transmitida a importância da nossa intenção comunicativa para com os demais: "o que pretendemos fazer, porquê e como?". Pensando na estrutura da dinâmica, não foi referido aos alunos o que iria ocorrer, pelo que manifestaram alguns sentimentos de desconforto. No entanto, se os alunos pudessem prever cada passo da dinâmica esses sentimentos poderiam apenas surgir de forma diluída. O mesmo se passa com os alunos com NEE, isto é, na ausência de comunicação da nossa intenção para uma actividade os alunos ficam ansiosos, promovendo comportamentos e atitudes desadequadas. Nesta perspectiva, foi referido aos alunos a importância de serem claros quando pretendem transmitir informação e nunca devem deixar de o fazer simplesmente por pensarem que o seu par é incapaz de a compreender. O Índex para a Inclusão (Ainscow e Booth, 2002), serviu como base para o desenvolvimento da estrutura desta dinâmica, na dimensão B e C.

A primeira aula de música, no contexto de unidade, decorreu no dia 18 de Fevereiro. Teve a duração de 45 minutos. Os recursos humanos da sala foram: docente da disciplina de música, musicoterapeuta, uma docente de ensino especial e duas assistentes operacionais. Os alunos da turma do 8.º ano inicialmente estavam bastante apreensivos demorando alguns minutos a adaptarem-se ao espaço e a responder às instruções dada pela docente de música. O papel da musicoterapeuta, neste primeiro dia, foi activo tendo a docente de música, como a musicoterapeuta, assumido um papel de cooperação mútua. Todos os alunos participaram de forma activa nas actividades propostas, apesar de se verificar algum constrangimento inicial na interacção entre eles

(alunos da UAEM e alunos do regular). Não se observaram atitudes de desprezo ou de indiferença perante os dois grupos. Nos momentos em que foi pedido um maior envolvimento e interacção revelaram-se cooperantes. Observou-se alguns momentos de interacção espontânea nas dinâmicas de grupo (*battle* entre grupos). Os alunos do regular mostraram-se admirados com a forma de aprendizagem e de comunicação de *"António"* que recorre à respiração como modo de interacção e de manifestação no acompanhamento das propostas.

Os alunos da UAEM mostraram-se bem adaptados, envolvidos e incluídos nas actividades. Apenas um dos alunos o *"Guilherme"* não conseguiu entrar na sala, - este aluno, em circunstâncias novas, tem dificuldade em adaptar-se de imediato, necessitando de mais tempo para o fazer característica observada e verbalizada pela docente de educação especial e musicoterapeuta.

No final da primeira aula foi aplicado um questionário de auto-avaliação aos alunos. Este teve em consideração a interacção, autonomia, relacionamento e avaliação das actividades propostas na aula. O questionário compôs-se por 7 perguntas fechadas e duas abertas. Na resposta às mesmas tinham quatro indicadores de opção: Fraco, Razoável, Satisfaz, Bom, Excelente (vide anexo 2). No seio de 18 questionários foram respondidos apenas 14. Os restantes alunos faltaram à aula.

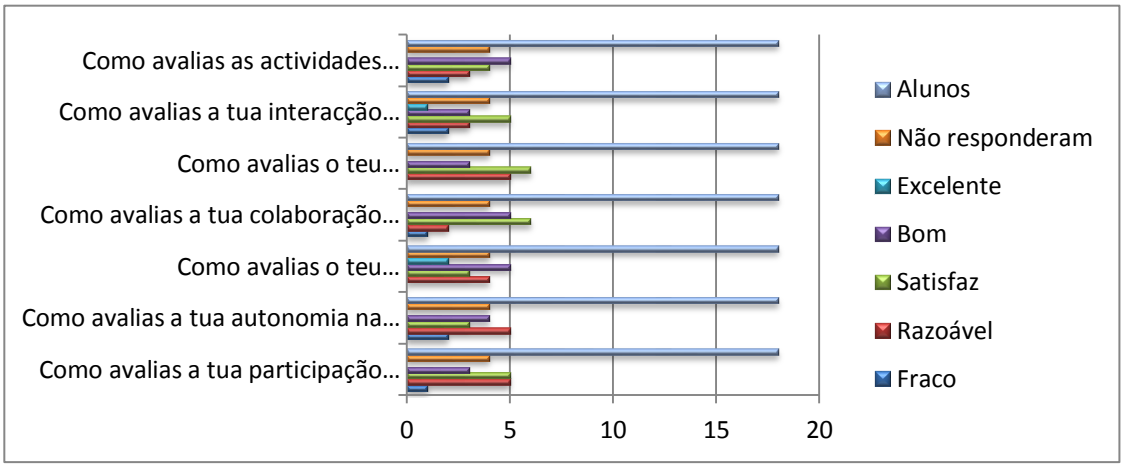

Gráfico 1: Questionário de auto-avaliação

No que concerne às perguntas abertas:

1. O que te parece de relevante nas aulas de música?

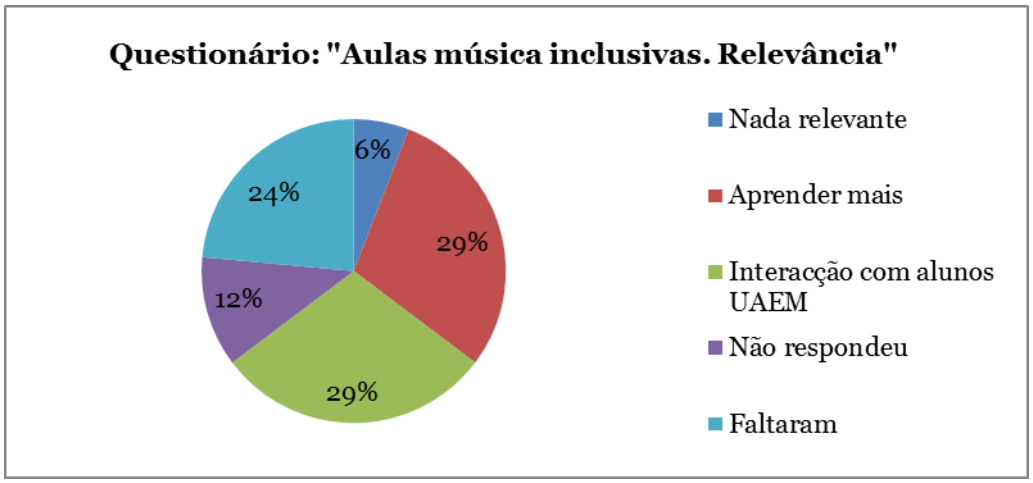

Gráfico 2: Questionário de auto-avaliação. Aulas de música inclusivas: relevância para os alunos.

2. O que menos gostaste?

Gráfico 3: Questionário de auto-avaliação. Pergunta aberta: o que menos gostaste?

Após a primeira aula e análise dos questionários, a equipa constituída por musicoterapeuta, docente de música e docente de educação especial decidiu que seria importante fazer uma reunião com a turma do 8.º ano para clarificar o impacto da experiência nos alunos. Esta reunião foi realizada dois dias após a primeira aula de música inclusiva da qual fizeram parte a docente de educação especial e directora de turma. Os objectivos desta reunião foram:

- Partilha dos seus sentimentos, emoções e preocupações face à experiência de terem aulas de música inclusiva, na UAEM;
- Melhor conhecimento dos alunos: partilharem dúvidas, verificarem potencialidade e capacidades entre os dois grupos;
- Aumentar o envolvimento de todos os alunos.
- Potenciar cooperatividade e envolvimento da equipa de docentes para a inclusão;

Alguns alunos referiram um sentimento de *"constrangimento",* sensações *"desagradáveis", "Não estávamos habituados a este ambiente de pessoas"* e demonstraram preocupação porque "*Não sabíamos como actuar"*. Perante estas partilhas foram igualmente desmistificados os pré-conceitos de patologias que os alunos tinham: *"Antes de conhecer o "Eduardo" pensava que ele tinha um tumor no cerebral, - é natural em África estes meninos terem este problema?"; "Porque é que "Benedita" precisa de estar na cadeira"; " que doenças têm os meninos?"; "Eles aprendem?"*

Os alunos ficaram a conhecer -se melhor e, as capacidades dos alunos da UAEM, foram reveladas de forma espontânea pelos próprios. A título de exemplo, *"Nun*o" demonstrou a sua capacidade de memória visual aliada à informática demonstrando, a partir do acesso à página da *web - Google Maps*, onde mora e onde fica a sua escola. A docente de educação especial referiu que o aluno quando vai a algum local novo consegue memorizá-lo e introduzi-lo no programa supra citado, fazendo-o sem ajuda. Os alunos ficaram admirados com a capacidade do aluno pois eles próprios referiram ter dificuldade em fazê-lo. Nesta reunião, os objectivos foram superados já que os alunos exprimiram o que sentiram nesta primeira aula.

A aula que se sucedeu demonstrou-se mais envolvente entre todos os alunos. Observou-se igualmente que quando os alunos estavam inseridos em actividades práticas interagiam de forma mais espontânea e despreocupada entre eles, do que quando tinham um papel passivo, no qual se distanciavam dos alunos da UAEM.

Após a terceira aula, "Música do Extremo Oriente", foram introduzidas cadeiras. Ainda que aparentemente pouco significativo, esta tornou-se relevante pois tratou-se de um elemento conceptualizador de uma sala de aula comum, promovendo uma maior estabilidade e conforto na turma. Os alunos, por vezes, mostraram-se desconfortáveis com dinâmicas que necessitavam de movimento corporal (exposição junto do outro/ medo da critica/ de ser excluído do grupo), pelo que introduzir cadeiras significava

para o grupo um reconhecimento de sala e uma diminuição de dinâmicas com mais expositivas.

Após habituais reflexões de equipa docente e musicoterapeuta, no final de cada aula, concluiu-se que os alunos começavam a interagir de forma despreocupada após 30 minutos do início da aula, o que em termos qualitativos significava apenas 15 minutos de envolvimento significativo. Assim, foi proposto à docente de música começar a leccionar 90 minutos de aula na UAEM, demonstrando todos os ganhos que tínhamos conseguido até então, assim como, o apoio e acompanhamento que a mesma iria ter durante cada aula.

A aula 5, referente à "Música da Oceânia", foi a primeira composta por 90 minutos. A musicoterapeuta, com o aval da docente da disciplina, convidou um músico profissional de didgerido. Este foi informado das características da turma, do âmbito do projecto de estudo, e da necessidade de envolver todo o grupo na prática da aula. Todos os alunos interagiram entre si e participaram nas actividades propostas. Todos os alunos se divertiram, apreenderam a matéria e ficaram admirados com a capacidade de poder, de forma simples, tocar um instrumento de música diferente. Não se observou qualquer distinção entre alunos da UAEM e alunos da turma, pelo que se mostrou que foi uma dinâmica bastante envolvente.

A aula 6 referente à "Música latino-americana" e aula 7 "Música norte-americana" foi leccionada por professores estagiários de música. A aula foi igualmente de 90 minutos. A musicoterapeuta reuniu-se junto dos professores estagiários e da docente titular da disciplina, no sentido de enquadrarem as suas técnicas e modelos pedagógicos ao contexto da turma. Foi-lhes transmitido o tipo de actividades e estratégias que promoviam uma maior aprendizagem e interacção entre todos. Estas duas aulas tiveram uma componente teórica (com suporte de Powerpoint) e prática. Observou-se na aula 6, componente teórica, que os alunos do regular estavam atentos mesmo com algum ruído na sala ou com a chamada de atenção de alguns alunos da UAEM. Os alunos do UAEM apesar de, por vezes, apelarem à atenção, nomeadamente, com "palmas" e chamarem pelo nome das assistentes operacionais mostraram-se envolvidos, observando-se um comportamento mais adaptativo e adequado (comparando com o início das aulas neste contexto). O aluno "Guilherme", pela primeira vez, entra na sala e participa, - em conjunto com os seus colegas, - nas actividades propostas pelo docente estagiário. A aula de componente prática proporcionou à turma um maior envolvimento integrador e de interacção entre todos.

Na componente teórica da aula 7 *"Música norte-americana"* verificou-se alguma falta de atenção por parte dos alunos. Pareceu-nos que dos factores inerentes dessa desatenção se prendia com o método expositivo aplicado, com poucos momentos interrogativos e demonstrativos. Quando se iniciou a componente prática os alunos mostraram-se atentos, envolvidos e integrados nas actividades. Por vezes, foi observado algum distanciamento entre alunos do regular juntamente com os alunos da UAEM.

Verificou-se a formação de pequenos grupos: os alunos que se envolviam e interagiam mais com os alunos da UAEM e os que colocavam alguns obstáculos nessa interacção.

A aula 8 *" Música Europeia e revisões da matéria":* na primeira parte da aula foram realizadas várias perguntas sobre a matéria anteriormente dada. Todos os alunos mostraram-se bastante interessados respondendo correctamente a todas as perguntas feitas pela docente de música.

Na aula 9 *"Avaliação de conhecimentos"* foi realizado um teste de avaliação a ambos os grupos. O teste desenvolvido para os alunos da UAEM foi pensado e estruturado em conjunto com a docente de educação especial e a docente de música, realçando assim a importância do trabalho multidisciplinar e o envolvimento da equipa docente no processo de inclusão.

Na aula 10 *"Tecnologias da música"* foi realizada uma visita de estudo ao departamento de Música da Escola Superior de Educação do Porto, para que os alunos tivessem acesso a experiências musicais ligadas à informática musical. A musicoterapeuta, de acordo com o programa e as propostas da docente de música, reuniu-se com o docente da disciplina de informática musical, no sentido de explicar as características do projecto de inclusão e da importância de criar actividades envolventes com todos os alunos. Esta visita decorreu no horário da disciplina e todos os discentes foram notificados, com um aviso na caderneta de aluno, para os encarregados de educação darem autorização de saída. Em termos de logística a visita foi gratuita e o transporte foi oferecido pela junta de freguesia local.

No dia da visita apenas compareceram 5 alunos do ensino regular e os 7 alunos de educação especial, sendo que apenas dois alunos tinham justificação de falta. Com os alunos presentes, o envolvimento e a interajuda, entre ambos, foram sentidos durante o percurso da visita e a respectiva aula, tendo-se observado o cumprimento dos objectivos propostos tanto curriculares como os objectivos relacionais que nos propusemos inicialmente.

No sentido da equipa de docentes perceber a justificação para o grande número de faltas dos alunos foi realizada uma reunião informal, inicialmente com a directora de turma, e posteriormente, uma reunião formal com a turma em conjunto com a directora de turma, musicoterapeuta, docente de educação especial, docente de música e director da escola. Na primeira reunião informal a directora de turma referiu que os alunos não gostavam de realizar visitas de estudo. Na segunda reunião os alunos mencionaram que não tinham conhecimento da obrigatoriedade da visita de estudo e relataram não gostar de se levantar mais cedo que o habitual para ir à escola. Não ficou esclarecida a possibilidade de não quererem sair com os alunos da UAEM. Pareceu-nos pertinente o envolvimento e a presença do director da escola neste encontro com os alunos, porque o mesmo reforçou a importância de todas as disciplinas e actividades académicas na sua formação pessoal e intelectual, responsabilizando-os pelas suas decisões e atitudes, bem como o reflexo e o impacto junto da comunidade escolar.

A aula 11 “Tecnologias da música + revisão+ reflexão das aulas” à semelhança das aulas últimas cinco aulas os alunos mostraram-se atentos e focados componente teórica leccionada pela docente. Na componente prática da aula foram realizadas dinâmicas com instrumentos Orff. As mesmas demonstraram-se bastante envolventes e todos os alunos puderam improvisar e divertir-se neste último dia de aula. No final da aula, os alunos viram uma retrospectiva dos vários momentos das aulas inclusivas de música. Como reflexão geral deste estudo, por parte dos alunos, foi referida a importância e a motivação de terem acesso a instrumentos musicais do mundo e realçaram o envolvimento com os alunos da UAEM.

Nesta última aula, os alunos voltaram a responder ao questionário aplicado inicialmente. Neste sentido foram respondidas 7 perguntas fechadas e 6 perguntas abertas (mais quatro do que o anterior questionário).

Relativamente às perguntas abertas:

- O que consideras de relevante/ importante nas aulas de música inclusiva? 10 alunos a utilização de instrumentos, apenas 2 alunos referiram as aulas prática como mais relevante.
- Consideras importante as aulas de música terem sido partilhadas com pessoas com deficiência? Porquê? Todos os alunos consideraram importante esta experiência, “porque fortaleceram relações entre os alunos da UAEM”; “porque eles não são menos que nós”; porque todos aprendemos um pouco mais”; “porque eles se divertem aprendendo”; “porque foi uma forma de nós aprendermos mais sobre os alunos com deficiência”; “porque ficaram a aprender mais”; “porque aprendemos mais”; “porque é uma forma de os conhecermos melhor”; “para ajudar os alunos a perceberem melhor”; “pois é uma actividade diferente”.
- Qual foi o módulo de música que mais gostaste? As respostam variaram: “Instrumentos de pele”; “América”; 9 alunos referiram módulo Oceânia (Didgerido);
- O que consideras de pouco relevante nas aulas de música inclusivas? Foram mencionados o “cantar”, “aulas com powerpoint”, “matéria”, pouco uso do caderno para acompanhar a matéria; aulas teóricas.
- O que melhorias nas aulas de música? Os alunos mencionaram: “comportamento”; “mais apelativas”; “a participação”; “Uma pesquisa de vídeos antes da aula”; componente teórica;
- Qual foi o módulo que menos gostaste? Respostas foram: Músicas do mundo, dois alunos responderam música Africana; Norte-americana; três alunos músicos da India; 1 aluno “Gostei de todos”;

Deste modo, podemos observar mudanças do ponto de vista dos alunos, dos professores e da escola.

No grupo *“Alunos”* caracterizamos essa mudança a partir de dois contextos:

a) Contexto externo (fora do ambiente sala de aula): foi observado, pelas assistentes operacionais e pelas docentes, que os alunos que tiveram esta experiência abordam e interagem com frequência entre si noutros contextos e espaços educativos (recreio, cantina).
b) Contexto interno (dentro do ambiente de sala de aula): foi observado um inicial período de adaptação por parte dos alunos ao novo contexto e dinâmica das aulas. Constatou-se que à medida que a rotina se ia instituindo o número de interacções, de procura de contacto interpessoal entre todos, de aceitação de ruído, da aceitação da diferença ia aumentando. A partir de novos modelos sociais os alunos da UAEM mostraram comportamento mais adaptativo, verificando-se ao longo do tempo uma redução de estereotipias e comportamentos desadequados.

No que concerne ao corpo docente, - Música e educação especial, - podemos igualmente observar mudanças no âmbito de:

a) Adequação e flexibilização curricular: a partir do trabalho em equipa é possível que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. A informação de formas aprendizagem dadas pelo professor de educação especial e demais técnicos são cruciais para que as adequações curriculares sejam eficazes.
b) Um professor de música inclusiva deve proporcionar dinâmicas práticas e envolventes a todos os alunos, respeitando os tempos e as formas de aprendizagem o que se torna possível desenvolvendo um trabalho no contexto de equipa multidisciplinar;
c) Quando se desmistifica pré-conceitos tanto patológicos como educativos e se envolve o professor para potenciar o melhor das capacidades dos seus alunos é possível verificar um aumento de motivação por parte do docente, o que se reflectindo na aprendizagem do aluno.

No que respeita à instituição escolar verificaram-se mudanças ao nível:

a) Estruturas ergonómicas: pensar a escola, ergonómica e logisticamente, para responder as necessidades de acesso de todos os alunos à sala de aula; salas adequadas proporcionam dinâmicas mais estruturadas e diversificadas.
b) Reflexão da importância do director da escola não somente como um gestor mas como um orientador para práticas de políticas inclusivas, visíveis ao corpo docente e aos próprios alunos;

No que se refere aos objectivos propostos, a musicoterapia como assessoria para a inclusão permitiu que se estreitassem relações e conhecimentos entre as áreas de educação especial e música para alcançarem ganhos efectivos nas práticas inclusivas. Neste sentido, a musicoterapeuta possibilitou a criação de uma pequena rede inclusiva

entre administração escolar, docente de música, docente de educação especial e UAEM, que, do ponto de vista de um microsistema mostra ganhos reais que poderão ser extensíveis a um macrosistema, - agrupamentos. A UAEM que se afigurava como desconhecida para a maior parte dos alunos começou a ser encarada como um espaço de aprendizagem mútua, como parte integrante e inclusiva da escola.

No que confere à assessoria à docente de música o facto da musicoterapeuta conhecer as potencialidades, as particularidades de comunicação, comportamento e de interacção dos alunos da UAEM permitiu que junto da docente se reflectisse sobre as estratégias e dinâmicas adequadas aos mesmos, sem diminuir o nível desempenho dos restantes alunos e sem desvios ao programa curricular da disciplina. Mediante as suas competências de aprendizagem todos foram capazes de seguir o currículo.

- **Objectivo 1.** O facto dos alunos da UAEM estarem num contexto em que observam outros comportamentos, mais adequados proporciona uma aprendizagem modelada dos seus comportamentos. Foi observado durante as várias aulas aumento de atenção por parte dos alunos, diminuição de algumas estereotipias e uma maior comunicação intencional, potenciam comportamentos adaptativos dos alunos.
- **Objectivo 2.** Os alunos demonstraram aceitar as diferenças dos seus pares. No entanto verificou-se alguma ambivalência na continuidade dessas relações ao longo do semestre. Tratando-se de uma turma composta por adolescentes formação de grupos poderá ter sido favorecida: os que tinham maior aceitação e interacção junto dos alunos da UAEM e os que tentavam não se aproximar ou relacionar-se com os mesmos alunos. Fora do contexto de sala de aula foi observado que os alunos do ensino regular mostravam-se interessados e disponíveis na relação com os alunos da UAEM, cumprimentando-os no recreio, na hora do almoço e ou desenvolvendo algum tipo de jogos junto dos mesmos, observando-se numa melhoria da qualidade das relações entre alunos.
- **Objectivo 3.** Possibilitar as mesmas oportunidades de aprendizagem de todos, independentemente da sua condição intelectual e ou física. Com a assessoria da musicoterapeuta à docente de música foi possível monitorizar, sistematizar e planificar um plano de actividade que não fugisse ao currículo estipulado para o 3.º Ciclo. Neste sentido, todos os alunos tiveram as mesmas oportunidades de aprendizagem já que estavam envolvidos nas dinâmicas de sala de aula.
- **Objectivo 4.** Servir como modelo para a acção do docente de música do agrupamento. De facto, permitindo o conhecimento a partir da acção promove um aumento de aprendizagem e reflexão das metodologias e estratégias adaptadas à aprendizagem de todos os alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo de elaboração do presente estudo fomo-nos apercebendo da construção e aprendizagem transdisciplinar deste processo, numa espécie de sinfonia inclusiva com dinâmicas, sons, interacções e estruturas enriquecidas.

No decorrer desta *sinfonia inclusiva* fica a vontade de desenvolver um estudo em que sejam abrangidos um número alargado de turmas com diferentes níveis de curriculares, disciplinas e professores. O objectivo seria analisar e monitorizar as variáveis de mudança qualitativa de comportamento e atitudes de alunos e professores, contexto inclusivo, a longo prazo.

Ao nível das observações e reflexões que fomos construindo ao longo do estudo. Destacamos e organizamo-las em três domínios:

a) Domínio do modelo pedagógico de escola: observamos a utilização de modelos pedagógicos clássicos, expositivos e pouco reflexivos que, à luz das exigências de uma escola contemporânea demonstram-se desadequados para o nível de diversidade cultural, social e cognitiva dos alunos. Verificamos igualmente que o facto de se desenvolverem resistências dos docentes à inclusão deve-se sobretudo à ausência de conhecimento prático da acção inclusiva, - como repensar e estruturar as suas metodologias para responder à diversidade. Neste sentido, parece-nos pertinente a criação de equipas transdisciplinares para apoiar e monitorizar programas de inclusão, complementando com formação prática e científica aos professores e direcção pedagógica e escolar. O ensino superior deve contemplar nos, seus programas curriculares para a docência, experiências pedagógicas inclusivas na sala de aula e nos, seus estágios, para possibilitar estratégias de reflexão e monitorização das suas práticas.

b) Domínio da observação externa e interna: Parece-nos pertinente o desenvolvimento de observatórios pedagógicos dentro e fora da escola para que possibilitem uma maior monitorização e reflexão das necessidades pedagógicas dos professores e alunos.

c) Domínio da assessoria para a inclusão: à luz da nossa experiência prática parece-nos pertinente que os técnicos especializados (terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, fisioterapeuta, musicoterapeuta) que desempenham funções nas escolas podem ter um papel activo como agentes de mudança para a inclusão na medida que conhecem de forma profunda as potencialidades dos seus alunos. Estes conhecimentos podem ser importantes para o docente de uma disciplina do ensino regular e para o professor de educação especial pois tal, possibilita o desenvolvimento de estratégias de inclusão.

Por último, pretende-se que este estudo e projecto de intervenção possa contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola.

6.REFERÊNCIAS

(s.d.).

AEDNEE. (2003). *Educação Inclusiva e Práticas na Sala de Aula*. Bruxelas: AEDNEE.

Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Índex para a Inclusão: developing and participation in schools*. UK: CSIE.

Almeida, A. V. (1993). *Música*. Lisboa: Difusão Cultural.

Barbizet, J., & Duizabo. (1985). *Manual de Neuropsicologia*. Artes médicas.

Bassan, V. J. (1978). *Como interessar a criança na escola*. Coimbra: Almedina.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução À teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Borba, T., & Lopes-Graça, F. (1999). *Dicionário de Música* (Vol. 2). Poro: Mário Figueirinhas Editora.

Brennan, W. K. (1990). *Curriculum for special needs*. England: Milton Keynes.

Bruscia, K. E. (1999). *Modelos de improvisación en Musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz: Agruparte .

Burgess, R. (2001). *A pesquisa de terreno: Uma introdução*. Oeiras: Celta.

Capucha, L., & Pereira, F. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Direcção de Serviços da Educação Especial e de Apoio Sócio-Educativo.

Colwel, C., & Thompson, L. K. (2000). "Inclusion" of information an Mainstreaming in Undergraduate Music Education Curricula. *Journal of Music therapy, XXXVII (3)*, 205-221.

Costa, A. M. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação 9.

Costa, J. A. (1991). *Gestão escolar - participação, autonomia e projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto editora.

Dyson, A., Howes, A., & Robert, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of scholl-level actions for promoting participation*. London: Institute of Education.

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial*. Porto: Edições Afrontamento.

Fox, J., & Schirrmacher, R. (2011). *Art and creative development for young children*. Cengage Learning.

Gainza, V. H. (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. Editorial Summus.

Gamelas, A. M. (2003). *Contributos para o estudo da Ecologia de Contextos Pré-Escolares inclusivos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Giangreco, M. (1997). *International Journal of Disability, Development and Education* (Vol. 44).

Hahn, M. (1994). New trends in Disability studies: Implications for educational Policy. *Conference National Center on Educational Reestructuring and inclusion*. wingspread Conference center.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular Na Sala de Aula*. Porto Editora.

Hesse, H. (1989). *O jogo das Contas de Vidro*. Dom Quixote.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University.

Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Edição do autor.

Leite, S. H. (2011). Da exclusão à inclusão passando pela Segregação e pela Integração. O papel da Escola e do mediador Sócio- Pedagógico. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 237-250). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Machado, M. S. (1985). *O Drama Educativo: Caminho da educação pela arte*. Instituto odivelas.

Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Atlas.

Mark, M. (2009). *Music education - Source Readings from Ancient Greece to today*. New York: Routledge.

Matos, A. D. (2012-2015). *Projecto Educativo do Agrupamento*.

Neto, C. (1994). *O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação*. Vozes.

Niño, M. L., & Vásquez, J. B. (2000). *Didáctica de la música: La expression en la educacion infantil*. Málaga: Aljibe.

Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2003). *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University Press.

Petting, K. (2000). *On the Road to Differentiated Pratice* (Vol. 58). Education Leadrship.

Pocinho, M. (2007). *Música na relação mãe-bebé* (2º ed.). Instituto Piaget: Epigénese, desenvolvimento e psicologia.

Portuguesa, L. (s.d.). Decreto-lei 219/ 91.

Rodrigues, D. (2003). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Brasil: Summus.

Sabbatella, P. (1999). Musico...terapia?:moda o realidad? *ciências da Educação*, 113-127.

Sabbatella, P. (2003). *La evaluacion en la Prática Porfissional de la Musicoterapia: Un estudio descriptivo en el contexto Iberoamericano*. Cadiz: tesis doctoral.

Sabbatella, P. (2006). Intervención musical en el alumnado con necessidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogia musical y la musicoterapia. *Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitário de Puerto Real*, 123-139.

Sacks, O. (2007). *Musicofilia*. Lisboa: Antropos: Relógio d´Água.

Sanches, I., & Teodoro, A. (Agosto de 2006). Da Integração À inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófina de Educação*, pp. 63-83.

Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Práticas e concepções. *Revista Lusófona de educação*, 140.

Sousa, M. d. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade: A alma da arte na descoberta do outro*. Lugar da palavra editora.

Tomlinson, c. (2000). *Differentiated Instrution: CAN IT wORK?* (Vol. 65). The Education Digest.

UNESCO. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasil: UNESCO.

ValterHugoMãe. (2013). *Desumanização*. Lisboa: Porto editora.

Vieira, F., & Pereira, M. (2010). *" Se houvera quem me ensinara...": A eucação de Pessoas com deficiência Mental*. Fundação calouste Gulbenkian.

Vygtsky, L. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Walther-Thomas, C., korinee, L., & McLauglin, V. &. (s.d.). *Collaboration for Inclusive Education - Developing Successful Programs*. Boston: Alluyn&Bacon.

Warnock, M. (1978). *Special Education needs: Report of the committe of enquiry into the education of handicapped children and young people*. LONDON: Her majesty´s stationary office.

Zatorre, R., & McGil, J. (Março de 2005). Music, the food of neurocience? *Nature 434*, pp. 321-315.

7. ANEXOS

Anexo 1. Planificação geral das actividades

Módulo	Actividades	Duração	Organização grupal
Música do Mundo _Música Africana	Apresentação das características da música africana. Roleplaying a partir da música "Cocoleoco". Realização de um Battle entre dois grupos com jogos rítmicos e vocais. Apresentação de instrumentos africanos: cabaça de água, Kalimba Djambé e balafon. Todos os alunos tinham de experimenta-los e incorpora-los na música "cocoleoco. Realização de battle com os instrumentos.	45 minutos	Sala da UAEM Alunos em grande grupo dispostos de forma circular s/ cadeiras.
Músicas do mundo_ Música árabe.	Apresentação da música Árabe. Apresentação de um instrumento típico o Alaúde. Todos os alunos experimentam o instrumento. Visualização de um vídeo Rabih Abou-Khalil. Características gerais da música árabe. Acompanhar estruturas rítmicas do vídeo. Visualização de um vídeo de dança árabe e músicos do nilo.	45 minutos	Sala da UAEM Alunos em grande grupo dispostos de forma circular s/ cadeiras.

Música do Mundo_ Extremo Oriente	Apresentação da Música chinesa. Características da mesma. Apresentação de instrumentos típicos: Sheng, ocarina e flauta bambu. Todos os alunos experimentam os instrumentos (devidamente desinfectados entre passagem a cada um);	45 minutos	Alunos sentados dispostos em circulo c/ cadeiras.
Música do Mundo_ Indiana	Apresentação da música Indiana. Características da mesma. Apresentação de instrumentos típicos: Sítar. Todos os alunos experimentam o instrumento. Visualização de um vídeo de Ravy Shankar. Jogos rítmicos e melódicos a partir da música indiana.	45 minutos	Alunos Sentados dispostos em círculo.
Música do mundo_ Oceânia	Apresentação por parte de um músico convidado Rodrigo Oliveiro de um instrumento típico da oceânia: Didgerido. Todos tem um digderido em PVC para puderem experimentar técnicas aliadas ao instrumento. Rodrigo Oliveira falará sobre a cultura e características da música deste continente.	90 minutos	Alunos sentados dispostos em círculo.

Música do mundo_ Musica Latino americana	Aula leccionada por professor estagiário. Abordagem teórica das características da música Latino americana. Roleplaying com os vários instrumentos desta cultura. Todos os alunos puderam experimentar e improvisar um momento musical com características musicais desta cultura.	90 minutos	Alunos sentados dispostos em círculo.
Música do mundo_ Música Norte americana	Aula leccionada por professor estagiário. Abordagem teórica das características da música norte americana. Visualização de vídeos com as características musicais deste país Roleplaying com música. Os alunos tinham que cantar a música e seguir ritmicamente a mesma: When the Saints go marching in.	90 Minutos	Alunos sentados dispostos em círculo.
Música do Mundo_ Música Europeia A. Revisã o das material e preparaçã o para o teste.	Apresentação das características da música Europeia. Exploração dos instrumentos típicos: Tin whistle, castanholas, bandolim, guitarra. Dinâmica e improvisação com instrumentos Orff. Divisão em grupos. Criação musical entre alunos.	90 Minutos	Alunos sentados dispostos em círculo.
Teste para todos os alunos.	Todos os alunos foram avaliados ao mesmo tempo incluindo os da UAEM.	90 minutos	

Módulo tecnologias da música + Tecnologias da música. Teoria e orientação para trabalhos finais.	Visita de estudo à sala de informática musical da Escola Superior de Educação do Porto. Aula leccionada pelo Prof. Rui Ferreira. Explicação do fenómeno propagação do som. Cuidados a ter com os ouvidos. Revisão de toda a matéria dada. Reflexão e visualização de um vídeo resumo dos momentos marcantes das aulas de música na UAEM.	90 minutos + 90 minutos	Alunos sentados cada um com o seu computador.

Anexo 2. Questionários de auto-avaliação dos alunos aplicado na primeira aula

Questionário de autoavaliação

Nome do aluno:

Módulo:

Data

Auto-Avaliação do aluno					
	Fraco	Razoável	Satisfaz	Bom	Excelente
Como avalias a tua participação na actividade?	☐	☐	☐	☐	☐
Como avalias a tua autonomia na actividade?	☐	☐	☐	☐	☐
Como avalias o teu comportamento na actividade?	☐	☐	☐	☐	☐
Como avalias a tua colaboração com os alunos com NEE?	☐	☐	☐	☐	☐
Como avalias o teu relacionamento face aos alunos com NEE?	☐	☐	☐	☐	☐
Como avalias a tua interacção face aos alunos com NEE?	☐	☐	☐	☐	☐
Como avalias as actividades propostas na sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐

Pontos fortes:

Pontos fracos:

Comentários adicionais:

Anexo 3. Questionário de auto-avaliação dos alunos aplicado no último dia de aulas

Questionário auto-avaliação

Nome do aluno:

Módulo:

Data

Auto-avaliação do aluno					
	Fraco	Razoável	Satisfaz	Bom	Excelente
Como avalias a tua participação na actividade?	☐	☐	☐	☐	☐
Como avalias a tua autonomia na actividade?	☐	☐	☐	☐	☐
Como avalias o teu comportamento na actividade?	☐	☐	☐	☐	☐
Como avalias a tua colaboração com os alunos com NEE?	☐	☐	☐	☐	☐
Como avalias o teu relacionamento face aos alunos com NEE?	☐	☐	☐	☐	☐
Como avalias a tua interacção face aos alunos com NEE?	☐	☐	☐	☐	☐
Como avalias as actividades propostas na sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐

Pontos fortes:

O que achas de relevante nas aulas de música inclusiva?

Consideras importantes as aulas de música terem sido partilhadas com pessoas com deficiência? Porquê?

Qual foi o módulo de música que mais gostaste?

Pontos fracos:

O que achas de pouco relevante/importante das aulas de música inclusiva?

O que melhorarias nas aulas de música?

Qual foi o módulo que menos gostaste?

Comentários adicionais: