

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu marido Né, e às minhas filhas, Tânia e Patrícia, pelo ânimo, paciência, compreensão e espírito de sacrifício ao longo destes anos, acreditando em mim e na concretização deste trabalho.

Ofereço ainda, como forma de gratificação, aos meus pais, Domingos e Laura, pela educação e condições que me concederam ao longo do meu crescimento, às minhas irmãs, Isabel e Corina, por toda a força e auxílio prestado, à minha sogra, Irene, pela ajuda incondicional nas tarefas domésticas e finalmente à minha sobrinha Sofia pelo precioso apoio na utilização pedagógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

" Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós." (Antoine de Saint-Exupéry)

AGRADECIMENTOS

Aos meus colegas da escola, em particular aos elementos pertencentes ao Conselho de Turma, pelo apoio e incentivo que me deram ao longo deste processo nomeadamente à Directora de Turma, Leonor Tomás, pela ajuda, atenção, críticas construtivas e pelo tempo precioso que me dispensou e à professora Paula Gomes, pelo modo estimulante e criativo na adequação dos conteúdos programáticos quer na área curricular disciplinar (EVT) quer na área curricular não disciplinar (AP). Com elas partilhei pareceres e sugestões, num esforço conjunto de encontrar estratégias pedagógicas mais adequadas, face à nova prática educativa interdisciplinar.

Aos auxiliares de Educação da escola, pela prestimosa colaboração, amizade e espírito de entreajuda em torno da recolha e limpeza dos materiais do desperdício utilizados pelos alunos.

À Ângela da Silva, professora de Inglês, pela disponibilidade imediata em colaborar neste projecto, pela simplicidade, mas sobretudo pela amizade.

À professora Maria José Sebastião, coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, cuja ajuda foi preciosa, nomeadamente, na cedência e indicação de alguma bibliografia relevante para a temática em curso, e de fotografias diversas tiradas aos alunos no decorrer das actividades extra-curriculares.

Devo ainda reconhecer o apoio imprescindível facultado quer pela minha colega Célia Correia, na tradução do resumo da dissertação em inglês quer pela amiga da minha sobrinha Sofia, Carla Espírito Santo, na área da informática.

Gostaria de agradecer naturalmente, à minha família, pelo estímulo, paciência, compreensão, e por todas as privações de tempo e disponibilidade que este trabalho exigiu. Um agradecimento muito especial ao meu marido, pela sua determinação e perseverança, por nunca ter deixado de acreditar nas minhas capacidades, e por todos os dias ao longo destes três anos, ter apoiado as minhas filhas em contexto escolar e familiar.

O meu profundo e sentido agradecimento à Prof^a Doutora Isabel Sanches, co-orientadora desta dissertação, que me deu alento nos momentos de desânimo e de pesar.

Finalmente ao Prof. Doutor Óscar C. Sousa, orientador da dissertação, um sincero agradecimento por acreditar e confiar, pelas sugestões, críticas e elevado rigor, pela forma como me encorajou e por todo o apoio que me facultou, mesmo nos momentos mais difíceis.

RESUMO

A presente dissertação apresenta uma análise das práticas inclusivas desenvolvidas num estabelecimento de ensino público, no concelho de Sintra. Inspira-se numa concepção que privilegia a mudança, a cooperação e a motivação face a actividades musicais activas e experimentais.

Analisa-se, também, os aspectos científico-pedagógicos fundamentais para a viabilidade das práticas educacionais inclusivas realçando os aspectos afectivos, sociais e motivacionais como sendo factores fundamentais, tendentes ao sucesso escolar dos alunos em particular os que apresentam Necessidades Educativas Especiais.

Neste trabalho de investigação-acção pretendo realçar ainda, a contribuição importante que a música pode prestar aos projectos interdisciplinares, num trabalho conjunto entre escola/meio e formação social e pessoal dos alunos. Nesta perspectiva, a disciplina de Educação Musical assume assim, um papel preponderante no desempenho escolar dos alunos enquanto meio difusor e impulsor de uma troca de valores culturais e ambientais em torno da nossa sociedade.

Este trabalho abriu perspectivas de estudo acerca de um assunto que tem sido pouco trabalhado, apesar de se saber que a música em contexto de interajuda contribui para o desenvolvimento global dos alunos em geral, quer ao nível de relações interpessoais quer a nível de motivação face às aprendizagens escolares.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Ambientes de aprendizagem; Práticas Educativas Interdisciplinares, Cooperação e Motivação.

ABSTRACT

This dissertation presents an analysis of inclusive practices developed in a public educational institution, in Sintra. It is inspired on a concept that focuses on change, cooperation and motivation when facing active and experimental musical activities.

Scientific and pedagogical aspects critical to the viability of inclusive educational practices emphasizing the emotional, social and motivational aspects, as being fundamental factors, conducive to students' academic success, in particular those with special educational needs, are also analyzed.

In this research - action assignment, I also aim to highlight the important contribution that music can provide for interdisciplinary projects in a collaborative effort between school / environment and students' personal and social training. In this perspective, the subject of musical education thus assumes a major role in the academic performance of students as a diffuser and stimulating mean of exchange of cultural and environmental values around our society.

This work opened up for study on a subject that has been little explored, although it is known that music in the context of mutual help contributes to the overall development of students in general, not only in terms of interpersonal relations, but also at the level of motivation when dealing with school learning.

Keywords: Special Educational Needs; Inclusion; Learning Environments; Interdisciplinary Educational Practices, Cooperation and Motivation

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AAE	- Auxiliares de Acção Educativa
AP	- Área de Projecto
ATL	- Actividades de Tempos Livres
CD	- <i>Compact Disk</i>
CP	- Conselho Pedagógico
CT	- Conselho de Turma
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CIF	- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DT	- Directora de Turma
E	- Entrevistadora
EE	- Encarregados de Educação
EM	- Educação Musical
EVT	- Educação Visual e Tecnológica
FC	- Formação Cívica
GIAE	- Gestão Integrada de Administração Escolar
HGP	- História e Geografia de Portugal
ING	- Inglês
MAT	- Matemática
MP3	- <i>MPEG</i> áudio Layer-3
NEE	- Necessidades Educativas Especiais
PAA	- Plano Anual de Actividades
PCT	- Projecto Curricular de Turma
QI	- Quociente de Inteligência
REI	- Iniciativa da Educação Regular
SPC	- Símbolos Pictográficos para a Comunicação
TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UNIVA	- Unidade de Inserção na Vida Activa

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1.1. PRINCÍPIOS DE INCLUSÃO	13
1.1.1. CRIAÇÃO DE SALAS DE AULAS MAIS INCLUSIVAS	19
1.2. CRIAÇÃO DE AMBIENTES MOTIVADORES NA APRENDIZAGEM	25
1.2.1. A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS	25
1.2.2. A EDUCAÇÃO MUSICAL EM CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR	33
1.2.3. A IMPORTÂNCIA DA APTIDÃO MUSICAL NO DESEMPENHO ESCOLAR	37
1.2.4. A IMPORTÂNCIA DA COOPERAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE	39
CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	46
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	47
2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE DADOS	47
2.2.1. PESQUISA DOCUMENTAL	47
2.2.2. OBSERVAÇÃO	48
2.2.3. ENTREVISTA	49
2.2.4. SOCIOMETRIA	50
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO EM QUE SE VAI INTERVIR E DOS CONTEXTOS EM QUE A MESMA SE INSERE	54
2.3.1. O CONTEXTO ESCOLAR	54
2.3.1.1. ESPAÇO FÍSICO E LOGÍSTICO	54
2.3.1.2. RECURSOS HUMANOS	55
2.3.1.3. DINÂMICA EDUCATIVA	56
2.3.1.4. PREOCUPAÇÕES EXPLÍCITAS PARA DINAMIZAÇÃO DE UMA ESCOLA DE SUCESSO PARA TODOS E COM TODOS	56
2.3.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO/TURMA	56
2.3.2.1. CARACTERIZAÇÃO ESTRUTURAL	56
2.3.2.2. CASO ESPECÍFICO	57
2.3.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA DINÂMICA	58
2.3.2.4. INFORMAÇÕES COLHIDAS JUNTO À DIRECTORA DE TURMA	61
2.3.2.5. NÍVEL DE COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS	64
CAPÍTULO III- PLANO DE ACÇÃO	66
3.1. PRESUPOSTOS TEÓRICOS	67
3.2. PROBLEMÁTICA/QUESTÃO DE PARTIDA	69
CAPÍTULO IV- INCREMENTAÇÃO DO PROJECTO	91
4.1. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS	129
REFLEXÕES CONCLUSIVAS	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
ANEXOS	I

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo de influência parental no estatuto sociométrico	53
Quadro 2 - Informações referentes às estratégias dinamizadas pelos professores	62
Quadro 3 - Informações pessoais e/ou profissionais referentes à directora de turma	62
Quadro 4 - Informações escolares do aluno j	63
Quadro 5 - Informações sobre os níveis de motivação dos alunos.....	64
Quadro 6 - Informações relativas ao encarregado de educação.....	64
Quadro 7 - Objectivos Gerais da Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico.....	72
Quadro 8 - Conteúdo organizado por níveis-timbre	73
Quadro 9 - Conteúdo organizado por níveis-dinâmica	73
Quadro 10 - Conteúdo organizado por níveis-altura	74
Quadro 11 - Conteúdo organizado por níveis-ritmo	74
Quadro 12 - Conteúdo organizado por níveis-forma	75
Quadro 13 - Desenvolvimento da literacia musical em nove grandes dimensões	77
Quadro 14 - Organizadores das competências específicas na Educação Musical.....	78
Quadro 15 - Competências específicas na Área da Interpretação.....	79
Quadro 16 - Competências específicas na Área da Composição	80
Quadro 17 - Competências específicas na Área da Audição.....	81
Quadro 18 - Competências específicas em torno das culturas musicais	82
Quadro 19 - Diferentes tipos de interpelações entre os organizadores	83
Quadro 20 - Síntese das competências transversais	89
Quadro 21 - Família das cordas	94
Quadro 22 - Família da percussão	94
Quadro 23 - Família dos sopros.....	95
Quadro 24 - Competências atingidas e emergentes por parte de J	96
Quadro 25 - Materiais do desperdício recolhidos pelos alunos	99
Quadro 26 - Intensidade aplicada aos materiais sonoros.....	104
Quadro 27 - Metodologia implementada no âmbito da sala de aula.....	105
Quadro 28 - Actividade adaptada a alunos com NEE	117

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Instrumentos de corda apresentados na história “O Pedro e o Lobo”	94
Figura 2 - Instrumento de sopro apresentados na história “O Pedro e o Lobo”	94
Figura 3 - Instrumentos de Percussão apresentados na história “O Pedro e o Lobo”	94
Figura 4 - Copos de iogurtes recolhidos pelos alunos.....	99
Figura 5 - Palhinhas de leite e/ou sumo recolhidas pelos alunos	99
Figura 6 - Garrafão de lixívia recolhido pelos AAE na comunidade educativa	99
Figura 7 - Garrafão de detergente recolhido pelos AAE na comunidade educativa	99
Figura 8 - Ovos de chocolate recolhidos pelos alunos em contexto familiar	99
Figura 9 - Sacos coloridos recolhidos pelos alunos em contexto familiar	99
Figura 10 - Sobras de balões estoirados recolhidas pelos alunos em contexto familiar.....	99
Figura 11 - Latas de café/biscoitos recolhidas pelos alunos em contexto familiar	99
Figura 12 - Caixa de bolachas recolhidas pelos alunos em contexto familiar	99
Figura 13 - Caricas recolhidas pelos alunos em contexto familiar	99
Figura 14 - Rolos de cozinha recolhidos pelos alunos em contexto familiar	100
Figura 15 - Frascos (arroz e milho) recolhidos pelos alunos em contexto familiar.....	100
Figura 16 - Apresentação da banda “Os Reciclados”	108
Figura 17 - Execução de padrões rítmico-melódicos simples.....	109
Figura 18 - Apresentação do projecto “Reciclar é Animar”	110
Figura 19 - Figuras rítmicas coloridas aplicadas na pauta musical	114
Figura 20 - Padrões rítmico- melódicos	114
Figura 21 - Canção rap intitulada “Vamos proteger o ambiente”	116
Figura 22 e 23 - Jogos interactivos adaptados a alunos com NEE	118
Figura 24 - Alaúde camuflado utilizado na actividade interdisciplinar	122
Figura 25 - Alaúde: Molde do corpo	122
Figura 26 - Alaúde: Molde da cabeça	122
Figura 27 - Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos em AP	125
Figura 28 - Lira: Instrumento de corda reciclado	125
Figura 29 e 30 - Kazoo e flauta de pão: Instrumentos de sopro reciclados	125
Figura 31, 32 e 33 - Guizeira e reco-reco: Instrumentos de percussão reciclados	125

INTRODUÇÃO

Hoje colocam-se novos e grandes desafios a todos os que vivem e trabalham em educação: uma educação inclusiva e de sucesso para todos os alunos, incluindo todos os excluídos e não só os que se encontram em situação de deficiência (Sanches & Teodoro, 2006, p. 79).

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, género ou pertença a uma minoria étnica. Sánchez (2005, p.12) também defende que a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já q ue defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, género ou pertença a uma minoria étnica.

A escola tornou-se, assim numa perspectiva de escola inclusiva no principal veículo de mobilidade social onde se deverá processar uma educação para todos, o que implica uma responsabilização do meio envolvente pela resposta adequada a dar a cada um, o que vai mobilizar um maior número de intervenientes no processo educativo dos alunos.

Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário, no entender de Sanches e Teodoro (2006, p.74), criar condições e recursos adequados a cada situação.

Tornar a escola de hoje numa escola inclusiva é uma das muitas tarefas do professor. Na perspectiva de Bastin (1980) no ensino existem «classes difíceis», assim como há crianças difíceis. Nesse sentido, o autor considera que essas classes devem ser tratadas o mais rapidamente possível ou seja devem ser reestruturadas, antes que os fenómenos de contágio tenham tempo de atingir a maioria dos membros do grupo. De modo análogo, Ainscow (1997, p.22) defende que as escolas que conseguem fazer avançar com sucesso a sua prática também tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como vêem o seu trabalho.

De acordo com Porter (1997) as boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm aspectos fortes e estilos de aprendizagem

individuais. Sabemos, contudo, que as Necessidades Educativas Especiais são, o resultado de uma falta de interacção entre o indivíduo e o seu meio envolvente em que ocupa lugar de destaque a família e a comunidade educativa. Nesse sentido Ainscow (1997, p.22) defende que à medida que o clima da escola progride, estas crianças passam a ser vistas a uma luz mais positiva.

A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora (Willems, 1970, pp.11,12). Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico – *Competências Essências* (1998, p.165) a música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro.

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. Nesse sentido, penso que a música pode ajudar a minimizar alguns dos problemas comportamentais explícitos em contexto de sala de aula apresentados por parte dos alunos mais irreverentes e contribuir, igualmente, para engrandecer a motivação dos mesmos face às aprendizagens escolares e respectivo sucesso escolar.

O objectivo deste trabalho consiste em ajudar os docentes de Ensino Básico e em particular os que enveredaram pela Educação Especial a considerar que as actividades associadas à música podem ajudar os alunos em geral, a obterem melhores resultados escolares e a sentirem-se mais motivados pela escola e respectivas aprendizagens escolares.

Relativamente à estrutura do projecto, na primeira parte é efectuado o enquadramento teórico da temática iniciando com uma abordagem genérica acerca dos princípios de inclusão, problematizando a Educação Especial numa óptica inclusiva. Ainda nesta parte enalteço a importância da música no desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens quer enquanto estratégia lúdico-pedagógica e interdisciplinar, motivadora do processo ensino-aprendizagem dos mesmos, quer enquanto disciplina de Educação Musical implementada no segundo ciclo do Ensino Básico.

Na segunda parte é apresentado o enquadramento metodológico no que concerne à caracterização do projecto, técnicas e instrumentos de pesquisa de dados utilizados e respectivos procedimentos para a recolha e análise de dados.

A terceira parte, por sua vez, incidirá na caracterização da situação em que se vai intervir e dos contextos em que a mesma se insere.

Finalmente na quarta e última parte, explico a proposta de planificação da intervenção expondo a problemática/questão de partida e apresentando, no decurso deste trabalho, estratégias de ensino-aprendizagem relacionadas com o grupo-turma especificando um aluno com Necessidades Educativas Especiais.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. PRINCÍPIOS DE INCLUSÃO

Segundo Fierro (1985, citado por Bautista, 1997, p.45) as classes especiais estão muito longe de ser um êxito, pois cumpriram mal os seus objectivos para que foram criadas. É tarefa vital da Educação Especial informar sobre a prevenção e encaminhar as pessoas necessitadas aos órgãos competentes, para que tenham os devidos atendimentos no âmbito social e da saúde. Para Sanches e Teodoro (2006, p. 69) “A educação especial (evolução de ensino especial) é um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com necessidades educativas especiais para que eles tenham acesso às aprendizagens”. Para Armstrong e Barton (2003, citado em Sanches & Teodoro, p.67):

Os alunos que têm necessidades educativas especiais (...) são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento mais ou menos graves, de origem diversa

Há várias maneiras de definir a Educação Especial, dependendo do contexto histórico, cultural e social de cada comunidade. É importante notar que a Educação Especial é bastante abrangente e ampla, engloba uma imensa diversidade de necessidades educativas especiais, assim como uma equipe multidisciplinar, composta pelos mais diversos profissionais e especialistas. Seu objectivo principal é promover uma melhor qualidade de vida àqueles que, por algum motivo, necessitam de um atendimento adequado à sua realidade física, mental, sensorial e social.

O antigo CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), através da Portaria 69, de 26 de Agosto de 1986, normalizou os seguintes Princípios da Educação Especial:

- Participação – "entendida como envolvimento de todos os sectores da sociedade no desenvolvimento das actividades educativas para uma acção conjunta na área de Educação Especial";
- Integração – "caracterizada como um processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços dos diferentes segmentos sociais, para o estabelecimento de condições que possibilitem às pessoas portadoras de deficiência, com problemas de conduta e superdotadas, tornarem-se parte integrante sociedade como um todo";

- Normalização – "definida no sentido de proporcionar às pessoas portadoras de deficiências, com problemas de conduta e superdotadas, condições de vidas similares às das outras pessoas, dando-lhes possibilidades de uma vida tão normal quanto possível";
- Interiorização – "concebida como expansão do atendimento aos municípios do interior, às periferias urbanas e às zonas rurais, estimulando a implantação de novos serviços e valorizando as iniciativas comunitárias relevantes";
- Simplificação – "definida como a opção por alternativas simples para os processos de ensino-aprendizagem em Educação Especial, sem prejuízos dos padrões de qualidade".

Em 1986, nasceu o movimento REI (Iniciativa da Educação Regular), que estabelece o conceito de inclusão, uma reestruturação da relação entre a educação regular e a educação especial, contribuindo para uma melhoria das aprendizagens e consequente rendimento escolar de todas as crianças, bem como um aumento do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais moderadas ou severas nas classes regulares.

O novo *olhar* sobre a diversidade humana, na opinião de Hegarty (2006, citado em Sanches & Teodoro, p.69) desencadeou um movimento na Inglaterra e nos Estados Unidos que culminou com a assinatura da Declaração de Salamanca em 1994. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), pela qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994:11-12, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.69).

De acordo com Ainscow, (1997, p.13) a declaração refere que, no âmbito da orientação inclusiva, as escolas regulares são:

“os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (página IX)

Para Sánchez (2005, p.12), a inclusão como educação para todos, só acontece em 1994 com a Declaração de Salamanca citada anteriormente, momento em que se adopta internacionalmente o termo de educação inclusiva.

Assim, a educação inclusiva em oposição à educação especial visa o sucesso escolar de todos os alunos, cuja aprendizagem se desenvolve numa troca de experiências e saberes.

Segundo Sánchez (2005, p.16) na inclusão, todos os alunos são membros de direito da classe regular, sejam quais forem suas características pessoais. Contudo, a inclusão escolar, no entender de Mantoan (2006, p.16) está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços.

Prieto (2006, p.40) afirma que a educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. O certo, porém, é que os alunos, segundo Mantoan (2006, p.22) jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas especiais.

Relativamente à função da escola face à diferença entre alunos, Tavares (1998, p.34) afirma que é à Escola que compete educá-los, integrá-los, a todos, na sociedade maioritária, preparando-os para serem cidadãos do futuro, sem discriminações étnicas, religiosas, socioculturais ou económicas, apesar das diversidades que apresentam e às quais são estranhos.

A filosofia da inclusão, segundo Sánchez (2005, p.12) defende uma educação eficaz para todos, sustentada no facto de as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Nesse sentido, a educação inclusiva, para esta autora deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional.

Gordon e Burch (1998, p.69) consideram que a aceitação do outro tal como ele é constitui um factor importante para o estabelecimento de uma relação em que o outro pode crescer, desenvolver-se, realizar mudanças construtivas, aprender a resolver problemas, caminhar em direcção à saúde psicológica, tornar-se mais produtivo e criativo e actualizar todo o seu potencial. Assim, a qualidade do ensino é fundamental e para esta autora (2006,

p.29) o ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão escolar pelos mais diferentes motivos.

Segundo Bautista (1997, p. 211) a escola é o lugar onde se detecta a maioria das deficiências ligeiras ou limiares, já que estas passam despercebidas mais facilmente entre a população não escolar e nas primeiras etapas do desenvolvimento. De forma análoga César (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.70) considera que a escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar.

Porem, na perspectiva de Correia (2003, p.9) “a caminhada para que elas (escolas inclusivas) possam vir a responder às necessidades de todos os alunos continua a ser bastante árdua, uma vez que há a necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos Encarregados de Educação até à reorganização da sala de aula (e do espaço escola) em termos físicos e pedagógicos”. Na opinião de Dyson, 2001, citado por Sánchez, 2005, p.15:

O desenvolvimento de escolas inclusivas-escolas capazes de educar a todas as crianças-não é portanto unicamente uma forma de assegurar o respeito dos direitos das crianças deficientes de forma que tenham acesso a um ou outro tipo de escola, se não que constitui uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupo tenha acesso a qualquer forma de escolaridade.

Numa escola que se pretende inclusiva, tanto uns como outros, se bem construídos, não podem, no entender de acordo com Sanches (2001, p.33) eliminar ninguém. Sanches & Teodoro (2006, p.71) consideram que com a escola inclusiva, os alunos, *todos* os alunos, estão na escola para *aprender, participando*. Na opinião destes autores, a cooperação e a partilha de experiências e de saberes é uma forma de encorajar o não ao isolamento e à criação de espaços de formação, de investigação, de acção e de reflexão. Salientam ainda, que numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Segundo Sanches e Teodoro (2006, p.75) “O fantasma da deficiência foi-se diluindo e foi-se aprendendo a lidar com a diferença. Criou-se uma forma muito própria de agir e interagir com os «diferentes» entre os «iguais», mas ao mesmo tempo foram-se criando novas expectativas e equacionando novas formas de interacção que conduzem ao movimento da inclusão. Assim, as diferenças humanas são normais e, por consequência, a aprendizagem

deve ser adaptada às necessidades de cada um, em vez de ser obrigado a adaptar-se às hipóteses estabelecidas quanto ao ritmo e natureza do processo de aprendizagem.

Por conseguinte, para alcançar uma escola para todos Leitão (2004) considera que há um conjunto de princípios comuns que são inerentes a todas as escolas inclusivas e que as caracterizam nomeadamente:

- 1.Direitos: tal como o nome indica esta abordagem está relacionada com os direitos humanos. Todas as crianças, independentemente da sua raça, etnia, idade, sexo, capacidades de aprendizagem, cultura e religião têm o direito a serem educadas em ambientes inclusivos, a frequentarem a escola na zona de residência e a usufruir dos recursos da sua sociedade.
- 2.Qualidade: a qualidade é oferecida na forma como é proporcionado um acesso a serviços que permitam à criança o sucesso na sua aprendizagem. A escola inclusiva reconhece que a heterogeneidade e a diversidade são um valor que devem ser respeitados nas práticas de sala de aula.
- 3.Diferenciação: a escola, para ser inclusiva, tem de aceitar a diversidade e a realidade dos alunos. É necessário ter em conta as vivências das crianças, o seu dia-a-dia e os sabores prévios que estas trazem consigo. A escola, através da diferenciação, promove oportunidades de cooperação e de participação social, o que vai valorizar a criança como um ser único incluído numa sociedade. Através de estratégias diversificadas a escola inclusiva proporciona uma educação para todos, não segregando aqueles que apresentam limitação na sua aprendizagem. A liderança é um dos factores mais importantes na promoção de uma escola inclusiva. O órgão de gestão desempenha um papel fundamental no envolvimento e partilha de responsabilidades com todos os intervenientes da educação no estabelecimento de ensino. Como elemento crucial, é a este que cabe o papel de dar o primeiro passo no que diz respeito à transformação da escola numa comunidade de aprendizagem para todos, não permitindo que esta se transforme numa comunidade onde as actividades são desorganizadas e desconexas e não indo ao encontro das necessidades dos alunos. Este sujeito de liderança tem a responsabilidade de, em conjunto com os restantes elementos da comunidade educativa e com os pais, proceder à planificação e à consecução dos objectivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos. A cooperação entre os profissionais ou seja os elementos de uma escola inclusiva (professores e educadores) devem encorajar e promover ambientes de entreajuda onde a confiança e respeito mútuo são características fundamentais que levam ao encontro de soluções criativas, respondendo, assim, às necessidades de cada aluno. Os alunos

com necessidades educativas especiais precisam, por vezes, de usufruir de serviços especializados, o que implica que professores ou educadores devem relacionar-se e cooperar com outros profissionais, como por exemplo: um psicólogo, um médico, um assistente social ou um terapeuta. Sanches (2001, p. 45) refere que muitas vezes falta o clima adequado para que o aluno como o professor, sejam capazes de se expor, questionando e questionando-se, numa interacção analítico-crítica construtiva. Para McDonald (1996, p.71) a comunicação natural entre o professor e a criança, por um lado, e entre as próprias crianças, por outro, é a chave do fortalecimento e do alargamento das capacidades de linguagem das crianças, nomeando algumas experiências-chaves da linguagem tais como:

- falar com os outros sobre experiências com significado pessoal; descrever objectos, acontecimentos e relações; divertir-se com a linguagem: marcar ritmos, inventar histórias, ouvir poemas e histórias);
- escrever, qualquer que seja a forma (desenhar formas livres ou convencionais, fazer garatujos, escrever letras e palavras);
- escrever os seus próprios textos e, depois, lê-los e ainda ler, qualquer que seja a forma (reconhecer letras e palavras, ler livros de histórias, ler outros materiais impressos).

4.Cooperação entre alunos: partindo do pressuposto que professores ou educadores trabalham em cooperação e partilham responsabilidades, também estes deverão ser capazes de ensinar as crianças a aprenderem através da cooperação entre si. Assim, as crianças tomarão noção da responsabilidade individual no seio do grupo, responderão da melhor forma às expectativas e criarão um conceito de inter-ajuda, levando-os a perceber que poderão aprender melhor com o trabalho de todos.

5.Cooperação entre escola e família: neste contexto as famílias não podem ser esquecidas e deverão ser consideradas como membro fundamental e valioso da equipa e na tomada de decisões. É com a família que a criança passa o restante tempo em que não está na escola, fazendo desta, assim, um elemento crucial na educação da criança, pois poderá ser capaz de responder a dúvidas que surjam na resposta às expectativas da criança. Aquando da entrada da família na equipa de trabalho esta deverá ser amistosa, respeitadora dos seus valores, estabelecendo prioridades e permitindo tempo para a sua adaptação.

6.Formação de professores ou educadores: apesar da sua formação inicial, os professores, educadores, ou auxiliares da acção educativa, necessitam de formação específica que lhe

permita perceber minimamente as problemáticas que os alunos apresentam e que tipo de estratégias devem ser adoptadas para lhes dar resposta. Assim, cabe ao órgão de gestão proporcionar aos seus agentes educativas a formação adequada à criação de aptidões que possam contribuir na resposta às necessidades de todos os alunos.

7. Valores: tendo em conta que um dos objectivos de uma escola inclusiva é preparar as crianças para a sociedade, cabe-lhe o papel de contribuir permanentemente, para a produção de valores, os quais deverão ser de cidadania, da aceitação e respeito pela diferença, de solidariedade e de ajuda mútua. Se a escola inclusiva é fundamentalmente uma questão de direitos, ou seja, todos têm direito a uma educação e a uma vivência na sociedade, então também é necessário incutir valores na sociedade para que a criança, enquanto o for, e depois adulto, se sinta bem com todos os que a rodeiam.

1.1.1. CRIAÇÃO DE SALAS DE AULAS MAIS INCLUSIVAS

Na opinião de Ainscow (1997, p.19) há questões importantes, tais com: “ porque é que numa determinada sociedade, ou numa escola, alguns alunos não conseguem aprender?” Para este autor é necessário passar de uma visão estreita e mecanicista do ensino para uma outra de características mais vastas e que tome em consideração factores contextuais mais alargados”.

Perante as minorias étnicas, a Escola tem em primeiro lugar que levar a criança a identificar-se com a sua própria cultura, abrindo-se à comunidade pedagógica, para que ela depois se possa identificar consigo própria por um processo cognitivo consciente (Tavares, 1998, p.40). De acordo com Sanches (2001, p.90) a escola inclusiva não pode permitir que os seus alunos vão para o “caixote do lixo”. Tem de se questionar sobre o seu papel e as suas funções, sobre o desempenho de cada um dos seus actores e tem de procurar encontrar o caminho adequado. Para esta autora, numa escola inclusiva todos são diferentes e tem que se contar com essa diferença para criar ambientes estimulantes de aprendizagens.

Na opinião de Ainscow (1997, p.16), uma estratégia eficaz consiste em implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de acção.

Assim, nesta perspectiva, de acordo com a filosofia inclusiva, as escolas devem transformar-se em autênticas comunidades de apoio, onde os alunos com Necessidades Educativas Especiais se sintam valorizados e motivados pelas aprendizagens escolares.

Na opinião de Ainscow (1997, p.16), é útil que os professores sejam estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos, afirmando que em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e actividades em curso. Assim, para este autor, depende da capacidade de cada professor em aproveitar esta energia

Estamos perante uma escola inclusiva onde se deverá processar uma educação para todos, o que implica uma responsabilização do meio envolvente pela resposta adequada a dar a cada um, o que vai mobilizar, consequentemente, um maior número de intervenientes no processo educativo., visto que de acordo com Estrela (2008, pp.54-55):

“A escola, em todos os níveis, tornou-se lugar privilegiado da contradição, defende-se a cooperação e fomenta-se a competição, exalta-se a criatividade e pratica-se a standardização; sustenta-se a necessidade de personalização e faz-se a massificação; prega-se a igualdade de oportunidade e produz-se a segregação; proclama-se a interdisciplinaridade e impõe-se a compartimentação; em nome da liberdade e do respeito de si e do outro, origina-se a irresponsabilização e a violência...”

Sanches (2001, p.93) considera que a escola inclusiva somos todos nós e cada um a cooperar para uma escola mais justa, mais humana em que cada um tem um espaço e um tempo que são seus para usufruir e partilhar. De acordo com Sanches (2001, p. 95) a escola só será a grande promotora do indivíduo, um espaço e um tempo em que se podem operar grandes mudanças de mentalidades para a construção de um maior equilíbrio individual e social, se todos quiserem e se todos estiverem verdadeiramente empenhados nisso.

Contudo, uma abordagem inclusiva pressupõe, transformações relativamente ao sistema educativo e implementação de estratégias didáctico-pedagógicas para os alunos com necessidades educativas especiais, por esta razão, jamais deverá ser considerada uma adaptação dos alunos ao sistema educativo actual. Em termos de sucesso escolar e na atribuição de níveis, Sanches (2001,p.36) considera que a utilização de estratégias verdadeiramente inclusivas e não de caridadezinha será o grande desafio para a viabilização de uma inclusão responsável.

Relativamente à liderança por parte do órgão de gestão de uma escola Tavares (1998, p.127) afirma que para que a Escola se possa assumir como a instituição fundamental que é no processo de ensino/aprendizagem, de Educação, tem que se basear numa tríade formada pelos professores, pelos alunos e pela comunidade pedagógica.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais prevê, assim, que a instituição escola, enquanto espaço privilegiado onde os alunos podem interagir a partir de práticas pedagógicas e aprendizagens significativas, necessite de encontrar soluções exequíveis de acordo com as dificuldades apresentadas pelos mesmos e que estas sejam baseadas na cooperação e na diferenciação, de modo a contribuir para um aumento do sucesso escolar. De acordo com Cunha (1976, p. 45) uma escola que proporcione a individualização do ensino, isto é, uma escola centrada na criança, permite-lhe assimilar a realidade conforme o seu nível de desenvolvimento, em vez de deixar que lhe sejam impostos objectivos arbitrários.

Para Teodoro (2008), o professor deverá ser, antes de mais, um mediador entre a cultura e o trabalho de sala de aula.

Gordon e Burch (1998, p. 19) afirmam que ensinar é uma tarefa universal porque de facto, todos ensinam. Para os autores os pais ensinam os filhos, os patrões ensinam os empregados, os treinadores desportivos ensinam os seus jogadores, as esposas ensinam os maridos (e vice-versa) e, claro, professores profissionais ensinam os seus alunos. Para estes autores (pp.39,40) a relação entre um professor e um aluno é boa quando houver:

1. *Abertura ou Transparência*, que permitam que um seja directo e honesto para com o outro;
2. *Preocupação pelos outros*, quando cada um sabe que é apreciado pelo outro;
3. *Interdependência* entre um e outro
4. *Individualidade* para permitir que cada um desenvolva a sua singularidade, criatividade e carácter único;
5. *Satisfação das necessidades mútuas*, para que as necessidades de um não sejam supridas à custa do outro.

Numa comunidade educativa, um clima encorajador do reconhecimento da individualidade, é algo que deve ser respeitado e valorizado. Esta visão é criada através da importância às actividades de grupo que são também utilizadas como facilitadoras do clima de resolução de problemas.

Ainscow (1997, p.16) aponta três factores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

-“planificação para a classe, como um todo”, a preocupação central do professor tem que ser a planificação das actividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular;

-Utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos-valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um; reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao feedback dos alunos, no decorrer das actividades;

- “improvisação”, o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e actividades em resposta às reacções dos alunos, encorajando uma participação activa e a personalização da experiência da aula.

Em relação à improvisação, Ainscow (1997, p.17) considera que é essencialmente através deste processo que os professores podem encorajar uma participação activa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar para cada aluno a experiência da aula.

Deste modo, a sala de aula, na opinião de Cunha (1976, p.61) deve oferecer diversas actividades de complexidade diferente, que poderão ser realizadas simultaneamente pelas crianças, individualmente ou em grupo. Assim, a vontade de aprender poderá surgir, se há material atraente na sala de aula (atraente, sem sempre quer dizer caro) e liberdade para trabalhar com ele. Assim, segundo Ainscow (1997, p.20) apesar dos movimentos em prol da integração das crianças ditas com necessidades educativas especiais, com ênfase nas abordagens tais como a diferenciação curricular e um apoio adicional na sala de aula, a orientação baseada na deficiência continua a estar profundamente enraizada em muitas escolas e salas de aula.

Contudo, a questão crucial, consiste na capacidade dos professores organizarem as suas salas de aula, de tal forma que os alunos se sintam envolvidos nas actividades propostas. Nesse sentido, é importante valorizar, acima de tudo, as aprendizagens cooperativas enriquecedoras no processo ensino aprendizagem dos alunos, sendo que os trabalhos de grupos poderão motivar os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem nas respectivas participações orais ou escritas.

Para Cunha (1976, p.73) através da cooperação com o grupo, a criança passa a compreender gradualmente o verdadeiro sentido da regra. Nesta perspectiva e em contexto sala de aula, Wang (1997, p.54) considera prioritário promover a aprendizagem do currículo comum, por parte de todos os alunos.

Ainscow (1997, p.17) considera que para além de sublinhar a importância de se dar aos professores oportunidades de considerarem novas possibilidades, a outra estratégia útil consiste no apoio à experimentação na sala de aula através de formas que encorajem a reflexão sobre as actividades, referindo que a chave desta estratégia situa-se na área do trabalho de equipa.

Quanto à formação de professores ou educadores o perfil e o papel do professor especializado quanto às aptidões profissionais exigidas necessitam seguramente de uma definição explícita por parte do Ministério da Educação. Segundo Vallet (1977, p.11) o professor ou especialista deverá desenvolver uma cuidadosa programação de tarefas de aprendizagem, apropriadas para as necessidades da criança. Nesse sentido, cabe ao professor do ensino regular a responsabilidade de responder às necessidades destes alunos em risco, tendo de recorrer a um conjunto de modificações ambientais e adaptações curriculares que se coadunam com as suas características.

Assim, a actividade do professor especialista não se deve limitar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais mas deve corresponder à perspectiva actual do que é a “educação especial”, devendo abranger estratégias de apoio global, que tornem o professor especializado num agente mobilizador cooperativo na comunidade em que está inserido. Em termos de atitudes e valores, esperemos efectivamente, que os professores possam educar, numa dimensão pessoal e social, para a autonomia e a cooperação, para a reflexão e a intervenção para a mudança e a preservação do património cultural.

De acordo com Ainscow (1997,p.25) ensinar é uma tarefa complexa e imprevisível que requer um elevado grau de improvisação, afirmando que um sinal determinante das escolas inclusivas consiste na capacidade dos professores ajustarem as suas práticas à luz do feedback que recebem dos seus alunos.

A escola, enquanto instituição que favorece o processo de socialização e integração das crianças e jovens, desempenha um papel crucial na gestão curricular. As orientações metodológicas que os programas educativos apresentam devem ser operacionalizadas em actividades didáctico pedagógicas organizadas e planificadas em cooperação com a comunidade escolar, tendo sempre em conta as condições contextuais e as necessidades, os recursos existentes e os problemas socioeconómicos do meio envolvente. No entanto, esta perspectiva optimista nem sempre é possível obter na maioria das escolas públicas, por parte

dos professores e alunos, essencialmente devido a uma carência significativa de recursos humanos em determinadas disciplinas curriculares.

Ainscow (1997, p.19) considera que enquanto professores, devemos lembrar-nos que as escolas, tal como outras instituições da sociedade, são influenciadas pelas percepções do *status* socioeconómico, da raça, da língua e do sexo. Refere ainda, que como professores, devemos estar constantemente vigilantes e perguntar em que medida esta orientação influenciou a nossa percepção dos alunos que acabaram por ser considerados como especiais.

Segundo Porter (1997, p. 43) o ambiente escolar deve enriquecer os professores, ajudando-os a verem-se a si próprios e a verem os colegas como “solucionadores de problemas”. Considera também necessário que exista uma abordagem inclusiva do currículo. Isto significa um currículo comum a todos os alunos que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos de todos os níveis oportunidade de se envolverem de forma positiva nas actividades da classe. Isto implica o desenvolvimento dum currículo baseado em actividades que permitam que os alunos “aprendam fazendo”. Um currículo inclusivo baseia-se num processo e em conteúdos que irão facilitar a colaboração entre os alunos e os professores, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno (1997, p. 45).

Porém, para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos seja igualmente eficaz, o professor, enquanto mediador do currículo, também deverá articular e relacionar os conteúdos programáticos leccionados com factos e situações do dia-a-dia, partindo sempre que possível, da realidade concreta e próxima do mesmo, através da abordagem de problemas, questões, temas, isto é, de núcleos globalizadores significativos.

Nesta perspectiva, Ainscow (1997, p.19) defende que:

“mesmo os métodos pedagogicamente mais avançados correm o risco de se tornar ineficazes nas mãos de educadores que, implícita ou explicitamente, subscrevem um sistema conceptual que encara alguns alunos, na melhor das hipóteses, como limitados e com necessidade de recuperação, ou, na pior das hipóteses, como deficientes e sem possibilidade de recuperação”.

Relativamente aos alunos que sentem dificuldades na aprendizagem e principalmente para que estes possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente activos e capazes, Ainscow (1997, p.20) considera que é necessário ajudar os professores a aperfeiçoar-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência.

1.2. CRIAÇÃO DE AMBIENTES MOTIVADORES NA APRENDIZAGEM

1.2.1.A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS

Criar um clima de aula estimulante que permita a partilha e a socialização dos saberes não é fácil de conseguir, já que desde muito novos os alunos podem estar marcados por um espírito de competitividade gerador de maus ambientes (Sanches, 2001, p. 77)

Hargreaves (1995) citado por Ainscow (1997, p. 21) sustenta que as culturas das escolas podem ser vistas como tendo uma função de definição da realidade, capacitando os membros da instituição a ter consciência de si próprios, das suas acções e do seu ambiente. De acordo com Willems (1970, p. 7) a música, seja ela magia, arte ou ciência, tem estado sempre ligada ao progresso da Humanidade. Este autor refere que actualmente, toda uma corrente cultural tende a considerar a música como um factor importante da formação da personalidade humana; não apenas porque ela cria um clima particularmente favorável ao despertar das faculdades criadoras, mas ainda porque pode vivificar a maioria das faculdades humanas e favorecer o seu desenvolvimento (1970, p.8).

Segundo o sugerido pelo antropólogo Merriam “provavelmente não há nenhuma outra actividade humana e cultural, que seja tão fluente e que alcance, modele e frequentemente controle tanto o comportamento humano” como a Música (*In* Hargreaves, 1999, p.5).

Do ponto de vista do educador, a Educação, segundo Tavares (1998, p.35) é o processo pelo qual a criança se transformaria naquilo que o adulto gostaria que ela fosse, e do ponto de vista da criança a educação é uma porta que lhe vai permitir descobrir as respostas às suas dúvidas.

Na educação não há soluções resolutivas para que o professor e/ou educador possa responder eficazmente à diversidade do perfil de aprendizagens existente em contexto de sala de aula. Porém, na opinião de Vallet (1997, p.5), nas salas de aula, muitos professores esperam que seus alunos apresentem um interesse contínuo pela aprendizagem.

De acordo com Not (1991, p.139) não podemos propor soluções pedagógicas para remediar o insucesso escolar se não nos interrogamos, primeiramente, sobre os objectivos da educação e sobre o determinismo do próprio insucesso. Porém, na realidade, uma das maiores inquietações que se registam hoje, no sistema educativo português, é a elevada percentagem de insucesso escolar. Insucesso que por sua vez se revela, não apenas no número de retenções, como também e sobretudo na dificuldade que alguns alunos demonstram em integrar-se na escola e em interessar-se pelas matérias escolares

De acordo com Balancho e Coelho (1996, p.31) a tensão psicológica daqueles que não conseguem atingir uma determinada finalidade, devido a obstáculos de ordem diversa, origina frustração, que, por sua vez, gera a agressividade dos colegas e professores, tornando-se uma «bola de neve» de reacções hostis, castigos, violência física ou psicológica e até chantagem emocional.

Para Lopes (2002, p.11) o problema da indisciplina é possivelmente tão antigo quanto a existência da própria escola. Porém, cada geração tem a percepção de que no seu tempo se vivia a situação mais dramática de sempre, sendo a panóplia de argumentos, explicações, teorias, modelos ou simples desabafos, verdadeiramente inesgotável. Gordon e Burch (1998, p. 19), afirmam que ensinar é uma tarefa universal porque de facto, todos ensinam. Para os autores os pais ensinam os filhos, os patrões ensinam os empregados, os treinadores desportivos ensinam os seus jogadores, as esposas ensinam os maridos (e vice-versa) e, claro, professores profissionais ensinam os seus alunos. A relação estabelecida entre professor-aluno parece afectar directamente as interacções sociais com os pares, na medida em que o feedback do professor (fonte poderosa de aprendizagem e de manutenção de comportamentos) influencia a aceitação ou não aceitação das crianças na escola, nomeadamente na sala de aula. (Lopes, 1998, p.53).

De acordo com Balancho e Coelho (1996, p.26) é fundamental que o professor saiba analisar a sua conduta e examinar as suas atitudes, para que possa repensar e reformular constantemente as práticas de ensino. Assim sendo Sanches (2001, p.46), defende que a forma de estar do professor e as funções da escola têm de mudar, isto é, o professor deverá também ser visto como agente de formação dentro de um contexto social porque tem possibilidades de alterar e influenciar um comportamento a um nível multiplicador.

Segundo Gordon e Burch (1998, p.26) quando se permite que os alunos assumam a responsabilidade pela resolução dos seus problemas, o resultado é um incremento de maturidade no campo da auto-responsabilidade e auto-confiança. Estes autores consideram que em muitas escolas, uma elevada percentagem do tempo que podia ser aplicado no processo de ensino-aprendizagem é gasto com problemas dos alunos que os professores raramente estão preparados a resolver, ou em problemas dos professores criados por alunos reactivos ou rebeldes que os professores não conseguem controlar.

É constatável, do ponto de vista educacional, a imaturidade dos alunos face ao seu desempenho nas aprendizagens escolares. Nesse sentido, é importante que os alunos se sintam

cada vez mais motivados pelas suas aquisições disciplinares e não apenas pela escola, enquanto espaço apetrechado de confraternização entre alunos.

Por conseguinte, e para sortir efeito em termos relacionais professor-aluno é fundamental que não esqueçamos de elogiar os nossos alunos, reforçando as participações orais dos alunos, valorizando positivamente as intervenções realizadas por parte dos alunos, independentemente do perfil do aluno em termos de comportamento ou aproveitamento escolar (Gordon & Burch 1998, p.69).

Na opinião de Ainscow (1997, p.55) os alunos com necessidades educativas especiais, tal como os outros alunos, necessitam simplesmente de um ensino “bom” ou claramente eficaz, de modo a que se consiga que atinjam maior sucesso.

Wang, Haertel e Walberg (1993, citado por Ainscow, 1997, p.55) identificaram vinte e oito categorias de variáveis e o seu estudo revelou que as influências directas são as que, sem dúvida, produzem maior efeito, incluindo as capacidades cognitivas dos alunos, a motivação e o comportamento; a organização da sala de aula; o clima e as interações aluno/professor, a quantidade e qualidade do ensino; o apoio dos pais e a ajuda na aprendizagem, em casa.

Para Gordon (2008, p. 1) sempre existiu o problema de se assegurar o tempo adequado para ensinar música nas escolas; do tamanho excessivo das classes; da falta de convicção, por parte de entidades administrativas e pais, de que a educação musical é tão importante como a chamada educação básica. Segundo este mesmo autor, a sociedade tem contribuído para o problema, à medida que se foram extinguindo as grandes orquestras, e que os empresários e os entusiastas da música popular se interessaram mais por textos contundentes de crítica social, luzes cintilantes, vídeos e movimentos corporais agitados, em vez dos conteúdos musicais daquilo que supostamente apresentam ou ouvem. Na opinião de Gordon (2008, p. 1), o principal problema subjacente ao estado desolador da educação musical reside num facto que tem sido quase totalmente ignorado pelos profissionais e público em geral. Trata-se simplesmente da falta de preparação das crianças para aprenderem música quando ingressam na pré-primária ou no primeiro ano de escolaridade. As crianças não têm competências para aprenderem aquilo que a maior parte dos professores pretendem ensinar-lhes.

No campo da educação musical, Kemp (1995, p.17), considera que há inúmeros termos vulgarmente usados, tais como «criatividade», «musicalidade», «experiência estética» ou «apreciação musical», que, pelo seu sentido vago, não permitem uma comunicação objectiva

e um pensamento claro; efectivamente, esses termos contêm diversos significados, de acordo com os antecedentes de quem os utiliza.

Todavia, na opinião de Gordon, (2008, p.2) a maior parte dos professores continuam a empenhar-se na alternativa de tentar ineficazmente compensar os antecedentes musicais inadequados das crianças, assumindo o papel de “entertainers” em vez de educadores.

Reforçando esta ideia, Gordon (2008, p. 15) considera que o objectivo principal da maior parte dos programas formais de música nas escolas parecem ser o de entreter as crianças e, quando muito, oferecer-lhes uma explicação superficial da notação musical. De um modo análogo, Elkind (1978, p.203) também considera que a educação musical nas escolas resume-se frequentemente a pouco mais do que *apreciação* musical, apesar de ser uma área em que existe um currículo perfeitamente adequado às capacidades cognitivas e físicas da criança. Este autor salienta ainda que tal como nos demais domínios curriculares, os problemas surgem muitas vezes porque as tarefas são excessivamente complexas para que as crianças possam enfrentá-las de um modo competente e bem sucedido.

Assim, é importante fomentar a compreensão e a consideração que usualmente se tem pela música enquanto área curricular disciplinar, porque na opinião de Gordon, (2000, p.466) muitos professores excepcionais de música deixam a profissão ao fim de pouco tempo devido ao amargo desapontamento e à frustração que sentem em lidar com a burocracia, fazendo assim com que a continuidade do programa, de ano para ano, seja virtualmente impossível.

Gordon (2008, p. 28) considera que a educação musical, por si só, tem valor na medida em que permite que os alunos desenvolvam as suas competências de audição para que venham a ter alicerces para aprender a compreender e a comunicar através da música. Este autor afirma ainda que não existe outra disciplina que possa ensinar as pessoas a usar o seu potencial de audição para melhorar a sua qualidade de vida.

Na perspectiva de Lopes (2002, p.29), os comportamentos dos alunos nas salas de aula estão intrinsecamente ligados às teias relacionais que aí se desenvolvem, quer no sentido vertical (professor-alunos) quer no sentido horizontal (alunos-alunos). Porém, para o intercâmbio entre alunos e professores, é importante, que não esqueçamos da necessidade do silêncio em contexto sala de aula. Gordon e Burch (1998 p.73) consideram que especialmente nas pausas, é utilíssimo recorrer a sinais verbais e não verbais para indicar que estamos atentos. A estes sinais os autores designam de «respostas de reconhecimento» Para os autores,

acenar com a cabeça, inclinar-se para a frente, sorrir, franzir a testa e outros movimentos corporais, utilizados adequadamente, dizem ao aluno que estamos a ouvi-lo.

De acordo com Balancho e Coelho (1996, p.25) o aluno de hoje espera ser considerado como pessoa, capaz de ser ouvido, capaz de compreender, de tomar iniciativas e de assumir as suas responsabilidades.

Para Gordon, (2008, p.29), a audição ocorre quando se ouve e se compreende música em silêncio, quando o som da música já não está ou nunca esteve fisicamente presente. Em contrapartida, a percepção auditiva ocorre quando se ouve música estando o som fisicamente presente. Este autor considera também que embora um grupo de crianças possa executar com êxito uma canção em conjunto, apenas uma ou duas das crianças do grupo são capazes de cantar a canção a solo com boa afinação e ritmo. Nesse sentido, para executar música como um músico, com boa afinação, ritmo preciso e expressão sensível, é necessário, segundo Gordon (2008, p.34) ouvir a música que se executa para a interpretar com significado e sensibilidade.

De facto, quando os estudantes tentam aprender música através da imitação e da memorização, dependem, segundo Gordon (2008, p.37) de outras pessoas para os orientarem e, assim, na melhor das hipóteses, a música terá quanto muito um significado extrínseco. Quando, pelo contrário, aprendem através da audição, desenvolvem a competência e a autoconfiança necessárias para apreender a sintaxe da música, e a música adquire significado intrínseco, porque eles estão a aprender a própria música.

Nesse sentido, este autor considera lamentável que muitos professores fiquem satisfeitos quando os alunos tocam música que memorizaram, em vez de usarem o tempo de preparação desses alunos de forma a torná-los capazes de usar a memória musical para audiar e atribuir significado a essa música.

Para Gordon (2000, p.451) infelizmente, excelentes executantes não são necessariamente excelentes professores. Os músicos executantes, se não conseguirem audiar, não conseguirão vir a ser bons professores, porque eles, tal como os professores deles antes deles, só sabem ensinar os aspectos técnicos da execução através de notação, memorização e imitação e irão ignorar totalmente a audição.

De acordo com Lopes (1998, p.6) a definição do conceito de “dificuldade de aprendizagem” é substancialmente controversa e está longe de se considerar satisfatória.

O campo das dificuldades de aprendizagem é extraordinariamente diversificado, não só pela variedade de crianças afectadas mas também pelo número e tipo de profissionais nele envolvidos (Lopes, 1998, p.1).

A aquisição do saber necessita de iniciativas, riscos, erros corrigidos, em síntese, procede do sujeito que apreende e não da acção que se exerça sobre ele (Not, 1991, p.157).

Actualmente, toda uma corrente cultural tende a considerar a música como um factor importante da formação da personalidade humana, não apenas porque ela cria um clima particularmente favorável ao despertar das faculdades criadoras, mas ainda porque pode vivificar a maioria das faculdades e favorecer o seu desenvolvimento. No desenvolvimento da personalidade, Wolff (1969, p.15) salienta que as crianças diferem umas das outras segundo os graus de desenvolvimento e os níveis de inteligência nas diversas idades, mas a sequência das fases de evolução do nascimento à maturidade, a ordem pela qual uma fase se segue a outra, é a mesma para todas, desde a menos dotada à excepcionalmente inteligente. É entusiasmante observar um jovem a receber de uma relação de ensino algo novo que expanda a sua compreensão do seu mundo ou faça crescer o acervo dos seus conhecimentos (Gordon & Burch, 1998, p.20). Segundo Maehr (1996, p.77), muitos pais e educadores continuam a achar que, para aprenderem a ouvir, a falar, a ler e, finalmente, a escrever, as crianças têm que seguir uma sequência bem definida de aquisição de conhecimentos. De acordo com o mesmo autor, à medida que as crianças vão tomando consciência da utilidade da escrita, mesmo de formas não convencionais, vão-se sentindo estimuladas para desenvolverem capacidades de expressão verbal e escrita. Nesse sentido, dinamizar uma actividade em contexto sala de aula, que seja do interesse do aluno(a), nomeadamente uma canção preferida do mesmo (a) poderá ajudar a desenvolver outras competências não adquiridas nas diferentes áreas curriculares disciplinares ou não disciplinares. Na opinião de Gordon e Burch (1998, p.20) inúmeras pesquisas têm revelado a importância do ouvir no processo de aprendizagem. Saber ouvir é tão importante como saber compreender uma determinada matéria, «conteúdo», técnica, quaisquer valores ou crenças.

Os professores podem ajudar um aluno a aceitar-se e a gostar de si e adquirir um sentimento do seu próprio valor. Podem facilitar grandemente o seu desenvolvimento e a actualização do potencial com que foi geneticamente dotado. Podem acelerar o seu movimento da dependência para a independência e autonomia. Ao longo dos anos tem havido educadores musicais e psicólogos que têm tentado provar que se se ensinar música às

crianças, o seu desempenho noutras matérias, tal como a leitura e a aritmética, e em tipos especiais de inteligência, melhorará, e que a sua ética e moral serão fortalecidas pelo estudo disciplinado que requer a música (Gordon, 2008, p.27).

De acordo com Balancho e Coelho (1996, p.28) o interesse é maior se lhes for dada, a oportunidade de procurarem, de discutirem com os colegas, de intervirem no seu próprio processo educativo, embora, evidentemente, de forma controlada. Para estas autoras este é um processo de socialização que supõe a existência de uma atitude aberta por parte do professor, deixando de ser ele a «comandar» as tarefas, permitindo um diálogo salutar e motivante.

Cunha (1976, p.61) considera que o tom e o volume da voz têm muito a ver com a convicção que incutimos aos comportamentos verbais. Nesse sentido Gordon e Burch (1998, p.41) afirmam que poucos são os professores que entram na sala de aula com a visão exequível das relações interpessoais, um modelo que possam utilizar para orientar o seu próprio comportamento porque como afirma Sanches (2001, p.67) falar a gritar, é perder a razão (...) é mais fácil sermos ouvidos se falarmos baixo, em tom audível.

Com efeito, Gordon (2008, p. 39) considera determinante que os professores sejam profissionais empenhados, competentes e que possuam teorias de aprendizagem. Para este autor, idealmente, são três as teorias de aprendizagem musical que a educação musical formal incorpora: a primeira é designada por sequência de aprendizagem de competências, a segunda por sequência de aprendizagem do conteúdo tonal e a terceira por sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico. Relativamente à primeira teoria, nomeadamente a sequência de aprendizagem de competências divide-se em duas partes: aprendizagem por discriminação e aprendizagem por inferência. A aprendizagem por discriminação é uma aprendizagem por memorização enquanto que a aprendizagem por inferência envolve fazer juízos e generalizações através de conclusões que se tiram com base no conhecimento adquirido na aprendizagem por discriminação.

Geralmente no domínio das atitudes e valores e respectivo cumprimento de regras da sala de aula faz-se, segundo Sanches (2001, p.67) uma listagem de regras, um lindo cartaz, afixa-se na parede e lá fica para decorar o *placard*.

Gordon (2008, p. 41) refere que a imitação está principalmente associada à aprendizagem por discriminação, ao passo que a audição está principalmente associada à aprendizagem por inferência. Concretamente, quando alguém audia algo que lhe é familiar e é capaz de o

generalizar em audição para encontrar significado musical em algo que não lhe é familiar, então passou claramente da imitação para a audição.

Segundo Gordon (2008, pp. 43 e 44) os caminhos que muitas crianças percorrem através da sequência de tipos e estádios da audição preparatória raramente coincidem com o ideal, porque nem sempre a inclinação que uma criança tem para um determinado tipo ou estádio de audição preparatória coincide com a preparação que é necessária, sublinhando que existem três tipos de audição preparatória, nomeadamente a aculturação, imitação e assimilação.

Gordon (2008, p. 44) considera que quando as crianças que se encontram em fase de balbúcio musical ouvem música, não apreendem habitualmente de forma sistemática aquilo que ouvem. Frequentemente, escutam apenas um ou dois segundos e contentam-se em imitar o que ouvem sem o entender. Esta reacção à música associa-se tipicamente, segundo este autor à audição preparatória. A compreensão musical, associada à audição preparatória, desenvolve-se, segundo Gordon (2008, p. 45) mais eficiente e efectivamente nas crianças quando elas são postas em contacto com a música através da voz humana em tantas tonalidades e métricas quanto possível. Para este autor, durante os primeiros anos, que tem importância decisiva, a criança não deverá nunca ser forçada a aprender, quer formal quer informalmente; em vez disso, dever-se-á encorajá-la a explorar e absorver tudo o que ela for capaz.

De acordo com Gordon (2008, pp. 48 e 49) as crianças pequenas aculturam-se à música de um modo muito semelhante ao da sua aculturação à linguagem, escutando sons, formulando inconscientemente teorias acerca das formas como esses sons são combinados uns com os outros e organizando-os em padrões para estabelecer uma comunicação com significado. O autor considera também que da mesma forma que uma criança precisa de tempo para absorver a linguagem falada à sua volta antes de aprender a falar, também necessita de tempo para absorver o seu ambiente musical antes de aprender a cantar, a entoar ou a movimentar-se de forma musical.

Segundo Gordon (2008, p. 65) as tonalidades, as tonicalidades, harmonias e métricas específicas, bem como os tempos específicos associados à música que as crianças ouvem não são importantes, mas é importante que exista uma diversidade de tonalidades, tonicalidades, harmonias, métricas e tempos entre as peças que elas ouvem, para que a aculturação se dê de forma completa. Assim sendo, em qualquer tipo de música, é importante, para este autor, que

as crianças estabeleçam ligação (se familiarizem e se sintam à vontade) com as tonalidades e métricas do que com o adulto que associam à execução.

1.2.2. A EDUCAÇÃO MUSICAL EM CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

A Infância é um tempo feliz para grande parte das crianças-brincam, crescem, aprendem, criam amizades, ligando-se pouco a pouco às pessoas e acontecimentos à sua volta. Durante este processo a criança vai aprendendo a comunicar e a interagir, ajustando o seu comportamento às diversas solicitações e propostas que recebe do ambiente à sua volta. O contexto familiar e social em que a criança vive e cresce é tão importante quanto a amplitude das suas limitações motoras e é determinante para o seu desenvolvimento. Assim, de acordo com Lopes (1998, p.38) torna-se relevante realçar a importância de perspectivar o desenvolvimento como resultado da interação entre a criança ou o jovem e os diferentes contextos em que eles se movimentam (a família, a escola, os pares) e outros contextos de âmbito mais alargado, sociais ou institucionais, confrontando-se o indivíduo com experiências relacionais múltiplas com o mundo que o rodeia.

De acordo com Willems (1970, p. 18) as primeiras manifestações musicais não são do domínio da pedagogia musical mas ligam-se antes à educação geral infantil. O autor reforça esta ideia, afirmando que são as pessoas do meio familiar, principalmente a mãe, quem pode desempenhar um papel no despertar do sentido auditivo e rítmico da criança

Para Fonseca (1984, p.126) um bom ambiente familiar ou social que forneça a quantidade e a qualidade de oportunidades suficientes de interdependência entre adultos e crianças, são as condições mínimas requeridas para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem. O lar é a escola mais importante que as crianças alguma vez irão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que alguma vez irão ter e quanto mais cedo os pais ou professores iniciarem uma criança na orientação informal que cria estes alicerces da aprendizagem, melhor aproveitamento a criança tirará da educação futura. Gordon (2008, p. 2) considera que da mesma forma que as crianças em idade pré-escolar constroem os alicerces do seu vocabulário de audição e fala (em termos de linguagem) muito antes de entrarem para a escola, têm também que construir os alicerces do seu vocabulário musical de audição e canto (em termos de música) muito antes de entrarem para a escola.

Os comportamentos desajustados podem apenas resultar do sentimento de medo, ansiedade, falta de confiança em si ou ainda de uma diferença e/ou dificuldades de compreensão e lidar com a realidade (1987, p.263).

De acordo com Gordon (2008, p. 5) quanto mais cedo os pais e/ou professores iniciarem uma criança na orientação informal não estruturada e estruturada que cria estes alicerces da aprendizagem, melhor aproveitamento a criança tirará da educação futura porque como afirma Wolff (1969, pp.10 e 11) as experiências da infância não se perdem e quando são favoráveis, o indivíduo atinge a maturidade com todo o seu potencial para as relações humanas, para o trabalho e para a felicidade.

Todas as crianças precisam de ter à sua volta atenção e carinho para crescer e aprender. As crianças com problemas de comportamento necessitam ainda de mais afecto, compreensão e tolerância (1987, p. 266).

Contudo, Gordon e Burch, (1998 p.28) defendem que enquanto a vida das crianças for dirigida e controlada por castigos e ameaças de castigo ou prémios e promessas de prémios, elas sentir-se-ão tratadas como bebés, com pouca possibilidade de aprender a serem responsáveis pelo seu próprio comportamento, simplesmente não crescerão.

Todavia, o período mais importante da aprendizagem ocorre, desde o nascimento (ou até antes) até aos dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não-estruturada que lhe proporcionam os pais e outras pessoas que dela cuidam (Gordon, 2008, p.5). Este autor considera que embora a música seja uma literatura universal e não uma linguagem, por não ter gramática, as crianças, aprendem música duma forma muito semelhante a que aprendem a língua.

Porém, Willems (1970, p.19) considera que logo que as crianças possam cantar, serão as canções, acompanhadas por movimentos rítmicos, que tomarão o primeiro lugar nas lições dos pequeninos. O canto, na criança, é para este autor mais que uma simples imitação, e desperta nela qualidades musicais congénitas ou hereditárias: sentido do ritmo, da escala, dos acordes, até mesmo da tonalidade, etc.

Na opinião de Sousa (2000, p.72) o ensino e a aprendizagem da música, tradicionalmente limitado e condicionado a parâmetros puramente desmotivadores e pouco interessantes, tem avançado no sentido da criatividade, da espontaneidade e da motivação através das mais diversas experiências, consequentemente muito mais virado para o mundo vivencial da criança.

De acordo com Strubank (1996, p. 104) os bebés começam a comunicar com o mundo através de sons e de movimentos do corpo e para Tavares (1998, p.24), quando conseguem fazer-se entender, no momento em que sons e gestos passam a significar coisas e ideias

inteligíveis para outros homens, tem início a maior das conquistas de todos os tempos- a comunicação.

Assim, para Gordon (2008, p.7) se uma criança muito pequena não tiver a oportunidade de desenvolver um vocabulário de audição musical, as células que teriam sido usadas para estabelecer esse sentido auditivo serão, se não desaparecerem, direccionadas para outro sentido, talvez o da visão, que ficará fortalecido à custa do sentido da audição

De acordo com Elkind (1978, p.141), embora as cantigas infantis tenham muitas funções, como fornecer uma introdução para o grupo de pares, elas também fornecem, um veículo para os jogos linguísticos e para se expressar o domínio de formas linguísticas. Deste modo, é possível estabelecer um elo de ligação entre o contexto familiar e o contexto musical ou seja para que as crianças desenvolvam a sua compreensão musical é necessário que tenham em casa uma orientação estruturada ou não estruturada, semelhante à proporcionada para as encorajar a iniciarem-se no balbucio da língua e continuarem o processo sequencial de aprendizagem da língua materna (Gordon, 2008, p.8).

Segundo Gordon (2008, p. 11) embora as crianças, geralmente, ouçam música através dos meios de comunicação social e algumas possam até ouvir música ao vivo em certas ocasiões, é necessário que os adultos cantem para elas, dado que isto é a forma de lhes ensinar a usar a voz de canto e entoação, do mesmo modo que falar-lhes lhes proporciona um modelo para a sua voz falada. Para este autor, durante a fase de balbucio tonal, as crianças tentam cantar com uma voz falada, e as relações entre os sons que produzem têm pouco ou nada em comum com o contexto que foi estabelecido pela cultura musical em contrapartida quando as crianças se encontram na fase de balbucio rítmico, produzem diferentes sons e movimentos numa forma errática.

Com efeito, estes sons e movimentos não têm um tempo consistente, são muito próximos uns dos outros, e não têm continuidade contextual em termos de métricas que são naturais na sua cultura musical. Assim, apesar de cada criança apresentar a sua especificidade, este autor considera que duas crianças que tenham nascido com capacidade e motivação idênticas, aquela que for orientada na aquisição de alicerces de aprendizagem numa idade mais tardia nunca aprenderá tanto como a outra que recebeu a mesma orientação numa idade mais precoce.

Por conseguinte, as crianças pequenas devem, na opinião de Gordon (2008, p. 60) tomar consciência o mais cedo possível da qualidade da voz cantada (em contraste da voz falada) e

da forma como os executantes usam os movimentos rítmicos do corpo. Assim, este autor considera importante que pais e professores, tal como outros adultos e outras crianças, devem cantar, entoar e movimentarem-se para elas, expressando facialmente, e de forma contínua, confiança, entusiasmo e aprovação.

Na área da educação musical, uma prática bastante vulgarizada que, na realidade, atrasa o desenvolvimento da noção de cadência, na opinião de Weikart (1996, p.102), é os adultos terem tendência para estimular as crianças a acompanhar o ritmo (superfície rítmica) de uma música ou de um cântico, em vez de acompanhar a cadência (estrutura sobre a qual se constrói a melodia, padrão de marcações ou de acentuações regulares).

No entender de Gordon (2008, p.13) esperar que as crianças aprendam a cantar uma canção, com ou sem palavras, sem que sejam primeiro capazes de cantar padrões tonais ou entoar padrões rítmicos, é como esperar que sejam capazes de recitar poemas antes de conseguirem formular simples palavras ou frases. Para este autor, existem oito tipos não sequenciais de audição e seis estádios sequenciais que são também, por sua vez, cíclicos, isto é, os diferentes estádios interagem continuamente à medida que se vai atingindo cada um dos estádios mais elevados.

Com efeito, em relação aos oito tipos de audição, Gordon (2008, pp.13 e 14) considera que ocorrem:

- 1) quando se está a ouvir música, que nos é ou não- familiar;
- 2) quando se lê silenciosamente ou se executa vocal ou instrumentalmente notação de música familiar ou não- familiar ditada;
- 3) quando se escreve música familiar ou não familiar ditada;
- 4) quando, em silêncio ou executando-a vocalmente ou num instrumento, se recorda música familiar;
- 5) quando se escreve música familiar, recordando-a;
- 6) quando se cria ou improvisa música não familiar, em silencio ou executando-a vocalmente ou num instrumento;
- 7) quando se lê enquanto se cria música não- familiar;
- 8) quando se escreve em notação musical, música não- familiar que se está a criar ou a improvisar.

1.2.3. A IMPORTÂNCIA DA APTIDÃO MUSICAL NO DESEMPENHO ESCOLAR

Para Weikart (1996, p.101) a noção dos tempos é uma das mais importantes capacidades que se adquire na primeira infância porque constitui o fundamento de muitas outras aptidões. As crianças que desenvolveram esta capacidade antes do infantário tiveram certamente muitas oportunidades para se aperceberem dos movimentos dos seus familiares, à medida que iam acompanhando a cadência de rimas compassadas, de cânticos e de canções. Tais crianças tiveram desde muito cedo experiências de ritmos regulares: os adultos embalaram-nas, cantaram para elas, deram-lhes palmadinhas ou fizeram-lhes cócegas de forma cadenciada.

De acordo com Gordon (2008, p.35) a música não é uma linguagem porque não possui uma gramática nem partes de discurso mas sim uma sintaxe, que é a razão pela qual apreendemos uma ordem lógica nos sons. Na perspectiva de Elkind (1978, p.202) tocar um instrumento é basicamente uma actividade sensório-motora (...) uma habilidade artística que as crianças podem dominar, com mais ou menos proficiência, desde tenra idade, destacando o método Suzuki, pelo qual as crianças pequenas são ensinadas a tocar violino de ouvido.

Rainbow (1995, p.23) considera que o conhecimento das práticas e doutrinas do passado proporciona uma superioridade evidente, não só ao futuro artista, mas também àqueles cuja acção se relaciona com a criatividade, como é o caso da docência. Assim, para que alguém possa participar de uma forma plena em toda a variedade de funções que são exigidas pela vida adulta em sociedade, é necessário que a criança desenvolva várias aptidões e capacidades cognitivas, desenvolvendo valores culturais e sociais, contribuindo assim, para uma socialização mais abrangente.

De acordo com Bachmann (1993, p. 32) cada corpo humano contém em si próprio mais possibilidades orquestrais do que os mais complexos corpos sinfónicos. Porém, Gordon (2008, p. 17) lembra que para se compreender como as crianças aprendem música e a melhor forma de professores e pais as poderem guiar e educar musicalmente, é necessário perceber o papel importante da aptidão musical na aprendizagem e no ensino da música, afirmando que quanto mais cedo uma criança começar a beneficiar de um ambiente musical rico, mais cedo a sua aptidão musical começará a aumentar em direcção ao nível do nascimento e mais próxima ficará de o atingir e de nele permanecer através da vida.

Hoje em dia as crianças que manifestam uma determinada aptidão musical, quer vocal quer instrumental padecem de orientação por parte dos pais. Para Gordon (2008, p.5) a maior parte dos pais é mais capaz de orientar ou instruir os filhos no desenvolvimento da linguagem ou da aritmética do que no desenvolvimento de capacidades musicais e compreensão da música.

Contudo, Gordon (2000, 451) vai mais longe ao afirmar que muitos pais são pura e simplesmente incapazes de acreditar que a música pode e deve ser compreendida por todas as crianças. Considera também que muitos ouviram falar da música e podem até ter aprendido música de cor na escola mas não a valorizam salientando ainda que infelizmente, excelentes executantes não são necessariamente excelentes professores.

Gordon (2000, p.453) considera que para preservar o lugar da música na nossa sociedade, portanto, é essencial que as instituições de ensino superior formem professores de modo a que estes possam ministrar adequadamente formação musical a todos os alunos, em escolas públicas e privadas. Assim, a música erudita está em declínio, porque a pessoa comum não foi educada para compreender os aspectos intrínsecos da música.

Deste modo, é importante investigar sobre o modo como as crianças aprendem música. Uma das descobertas mais importantes de Gordon (2000 p.9) foi, talvez, que a aptidão musical é o produto da conjugação de um potencial inato com as influências ambientais, formais e informais. Assim, se o nível de aptidão musical com que uma criança nasce não for constantemente incrementado por um bom ambiente musical, essa aptidão irá diminuindo e, com toda a probabilidade, estará praticamente perdida. Além disso, se o potencial inato duma criança não for desenvolvido até aos nove anos e quanto mais cedo melhor, as influências do meio ambiente deixarão de ter qualquer efeito sobre esse potencial. Depois dos nove anos, a aptidão musical deixa de ser passível de desenvolvimento, porque estabiliza.

Hohmann (1996, p.65) considera que é fácil os adultos apoiarem os interesses das crianças e ajudarem-nas a tomar consciência do que fazem. Refere ainda que à medida que se tornam mais conscientes dos seus interesses, pontos fortes e capacidades, as crianças vão ficando mais aptas a utilizar os seus conhecimentos para fazerem novas descobertas, o que, por sua vez, os ajuda a desenvolverem-se. As experiências-chave, na opinião de Hohmann (1996, p.68) indicam aos adultos os interesses, os pontos fortes e as capacidades das crianças (...) Quando as acções das crianças são encaradas de forma tão positiva por tantas pessoas, o crescimento e a aprendizagem progridem.

1.2.4. A IMPORTÂNCIA DA COOPERAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Qualquer disciplina ou área disciplinar pode desenvolver os seus conteúdos em função de projectos. Para Sanches (1970, p. 78) estas actividades são sempre mais ricas se houver interdisciplinaridade. A prática efectiva da metodologia de projecto introduz nas dinâmicas da aula uma forma diferente de ser e de estar, gera mais competências, desenvolve a autonomia, a responsabilidade e o respeito pelo outro, donde o saber, o saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer encontram aí a complementaridade necessária (Sanches, 2001, p.77).

Na aprendizagem da Matemática torna-se fundamental a passagem pela fase da manipulação-pela pela própria criança ou adulto em diálogo com ela antes da utilização dos símbolos matemáticos e enquanto a criança manifesta ansiedades (1987, p.243).

Balancho e Coelho (1996, p.17) consideram que a motivação é a chave da criatividade e que vitaliza qualquer tipo de operacionalização. Segundo estas mesmas autoras, pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades.

De acordo com Not (1991, p.13) ensinar quer dizer, em primeiro lugar, indicar, mostrar. Num segundo sentido, o termo significa “explicar (...) uma ciência, uma arte, de maneira a que as aprendam”. Os interesses variam com a idade, mas também com as épocas e com o meio físico e social (Not, p.107). Este autor considera ainda que o interesse é indispensável em actividades de aprendizagem, porque melhora a qualidade do trabalho, a perseverança e o esforço. Balancho e Coelho (1996, p.21) defendem que o aluno tem desejo de aprender e interessa-se vivamente por muitos tipos ou formas de aprendizagem, mas nem sempre basta o interesse para o levar a empreender a realização da sua tarefa. Com efeito, consideram ainda nem sempre os alunos são capazes de apreciar o valor dos trabalhos escolares, pois muitas vezes não podem compreender a relação existente entre a aprendizagem e uma aspiração, valor ou fim importante na vida.

Para Not (1991, p.95) o professor desempenha, face ao aluno, o mesmo papel que o adulto perante a criança. Assim, a interdisciplinaridade envolve um desencadear de um processo linguístico e comunicativo, uma interacção dialógica entre aqueles que vêm de várias especialidades (Levy, 1994, p.30).

De acordo com Pombo (1994, p.8), a interdisciplinaridade surge na escola, não como uma nova proposta pedagógica apresentada aos professores pelos pedagogos ou poderes centrais, mas como uma «aspiração» emergente no seio dos próprios professores. Levy (1994,

p.31) considera que em educação, torna-se igualmente essencial que os professores de diferentes áreas trabalhem em conjunto e, com a participação dos alunos, se congreguem em torno de problemas comuns, decidindo tarefas, explorando modalidades de comunicação, exercitando processos metacomunicativos.

Para Pombo (2004, p.29) «Interdisciplinaridade» é o conceito onde hoje se reconhecem as nossas reflexões sobre a condição fragmentada das ciências. Palmade (1979, citado por Pombo, 1994, p.10) vai mais longe, propondo que por interdisciplinaridade se entenda «a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber».

Levy (1994, p.30), considera que cada disciplina tem a sua voz própria no confronto com a realidade e o objectivo da interdisciplinaridade é conseguir uma harmonia, construída a partir da pluralidade de vozes. Para Pombo, (2004, p.31) experiências que, muitas vezes, se limitam a algum tipo de colaboração entre dois ou mais investigadores e/ou professores; que podem envolver alguma convergência processual, metodológica ou teórica, mas que raramente alcançam de facto uma efectiva integração dos saberes disciplinares.

Pombo (2004, p.94), por sua vez, defende que a interdisciplinaridade traduz-se na *abertura* intrínseca de cada disciplina a todas as outras, na disponibilidade de cada uma das disciplinas envolvidas se deixar cruzar e contaminar por todas as outras. Interdisciplinaridade, apesar das suas promessas de novidade e de harmonia quase fraterna entre disciplinas e professores, aparece tão-só como uma palavra vaga e imprecisa, significante flutuante e ambíguo que ninguém sabe definir, mas a que todos parecem aspirar (Pombo, 2004, p.108). Segundo a autora, na sua esmagadora maioria, assumem-se como *propostas em aberto*, estudos parcelares, indicações fragmentárias, meras sugestões de algo que se sabe estar ainda, em grande parte, por inventar.

Por conseguinte a interdisciplinaridade aparece ainda, segundo Pombo (2004, p.118), como permitindo recuperar o sentido do concreto em que se fundamenta grande parte da capacidade motivacional de um ensino. Nesse sentido, o recurso à interdisciplinaridade aparece assim como forma de compensar, ou mesmo superar, os efeitos perversos da especialização e fragmentação dos saberes na consciência dos alunos, na opinião de Pombo (2004, p. 121).

Porém, em claro desafio às exigências e especificidades de uma conceptualização disciplinar rigorosa, o professor é convocado a desempenhar novas e múltiplas tarefas (animador cultural, director de turma, gestor, administrador, etc.), tarefas essas que tendem a pulverizar a sua função essencial na transmissão do saber, que desacreditam o valor e importância do trabalho insubstituível do professor (Pombo, 2004, p.122).

Na verdade, a interdisciplinaridade não é um fenómeno pontual e localizado que, aqui e ali, tivesse uma aparição circunstancial. Trata-se, ao invés, de um fenómeno largamente generalizado cujo sentido deverá ser entendido como uma tentativa de resposta à necessidade actual da reestruturação das instituições científicas e escolares face às determinações históricas, civilizacionais e epistemológicas que caracterizam o estado actual dos saberes (Pombo, 2004, p.124).

De acordo com Balancho e Coelho (1996, p.31) é necessário sair cada vez mais do espaço-sala e conduzir a aprendizagem de uma forma mais dinâmica. As crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam-se como “solidariamente deficitárias” a diversos níveis e que se afigura indispensável abordar o problema de uma forma que não olvide a vertente relacional, social ou interpessoal, que é supostamente uma das mais importantes características da espécie humana (Lopes, 1998, p. 66).

Memorizar é uma das condições primárias e indispensáveis à aprendizagem sendo impossível ou pelo menos muito difícil distinguir os dois processos (Lopes, 1998, p.79).

De acordo com Lopes (1998, pp.69, 70) a leitura, assim como a escrita, constituem as bases de todas as aprendizagens escolares e por isso é objecto de estudo e de revisões constantes, tanto do ponto de vista conceptual como da análise das variáveis implicadas, processos subjacentes, etc.

Contudo Gusdorf, 1990 (citado por Pombo, 2004, p.164), a interdisciplinaridade supõe abertura de pensamento, curiosidade que se busca além de si mesma. Os alunos por natureza, gostam de lengalengas e de jogos didácticos que os ajudam a fortalecer a consciência fonológica a partir, por exemplo, da divisão silábica das palavras.

Wagner e Torgesen (1987, citado por Lopes, 1998, pp.83, 84), numa revisão da literatura sobre o tema, identificam, pelo menos, 3 tipos de processos fonológicos que estarão positivamente relacionados com o grau de aquisição das competências iniciais da leitura:

- (1) A *consciência fonológica*, isto é, a consciência da estrutura dos sons da língua.

- (2) A *recodificação fonológica* no acesso ao léxico, isto é, a recodificação de símbolos escritos num sistema representacional baseado em sons para, a partir da palavra escrita, chegar ao seu referente lexical.
- (3) A *recodificação fonética* na memória de trabalho, isto é, a recodificação de símbolos escritos num sistema representacional em sons para os manter eficientemente na memória de trabalho.

A fala, segundo Lopes (1998, p.82) é representada por um conjunto limitado de sons ou fonemas pelo que toda a palavra falada é gerada pela combinação desses sons básicos. Muitas crianças e também alguns adultos acham difícil dividir uma palavra falada nas suas componentes fonémicas quando lhes é pedido para as listarem ou contarem (Lopes, 1998, p. 84). Este autor afirma que em relação a uma dada língua, a consciência fonológica refere-se à compreensão e manipulação consciente das unidades da fala dessa língua, ou seja, a habilidade para perceber uma palavra falada, como uma sequência de sons individuais.

A consciência fonológica é, segundo Lewkowicz (1980, citado por Lopes, 1998, pp. 84,85), demonstrada em tarefas tais como, identificar ou contar o nº de sons numa palavra, isolar sons numa palavra, colocar juntos fonemas apresentados isoladamente para formar uma palavra, inverter a ordem dos sons numa palavra, etc.

Rebelo (1990, citado por Lopes, 1998, p.95) considera que a grande maioria das dificuldades dos alunos são experimentadas numa fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita e “têm directamente a ver com questões relacionadas com exigências do sistema alfabético que se propõe representar a fala ao nível dos fonemas. Para Gordon (2008, p.128) quando as crianças aprendem uma língua, aprendem a ouvir e a falar e depois a ler e a escrever ou seja não lhes ensina competências de leitura antes de serem capazes de ouvir e falar com sentido. Nesta perspectiva, o autor considera que as crianças devem também aprender a ouvir e a executar música com compreensão antes de lhes serem ensinadas competências de leitura e escrita musical.

Segundo Sanches (2001, p. 46), a forma de estar do professor e as funções da escola têm de mudar. É importante usufruir deste tipo de práticas no âmbito da sala de aula e, simultaneamente auferir metodologias diversificadas e activas para todos os alunos por parte das escolas públicas ou particulares.

As parcerias realizar-se-ão através de um trabalho conjunto, trabalho coerente e contínuo. Powell (1996, p.32) refere que quando crianças e adultos partilham um jogo, os elementos

novos introduzidos pelo adulto devem ser claramente relevantes para esse contexto, considerando que mesmo em actividades que são basicamente planeadas pelos adultos, tais como actividades de música ou de movimento, estes partilham o controlo ao proporcionarem possibilidades de escolha e ao encorajarem as crianças na descoberta das suas próprias formas de trabalhar com os materiais.

A aprendizagem activa e significativa, estimula a participação dos alunos em actividades escolares cooperativas. Os teorizadores da motivação, segundo Powell (1996, p.29) sugerem que as crianças (na realidade, todas as pessoas em situação de aprendizagem têm maior tendência para se envolverem de forma activa e motivada quando as actividades e interacções são *agradáveis*, estão relacionadas com as suas *necessidades* ou *interesses* do momento e lhes proporcionam sensações de *deter o controlo e ter êxito*. O professor deve assim, preocupar-se com os interesses dos alunos que apresentam NEE a partir dos seus pontos fortes.

O sentimento de competência que uma criança adquire ao aprender a tocar um instrumento, o sentido de cooperação que provem de tocar com outros, a satisfação que a própria música fornece, tudo isso depõe a favor da importância da educação musical.

A Educação Musical propriamente dita, segundo Willems (1970, p.154), situa-se para lá de toda a aplicação instrumental e refere-se aos elementos fundamentais da música: sentido rítmico, ouvido musical, sentido melódico, nome das notas, graus da escala, improvisação, conhecimentos harmónicos. Assim, Willems considera que não deve confundir-se a Educação instrumental com a educação musical, mas é preciso compreender os elos pelos quais se pode unir estas duas disciplinas.

Com demasiada frequência, as escolas vêem os seus alunos não como pessoas mas como casos sem rosto: subcapacitados, dotados, culturalmente deficientes, escolarmente atrasados, economicamente problemáticos, com QI alto ou baixo, hiperactivos, emocionalmente perturbados, com alto ou baixo potencial, atrasados, etc. (Gordon e Burch, 1998 p.30). Considera ainda que todas as crianças prestam atenção quando estão realmente a aprender e distraem-se quando não aprendem.

De acordo com Kemp (1995, p.13) a Educação não é uma disciplina unitária. O seu estudo conduz naturalmente às áreas da filosofia, da psicologia e da sociologia, além da antropológica, da história e dos estudos comparados, que podem contribuir com esclarecimentos importantes. Os educadores musicais vêem-se solicitados muitas vezes em áreas cada vez mais alargadas, isto porque a música também possui o seu corpo de disciplinas. Algumas relacionam-se com a

educação, tal como a história e a sociologia e, mais ocasionalmente, a psicologia e a antropologia; o seu principal objectivo reside, porém, no estudo da literatura musical, das técnicas e estilos de execução e composição-envolvendo frequentemente aquisição de competências-análise, interpretação e crítica.

Segundo Prim (2001, p. 21,) os sucessivos modos de desenvolvimento musical não se encontram em compartimentos estanques, antes aparecem interligados em maior ou menor escala nas várias idades, como conferem Swanwick e Tillman (1986). Esta autora considera (2001, p.17,) que as manifestações expressivas espontâneas, relacionadas com a dança, a música, a poesia, o drama e as artes plásticas, são áreas do conhecimento que interessam a todos os que estudam a criança dum modo geral, independentemente do ramo a que se dediquem. Segundo Sanches (2001, p.77) criar um clima de aula estimulante que permite a partilha e a socialização dos saberes não é fácil de conseguir, já que desde muito novos os alunos podem estar marcados por um espírito de competitividade gerador de maus ambientes.

Segundo Elkind (1978, p.112) o que uma criança aprende é sempre o produto de uma experiência que está, ela mesma, condicionada por seu nível de desenvolvimento cognitivo.

Através do gesto, da palavra, da escrita, da música, de qualquer forma de arte, o Homem comunica aos seus semelhantes as suas ideias, as suas aspirações e os seus problemas, as suas conquistas e as suas frustrações, o seu dia-a-dia. Difunde a sua cultura, a que recebeu do seu grupo e já transformou pelo simples acto de comunicar (Tavares, 1998, p.25).

Para Gordon e Burch (1998, p.69) quando somos capazes de sentir e de comunicar que aceitamos genuinamente o outro, isso significa eu possuímos a capacidade de sermos um eficaz agente de ajuda. A aceitação do outro tal como ele é constitui um factor importante para o estabelecimento de uma relação em que o outro pode crescer, desenvolver-se, realizar mudanças construtivas, aprender a resolver problemas, caminhar em direcção à saúde psicológica, tornar-se mais produtivo e criativo e actualizar todo o seu potencial.

A prática efectiva da metodologia de projecto introduz nas dinâmicas da aula uma forma diferente de ser e de estar, gera mais competências, desenvolve a autonomia, a responsabilidade e o respeito pelo outro, donde o saber, o saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer encontram aí a complementaridade necessária (Sanches, 2001, p.77).

Qualquer disciplina ou área disciplinar pode desenvolver os seus conteúdos em função de projectos, para esta autora/investigadora estas actividades são sempre mais ricas se houver interdisciplinaridade. O trabalho-projecto exige sempre grande disponibilidade dos

intervenientes e um gosto diferente de fazer as coisas e de estar com os alunos. A dinamização de partilha de experiências e de informações pode marcar o esforço conjunto para superar as dificuldades concretas que surgem no quotidiano, e constituir uma grande ajuda para a construção do “eu” de cada aluno, para o desenvolvimento das potencialidades individuais ou de grupos.

Segundo Sanches (2001, p.25), o que verdadeiramente interessa é o desenvolvimento do aluno, através da interacção dos vários saberes (...) Quantas experiências morrem dentro das paredes daquela sala porque não há a coragem nem o ambiente para poderem ser partilhadas e experimentadas por outrem a importância da cooperação e interdisciplinaridade. Sanches (2001, p.23) considera importante fazer parcerias pedagógicas não só na planificação mas também dentro da sala de aula.

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

De acordo com Erickson (1986) citado por Segundo Hérbert, Goyette e Boutin (1990, p.40) os seres humanos, pela sua cultura, apreendem sistemas de atribuição de significado e, face a situações particulares de acções humanas, parecem muitas vezes ter criado interpretações similares.

Nesse sentido, para Erickson, 1986, citado por Hérbert, Goyette e Boutin (1990, p.42) a música permite, desde logo, a vivência de um conjunto de experiências e actividades, que promovem capacidades cognitivas, motoras, de comunicação ou pré-aptidões para as aprendizagens escolares. Segundo este autor, os três principais campos de interesse, pertinentes em relação à investigação interpretativa no campo da educação são a natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem; natureza do ensino como um, mas somente *um*, aspecto do meio da aprendizagem e ainda a natureza (e o conteúdo) das «perspectivas-significados» do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo. Para Erickson (1986) citado por Hérbert *et al.* (1990, p.45) o grupo-classe deverá, antes, ser representado como um jogo de xadrez a várias dimensões, um jogo que, de um momento para outro e de um dia para outro, se enche de paradoxos e de contradições.

O investigador Maurice Legault (1989) citado por Hérbert *et al.* (1990, p.46) insiste, por seu turno, na anterioridade do processo de objectivação da experiencia pelos sujeitos relativos ao próprio processo de investigação ou, seja, ao processo de objectivação pelo investigador.

2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE DADOS

2.2.1. PESQUISA DOCUMENTAL

Para análise documental, foram utilizados três instrumentos de pesquisa de dados nomeadamente a reavaliação psicológica do aluno J, efectuada em Outubro/Novembro de 2008 pela psicóloga provisória do agrupamento, a grelha de perfil de competências adquiridas de acordo com a Classificação Internacional de Funcionamento, Incapacidade e Saúde (CIF) e uma ficha de caracterização distribuída aos alunos por parte da Directora de Turma.

Porém, é importante salientar que estes documentos referidos anteriormente, foram os únicos facultados por parte da professora de Educação Especial para consulta e pesquisa de dados no presente trabalho.

2.2.2 OBSERVAÇÃO

A investigação em educação poderá assumir várias formas. Pode investigar-se através da elaboração de estudos de caso, análise de situações/problema, inquéritos e avaliação de práticas pedagógicas. A Observação desempenha um papel fundamental em toda a metodologia experimental. Recorrendo à observação, estaremos a recorrer à primeira grande etapa de uma formação científica mais geral.

Mas observar para quê? Segundo Estrela (1986) “Os objectivos da observação serão determinados a partir das respostas que forem dadas à pergunta inicial – observar para quê?”.

A definição desses objectivos permitirá a construção do projecto de observação, o qual implica três situações diferenciadas: a delimitação do campo de observação, ou seja a selecção dos conteúdos, dos espaços, das formas de observação entre outras; a definição de unidades de observação, ou seja, a classe, a turma, o recreio, etc; o estabelecimento de sequências comportamentais, ou seja, o reportório comportamental. Assim, a observação depende dos projectos de pesquisa efectuados dentro de um projecto mais vasto.

Segundo Estrela (1986) existem várias formas de observação integradas em três grupos. Assim, a observação poderá ser participante ou não participante; distanciada ou participada; intencional e espontânea. Estas três formas enquadram-se numa perspectiva de situação ou na atitude dos observados. Considerando o processo de observação teremos: observação sistemática e ocasional; armada e desarmada; contínua e intermitente; directa e indirecta. Poderemos ainda tomar em consideração as características do campo de observação e assim destacam-se a observação molar e molecular; verbal e gestual; individual e grupal.

Relativamente aos processos de avaliação, Estrela (1986) destaca a Observação Ocasional que é muito utilizada a nível geral mas tem como desvantagem problemas de objectividade levantados pela sua aplicação. Por outro lado a técnica de incidentes críticos, permite reduzir a subjectividade. Esta técnica, consiste num meio de observação ocasional, normalmente realizada por alguém que não está envolvido no acontecimento.

A observação sistemática, consiste num outro processo de observação que coloca em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos. Por outro lado, este tipo de observação pressupõe a utilização de técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem “repetíveis”.

Por fim, falo da observação naturalista como um processo que se baseia na observação do comportamento dos indivíduos em situações do dia-a-dia, da vida quotidiana de cada um.

Para Estrela (1986) é uma forma de observação sistematizada, efectuada em meio natural. É muito utilizada no meio da investigação, tendo já sido a base de muitos trabalhos científicos. Segundo Estrela (1986) a técnica utilizada poderá definir-se em quatro campos distintos: não é uma observação selectiva; preocupa-se acima de tudo com a “precisão da situação”; pretende estabelecer biografias compostas por um número elevado de unidades de comportamento; tem como princípio a continuidade para uma observação mais correcta possível (Anexo 12,13 e 14).

Para Estrela (1986), a observação naturalista “visa explicar o *porquê* e o *para quê*, através do *como*”. Observar pressupõe determinados procedimentos. Assim, em primeira instância deverá optar-se por determinar formas e meios de observação; escolher critérios e unidades de registo de dados; proceder-se à elaboração de métodos e técnicas de análise bem como ao tratamento de dados recolhidos e por fim deverá haver uma preparação dos observadores envolvidos no programa da observação.

2.2.3. ENTREVISTA

“A finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspectos os intervenientes do processo. Isto é, se, por um lado, se procura a informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes do processo”

Estrela (1986, p. 354)

De acordo com Estrela (1994, p.342) a técnica da entrevista poderá ser utilizada em vários momentos do trabalho a realizar com os professores e alunos das classes observadas. Assim, para este autor, a finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Nesse sentido, as entrevistas constituem uma técnica que pode ir do breve contacto formal a uma entrevista longa e relativamente vaga, na qual o investigador permite ao entrevistado desenvolver pontos à sua vontade ou sugerir outros que deseja considerar.

O ponto básico da técnica da entrevista é a construção do guião sobre o qual cada entrevista se efectua. As questões devem centrar-se, portanto, sobre o entrevistado.

Dentro das entrevistas, há, ainda, as entrevistas estruturadas (obedecem a um esquema rígido, previamente fixado, que o entrevistador deverá respeitar integralmente: o enunciado das perguntas e a ordem por que são feitas são fixos. Neste tipo de entrevistas, as questões

são, geralmente, fechadas, ou seja, o entrevistado não tem a possibilidade de desenvolver a sua resposta. O objectivo é conseguir uma standardização máxima da entrevista), e as não estruturadas (a condução por parte do entrevistador é mais flexível, podendo orientá-la com a sequência e as questões que julgar mais convenientes, de acordo com a sua sensibilidade e tacto. As questões apresentadas são, sobretudo, abertas, isto é, o entrevistado tem a possibilidade de exprimir e justificar livremente a sua opinião. Neste tipo de entrevistas, não existe uma lista predefinida de questões que possa ser rigorosamente seguida. O entrevistador tem, apenas, um guia de tópicos que lhe recorda os temas sobre que deve inquirir).

As entrevistas podem ser de tipo intensivo (centra-se num indivíduo, sem limites de tempo e com ampla liberdade) ou extensivo (entrevista curta e superficial, abrangendo um conjunto relativamente alargado da população).

Werner e Schoepfle, 1987, citado por Hérbert *et al.* (1990, p.160) sublinham, aliás, a importância que a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.

2.2.4. SOCIOMETRIA

No campo da investigação é importante obter indicações sobre a vida íntima dos grupos a observar bem como a posição social e o papel que cada indivíduo desempenha nesse grupo. É aqui que a Sociometria se revela fundamental. Segundo Bastin (1980, p. 15) um teste sociométrico “consiste em pedir, a todos os membros dum grupo, que designem, entre os companheiros, aqueles com quem desejariam encontrar-se numa actividade bem determinada”. No entanto as perguntas poderão ser as mais variadas possíveis, pedindo por exemplo com quem não gostariam de se encontrar. Este questionário, efectuado com material simples e do quotidiano, pois basta uma folha e um papel para a sua realização, poderá demorar no máximo quinze minutos para a sua concretização e fornecem ao investigador um elevado número de informações relacionadas com os comportamentos dos elementos do grupo. Assim, segundo o mesmo autor Bastin (1980) os testes sociométricos poderão fornecer-nos inúmeras informações. Em primeiro lugar, a posição social de cada elemento do grupo. As preferências emitidas pelos inquiridos revelam-se normalmente desiguais entre todos. Na maioria dos casos uma grande parte das rejeições concentra-se sobre alguns indivíduos. No campo das preferências normalmente revelam-se privilegiados alguns membros do grupo, outros ficam isolados.

O estudo das relações interpessoais com os testes sociométricos poderá ser de grande importância. Através deles o investigador terá dados de preferências recíprocas e estes colocam igualmente em evidência os sub – grupos e o ou os indivíduos nos quais estes se concentram. Um professor ou educador ao ter acesso a estes dados deverá considerá-los na organização dos seus grupos de trabalho. Relativamente ao conjunto de rejeições recíprocas que os testes podem revelar, torna-se claro para o professor/educador, que terá de vigiar determinados indivíduos, com a finalidade de se evitar a generalização de conflitos. A sociometria poderá ter também um papel muito importante para eliminar barreiras raciais, étnicas, religiosas ou linguísticas.

Estes testes, apesar de muito proveitosos, apresentam como desvantagem e tal como afirmou Estrela (1986, p. 379), “o teste não nos dá as relações entre os membros de um grupo, mas sim as representações e as expectativas dos seus componentes acerca dessas relações”. O teste é um objecto de conhecimento individual e não tanto do grupo. A dinâmica do grupo não é na realidade conhecida, no máximo poderão obter-se dados sobre as representações individuais da dinâmica do grupo. Outra desvantagem que se tem verificado são as representações do sujeito, ou seja, muitas vezes o indivíduo a quem o teste foi proposto, rejeita membros do grupo que após observação naturalista se constata que são esses mesmos indivíduos que no real vai procurar. Para não se cair em erro, é necessário utilizar os testes de forma crítica partindo do princípio de que estes correspondem a aspectos ou expressões da realidade do sujeito. O teste deverá também ser realizado mais do que uma vez e aplicado em situações diferenciadas para constatar os resultados obtidos.

Segundo Estrela (1986) as finalidades dos testes sociométricos são essencialmente registar representações individuais sobre as relações existentes no grupo; obter dados que contribuam para a detecção das posições sociais do indivíduo dentro do grupo; detectar os indivíduos preferidos e os rejeitados; comparar estes registos com os obtidos em outros processos de investigação; contribuir para a caracterização do indivíduo em situação de grupo e tornar mais objectivas as opiniões de um professor ou educador sobre as relações que o seu grupo ou turma estabelecem.

Segundo Bastin (1980, p.214) “No domínio da estrutura, da atmosfera e da coesão do grupo, a sociometria é, portanto, uma auxiliar preciosa.” Por outras palavras, a sociometria desempenha um papel fulcral em toda a prática pedagógica desenvolvida em contexto escolar.

Para se proceder à realização dos testes sociométricos, deverá haver sempre um conhecimento prévio das características do grupo. Saber faixas etárias, etnias, meio sócio – económico, entre outros.

Quanto à sociometria, o teste sociométrico pressupõe critérios de preferência e de rejeição. Os critérios usados para a elaboração de um teste deste género deverão adaptar-se ao grupo ou turma que se pretende estudar. Existem três categorias de base para a construção de critérios: o tempo, o espaço e as actividades.

Relativamente ao tempo, utilizam-se duas dimensões: o tempo presente e o tempo futuro. Quanto ao espaço, e quando se trata de uma turma ou grupo, temos o espaço dentro e fora da escola. Quanto ao critério das actividades, podemos centrar-nos em actividades escolares e não escolares. O cruzamento destas categorias e sub – categorias permitem construir itens diferenciados.

Os testes sociométricos também poderão ser aplicados em forma de entrevista, sempre que as crianças ou adolescentes ainda não dominem o processo da escrita, ou sempre que apresentem problemas de ordem emocional, com rejeição por instrumentos deste tipo.

Após a elaboração dos testes por parte dos indivíduos do grupo ou turma e elaborado o sociograma correspondente, poderemos desde logo ter acesso a dados relacionados com cada indivíduo representado e constitui um núcleo mais ou menos rico de relações bem como se há redes sociométricas que se entrecruzam

O teste sociométrico (Anexo1) foi o instrumento privilegiado de recolha de dados a partir de um questionário preenchido por vinte e dois alunos, doze do sexo masculino e dez do sexo feminino, da turma D do 5º ano de escolaridade no final do 3º período lectivo. Porém, neste teste sociométrico, foram colocadas três questões aos alunos que passo a nomear:

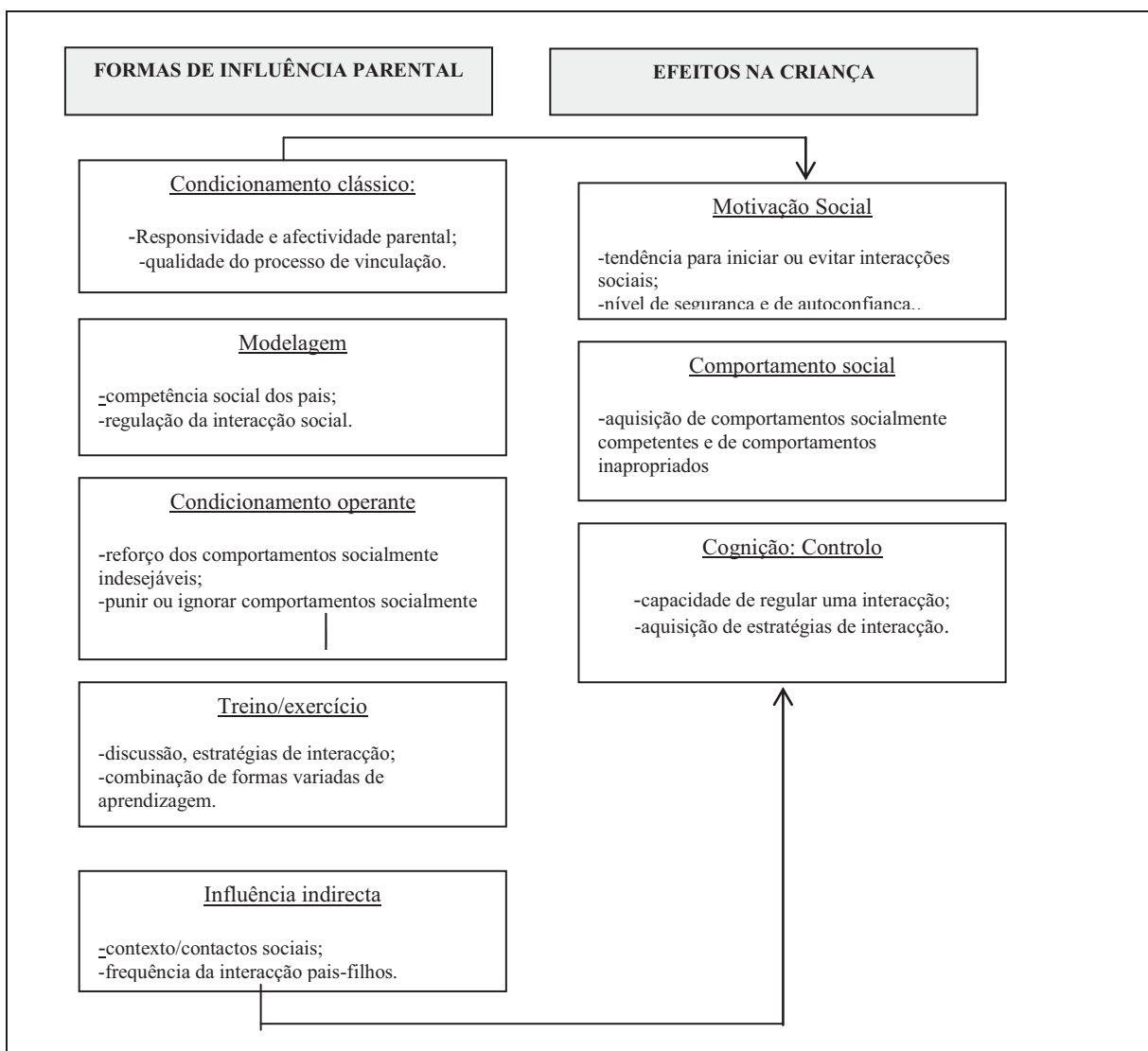
1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias?
2. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?
3. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos “furos” e intervalos das aulas?

Assim, com este teste, pretende-se aferir procedimentos face a determinadas atitudes comportamentais manifestadas por certos alunos deste grupo-turma, de forma a poder implementar estratégias que pudessem ajudar os mesmos a tornarem-se alunos mais sociáveis e solidários com os colegas quer em contexto de sala de aula quer em contexto escolar. De facto, as escolhas e preferências dos alunos são sempre uma preocupação para os docentes que queiram proporcionar um bom clima de sala de aula. Interagir positivamente com os

colegas em ambientes diversificados nem sempre é possível sendo que nas actividades/experiências de aprendizagem mais práticas e activas o espírito de equipa é determinante para atingir melhores resultados escolares por parte dos alunos, em particular alunos que possuem Necessidades Educativas Especiais.

Todavia, de acordo com Lopes (1998, p. 51, as interações positivas ou negativas) que a criança vivencia no grupo de pares têm origem nas relações sociais vivenciadas na família. Vejamos o seguinte modelo:

QUADRO 1 - Modelo de influência parental no estatuto sociométrico
(Heflin e Putallaz, 1990, citado por Lopes, 1998, p. 51)



2.3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO EM QUE SE VAI INTERVIR E DOS CONTEXTOS EM QUE A MESMA SE INSERE

2.3.1. O CONTEXTO ESCOLAR

2.3.1.1. ESPAÇO FÍSICO E LOGÍSTICO

O Agrupamento é constituído por cinco Jardins-de-infância, cinco Escolas de 1.º Ciclo e a Escola Sede de 2.º e 3.º Ciclos.

A esmagadora maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, havendo uma baixa percentagem de alunos provenientes dos países de Leste, do Brasil e dos PALOP.

Na região onde se situa o Agrupamento não existem graves problemas de desemprego ou de pobreza, embora haja casos pontuais. A maior parte das famílias dos alunos trabalha no sector terciário, predominante nesta região.

Nesta área situam-se duas instituições de acolhimento a crianças e jovens em risco: Obra do Padre Gregório, em S. Pedro, e “Novo Mundo” do Exército de Salvação situado na Estefânia. Essas crianças e jovens frequentam as escolas do Agrupamento.

A escolarização dos pais e Encarregados de Educação situa-se maioritariamente no ensino secundário e 3.º Ciclo.

Após o cumprimento do horário escolar os alunos do 1.º ciclo ficam, maioritariamente, nos ATL que funcionam nas escolas e são da responsabilidade das Associações de Pais. Os alunos do 2.º e 3.º Ciclos dispersam-se pelas famílias, ATL (particulares), colegas ou ficam sozinhos.

A Escola é constituída por dois pavilhões de dois andares cada, com um total de 30 salas, sendo algumas específicas; um pavilhão Gimnodesportivo, uma sala de convívio de alunos, dois campos de jogos, balneários e um espaço verde arborizado, bem como um pombal.

O espaço exterior, devido à sua extensão e irregularidade do solo, apresenta dificuldades de vigilância, de segurança e de limpeza.

O pavilhão mais antigo apresenta alguns problemas de conservação e de circulação que é feita pelo interior do pavilhão, visto se situarem no primeiro piso os serviços administrativos, a biblioteca, a sala de informática, a papelaria, a reprografia, o bufete e o refeitório. Esta circulação interna provoca poluição sonora e contribui para a indisciplina.

A existência de um elevado número de janelas neste pavilhão torna difícil a manutenção dos estores que frequentemente se estragam; a visibilidade dos quadros é prejudicada pela forma como a luz exterior neles incide, obrigando a uma frequente utilização de luz artificial durante o dia.

O facto de não existir um bufete na sala de alunos, recentemente construída, faz com que eles permaneçam num espaço que é de passagem para tomar refeições ligeiras e conviver.

2.3.1.2. RECURSOS HUMANOS

Na comunidade escolar existem os seguintes recursos humanos, designadamente voluntários para a segurança, três nas escolas básicas do 1º ciclo e Jardim-de-infância e um na escola básica de 2º e 3º ciclo (sede); um Núcleo de Apoio Educativo cuja estrutura tem como função prestar apoio às escolas no seu conjunto, aos professores do ensino regular, aos alunos e às famílias, na organização e gestão de recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino aprendizagem. É composto por todos os docentes de Apoio Educativo do Agrupamento repartidos pelos diferentes estabelecimentos de ensino; UNIVA ou gabinete destinado a informar, orientar e encaminhar escolar e profissionalmente os alunos, estendendo-se a sua acção a toda a comunidade educativa.

A escola sede dispõe ainda de serviços administrativos informatizados e de um programa informático de Gestão Integrada de Administração Escolar (GIAE) que abrange além dos serviços administrativos, o refeitório, o bar, a papelaria e a portaria. A sala de trabalho dos Professores, bem como a sala dos Directores de Turma, têm computadores ligados à Internet. O mesmo se passa com as duas salas de informática, a sala do curso profissional de técnicas comerciais, o gabinete do conselho executivo, a UNIVA e a secretaria.

A Biblioteca da Escola foi recentemente remodelada, possui cerca de 6000 volumes inventariados informaticamente, é constituída por uma área de recepção, área de trabalho e área de estudo. É predominantemente frequentada pelos alunos do 2.º Ciclo e tem essencialmente material impresso. Disponibiliza três computadores só para processamento de texto.

A Escola Básica de 2º e 3º ciclos (sede) tem várias actividades de Complemento Curricular, tais como: Clube de Línguas, Clube de Guitarras, Clube de Columbofilia,

Laboratório de Matemática, Clube de Jornalismo, Núcleo de Informática e Desporto Escolar (Núcleo de Xadrez, Futsal, Basquetebol).

2.3.1.3. DINÂMICA EDUCATIVA

Comunidade Educativa, assim como as características positivas das nossas escolas, propomos que se criem ambientes educativos ao mesmo tempo eficazes e gratificantes em que todos consigam aliar trabalho e optimismo, competência e afecto e se construa uma escola onde os nossos alunos se tornem cidadãos pensantes e cooperantes, activos e autores do seu próprio conhecimento. Uma escola onde todos se sintam bem a crescer, onde desejem aprender e produzir, onde aprendam a comunicar e a organizar-se, onde cresçam como cidadãos respeitosos, solidários e participativos.

2.3.1.4. PREOCUPAÇÕES EXPLÍCITAS PARA DINAMIZAÇÃO DE UMA ESCOLA DE SUCESSO PARA TODOS E COM TODOS

Assim, o agrupamento estabeleceu as seguintes áreas de intervenção com os respectivos objectivos, que deverão conduzir à realização de projectos/actividades, a desenvolver no Plano Anual de Actividades: Educação para a Inclusão; Desenvolvimento de Competências Essenciais (transversais a todas as aprendizagens e a todos os ciclos) nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Cívica; Educação para o Ambiente e para a Saúde (Ambiente, higiene, Alimentação e Saúde); Educação para a Arte; Formação; Organização, Instalações, Equipamentos e Segurança; e Informação e Comunicação

2.3.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO/TURMA

2.3.2.1. CARACTERIZAÇÃO ESTRUTURAL

A turma (5º D) era inicialmente constituída por vinte e três alunos e acabaram o ano lectivo 22, pois houve um caso de transferência de escola, a aluna número quatro, A.F.

Desta turma fazem parte doze alunos do sexo masculino e dez alunos do sexo feminino que em 15 de Setembro do presente ano lectivo tinham idades compreendidas entre os nove e os treze anos, sendo a média de idades de 10,5. Os alunos têm nacionalidade portuguesa com a excepção dos alunos números cinco, A.M (Cabo Verde), vinte, R.H (Ucrânia) e vinte e um, W.G (Brasil). Ambos os alunos foram propostos para frequentar aulas de apoio a Língua Portuguesa, por esta não ser a sua língua materna e se encontrarem há

pouco tempo em Portugal. Os alunos números cinco e vinte e um vão frequentar a escola em Portugal pela primeira vez, o aluno número vinte já fez o 4º ano em Portugal mas traz uma recomendação do 1º ciclo para continuar a ter apoio, uma vez que este tem sido muito benéfico.

Ao analisar a situação familiar dos alunos verificámos o nível socio-económico dos Encarregados de Educação que é considerado médio tendo em conta que 18% dos alunos vivem num Centro de Acolhimento para crianças em risco e abandono escolar, separadas da família, devido a maus-tratos, negligência ou abandono e os restantes alunos (64%) vivem com os pais e irmãos.

Importa referir que 95% dos alunos também frequentou pela primeira vez o 5º ano do 2º Ciclo, à excepção dos aluno número treze J.R, com uma retenção neste ano de escolaridade.

Todos os alunos da turma têm Inglês como Língua Estrangeira I e 64% dos alunos frequentam as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica. Relativamente ao comportamento, o grupo denota, de uma maneira geral, boa educação, embora seja considerado agitado e irrequieto no âmbito da sala de aula, por parte dos elementos do Conselho de Turma.

2.3.2.2. CASO ESPECÍFICO

O aluno é um jovem do sexo masculino, com doze anos que apresenta um comportamento imaturo aquando da realização das actividades escolares propostas no âmbito da sala de aula.

No presente ano lectivo, de 2008/2009, o aluno encontra-se matriculado no 5º ano, turma D com o número doze.

O aluno frequentou o Jardim-de-infância em 2002/03. O percurso escolar do aluno tem vindo a ser marcado por dificuldades de aprendizagem, tendo sido abrangido por medidas especiais de apoio ao abrigo do Decreto-lei nº 319/91, ao longo do 1º ciclo e sempre na mesma escola. O aluno teve uma retenção no 2º ano e um adiamento de escolaridade pelo que iniciou o 1º ciclo com sete anos de idade. Em 2003/04 o aluno beneficiou de apoio educativo ao longo do ano lectivo. Participou sempre em todas as actividades propostas com interesse. O J revelou algumas dificuldades em expressar a sua opinião, acerca de um assunto, de forma clara perante os colegas. O aluno demonstrou dificuldades de aprendizagem em todas as áreas

curriculares, porém foi na disciplina de Matemática e de Língua Portuguesas que estas foram mais visíveis, realizando actividades de acordo com o seu ritmo de aprendizagem.

No final do ano lectivo, o J progrediu um pouco em todas as áreas devido às adaptações curriculares efectuadas.

No ano lectivo 2004/05 o aluno continuou a beneficiar de apoio educativo, participando nas actividades desenvolvidas com interesse, embora sempre com ajuda. O J foi seguido em consulta de Pedopsiquiatria desde Agosto de 2004.

No ano lectivo 2005/06 o aluno frequentou sessões de Terapia da Fala, tendo em conta as dificuldades apresentadas na linguagem a nível articulatorio e na motricidade fina, que se revelaram na escrita e na caligrafia. A escrita do J tornou-se mais perceptível e o aluno começou a fazer a leitura de pequenos textos e a interpretá-los, oralmente e por escrito.

Foi efectuada uma avaliação psicológica em Fevereiro de 2006 que consta do processo do aluno.

À entrada para o 2º ciclo foi pedida uma reavaliação psicológica, efectuada em Outubro/Novembro de 2008 que consta igualmente do seu processo individual.

O agregado familiar é constituído pela mãe e um irmão mais novo. A separação dos pais ocorreu quando o aluno tinha cerca de seis anos de idade. Os contactos com a figura paterna têm sido escassos. Relativamente à interacção do aluno J no grupo, verifica-se que se trata de um aluno educado que estabelece uma boa relação com a maior parte dos colegas.

2.3.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA DINÂMICA

As relações emocionais interpessoais, tais como a simpatia, cativa positivamente os alunos de um grupo/turma e a sua integração desejada num trabalho a realizar. A solidariedade e a identificação com um determinado grupo demonstrada por parte dos alunos é igualmente crucial no momento em que os alunos têm que fazer as suas opções, quer no âmbito da sala de aula, quer em contextos mais descontraídos como o refeitório ou o recreio. Relativamente à interacção do grupo/turma, de acordo com os testes sociométricos utilizados, verifica-se uma heterogeneidade a nível das escolhas atribuídas por parte dos alunos (Anexo 4, 5 e 6). Nesse sentido constata-se que a aluna número dezassete (M.F) foi a que alcançou um maior número de escolhas nas três questões apresentadas no teste sociométrico. Este resultado deve-se ao facto de esta aluna ser considerada, por parte da turma, a mais popular, comunicativa e uma das mais fisicamente dotadas do grupo em estudo. Para além desta aluna,

destacam-se ainda mais dois alunos do sexo feminino, nomeadamente a aluna número vinte e três, J.F, escolhida por dez alunos e a aluna número dois, A.C, escolhida por nove colegas. Relativamente aos alunos do sexo masculino verifica-se que os alunos números treze (J.R) e catorze (J.P) foram os mais escolhidos, ambos por oito alunos, seguindo-se o aluno número quinze, que foi escolhido por sete alunos (Anexo 2 e 8).

Em relação ao número de reciprocidades positivas e negativas ou seja: Quem o escolhe? Quem o rejeita? Por quantos indivíduos é escolhido? E por quantos é rejeitado? Verificamos que três alunos se situam muito acima dos limiares de probabilidade de escolha com reciprocidade forte entre ambos, nomeadamente os alunos do sexo feminino, números vinte e dois e três; dezassete e dois e um e oito; e os alunos do sexo masculino, números dez e treze; dezanove e nove; vinte e um e sete e catorze e dezanove (Anexo 4 e 8).

Neste sociograma também se podem constatar as reciprocidades fracas entre os vários elementos do grupo, nomeadamente entre os alunos números catorze e dez; sete e vinte; quinze e catorze; dezanove e quinze; vinte e um e catorze; vinte e três e dezassete; um e vinte e três; e cinco e oito (Anexo 8).

No que concerne à estrutura e coesão do grupo verifica-se que alguns alunos têm sobre os colegas uma relação conflituosa de controlo e persuasão.

Por conseguinte, o grupo/turma tem consciência que o J, apesar de ser participativo e interessado nas actividades propostas por parte dos colegas e/ou professores, não deixa de apresentar uma velocidade de pensamento relativamente baixa para a sua faixa etária, o que prejudica o resultado final de um trabalho ou de um jogo. Nesse sentido, para formação de grupos constata-se que o J somente foi escolhido por dois alunos, nomeadamente o aluno número dezoito (na primeira e segunda opção da questão) e a aluna número dois (na segunda opção) (Anexo 11).

Assim, de acordo com as respostas atribuídas no inquérito apresentado aos alunos, se o J pudesse escolher um colega de carteira, ele escolheria, em primeira opção, a aluna número vinte e três, J.F, em segunda opção a aluna número dezassete, M.F, e em terceira opção a aluna número dois, A.C. De forma similar, o aluno voltaria a escolher as mesmas colegas se a tarefa proposta fosse a realização de um trabalho de grupo.

Porém, a escolha de alunos do sexo feminino por parte de J deve-se em parte ao bom comportamento e/ou aproveitamento das mesmas no âmbito da sala de aula (Anexo 8).

Em relação aos alunos do sexo masculino, J apenas destacou o aluno número catorze, J.P, como sendo o seu colega preferido para jogar nos “furos” e intervalos das aulas.

Deste modo, o rapaz mais compreensivo para o J é seguramente o J.P porque considera ser o único, no grupo/turma, capaz de aceitar e respeitar o seu ritmo de aprendizagem.

A nível das rejeições, verifica-se que o J não gosta de interagir com alguns colegas da turma, nomeadamente, a Y.G, aluna número vinte e dois e o C.G, aluno número sete. Relativamente à aluna número vinte e dois o J não a escolheria nem para colega de carteira nem para jogar nos intervalos das aulas. Por sua vez, o aluno número sete, não escolheria o J para realizar um trabalho de grupo (Anexo 3).

Ao nível da reciprocidade entre as escolhas, constata-se que a aluna número dois, A.C, é a única rapariga que não se importa de realizar trabalhos de grupo com o J (Anexo 9). Porém o clima sócio-afectivo das aulas altera conforme as temáticas desenvolvidas nas aulas curriculares ou maiores ou menores afinidades para com as disciplinas ou professores.

Todavia, a turma demonstra ser unida, tendo em conta que não existem casos isolados mas sim alunos que obtiveram um elevado número de rejeições, nomeadamente os alunos números doze e dezasseis na terceira questão apresentada no questionário.

O interesse destes sociogramas é, igualmente, pôr em evidência as relações que possam permitir uma melhor integração de certos alunos no grupo/turma. Nesse sentido, ao nível da formação de grupo, verifica-se que existe um espírito de equipa entre os elementos do grupo e uma divisão notória entre os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino. Assim, no grupo/turma, o aluno número vinte (R.H), do sexo masculino, foi o único a ser escolhido por outros alunos do sexo oposto, designadamente as alunas números seis (C.S) e oito (C.X) respectivamente.

Pelo conjunto de dados reunidos na matriz sociométrica referente às escolhas feitas pelos alunos do grupo/turma, parece-nos que o motivo da popularidade das estrelas femininas se prende à sua capacidade de organização de actividades propostas pelos professores e de se apresentarem de uma forma mais irreverente, normalmente usando roupa de marca, objectos pessoais entusiasmantes tais como MP3 entre outros.

Quanto aos alunos do sexo masculino, os factores determinantes parecem ser as relações interpessoais estabelecidas em actividades desportivas e artísticas praticadas dentro e fora do estabelecimento de ensino. É de realçar ainda, que somente o aluno número nove

(D.C) não foi escolhido por ninguém para realizar um trabalho de grupo. O aluno sente-se isolado no grupo e tem tendência para se isolar também em qualquer aprendizagem no âmbito da sala de aula (Anexo 10 e 11).

2.3.2.4. INFORMAÇÕES COLHIDAS JUNTO À DIRECTORA DE TURMA

Foi através da entrevista realizada à Directora de Turma da turma D do 5º ano que para além deste cargo pedagógico também leccionava a disciplina de Matemática, Ciências da Natureza, Estudo Acompanhado e Formação Cívica no presente ano lectivo 2008-2009, que colhemos algumas informações sobre a turma e a sua gestão. Deste modo, no guião da entrevista, foram definidos objectivos gerais de forma a recolher informações precisas quer da entrevistada quer dos alunos do grupo-turma (Anexo 18), em particular o aluno J que apresenta como diagnóstico défice cognitivo moderado e graves dificuldades de aprendizagem (para a sua faixa etária).

Porém, as informações recolhidas relativas aos alunos da turma tiveram como finalidade ajudar a caracterizar quer os níveis de motivação dos alunos face às aprendizagens escolares, quer o nível sócio-educativo e/ou familiar do sujeito J aferindo a sua inclusão no grupo-turma nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Relativamente à Directora de Turma foram recolhidas informações pessoais e profissionais, tendo sido feito um levantamento de respostas possíveis a uma aferição de metodologias/experiências de aprendizagem eficazes e exequíveis utilizadas pela Directora de Turma, ao longo do ano lectivo, nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Assim, face aos dados recolhidos no protocolo da entrevista (Anexo 19), verifica-se que ao longo do ano lectivo, a docente estabeleceu uma boa relação pedagógica com a maior parte dos alunos deste grupo e com todos os intervenientes educativos envolvidos nas actividades curriculares e extra-curriculares nomeadamente as professoras que leccionaram as disciplinas de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, História e Geografia de Portugal e Inglês, considerando as relações interpessoais assertivas e empáticas estabelecidas entre professores e alunos, uma mais valia na criação de um clima favorável à aprendizagem dos alunos e em particular aqueles que apresentam maiores dificuldades no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Em relação às características dos alunos a nível escolar e familiar a docente, na qualidade de Directora de Turma refere que é a primeira vez que lidera uma direcção de turma com uma diversidade étnica tão acentuada, tendo em conta o número

de alunos estrangeiros, de nacionalidades distintas e alunas de instituições de Solidariedade Social.

No quadro seguinte, sintetizo as informações recolhidas a partir de citações da Directora de Turma à entrevistadora.

QUADRO 2: Informações sobre as estratégias dinamizadas pelos professores no âmbito do PCT em torno dos resultados escolares dos alunos.

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES		ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	
Educação Musical	Matemática	Área de Projecto	Formação Cívica
“...essas práticas ajudaram a alcançar esses resultados...”	“...e dava uma ajudinha”	“...actividade dinamizada pelas professoras” “...foi uma actividade bem conseguida”	“...e dava uma ajudinha”
	“...os alunos gostam mais de experiências/aulas mais activas”	“...participação no Arraial final do ano e Gala dos professores estagiários de Educação Física”;	“a minha ajuda mesmo nos momentos mais críticos era preciso, como DT, e eles sentiam o meu apoio”
		“...as professoras fizeram milagres! principalmente na primeira vez que os vi nem queria crer...”	“...as funcionárias ajudaram na recolha dos garraões e papel...”
		“...toda a comunidade se envolveu. Foi um enorme trabalho principalmente para as professoras de Área de Projecto”	
• “...a cooperação entre os colegas é sempre benéfica para que os alunos se interessem mais”;“ • “...a interligação entre as várias disciplinas é sempre benéfica para a autonomia dos alunos”; • “...alguns não queriam participar na gala e depois acabaram por querer ir todos, uns acabam por arrastar os outros, quando eles vêem os colegas entusiasmados em querer participar começam a pensar duas vezes e acabam por mudar de opinião”.			

QUADRO 3: Informações pessoais e/ou profissionais da Directora de Turma decisivas na superação de algumas dificuldades dos alunos

Idade	Habilitações	Tempo/serviço	Formação-E. Especial	Estratégias utilizadas na prática pedagógica
42 anos	Licenciatura	16 anos	nenhuma	• Apoio individualizado e/ ou em pequeno grupo na disciplina de Matemática • Apoio aos professores do Conselho de Turma no âmbito do PCT

QUADRO 4: Informações escolares do aluno J

CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR						
Agregado Familiar	Perfil educacional	Interesses	Comportamento escolar	Aproveitamento escolar	Incentivos nos estudos. (EE)	Participação oral
Mãe	“...é um miúdo bastante infantil	“o interesse dele varia de disciplina para disciplina”	“O aluno era referenciado como um aluno perturbador no 1º ciclo”	“Aprende aquilo que é exigido por ser um aluno NEE”	“...não parece que haja um grande incentivo para ele estudar	“...há assuntos que ele gosta de falar e não comenta em grupo”
Irmão (mais novo)		“o interesse depende das dificuldades e da motivação”	“no 5º ano veio a revelar-se um comportamento normal”	“ele consegue atingir os objectivos mínimos e não mais do que isso...”		“...nos apoios, como são menos alunos ele gosta de falar e contar algumas coisas”
		“se sentir-se mais interessado/motivado para vir a obter melhores resultados”	“...não tenho assim grandes razões de queixa do seu comportamento	“ele é capaz com os testes diferenciados” “tem adaptações e testes diferentes”		“...Talvez porque em casa não tenha possibilidades...”
		“no âmbito do PAA a as actividades de área de Projecto” foram as que mais gostou”		“a Matemática ele consegue porque faz testes diferentes dos outros alunos”		“raramente participa de forma espontânea”
		“Peddy Paper, uma actividade em que a maioria gostou muito e ele não fugiu à regra”		“a Ciências apesar de precisar de uma ajudinha, já não é tão acentuada como em Matemática”		“participa quando solicitado”
		“Gosta das actividades mais práticas como a banda de área de Projecto” “propriamente áreas fortes o J não tem”				“costuma participar e intervir a não ser que não consiga mesmo responder à pergunta devido às suas limitações”
		“Nas disciplinas mais teóricas, não terá um gosto tão grande em participar” “gostam da matéria relativa aos animais”				

QUADRO 5: Informações sobre os níveis de motivação dos alunos em torno das actividades activas e cooperativas desenvolvidas no âmbito interdisciplinar

ÁREAS CURRICULARES	
DISCIPLINARES	NÃO DISCIPLINARES
Educação Musical	Área de Projecto
Utilização de Técnicas e práticas musicais apropriadas e contextualizadas	“...o facto de ser uma coisa nova os entusiasmou e foi positivo”
...”gostaram da actuação da banda”	“...Os Reciclados foi um projecto bem conseguido, provavelmente uma coisa que nunca tinha sido feita aqui na escola e que as pessoas gostaram”
	“...trabalhar com este tipo de materiais, entusiasmou e foi positivo

QUADRO 6: Informações relativas ao Encarregado de Educação

Com quem vive?	Características do EE	Acompanhamento nas tarefas escolares	Envolvimento na escola
Mãe	“Mãe que trabalha muito” “Não tem grande disponibilidade”	“a mãe preocupa-se...”	“minimamente interessado”
Irmão (mais novo)	“Esforça-se para comparecer às reuniões de avaliação” “a EE tem um nível de escolaridade baixo”	“revela preocupação com os resultados escolares obtidos”	“ aparece na escola quando socilitada e não de livre vontade”

 Contexto familiar

 Contexto escolar

2.3.2.5. NÍVEL DE COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS

De acordo com a ficha de caracterização preenchida pelos alunos no início do ano lectivo na área curricular não disciplinar de Formação Cívica a turma apresenta um aproveitamento global satisfatório, embora exista um grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem. Os hábitos de estudo da turma são heterogéneos. De salientar que 61,1% dos alunos afirma estudar todos os dias, enquanto 33,3% dos alunos afirma estudar só na véspera dos testes e apenas 5,9% afirma estudar raramente. Porém, são também os alunos que afirmam estudar raramente ou só nas vésperas dos testes que apresentam avaliações menos favoráveis no seu percurso escolar.

Há ainda a referir que 18% dos alunos do grupo/turma apresentam Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, nomeadamente os alunos números oito, C.X; doze, J.M; dezoito, M.A e vinte e dois, Y.G. De acordo com o Decreto-lei 3/2008 artigo 16º os alunos anteriormente citados beneficiam das seguintes medidas Educativas: alínea a)- Apoio pedagógico personalizado, alínea b)- Adequações curriculares individuais e alínea d)- Adequações no processo de avaliação.

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionamento, Incapacidade e Saúde (CIF), o J apresenta um défice cognitivo moderado e graves dificuldades de aprendizagem (para a sua faixa etária) (Anexo 16 e 17).

O J é um menino bastante simpático e conversador mostrando sempre interesse em participar e cooperar nas tarefas propostas de cariz prático.

A nível escolar e familiar o J percebe-se de forma agradável e adaptada, não havendo dados relevantes a assinalar. Gosta da escola e do seu grupo de pares, sabendo gerir os próprios conflitos e os do grupo.

Em contexto sala de aula, o aluno percebe que tem dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos teóricos nas diversas áreas curriculares, especialmente na disciplina de Matemática, sendo estas dificuldades motivo de alguma inquietação e preocupação por parte do mesmo. No entanto, é um aluno que se esforça por aprender e por superar as suas dificuldades, mostrando-se participativo e interessado na realização das actividades/experiências de aprendizagem.

CAPÍTULO III- PLANO DE ACÇÃO

3.1.PRESUPOSTOS TEÓRICOS

“O principal objectivo da investigação num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental. Só através de uma prática pedagógica de carácter científico se tornará possível ultrapassar o empirismo e fazer inflectir definitivamente a atitude tradicional que reduz a Pedagogia a uma arte” (Estrela, 1986, p. 26).

O resultado de diversas investigações, nomeadamente as realizadas por Bran e Wheeler (1972), através da observação das interações entre os alunos na sala de aula, têm demonstrado, de uma forma consistente, que as crianças com dificuldades de aprendizagem, comparativamente com as outras crianças (as que não manifestam sub-rendimento escolar) tendem a ser julgadas negativamente pelos pares (citado por Lopes, 1998, p. 55)

A investigação-acção, segundo Adelman e Kemp (1995, p.114) implica um grupo voluntário de colaboradores (professores, músicos, etc.) numa investigação continuada sobre problemas comuns. Para estes autores, a investigação-acção começa com a tomada de consciência, por uma ou mais pessoas, da existência de um «problema», que parece ser um impedimento para que as coisas decorram como seria desejável. Segundo um importante educador musical chinês, Wang Ke, 1983 (citado por Lepherd, 1995, p.52) a educação musical é uma componente no desenvolvimento completo de um estudante-moral, intelectual e físico e deve contribuir para educar uma nova geração, na construção de uma civilização espiritual. Porém, existe na investigação em Educação musical grande número de estudos isolados, frequentemente sem relação coerente entre si. Assim sendo, para Kemp (1995, p.14), é necessário determinar dois pontos de partida para que se estabeleça esta relação: primeiro, efectuar uma revisão conscienciosa da literatura internacional, o que dá ao investigador a possibilidade de se envolver num trabalho verdadeiramente relacionado com a área em questão; segundo, há de facto uma necessidade efectiva de mais estudos sobre educação musical, quer para responder a questões mais antigas, quer para abordar problemas semelhantes de pontos de vista diferentes.

De acordo com Fiske (1995,p.59) em Educação Musical recorre-se aos métodos da investigação experimental quando se pretende verificar hipóteses sobre a eficácia dos materiais e das estratégias do ensino da música. A investigação experimental é o resultado prático do raciocínio indutivo; baseia-se na premissa de que o comportamento (musical) se pode prever através da sua observação e comparação sistemáticas num grupo. Yarbrough e Price, 1981 (citado por Lepherd, 1995, p.89) consideram que quando as técnicas e as

categorias de observação respeitantes a padrões sequenciais estão consolidadas em termos de validade e fidelidade, as técnicas experimentais podem ser usadas para isolar os efeitos dos vários padrões no comportamento musical dos alunos. Todavia, refere Yarbrough (1995, p.87) “nos estudos musicais recorre-se à metodologia da investigação por observação quando o objectivo é descrever as condições normais em que se manifestam a natureza musical de um grupo de pessoas, um determinado número de objectos musicais ou um tipo de acontecimentos também musicais”. Para este autor (1995, p.88), os professores de música e os maestros que conseguem manter mais atentos turmas ou grupos musicais, atingindo assim níveis elevados nos resultados e favorecendo atitudes positivas em relação à música, têm em comum várias características observáveis, isto é, primeiro, são muito incentivadores, segundo, a sua maneira de manifestar a aprovação ou a desaprovação é muito dramática, mantendo o contacto visual, fazendo movimentos corporais e diferentes expressões faciais e dirigindo uma maneira expressiva e por último, conseguem gerir eficazmente o tempo da aula ou do ensaio.

Segundo Rainbow (1995, p.23), o conhecimento das práticas e doutrinas do passado proporciona uma superioridade evidente, não só ao futuro artista, mas também àqueles cuja acção se relaciona com a criatividade, como é o caso da docência. Este autor (1995,p.26) sugere também algumas áreas de investigação histórica potencialmente interessantes tais como o conteúdo ideal do currículo de música; a escolha dos métodos adoptados no ensino das suas componentes; o conhecimento dos vários processos de avaliação nesse mesmo currículo, considerando igualmente importante as questões mais restritas relacionadas com o ensino da música nas escolas e cobrindo um espaço de tempo mais curto: atitudes possíveis face às crianças que não cantam afinadas; a influência da rádio e da televisão nas lições de música; o impacto do recente acréscimo do ensino de instrumentos dentro do currículo.

De acordo com os princípios orientadores de Educação Musical no ensino básico «Organização Curricular e Programas» a música é uma forma do conhecimento cuja linguagem é o som.

Neste contexto, Paynter (1982), citado por Adelman e Kemp (1995, p.122) defende que «todas as destrezas e conhecimentos podem ser trabalhados de uma maneira criativa». Para Hibbert, citado por Adelman e Kemp (1995, p.125) a aprendizagem pelos meios auditivos parece ajudar a concentração (audição) e a memória, sobretudo quando é acompanhada por uma actividade musical criativa.

3.2.PROBLEMÁTICA/QUESTÃO DE PARTIDA

Se o sucesso é reconhecido como possível para todos através de processos eficazes de ensino, a maior tarefa que se apresenta às escolas é criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados educativos de todos os alunos (Ainscow, 1997, p.63). Segundo Sousa (2000) “O meio ambiente e o professor são elementos motivadores quer porque propõem aprendizagens quer porque fornecem estímulos para as associações.”

Assim sendo, no presente trabalho pretendo enaltecer a importância da música como sendo uma das preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos os alunos, equacionando igualmente de que forma a motivação dos alunos de um grupo-turma em torno de actividades cooperativas e interdisciplinares, poderá contribuir não só para melhorar o aproveitamento e/ou o comportamento escolar dos mesmos.

Deste modo, a questão de partida do trabalho em curso prende-se com a seguinte problemática: afinal a música pode ou não ajudar os alunos a alcançar um maior e melhor desempenho escolar aquando da realização de actividades propostas no âmbito da sala de aula engrandecendo o trabalho em equipa.

Na opinião de Ainscow (1997, p.61), para aprender bem os pais e os professores devem, de qualquer forma, levar as crianças a investir tempo a aprender, considerando que se utilizarem de forma consistente outras condições favoráveis à aprendizagem, isso ajudará muito. Assim sendo, coloca-se uma questão que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias lúdico-pedagógicas e motivacionais em contexto sala de aula ou seja se a aprendizagem for dinamizada no grupo e com o grupo e baseada em actividades diferenciadas com indicações de interacção e imitação, claras e muito estruturadas aumentar-se-ão os níveis de motivação dos alunos pelas aprendizagens escolares?

O presente trabalho de investigação/acção debruça-se de facto, sobre a dinâmica de um grupo turma heterogéneo em torno de aprendizagens cooperativas e interdisciplinares promovidas pelas áreas curriculares disciplinares (Educação Musical, Matemática e História e Geografia de Portugal) e não disciplinares (Área de Projecto e Formação Cívica) ao longo do ano lectivo 2008-2009.

Assim, este trabalho reporta-nos para uma turma de 5º ano de escolaridade em que 18% dos alunos possuem necessidades educativas de carácter permanente e necessitam de adequações no seu processo educativo devido às suas limitações significativas ao nível da

actividade e participação, nos vários domínios de vida. Trata-se de alunos que apesar de viverem num Centro de Acolhimento para Crianças em risco apresentam similarmente dificuldades de aprendizagem associadas a factores ambientais (ambientes sócio-culturais pouco estimulantes e sócio-económicos pouco favorecidos), emocionais (fortemente perturbados) e cognitivos e/ou psicossociais globais que comprometem o desempenho escolar dos mesmos particularizando um caso específico (aluno J) que apresenta um Défice Cognitivo moderado (para a sua faixa etária).

Desta forma, no âmbito da área curricular não disciplinar de Área de Projecto, foi criada uma banda musical ecológica em torno da temática “A Reciclagem” dinamizada pela professora de Educação Musical em parceria pedagógica com a professora de Educação Visual e Tecnológica com a finalidade de promover não só a iniciativa dos alunos na partilha de experiências e utilização dos seus interesses e/ou vivências como também a socialização dos mesmos face a uma pedagogia diferenciada, de forma a que os alunos se sintam mais bem aceites pelos colegas em contexto escolar especificamente os alunos com NEE.

Segundo Rainbow (1995, p.32) a investigação em educação musical pode adoptar a forma de análise experimental ou quantitativa, interrogação filosófica ou pesquisa histórica, referindo também que a mesma só se justifica quando proporciona respostas científicas a problemas correntes representativos de sujeitos. Ao considerar os objectivos da educação em geral e da educação musical em particular em qualquer sistema nacional, a questão fundamental é o reconhecimento da tensão que existe entre a aquisição do desenvolvimento individual, o desenvolvimento da sociedade e o crescimento do corpo de conhecimento.

Contudo, para Lepherd (1995, p.37) o educador musical tem de encontrar a literatura relevante, observar a acção, fazer comparações e registar as conclusões duma maneira sistemática. Para este autor, os objectivos referem-se geralmente aos diferentes níveis da educação, partindo de documentos políticos como a constituição nacional e continuando em termos mais específicos através de legislação regional, currículos locais, educadores musicais influentes e assimilações profissionais. Assim, os objectivos, segundo o autor (1995, p.39) podem agrupar-se em tres sub-grupos, relativamente ao seu centro de interesse: objectivos *centrados na criança*-são aqueles em que a criança é o centro da educação; objectivos *centrados na sociedade*-são aqueles em que a educação é vista como um meio através do qual a sociedade se desenvolve; objectivos *centrados no sujeito*-referem-se à importância dada ao desenvolvimento contínuo do indivíduo. Na realidade, os objectivos da educação, de acordo

com a opinião do autor, raramente podem ser categorizados nestes termos. Em educação musical, por sua vez, estes três objectivos podem exprimir-se em vários documentos.

De acordo com o Departamento de Educação do Estado de Victória, 1981 (citado por Lepherd, 1995, p.52) os objectivos expressos nos programas são essencialmente alimentar nas crianças o gosto e a compreensão da música, o que enriquecerá a qualidade das suas vidas e contribuir para a realização das capacidades das crianças proporcionando-lhes oportunidades para a concretização da sua criatividade e expressão de sentimentos e ideias através da música.

O programa da disciplina de Educação Musical para o 2º ciclo do ensino básico foi publicado no volume I «Organização Curricular e Programas» no qual constavam as suas componentes fundamentais, nomeadamente finalidades e objectivos, enunciado de conteúdos, linha metodológica geral e critérios de avaliação. Assim, de acordo com os princípios orientadores de Educação Musical no ensino básico a música integra-se na Educação Estética a que todo o cidadão deve ter acesso. Constitui uma parte essencial de um currículo equilibrado em que as artes aparecem na educação com os seus objectivos próprios e inconfundíveis, face ao conjunto das disciplinas presentes.

Deste modo, em consequência da reforma curricular em 1991, como componente fundamental da Reforma do Sistema Educativo, foram definidas as seguintes finalidades e objectivos, para a disciplina de Educação Musical:

- Contribuir para a educação estética;
- Desenvolver a capacidade de expressão e de comunicação;
- Sensibilizar para a preservação do património cultural;
- Contribuir para a socialização e maturação psicológica;
- Desenvolver o espírito crítico.

Os objectivos gerais desta disciplina apresentam-se organizados em três domínios, designadamente o domínio das atitudes e valores, o domínio das capacidades e o domínio dos conhecimentos que se relacionam e influenciam mutuamente, vejamos o seguinte quadro:

QUADRO 7- Objectivos gerais da Educação Musical no 2º ciclo do Ensino Básico

Domínio das atitudes e valores	Domínio das capacidades	Domínio dos conhecimentos
• Valorizar a sua expressão musical e a dos outros; • Valorizar o património musical português; • Fruir a Música para além dos seus aspectos técnicos e conceptuais, manifestando preferências musicais; • Desenvolver o pensamento criativo, analítico e crítico, face à qualidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia.	• Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e tecnológico; • Desenvolver a memória auditiva, no que respeita aos diferentes conceitos da Música e sua representação; • Utilizar correctamente regras de comunicação orais e escritas.	• Adquirir conceitos da música: Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma; • Identificar conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas; • Identificar características da música portuguesa.

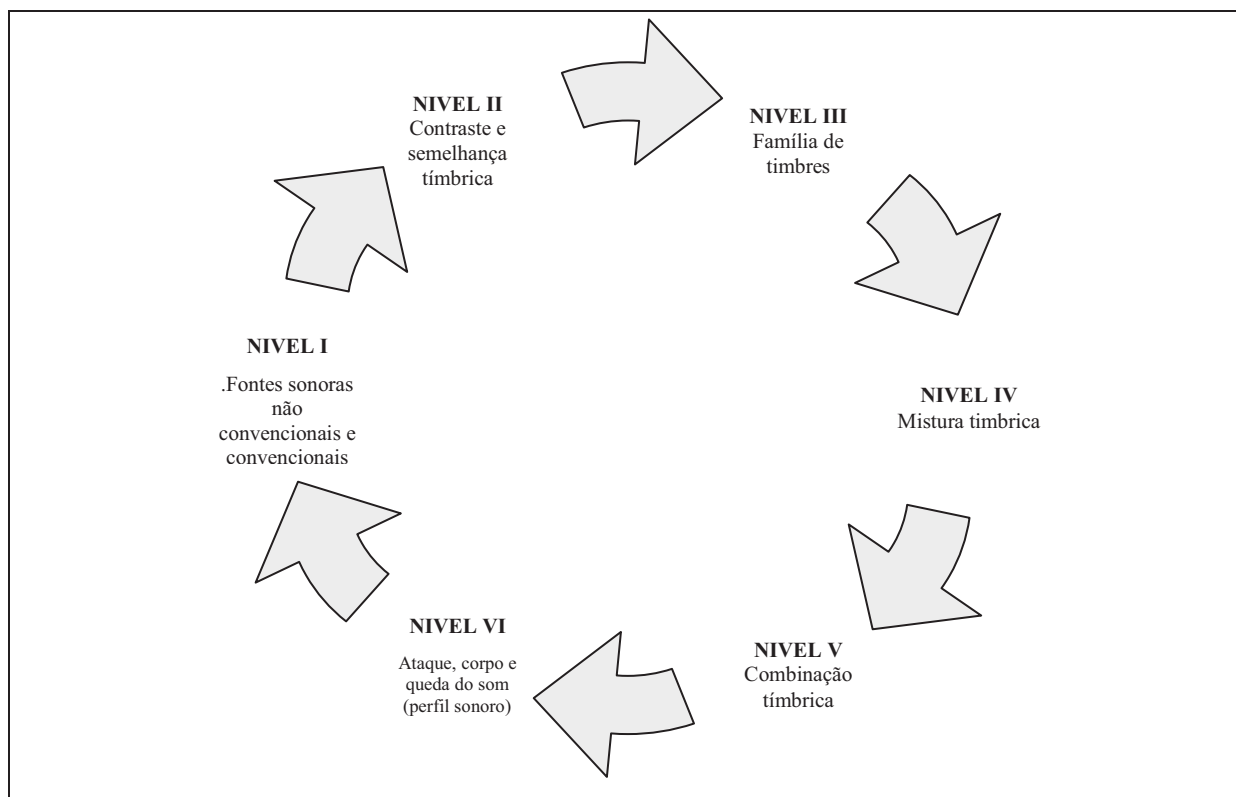
(adaptado da Organização Curricular e Programa de Educação Musical, -VoL. I, Ensino Básico, 2º ciclo- Ministério da Educação, pp 217-218)

Relativamente aos princípios organizadores do 2º ciclo, a estrutura curricular que se apresenta tem por base princípios que propõem uma organização dos conceitos musicais de acordo com a Teoria da Estrutura, de Jerome Bruner e a sua consequente construção em termos de um currículo em espiral. Assim, a música constitui-se como disciplina que tem como um dos seus objectivos fundamentais o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos, através da compreensão de conceitos musicais, os quais se adquirem a partir de elementos básicos. Neste contexto, toda a aprendizagem deverá ser organizada em termos de uma espiral de conceitos que se assume como uma forma de organizar o conhecimento, sem fragmentar e isolar do contexto musical que lhe deu significado, numa unidade e interacção dos factores musicais.

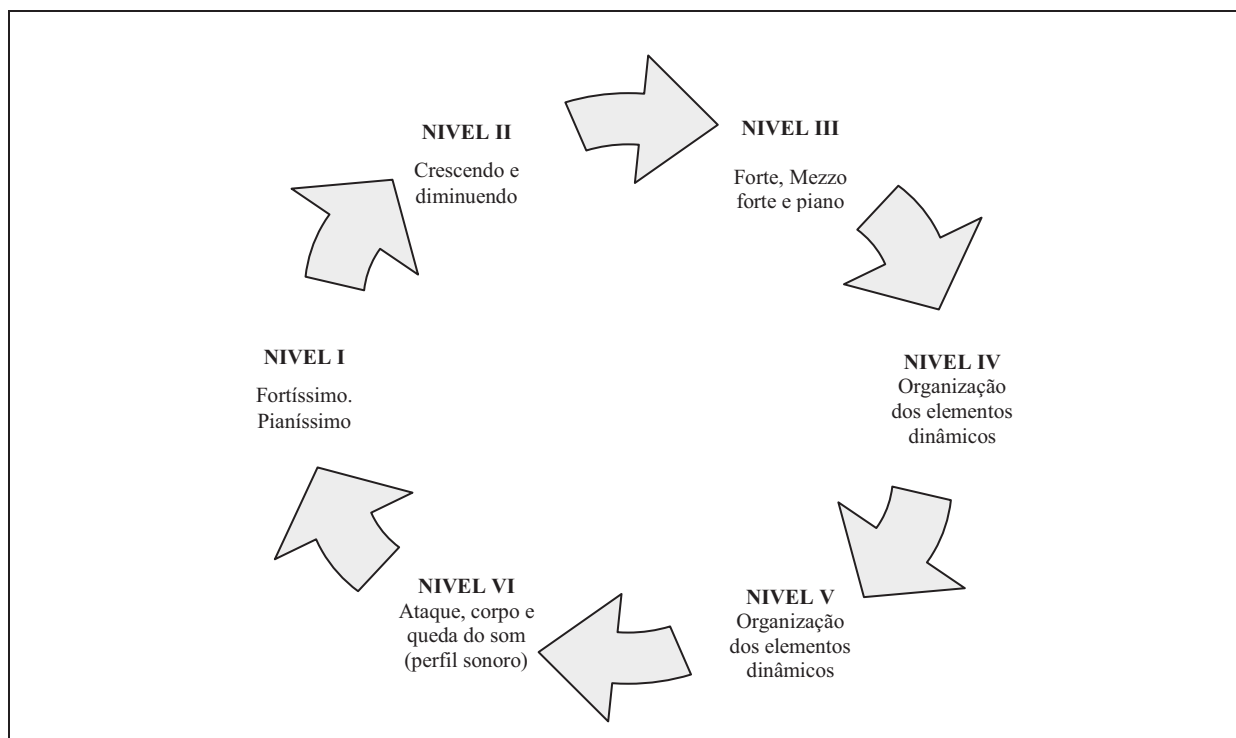
No que respeita aos conteúdos programáticos, os níveis da espiral explicitam uma etapa da aprendizagem e acção. Assim, cada nível seguinte envolve um campo de compreensão musical mais alargado e mais complexo em termos dos elementos e conceitos musicais. Em cada nível estão contemplados todos os parâmetros numa perspectiva que permite sempre a sua interligação e apropriação criativa. No entanto de acordo com a Organização Curricular e Programa do 2º ciclo do ensino básico, toda a aprendizagem é cumulativa e evolutiva, todas as ideias musicais de um nível são integráveis nos níveis seguintes.

Para sintetizar, observemos o quadro seguinte, de acordo com Organização Curricular e Programa- Vol. I, Ensino Básico, 2º ciclo- Ministério da Educação, pp 221).

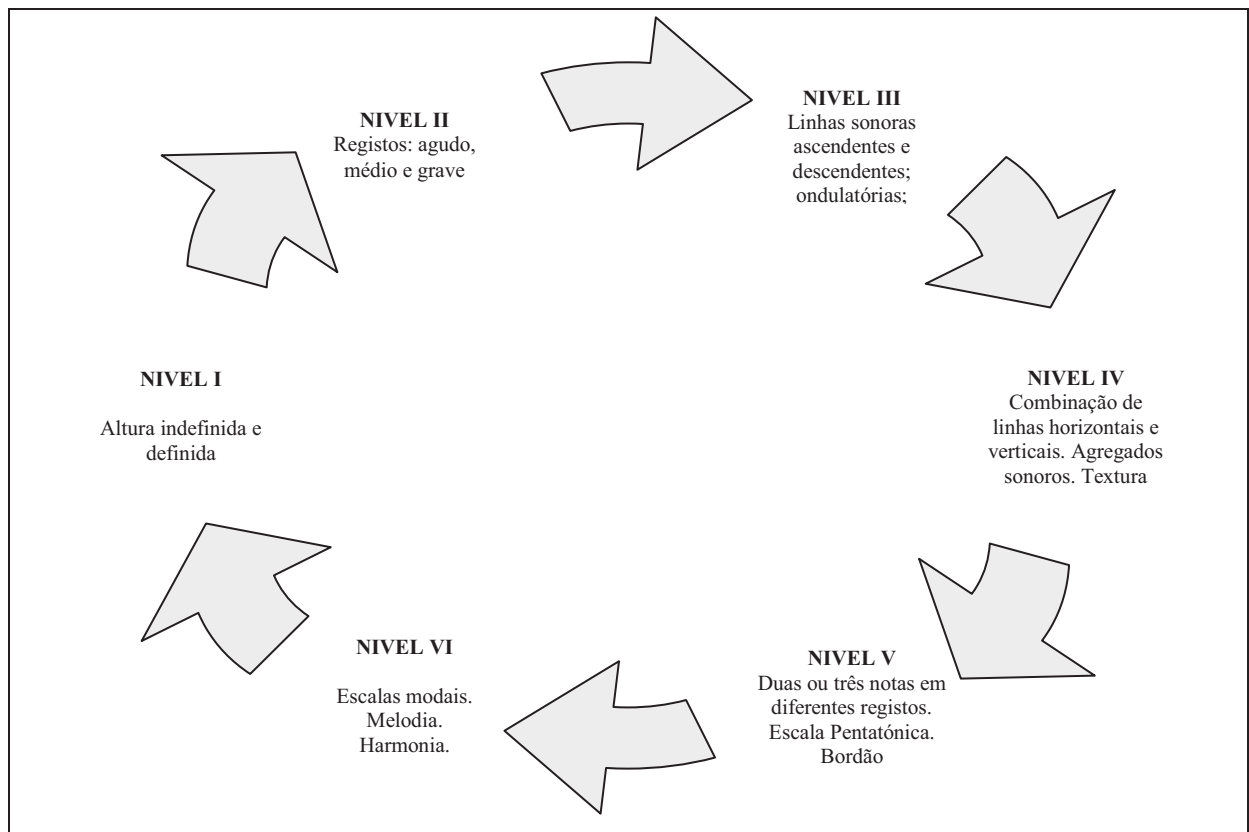
QUADRO 8: Conteúdo organizado por níveis-Timbre



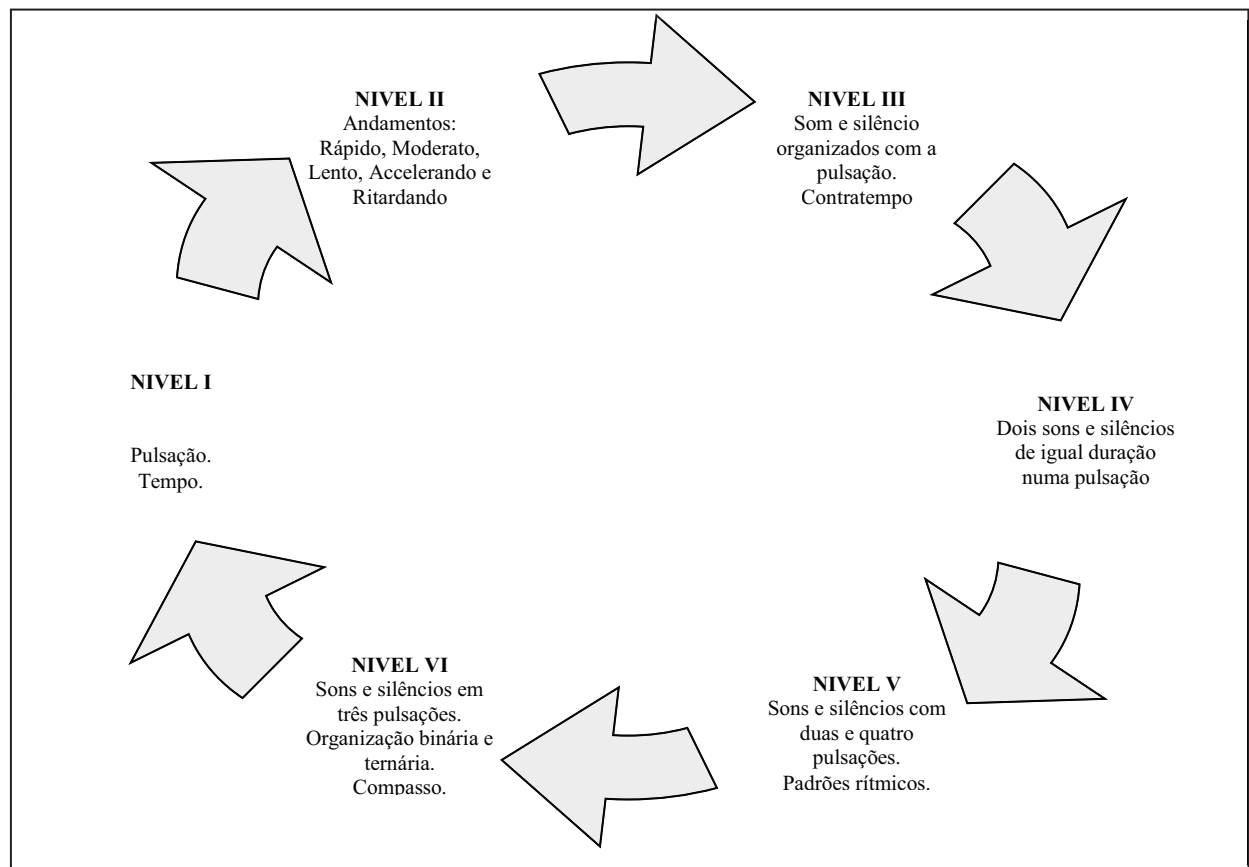
QUADRO 9: Conteúdo organizado por níveis-Dinâmica



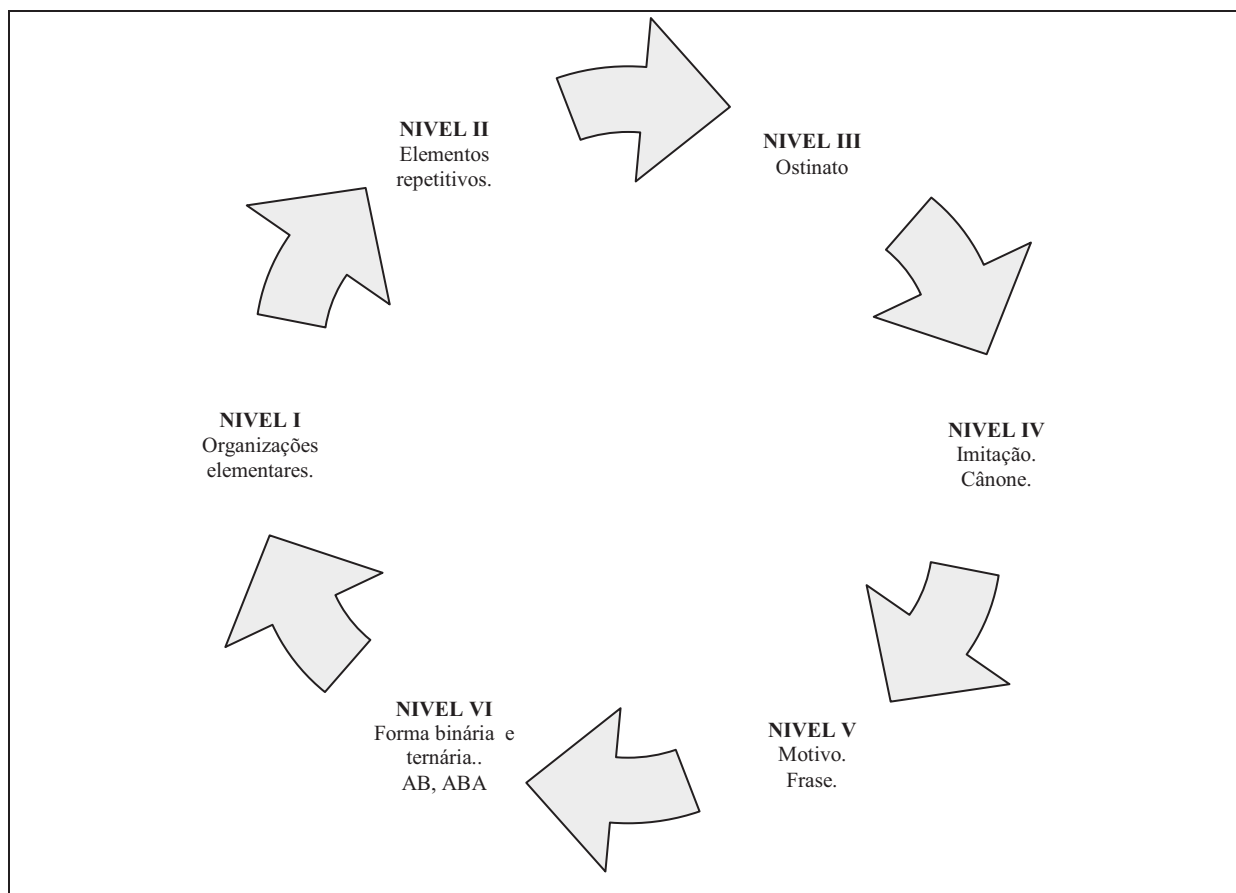
QUADRO 10: Conteúdo organizado por níveis-Altura



QUADRO 11: Conteúdo organizado por níveis-Ritmo



QUADRO 12: Conteúdo organizado por níveis-Forma



De acordo Swanwick (1979, citado na *Organização Curricular e Programa de Educação Musical- Vol. I do 2º ciclo do ensino básico*) o desenvolvimento de competências só tem significado se estiver intimamente ligado às três grandes áreas-composição, audição e interpretação, tendo sempre em vista os objectivos gerais.

O programa do 2º ciclo encontra-se organizado por níveis de espiral pelo que se pressupõe que cada nível envolve um campo de compreensão musical mais alargado e mais complexo. Contudo, como toda a aprendizagem é cumulativa e evolutiva, todas as ideias musicais de um nível são integradas e alargados nos níveis seguintes.

É também importante salientar que o ensino-aprendizagem deve ser aberto, não restritivo, isto é, permanentemente susceptível de ser acrescentado com novas informações segundo a sensibilidade do professor e os interesses dos alunos. Para que o aluno faça uma apropriação criativa dos conceitos musicais, o seu desenvolvimento far-se-á através de experiências individuais e colectivas que abranjam as três grandes áreas: Composição, Audição, Interpretação.

Relativamente à área da composição, o professor, ao estabelecer o nível em que vai trabalhar, motivará os alunos para a criação de pequenas peças musicais que envolvam de forma mais ou menos abrangente os conceitos de Timbre, Dinâmica, Altura, Ritmo e Forma. Este trabalho poderá ser feito individualmente ou em grande ou pequeno grupo, conforme o conceito a desenvolver e a estratégia a seguir.

A audição e escuta musical (área da audição), para além de desenvolverem a capacidade de análise crítica, são imprescindíveis em todos os momentos da actividade musical, desde a exploração de materiais sonoros até à concretização final do trabalho. O professor deverá gravar as realizações dos alunos para que se ouçam a si mesmos e promovam o seu próprio progresso no âmbito da criação e da interpretação.

Os meios de comunicação têm contribuído para a divulgação da música de diferentes épocas e culturas. Estes meios facilitam o desenvolvimento de conceitos musicais através da audição de obras de diferentes géneros, incluindo a música portuguesa. No que concerne à área da interpretação destaca três componentes fundamentais para a interpretação/execução, como aliás para toda a actividade musical; a componente estética (sentir prazer com a beleza da execução); a componente afectiva (gostar do que se executa) e a componente social (fazer música em grupo ou individualmente para outros).

Tal como a composição e a audição, a interpretação está intimamente ligada à escuta, necessária a qualquer actividade musical. Isto quer dizer que é fundamental ouvir bem, no sentido psicomusical do termo, para poder ser crítico em relação ao que se executa. A interpretação pressupõe a descodificação da linguagem musical escrita, ou seja, o conhecimento dos símbolos e a capacidade de os transformar em som.

No entanto também é importante interpretar música não escrita (música que não a da tradição «clássica» ocidental), porque existe um património musical que não pode ser ignorado, nomeadamente música de tradição oral e música improvisada. Como já foi referido, tem de atender-se à importância da qualidade musical das peças executadas, sejam elas temas improvisados, canções populares ou obras de maior envergadura. Para a obtenção desta qualidade é necessário trabalhar regularmente a formação vocal e motora colocando sempre a técnica ao serviço da música.

No domínio das competências musicais desenvolvem-se segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essências (1998, p.165) através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão,

de acordos com os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens. Nesse sentido, as competências específicas estão pensadas no sentido de providenciar práticas artísticas diferenciadas e adequadas aos diferentes contextos onde se exerce a acção educativa, de forma a possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical em nove grandes dimensões que consubstanciam-se em experiências pedagógicas e musicais diversificadas, baseadas na vivência e na experimentação artística e estética situada em diferentes épocas, tipologias e culturas musicais do passado e do presente. Neste sentido, as competências específicas propostas e a desenvolver constroem-se de forma a potenciar, através da prática artística, a compreensão e as interpelações entre a música na escola, na sala de aula e as músicas presentes nos quotidianos dos alunos e das comunidades.

Vejamos o seguinte quadro:

QUADRO 13- Desenvolvimento da literacia musical em nove grandes dimensões

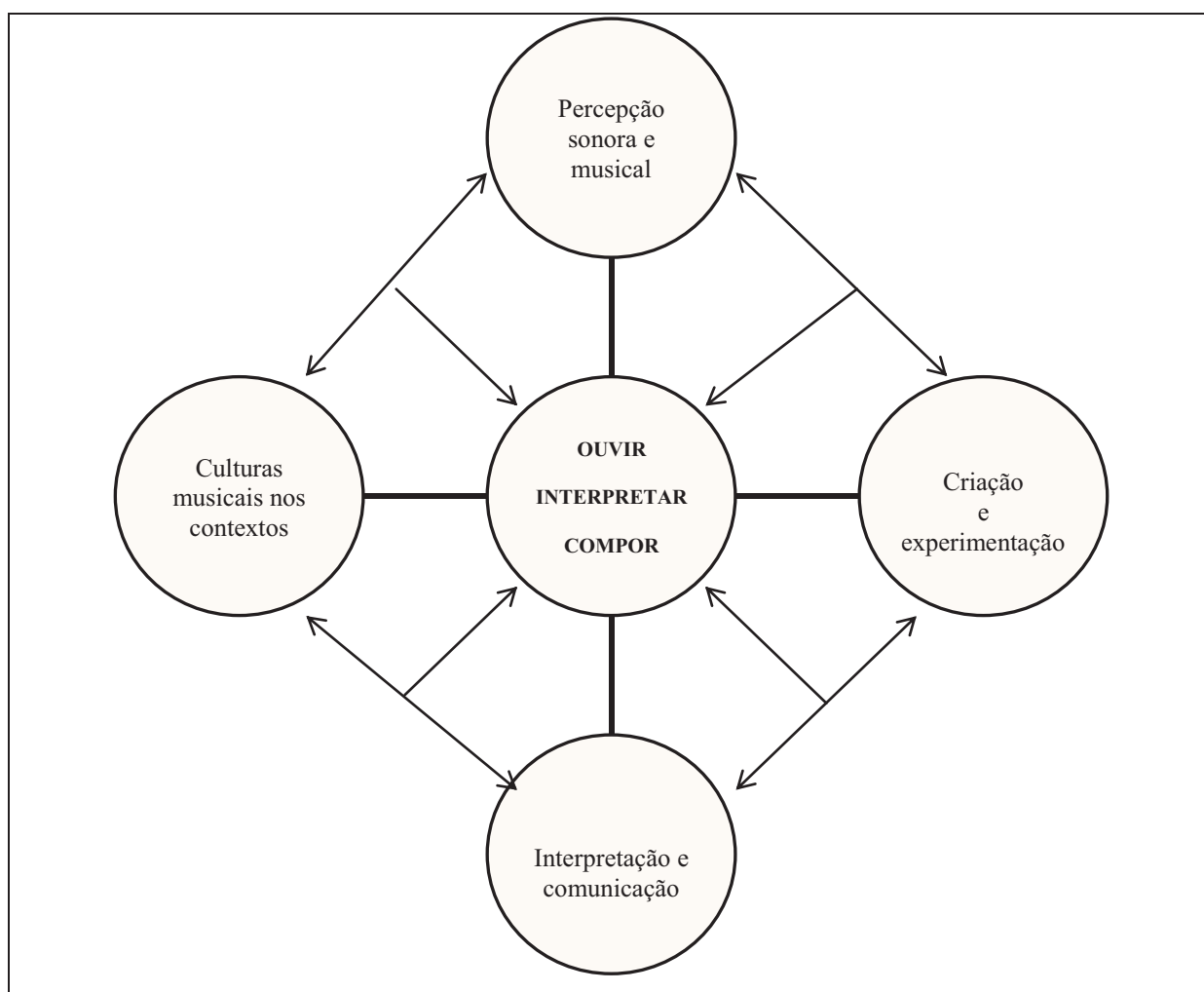
LITERACIA MUSICAL	
Dimensões	Competências específicas:
1.	Desenvolvimento do pensamento e imaginação (capacidade de imaginar e relacionar sons);
2.	Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas;
3.	Composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais;
4.	Compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;
5.	Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais;
6.	Compreensão e criação de diferentes tipos de espectáculos musicais em interacção com outras formas artísticas;
7.	Conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional;
8.	Valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades sococulturais;
9.	Reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspectos da vida quotidiana e da história social e cultural.

(adaptado do Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais da Educação Musical
Ministério da Educação, 1998, p. 165)

Neste contexto, é essencial garantir que as aprendizagens sejam conducentes à construção de qualquer competência que se devem basear em acções provenientes dos três

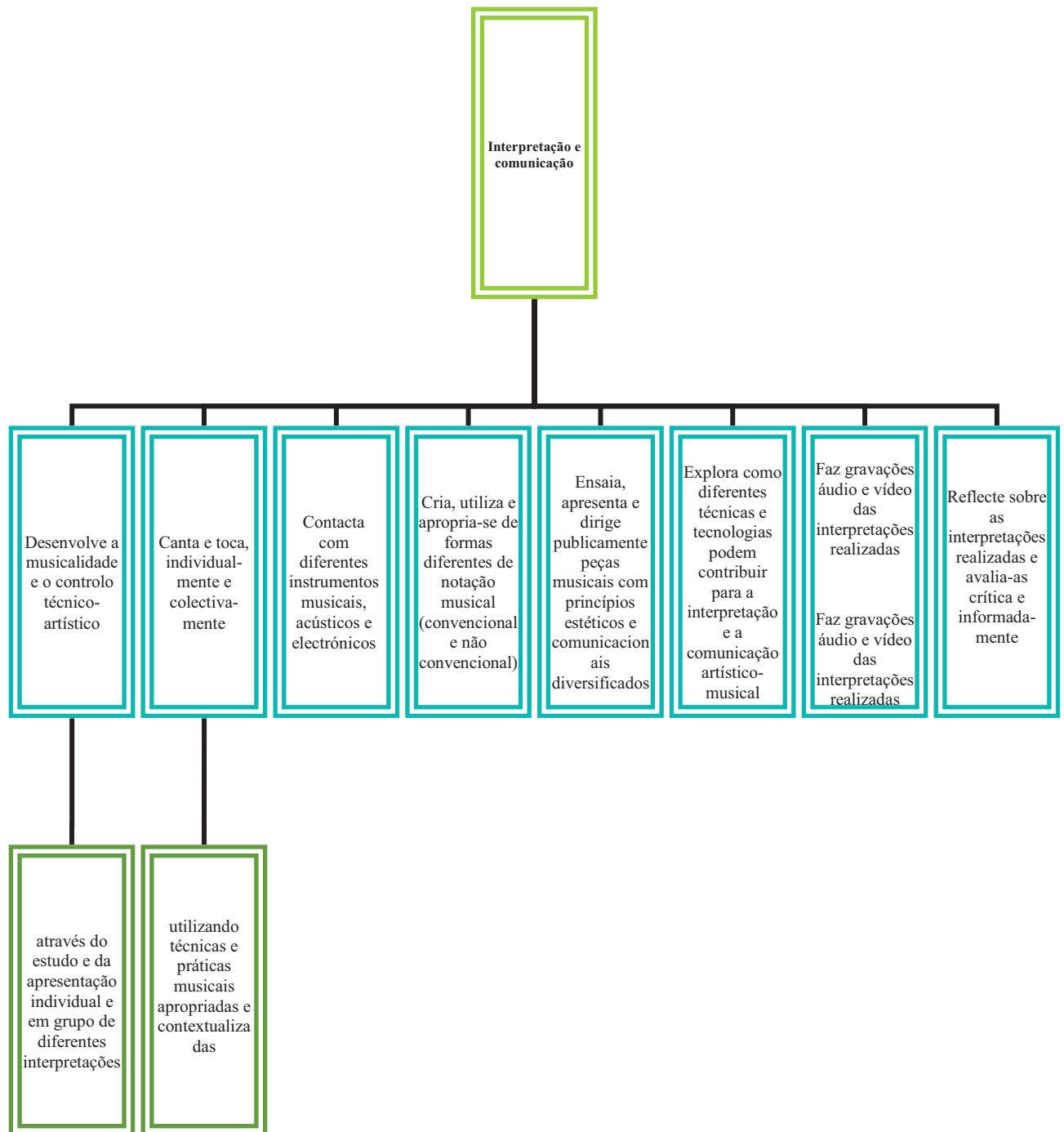
grandes domínios da prática musical- Composição Audição e Interpretação. Assim sendo, a apropriação dos conceitos musicais, vocabulário e terminologias musicais bem como o desenvolvimento de práticas vocais e instrumentais só podem ser considerados efectivos se assentarem neste princípio de base. De acordo com Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais, Educação Artística- 2º ciclo (1998, p.170) as competências específicas a desenvolver na disciplina de Educação Musical são apresentadas em torno de quatro grandes organizadores, nomeadamente a interpretação e comunicação; Criação e experimentação; Percepção sonora e musical e Culturas musicais nos contextos como representa o quadro seguinte.

QUADRO 14: Organizadores das competências específicas a desenvolver na disciplina de Educação Musical



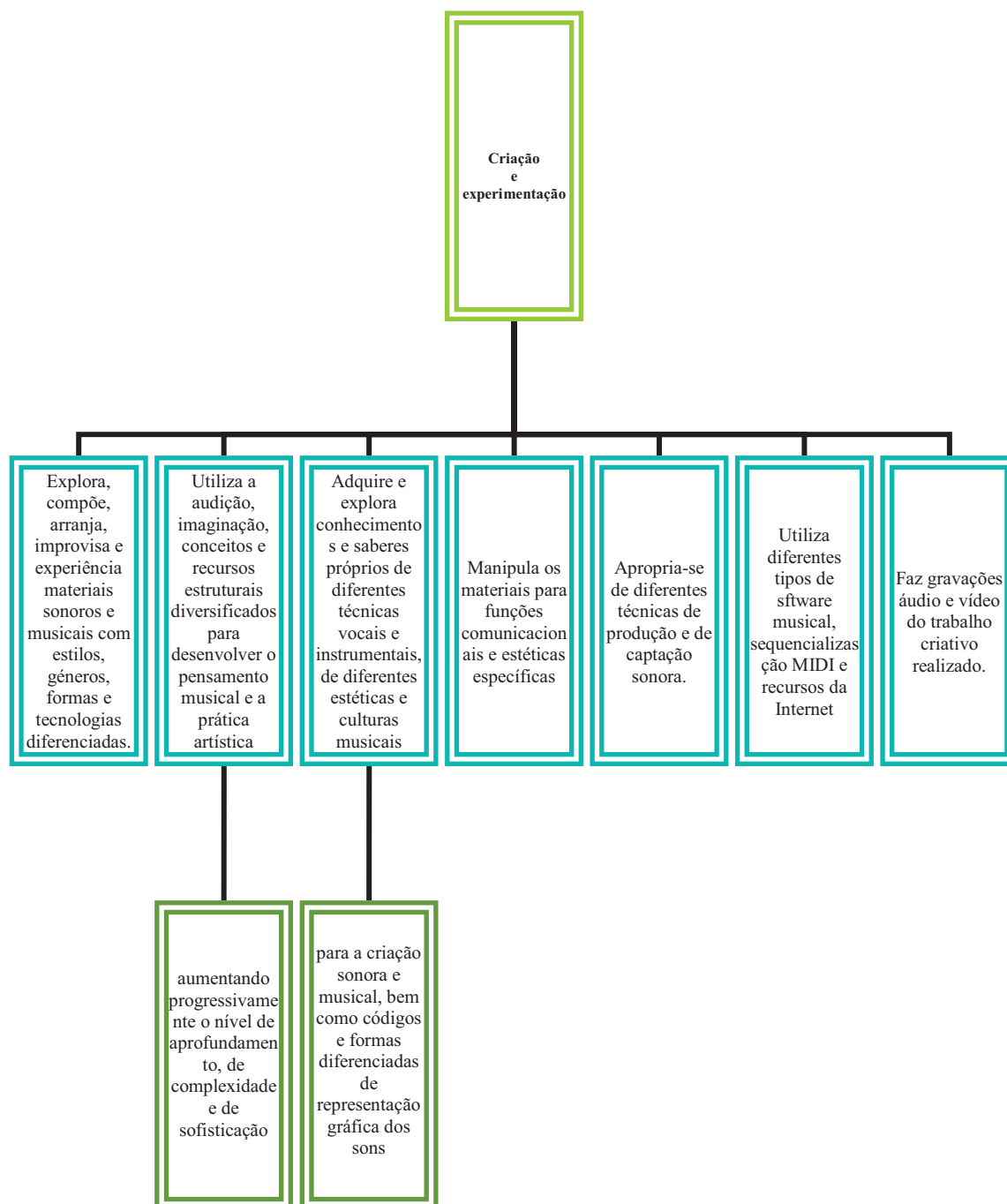
(adaptado do Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais da Educação Musical
Ministério da Educação, 1998, p. 170)

QUADRO 15- Competências específicas a desenvolver com o aluno na Área da Interpretação



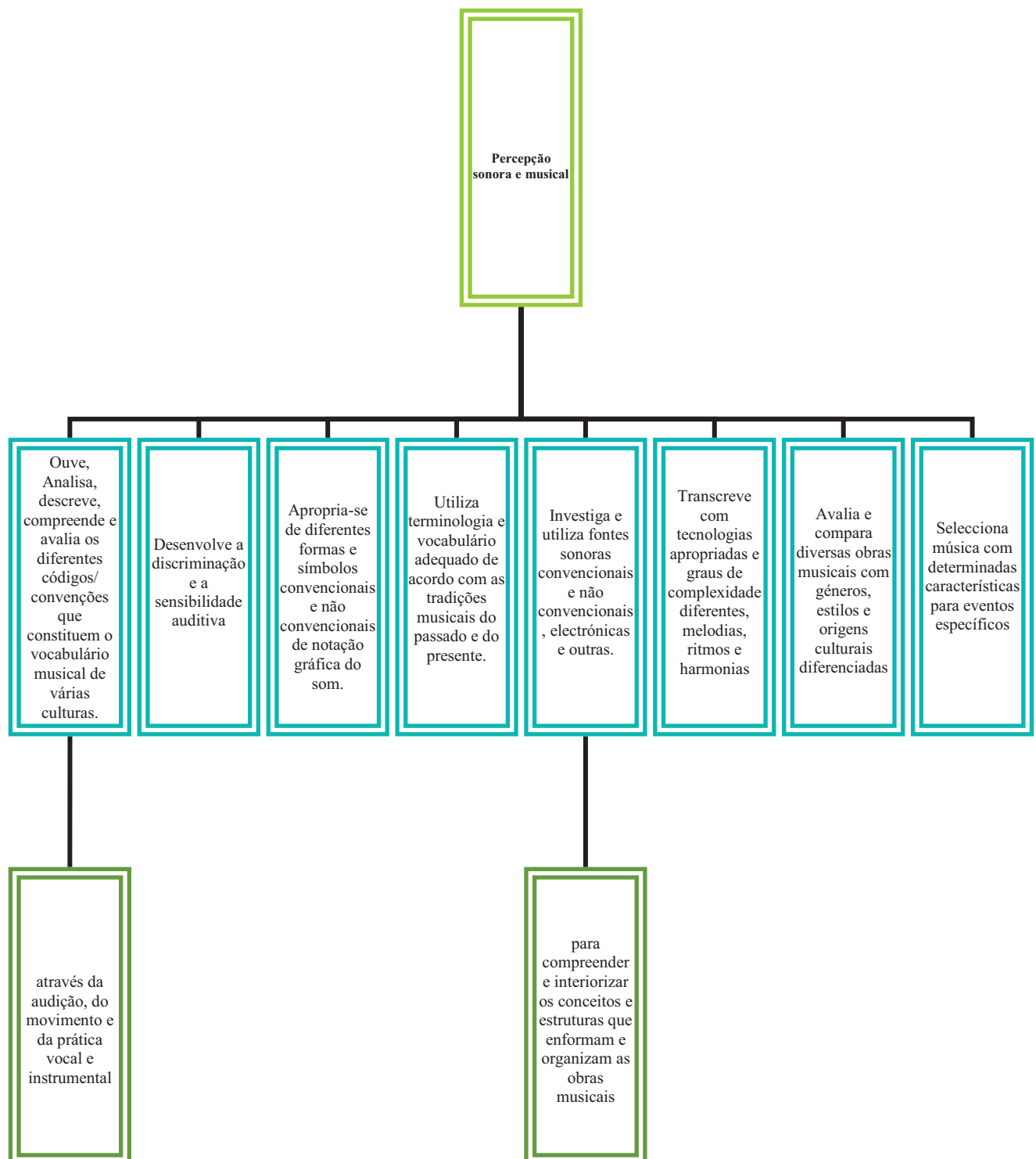
(adaptado do Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais da Educação Musical
Ministério da Educação, 1998, p. 171)

QUADRO 16- Competências específicas a desenvolver com o aluno na Área da Composição



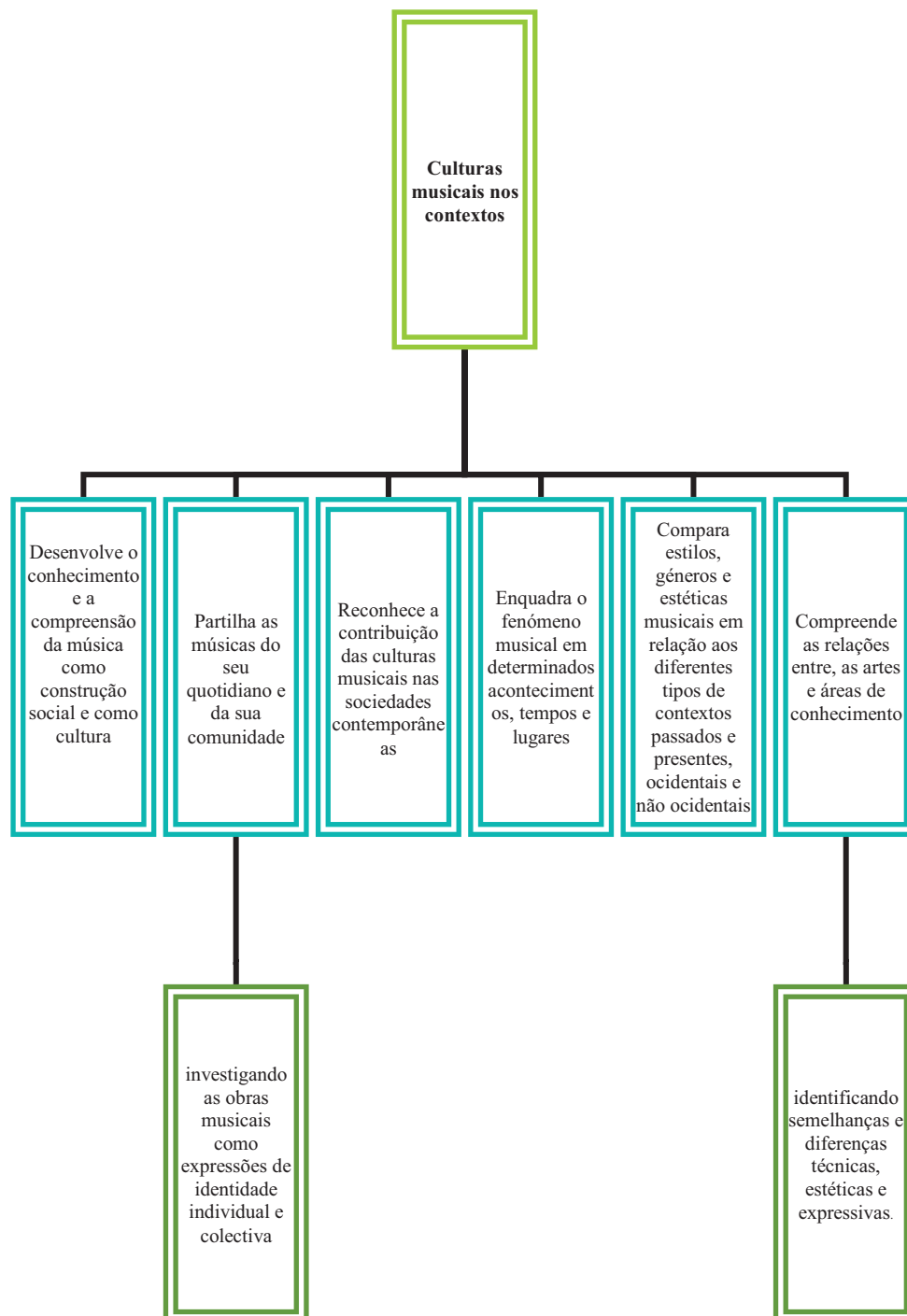
(adaptado do Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais da Educação Musical
Ministério da Educação, 1998, p. 171)

QUADRO 17- Competências específicas a desenvolver com o aluno na Área da Audição



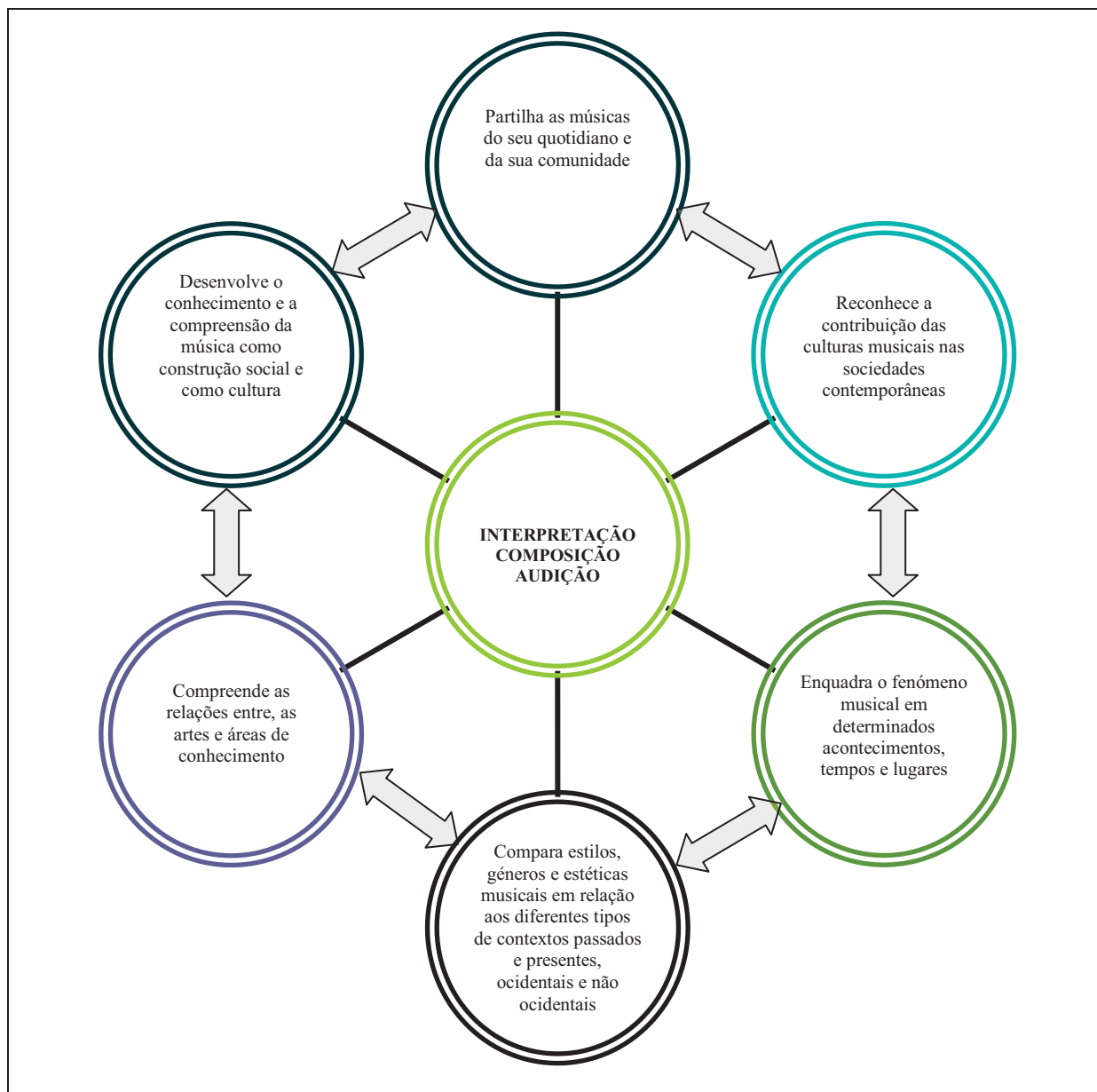
(adaptado do Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais da Educação Musical
Ministério da Educação, 1998, p. 171)

QUADRO 18- Competências específicas a desenvolver com o aluno em torno das culturas musicais nos contextos



(adaptado do Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais da Educação Musical
Ministério da Educação, 1998, p. 172)

QUADRO 19- Diferentes tipos de interpelações entre os organizadores apresentados anteriormente e os grandes domínios da prática musical



(adaptado do Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais da Educação Musical
Ministério da Educação, 1998, p. 172)

Em consequência das orientações curriculares do ministério da educação relativas à disciplina de Educação Musical no 2º ciclo do ensino básico definiram-se os seguintes

objectivos gerais e específicos que constam na planificação da intervenção no presente trabalho de investigação-acção:

**Objectivos Gerais a desenvolver pelos alunos nas Áreas Curriculares
Disciplinares e Não Disciplinares**

- Aumentar os níveis de motivação dos alunos pelas aprendizagens escolares;
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Contribuir para a socialização e maturação psicológica;
- Desenvolver o espírito crítico;
- Sensibilizar para a preservação do ambiente;
- Promover relações construtivas entre as pessoas;
- Contribuir para a educação estética;
- Melhorar o desempenho escolar dos alunos;
- Promover a auto-estima/auto confiança.

**Objectivos Específicos a desenvolver pelos alunos na Área Curricular Disciplinar-
Educação Musical:**

- Desenvolver a discriminação e sensibilidade auditivas;
- Exteriorizar e libertar emoções;
- Utilizar a audição, imaginação, conceitos e recursos estruturais e diversificados para desenvolver o pensamento musical;
- Promover a expressão e a formação cultural dos alunos através da relação Escola /Meio;
- Dinamizar a disciplina de Educação Musical na escola;
- Sensibilizar os alunos para a audição de timbres semelhantes e contrastantes a partir de materiais do desperdício;
- Desenvolver o espírito de iniciativa, a autonomia e o gosto pela descoberta;
- Identificar e comparar estilos e géneros musicais tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente;
- Tocar sozinho e em grupo pelo menos um instrumento musical utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas de acordo com a tipologia musical;

- Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Manipular conceitos, códigos, convenções e técnicas instrumentais e vocais, bem como as TIC;
- Manipular os sons através de diferentes tecnologias acústicas e electrónicas;
- Improvisar melodias, variações e acompanhamentos utilizando diferentes vozes e instrumentos;
- Cantar e tocar, individualmente e colectivamente, diferentes tipos de instrumentos musicais acústicos e electrónicos utilizando técnicas e práticas musicais apropriadas e contextualizadas;
- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros;
- Identificar auditivamente e descrever diferentes tipos de opções interpretativas;
- Valorizar a criatividade, interesse e desempenho escolar dos alunos incluindo o J;
- Ensaiar e preparar o grupo turma para as actuações dinamizadas pela banda na comunidade educativa;
- Promover o gosto pela música;
- Manter com os elementos da comunidade educativa uma relação cooperativa fomentando o espírito de equipa;
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;
- Promover um maior sentimento crítico dos alunos;
- Dar oportunidade aos alunos de poderem revelar as suas capacidades instrumentais e interpretativas;
- Divulgar e aperfeiçoar as criações individuais e/ou em grupo dos alunos em suporte áudio e vídeo para avaliação;
- Promover as aptidões artísticas dos alunos inseridos no grupo-turma;
- Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional;
- Estimular e desenvolver aptidão musical nos alunos.

**Objectivos Específicos a desenvolver pelos alunos nas Áreas Curriculares Não
Disciplinares-Área de Projecto e Formação Cívica**

- Valorizar os desempenhos positivos de J, de preferência diante do grupo e incentivá-lo a fazer melhor, quando não consegue bons desempenhos, respeitando o seu ritmo de aprendizagem;
- Desenvolver o espírito de iniciativa, a autonomia e o gosto pela descoberta;
- Promover a expressão e a formação cultural dos alunos através da relação Escola /Meio;
- Sensibilizar os alunos para a audição de timbres semelhantes e contrastantes a partir de materiais do desperdício;
- Estimular o gosto pela reutilização de materiais;
- Promover o reconhecimento do meio ambiente como património de todos;
- Ajudar à alteração de hábitos pessoais que sejam prejudiciais para o ambiente;
- Contribuir de forma activa e consciente para a preservação do ambiente;
- Estimular a participação em “clubes” da escola ou comunidade, que fomentem uma atitude positiva face aos problemas ambientais;
- Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Promover o envolvimento de membros da comunidade educativa em actividades organizadas no âmbito do PCT e PAA;
- Fomentar a participação dos alunos em projectos escolares no âmbito do Plano Anual de Actividades incluindo os alunos com NEE;
- Promover a socialização, partilhando com os pares, as músicas do seu quotidiano;
- Estudar e conhecer os efeitos nocivos e/ou construtivos para a melhoria da qualidade de vida para todos os seres e particularmente para o homem;
- Desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção, promovendo a articulação das diferentes áreas disciplinares;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;

- Valorizar a criatividade, interesse e desempenho escolar dos alunos incluindo o J;
- Promover a interacção e coesão do grupo-turma na sala de aula;
- Desenvolver as competências da expressão oral e da escrita através da produção de textos de acordo com os projectos em curso;
- Participar na vida cívica de forma crítica e responsável;
- Promover um maior sentimento crítico dos alunos;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- Ensaiar e preparar o grupo turma para as actuações da banda na comunidade educativa;
- Aumentar o relacionamento interpessoal de J com o seu grupo de pares;
- Promover o gosto pela música;
- Manter com os elementos da comunidade educativa uma relação cooperativa fomentando o espírito de equipa;
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;
- Promover um maior sentimento crítico dos alunos;
- Organizar e participar em actividades do grupo disciplinar/PCT;
- Usar a Língua Portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento;
- Promover a integração de saberes através da sua aplicação contextualizada;
- Motivar os alunos para a defesa do ambiente;
- Desenvolver nos alunos sentimentos de autoconfiança, iniciativa e persistência;
- Incentivar os trabalhos interdisciplinares privilegiando o desenvolvimento da autonomia, criatividade e iniciativa dos alunos;
- Promover as aptidões artísticas dos alunos inseridos no grupo-turma;
- Promover o gosto pelo trabalho interdisciplinar;
- Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional;
- Identificar mensagens de cariz ambiental, cívico e humanitário através da música;
- Promover a socialização a partir de uma relação cooperativa entre os elementos da comunidade educativa fomentando o espírito de equipa.

Operacionalização Transversal

- Estimular a participação em “clubes” da escola ou comunidade, que fomentem uma atitude positiva face aos problemas ambientais;
- Exteriorizar e libertar emoções;
- Promover a expressão e a formação cultural dos alunos através da relação Escola /Meio;
- Manter com os elementos da comunidade educativa uma relação cooperativa fomentando o espírito de equipa;
- Contribuir para a socialização e ajuda mútua;
- Promover a auto estima e auto confiança dos alunos;
- Desenvolver mecanismos facilitadores de aprendizagem;
- Desenvolver o espírito de iniciativa e o gosto pela descoberta, fomentando a responsabilidade e a autonomia;
- Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Valorizar a criatividade, interesse e desempenho escolar dos alunos incluindo o J;
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração promovendo ambientes motivadores na sala de aula;
- Aumentar os níveis de motivação dos alunos pelas aprendizagens escolares;
- Promover as aptidões artísticas dos alunos inseridos no grupo-turma;
- Promover um maior sentimento crítico dos alunos;
- Divulgar e aperfeiçoar as criações individuais e/ou em grupo dos alunos em suporte áudio e vídeo para avaliação;
- Estimular e desenvolver aptidão musical nos alunos;
- Dinamizar a disciplina de Educação Musical na escola, promovendo o gosto pela música;
- Dar oportunidade aos alunos de poderem revelar as suas capacidades instrumentais e interpretativas;
- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros;

- Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional.

O quadro teórico abaixo sintetiza as competências transversais envolvidas em torno das actividades/experiências de aprendizagem dinamizadas ao longo do ano lectivo 2008-09 por parte do Conselho de Turma.

QUADRO 20-Síntese das competências transversais a desenvolver pelos alunos em actividades escolares

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES E NÃODISCIPLINARES ENVOLVIDAS NAS ACTIVIDADES/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DINAMIZADAS AO LONGO DO ANO LECTIVO						
Competências transversais a desenvolver pelos alunos em actividades curriculares e extra-curriculares	Disciplinas cooperantes			Disciplinas envolvidas		
	HGP	ING	MAT	EM	AP	FC
1. Estimular a participação em “clubes” da escola ou comunidade, que fomentem uma atitude positiva face aos problemas ambientais;				X	X	X
2. Exteriorizar e libertar emoções	X	X		X	X	
3. Promover a expressão e a formação cultural dos alunos através da relação Escola /Meio;	X			X	X	X
4. Manter com os elementos da comunidade educativa uma relação cooperativa fomentando o espírito de equipa;	X	X	X	X	X	X
5. Contribuir para a socialização e ajuda mútua	X	X	X	X	X	X
6. Promover a auto estima e auto confiança dos alunos	X	X	X	X	X	X
7. Desenvolver mecanismos facilitadores de aprendizagem;				X	X	
8. Desenvolver o espírito de iniciativa e o gosto pela descoberta, fomentando a responsabilidade e a autonomia;	X			X	X	
9. Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;	X	X	X	X	X	X
10. Valorizar a criatividade, interesse e desempenho escolar dos alunos incluindo o J;	X	X	X	X	X	X
11. Desenvolver a capacidade de atenção e concentração promovendo ambientes motivadores na sala de aula.	X	X	X	X	X	X
12. Aumentar os níveis de motivação dos alunos pelas aprendizagens escolares;	X	X	X	X	X	X
13. Promover as aptidões artísticas dos alunos inseridos no grupo-turma;				X	X	
14. Promover um maior sentimento crítico dos alunos;	X			X	X	X
15. Divulgar e aperfeiçoar as criações individuais e/ou em grupo dos alunos em suporte áudio e vídeo para avaliação;	X			X	X	
16. Estimular e desenvolver aptidão musical nos alunos;	X			X	X	

17. Dinamizar a disciplina de Educação Musical na escola, promovendo o gosto pela música;				X		
18. Dar oportunidade aos alunos de poderem revelar as suas capacidades instrumentais e interpretativas;	X			X	X	
19. Valorizar a sua expressão musical e a dos outros;	X	X		X	X	
20. Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional.	X	X	X	X	X	X

CAPÍTULO IV- INCREMENTAÇÃO DO PROJECTO

De acordo com Correia (2003, p. 10) “Qualquer modelo que seja considerado requer uma planificação sistemática e flexível, apoiada num conjunto de parâmetros, dos quais destacamos a filosofia seguida pela escola, as características dos líderes, os recursos e os apoios disponíveis e as estratégias de intervenção e avaliação”.

É importante, na opinião de Fonseca (1997, p.125) descobrir as áreas fortes (aquilo que a criança pode fazer) e as áreas fracas (aquilo que ela não pode fazer) “tendo em vista a própria escala de desenvolvimento, permite colocá-la e situá-la no currículo de desenvolvimento.

De acordo com Ponte e Azevedo (2003, p. 11), o sistema SPC define-se como:

“apropriado para ser utilizado, tanto por pessoas cujas necessidades comunicacionais sejam equivalentes a um nível de linguagem simples (necessitando de um vocabulário limitado e de estruturar frases relativamente curtas) como por pessoas com um elevado nível de linguagem (que necessitam de utilizar uma gama de vocabulário muito vasta, com possibilidades de estruturar frases de maior complexidade). Pode assim considerar-se o SPC como um sistema flexível que pode evoluir, ajustando-se ao grau de necessidades comunicativas do seu utilizador.”

Assim, baseado no quadro teórico citado anteriormente, apresentam-se os seguintes planos de aula, planificados de acordo com a área curricular disciplinar ou não disciplinar envolvida:

1ª AULA

Tempo: 90 minutos

Competências transversais:

- Exteriorizar e libertar emoções (2);
- Promover a auto estima e auto confiança dos alunos (6);
- Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (9);
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração promovendo ambientes motivadores na sala de aula (11);
- Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional (20).

Competências específicas:

- Desenvolver a discriminação e sensibilidade auditivas;
- Utilizar a audição, imaginação, conceitos e recursos estruturais e diversificados para desenvolver o pensamento musical;
- Desenvolver a sensibilidade face à relação pulsação;
- Valorizar os desempenhos positivos de J, de preferência diante do grupo e incentivá-lo a fazer melhor, quando não consegue bons desempenhos, respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

Conteúdos programáticos:

- TIMBRE: A família dos instrumentos da orquestra: instrumentos de corda, sopro e de percussão
- DINÂMICA: Fortíssimo e pianíssimo; crescendo e diminuendo.
- ALTURA: Instrumentos musicais de altura definida e indefinida; registos graves, médio e agudo.
- RITMO: Noção de Pulsação; pulsação lenta e rápida;
- FORMA: Organizações elementares; motivo e frase.

Actividades/experiências de aprendizagem:

- Visionamento da história infantil “O Pedro e o Lobo” de Prokofiev;
- Utilização de símbolos e signos visuais para expressar ideias principais da história (*Boardmaker*);
- Realização de uma ficha de trabalho com palavras cruzadas (individual e/ou em grupos), usando correctamente regras de comunicação orais e escritas.

Recursos Pedagógicos:

- DVD/ Computador;
- Fichas de trabalho;
- Símbolos Pictográficos para a Comunicação-SPC (*Boardmaker*)

Espaço Físico:

- Sala de audiovisuais

Relatório:

No âmbito da disciplina de Educação Musical, foi realizada no dia cinco de Março de dois mil e nove uma actividade escolar em torno dos instrumentos da orquestra sinfónica. Assim sendo, os alunos foram assíduos e pontuais, manifestando interesse e empenho pela actividade escolar proposta nomeadamente o visionamento da história infantil “O Pedro e o Lobo” de Prokofiev, que decorreu na sala de audiovisuais da escola. De acordo com Ponte e Azevedo (2003, p. 32) “A leitura de histórias deve ser considerada como actividade fundamental durante o dia da criança”. Para estes autores há que desenvolver diferentes materiais disponíveis para cada história, de forma a permitir à criança participar activamente durante a leitura da história, ou outras actividades com ela relacionadas como o recontar, discutir ou recriar sobre a história, utilizando tecnologias de apoio e símbolos gráficos de comunicação.

Assim, esta emocionante fábula em que cada personagem é representado por um tema, tocado por instrumento da orquestra foi adaptada a partir de símbolos do SPC com a finalidade de introduzir conteúdos programáticos da disciplina de Educação Musical ou

trabalhar conceitos permitindo desenvolver competências específicas e/ou transversais nos alunos com NEE, particularizando o caso de J.

Correia (1997, p.66) considera importante que, sempre que possível e com a máxima adequação, as crianças com NEE sejam colocadas em ambientes que maximizem o seu potencial e as suas oportunidades de interagir com alunos ditos “normais”. Assim sendo, os conteúdos/conceitos propostos foram transmitidos sempre em pequenas quantidades e com ajudas visuais, respeitando o ritmo de aprendizagem de J, vejamos os exemplos ilustrados pelas seguintes figuras:

Figura 1- Instrumentos de corda

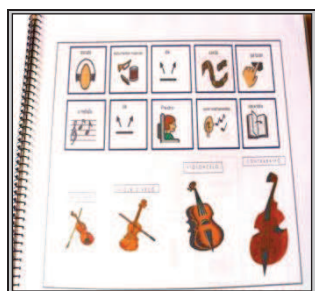


Figura 2- Instrumento de sopro



Figura 3- Instrumentos de Percussão



Para resumir a família dos instrumentos da orquestra e respectivas personagens que eles representam na história «Pedro e o Lobo» de Prokofiev, observemos os seguintes quadros apresentados ao grupo-turma:

Quadro 21- Família das cordas.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS			
TIMBRE: a família dos instrumentos da orquestra			
Instrumentos de corda			
Violino	Viola de arco	Violoncelo	Contrabaixo
			
Olá 		O Pedro 	
ALTURA: Instrumentos musicais de altura definida			

Quadro 22- Família da percussão.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	
TIMBRE: a família dos instrumentos da orquestra	
Instrumentos de percussão	
Timbale	Bombo
	
Os caçadores 	
	
Altura definida	Altura indefinida
ALTURA: Instrumentos musicais de altura definida	

Quadro 23- Família dos sopros.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS				
TIMBRE: a família dos instrumentos da orquestra				
Instrumentos de sopro				
Sopros de madeira				Sopros de metal
Flauta transversal 	Oboé 	Clarinete 	Fagote 	Trompa 
passarinho 	pato 	gato 	avô 	Lobo 
ALTURA: Instrumentos musicais de altura definida				

Brassart e Rouquet (1977, p.3)¹ defendem que “desejar a integração da educação artística na actividade educativa geral, é desejar a sua utilização permanente e quotidiana, fora de qualquer disciplina”. Vejamos a seguinte citação:

“ Na perspectiva de integração, o professor de educação artística deverá aceitar a utilização, por outros, dos meios que oferece a sua própria disciplina, o que não equivale a uma ingerência. Em contrapartida, ele deverá, todas as vezes que a situação educativa criada ou a criar o exigir, recorrer aos meios que facultam outras matérias.”

(Brassart & Rouquet, 1977, p.26)

No final da aula, os alunos realizaram uma ficha de trabalho alusiva a esta história infantil contada através da música. Porém, a ficha de trabalho foi igualmente adaptada com signos pictográficos com o objectivo de impulsionar tanto a auto- estima e auto -confiança dos mesmos como o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.

Observações/Avaliação:

A avaliação dos alunos do Grupo Turma foi feita a partir da observação directa da actividade teórico-prática no que concerne a atitudes como a participação, o interesse/empenho e a autonomia.

De realçar que a utilização da ficha de trabalho adaptada revelou-se uma boa estratégia lúdico-pedagógica e motivacional para os alunos com NEE e em particular para J (Anexo 20). Perante os resultados obtidos a docente de Educação Musical considera no entanto, que o aluno deverá continuar a esforçar-se nas próximas actividades teórico-práticas, melhorando quer a sua atenção/concentração quer a sua autonomia e auto-estima no sentido de minimizar as suas dificuldades de aprendizagem existentes.

De um modo geral, importa salientar que o J estabeleceu uma boa relação com os colegas apesar de nem sempre ter sido bem aceite por determinados elementos do grupo-turma e/ou colega de carteira no âmbito da actividade desenvolvida, tratando-se assim, de uma criança pouco sociável e comunicativa que manifesta dificuldades em exteriorizar e libertar emoções.

Para sintetizar, observemos o quadro seguinte utilizado na avaliação de J aquando da realização da ficha de trabalho proposta.

Quadro 24- Competências atingidas e emergentes por parte de J em torno da história “O Pedro e o Lobo”

 o que sei	 o que quero saber...	 o que aprendi.	
TIMBRE: Identificar alguns instrumentos de corda (ex. viola) de sopro (ex. trompete) e percussão (ex. tambor). DINÂMICA: Distinguir sons muito fortes e/ ou fracos. ALTURA Comparar instrumentos musicais que produzem notas musicais (ex. violino e viola) com instrumentos musicais que não produzem notas musicais (ex. pratos e tambor). Sons «grossos» ou «finos»	TIMBRE: A família dos instrumentos da orquestra DINÂMICA: Fortíssimo e pianíssimo; crescendo e diminuendo. ALTURA: Instrumentos musicais de altura definida e indefinida; registos graves, médio e agudo. FORMA: Organizações elementares; motivo e frase.	<u>Competências Atingidas</u> -Pedro era um irrequeto rapaz que com a ajuda dos seus amigos animais decidiu partir para a floresta a fim de apanhar um perigoso lobo, acabando por aprender algumas boas lições sobre amizade pelo caminho. -O compositor russo (Prokofiev) dá a conhecer os timbres da orquestra através das personagens intervenientes ou seja cada personagem da história é representada por um instrumento diferente: «a trompa é o instrumento do lobo (sopro); o violino é o instrumento do Pedro (cordas) e o bombo e/ou timbale é o instrumento dos caçadores».	<u>Competências Emergentes</u> -Instrumentos de sopro de madeira: clarinete (Gato), fagote (Avô) e flauta transversal (passarinho) e oboé (pato).

2ª AULA

Tempo: 90 minutos

Competências transversais:

- Estimular a participação em “clubes” da escola ou comunidade, que fomentem uma atitude positiva face aos problemas ambientais (1);
- Exteriorizar e libertar emoções (2);
- Manter com os elementos da comunidade educativa uma relação cooperativa fomentando o espírito de equipa (4);
- Contribuir para a socialização e ajuda mútua (5);
- Promover a auto-estima e auto-confiança dos alunos (6);
- Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (9);
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração promovendo ambientes motivadores na sala de aula (11);
- Aumentar os níveis de motivação dos alunos pelas aprendizagens escolares (12);
- Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional (20).

Competências específicas:

- Promover o reconhecimento do meio ambiente como património de todos;
- Contribuir de forma activa e consciente para a preservação do ambiente;
- Ajudar à alteração de hábitos pessoais que sejam prejudiciais para o ambiente;
- Contextualizar saberes adquiridos quer em contexto escolar quer em familiar;
- Estimular o gosto pela reciclagem e reutilização de materiais do desperdício;
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Aprender a definir, respeitar e modificar regras de jogo;
- Desenvolver um comportamento cooperativo em acções musicais;
- Promover relações construtivas entre as pessoas;
- Começar a despertar para as qualidades do som;
- Começar a distinguir diferentes alturas, intensidades, timbres e durações;
- Sensibilizar os alunos para a audição de timbres semelhantes e contrastantes a partir de materiais de desperdício;
- Experimentar, escolher e optar pelos sons mais interessantes ou mais úteis para determinados efeitos.

Conteúdos programáticos:

- Ambiente, Espaço Ecológico (Físico e Humano);
- Binómio qualidade de vida/meio ambiente;
- A importância da reciclagem em contexto escolar e familiar;
- O som dos materiais do dia-a-dia.

Actividades/experiências de aprendizagem:

- Consciencialização de situações de agressão do ambiente físico (poluição, destruição de florestas, etc.);
- Recolha e selecção de objectos/materiais sonoros de desperdício;
- Exploração e organização dos diferentes sons encontrados;
- Realização de um jogo lúdico-didáctico de cariz experimental a pares ou em pequenos grupos de trabalho.

Recursos Pedagógicos:

- Manual de Educação Musical;
- Materiais do desperdício ex: jornais, revistas, rolos de papel de cozinha (mãos, transparente e de alumínio), caixas de sapatos, pacotes de leite, plástico palhinhas médias e pequenas, copos de iogurte diversos, garrafas de água de tamanhos diferentes, garrafas de água de 5l e/ou destilada, tampas de plástico, caricas, caixas de bolachas de alumínio e copos ou frascos de vidro.

Espaço físico:

- Sala de aula normal (sala 5)

Relatório:

No dia treze de Março de dois mil e nove na Área Curricular Não Disciplinar de Área de Projecto leccionada em par pedagógico especificamente pelas professoras de Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica os alunos de um modo geral, envolveram-se profundamente nas tarefas propostas a partir do tema escolhido “A reciclagem” e perceberam que a articulação entre estas duas disciplinas curriculares poderia ser uma mais-valia no projecto em curso (Anexo 15). Assim, na aula anterior as professoras incentivaram os alunos a pesquisar e recolher objectos sonoros particularmente interessantes. Entretanto, os alunos mostraram o material recolhido e experimentam, individual e/ou colectivamente, os sons dos objectos. Posteriormente, os alunos foram sensibilizados para os problemas ambientais no mundo, consciencializando a turma para as situações de agressão do ambiente físico (poluição, destruição de florestas, etc.). De acordo com Brassart e Rouquet (1977, p.36) “as experiências diversas, convergindo e caminhando a par, permitiriam precisar bases comuns de acções e de métodos complementares, alargadas aos objectivos educacionais e capazes de instaurar uma verdadeira interdisciplinaridade ao serviço duma formação global”.

Os alunos revelaram-se entusiasmados por esta temática, contextualizando saberes adquiridos em diversas disciplinas curriculares disciplinares ou não disciplinares, testemunhando ainda, certas atitudes positivas e/ou negativas apresentadas por parte dos cidadão, colegas e/ou familiares.

Segundo Sousa (2003, p.81), ensina-se música pela pauta, sem antes a criança ter tido quaisquer experiências no mundo dos sons. De facto, nesta aula, os alunos preocuparam-se em apresentar às professoras de Área Projecto os objectos/materiais sonoros de desperdício que conseguiram arranjar em casa ou na escola. Assim, à medida que cada aluno apresentava e/ou explorava o som da (s) fonte(s) sonora(s), as docentes procediam ao registo da cor do ecoponto correspondente. Com efeito, a cor do ecoponto funcionando como um exercício de avaliação dos conhecimentos realizado aos alunos ao nível da educação ambiental,

promovendo quer a auto-estima e/ou auto-confiança quer a capacidade de expressão e comunicação dos mesmos dentro da sala de aula. Observemos as seguintes figuras:

QUADRO 25- Materiais do desperdício recolhidos pelos alunos do Grupo-Turma

PLÁSTICO

Figura 4- Copos de iogurtes



Figura 5- Palhinhas



Figura 6- Garrafão de lixívia



Figura 7- Garrafão de detergente



Figura 8- Ovos de chocolate



Figura 9- Sacos coloridos

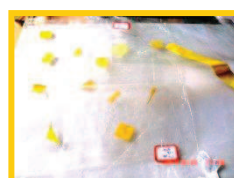


Figura 10- Sobras de balões estoirados



METAL

Figura 11- Latas de café/biscoitos



Figura 12- Caixa de bolachas



Figura 13- Caricas



PAPEL/CARTÃO

Figura 14- Rolos de cozinha



VIDRO

Figura 15- frascos (arroz e milho)



A própria criança, nas primeiras fases do seu desenvolvimento, atribui valor humano a certos objectos, a que Winnicott (1971, citado em Sousa, 2003, p.82) chama «objectos transaccionais», porque são objectos que fazem a transacção dos afectos da criança com os seus entes amados (geralmente a mãe) quando estes não estão presentes. Neste contexto, as professoras apresentaram à turma uma proposta de actividade baseada num jogo lúdico-didáctico de cariz experimental a pares ou em pequeno grupo de trabalho, a fim de privilegiar a autonomia, criatividade e iniciativa dos mesmos.

Contudo, no âmbito desta actividade, os alunos do grupo turma reforçaram o seu espírito de solidariedade para com os colegas menos responsáveis ou seja não se importaram de dispensar algum material de desperdício que possuíam evitando, assim, a falta de material aos mesmos.

De acordo com Brassart e Rouquet (1977, p.36) as qualidades próprias da educação artística, a flexibilidade, a maleabilidade, a diversidade, as suas características específicas, que correspondem às necessidades profundas das crianças e permitem satisfazê-las (necessidade de comunicar, de agir, de exteriorizar) dão-lhe todas as possibilidades de êxito. Assim sendo, os alunos ficaram muito ansiosos com esta tarefa proposta, baseada na exploração do som dos vários materiais de forma livre e organizada. Com efeito, as docentes realizaram um jogo lúdico-didáctico aos alunos que se baseava na audição de timbres semelhantes e/ou contrastantes produzidos a partir de materiais/objectos sonoros. Este jogo, por sua vez, assentava numa espécie de «brincadeira sonora» em que o (s) alunos podiam “agitar” “friccionar” e/ ou “bater” os objectos de acordo com a sua criatividade e imaginação. No fundo, o aluno mais criativo e ao mesmo tempo mais responsável no cumprimento das regras estabelecidas, seria o vencedor deste jogo. Para Wollschalager (1972, citado por Sousa, 2003, p.189) criatividade é a atitude de encontrar novas inter-relações, de mudar significativamente as normas tradicionais, contribuindo assim para a solução geral dos problemas da realidade social.

No final da actividade, as docentes de EM e EVT privilegiaram o empenho e responsabilidade dos alunos no trabalho proposto valorizando, naturalmente, atitudes como a participação, o interesse, a criatividade e a autonomia. As professoras ficaram «boquiabertas» com a atitude solidária demonstrada por alguns alunos considerados «egoístas» pelo grupo-turma, relativamente à partilha de material escolar, tendo resultado positivamente na relação estabelecida entre os mesmos. Para Brassart e Rouquet (1977, p.52) “experimentação e criatividade, fundindo-se e aliando-se, permitem ao indivíduo modificar-se na sua própria natureza, em função das relações que mantém e multiplica com o que o rodeia”. Também esta situação se verificou com os alunos, ao experimentar o efeito do crescendo e diminuendo através da agitação das folhas ou do plástico.

Segundo Sousa (2003, p.27) “a atitude do professor em relação às obras expressivo-criativas dos seus alunos deverá ser sempre natural, abstendo-se de quaisquer julgamentos ou comentários de natureza crítica ou de avaliação estética. De facto, nesta aula prática, as docentes envolvidas (EM e EVT) puderam constatar que, de um modo geral, os alunos, apesar de conviverem diariamente com a maior parte destes materiais, gostaram do desafio proposto, exteriorizando e libertando emoções à medida que experimentavam e exploravam as técnicas sonoras apreendidas.

3ª AULA

Tempo: 90 minutos

Competências transversais:

- Estimular a participação em “clubes” da escola ou comunidade, que fomentem uma atitude positiva face aos problemas ambientais (1);
- Exteriorizar e libertar emoções (2);
- Manter com os elementos da comunidade educativa uma relação cooperativa fomentando o espírito de equipa (4);
- Contribuir para a socialização e ajuda mútua (5);
- Promover a auto-estima e auto-confiança dos alunos (6);
- Desenvolver mecanismos facilitadores de aprendizagem (7);
- Desenvolver o espírito de iniciativa, autonomia e o gosto pela descoberta (8);
- Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (9);

- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração promovendo ambientes motivadores na sala de aula (11);
- Aumentar os níveis de motivação dos alunos pelas aprendizagens escolares (12);
- Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional (20).

Competências específicas:

- CULTURAS MUSICAIS NOS CONTEXTOS: Relacionar as estações do ano com os quatro concertos para violino e orquestra de António Vivaldi (1678-1741); Identificar e comparar estilos e géneros musicais tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente; tocar sozinho e em grupo pelo menos um instrumento musical utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas de acordo com a tipologia musical.
- INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO: Tocar sozinho e em grupo pelo menos um instrumento musical utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas de acordo com a tipologia musical.
- PERCEÇÃO SONORA E MUSICAL: Sensibilizar os alunos para a audição de timbres semelhantes e contrastantes a partir de materiais de desperdício.
- CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO: Executa padrões rítmicos e experiência materiais sonoros utilizando diferentes intensidades.

Conteúdos programáticos:

- TIMBRE: Mistura timbrica; timbres semelhantes e contrastantes;
- DINÂMICA: Forte e piano;
- ALTURA: Sons de altura definida e indefinida;
- RITMO: Som (semínima) e silêncio organizados com a pulsação (pausa de semínima);
- FORMA: Elementos repetitivos; motivo e frases.

Actividades/ Experiências de aprendizagem:

- Audição: “As quatro estações” de Vivaldi;
- Identificação dos temas A e B na “Primavera” de Vivaldi, respeitando o ritmo de aprendizagem de J;
- Execução instrumental dos padrões rítmicos baseados em semínimas e pausas de semínima a partir de fontes sonoras não convencionais;
- Realização de uma actividade lúdico-pedagógica como forma de suscitar a interacção e coesão do Grupo-Turma.

Recursos Pedagógicos

- Leitor de CD`s;
- Cartões com figuras rítmicas (semínimas e respectivas pausas);
- Materiais do desperdício (fontes sonoras não convencionais/ecopontos).

Espaco físico:

- Sala de aula normal (sala 5)

Relatório:

De acordo com a planificação a médio prazo da docente de Educação Musical foi realizada no dia dezanove de Março de dois mil e nove, uma actividade teórico-prática baseada na audição “As quatro estações” de Vivaldi especificamente a estação da Primavera.

Quanto à actividade proposta, verificou-se que a maior parte dos alunos revelaram gosto pela mesma, apesar de numa fase preambular, terem demonstrado algum desagrado pelo género musical presente. Ao nível da interpretação e comunicação os alunos revelaram ainda, dificuldades de aprendizagem resultantes da falta de pré-requisitos relativos ao ensino da música no 1º ciclo do ensino básico.

Com efeito, após terem sido apresentados os temas A e B da “Primavera” a turma foi dividida em dois grupos de trabalho a fim de misturar timbres semelhantes e contrastantes a partir de fontes sonoras não convencionais. Observemos a planta da sala de aula em torno da actividade ludico-pedagógica implementada:

QUADRO 26- Intensidade aplicada aos materiais sonoros por parte dos alunos do sexo masculino e femininos distribuídos pelos grupos 1 e 2.

Grupo 1: <i>Forte</i>		Grupo 2: <i>Piano</i>	
 sexo masculino ♂		 sexo masculino ♂	
 sexo feminino ♀	 sexo feminino ♀	 sexo masculino ♂	
 sexo feminino ♀	 sexo feminino ♀	 sexo masculino ♂	 sexo masculino ♂
 sexo feminino ♀	 sexo feminino ♀	 sexo feminino ♀	 sexo feminino ♀
 sexo masculino ♂	 sexo masculino ♂	 sexo feminino ♀	 sexo feminino ♀
 sexo masculino ♂	 sexo masculino ♂	 sexo masculino ♂	 sexo masculino ♂

ECOPONTOS:

PROFESSORA

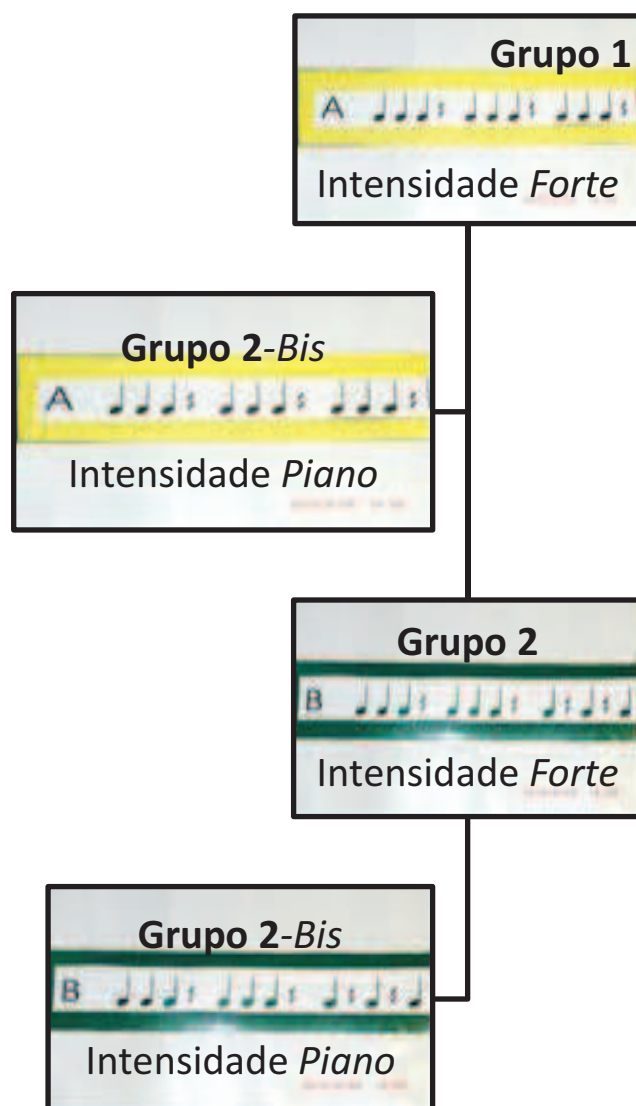
Plástico/ Metal

Papel/Cartão

Vidro

Sousa (2003, p.140) defende que não há qualquer receio, por parte da criança, em experimentar soluções, porque as respostas só são encontradas através de tentativas experimentais de ensaio-e-erro. Assim sendo, os alunos quer do sexo masculino (12) quer do sexo feminino (10) executaram os padrões rítmicos A (amarelo) e B (verde) expostos no quadro preto da sala de aula, vejamos a metodologia utilizada:

QUADRO 27- Metodologia desenvolvida no âmbito da sala de aula com os grupos 1 e 2.



Observações/Avaliação:

Relativamente aos recursos pedagógicos, verificou-se que a ampliação dos cartões em A3 com figuras rítmicas (semínimas e pausas de semínimas) e a utilização de fontes sonoras não convencionais, enquanto mecanismos facilitadores de aprendizagem ajudaram a potenciar as capacidades de atenção/concentração dos alunos face aos conteúdos programáticos propostos, promovendo, assim, ambientes motivadores no âmbito da sala de aula.

De realçar, que ao nível da interpretação e comunicação os alunos, na sua generalidade, incluindo o J, manifestaram resultados bastante satisfatórios ao trabalharem padrões rítmicos a partir de materiais do desperdício. Com efeito, os alunos exploraram o som dos materiais de acordo com o timbre desejável, permitindo engrandecer o espírito de iniciativa, autonomia e gosto pela descoberta dos mesmos.

Porém, de forma análoga, na área da socialização e interação com os outros, esta actividade lúdico-pedagógica (pergunta/resposta) de carácter experimental, funcional e manipulativa contribuiu também para favorecer o espírito de equipa entre os alunos respeitando, assim, as suas características individuais e incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.

4ª AULA

Tempo: 5-10 minutos

Competências transversais:

- Estimular a participação em “clubes” da escola ou comunidade, que fomentem uma atitude positiva face aos problemas ambientais (1);
- Exteriorizar e libertar emoções (2);
- Promover a expressão e a formação cultural dos alunos através da relação Escola/Meio (3);
- Manter com os elementos da comunidade educativa uma relação cooperativa fomentando o espírito de equipa (4);
- Contribuir para a socialização e ajuda mútua (5);
- Promover a auto-estima e auto-confiança dos alunos (6);
- Desenvolver o espírito de iniciativa, autonomia e o gosto pela descoberta (8);
- Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (9);
- Valorizar a criatividade, interesse e desempenho escolar dos alunos incluindo o J (10);
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração promovendo ambientes motivadores na sala de aula (11);
- Aumentar os níveis de motivação dos alunos pelas aprendizagens escolares (12);
- Promover as aptidões artísticas dos alunos inseridos no Grupo-Turma (13);
- Promover um maior sentimento crítico dos alunos (14);
- Divulgar e aperfeiçoar as criações individuais e/ou em grupo dos alunos em suporte áudio e vídeo para avaliação (15);

- Estimular e desenvolver aptidão musical nos alunos (16);
- Dinamizar a disciplina de Educação Musical na escola, promovendo o gosto pela música (17);
- Dar oportunidade aos alunos de poderem revelar as suas capacidades instrumentais e interpretativas (18);
- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros (19);
- Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional (20).

Competências específicas:

- Promover o envolvimento de membros da comunidade educativa em actividades organizadas no âmbito do PCT e PAA;
- Promover o reconhecimento do meio ambiente como património de todos;
- Contribuir de forma activa e consciente para a preservação do ambiente;
- Estimular o gosto pela reciclagem e reutilização de materiais do desperdício;
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Promover relações construtivas entre as pessoas;
- Fomentar a compreensão da música através da prática expressiva da linguagem musical.

Conteúdos programáticos:

- A importância da reciclagem em contexto escolar e familiar;
- Aprendizagem cooperativa a partir da música;
- Expressão artística como instrumento de promoção da cidadania e do meio ambiente.

Actividades/ Experiências de aprendizagem:

- Participação da banda “Os Reciclados” no mercado das plantas no âmbito da Semana de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, utilizando técnicas musicais apropriadas e contextualizadas a partir de fontes sonoras não convencionais tocadas em grupos e /ou colectivamente pelos alunos do Grupo-Turma;
- Envolvimento do aluno J em actividades mais activas, que desenvolvam a coordenação de movimentos e promovam a ajuda;
- Execução de padrões rítmicos simples a partir de fontes sonoras não convencionais e instrumentos musicais reciclados construídos e decorados pelos alunos na Área Curricular Não Disciplinar de Área de Projecto baseando-se na importância da cor como impacto ambiental;
- Execução de padrões rítmico-melódicos simples a partir de fontes sonoras convencionais/ instrumentos musicais (voz e guitarra eléctrica);
- Realização de jogos lúdico-didáticos, enquanto estratégias desenvolvidas, dentro e fora da sala de aula, muito importantes em termos motivacionais e comunicacionais;
- Apresentação do Projecto “Reciclar é Animar”.

Recursos Pedagógicos:

- Sacos pretos de lixo normal;
- Papel autocolante amarelo, azul, verde e vermelho;
- Tesoura;
- Lã amarela para decoração dos garraões de plástico;
- Materiais do desperdício/reutilizáveis: garraões de água normal-5L, destilada, lixívia e detergente de limpeza; rolos de papel aderente e/ou alumínio; caixas de bolachas; sacos de plástico; copos de iogurte, ovos de plástico diferenciados;
- Guitarra Eléctrica;
- Amplificador;
- Microfone e respectivo tripé.

Espaço físico:

- Átrio da escola

Relatório:

No âmbito da área curricular não disciplinar de Área de Projecto surgiu a formação de uma banda ecológica “Os Reciclados” cujo nome foi escolhido por unanimidade por todos os alunos do Grupo-Turma. Com efeito, trata-se de uma banda musical a quem foi conferida a capacidade de promover o reconhecimento do meio ambiente como património de todos e contribuir de forma activa e consciente para a preservação do ambiente.

Porém, no dia vinte e cinco de Março de dois mil e nove, a convite da coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais surge o primeiro concerto de cariz experimental da banda no mercado das plantas, actividade realizada no âmbito da semana do departamento, inserida no PAA da escola.

Defendem Brassart e Rouquet (1977, pp. 49, 50) que experimentar é, “manipulando factos e ideias, reinventar ou inventar para compreender e admitir, é descobrir por si mesmo.” Estes autores sublinham que a criatividade não pode separar-se da prática e do treino no sentir, no gesto, nos reflexos. No fundo, o gosto pela reciclagem e reutilização de materiais do desperdício é indicado e fomentado pelos alunos desta turma através da expressão artística como instrumento de promoção da cidadania e do meio ambiente. Vejamos a seguinte citação:

“Por muito exigente que seja a lei, muito eficazes que sejam os meios para fazer cumprir, estes de nada valem se não for dentro das nossas casas que começamos a valorizar o que parece não ser útil” (Almeida, 2000, p.6)

Neste contexto, a turma apresentou o seu projecto eco-musical em três fases distintas e o tempo necessário à concretização de cada uma foi, aproximadamente, entre cinco a sete minutos. Observemos a distribuição dos alunos da turma e respectivos grupos adjacentes em torno das actividades/experiências de aprendizagem propostas:

Figura 16- Apresentação da banda “Os Reciclados” (1ª fase)



Nesta fase dá-se a apresentação da banda à comunidade escolar cuja divulgação é feita de costas viradas para a comunidade envolvente, a partir de letras fixadas nos coletes de plástico dos alunos. Assim, os alunos, ecologicamente trajados, iniciaram a sua primeira actuação, enquanto banda ecológica, manifestando, de um modo geral, uma elevada ansiedade e expectativa perante este novo desafio em curso.

Para motivar e estimular os alunos, ajudando-os a aumentar a confiança em si mesmo e a sua auto-estima a professora de Educação Musical realizou um ostinato rítmico-melódico na guitarra eléctrica em torno de um tema reggae. Porém, este ostinato só terminou quando os doze alunos se voltaram para o público presente e apresentaram quer o nome da banda (de forma soletrada), quer os instrumentos reciclados construídos pelos mesmos no âmbito da área curricular não disciplinar de Área de Projecto.

No que respeita ao envolvimento do aluno J nesta actividade prática, verificou-se que a sua participação foi positiva, manifestando interesse e empenho. Contudo, revelou ser também, uma criança responsável e autónoma tendo em conta o modo como reagiu perante o engano causado pela sua colega de grupo (número vinte e três, J.F) ao nível da consciência fonológica.

De salientar ainda, que todos os alunos do Grupo- Turma quiseram participar de livre vontade nesta actividade experimental, com excepção do aluno número vinte, R.H (ucraniano) que faltou neste dia.

Figura 17- Execução de padrões rítmico-melódicos simples por grupos/filas (2ª fase)

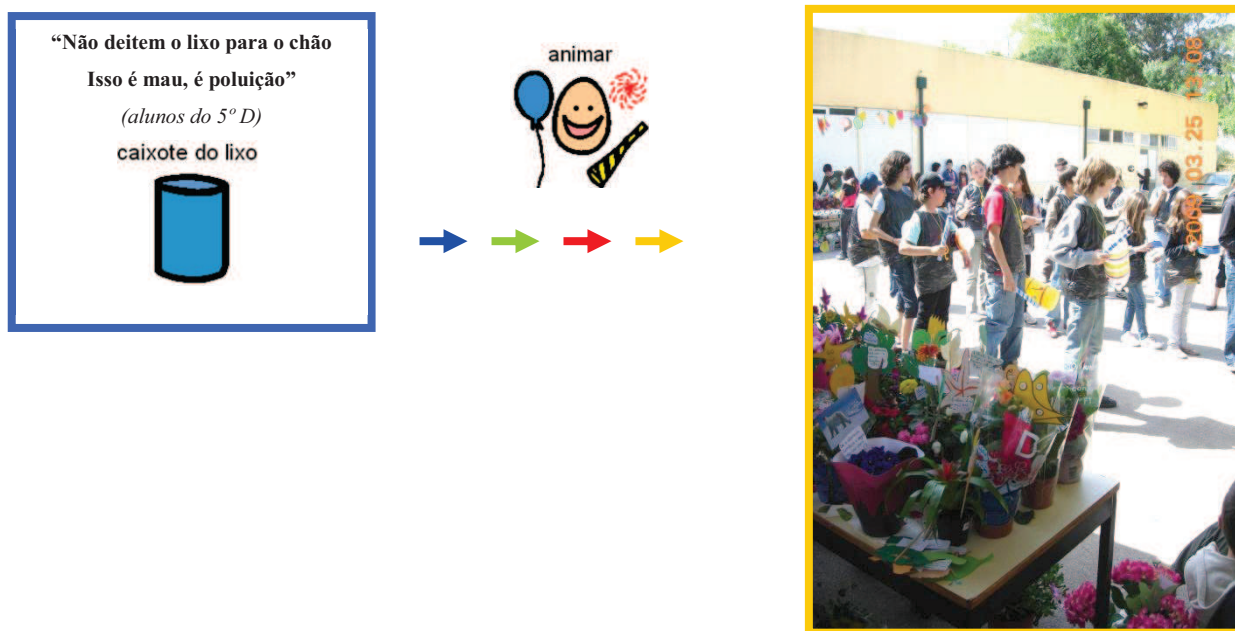


Posteriormente, na segunda fase, a turma encontrava-se dividida em três grupos de alunos, conforme a fonte sonora não convencional utilizada. Assim sendo, enquanto os alunos do grupo A (fila 1) marcavam a pulsação nos bombos reciclados construídos a partir de «garrações de água destilada, lixívia e detergente» com a ajuda de uma baqueta de cartão na

mão direita «rolo de papel de cozinha», os grupos B (fila 2) e C (fila 3) interagiam com a professora de Educação Musical em forma de jogo lúdico-didáctico (pergunta/resposta).

Em relação ao Grupo B, os alunos utilizaram técnicas e práticas musicais apropriadas e contextualizadas a partir de um instrumento musical reciclado, designadamente a tarola ou caixa de rufo e respectivas baquetas (mão direita e esquerda), motivo pelo qual se encontravam sentados no chão com as pernas cruzadas. Segundo Sousa (2003, p.138), a criança gosta e necessita de movimento, de acção, de dinâmica e de fazer experimentações, no quotidiano da sua vida imediata. Nesse sentido, o movimento apresentado pelos alunos a partir de diversos instrumentos reciclados e/ou fontes sonoras não convencionais em forma de jogo/brincadeira sonora que permitiu o desenvolvimento da criatividade e a sensibilidade dos mesmos para os problemas ambientais relacionados com o quotidiano.

Figura 18- Apresentação do projecto “Reciclar é Animar” (3ª fase)



Para fomentar a compreensão da música através da prática expressiva da linguagem musical os alunos apresentaram, colectivamente, o projecto “Reciclar é Animar” baseado na criação de uma sequência rítmica para combinar a dinâmica com os elementos rítmicos e melódicos.

Todavia, confrontada com a heterogeneidade e com a infantilidade/ imaturidade, frequente nos alunos que transitam do primeiro para o segundo ciclo do ensino básico, a

turma fomentou, naturalmente, a inclusão, privilegiando o trabalho de cooperação, espírito de equipa e ajuda mútua face aos problemas ambientais em contexto escolar e/ou familiar.

Em suma, verificou-se que este primeiro concerto correu bem, quer a nível da motivação apresentada por todos os alunos, quer a nível da autonomia e responsabilidade dos mesmos em torno das actividades/experiências de aprendizagem desenvolvidas.

Observações/avaliação:

No âmbito do PCT, os docentes que constituem o Conselho de Turma consideraram esta iniciativa interessante face ao perfil do grupo-turma quer ao nível do comportamento quer ao nível do aproveitamento geral. Com efeito, os professores e em particular a Directora de Turma manifestaram-se, desde início, receptivos em colaborar nas actividades curriculares e/ou extra-curriculares a desenvolver com a turma ao longo do ano lectivo, procurando envidar esforços, conjuntamente com a professora de EM e EVT para que se encontrem alternativas mais adequadas aos alunos indisciplinados e/ou que apresentem dificuldades de aprendizagem resultantes da falta de atenção/concentração em contexto sala de aula, de forma a dar continuidade a este projecto eco-musical, de carácter experimental.

Nesta actividade experimental dinamizada pela turma D do 5º ano constata-se que a experimentação é extremamente importante no processo ensino-aprendizagem dos alunos, vejamos a seguinte afirmação:

“A experimentação é a sucessão de experiências diversas, de manipulações e de explorações livres e livremente concebidas, livremente prosseguidas, permanecendo como essencial a sua existência, o seu número e a sua variedade”.

(Brassart & Rouquet, 1977, p.46)

Porém, dever-se-á referir que muitos objectos do nosso ambiente mostram-nos diferentes combinações de dinâmica. Assim sendo, ao nível dos conteúdos programáticos, os alunos, na esmagadora maioria, conseguiram aplicar os sinais de dinâmica, em particular o crescendo, no final de cada fase.

Neste contexto, verifica-se efectivamente, que todas as competências transversais delineadas nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares foram cumpridas na sua totalidade aquando da participação da banda “Os Reciclados” no mercado das plantas. Assim, poder-se-á considerar que a colaboração da Directora de Turma na preparação deste concerto ecológico foi de facto muito importante quer para os alunos quer para as professoras de Área de Projecto responsáveis por este projecto.

Sousa (2003, p.27) considera que classificar um desenho como «feio», uma dança como «horrível», uma dramatização como «disparatada», são modos depreciativos que desmotivam e desmoralizam profundamente a criança. De forma similar, ao avaliar o desempenho dos alunos deste Grupo-Turma turma e em particular do aluno J verifica-se também que as atitudes reveladas por parte dos mesmos, tais como participação, interesse, criatividade e autonomia, foram adequadas às suas características e necessidades especiais, embora continuem a necessitar de estímulos constantes por parte dos docentes perante a concretização das actividades/experiências de aprendizagem propostas. No que respeita à área da socialização, as docentes envolvidas consideram que foram alcançados êxitos principalmente em relação à adaptação do aluno número treze, J.R à comunidade escolar, visto que se encontrava matriculado pela segunda vez neste ano de escolaridade.

5ª AULA

Tempo: 90 minutos

Competências transversais:

- Promover a auto-estima e auto-confiança dos alunos (6);
- Desenvolver o espírito de iniciativa, autonomia e o gosto pela descoberta (8);
- Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (9);
- Valorizar a criatividade, interesse e desempenho escolar dos alunos incluindo o J (10);
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração promovendo ambientes motivadores na sala de aula (11);
- Estimular e desenvolver aptidão musical nos alunos (16);
- Dar oportunidade aos alunos de poderem revelar as suas capacidades instrumentais e interpretativas (18);
- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros (19);
- Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional (20).

Competências específicas:

- Identificar as notas musicais da escala diatónica de DóM na forma ascendente e descendente;
- Utilizar correctamente os sons e silêncios organizados com a pulsação;
- Identificar e registar movimentos sonoros vocais e/ou instrumentais;
- Identificar a forma de uma música vocal e/ou instrumental;
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- Valorizar a criatividade, interesse e desempenho escolar dos alunos incluindo o J;
- Promover a interacção e coesão do grupo-turma na sala de aula.

Conteúdos programáticos:

- TIMBRE: Vocal e/ou instrumental;
- DINÂMICA: Ataque, corpo e queda do som (perfil sonoro);
- ALTURA: Escala diatónica de Dó M; linhas melódicas ascendentes e descendentes;

- RITMO: Sons e silêncios na música;
- FORMA: Organização de sons; frase e motivo.

Actividades/ Experiências de aprendizagem

- Realização de jogos ritmicos e/ou melódicos a partir de instrumentos de altura definida;
- Interpretação vocal e/ou instrumental da escala diatónica de Dó Maior;
- Estimular intervenções personalizadas autónomas e crítica;
- Realização de trabalho de pares e/ou grupo para superar dificuldades apresentada pelos alunos;
- Motivar os alunos para a defesa do ambiente;
- Incentivar os alunos para as actividades musicais de cariz experimental.

Recursos Pedagógicos:

- Quadro pautado móvel (plastificado);
- Cartolinas de cores diversas;
- Tesoura e cola;
- Velcro;
- Flauta de bisel;
- Manual do aluno.

Espaco fisico:

- Sala de aula (5)

Relatório:

No âmbito da disciplina de Educação Musical, foi realizada no dia vinte e sete de Março de dois mil e nove uma actividade musical. Nesta aula teórico-prática os alunos participaram com interesse e empenho, manipulando figuras rítmicas coloridas em torno de um pequeno quadro pautado adaptado em virtude da sala não possuir este recurso pedagógico no âmbito da sala de aula.

A própria cor possui em si um profundo significado simbólico, que se verifica ser imediatamente assimilado, inconscientemente, pela criança, quando ela escolhe naturalmente o vedra para pintar a erva e as árvores, o amarelo para o sol, o azul claro para o céu, etc. (Sousa, 2003, p.103), observemos as actividades implementadas em contexto de sala de aula, cujas figuras rítmicas encontram-se expostas nas figuras 19 e 20.

Figura 19- Figuras rítmicas coloridas aplicadas na pauta musical

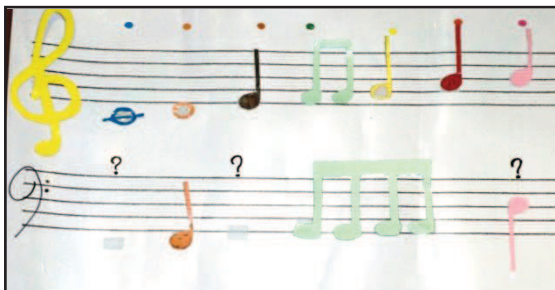
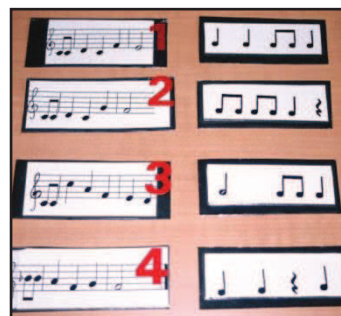


Figura 20- Padrões rítmico- melódicos



Observações/Avaliação:

No decorrer destas actividades lúdico-didáticas a docente verificou que os alunos, de um modo geral, adquiriram não só a noção de espaços e linhas equidistantes face a uma determinada pauta musical como também a relação das notas musicais (altura do som) com as respectivas figuras rítmicas (duração do som).

Importa ainda referir que as figuras rítmicas utilizadas pelos alunos nas actividades já mencionadas, foram elaboradas a partir de sobras de cartolinas recolhidas em diversas disciplinas em particular nas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto e Formação Cívica),

6ª AULA

Tempo: 90m

Competências transversais:

- Estimular a participação em “clubes” da escola ou comunidade, que fomentem uma atitude positiva face aos problemas ambientais (1);
- Exteriorizar e libertar emoções (2);
- Promover a expressão e a formação cultural dos alunos através da relação Escola/Meio (3);
- Manter com os elementos da comunidade educativa uma relação cooperativa fomentando o espírito de equipa (4);
- Contribuir para a socialização e ajuda mútua (5);
- Promover a auto-estima e auto-confiança dos alunos (6);
- Desenvolver o espírito de iniciativa, autonomia e o gosto pela descoberta (8);
- Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (9);
- Valorizar a criatividade, interesse e desempenho escolar dos alunos incluindo o J (10);
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração promovendo ambientes motivadores na sala de aula (11).
- Aumentar os níveis de motivação dos alunos pelas aprendizagens escolares (12);

- Promover as aptidões artísticas dos alunos inseridos no grupo-turma (13);
- Promover um maior sentimento crítico dos alunos (14);
- Divulgar e aperfeiçoar as criações individuais e/ou em grupo dos alunos em suporte áudio e vídeo para avaliação (15);
- Estimular e desenvolver aptidão musical nos alunos (16);
- Dinamizar a disciplina de Educação Musical na escola, promovendo o gosto pela música (17);
- Dar oportunidade aos alunos de poderem revelar as suas capacidades instrumentais e interpretativas (18);
- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros (19);
- Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional (20).

Competências específicas:

- Participar em actividades musicais no âmbito do Projecto Curricular de Turma;
- Promover a articulação entre professores da turma, alunos e Encarregados de Educação;
- Partilhar experiências e conhecimentos cooperando com outros em tarefas e projectos comuns;
- Promover o gosto pelo trabalho interdisciplinar;
- Usar a Língua Portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento;
- Desenvolver as competências da expressão oral e da escrita através da produção de textos de acordo com os projectos em curso;
- Incentivar os alunos para as actividades experimentais, partilhando experiências e conhecimentos;
- Desenvolver sentimentos de autoconfiança, autonomia, iniciativa e persistência;
- Participar na vida cívica de forma crítica e responsável;
- Promover a integração de saberes através da sua aplicação contextualizada;
- Dar oportunidade aos alunos de poderem revelar as suas capacidades instrumentais e interpretativas.

Conteúdos programático:

- TIMBRE: Vocal e instrumental
- DINÂMICA: Forte, Meio-Forte e piano;
- ALTURA: Melodia e harmonia;
- RITMO: Sons e silêncios na música;
- FORMA: motivo e frases, forma ternária (ABA).

Actividades/ Experiências de aprendizagem

- Trabalho de pares e/ou grupo para superar dificuldades;
- Elaboração de quadras alusivas ao meio ambiente, sendo corrigidas pela professora de Língua Portuguesa;
- Realização de actividades lúdico-pedagógicas no computador, enquanto elemento de motivação nas suas aprendizagens escolares;
- Realizar exercícios de análise de detalhes (labirintos, palavras cruzadas, sopa de letras entre outros), de forma a potenciar as capacidades de atenção, concentração e flexibilidade de tarefas;
- Estimular intervenções personalizadas autónomas e críticas;
- Utilização do computador e outros materiais apelativos e facilitadores das aprendizagens;
- Realização de jogos didáctico-pedagógicos enquanto factor motivacional no processo ensino-aprendizagem.

Recursos Pedagógicos:

- Internet/computador;
- Caderno diário;
- Revistas/jornais

Espaço físico:

- Sala de aula (5)

Relatório

No dia dezasseis de Abril de dois mil e nove foi realizada uma actividade musical no âmbito da sala de aula.

A professora de EM distribuiu quatro cartões coloridos (amarelo, vermelho, azul e verde) aos diversos grupos de trabalho em torno da actividade lúdico-pedagógica proposta, de cariz ecológica. Assim sendo, cada grupo constituído por quatro e/ou cinco elementos elaborou uma quadra alusivo à temática “ Vamos proteger o ambiente” adaptando-a a um estilo musical a definir pelos alunos no momento da criação/experimentação.

Contudo, para promover o trabalho cooperativo, todos os grupos (A, B, C e D) colaboraram, igualmente, na elaboração do refrão da canção, sendo o *rap* o género musical elegido pelo Grupo-Turma como sendo o mais entusiasta em termos de ambiente musical., vejamos a letra da canção que teve a colaboração da professora de Língua Portuguesa. A actividade decorreu dentro do tempo previsto e no final da aula procedeu-se à Auto e hetero avaliação dos respectivos grupos de trabalho.

Figura 21-canção *rap*

"Vamos proteger o ambiente"



I-Grupo A (5 elementos) Nós somos o 5º D A turma mais radical Da escola de _____ A melhor de Portugal.	REFRÃO (4 elementos) Hei! vem daí! Hei! Hei! Vem também Proteger o ambiente Hei! Hei! E tá-se bem! Todos juntos num só querer Hei! Hei! Um só, não é ninguém! Na luta pela vida, Hei! Hei! E tá-se bem!	II-Grupo B (5 elementos) Nós somos o 5º D Defendemos o ar puro Como forma de evitar Um dia- a- dia mais duro
III-Grupo C (4 elementos) Nós somos o 5º D E queremos ajudar Protegendo a natureza Para a vida melhorar	IV-Grupo D (4 elementos) Nós somos o 5º D Já estamos a acabar; Não esqueças que é importante O ambiente preservar.	

Como metodologia de uma educação pela arte, Read (citado por Sousa, 2003, p.24) propõe a expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação. Observemos a seguinte actividade lúdico-pedagógica adaptada aos alunos com NEE incluindo o J a partir de símbolos pictográficos para a comunicação-SPC (Boardmaker).

QUADRO 28- Actividade adaptada a alunos com Necessidades Educativas Especiais

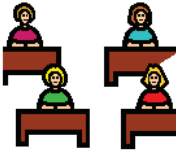
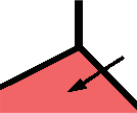
Posso jogar?



Lê com atenção:

1. Nós somos...	2. Não queremos...	3. Protegemos...	4. Não deitando lixo...
quem 	o quê 	o quê 	onde 

Soluções:

1.	2.	3.	4.
5º D 	poluição 	ambiente 	chão 

É ainda importante referir o papel fundamental das Tecnologias de Apoio, quando adequadamente integradas num contexto pedagógico. Ponte e Azevedo (2003, p. 32) consideram que “é permitirem a participação activa destas crianças nas actividades escolares normais que dão acesso a qualquer currículo educativo”. Para além do contributo dado no processo ensino-aprendizagem, as Tecnologias da Informação e Comunicação têm um papel fundamental na educação especial. Neste sentido, permitem, desde logo, a vivência de um

conjunto de experiências e actividades, que promovem capacidades cognitivas, motoras, de comunicação ou pré-aptidões para as aprendizagens escolares.

Assim, para desenvolver competências criativas e de experimentação, a docente utilizou uma pedagogia diferenciada a partir de materiais diversificados nomeadamente jogos interactivos adaptados com suportes visuais a partir de signos pictográficos (Boardmaker), observemos os seguintes jogos auditivos:

Figura 22:Jogo interactivo 1

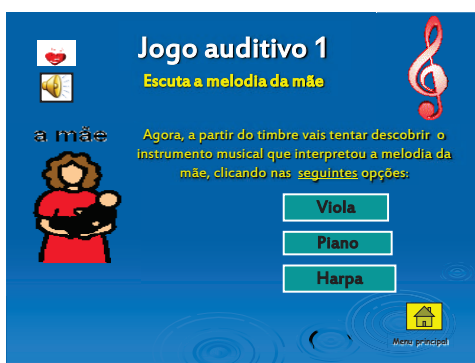
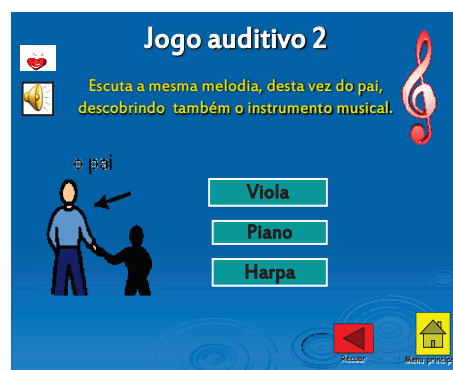


Figura 23: Jogo interactivo 2



Observações/Avaliação:

Nesta aula, a turma estava motivada porque a tarefa proposta era completamente diferente das anteriores. Contudo, os problemas surgiram no momento da constituição dos grupos de trabalho face às dificuldades de aprendizagem apresentadas por parte dos alunos com NEE incluindo o J, embora a docente de Educação Musical, tenha delineado estratégias lúdico- pedagógicas a fim de desenvolver formas de solidariedade e espírito de entreajuda, motivando-os igualmente em torno das aprendizagens escolares propostas.

7ª AULA

Tempo: 10 minutos

Competências transversais:

- Estimular a participação em “clubes” da escola ou comunidade, que fomentem uma atitude positiva face aos problemas ambientais (1);
- Exteriorizar e libertar emoções (2);
- Promover a expressão e a formação cultural dos alunos através da relação Escola/Meio (3);
- Manter com os elementos da comunidade educativa uma relação cooperativa fomentando o espírito de equipa (4);
- Contribuir para a socialização e ajuda mútua (5);
- Promover a auto-estima e auto-confiança dos alunos (6);

- Desenvolver o espírito de iniciativa, autonomia e o gosto pela descoberta (8);
- Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (9);
- Valorizar a criatividade, interesse e desempenho escolar dos alunos incluindo o J (10);
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração promovendo ambientes motivadores na sala de aula (11).
- Aumentar os níveis de motivação dos alunos pelas aprendizagens escolares (12);
- Promover as aptidões artísticas dos alunos inseridos no grupo-turma (13);
- Promover um maior sentimento crítico dos alunos (14);
- Divulgar e aperfeiçoar as criações individuais e/ou em grupo dos alunos em suporte áudio e vídeo para avaliação (15);
- Estimular e desenvolver aptidão musical nos alunos (16);
- Dinamizar a disciplina de Educação Musical na escola, promovendo o gosto pela música (17);
- Dar oportunidade aos alunos de poderem revelar as suas capacidades instrumentais e interpretativas (18);
- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros (19);
- Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional (20).

Competências específicas:

- Promover a articulação entre professores da turma, alunos e Encarregados de Educação;
- Criação de situações que promovam a partilha de experiências, utilizando os interesses de J para a resolução de problemas;
- Desenvolvimento do espírito de cooperação, solidariedade, compreensão e respeito pelos outros;

Conteúdos programáticos:

- A defesa do ambiente;
- Interdisciplinaridade;
- Aprendizagem cooperativa;
- Ambientes motivadores na sala de aula;
- Criatividade;
- Aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Fontes sonoras não convencionais em torno dos instrumentos de corda, sopro e percussão.

Atividades/ Experiências de aprendizagem:

- Participação da banda escolar na Gala promovida pelo Núcleo de Estágio de Educação Física, no âmbito do PAA;
- Partilhar experiências e conhecimentos, proporcionando intercâmbio escolar entre a disciplina de Educação Musical e as outras;
- Criação de situações que promovam a partilha de experiências, utilizando os interesses de J para a resolução de problemas;
- Registrar as criações individuais e/ou em grupo em suporte áudio ou vídeo para avaliação, aperfeiçoamento e difusão;
- Estimular intervenções personalizadas autónomas e críticas.

Recursos Pedagógicos:

- Instrumentos musicais reciclados de altura definida e indefinida;
- Traje ecológico (sacos de plástico de cor preta);
- Guitarra Eléctrica;
- Amplificador;
- Microfone;
- Tripé de microfone;
- Estante.

Espaço físico:

Pavilhão Gimnodesportivo

RELATÓRIO

Inserido no Plano Anual de Actividades desta Escola, foi realizada no dia trinta de Abril de dois mil e nove uma Gala promovida pelo Núcleo de Estágio de Educação Física na qual participou a banda “Os Reciclados” a convite dos professores responsáveis por este evento. Os alunos, de um modo geral, mostraram-se entusiasmados por participar mais uma vez neste projecto de turma.

Porém, este concerto contou com um reduzido número de alunos em virtude da indisponibilidade de alguns Encarregados de Educação, em acompanhar os seus educandos à escola num horário pós laboral.

Observações/Avaliação:

Nesta actuação, os alunos voltaram a demonstrar à comunidade escolar o tipo de trabalho efectuado na disciplina de Área de Projecto mas desta vez, com uma maior insegurança devido naturalmente, à ausência de alguns elementos essenciais da banda.

Contudo, os alunos conseguiram concentrar-se na actividade proposta, sendo que o apoio prestado à turma por parte da Directora de Turma e professores colaboradores foi extremamente importante para a *performance* do Grupo-Turma.

8ª AULA

Tempo: 5 minutos

Competências transversais:

- Exteriorizar e libertar emoções (2);
- Promover a expressão e a formação cultural dos alunos através da relação Escola/Meio (3);
- Manter com os elementos da comunidade educativa uma relação cooperativa fomentando o espírito de equipa (4);
- Contribuir para a socialização e ajuda mútua (5);
- Promover a auto-estima e auto-confiança dos alunos (6);
- Desenvolver o espírito de iniciativa, autonomia e o gosto pela descoberta (8);
- Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (9);
- Valorizar a criatividade, interesse e desempenho escolar dos alunos incluindo o J (10);
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração promovendo ambientes motivadores na sala de aula (11).

- Aumentar os níveis de motivação dos alunos pelas aprendizagens escolares (12);
- Promover as aptidões artísticas dos alunos inseridos no grupo-turma (13);
- Promover um maior sentimento crítico dos alunos (14);
- Divulgar e aperfeiçoar as criações individuais e/ou em grupo dos alunos em suporte áudio e vídeo para avaliação (15);
- Estimular e desenvolver aptidão musical nos alunos (16);
- Dinamizar a disciplina de Educação Musical na escola, promovendo o gosto pela música (17);
- Dar oportunidade aos alunos de poderem revelar as suas capacidades instrumentais e interpretativas (18);
- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros (19);
- Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional (20).

Competências específicas:

- Participar em actividades musicais no âmbito do Projecto Curricular de Turma;
- Promover a articulação entre professores da turma, alunos e Encarregados de Educação;
- Usar a Língua Portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento;
- Incentivar os alunos para as actividades experimentais, partilhando experiências e conhecimentos;
- Desenvolver sentimentos de autoconfiança, autonomia, iniciativa e persistência;
- Promover a integração de saberes através da sua aplicação contextualizada;
- Conhecer algumas características da música na Idade Média;
- Promover o gosto pela música medieval;
- Conhecer alguns instrumentos medievais.

Conteúdos programáticos:

- TIMBRE: Combinação de timbres/instrumentos medievais;
- DINÂMICA: Forte, Meio-Forte e piano; crescendo e diminuendo;
- ALTURA: Melodia e harmonia;
- RITMO: Sons e silêncios na música;
- FORMA: Organização de sons; elementos repetitivos; forma ternária (ABA).

Actividades/ Experiências de aprendizagem:

- Pesquisa na Internet sobre instrumentos musicais da Idade Média;
- Apresentação de um tema medieval interpretado à viola dedilhada por três alunos do Grupo- Turma em torno de uma actividade interdisciplinar dinamizada pela professora de HGP;
- Registar as criações individuais e/ou em grupo em suporte áudio ou vídeo para avaliação, aperfeiçoamento e difusão;
- Estimular intervenções personalizadas autónomas e críticas.

Recursos Pedagógicos:

- Internet/computador;
- CD/música medieval;
- Manual da disciplina;
- Alaúde camuflado feito em cartolina;
- Viola dedilhada;
- Vídeo/DVD.

Espaço físico:

- Biblioteca da escola

Relatório

Uma educação Artística, pressupõe, uma íntima integração interdisciplinar (de todas as disciplinas e não apenas das artísticas), numa convergência de actuações e de propósito, claramente voltada para a verdadeira essência da arte (Sousa, 2003, p.63). Inserido no Plano Anual de Actividades desta Escola, foi realizada no dia oito de Maio de dois mil e nove uma actividade interdisciplinar desenvolvida no âmbito das disciplinas de EM e HGP que consistiu numa curta audição promovida por três alunos do Grupo-Turma (um do sexo masculino e dois do sexo feminino) que frequentavam o clube de guitarra da escola no presente ano lectivo 2008-09.

De realçar que a utilização de um alaúde camuflado, proporcionou, efectivamente, um clima medieval à comunidade educativa.

Vejamos o alaúde medieval camuflado cujo molde, feito em cartolina, encaixava no corpo e cabeça da guitarra eléctrica, conforme ilustra as figuras seguintes:

Figura 24: Alaúde camuflado

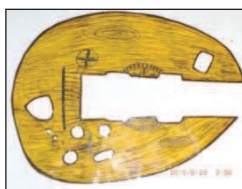


Figura 25- Molde do corpo



Figura 26- Molde da cabeça

Observações/Avaliação:

Os alunos foram assíduos e pontuais. As intervenções orais por parte dos alunos e outras atitudes consideradas no âmbito do PCT foram igualmente positivas.

A participação e empenho dos alunos nesta actividade extra-curricular foram muito positivos, despertando o interesse pela música medieval. Assim, no final da actuação, verificou-se que a turma, na sua generalidade, mostrou um grande orgulho por estes três

elementos aquando da interpretação de um tema medieval à viola dedilhada, contribuindo, naturalmente, para um bom relacionamento entre a comunidade escolar.

9ª AULA

Tempo: 5 dias úteis (2ª a 6ª feira)

Competências transversais:

- Estimular a participação em “clubes” da escola ou comunidade, que fomentem uma atitude positiva face aos problemas ambientais (1);
- Exteriorizar e libertar emoções (2);
- Promover a expressão e a formação cultural dos alunos através da relação Escola/Meio (3);
- Manter com os elementos da comunidade educativa uma relação cooperativa fomentando o espírito de equipa (4);
- Contribuir para a socialização e ajuda mútua (5);
- Promover a auto-estima e auto-confiança dos alunos (6);
- Desenvolver o espírito de iniciativa, autonomia e o gosto pela descoberta (8);
- Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (9);
- Valorizar a criatividade, interesse e desempenho escolar dos alunos incluindo o J (10);
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração promovendo ambientes motivadores na sala de aula (11).
- Aumentar os níveis de motivação dos alunos pelas aprendizagens escolares (12);
- Promover as aptidões artísticas dos alunos inseridos no grupo-turma (13);
- Promover um maior sentimento crítico dos alunos (14);
- Divulgar e aperfeiçoar as criações individuais e/ou em grupo dos alunos em suporte áudio e vídeo para avaliação (15);
- Estimular e desenvolver aptidão musical nos alunos (16);
- Dinamizar a disciplina de Educação Musical na escola, promovendo o gosto pela música (17);
- Dar oportunidade aos alunos de poderem revelar as suas capacidades instrumentais e interpretativas (18);
- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros (19);
- Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional (20).

Competências específicas:

- Aumentar o relacionamento interpessoal de J com o seu grupo de pares;
- Organizar e participar em actividades do grupo disciplinar;
- Promover o envolvimento de membros da comunidade educativa em actividades musicais organizadas no âmbito do PCT e PAA;
- Promover o gosto pelo trabalho interdisciplinar;
- Desenvolver as competências da expressão oral e da escrita através da produção de textos de acordo com os projectos em curso;
- Participar na vida cívica de forma crítica e responsável;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- Promover a articulação entre professores da turma, alunos e Encarregados de Educação;
- Partilhar experiências e conhecimentos;
- Usar a Língua Portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento;
- Promover a integração de saberes através da sua aplicação contextualizada.

Conteúdos programáticos:

- A defesa do ambiente;
- Interdisciplinaridade;
- Aprendizagem cooperativa;
- Ambientes motivadores na sala de aula;
- Criatividade;
- Aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Fontes sonoras não convencionais em torno dos instrumentos de corda, sopro e percussão.

Actividades/ Experiências de aprendizagem:

- Exposição de instrumentos musicais reciclados no âmbito da Semana da música;
- Elaboração de “Livrinhos reciclados” com reforço positivo a nível da auto-confiança, incentivando o aluno a desenvolver o trabalho proposto;
- Elaboração de um painel ecológico alusivo ao projecto interdisciplinar “Reciclar é animar”;
- Visionamento dos concertos ecológicos promovidos pela banda escolar “Os Reciclados” ao longo do ano lectivo 2008-09).

Recursos Pedagógicos:

- Folhas de papel recicladas;
- Cartazes de instrumentos musicais de altura definida e indefinida;
- Materiais diversos para a decoração da capa dos «livrinhos» reciclados ex: feijões, botões, tecidos etc.

Espaço físico:

Hall de entrada (sala de professores)

RELATÓRIO

Inserido no Plano Anual de Actividades desta Escola, foi realizada do dia quinze ao dia dezanove de Junho de dois mil e nove uma exposição de instrumentos reciclados, actividade interdisciplinar desenvolvida no âmbito da disciplina de Educação Musical conjuntamente com a Área de Projecto. A exposição esteve aberta a toda a comunidade escolar ao longo da semana, sendo de realçar o envolvimento dos pais nesta iniciativa visitando-a, trocando impressões acerca dos trabalhos elaborados pelos seus educandos.

As artes, constituindo a linguagem dos afectos (emoções, sentimentos), oferecem uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade, que nenhuma outra área consegue atingir (Sousa, 2003, p.113). De facto, no decorrer da exposição didáctico-pedagógica os alunos observaram e experimentaram os instrumentos musicais reciclados identificados explorando a parte sonora do objecto/instrumento de acordo com a personalidade de cada um. Neste contexto, é notável ainda a curiosidade dos alunos face aos instrumentos de sopro, por serem interditos à experimentação sonora por parte dos mesmos.

Observemos imagens da exposição:

Figura 27- Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos em Área de Projecto

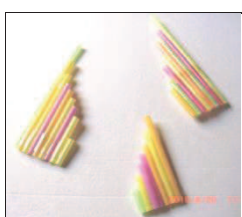
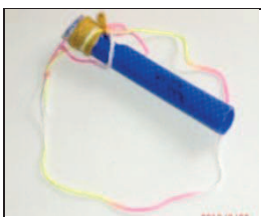


«Livrinhos»
reciclados

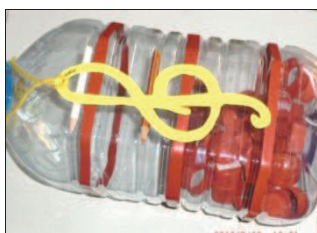
Figura 28- Instrumento de corda (lira)



Figura 29 e 30- Instrumentos de sopro (Kazoo e flauta de pão)



Figuras 31,32e 33- Instrumentos de percussão (Guizeira e recos-recos)



Observações/Avaliação:

A avaliação dos alunos foi feita a partir dos critérios de avaliação estabelecidos no início do ano lectivo, quer pelo grupo disciplinar de Educação Musical de 2º ciclo quer pela área curricular não disciplinar de Área de Projecto, nomeadamente a observação directa dos trabalhos teórico-práticos realizados no âmbito da sala de aula (domínio cognitivo), ocorrências referentes a assiduidade, pontualidade e material, intervenções orais, atitudes reveladas durante as aulas, trabalhos de casa, auto-avaliação e atitudes como a participação, o interesse, a criatividade e a autonomia (domínio sócio-afectivo).

10ª AULA

Tempo: 5-10 minutos

Competências transversais:

- Estimular a participação em “clubes” da escola ou comunidade, que fomentem uma atitude positiva face aos problemas ambientais (1);
- Exteriorizar e libertar emoções (2);
- Promover a expressão e a formação cultural dos alunos através da relação Escola/Meio (3);
- Manter com os elementos da comunidade educativa uma relação cooperativa fomentando o espírito de equipa (4);
- Contribuir para a socialização e ajuda mútua (5);
- Promover a auto-estima e auto-confiança dos alunos (6);
- Desenvolver o espírito de iniciativa, autonomia e o gosto pela descoberta (8);
- Estimular o desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais e inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (9);
- Valorizar a criatividade, interesse e desempenho escolar dos alunos incluindo o J (10);
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração promovendo ambientes motivadores na sala de aula (11).
- Aumentar os níveis de motivação dos alunos pelas aprendizagens escolares (12);
- Promover as aptidões artísticas dos alunos inseridos no grupo-turma (13);
- Promover um maior sentimento crítico dos alunos (14);
- Divulgar e aperfeiçoar as criações individuais e/ou em grupo dos alunos em suporte áudio e vídeo para avaliação (15);
- Estimular e desenvolver aptidão musical nos alunos (16);
- Dinamizar a disciplina de Educação Musical na escola, promovendo o gosto pela música (17);
- Dar oportunidade aos alunos de poderem revelar as suas capacidades instrumentais e interpretativas (18);
- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros (19);
- Valorizar a importância da música enquanto estratégia lúdico-pedagógica e motivacional (20).

Competências específicas:

- Motivar os alunos para a defesa do ambiente;
- Desenvolver nos alunos sentimentos de autoconfiança, iniciativa e persistência;

- Incentivar os trabalhos interdisciplinares privilegiando o desenvolvimento da autonomia, criatividade e iniciativa dos alunos;
- Identificar mensagens de cariz ambiental, cívico e humanitário através da música;
- Promover a socialização a partir de uma relação cooperativa entre os elementos da comunidade educativa fomentando o espírito de equipa
- Participar em actividades musicais no âmbito do Projecto Curricular de Turma
- Promover a articulação entre professores da turma, alunos e Encarregados de Educação;
- Partilhar experiências e conhecimentos;
- Usar a Língua Portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento;
- Promover a integração de saberes através da sua aplicação contextualizada;
- Favorecer o convívio entre vários agentes educativos;
- Abrir a Escola à comunidade educativa.

Conteúdos programáticos:

- A defesa do ambiente;
- Interdisciplinaridade;
- Aprendizagem cooperativa;
- Ambientes motivadores na sala de aula;
- Criatividade;
- Aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Fontes sonoras não convencionais em torno dos instrumentos de corda, sopro e percussão.
- A improvisação vocal e/ou instrumental a partir de padrões rítmico-melódicos.

Actividades/ Experiências de aprendizagem:

- Participação da banda escolar “Os Reciclados” no Arraial escolar no âmbito do PAA;
- Registar as criações individuais e/ou em grupo em suporte áudio ou vídeo para avaliação, aperfeiçoamento e difusão;
- Estimular intervenções personalizadas autónomas e críticas.

Recursos Pedagógicos:

- Instrumentos reciclados/fontes sonoras não convencionais;
- Fitas de plástico coloridas para decorar os alunos e/ou instrumentos;
- Sacos do lixo (cor preta);
- Guitarra eléctrica;
- Amplificador de guitarra eléctrica;
- Microfone;
- Tripé de microfone;
- Estante de partituras.

Espaço físico:

- Átrio da escola

Relatório:

De acordo com Sousa, (2003, p.224), interessa que todos dêem ideias para a forma de actuação em comum, compondo a sucessão das diversas ideias válidas, até chegarem a um

conjunto de ideias que lhes permitam uma boa actuação. Assim, inserido no Plano Anual de Actividades desta Escola, foi realizada no dia quinze de Junho de dois mil e nove o último concerto ecológico da banda “Os Reciclados” na comunidade educativa.

As pedagogias activas opõem-se à velha ideia de que o ensino é uma suposta transmissão de conhecimentos, considerando que o verdadeiro conhecimento advém de uma conquista pessoal, de um processo de autoformação (Sousa, 2003, p.137).

De salientar que esta actividade teve a colaboração dos elementos do Conselho de Turma, nomeadamente a Directora de Turma professor as quais se disponibilizaram para ajudar na organização e feitura dos fatos reciclados, a professora de Inglês que se disponibilizou para a filmagem dos concertos apresentados pela banda ao longo do ano lectivo e as professoras de EM e EVT que trabalharam em simultâneo com a Área Curricular Não Disciplinar de Área de Projecto.

Observações/Avaliação:

Para poder apresentar um trabalho condigno, a docente de Educação Musical trabalhou muitas horas com o grupo-turma, enfrentando por vezes problemas levantados pelos alunos, conseguindo, no entanto, ultrapassar as dificuldades ao nível de aproveitamento e comportamento escolar apresentado pela mesma.

Este projecto “Reciclar é Animar” teve significado para os alunos e procurou corresponder a uma ligação entre os saberes teóricos, adquiridos ao nível dos conteúdos programáticos e a sua aplicação prática.

4.1.AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A livre experiência através das diferentes expressões artísticas permite à criança uma maior liberdade de expressão emocional e, conseqüentemente, uma base sólida para as aquisições cognitivas (Sousa, 2003, p.85). João dos Santos, (1966, citado por Sousa, 2003, p.84) defende que “é necessário que a escola e todos os agentes educacionais se consciencializem de que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional”

Segundo Almeida (2000, p.6) “Encontrar um destino apropriado para os nossos resíduos não é tarefa de governantes e de autarcas. É trabalho para todos.” Assim, os alunos conseguiram criando um clima de sensibilização para a preservação do meio ambiente, inculcando o papel que todos desempenham, em contexto escolar e/ou familiar na redução da poluição, na reciclagem do lixo e na reutilização do maior número possível de objectos sonoros.

O projecto “Reciclar é Animar” foi desenvolvido ao longo do ano lectivo, baseando-se na importância da cor como impacto ambiental, valorizando-se a vertente ecológica/reciclagem de materiais. A docente de Educação Musical considera que os recursos pedagógicos utilizados contribuíram, em parte, para uma maior motivação por parte dos alunos em torno dos conteúdos programáticos propostos, em particular os que apresentam não só problemas comportamentais como também NEE de carácter permanente.

Assim, na Área Curricular Não Disciplinar de Área de Projecto os objectivos estipulados para o primeiro, segundo e terceiro períodos foram cumpridos. O estudo deste tema específico “A Reciclagem” teve como objectivo sensibilizar os alunos para os problemas ambientais no mundo; contextualizar saberes adquiridos em diversas disciplinas nomeadamente na Área Didáctica e Cultural com a construção de instrumentos musicais a partir de materiais do desperdício, desenvolvendo a criatividade nos alunos e contribuindo para a socialização e ajuda mútua no que se refere à selecção e recolha de materiais ao longo do ano lectivo.

Os alunos, de um modo geral, envolveram-se profundamente nas tarefas e com certeza reforçaram o seu espírito de solidariedade para com os colegas menos responsáveis quanto aos materiais de desperdício utilizados no âmbito deste projecto.

No âmbito desta temática, os alunos criaram instrumentos musicais reciclados de corda (lira), sopro (kazoo e flauta de pão) e percussão (reco-reco, bombo, tarola ou caixa de rufo e maracas), fomentando o gosto pela música e pela descoberta de novas sonoridades, sensibilizando-os particularmente, para os problemas ambientais no mundo. Na Área Didáctica e Cultural, os alunos formaram uma Banda na Escola a que designaram “Os Reciclados” para acompanhamento de canções vocais e/ou instrumentais. Nesse sentido, os alunos exploraram técnicas diversificadas para diferentes tipos de som, nomeadamente raspar, friccionar, bater e agitar e materiais ecológicos tendo em conta as quatro componentes sonoras nomeadamente a altura, duração, intensidade e timbre.

Porém, este trabalho de projecto, que privilegiou o desenvolvimento da autonomia/criatividade e iniciativa dos alunos/resolução de problemas, culminou em duas apresentações ao vivo à comunidade escolar na Semana do Departamento da Matemática e das Ciências Experimentais e uma na Gala promovida pelos professores estagiários de Educação Física, nas quais os alunos tiveram um excelente desempenho no domínio Técnico-Artístico.

Na recolha e selecção de objectos/materiais sonoros de desperdício os alunos foram sensibilizados para a importância da cor enquanto impacto visual numa relação de causa e efeito entre as cores dos contentores e a decoração dos instrumentos musicais existentes na banda.

Apesar de algumas contrariedades surgidas na turma no decorrer dos ensaios, por parte de alguns elementos mais perturbadores, as docentes envolvidas neste projecto consideram no entanto, que o grupo-turma conseguiu ultrapassar as dificuldades apresentadas, tendo sido crucial o apoio prestado pela Directora de Turma, que se disponibilizou inteiramente na concretização deste projecto.

As reflexões em torno da reutilização dos materiais usados e respectivas finalidades foram também efectuadas em contexto de sala de aula a partir da visualização de um concerto ecologista baseado essencialmente, na exploração de materiais observados do nosso quotidiano.

Para que um grupo criativo se estruture e funcione dinamicamente é necessário que reúna uma série de características, mas principalmente que os seus elementos possuam, individualmente, uma maturidade psicológica que tenha ultrapassado o egocentrismo e permita a interconjunção de esforços num sentido comum único (Sousa, 2003, p.220).

Também a banda “Os Reciclados”, enquanto grupo-turma, demonstrou um esforço individual e/ou colectivo em minorar os problemas comportamentais e outros surgidos ao longo do ano lectivo quer nas áreas curriculares disciplinares quer nas áreas curriculares não disciplinares.

Importa realçar que no final de cada período lectivo, as professoras de Área de Projecto apresentavam ao Conselho de Turma um relatório em que alertava para um conjunto de condições consideradas necessárias à continuação do projecto de trabalho, nomeadamente o entusiasmo manifestado pela maioria dos alunos e a forma como acolheram a temática, as dificuldades constantes no ritmo do trabalho de planificação e de execução de acordo com a heterogeneidade apresentada pela turma. Com efeito, os objectivos deste projecto foram fulcrais no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos porque contribuíram não só para um saudável relacionamento entre professores e alunos, minimizando os problemas comportamentais manifestados por alguns alunos do grupo-turma, como também para uma maior motivação face às aprendizagens escolares nas diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, incentivando, igualmente o estreitamento das relações de camaradagem entre os alunos.

O desenvolvimento do trabalho interdisciplinar processou-se através das seguintes etapas:

- **1º Período-** Sensibilização para o tema geral; organização de grupos de trabalho; distribuição de materiais de pesquisa; planificação dos concertos didácticos e e/ou actividades dinamizadas pelos alunos;
- **2º Período-** Conclusão da investigação iniciada no 1º período; apresentação dos trabalhos teórico-práticos; divulgação dos trabalhos ao grupo-turma; discussão e avaliação os trabalhos (auto e hetero-avaliação);
- **3º Período-** Aperfeiçoamento de trabalhos elaborados pelos alunos ao longo do ano lectivo aquando da exposição de instrumentos reciclados a ser apresentada na última semana de aulas, envolvendo toda a comunidade educativa, inclusive as auxiliares de Educação que ajudaram na recolha e preparação dos materiais do desperdício utilizados na manutenção e limpeza do estabelecimento de ensino.

Deste modo, e em função dos objectivos deste estudo, os alunos apresentaram um rendimento escolar normal no 1º período tendo progredido significativamente no 2º e 3º períodos lectivos de acordo com as grelhas de avaliação (Anexo 21, 22 e 23).

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Segundo Sousa (1998, p.52) a comunidade educativa é um sistema com todas as características que lhe são próprias, “trata-se de um todo, mais do que a soma das partes, transformando-se num espaço rico onde o sujeito se desenvolve e aprende”

Diversas observações sobre o comportamento de grupos heterogéneos em termos de realizações académicas revelam que existem diferenças significativas ao nível das interacções sociais entre pares, sendo o grupo dos “maus” alunos (os que manifestam dificuldades de aprendizagem) o menos aceite pelo grupo de pares (Epstein, 1989, citado por Lopes, 1998, p. 55).

As dificuldades de aprendizagem são indeclináveis, não podem ser canceladas ou recusadas, mas sim, enfrentadas de forma positiva. A investigação diz-nos que embora uma aprendizagem cooperativa se traduza em melhor desempenho escolar, os professores têm pouca vontade e tempo disponível para projectos interdisciplinares tendo em conta as actuais mudanças curriculares. De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1992, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 165) o método de aprendizagem cooperativa *Aprendendo Juntos* tem-se revelado como sendo um dos métodos cooperativos com melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Assim, para que haja uma verdadeira cooperação devem ensinar-se aos alunos competências sociais como, por exemplo: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar activamente.

De acordo com Brassart e Rouquet, (1977, p.31) “A sua verdadeira especialidade é ser um educador, isto é, ser capaz, ainda que seja um especialista, de manejar o conjunto dos meios (instrumentos pedagógicos) que lhe oferece o conjunto de matérias com o fito de servir objectivos gerais e comuns”. Todavia, refere Read (1958, citado em Sousa, 2003, p.27) “o professor deve ser a mais modesta e humilde das pessoas, capaz de ver nas crianças um milagre de Deus e não uma coisa a instruir”.

Aceitar os objectivos propostos por um sistema de educação, é aceitar integrar-se numa acção geral e, por consequência, aceitar as penetrações no interior da sua disciplina, os extravasamentos em direcção a outras disciplinas, o intercâmbio mútuo, o recuo dos limites, até ao seu apagamento do «domínio» definido habitualmente. (Brassart & Rouquet, 1977, p.25)

A escola deve no entanto olhar para as dificuldades de aprendizagem dos alunos como um problema crescente que necessita de ser colmatado. O que significa que devemos apresentar propostas de actividades aos Conselhos de Turma que favoreçam cada vez mais as aprendizagens significativas e diferenciadas em prol de todos os alunos, particularizando os alunos com NEE, de modo a criar um bom ambiente/clima de escola contribuindo para enriquecer não só os Planos Anuais de Actividades como os Projectos Curriculares de Turma.

De acordo com Correia e Rodrigues (1997, p.105) o atendimento dos alunos com NEE no ambiente da escola regular só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas no sistema as modificações apropriadas.

Equacionar a questão da educação musical face às crianças com Necessidades Educativas Especiais é a essência deste projecto a que me propus. O projecto “Reciclar é Animar” implementado na turma D do 5º ano provocou de facto, algumas mudanças, não só ao nível dos alunos, considerados com NEE, mas também ao nível de todos os intervenientes educativos envolvidos.

Todavia, é extremamente importante que possamos criar contextos cooperativos de aprendizagem que potenciem o desenvolvimento de climas sociais positivos promotores da aprendizagem e participação de todos os alunos (Leitão, 2008).

Read, (1942, citado por Sousa, 2003, p.94) defende que há arte infantil, na medida em que a criança, desde muito pequena, exterioriza os seus sentimentos através de “expressões estéticas” (dançando contente, cantando alegremente, batendo os pés com uma birra, exprimindo a sua zanga com uma mímica colérica, etc...). Desta forma, se queremos melhorar a qualidade da educação Musical facultada a todos os alunos, devemos enfrentar com serenidade as preocupações relacionadas com o sucesso dos nossos alunos.

Por conseguinte, Sousa (2003, p.140) defende que a atenção, a concentração, a vontade, a persistência e a autodisciplina advêm se o esforço estiver aplicado a actividades de experimentação prática e activa, do interesse da criança. A criança, através da actividade lúdica, consegue sozinha, efectuar as mais preciosas conquistas experienciais para o seu desenvolvimento (Sousa, 2003, p.150), vejamos a seguinte afirmação:

“Cada vez mais os restos-os resíduos-não deverão ser lixo. A reutilização dos materiais usados, quando possível, é a mais nobre das suas finalidades.”

(Almeida, 2000, p.6)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, J.L.R. (2000). *Um olhar musical pelos resíduos*. Lisboa: Ministério do Ambiente, Instituto dos Resíduos.
- Bachmann, M.L. (1993). *Dalcroze Today*. Oxford University Press.
- Balancho, M. J., & Coelho, F. M. (1996). *Motivar os Alunos: Criatividade na relação pedagógica- conceitos e práticas* (2a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, M.A.(1976). *Didáctica fundamentada na teoria de Piaget* (3ªed.). Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes* (2ª ed.). Lisboa: INIC.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ªed.) Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (1997). *Educação Especial- programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*(pp.3-21, p.128,141,pp 451-466). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E.E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, D. (1999). *Desenvolvimento musical e educação no mundo social* In *Revista de Música, Psicologia e Educação*.Porto: Edições CIPEM, (1), pp.5-13.
- Hérbert, M. L.,Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Kemp, A. E. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leitão, F.R (2004). *A inclusão, uma questão de direitos e valores: A crescer no ser e no saber* (pp.11-13).
- Leitão, F.R (2008). *Inclusão, Gestão e Mediação de conflitos*. Comunicação apresentada no I Seminário de Educação Inclusiva, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias .
- Lopes, J. A. (1998). *Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação*. Lisboa.
- Lopes, J. A. (2002). *Problemas de comportamento, Problemas de aprendizagem e Problemas de “Ensinagem”* (2ª ed.).Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um guia Prático para o professor*. Lidel-edições.
- Mantoan, M,T,E., & Prieto, R,G. (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*.São Paulo: Summus editorial.
- Manual de Apoio aos Educadores de Infância, Professores do Ensino Básico [MAEI]. (1987). *A criança diferente*. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. Lisboa:Editorial MEC.
- Ministério da Educação [ME]. (1991). *Organização curricular e programa* (Vol. 1, pp-213-228). Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Ministério da Educação [ME]. (1991). *Programa de Educação Musical do Ensino Básico, 2º ciclo: Plano de Organização do Ensino- Aprendizagem*, Ensino Básico, 2º ciclo (Vol. 2). Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Ministério da Educação [ME]. (1998). *Curriculo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*, Educação Artística, 2º ciclo (pp.165-176). Lisboa: Ministério da Educação.
- Not, L.(1991). *Ensinar e Fazer Aprender* . Porto:Edições Asa.
- Ponte, M.N., & Azevedo, L. [Manual]. (2003). *Manual de Cursos: Comunicação Aumentativa e Tecnologias de Apoio*.
- Pomba, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e limites*. Lisboa.Relógio D'Água Editores.
- Pombo, O., & Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade* (2ª ed.). Lisboa: Texto. Editora.
- Prim, F. M.(2001). *Brincar com Música* (1a ed). Instituto de Inovação Educacional.

- Projecto Educativo de Agrupamento [PEA]. (2005). Acedido em 20 de Janeiro de 2008, em <http://www.eb1-linho-n1.rcts.pt/PEA%20-2005-08.doc>.
- Sanches, I.(2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A.(2006). *Da integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspectivas e Conceitos* In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias, (8), pp.63-83.
- Sánchez, P. A. (2005). A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Publicado em Inclusão. In Revista da Educação Especial*, 1 (1), 7-18.
- Sousa, A.B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases psicopedagógicas* (Vol.1). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, Ó. (2000). Ortografia e Escola In *Revista de Humanidades e Tecnologias*,(3), pp. 1-21.
- Vallet, R, E. (1977). *Tratamento de distúrbios da aprendizagem*. EDUSP.
- Willems, E. (1961). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Buenos Aires: Edições Pró-Música.
- Willems, E. (1970). *As bases Psicológicas da Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wolff, S (1969). *Traumatismos Infantis: Hereditariedade, família, sociedade*. Editora Ulisseia.