

Maria Sofia Florindo da Silva Santos

**O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música
(PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos
com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2016

Maria Sofia Florindo da Silva Santos

**O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música
(PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos
com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2016

Maria Sofia Florindo da Silva Santos

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Maria Sofia Florindo da Silva Santos,

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial.

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Fátima Paiva Coelho
Mestre Armindo Nunes

Resumo

Pretendeu-se com esta investigação, compreender o contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), aplicado em 39 sessões, na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21 (T21), com os seus pares sem necessidades educativas especiais (NEE).

Participaram neste estudo de caso 16 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos de idade, de um Agrupamento de Escolas do concelho de Loulé, do distrito de Faro, durante o ano letivo de 2013/2014.

Estes dados foram recolhidos através da técnica *Focus Group* aos alunos sem NEE. Foram também utilizadas grelhas de registo. Os dados foram tratados com base numa metodologia qualitativa.

Concluiu-se que o programa de Educação Musical PISM permitiu aos alunos com T21, na opinião dos colegas sem NEE, melhorar o seu desenvolvimento pessoal e social, tal como, a sua capacidade de comunicação, participação, interação, convivência, com os seus pares e compreensão em relação ao que lhes era proposto. A Música é vista por todos como um meio privilegiado que quebra qualquer diferença que exista entre eles, sendo esta considerada como um canal de comunicação sem barreiras, onde todos podem aprender com todos, ou seja, a Música é uma linguagem universal promotora de amizade.

Palavras-chave: Trissomia 21, Educação Musical, Música, Inclusão, Interação, Socialização, Desenvolvimento pessoal e social.

Abstract

It was the aim of this investigation, to understand the contribution of the interaction program and Socialization for Music (PISM), applied in 39 sessions, the promotion of social and personal development of students with Trisomy 21 (T21), with their peers without special educational needs (SEN).

Sixteen students, aged between 10 and 16 years old, participated in this case. They are from the municipality of Loulé, one of the Groups of Schools of this town, from the district of Faro, during the school year 2013/2014.

These data were collected through technical Focus Group students without SEN. Registration grids were also used. Data were based on a qualitative methodology.

It was concluded that the music education program PISM allowed students with T21, in the opinion of peers without special needs, improve their personal and social development, such as the ability to communicate, participate, interact, cooperate with peers and understand what was proposed. Music is seen by all as a privileged means breaking any difference that exists between them, which is considered as a channel of communication without barriers, where everyone can learn from everyone, that is, music is a universal language that promotes friendship.

Keywords: Trisomy 21, Music Education, Music, inclusion, interaction, socialization, personal and social development.

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Dedicatória

*“Bastava a música e os sons
para comunicarmos uns com os outros e nos entendermos!”*

Participante A8

*Aos meus queridos alunos;
E a todas as crianças que Deus fez de uma forma única.*

Agradecimentos

À Professora Doutora Fátima Coelho, orientadora deste Projeto, a quem agradeço toda a disponibilidade, sugestões, apoio e orientação.

Ao Mestre Armindo Nunes pela orientação.

Aos professores, Dra. Isabel Pereira, Dra. Teresa Ventura, Dra. Leocádia Madeira e Mestre Jorge Nogueira pelo contributo na validação dos instrumentos utilizados na pesquisa.

Ao docente de educação especial Alexandre André e às assistentes operacionais Vanda Almeida, Brígida Dias e Dina Guerreiro, pela disponibilidade, compreensão e colaboração.

Aos pais do “X”, do “Y” e dos restantes alunos da turma que prontamente autorizaram a participação dos seus educandos neste estudo.

A todos os alunos que participaram neste estudo pela colaboração, entusiasmo e cooperação desde logo manifestada.

Aos meus pais e irmã, pela força, exemplo e incentivo que sempre me inculcaram.

Ao Miguel que sempre me apoiou e ajudou dando-me força e coragem.

Aos meus amigos que me apoiaram e incentivaram.

A todos, o meu grande agradecimento, pelos ensinamentos, amizade, disponibilidade e atenção.

Índice

Resumo	v
Abstract.....	vi
Dedicatória.....	vii
Agradecimentos	viii
Índice	ix
Índice de Figuras	xi
Índice de Tabelas	xii
Índice de Gráficos.....	xiii
Siglas e Abreviaturas	xiv
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico.....	4
Capítulo 1 - Inclusão	4
1.1. - Benefícios da escola inclusiva.....	5
1.2. - Interação e Socialização entre pares sem e com T21	7
1.3. - Participação e Compreensão	9
1.4. - Perceção	10
Capítulo 2 - Trissomia 21	12
2.1. - Tipos de Trissomia 21	13
2.2. - Características da Trissomia 21.....	15
2.2.1 - Físicas.....	16
2.2.2 - Psicomotoras	16
2.2.3 - Cognitivas	16
2.2.4. - Psicossociais e comunicativas	17
Capítulo 3 - Educação Musical.....	19
3.1. - A Pedagogia Musical Ativa <i>Orff-Schulwerk</i>	20
3.2. - A Pedagogia Musical Ativa Orff/Wuytack	23
3.3. - A Audição	24
3.3.1. - Audição Musical Ativa e o Musicograma.....	24
3.4. - A Voz e o canto.....	25

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

3.4.1. - A Canção com gestos e a dança	26
3.5. - A Prática Instrumental e Improvisação	27
3.6. - O Movimento e a Expressão Corporal	28
3.6.1. - O Jogo musical	30
Capítulo 4 - A Música na T21	30
4.1. - A Música e desenvolvimento de competências pessoais e sociais.....	32
Parte II - Estudo Empírico	34
Capítulo 5 - Metodologia.....	34
5.1. - Problemática.....	35
5.2. - Objetivos geral e específicos.....	37
5.3. - Caracterização dos participantes	38
Capítulo 6 - Instrumentos / técnicas de recolha de dados e procedimentos	40
6.1. - Observação participante	41
6.2. - Focus group	41
6.3. - Análise de conteúdo	43
6.4. - Plano de Intervenção do Programa PISM	44
Capítulo 7 - Apresentação e discussão dos resultados	50
Capítulo 8 - Conclusões.....	70
Referências Bibliográficas.....	72
Referências Webgráficas	78
Referências Legislativas	83
Anexos	

Índice de Figuras

Figura 1 - Distribuição de Cromossomas na Divisão Celular.	12
Figura 2 - Cariótipo de uma célula com 47 cromossomos, sendo três de número 21 (T21).	13
Figura 3 - Cariótipo Masculino de Trissomia do cromossoma 21 por Translocação do cromossoma 15 (21/15).	14
Figura 4 - Cariótipo de uma célula normal com 46 cromossomos e uma célula com 47 cromossomos, três 21.	15

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Calendarização dos momentos de investigação e instrumentos usados na recolha de dados.	40
Tabela 2 - Plano de Intervenção - âmbito da Prática Instrumental.....	45
Tabela 3 - Plano de Intervenção - âmbito da Prática de Movimento e Expressão Corporal.....	47
Tabela 4 - Plano de Intervenção - âmbito de Intervenções em palco: Apresentações musicais em público.	49

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Caraterização dos participantes relativamente ao género.	38
Gráfico 2 - Caraterização dos participantes relativamente à idade.	39
Gráfico 3 - Caraterização dos participantes relativamente à escolaridade.	39
Gráfico 4 - <i>Planing</i> das atividades do Plano de Intervenção e <i>Focus group</i>	49
Gráfico 5 - Subcategoria <i>Conhecer colegas com T21</i>	50
Gráfico 6 - Subcategoria <i>Relacionamento com colegas com NEE</i>	51
Gráfico 7 - Subcategoria <i>Promoção do conhecimento dos pares</i>	52
Gráfico 8 - Subcategoria <i>Promoção de convívio e de amizade</i>	53
Gráfico 9 - Subcategoria <i>Promoção de descoberta do outro</i>	54
Gráfico 10 - Subcategoria <i>Partilha de vivências</i>	55
Gráfico 11 - Subcategoria <i>Oportunidade na experiência em Música</i>	58
Gráfico 12 - Subcategoria <i>Promoção da socialização</i>	59
Gráfico 13 - Subcategoria <i>Promoção da comunicação</i>	60
Gráfico 14 - Subcategoria <i>Promoção da Integração</i>	62
Gráfico 15 - Subcategoria <i>Promoção do Autodomínio, da Autoconfiança e da Autoestima</i>	63
Gráfico 16 - Evolução da competência da compreensão.....	66
Gráfico 17 - Evolução da competência da participação.	67
Gráfico 18 - Evolução da competência da interação.	68

Siglas e Abreviaturas

CM: Clube de Música

CNEB: Currículo Nacional do Ensino Básico

CNEB-CE: Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais

DEB: Departamento de Educação Básica

DGEBS: Direção Geral do Ensino Básico Secundário

DID: Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

EB: Ensino Básico

EI: Escola Inclusiva

EM: Educação Musical

GDDC: Gabinete de Documentação e Direito Comparado

ME: Ministério da Educação

ME-DEB: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OMS: Organização Mundial de Saúde

PISM: Programa de Interação e Socialização pela Música

SD: Síndrome de Down

T21: Trissomia 21

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O início deste século irá ficar assinalado, por um conjunto de iniciativas transformadoras em Educação, caracterizando um novo padrão no qual a Inclusão se torna num modelo educativo pelo qual as escolas se devem reger. Educar na pluralidade, estimular e promover a Inclusão, é um processo complexo para a Escola. Há ainda um longo caminho a percorrer, para que todos os alunos se sintam integrados, tenham os mesmos direitos e igualdade de oportunidades para alcançar o sucesso educativo (Gonçalves, 2010; Trindade, 2010; Ferreira, 2011).

A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) deve consistir num processo que envolve toda a comunidade educativa, pois a inclusão não passa exclusivamente pela colocação do aluno nas salas do ensino regular. Este deve participar na escola de forma ativa em todas as atividades, garantido deste modo um percurso de qualidade que é fundamental para a sua inclusão (Nielsen, 2011).

Promover a inclusão de crianças com NEE mais concretamente com Trissomia 21 (T21), tornando-as ativas e dinâmicas no seu desenvolvimento e, facultar as condições essenciais para que se desenvolvam independentes e autónomas, fazendo-as sentir cada vez mais pertencentes a uma sociedade pluralista, deve ser primordial e uma preocupação constante da escola, dos professores e de toda a comunidade em geral.

Sendo a Educação, tida como um *corpus* singular e multidimensional que consegue convocar e reunir sinergias num projeto educacional amplo e integrador. É neste trabalho que a Educação Musical (EM) tem um papel determinante na educação do sujeito, na medida em que constitui um veículo para o desenvolvimento de qualidades pessoais como a expressão criativa natural, os valores sociais e morais e a autoestima (Sousa, 2003a; Gonçalves, 2010; Carvalho, 2011).

Deste modo, pretende-se identificar através da EM novos estímulos e benefícios nos alunos portadores de T21, capazes de contribuir para a modificação do seu “Eu”, reeducando-o para as suas reais possibilidades e subsequentemente melhoria de qualidade de vida, onde os ritmos individuais sejam respeitados e o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno seja efetuada com base na persistência, dedicação e diversificação de estratégias.

Por sua vez, as relações no grupo de pares, têm um impacto indicativo no desenvolvimento pessoal e social da criança e do adolescente. A prática musical em grupo realizada regularmente, cantando, tocando e improvisando, é componente fundamental da experiência musical e estabelece, por si mesma, uma fonte de prazer. Facilita o desenvolvimento afetivo, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar e contribui para a integração social da pessoa (Wuytack e Palheiros, 1995; Brésica, 2003; Fonterrada, 2008; Wuytack, 2015).

Blacking (1973), conceitua a “prática musical como uma atividade inevitavelmente social” e considera que o desenvolvimento “(...) da completa experiência humana com a música, só pode entender-se dentro de um contexto social, de participação coletiva” (Blacking, 1973, p. 9).

No período de tempo dedicado à investigação, verificou-se a existência de escassos estudos de investigação (Gonçalves, 2010; Trindade, 2010; Ferreira, 2012) relacionados com a temática, em que a Música aparece circunscrita e não num sentido global, nem na perspectiva de Escola Inclusiva (EI) nem de EM. Outros estudos (Oliveira, 2009; Carvalho, 2011; Magalhães, 2011) abordam-na, mas nas suas dimensões terapêuticas: Musicoterapia, Dança Terapia, entre outras. Raros são os Programas Profissionais que no campo do desenvolvimento pessoal e social pela Música, entre pares sem e com NEE - T21, se debruçam, com relevância, neste contexto e, mais raros ainda, os que transformam, em ação e prática, os conhecimentos a esse respeito.

Tanto quanto foi possível investigar, nenhum estudo correspondeu aquilo que são os objetivos a que se propõe, nem incidia especificamente, numa população heterogênea como a que aqui se estuda.

A motivação pelo grande interesse que despertam as questões relacionadas com a inclusão através da EM, nas suas diferentes expressões, matéria e conteúdos, de alunos com NEE, mais particularmente, com T21, conduziu à concretização do presente estudo.

A presente investigação visou aprofundar e fortalecer o conhecimento científico, na perceção dos alunos sem NEE, sobre o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21 e conhecer as influências da EM aplicada em contexto de Clube de Música (CM), através do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), entre alunos, dos 2º e 3º ciclos, sem e com T21, e em particular os com T21.

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Acreditou-se por conseguinte que esta investigação seria pertinente e inovadora, uma vez que um conhecimento mais aprofundado sobre a mesma, constituiria extrema importância para colmatar as lacunas existentes, para a sociedade como um todo e, principalmente para a melhoria da qualidade de vida das crianças e jovens portadores de T21.

Consequentemente determinou-se a seguinte questão de partida norteadora da investigação: *“De que forma poderá a Educação Musical por intermédio do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM) contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21, entre pares sem e com NEE – T21?”*.

Definiu-se deste modo, o seguinte objetivo geral para a prossecução da presente investigação:

- i) Compreender o contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM) a aplicar em contexto de Clube de Música, entre pares sem e com NEE - T21, na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21.

Decorrente do objetivo geral, delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- i) Compreender a perceção dos alunos sem NEE sobre a possibilidade de o programa de música PISM, poder promover relações de convívio e amizade entre pares;
- ii) Compreender a perceção que os alunos sem NEE têm sobre a influência da música, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21;
- iii) Compreender se a aplicação do programa de música PISM aumenta as competências de compreensão, de participação e o nível de interação: relacionamento dos alunos sem NEE com os seus pares com T21.

Com este intuito, o presente trabalho está organizado em oito capítulos. Nos quatro primeiros capítulos foi feita a revisão da literatura, desenhando-se um quadro categorial de constructos como *Inclusão; Trissomia 21; Educação Musical e A Música na T21*, que servem de suporte teórico ao presente trabalho. No capítulo número cinco foi efetuada a contextualização do estudo, abordando a metodologia utilizada, a problemática e a questão de partida, os objetivos e a caracterização dos participantes. No sexto capítulo são apresentados os instrumentos/ técnicas de recolha de dados e respetivos procedimentos, a observação participante, a análise de conteúdo e o plano de intervenção do programa PISM. No capítulo número sete, encontram-se a apresentação e discussão dos resultados e no capítulo número oito, as conclusões. No final, é apresentada a bibliografia.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - Inclusão

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o conceito de Inclusão baseia-se no conceito de Educação para todos, “cada a criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. viii).

Os alunos com NEE, com base no art. 1º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, têm “limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente (...)” (ME-DGIDC, 2008, pp. 16-17).

A Educação deve ser interventiva, objetiva e executar-se de modo inclusivo, construir-se no mundo global que é o nosso, na diversidade da humana, acompanhando carências das maiorias e todos sem exceção. A integração do aluno na sala de aula do ensino regular é a materialização da mudança de postura perante a instrução tradicional e conceituada.

A EI fortalece o direito de todos os estudantes estudarem o mesmo tipo de ensino, sustenta o Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (ME-DEB): Organização de Gestão dos Apoios Educativos (1998), que “os objetivos educacionais e o plano de estudos são o mesmo para todos, independentemente das diferenças individuais da natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir” (ME-DEB, 1998, p.12).

O padrão documentado da inclusão aconteceu em Junho de 1994 com a Declaração de Salamanca (1994), que defende acerrimamente que “(...) *todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem (...)*” (UNESCO, 1994, p. 11).

Assim sendo, as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são absolutamente inerentes, merecendo total consideração e interesse. Rodrigues reforça a ideia, “Reconhecer a significância da diferença, quando falamos de alunos com NEE, para, assim, podermos respeitar as suas características e necessidades e, conseqüentemente, considerar métodos de ensino adequados e diferenciados,

é (...) essencial. A diferenciação e a individualização são (...) conceitos ímpares a ter em conta” (Rodrigues, 2006, p. 242).

Esta é a verdadeira Escola, a que educa, que conduz todos dentro do mesmo sistema educativo, sem estabelecer quaisquer diferenças, proporcionando programas instrutivos apropriados às capacidades e carências de cada um. Este primórdio essencial deverá estender-se aos meninos oriundos de todo o meio cultural ou científico, crianças em risco ou com outro género de necessidades educativas (Correia, 2001; 2003; 2010). É imperativo e indispensável que todos os alunos aprendam juntos, prezando a sua multiplicidade, sendo esta a teoria que assegurará condições de igualdade de direitos sociais e civis, em todos os campos de ocorrência que Correia (2001) define como “ (...) o conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados” (Correia, 2001, p. 132).

1.1. - Benefícios da escola inclusiva

Terá de ser no meio escolar que se processam as interações sociais, onde as crianças se confrontarão com o seu grupo de amigos com quem compartilharão as suas vivências e existências.

“É necessário adoptar, pois, uma metodologia especial e flexível e ter sempre presente que na classe, com todas as crianças, é onde se realiza a verdadeira e autêntica integração. A experiência da integração serve, também, para enriquecermos os outros alunos desenvolvendo neles sentimentos de compreensão, responsabilidade, paciência, respeito, capacidade para saber aceitar pessoas diferentes” (Vinagreiro e Peixoto, 2000, p. 62).

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) “A criança deve beneficiar de uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.” (GDCC, 1959, Princípio 7º).

Ao aluno com T21, na perspectiva de Nielson (1999) “devem ser dadas todas as oportunidades para ser bem sucedido. São várias as técnicas a que se pode recorrer, a fim de reforçar determinados conceitos. Entre elas, contam-se, por exemplo, o recurso a material

audiovisual e o adequado ajustamento do tipo de tarefa a realizar e da respectiva extensão” (Nielson, 1999, p. 124).

Estas crianças conseguem bons níveis de autonomia pessoal e social, caso lhes sejam dadas oportunidades por meio de uma intervenção sabiamente dirigida aos seus problemas individuais. Estas aprendizagens deverão revestir-se de um carácter altamente prático (Lomba, 1999).

As crianças com T21 exibem diferenças em relação aos companheiros da turma, tornando-se assim, imprescindível que se sintam como membros reais do grupo. Todas as crianças melhoram o desempenho social e cognitivo numa situação grupal. Os colegas têm o efeito de uma faveixa, proporcionando uns aos outros experiências variadas, a que a criança se vai encostando, num relacionamento saudável e natural. Só as situações de integração melhorarão o desenvolvimento afetivo-social, cognitivo, linguístico e psicomotor dos jovens com aquela patologia (Rodríguez, 2012).

O aperfeiçoamento das aptidões sociais da criança com T21 “constitui um dos objectivos do ensino eficaz no contexto da integração. Muitos destes alunos requerem treino de aptidões sociais que os ajudem a funcionar com sucesso na classe regular. (...) A interacção com os seus pares “normais” é saudável tanto pedagógica como emocionalmente” (Correia, 1999, p. 167).

Costa (2000) reforça a ideia afirmando que “Uma forma importante para ajudar todas as crianças a ter sucesso na aprendizagem consiste no recurso ao que podemos chamar de poder inter-pares” (Costa, 2000, p. 187).

A integração/inclusão converteu-se na receita mais natural para apontar conjunturas de socialização, de aprendizagem e de utilização de talentos, tanto no meio escolar como no social, o que prevê encontro flexível de políticas, compreendendo, diferentes pares sociais. A proximidade física acontece quando todos os alunos, com deficiências ou não partilham os mesmos autocarros, integram as mesmas turmas, se associam nos mesmos clubes escolares, religiosos, desportivos, escotismo, preparam dramatizações comunitárias ou ainda outros pontos de agregação informal (Correia, 1999).

Convém salientar que estimular o sadio relacionamento entre crianças detentoras de deficiências e os seus colegas sem deficiência, é importantíssimo para afiançar a inclusão com êxito das crianças com deficiência no Ensino Regular, corroborando o desenvolvimento social e emocional destas crianças (Kelly e Laws, 2005).

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

O desenvolvimento de amizades acontece, quase magicamente, com a proximidade física. O aluno detentor de NEE desenvolverá amizades com colegas sem NEE, estando na sua presença (Bishop *et al.*, 1999).

Uma amizade verdadeira, um bom relacionamento entre colegas são imprescindíveis devendo as crianças dividir interesses. Se uma criança com T21 for elogiada pelo docente em situação de aula, sobre alguma atividade onde ela se diferencie, permitirá conquistar a amizade dos seus amigos, vindo a ser incluída, pois executou uma tarefa enaltecida pelo grupo (Davis *et al.*, 2004).

A educação dos alunos com NEE tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. É fundamental compreender que a integração pressupõe o aumento da participação em situações comuns para indivíduos e grupos antes separados. O relacionamento entre alunos sem e com NEE é necessário, para o crescimento da sua auto estima, mas também para conquistar o respeito dos seus colegas. Com o crescimento dos relacionamentos as amizades agigantam-se (Mazzotta, 2001).

“O grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas para o desenvolvimento da sua personalidade e para a consciência que pode tomar dela” (Wallon, 2010, p.172).

Também os colegas dedicam segurança emocional à criança. Pode dar-se o caso de um colega oferecer o apoio que um adulto não consegue dar. As verdadeiras amizades são balizas determinantes para o equilibrado desenvolvimento de uma criança. O bem-querer recíproco possibilita que esta revele estreiteza e assegure o seu valor. Um amigo é alguma pessoa com quem a criança se sente à vontade, com quem gosta de fazer atividades várias, com quem pode dividir sentimentos, emoções ou segredos. O nobilíssimo sentimento da amizade muda as crianças tornando-as mais delicadas e afetuosas, mais aptas a dar e receber respeito. Porém, as crianças não podem ser verdadeiras amigas ou ter amigos verdadeiros antes de chegarem ao amadurecimento cognitivo para ponderar as formas de estar e pensar bem como as necessidades dos demais (Papalia *et al.*, 2009).

1.2. - Interação e Socialização entre pares sem e com T21

As interações/influências recíprocas, geradas entre pares, contribuem notoriamente para a aquisição das bases essenciais da aprendizagem da vida social.

As interações desempenham um papel determinante no desenvolvimento da criança na medida em que existe no grupo igualdade, equilíbrio e necessidade de consenso, contrariamente às interações entre adultos (Sprinthall e Sprinthall, 2000; Mota, 2013).

Quando todos cooperam mutuamente para atingir objetivos de grupo e quando em primeiro lugar, todos se preocupam com o sucesso do grupo como um todo, gera-se um ambiente de apoio e interajuda. Ao trabalhar cooperativamente uns com os outros, os alunos tendem a exibir um maior reconhecimento e a incentivar e apoiar os alunos com NEE. Estas boas experiências facultam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional (Correia,1999; Nielsen, 2011).

É imprescindível haver interação social entre os alunos portadores ou não de NEE (Bishop *et al.*,1999). O professor de educação especial e o professor titular devem

“(...) implementar abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto, proporcionando-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria e promover comportamentos de interação social entre todos os alunos com necessidades educativas especiais a sentirem-se inseridos na turma e a sentirem-se parte de uma comunidade”(Correia, 2005, p.35).

O ser humano concebe formas de se relacionar com o mundo, toda a história individual e coletiva dos homens está vinculada ao seu convívio social. O desenvolvimento acontece a partir de elementos e ações determinados ao longo da vida da pessoa. Neste processo a interação com outras pessoas é fundamental na formação individual.

A criança, ao criar a comunicação, deve sentir-se parte integrante do mundo, participando dele enfaticamente. O conhecimento surge da interação do sujeito com o objeto. Atuando sobre os objetos e sofrendo a ação destes, o indivíduo dilata a sua capacidade de compreender, de experimentar processos de aprendizagem. Nesta dinâmica, pode-se afirmar que o sujeito é um componente ativo no processo de construção do seu conhecimento porquanto, estabelece conexões e comunica, prosperando cultural e socialmente, tornando-se pessoa ativa (Mello e Teixeira, 2012).

“(...) o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (Vygotsky, 2001, p.63).

O sujeito interage e familiariza-se com a esfera em que vive. Desse modo, a aprendizagem acontece num certo contexto, o indivíduo é participante ativo de um grupo social, ao dar-se com outras pessoas, quando faz trocas de conhecimento. Edifica o seu saber conforme os seus desenvolvimentos psicológico e biológico lhe permitem.

É exequível observar que a interação tem um papel capital no desenvolvimento da mente. Partindo das interações entre pessoas desiguais, fixam-se processos de aprendizagem sendo o efeito, o esmero das suas organizações mentais existentes desde o nascimento (Vygotsky, 2001; Mello e Teixeira, 2012).

Segundo Bautista (1997) “um dos objectivos principais e mais importantes da prática educativa, o desenvolvimento social e afectivo, que não poderá ser conseguido sem uma aprendizagem social que se irá adquirindo num meio normalizante, tanto no âmbito familiar como social e escolar” (Bautista, 1997, p. 247).

1.3. - Participação e Compreensão

A participação de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), é definida como o envolvimento da criança ou jovem numa delimitada situação de vida (OMS, 2004).

“O princípio de igualdade de direitos implica que as necessidades de todos e de cada um tenham igual importância, que essas necessidades sejam a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos sejam utilizados de forma a garantir a cada indivíduo uma igual oportunidade de participação.” (ONU, 1995, p.16).

O conceito de participação introduz um novo conceito de envolvimento que, se define como “ser incluído”, “ser aceite”, participar e até inclusivamente ter acesso a todos os recursos que se considerem necessários (OMS, 2004).

A participação é tida como uma experiência edificante que ajuda para o bem-estar do indivíduo e que implica a interação social (Almqvist *et al.*, 2007).

A EI rege-se segundo o princípio de que todos os alunos estão na escola para aprender e conseqüentemente devem participar e interagir uns com os outros (Silva, 2009). Desse modo a EI objetiva favorecer a participação de todos os alunos, independentemente da sua problemática. Deve ser dada a oportunidade aos alunos com NEE de participar nas mesmas atividades que os seus colegas (UNESCO, 1994; Correia, 2005; 2010).

As escolas fomentadoras da participação de todos os alunos e promotoras de um ambiente de igualdade de oportunidades dependem do esforço conjunto entre professores, pessoal escolar, alunos, pais, voluntários (UNESCO, 1994).

Derivada do étimo latino *comprehensio*, compreensão, significa a ação de compreender, a dom de perceber, o conhecimento perfeito de alguma coisa, a postura de apreender os sentimentos de alguém.

A compreensão é o entendimento de si mesmo, da vida que, a partir da expressividade em que se torna concreta, regressa à origem. A compreensão obstrui uma potência eloquente, manifesta o movimento conatural da vida que faz a junção da “objetivação” (Objektivation) e da “consciência” (Besinnung). A compreensão é parte integrante da espiriforme da realização decisiva e própria da vida (Jesus, 2010).

Para Kintsch (1998), compreender é constituir um protótipo mental que cinge um processo de edificação e anexação.

A compreensão é: (1) uma estrutura fracamente amarrada, harmonizável com a forma flexível e sensível à compreensão humana; (2) um processo tipo bottom-up, o que peneira a compreensão e preenche os vazios encontrados no material-incentivo do momento, através de (3) acomodamentos elásticos a modificações no meio circundante (Kintsch, 1998; Andrade e Dias, 2006).

Compreender afeta conexões entre as ideias expressas num texto e um conhecimento pertinente adquirido. Observa-se que acontece um tipo de seleção mental de incentivos que são exteriores ao conhecimento (Almqvist *et al.*, 2007).

1.4. - Perceção

A perceção é uma atividade cognitiva pela qual se verifica sentido e valor para a informação sensorial. É a aptidão que o ser humano tem para identificar, distinguir e relacionar certeira os estímulos procedentes da via sensorial.

“(…) os sentidos são a base da perceção humana. Assim, o sistema sensorial humano é constantemente estimulado por um fluxo de acontecimentos que nos envolvem. (...) Este fluxo contínuo de sensações desencadeia o que chamamos de perceção” (Gomes, 2012, p. 17).

A perceção do ser humano relativamente às características das outras pessoas é similar à forma como perceciona os atributos dos objetos físicos. As conceções resultam de um todo organizado cujos elementos são interpretados relativamente a um padrão (Gleitman, 1999; Baliza, 2002).

Pode afirmar-se que as impressões criadas sobre os outros são construções cognitivas que se fundamentam em representações que demonstram um “conjunto organizado de expectativas” orientados para a formato como se coligam os comportamentos humanos. Todos produzimos impressões sobre os outros, organizamos informação disponível sobre o nosso próximo, integrando essa informação numa classe significativa para nós.

A percepção interpessoal e a formação de impressões é um método que nos leva a deduzir características psicológicas das pessoas. O indivíduo tem por base disposições de conhecimentos que se combinam em volta de exibições de traços. As interpretações sociais têm um papel capital na conservação das boas relações sociais pois a conceção humana busca dar sentido, edificar e esclarecer sobre as nossas vivências, existências e experiências (Vala, 2000).

Capítulo 2 - Trissomia 21

A T21 é caracterizada como uma patologia decorrente de uma mutação genética que acontece sempre que há variação de material genético no cromossoma 21 (Morato, 1998; Santos e Morato, 2002; Lemos, 2005; Sherman *et al.*, 2007; Schalock *et al.* 2010; OMS, 2010), conforme ilustrado na Figura 1.

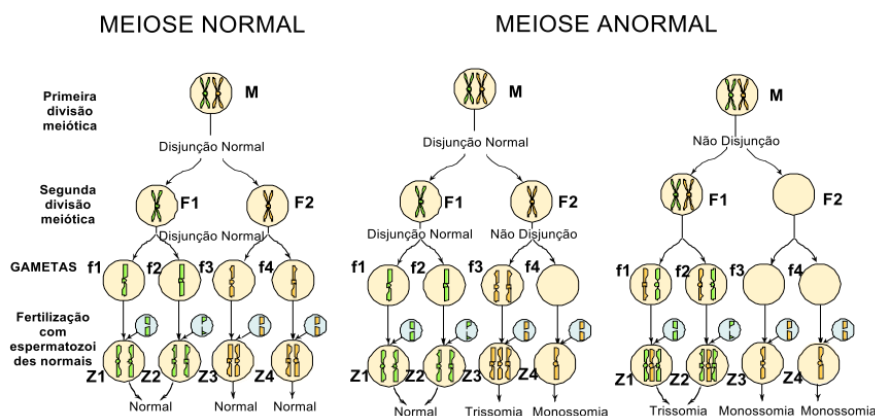


Figura 1 - Distribuição de Cromossomas na Divisão Celular. ¹

A T21 (terminologia científica mais adequada e livre de qualquer cognominação estigmatizante) também conhecida por Síndrome de Down ou Mongolismo, instituiu-se como a principal causa de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento (DID) de origem genética. Foi referenciada cientificamente pela primeira vez, há mais de um século, em 1886, por John Langdon Down, médico inglês, caracterizando-se pela presença total ou parcial de um cromossoma extra no par 21. Devendo-se a sua descoberta a uma equipa de investigadores franceses, que em 1959 observam esta diferença cromossomática, introduzindo a noção de Trissomia (Morato, 1994).

Muito embora, as três nomenclaturas se refiram à mesma alteração da organização genética, “(...) a utilização da designação de Trissomia 21 é a mais correcta não só cientificamente, mas humanamente, mais isenta de conotações míticas pré-deterministas e especulativas” (Morato, 1995, p. 32). Assim, das terminologias atribuídas a esta síndrome, esta é a adotada no presente estudo, já que “(...) não só se pode edificar como o termo científico mais correcto, como também por estar isento de qualquer designação estigmatizante” (Santos e Morato, 2002, p. 41).

¹ Fonte: Disponível em <<http://www.clinicafgo.com.br/obstetricia/gestacao-de-alto-risco/doencas-cromossomicas/por-que-acontecem-anomalias-numericas-de-cromossomos/>> [Consultado em 12-12-2012].

2.1. - Tipos de Trissomia 21

A T21 Livre ou Regular é a mais comum e ocorre em aproximadamente 94% a 95% dos casos (Morato, 1995; Mustacchi, 2000; Gundersen, 2007; Associação Olhar 21, 2011). Deve-se à presença de um cromossoma extra no par 21 em todas as células e é derivada à situação da não disjunção dos cromossomas na divisão celular ou meiose (Figura 2). A pessoa apresenta 47 cromossomos em todas as células, tendo no par 21 três cromossomas, em vez de 46 como normalmente deveria ter.

Diversos autores são unânimes quanto à definição de Trissomia livre (simples) ou Trissomia do cromossoma 21, elucidada pelo aparecimento de uma terceira cópia do cromossoma 21 em todas as células, o que significa que se está perante um erro na divisão celular (Morato, 1995; Bautista, 1997; Mustacchi, 2000; Vinagreiro e Peixoto, 2000).

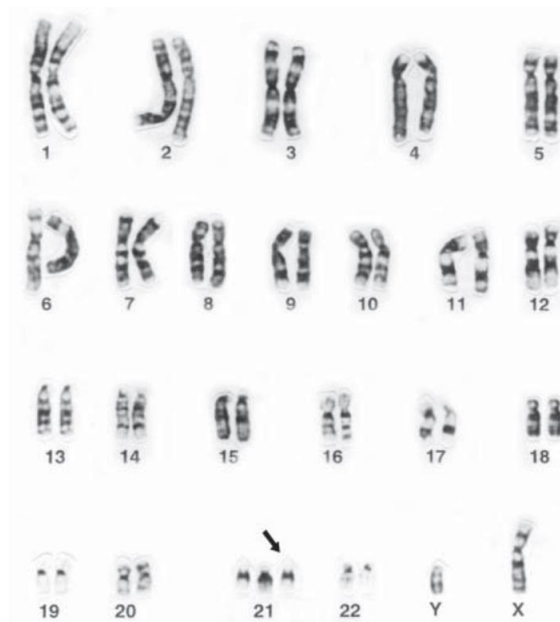


Figura 2 - Cariótipo de uma célula com 47 cromossomos, sendo três de número 21 (T21).²

A T21 por Translocação ocorre em cerca de 3% a 4% dos casos (Morato, 1995; Mustacchi, 2000; Gundersen, 2007; Associação Olhar 21, 2011). Nesta situação a totalidade ou um segmento de um cromossoma encontra-se unido à totalidade ou parte de um outro cromossoma. Os mais afetados são os cromossomas 14, 15 e 21 sendo este último o mais raro. O sujeito tem 46 cromossomas, todavia um par deles quebra-se. A parte quebrada separa-se e funde-se (transloca-se) a um outro cromossoma, nos seus extremos opostos

² Fonte: (Mustacchi, 2000, p. 834).

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

(Morato, 1995; Bautista, 1997; Mustacchi, 2000; Gundersen, 2007). A Figura 3 representa o cariótipo de uma pessoa com T21 por translocação.

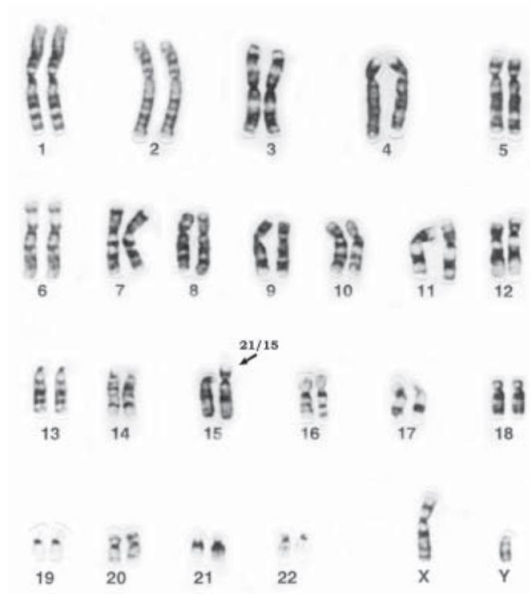


Figura 3 - Cariótipo Masculino de Trissomia do cromossoma 21 por Translocação do cromossoma 15 (21/15).³

O Mosaicismo ou Trissomia em Mosaico é a forma menos frequente de T21, acontece em apenas 1% a 2% dos casos (Morato, 1995; Mustacchi, 2000; Associação Olhar 21, 2011). Diferencia-se das outras tipologias, pela existência de uma alteração genética que compromete apenas parte das células, algumas ficam com 47 cromossomas e outras com 46 (Morato, 1995; Sampedro *et al.* 1997; Mustacchi, 2000; Esteves, 2012).

“(…) apresenta-se como uma modalidade complexa e difusa em função da quantidade e da implicação da linha celular trissômica relativamente à localização que ocupa no cromossoma” (Morato, 1998, p. 25).

Na presença do mosaicismo, a proporção de células normais e alteradas pode variar de tecido para tecido. As consequências desta desordem dependem da fase do desenvolvimento embrionário em que ocorreu a divisão defeituosa, isto é, quanto mais tarde ocorrer menos serão as células afetadas pela Trissomia. É possível identificar-se através do estudo de cariótipo (Morato, 1998).

Causado pela não-disjunção na gravidez (pós-zigótica) (Figura 4) acontece após a fertilização diferentemente dos outros tipos de trissomia em que o erro na divisão celular acontece antes ou no momento da fertilização (Gundersen, 2007).

³ Fonte: (Mustacchi, 2000, p. 836).

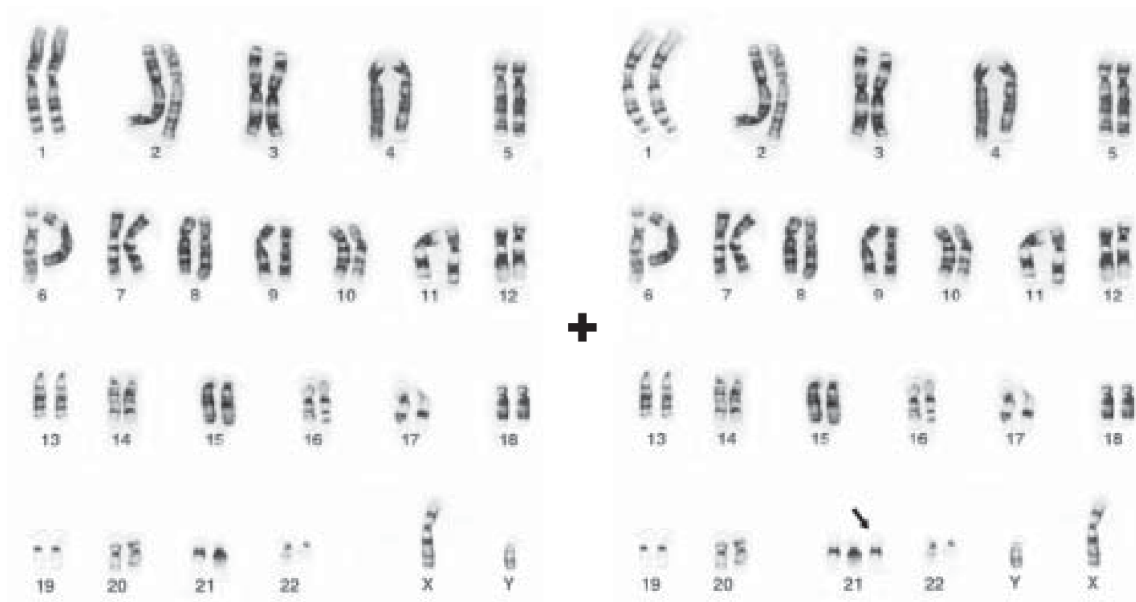


Figura 4 - Cariótipo de uma célula normal com 46 cromossomos e uma célula com 47 cromossomos, três 21.⁴

De acordo com (Schalock *et al.*, 2007) a DID “(...) is characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behaviour as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18.” (Schalock *et al.*, 2007, p. 118).

A T21 é assim, a designação científica que identifica a maior causa de DID de origem genética, faz parte do grupo de encefalopatias não progressivas, visto que, com o passar do tempo, não demonstra um agravamento da perturbação do desenvolvimento cerebral, tendo como característica principal a desaceleração do desenvolvimento do sistema nervoso central (Lefèvre, 1981).

2.2. - Características da Trissomia 21

Autores como (Tavares *et al.*, 1986; Sampedro, *et al.*, 1997; Morato, 1998; Santos, 2008; Horta, 2012; Mesquita, 2013) afirmam que as crianças portadoras desta anomalia cromossómica apresentam perturbações de diversa ordem. Esta alteração genética tende a provocar modificações no desenvolvimento físico e mental das pessoas portadoras (Gundersen, 2007; Trindade, 2010).

⁴ Fonte: (Mustacchi, 2000, p. 835).

2.2.1 - Físicas

As três principais características da T21 são a hipotonia (flacidez muscular), o comprometimento intelectual e a aparência física, no entanto, a criança com T21 pode apresentar todas ou apenas algumas características físicas (Palha, 1998).

Tal como qualquer sujeito, as pessoas com T21 apresentam um conjunto de características semelhantes, mas não existem dois portadores desta alteração congénita iguais, cada trissómico possui a sua personalidade e identidade.

2.2.2 - Psicomotoras

A hipotonia muscular é um dos sinais mais encontrados que pode acompanhar a criança com T21 durante a sua infância e em muitos casos por toda a sua vida, sendo a responsável pelo seu atraso ao nível do desenvolvimento motor (Sampedro *et al.*, 1997).

Segundo os mesmos autores no que diz respeito à motricidade fina, estas crianças apresentam também algumas dificuldades. Contudo se começarem desde cedo a beneficiar de um acompanhamento, essas dificuldades começam a desvanecer-se.

O desenvolvimento motor da criança com T21, se esta tiver beneficiado de um programa de Intervenção Precoce adaptado, não manifestará grandes diferenças quando comparadas com a de outras crianças, embora a sua fraca tonicidade, a sua falta de atenção e outras características particulares possam dificultar esse desenvolvimento (Sampedro *et al.*, 1997; Santos, 2008).

2.2.3 - Cognitivas

Ao nível cognitivo, estas pessoas encontram-se intelectualmente comprometidos dentro de uma escala que diverge entre o ligeiro e o moderado. Esta classificação implica que a criança com esta síndrome tenha uma aprendizagem mais lenta do que uma criança sem este tipo de problemática e com parâmetros cognitivos dentro da normalidade (Gundersen, 2007).

De acordo com alguns estudos as crianças com T21 revelam problemas de desenvolvimento ao nível da atenção, do estado de alerta, do comportamento, da sociabilidade, da memória a curto e a longo prazo, dos mecanismos de análise, de cálculo, do pensamento abstrato e de linguagem expressiva (Troncoso e Cerro, 2004).

Vários autores, entre eles, (Lewis, 1991; López, 1995) referem que, no que diz respeito à aquisição das competências correspondentes a cada etapa do desenvolvimento, em comparação com as crianças consideradas “normais”, as crianças com T21, estas crianças desenvolvem-se numa sequência muito semelhante às outras.

“Mas, de todos os sintomas, o que nunca falta, e é dominante, consiste no reduzido desenvolvimento da inteligência; há em todas uma restrição do poder intelectual, por não ter sido feita uma revigoração, uma maturação de certas moléculas indispensáveis ao funcionamento das células nervosas. Há sim, uma construção normal do cérebro, mas em que o seu funcionamento não atinge o máximo eficaz.” (Tavares *et al.*, 1986, p.13).

Neste sentido, é fundamental que as crianças desenvolvam as suas capacidades perceptivas e sensoriais, de forma a alcançar a sua autonomia pessoal, adquirindo competências nas diferentes áreas de desenvolvimento, uma vez que têm possibilidade de participar ativamente em quase todas as dimensões da vida, desde que lhes sejam facultadas oportunidades para tal.

“(…) a perspectiva mais comum sobre o desenvolvimento da criança e do jovem com Trissomia21 não é compreendê-la como diferente, mas sim apenas como lenta e atrasada mas normal, ou seja, similar no quadro de referência comparativo com a criança sem Trissomia21.” (Morato, 1995, p. 97).

Segundo Helena Moura, presidente da Associação Olhar 21 de Coimbra, as crianças com T21 conseguem “(…) aprender como os outros, demoram mais tempo, é preciso um grande investimento, mas depois têm saltos qualitativos.” (Moura, 2012a).

2.2.4. - Psicossociais e comunicativas

É comum a socialização efetuar-se de uma forma harmoniosa, permitindo-lhe prosperar ao longo do tempo, expandindo assim as suas potencialidades. Contudo, algumas destas crianças apresentam dificuldades de adaptação e problemas de comportamento, tais como, negativismo e uma fraca participação em tarefas de grupo.

É fundamental a contribuição do meio exterior à família na socialização. De facto, a autonomia social de qualquer pessoa inicia-se logo na infância, avançando o domínio, de início do relativamente rudimentar, até ao mais aperfeiçoado. São, então frequentemente, considerados competentes do ponto de vista social, revelando-se aptas a realizar trocas sociais positivas (Horstmeier, 2004; Almeida, 2006; Chitty *et al.*, 2010).

A este propósito Lucan (2010) alude que “they are the kind of person who will never let you down in life” (Lucan, 2010, p. 6).

As pessoas com T21 podem notoriamente desenvolver-se mais, enquanto seres humanos, quando vivem integrados na sociedade do que quando institucionalizados (Sampson, 2007; Kumin, 2008; Cunningham, 2011; Pérez, 2011).

As manifestações não-verbais têm, às vezes, um poder transcendente à própria palavra na transmissão de mensagens. Os indivíduos com T21 recorrem muito frequentemente à linguagem simbólica, como meio alternativo à linguagem verbal que se comprova estar comprometida antes da entrada na fase adulta. Essa ferramenta permite-lhes comunicarem com o meio envolvente, gerando uma ligação indispensável para a sua tão necessária integração social (Kumin, 2002; Oelwein, 2002).

Capítulo 3 - Educação Musical

A EM é parte integrante do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) e contribui para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais. Insere-se no capítulo da Educação Artística conjuntamente com as outras artes, nomeadamente, a Expressão Plástica e Educação Visual, a Expressão Dramática/Teatro e a Expressão Físico-Motora/Dança. Quer no âmbito da história humana quer na sua importância na vida de todos nós, a Música é considerada como a primeira das Artes, “(...) Os diferentes aspectos que a envolvem (afetivos, estéticos, cognitivos), além de promoverem comunicação social e integração, tornam a linguagem musical uma importante forma de expressão humana e, por isso, deve ser parte do contexto educacional, (...)” (UNESCO, 2005, pp. 19 e 20).

Os conteúdos da disciplina encontram-se organizados por níveis, conforme uma espiral de conceitos adaptada do projeto *Manhattanville Music Curriculum Program* (ME-DEB, 1991), Plano Curricular de EM criado por Ronald Thomas entre os anos de 1965 e 1970, nos Estados Unidos da América.

O discente deve ter oportunidade de vivenciar aprendizagens, tarefas e atividades tendentes ao melhoramento das competências artísticas, e conjuntamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social (ME-DEB, 2001; Sousa, 2003a).

“Deverá assim promover práticas de investigação, participação em realizações artísticas, diferentes oportunidades de trabalho com tecnologias de informação e comunicação, contacto com espetáculos de naturezas e orientações estéticas diversificadas, práticas interdisciplinares, (...) e exploração de diferentes formas e técnicas de criação e comunicação artística.” (Telheiro, 2010, p. 8).

Com a finalidade de alcançar uma profunda transformação, vários pedagogos musicais do século XX, Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-1980), Suzuki (1898-1998), entre outros, empenharam-se na busca de modelos de ensino/aprendizagem da Música que incentivassem o interesse dos alunos e contribuíssem para a sua expansão social e cultural, originaram várias abordagens pedagógicas-musicais ativas (Métodos ativos) que têm vindo a revolucionar o ensino da EM fomentando um trabalho mais expressivo e criativo para os alunos. Determinadas pela experiência direta dos alunos, nas vivências

musicais em grupo, proporcionam a interação com o meio e com os seus pares sociais, desenvolvendo-os de uma forma integral (Wuytack e Palheiros, 1995; Peixoto, 2014).

A música é determinante na vida de todas as crianças. Em particular, aciona processos rítmicos, através da exploração do tempo e do espaço recorrendo ao peso corporal e ao movimento. Nesta circunstância, a prática musical funciona como meio de repetição rítmica e de movimento estruturado. A música torna-se assim um meio natural de expressão e de comunicação, onde a EM desempenha um papel especial na educação da criança (Sousa 2003b; Gruhn, 2008).

A Doutora Graça Boal Palheiros, Cofundadora e presidente da Associação Wuytack de Pedagogia Musical afirma que

“É gratificante observar a prática musical realizada hoje nas escolas, quer na sala de aula, quer em clubes de música, grupos corais e instrumentais e projetos musicais e educativos que, com grande criatividade e dedicação de professores e alunos, vão sendo realizados nas escolas e comunidades, por todo o país.” (Palheiros, 2013, s/p).

A EM tem a meta primordial de tornar possível a todo o ser humano viver e assimilar a música. Incluir-se-ão aqui a expressão verbal (poesia, drama), a expressão musical - vocal e instrumental (cantar, tocar, improvisar) e a expressão corporal (movimento, mímica, dança). Reforça o contributo para a formação global da personalidade, agregando os fatores cognitivo e afetivo, a coordenação motora, a integração social e cultural (Wuytack e Palheiros, 2000; Wuytack, 2002).

3.1. - A Pedagogia Musical Ativa *Orff-Schulwerk*

Carl Orff, músico e pedagogo alemão, sempre muito ligado ao teatro, à literatura e à educação, fundou em 1924, juntamente com a dançarina Dorothee Günther (1896-1975), a “*Guentherschule*” onde ambos lecionavam Música e Dança e aliavam a Música ao movimento. Impulsionando uma dança ativa, onde os bailarinos eram convidados a tocar e a criar os seus próprios ritmos motivadores de movimento (Sousa, 2003b; Fonterrada, 2008).

As conceções pedagógico-musicais de Carl Orff e Gunid Keetman marcaram, desde 1950 e de forma indissipável, a EM a uma escala mundial. É promovido o conceito de Música Elementar⁵. Partindo de atividades práticas, Orff e Keetman desenvolveram uma

⁵ Música Elementar ou “*música elemental*” envolve simultaneamente fala, dança e movimento, partindo do ritmo (Fonterrada, 2008). É a “*música que a própria pessoa tem de fazer, ligada ao movimento e à palavra, não podendo fazer parte dela como ouvinte, mas só como actuante*” Orff cit. in Sousa 2003b, p. 108.

abordagem artístico-pedagógica holística, em que a pessoa, criança, jovem ou adulto, experimenta, age, aprecia, sente e interage artisticamente, desenvolvendo aspetos cognitivos, afetivos e sociais. Ao explorar, improvisar, compor e interpretar, palavra, música e dança unem-se, proporcionando a todo o ser humano, o prazer artístico, a aprendizagem, o conhecimento e o crescimento (Sousa, 2003b; Fonterrada, 2008; Cunha, 2013).

A *Orff-Schulwerk*⁶ (obra escolar de Orff), da autoria de Carl Orff e de Gunild Keetman foi criada, em 1954, a partir dos interesses naturais do aluno para se realizar a aprendizagem musical. Iniciada por Keetman na Academia Mozarteum, em Salzburg, esta pedagogia musical publicada por Orff é composta por cinco volumes de coletâneas com canções e peças instrumentais. Cantar, recitar, dançar e tocar instrumentos são as atividades chave utilizadas para desenvolver capacidades expressivas e perceptivas (Wuytack, 2002; Sousa, 2003b; Lopez-Ibor, 2007; Bischoff, 2009; Wuytack, 2015).

Estas novas ideias pedagógicas fizeram da EM uma matéria ativa, criativa, social e constituindo-se uma porta aberta para cada criança. A grande inovação da *Orff-Schulwerk* é a importância conferida ao fazer música em grupo (Regner, 2001; Cunha, 2012) e tornando-a atingível por todas as crianças (Dalcroze, 1898; Orff, 1954; Kodály, 1974; Willems, 1985; Gordon, 2000; Wuytack, 2002; Adão, 2012).

Esta abordagem é entendida como uma forma de trabalho que, de forma holística, desenvolve as vertentes artística, criativa, emocional e social do ser humano, numa interação entre expressão vocal, instrumental e corporal. Com a *Schulwerk* os participantes cantam, tocam e dançam em grupo. A variedade de instrumentos possibilita que todos os elementos se integrem, cada um com uma função adequada ao seu nível de habilidade e aprendizagem (Regner, 2001; Cunha, 2012; Wuytack, 2015).

Orff conjuntamente com Dorothee Günther e Gunild Keetman ao idealizar e implementar esta filosofia de aprendizagem musical ativa, acreditou que “os homens são capazes de fazer melhor que as máquinas certas actividades: inventar uma rima, cantá-la e criar melodias e acompanhamentos. E, ainda por cima, podem fazer tudo isto em grupo.” (Regner, 2001, p. 3).

As perspetivas pedagógicas desta pedagogia musical ativa apresentam-se nos pontos em seguida:

⁶ Para Orff e Keetman - Werk corresponde a “oficina” onde imerge a prática e vivência artístico-musical e Schule significa fonte de inspiração proporcionadora do crescimento holístico do indivíduo pelas práticas e reflexões ligadas aos sentidos, às emoções e à mente.

- O trabalho prático e a vivência estão em primeiro plano. O participante tem que sentir, vivenciar, desfrutar, atuar, interagir e desenvolver dimensões cognitivas e afetivas. Música e dança são artes em perfeito dinamismo e envolvem a vertente física e a emocional. Trabalhar de forma ativa, pressupõe também uma reflexão posterior do que foi aprendido;

- A socialização toma relevante importância. Cantar, dançar, tocar, ouvir e criar música em grupo, propiciam um ambiente afetivo de grande utilidade para a aprendizagem, pois em todas as culturas, a música é uma forma de expressão e comunicação interativa e facilmente entendida, tornando tão simples o ato de comunicar. Forçosamente fica patente a permanente “troca de papéis” existente entre “guiar” e “ser guiado”, num ambiente de intensa colaboração, partilha e aprendizagem individual e social;

- O corpo humano é o primeiro e fundamental instrumento musical. A voz aparece como instrumento primordial de expressão, tanto na História da humanidade, como no crescimento individual. O canto é uma forma de aperfeiçoamento natural do próprio falar que, por si só, constitui um eixo fundamental da educação “do belo”. As Mãos e os pés são recursos expressivos de muito valor na realização de ritmos musicais e de “gestos sonoros” acompanhando a dança e as canções;

- O instrumental Orff é composto por instrumentos de percussão de altura indeterminada em conjunto com as lâminas e a flauta de bisel de altura determinada. Estes instrumentos são tecnicamente acessíveis para principiantes, para além de harmonizarem experiências rítmicas, melódicas e harmónicas;

- O Movimento, a experimentação, a descoberta e o jogo são mananciais de conhecimento proeminentes pois envolvem os sentidos. Através do movimento, o nosso corpo expressa as emoções. Movimento e dança são formas de expressão internamente ligadas à música;

- Experimentar, improvisar e criar são essenciais. Explorar e criar um ritmo, um acompanhamento ou uma melodia, um movimento ou uma dança permite ao indivíduo evoluir, na qualidade das suas relações e na construção da sua personalidade. À experiência estão ligadas ações como exhibir, criar, refletir, às quais, por sua vez, está inerente a noção de que sentir, pensar, agir e comunicar, implica aspetos físicos, sensoriais, intelectuais e sociais.

A música, a linguagem e o movimento são campos relacionados e essa relação estreita favorece a motivação, a compreensão, a expressão e potencia a vivência de

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

sentimentos e emoções. Cantar, falar, dançar e jogar são atividades inseparáveis (Maschat, 1999; Cunha, 2012).

3.2. - A Pedagogia Musical Ativa Orff/Wuytack

“Ao trabalhar com os sons, a criança aguça sua audição, ao acompanhar gestos e dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o ambiente em que vive. O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo.” (Brécia, 2003, p. 81).

Conceituado discípulo de Carl Orff, o pedagogo musical Belga, Jos Wuytack (n.1935) tem prosseguido, a seu pedido, o desenvolvimento da metodologia do seu mentor “tendo sido o grande obreiro na sua divulgação mundial, não parando de efetuar cursos e seminários nos mais variados países” (Sousa, 2003b, p. 109).

Acérrimo divulgador e defensor da pedagogia musical ativa e criativa, Wuytack (1970) dá voz ativa à abordagem *Orff-Schulwerk* e cria o sistema Orff/Wuytack baseado na expressão *Musikae*, aplicada na Grécia antiga representando a totalidade da palavra, do som e do movimento. Esta metodologia desenvolve uma Música elementar. Tem como princípios fundamentais, a totalidade (das três formas de expressão: verbal, musical e corporal, a atividade (base de toda a experiência e própria da natureza infantil), a criatividade (a espontaneidade, a imaginação e a criatividade devem ser incentivadas e promovendo a improvisação) e a comunidade (uma EM em grupo, acessível a todos e de entreajuda) favorecendo o prazer lúdico e a sociabilidade (Wuytack, 2002; Sousa, 2003b; Wuytack, 2015).

Relativamente ao movimento Wuytack (1970) utiliza três metodologias que associam o movimento ao som: a canção com gestos, a mímica e, fundamentalmente, o canto com movimento. O canto nasce da palavra e é composto por palavras. A criança quando sente qualquer coisa expressa-a. Quando essa expressão não é suficiente tenta palavras mais complicadas, quando estas não bastam aplica exclamações e suspiros. Tudo formas musicais que exprimem emoções e sentimentos (Sousa, 2003b).

Um dos focos principais da metodologia Orff/Wuytack é a audição. As atividades de audição musical ativa proporcionam ao aluno, escutar a música atentamente, desenvolver a autonomia e a capacidade de escuta e possibilitando transitar entre os vários domínios de organização e estruturação musical (Wuytack e Palheiros, 1995).

3.3. - A Audição

A audição é o suporte em que assenta a Música, pelo que é um elemento fundamental para a criança entrar no mundo da Música. Edgar Willems, pedagogo musical Belga, radicado na Suíça, entre inúmeros adeptos partilha desta ideia com o seu mentor, o pedagogo musical Suíço Émile-Jacques Dalcroze.

Willems (1985) também abraça a ideia do seu mentor Dalcroze (1898) relativamente à EM dever ser acessível a todos, pois promove o desenvolvimento não só do ouvido musical e do sentido rítmico mas de todas as potencialidades e competências intrínsecas do ser humano. Outro conceito defendido pelos dois é que antes de haver contacto com um instrumento musical tem de existir previamente uma preparação no que se refere à audição. A Música precisa de uma preparação e consciencialização anterior à prática, que se obtém através da escuta - desenvolvimento sensorial (Ortiz, 2007; Fonterrada, 2008).

Orff (1954) defende que é absolutamente imperativo ouvir o que nos envolve para que assim se concretize a música, seja instrumental ou vocal (Fonterrada, 2008).

A audição ocupa um lugar de destaque nas atividades de experiência musical “ Por um lado, porque a audição é a própria razão da existência da música, sendo inerente a todas as atividades musicais. Por outro lado, porque contribui decisivamente para o desenvolvimento musical do indivíduo.” (Wuytack e Palheiros, 1995, p. 11).

3.3.1. - Audição Musical Ativa e o Musicograma

A audição musical ativa com o apoio do Musicograma é uma metodologia criada e proposta por Wuytack desde o início dos anos 1970, destinada a ensinar a audição fundamentalmente a crianças e jovens músicos (Wuytack e Palheiros, 1995; Wuytack 2002).

Baseando-se nos métodos de Carl Orff (1954) e Zoltán Kodály (1974), o autor alude a importância da audição musical ativa no ensino da música e destaca a sua importância pedagógica, pela abordagem de aspetos relacionados com as biografias dos compositores, épocas, estilos e técnicas musicais, entre outros (Wuytack e Palheiros, 1995).

A terminologia “Musicograma” por afinidade ao “eletrocardiograma” ou “encefalograma” tem sido difundida na EM onde o autor tem ensinado ordinariamente nos últimos tempos (França, EUA, Canadá, Espanha e Portugal), sendo presentemente empregue por muitos autores e professores (Wuytack e Palheiros, 1995; 2009).

“Integrando a metodologia da audição musical activa, o musicograma utiliza as vantagens da percepção visual para apoiar a percepção auditiva, sendo a sua elaboração baseada em princípios psicológicos da percepção visual.” (Palheiros *cit. in* Ferreira, 2009, p. 20).

Concebido como recurso pedagógico para facilitar a compreensão da música, o Musicograma é um esquema visual do que se passa na totalidade da obra, segundo o princípio de reproduzir o tempo no espaço. É representado através de figuras geométricas, cores e símbolos e indica a forma e os elementos musicais (ritmo, melodia, textura, timbre, dinâmica, o tempo). Os instrumentos musicais são representados com cores, formas e símbolos geométricos. Uma linha horizontal representa a métrica e os símbolos dos instrumentos indicam a instrumentação (Wuytack e Palheiros, 1995; Wuytack, 2002; Wuytack e Palheiros, 2009; Wuytack, 2015).

A planificação de estratégias de aprendizagem que utilizem a memória visual como apoio à memória auditiva, utilizando elementos concretos como fotos e figuras, constitui para o aluno com T21, uma ferramenta eficaz (Bissoto, 2005; Ravagnahi, 2009).

3.4. - A Voz e o canto

A Música deve ser descoberta pelas crianças como aprendem a falar a língua materna, a criança vive os estímulos musicais desde a mais tenra infância (Kodály, 1974; Willems, 1985; Gordon, 2000).

A voz é um dos instrumentos naturais do ser humano e um meio de expressão humana por excelência. “A fala é a criação pura de sons através do mais aperfeiçoado e do mais belo dos instrumentos - a voz” (Sousa, 2003b, p. 21). O corpo e a voz ocupam um lugar de destaque na EM, pelo que ambos devem ser utilizados com frequência na experiência musical através do movimento, da mímica e da dança (Willems, 1985; Wuytack e Palheiros, 1995; Ortiz, 2007).

O canto, para muitos mestres, como Kodály (1974), Dalcroze (1898), Willems (1985), Orff (1954), Wuytack (1970), é encarado como a primeira atividade musical onde deverá iniciar-se a instrução da Música. É multifacetado e um excelente instrumento de trabalho em situações que não permitem trabalhar com instrumentos físicos (Sousa, 2003b; Fonterrada, 2008).

Kodály (1974) e Wuytack (1970) valorizam o canto, de forma bastante veemente. Wuytack alvitra que “nem todas as crianças gostam de se exprimir vocalmente e nem todas são capazes, mas todas gostam de cantar” (Wuytack, 1970, p. 84).

A voz e o ouvido são a base da EM segundo o método de Kodály (1974). A aprendizagem do canto é efetuada progressivamente através da exploração de jogos musicais e de canções, importantes no desenvolvimento musical e na preparação da prática de qualquer instrumento musical (Subirats, 2007).

3.4.1. - A Canção com gestos e a dança

Martenot (1993) compositor e maestro Francês apresentou como método, exercícios de audição e entoação aliando gestos e à voz. Dá particular relevo ao ritmo temporal/natural de cada pessoa. Acrescenta tal como Kodály (1974) que o ritmo deve ser ensinado recorrendo a vocábulos a ele associados (Fonterrada, 2008).

O gesto aparece quando movimentos fazem menção a alguma coisa externa de modo figurado, ao conteúdo da letra de canções ou ao gesto produtor do som, logo, o gesto processa-se da relação entre o corpo, som e significância, servindo de forma instrumental para a escuta com um nível elevado de atenção. “A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora.” (Willems, 1970, p.12).

O movimento no espaço e a dança são primordiais na EM. Como é por demais sabido as salas de aula têm dimensões reduzidas. Daí a produção de “canções com gestos” que também incluem a efetuação de movimento. A substituição gradual da letra de uma canção pela gesticulação é interpolada com improviso instrumental em grupo. Além de divertido, este jogo é uma boa prática para desenvolver competências de audição interior, memória, concentração, criatividade e coordenação motora. Poder-se-á acrescentar o visionamento de filmes ou de diapositivos para ilustrar a audição musical (Wuytack, 2002; 2015).

Deste modo, poder-se-á mencionar que educar pela e através da música, como um meio de viver e de aprender através de ritmos, movimentos e canções, é possível desenvolver a criatividade da criança, permitindo assim construir a sua identidade pessoal (Willems, 1970; Gordon 2000).

3.5. - A Prática Instrumental e Improvisação

Um dos grandes apologistas da prática instrumental no ensino musical foi Carl Orff. Pertencente à primeira geração de pedagogos musicais do século XX, os seus pressupostos teóricos são conhecidos em todo o mundo. As suas propostas instrumentais ganham forma quando Orff (1954) e dois amigos (Karl Maendler e Curt Sachs) adaptam e criam um conjunto de instrumentos de percussão, fáceis e acessíveis, para as crianças tocarem e realizarem experiências musicais, o designado “instrumental Orff” (Figura 5).



Figura 5 – Instrumental Orff-Schuelwerk.⁷

"Tambores, tamboretes, bongós, timbales e outros instrumentos de percussão em pele ou madeira, são de inspiração africana; xilofones, metalofones e jogos de sinos, são criados a partir de instrumentos indonésios; pratos, ferrinhos, triângulos e percussão de metais procuram reproduzir sonorizações asiáticas (...)." (Sousa, 2003b, p. 106).

O que faz com que todos se identifiquem neste conjunto, sendo possível fazer música em todos os estilos, blues, jazz, pop, música erudita, contemporânea, repetitiva, etc. (Wuytack, 2015). Estes instrumentos caracterizam-se por terem boa ressonância e afinação e conterem lâminas mudáveis, permitindo retirá-las e restitui-las ao instrumento após a sua utilização. Presente em EM, numa grande maioria das escolas de todo o mundo, o instrumental Orff promove o acesso à prática instrumental elementar, visto os instrumentos serem de fácil manuseamento e técnica, possibilitando, conseqüentemente o desenvolvimento de uma consistente base rítmica, melódica e harmónica (Cunha, 2013).

“Os ritmos e pequenas melodias que propunha eram simples e facilmente assimiláveis pelas crianças. Partia de cantilenas, rimas e parlendas, assim como dos mais diversos jogos infantis que faziam parte do vocabulário sonoro infantil.” (Orff, 1954, *cit. in* Fonterrada, 2008, p. 161).

⁷ Fonte: Museu Carl Orff em Diessen, Alemanha, disponível em <<http://www.orff.de/en/institutionen/carl-orff-museum.html>> [Consultado em 13-05-2014].

Interpretar a par da orquestra, propicia aos alunos um grande agrado e uma experiência única e avassaladora. Tocar, enquanto se ouve e ouvir, enquanto se toca. Sendo de salientar referente à abordagem *Orff-Schulwerk* a importância da improvisação e da composição como reforço do pensamento criativo. Utilizando o “sistema” da escala pentatônica na improvisação evita-se a desmotivação, toda a improvisação dentro da escala soa bem ao ouvido e permite improvisar livremente sem a preocupação de errar (Lopez-Ibor, 2007; Wuytack e Palheiros, 1995; Fonterrada, 2008).

A improvisação rítmica e melódica constituem um preciosíssimo contributo para a expansão da sua imaginação das crianças, impulsionando-as para a confiança e autoestima (Damásio, 2007).

Ser ativa é característica natural da criança “(...) Daí a importância de cantar, tocar, improvisar e fazer movimento de uma maneira ativa. (...) A criatividade desenvolve a imaginação e a compreensão. As crianças podem criar música para se exprimirem musicalmente e comunicarem através da música.” (Wuytack, 2015, s/p).

Todas as atividades são uma improvisação, uma autêntica criação contínua “A verdadeira improvisação é uma pesquisa formal sem fim, e é por isso que estamos errados ao esperar sempre uma execução perfeita numa improvisação.” (Schafer, 1991, p.53).

3.6. - O Movimento e a Expressão Corporal

O movimento corporal é um elemento fundamental para a edificação e desenvolvimento musical da criança. Além de ser uma forma de expressão musical, contribui de forma muito positiva para a descoberta do próprio corpo, sendo igualmente um meio de exploração do espaço existente e o achado de outros espaços. O movimento reclama espaços amplos e dinamismo e muita energia. “O ato da escuta não é passivo nem se limita ao ouvido; o homem “ouve” com o corpo todo. Sendo assim, o trabalho corporal levará ao discernimento do espaço, do tempo e de diferentes formas de organização sonora.” (Fonterrada, 2008, p. 273).

Os próprios movimentos produzem por si só, Música. “O corpo humano, enquanto produtor de movimento, através de ações físicas variadas, assume, de forma associada e inequívoca, funções musicais. Os movimentos naturais de qualquer criança são o ponto de partida de toda a sua musicalidade.” (Cunha, 2005, p. 35).

A rítmica de Dalcroze (1898) (método de ensino da EM) cruza o movimento corporal e o movimento musical, desenvolvendo-se no aluno as suas capacidades artísticas, através dos sentidos e do movimento, suspendendo a erudição musical para segundo plano. A capacidade de adaptação, de imitação, de reação, de interação e de socialização são lavradas pelo trabalho de grupo. Este é um método pluridisciplinar onde o relacionamento entre movimento e Música adquire forma através da utilização do espaço (Bianco, 2007).

De acordo com autores como (Dalcroze, 1898; Claparède, 1958) a Música tem uma importância psicológica espantosa e o movimento funciona como um sustentáculo de maravilhas intelectuais e afetivas. As atividades corporais básicas (correr, andar, saltar, deslocar-se em diferentes direções) a sensibilidade motora, o sentido rítmico, a escuta e a expressão são desenvolvidas para a vivência e aprendizagem musicais (Sousa, 2003b; Fonterrada, 2008).

Três situações compreendem a pedagogia de Orff (1954). A primeira revela que a Música e a Dança são meios de expressão e comunicação. A segunda determina que a Música e a Dança são ações formas artísticas. Na terceira salienta-se a função essencial da comunicação na Música e na Dança dado que possibilita a expressão de sentimentos e emoções (Regner, 2001; Sousa, 2003b).

“A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música (...). No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade.” (Dalcroze 1898, cit in. Fonterrada, 2008, p. 133).

O ritmo é o parâmetro musical que apresenta maior importância na ligação da música com o corpo. O movimento na EM potencia o desenvolvimento da expressividade, da sensibilidade, da imaginação e da criatividade (Dalcroze, 1898; Kodály, 1974; Orff, 1954; Willems, 1970). Naturalmente a criança é impelida a acompanhar um movimento com um som rítmico ou a mover-se ritmicamente ao som de um ritmo. Estes movimentos constituem a base fomentadora da atuação musical da criança, movimentando-se, cantando e tocando simultaneamente. Estes ritmos também aumentam progressivamente de dificuldade e complexidade, começando pela imitação, passando à pergunta-resposta para evoluir para a livre criação. Nesta evolução subentendem-se a percepção do espaço e do tempo, a percepção corporal e a expressão e criatividade (Sousa, 2003b).

3.6.1. - O Jogo musical

Deve efetuar-se uma sequência gradativa conducente à aprendizagem da leitura e escrita musical, guarnecida por uma ambiência educacional lúdico, promotora de bem-estar, onde é possível aumentar a vivência afetiva musical. Para a concretização desta finalidade, Martenot organizou uma série de diligentes atrativos, através de jogos musicais, partindo de atividades práticas às teóricas (Martenot, 2011).

Quando a criança canta, grita, ri, bate palmas, corre, salta e dança, “(...) efetua estas atividades porque disso tem necessidade. Há uma força motivacional que a impele para tal”, ou seja, “os jogos musicais e corporais das crianças, espontâneos e simultâneos têm a sua razão psicobiológica” (Sousa, 2003b, p. 21).

A educação da criança, recorrendo à Música, leva ao aperfeiçoamento equilibrado da sua personalidade. A música garante à criança ferramentas para compensar as suas carências de exploração e integração no universo sonoro, de expressão e de criação, sendo “o objetivo final não é ser bom músico mas ter uma personalidade equilibrada” (Sousa 2003b, p. 20). Nesta amplitude, “a educação pela música permite a constituição de jogos musicais expressivos, criativos como uma técnica educacional que processa o desenvolvimento destas capacidades” (Silva 2012, p. 31).

A importância da atividade lúdica do jogo afigura-se tão determinante na formação da criança e da sua personalidade, que não é possível pensar num sem o outro. A criança que não sabe jogar torna-se futuramente num adulto que não sabe pensar (Chateau, 1987). O jogo, forma espontânea da atividade da criança, o movimento e a mímica, são atividades privilegiadas e expressões de uma linguagem naturalmente ritmada (Wuytack e Palheiros, 2000). O jogo do espelho, por exemplo, consiste na realização de movimentos efetuados em espelho, é “um exercício de relaxamento, mas também de concentração, contribuindo para o desenvolvimento de noções de espaço e da sociabilidade” (Wuytack, 2002, p.15).

Capítulo 4 - A Música na T21

Linguagem universal existente na história da humanidade desde as primeiras civilizações, a Música é caracterizada por “(...) uma combinação harmoniosa e expressiva de sons e, como a arte de se exprimir por meio de sons” (Brécia, 2003, p. 25). Romanelli (2009) reforça “(...) é uma linguagem comum a todos os seres humanos e assume diversos

papéis na sociedade, como função de prazer estético, expressão musical, diversão, socialização e comunicação” (Romanelli, 2009, pp. 24-25).

A música é considerada uma linguagem universal encontrada na história da humanidade desde tempos imemoriais (Sousa, 2003b). Merece ocupar na educação um lugar relevante, “enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor” (Willems, 1970, p. 12).

“(…) Frequentemente pensa-se que apenas a linguagem verbal é clara e compreensível. Mas, quando se trata de exprimir todo o leque de emoções da personalidade humana, a música consegue-o muitas vezes, mais eficazmente do que as palavras. (...)” (Wuytack e Palheiros, 1995, p. 14).

Músicos, autores e pedagogos, como Dalcroze, Kodály, Willems, Martenot, Orff, Pierre Van Hauwe (1920-2009), Edwin E. Gordon (1927-2015), Wuytack, entre outros, defendem que a EM deve ser acessível a todos e apontam a Música como uma mina de talento que contribui decisivamente para o enriquecimento e ampliação das competências, especialmente, a nível da sociabilização, da coordenação, do comportamento e da comunicação. Poder-se-á então inferir que EM é uma estratégia de sociabilização e de integração, já que as crianças, através da Música, saberão conhecer-se melhor, perceber quem as rodeia e como se apresenta a vida de que fazem parte (Dalcroze, 1898; Orff, 1954; Kodály, 1974; Willems, 1985; Gordon, 2000; Wuytack, 2002; Sousa, 2003b; Cunha, 2012; Adão, 2012).

A Música é uma forma de expressão que complementa a relação com o indivíduo “(...) facilita o encontro do ser humano consigo próprio proporcionando-lhe a integração no grupo. É também uma forma de linguagem, que ultrapassa a palavra, daí considerar-se um vector de mensagens que as palavras não conseguem traduzir.” (Pinto, 2011, p. 34).

A Música nas crianças com T21 motiva uma sensação de bem-estar e auxilia as aprendizagens ao nível motor, social e cognitivo, garantindo-lhes uma expressão facilitada e um especial autodomínio e permitindo-lhes o desenvolvimento das suas habilidades através de entretenimentos musicais (Wylie, 2006; Pinto, 2011).

“(…) o gosto pela música é natural nas crianças. Elas gostam de cantar e de ouvir música, como gostam de ouvir o ruído da água que corre da nascente ou o canto de uma ave. A música é uma linguagem universal, completa porque é puramente intuitiva, e talvez o modo de expressão, por excelência da espontaneidade” (Gloton e Claude, 1998, p. 177).

A música contém efeitos bastante positivos em crianças com T21 particularmente na criatividade, na expressão e nos comportamentos sociais. Os seus dados são reveladores de que a música aprimora a qualidade de vida desses meninos, contribuindo muito satisfatoriamente para a organização pessoal e interação social (Daudt, 2002).

A Música é um instrumento fundamental no desenvolvimento global dos indivíduos com T21, uma vez que se insere como um canal de comunicação e de expressão, uma ferramenta auxiliadora no processo inclusivo. Produz oportunidades para que ultrapassem os seus limites e age como uma função motivadora auxiliando-os a desenvolver a autoconfiança e nas suas capacidades minorando as suas barreiras (Ravagnani, 2009; Donatone, 2011; Tangarife, 2012; Cassini, 2014).

4.1. - A Música e desenvolvimento de competências pessoais e sociais

As Artes são partes indispensáveis no crescimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, associando imaginação, razão e emoção. Permitem “(...) participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social (...)” (ME-CNEB-CE, 2001, p. 149).

A EM, a primeira das Artes, afigura-se de extrema importância na educação especial na medida em que contribui significativa e sistematicamente para o processo integral do desenvolvimento humano (Gainza, 1988; Torres, 1998; Sousa, 2003a).

A educação pela música dirige-se para o desenvolvimento da criança, principalmente no que se refere a aspetos da personalidade, assim como, a atenção, a memória, as emoções, os sentimentos e a socialização, permitindo-lhe desenvolver o gosto pela música, a sensibilidade e o “belo” (Schafer, 1991; Sousa, 2003b; Silva, 2012).

Sousa (2003b) reforça a ideia “o objetivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade.” (Sousa, 2003b, p. 18).

A Música constitui-se num dos primordiais fatores do desenvolvimento holístico do ser humano, dispõe de características ímpares de estimulação do desenvolvimento da criatividade, pelo que deve ter como objetivo a Educação. É de extrema importância no período de formação da personalidade, como modo de ajuda ao desenvolvimento holístico do ser humano (Sousa, 2003a; Sousa, 2003b; Silva, 2012).

Praticar música em conjunto potencia o desenvolvimento de dinâmicas quer ao nível musical, no âmbito da criatividade, da audição, da memória auditiva e da interpretação, quer ao nível social, no âmbito relacional e comunicacional.

“(...) A comunidade é fundamental, pois a música implica participação social. Fazer música em conjunto desenvolve competências sociais, como o respeito pelos outros e a alegria da realização conjunta. Todas as crianças são incluídas, independentemente das suas diferentes capacidades e todas contribuem para o grupo.” (Wuytack, 2015, s/p).

A necessidade de conviver e comunicar é uma característica inerente ao ser humano, cujo desenvolvimento global só é possível na interação social com os seus pares. Para a criança com NEE, a nível cognitivo ou motor, a socialização com os seus pares, pode assumir uma importância considerável. As interações entre pares auxiliam a criança com NEE a ultrapassar as suas limitações (Mota, 2013).

No ambiente do grupo de pares, o aluno procura no seu relacionamento com outros alunos o reconhecimento e a comunicação. A Música promove a interação na medida em que, ao realizar a prática musical em conjunto, todas as crianças contribuem para o grupo, de acordo com as suas capacidades, podendo ajudar-se mutuamente (Gordon, 2000; Wuytack e Palheiros, 2009).

“As crianças gostam de trabalhar em grupo, que representa um apoio, sobretudo para as que são mais tímidas ou têm mais dificuldades. A comunidade é um meio privilegiado de experiências sociais e a actividade musical realizada em grupo (cantar, tocar, dançar, ouvir, criar) contribui também para o desenvolvimento de competências sociais.” (Palheiros cit. in Ferreira 2009, p. 8).

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

A Música utilizada como constructo social e humano atua mutuamente de diversas formas na construção da identidade individual e coletiva, assim como nas diferentes dimensões do saber e do conhecimento artístico, humanístico, científico e tecnológico (Gainza, 1988; Wuytack, 2002; Ferreira, 2012).

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo 5 - Metodologia

*"Ser educador é ser um poeta do amor. Educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro.
Educar é semear com sabedoria e colher com paciência"* Augusto Cury

Estabelecida a revisão bibliográfica e pesquisa documental, que serviu de suporte teórico e conceptual deste estudo e selecionada a metodologia geral de trabalho, organizou-se a investigação empírica que, de forma sintética, se caracterizou em três diferentes momentos:

- Planeamento, escolha dos instrumentos e materiais a utilizar;
- Aplicação dos instrumentos e recolha dos dados resultantes desta aplicação;
- Tratamento estatístico dos dados conseguidos e da sua análise e discussão.

Tratando-se de um estudo de caso a presente investigação insere-se numa abordagem metodológica qualitativa, por se considerar que os dados recolhidos são sobretudo descritivos e possibilitam o entendimento das relações, práticas e dinâmicas dos alunos e porque este tipo de metodologia visa descobrir e explorar aspetos da ação do ponto de vista dos participantes (Fortin *et al.*, 2009).

O “estudo de caso” consiste numa abordagem metodológica empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real e no qual são utilizadas muitas fontes de dados. Particularmente adequada quando pretendemos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos. Pode constituir uma pesquisa importante para a prática docente, pois inclui a investigação do professor na sua aula e, ao mesmo tempo, permite a constituição de ferramentas metodológicas (Yin, 2005; Duarte, 2008; Yin, 2011). “Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” leva a fazer “observação directa e a coligir dados em ambientes naturais” (Yin, 2005, p. 381).

A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Ambas têm vindo a ganhar muita aceitação e credibilidade no campo da educação, mais precisamente para investigar questões relacionadas com a escola. Esta metodologia adapta-se à investigação na área da educação

quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal modo que torna difícil a identificação das variáveis tidas como importantes (Yin, 2005; Araújo *et al.*, 2008; Stake, 2009; Yin, 2011).

Nas duas últimas décadas, a evolução da investigação, tem vindo a seguir uma vertente de natureza qualitativa, onde paradigmas naturalistas e construtivistas são cada vez mais reconhecidos como essenciais na investigação em ciências sociais, e em particular em educação (Bogdan e Biklen, 1994; Wolcott, 1994; Guba e Lincoln, 1998; Vale, 2004; Yin, 2005; Stake, 2009).

Consideram-se como padrões na investigação qualitativa: o ambiente natural, onde o investigador é o instrumento principal de recolha de dados tendo uma maior preocupação com os processos do que com os resultados; os dados obtidos serem simplesmente descritivos e a análise de dados ser feita de uma forma indutiva (Bogdan e Biklen, 1994; Wolcott, 1994; Tuckman, 2005; Carmo e Ferreira, 2008; Brinkmann, 2012).

A metodologia qualitativa “(...) exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49).

“A investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos (...) utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, histórias de vida, introspeção – que descrevem rotinas e significados na vida dos sujeitos.” (Denzin e Lincoln 1994, p. 105).

Neste tipo de investigação focam-se os dados sob a forma de palavras, que posteriormente tomarão a forma de texto. Os dados recolhidos baseiam-se em observações, discussões e documentos, ou obtêm-se observando (experimentando), perguntando e examinando (estudando os materiais) (Wolcott, 1994; Carmo e Ferreira, 2008; Yin, 2011).

5.1. - Problemática

Educar na pluralidade, estimular e promover a Inclusão, é um processo complexo para a Escola. Há ainda um longo caminho a percorrer, para que todos os alunos se sintam integrados, tenham os mesmos direitos e igualdade de oportunidades para alcançar o sucesso educativo (Gonçalves, 2010; Trindade, 2010; Ferreira, 2011).

As relações no grupo de pares têm um impacto indicativo no desenvolvimento social da criança e do adolescente. As interações/influências recíprocas, geradas entre pares, contribuem notoriamente para a aquisição das bases essenciais da aprendizagem da vida social. Ajudar estas crianças com limitações cognitivas ou motoras e sociais, a ultrapassar as barreiras impostas por esses limites e em simultâneo intentar o gosto pela música, incrementará a sua valorização pessoal e social (Ravagnani, 2009; Gonçalves, 2010; Trindade, 2010; Mota, 2013).

A Música é assinalada como uma fonte de inspiração que pode contribuir para o enriquecimento e desenvolvimento das diferentes competências designadamente, ao nível da sociabilização, coordenação, comportamento e comunicação (Sousa, 2003b; Trindade, 2010; Carvalho, 2011; Magalhães, 2011; Ferreira, 2012).

O programa de EM do 2º ciclo define a Música como uma das expressões artísticas: Poesia, Teatro, Dança, entre outras, que se referencia como sendo, a Arte dos sons. “A Música é uma forma do conhecimento cuja linguagem é o som. Experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens” (ME-DEB, 1991, p. 213).

Educar através da Música, utilizando-a como meio, como método de formação global, permite desenvolver as aptidões artísticas, a capacidade criadora, expressiva e estética, implícitas na formação integral e harmoniosa da criança e do jovem. Aplicada e desenvolvida no contexto educativo facilita os processos de aprendizagem, de autonomia e de socialização (Carvalho, 2011; Magalhães, 2011; Ferreira, 2012).

A melhoria da inclusão das crianças e jovens pode acontecer através da Música, nas suas diferentes expressões e matéria. Construir um trabalho de intervenção em que a Música sendo uma associação de sons e palavras, seja um instrumento de trabalho valioso, proporcionadora de interação social, podendo trazer benefícios e fazer a diferença nas nossas escolas, ajudando no desenvolvimento global da criança. É importante utilizar a tendência natural e inata da criança para a música no desenvolvimento da sua expressão pessoal, social e cultural (Sousa, 2003b; Ravagnani, 2009; Trindade, 2010; Carvalho, 2011; Magalhães, 2011; Ferreira, 2012).

Pretendeu-se com esta investigação, aprofundar e fortalecer o conhecimento científico, na perceção dos alunos sem NEE, sobre o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21 e conhecer as influências da EM aplicada em contexto de CM, através do PISM, entre alunos dos 2º e 3º ciclos, sem e com NEE, e em particular os com T21.

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Existem escassos estudos (Ravagnani, 2009; Gonçalves, 2010; Trindade, 2010; Ferreira, 2012) relacionados com a temática, em que a Música aparece circunscrita e não num sentido global, nem na perspetiva de EI nem de EM.

Outros estudos (Oliveira, 2009; Carvalho, 2011; Magalhães, 2011) abordam-na, mas nas suas dimensões terapêuticas: Musicoterapia, Dança terapia, entre outras.

Poucos são os estudos que no campo do desenvolvimento pessoal e social pela Música, entre pares com e sem NEE - T21, se debruçam, com relevância, neste contexto e, mais raros ainda, os que transformam, em ação e prática, os conhecimentos a esse respeito.

Nenhum dos estudos pesquisados, no período de tempo que foi permitido fazê-lo, respondia aquilo que eram os objetivos que nos propusemos, nem incidiam especificamente, numa população heterogénea como a que aqui se estuda.

O estudo parece relevante, por não se ter tido acesso, a mais nenhum outro, que permitisse uma investigação no âmbito destes alunos, no desenvolvimento daquilo a que se propõe esta investigação, com base no programa de EM PISM criado pela investigadora.

Consequentemente determinou-se a seguinte questão de partida norteadora da investigação: *“De que forma poderá a Educação Musical por intermédio do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM) contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21, entre pares sem e com NEE – T21?”*.

5.2. - Objetivos geral e específicos

Perante a identificação do problema, sentiu-se a necessidade de delinear e implementar um plano de intervenção, assente na dinamização de sessões. Definiu-se deste modo, o seguinte objetivo geral para a prossecução da presente investigação:

- i) Compreender o contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM) a aplicar em contexto de Clube de Música, entre pares sem e com NEE - T21, na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21.

Decorrente do objetivo geral, delinearão-se os seguintes objetivos específicos:

- i) Compreender a perceção dos alunos sem NEE sobre a possibilidade de o programa de música PISM, poder promover relações de convívio e amizade entre pares;

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

- ii) Compreender a perceção que os alunos sem NEE têm sobre a influência da música, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21;
- iii) Compreender se a aplicação do programa de música PISM aumenta as competências de compreensão, de participação e o nível de interação: relacionamento dos alunos sem NEE com os seus pares com T21.

5.3. - Caracterização dos participantes

O presente projeto foi realizado numa Escola EB 2,3 de um Agrupamento de Escolas do conselho de Loulé, do distrito de Faro, durante o ano letivo de 2013/2014, na sala de EM, em contexto de CM, tendo obtido para a sua concretização autorização por parte do respetivo Diretor do Agrupamento (Anexo 1). Por sua vez foi igualmente requerida autorização - Declaração de consentimento informado - para a participação dos alunos no estudo por parte dos respetivos Encarregados de Educação (Anexo 2). Não se encontram em anexo para se manter o anonimato dos participantes.

Teve como participantes 16 alunos (Anexo 3), do 2º e 3º ciclos do ensino básico, dois dos quais dois com T21.

O gráfico seguinte apresenta a caracterização dos alunos quanto ao género:

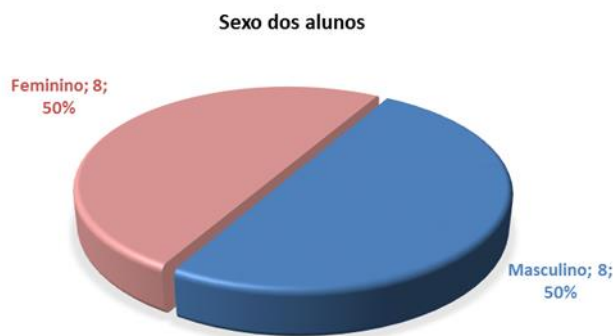


Gráfico 1 - Caraterização dos participantes relativamente ao género.

Pode verificar-se no Gráfico 1 que participaram 8 rapazes e igual número de raparigas.

No gráfico seguinte apresenta-se a caracterização através da idade:

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21



Gráfico 2 - Caraterização dos participantes relativamente à idade.

Conforme se pode verificar no Gráfico 2, a faixa etária dos alunos encontra-se compreendida entre os 11 e os 16 anos de idade. A média⁸ aritmética das idades é de 12,56 anos com um desvio padrão⁹ de 1,32 anos. A maioria dos participantes tem 12 anos (38%).

A distribuição dos anos de escolaridade dos alunos apresenta-se no gráfico seguinte:



Gráfico 3 - Caraterização dos participantes relativamente à escolaridade.

Pode verificar-se no Gráfico 3 que a escolaridade dos alunos está compreendida entre o 6º e o 9º ano e metade dos alunos frequentam o 7º ano de escolaridade.

⁸ Quociente entre a soma de dois ou mais números e o número total de parcelas. "média aritmética", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/m%C3%A9dia%20aritm%C3%A9tica> [consultado em 01-05-2016].

⁹ O desvio padrão é uma medida de dispersão usada com a média. Mede a oscilação dos valores à volta da média. O valor mínimo do é 0 indicando que não haver oscilação, logo, todos os valores são iguais à média. Fonte: <http://stat2.med.up.pt/cursop/glossario/dpadrao.html> [consultado em 01-05-2016].

Capítulo 6 - Instrumentos / técnicas de recolha de dados e procedimentos

A escolha criteriosa e objetiva dos instrumentos de recolha de dados a utilizar durante o processo de investigação constitui uma etapa que o investigador não pode atenuar, pois dela depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo. “As técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas directas ou interactivas e técnicas indirectas ou não-interactivas” (Aires, 2011, p. 24).

Assim, após se ter procedido à validação pelos peritos dos instrumentos a utilizar (Anexo 4), para a recolha de informação procederam-se aos seguintes momentos de investigação, utilizando os instrumentos adequados a cada objetivo específico, conforme se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 1 - Calendarização dos momentos de investigação e instrumentos usados na recolha de dados.

Momento de investigação	Instrumento recolha de dados	Calendarização	Objetivo específico
Fase inicial do estudo	<i>Focus group</i> inicial	22 de abril de 2014	- Compreender a perceção dos alunos sem NEE sobre a possibilidade de o programa de música PISM, poder promover relações de convívio e amizade entre pares; - Compreender a perceção que os alunos sem NEE têm sobre a influência da música, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21.
Fase intermédia: Aplicação do Programa de música PISM	Grelhas de registo de socialização dos alunos	23 de abril a 11 de julho de 2014	- Compreender se a aplicação do programa de música PISM aumenta as competências de compreensão, de participação e o nível de interação: relacionamento dos alunos sem NEE com os seus pares com T21
Fase final do estudo	<i>Focus group</i> final	15 de julho de 2014	- Compreender a perceção dos alunos sem NEE sobre a possibilidade de o programa de música PISM, poder promover relações de convívio e amizade entre pares; - Compreender a perceção que os alunos sem NEE têm sobre a influência da música, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21.

Conforme se pode verificar na Tabela 1, o presente estudo decorreu de 22 de Abril a 15 de Julho de 2014, ao longo de três meses aproximadamente. A aplicação do programa PISM decorreu de 23 de abril a 11 de julho de 2014. No início e no final do programa os alunos, foram inquiridos através da técnica *Focus group* e ao longo do programa procedeu-se ao registo de observação participante na grelha de registo de socialização dos alunos.

6.1. - Observação participante

Ao longo do programa os alunos foram avaliados no que se refere aos itens, compreensão, participação e interação na grelha de observação participante. Chamou-se a esta grelha “registo de socialização”.

Esta grelha foi composta por um quadro de três entradas (compreensão, participação e interação) com diversos itens cada uma, uma apreciação global e uma legenda de valores. Foi construída de acordo com a literatura (Carneiro *et al.*, 2012; Neves *et al.*, 2013) e validada como atrás se mencionou. Foi passada em todas as sessões a todos os elementos do grupo (Anexo 5), para se ter uma noção da evolução do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21 através da aplicação do programa PISM. Foram igualmente analisados os comportamentos do grupo segundo os mesmos itens pela investigadora (Anexo 6) em alguns momentos chave. Os dados obtidos foram tratados recorrendo a uma folha de cálculo do programa Microsoft Excel e apresentados graficamente.

Foram determinados os valores médios das respostas e o respetivo desvio padrão, para cada competência: Compreensão, Participação e Interação.

“A observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local recolha desse mesmo e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos” (Sousa e Baptista, 2011, p. 88).

As observações são consideradas a melhor técnica de recolha de dados do sujeito em atividade, uma vez que proporcionam a comparação daquilo que é dito, ou não é dito, com aquilo que é feito. Na impossibilidade de se conseguir registar tudo o que se observa, interessa evidenciar os aspetos para os quais se pretende resposta ou clarificação (Bogdan e Biklen, 1994; Guba e Lincoln, 1998; Vale, 2004; Tuckman, 2005).

6.2. - Focus group

O *Focus group* é um dos métodos de discussão estruturada baseada em grupos e cujo formato envolve um grupo homogéneo de cerca de seis a oito pessoas que se reúnem durante aproximadamente cerca de uma hora e meia. Nestas discussões os intervenientes expressam-se de forma livre e espontânea sobre o tema proposto antecipadamente. A discussão é moderada por um avaliador, por norma o próprio investigador, este estabelece os tópicos ou as questões com a finalidade de obter dados, informações e opiniões a respeito de assuntos específicos através da interação entre os participantes do grupo. Compete ao investigador

elaborar previamente um guia de tópicos ou um roteiro de questões e palavras-chave direcionadas no caminho da investigação (Simon, 2003; Silva *et al.* 2014).

Para a implementação do presente estudo, procedeu-se à recolha de dados através da dinamização da técnica de *focus group*, cujo guião original foi igualmente validado da mesma forma do instrumento anterior. Apenas um dos especialistas sugeriu alterações quanto à configuração do início da discussão; à numeração das perguntas e ao cuidado com a forma como solicitar o contributo dos inquiridos. Chegou-se assim à versão definitiva. Esta última foi ainda submetida a um pré teste através da aplicação a um grupo de 10 alunos sem NEE que não entraram no estudo, para aferir a sua aplicabilidade aos participantes. Para a aplicação aos alunos referidos foi pedido aos encarregados de educação que autorizassem assinando a declaração de consentimento informado. Não tendo havido correções a efetuar este mesmo guião foi aplicado antes do início do programa (Anexo 7) e no final (Anexo 8).

Visto o grupo de alunos sem NEE a quem se aplicou esta técnica (14) ser superior ao aconselhado para esta técnica efetuaram-se dois *focus group*, em separado, mas com a mesma estrutura (Silva *et al.*, 2014; Gatti *et al.*, 2015).

Os entrevistados e o observador (auxiliar de moderação) foram informados com antecedência sobre a data, hora e local da realização das entrevistas. Foram explicadas as intenções e os objetivos do estudo e em simultâneo enviados os pedidos de consentimento de recolha de áudio dos participantes, assim como, os princípios orientadores da investigação (Bogdan e Biklen, 1994; Silva *et al.* 2014).

A primeira discussão ocorreu na fase inicial do estudo, no dia 22 de abril de 2014 e a segunda na fase final, no dia 15 de Julho de 2014, com a duração de 90 minutos aproximadamente cada.

Os *focus group* inicial e final aos 1º e 2º grupos de participantes, foram áudio-gravados e totalmente transcritos (Bogdan e Biklen, 1994; Silva *et al.* 2014). Obtida a transcrição num documento de texto e de modo a assegurar o anonimato procedemos à codificação dos elementos identificativos dos participantes que passaram a ser referidos pelo código respetivo (A1 a A14). Posteriormente, as transcrições foram lidas por todos os participantes, tendo o seu teor recebido confirmação.

No final da implementação do programa procedeu-se à análise qualitativa dos dados provenientes do mesmo. Todos os elementos recolhidos foram tratados por análise de conteúdo. Recolhida toda a informação, ter-se-ia que passar para o próximo passo composto

por uma pré-análise, pela exploração do material, pela inferência e pela interpretação (Bardin, 2015).

Esta técnica consiste na contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada. O investigador qualitativo utiliza uma análise indutiva, isto é, as categorias, temas e padrões surgem a partir dos dados. No decorrer do processo de tratamento dos dados são categorizados por forma a poderem ser interpretados. Não obstante a construção das categorias ser de grosso modo um processo intuitivo, é também um processo sistemático e orientado segundo o propósito do estudo, as orientações e os conhecimentos do investigador e os constructos expressos pelos participantes no estudo (Bogdan e Bicklen, 1994; Guba e Lincoln, 1998; Bardin, 2015).

Os dados recolhidos nos *focus groups* foram codificados e categorizados, com categorias definidas posteriormente. Assim, foram elaboradas matrizes conceptuais de análise de conteúdo com as unidades de registo de cada subcategoria dos *focus groups* inicial e final (Bardin, 2015).

6.3. - Análise de conteúdo

Findo o programa e recolhidos os dados qualitativos, a partir de vários métodos, procedeu-se à etapa da análise e interpretação de dados, cujo grande objetivo concerne em retirar toda a informação importante dos dados recolhidos para uma posterior tomada de decisão. Toda a informação útil recolhida tem um valor essencial, para toda a investigação.

A fase de análise de dados é composta por três momentos fundamentais: a descrição, a análise e a interpretação. A descrição corresponde ao processo de escrita de textos resultantes das notas de campo registadas pelo investigador, cuja estratégia consiste no tratamento dos dados descritivos como factos. A análise consiste num processo cuidadoso e sistemático de organização e relato de dados, onde se devem realçar os aspetos essenciais e identificar fatores-chave. A interpretação, o último modo corresponde ao processo de obtenção de significados e conclusões a partir dos dados obtidos. O investigador apresenta os seus dados dando maior ou menor realce à descrição, à análise ou à interpretação, podendo apenas optar por um dos sistemas, tendo em consideração as suas próprias características, a finalidade do trabalho e o tipo de problemas (Bogdan e Biklen, 1994; Wolcott, 1994; Vale, 2004).

6.4. - Plano de Intervenção do Programa PISM

“(…) a música é significativa para os indivíduos porque tem a capacidade de suscitar emoções profundas e de enriquecer a vida humana (…).” (Wuytack e Palheiros, 1995, p. 10).

Considerando o problema formulado e definidos os objetivos do estudo, delineou-se o Plano de Intervenção, o qual consistiu na construção e aplicação de um programa de EM, em contexto de CM, denominado PISM com a finalidade de avaliar e caracterizar o contributo do mesmo na perceção dos alunos sem NEE sobre o desenvolvimento pessoal e social dos seus pares com T21.

O programa foi implementado a partir de 23 de abril de 2014 e culminou no terceiro período com a Festa de Encerramento do ano letivo 2013/2014, a 11 de julho de 2014, perfazendo um total de 39 sessões (Anexo 9), com a periodicidade de duas vezes por semana, com a duração de 45 minutos cada. Destas sessões duas foram de apresentação pública.

Essas atividades foram planificadas conforme as Tabela 2, Tabela 3 e Tabela 4, utilizando as estratégias pedagógicas de Educação Musical Ativa, *Orff-Schulwerk*, Wuytack (1993) e Orff/Wuytack, Wuytack (2002), aliadas ao conceito de interação proposto por Vygotsky (2007). Segundo esse conceito, a aprendizagem ocorre por meio da interação, isto é, o conhecimento do aluno é potencializado pelo trabalho em conjunto com os demais colegas e com o professor.

É ainda importante salientar que durante a estruturação dos planos das sessões (Anexo 10) foram consideradas as características individuais dos alunos e em particular as dos alunos com T21, integrando-os numa mesma atividade musical que a de outros alunos, aplicada e desenvolvida de forma a facilitar o seu processo de autonomia e de socialização.

No âmbito da Prática Instrumental centrada no desenvolvimento de competências no domínio da prática do instrumental Orff, bem como, na interpretação de diferentes tipos de música e no desenvolvimento da perceção visual e auditiva, memória e leitura musical, através do sistema visual criado por Wuytack (2002) designado por Musicograma, foram realizadas interpretações de arranjos instrumentais Orff.

No âmbito da Prática de Movimento e Expressão Corporal centrada no desenvolvimento de competências no campo da música interligadas ao movimento e à expressão corporal e nos domínios da voz e do canto, bem como, da interpretação de

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

diferentes tipos de música, foram executados jogos musicais e aprendizagem de canções e pequenas coreografias.

O plano de intervenção encontra-se apresentado nas tabelas seguintes.

Tabela 2 - Plano de Intervenção - âmbito da Prática Instrumental.

Atividade	Objetivos das atividades	Competências a desenvolver	Recursos	Dimensão
Jogo de Apresentação e Ritmo e Movimento	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os nomes, avaliar as capacidades de ritmo; - Reforçar a individualidade dos participantes (ao ser-se chamado pelo nome é reconhecido como indivíduo e não como “um elemento do grupo”); - Reforçar a dinâmica de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as aptidões pessoais; - Desenvolver a escuta, a imitação, a concentração; - Executar em simultâneo a pulsação com a articulação do nome (pulsação + voz); - Manter uma pulsação regular; - Adquirir o domínio da lateralidade. 	Jogo de desenvolvimento de aptidões pessoais: jogo de escuta (jogo da apresentação e integração) - <i>O Jogo do nome</i> (Storms, 1991, p.35).	Compreensão, participação e interação
Peças instrumentais Orff	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar a dinâmica de grupo; - Interpretar e comunicar; - Criar e experimentar; - Percecionar sonora e musicalmente; - Culturas musicais nos contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de reconhecer a simbologia instrumentos Orff; - Ser capaz de reconhecer e tocar instrumentos Orff; - Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível instrumental; - Ser capaz de ler e executar o ritmo do seu naipe instrumental no pequeno e grande grupo; - Estimular e desenvolver a coordenação motora; - Desenvolver a capacidade de imitar, criar e improvisar. 	<p>Música Clássica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Musicogramas e CD's dos arranjos instrumentais Orff das obras “Marcha Turca” de Mozart e “Marcha” de Tchaikovsky, da coleção Orquestra do Pautas “Música clássica e prática de Orquestra para todas as idades” (Gomes e Matos s/d, pp. 7-20). <p>Música pop:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Arranjo instrumental Orff e CD da música “Rolling in the deep” de Adele, (Araújo <i>et al.</i>, 2013, p. 60). 	Compreensão, participação e interação

No início de cada sessão, era implementado o Jogo de desenvolvimento de aptidões pessoais: jogo de escuta (jogo da apresentação e integração) - “O Jogo do nome” (Anexo 11) com a finalidade de todos os participantes se conhecerem uns aos outros “Este procedimento contribui para a formação de laços entre eles e auxilia a conferir um senso de familiaridade e companheirismo.” (Fonterrada, 2008, p. 298).

Em círculo, sentados lado a lado, os participantes apresentavam-se dizendo o seu nome numa só pulsação (batimento de uma palma). Os alunos sem NEE auxiliavam os pares com T21. Quando melhor executado aumentou-se o ritmo e o andamento: um de cada vez dizia o nome dividido em sílabas acompanhado pelo batimento de uma palma em cada

sílaba. Posteriormente aumentou-se o grau de complexidade substituindo as palmas por um instrumento musical.

A prática musical em conjunto consistiu na aprendizagem de três arranjos instrumentais Orff (duas obras de Música Clássica e uma música de estilo musical Pop). Procedeu-se inicialmente ao estudo da “Marcha Turca” de Mozart (Anexo 12) e concluída a sua aprendizagem iniciou-se o estudo da “Marcha” de Tchaikovsky (Anexo 13). Quando consolidadas aprendeu-se “Rolling in the deep” de Adele, (Anexo 14) mantendo a execução das anteriores.

Para o estudo de cada arranjo instrumental Orff procedeu-se da seguinte forma:

- Apresentação da Partitura não convencional exposta em cartaz: Musicograma e respetiva explicação do sistema de símbolos (cores, figuras geométricas, representações dos instrumentos e sinais) e código.

- Apresentação dos instrumentos de percussão Orff, famílias/naipes instrumentais (Pele, Metal e Madeira) e aprendizagem da técnica de execução; Divisão dos alunos em três famílias/naipes instrumentais;

- Primeira audição - Audição da obra completa - ouvindo-se a obra e reconhecendo o tema (batendo a pulsação);

- Segunda audição - Audição da obra completa - ouvindo-se a obra e seguindo visualmente o texto enquanto a investigadora indica (com a pulsação do compasso);

- Nova audição da obra - ouvindo-se uma vez mais a obra indicando (na pulsação) as secções individualmente);

- Aprendizagem das pequenas e diferentes secções ou frases do tema, pelos pequenos grupos/naipes instrumentais - estudo pormenorizado secção por secção repetitivamente, primeiro sem o acompanhamento do CD e depois com o acompanhamento;

- Realização de pequenas imitações e improvisações rítmico/melódicas; Estudo completo/Execução da obra completa pelo grande grupo acompanhada pelo arranjo musical do CD.

Tabela 3 - Plano de Intervenção - âmbito da Prática de Movimento e Expressão Corporal.

Atividade	Objetivos das atividades	Competências a desenvolver	Recursos	Dimensão
Jogos de Espaço, Movimento e Expressão Corporal / Canções com gestos e coreografias	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar a dinâmica de grupo; - Criar, experimentar e improvisar a pares; - Percecionar sonora e musicalmente; - Explorar linhas, espaços vazios e formas no espaço; - Explorar o corpo e a sua envolvimento com o espaço; - Coordenar o canto e o movimento; - Memória e capacidade de concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as aptidões pessoais e sociais; - Desenvolver a escuta, a imitação, a concentração, a comunicação; - Apropriar-se do espaço; - Orientação do corpo no espaço; - Desenvolver a autoestima e confiança para com o grupo; - Associar os movimentos aos personagens, criando assim o imaginário dos personagens improvisação através de linguagem gestual e corporal; - Associar os movimentos ao canto: os gestos, a mímica, a percussão corporal, as danças, o movimento livre. 	<p>Jogos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de desenvolvimento do espírito criativo: Jogos de expressão e de improvisação - Som e Sentimento (Storms, 1991, p. 103) (Anexo 15), vídeos “<i>Hipopótamo e o Cachorro, Macarena</i>” (2012), “<i>I like to move it move it, Madagascar</i>” (2012) e “<i>I Like to Move It Madagascar 2: Escape 2 Africa</i>” (2008). - Jogos de desenvolvimento de aptidões pessoais: Jogos de concentração - Stop, Estátua (Storms, 1991, p. 47) (Anexo 16), vídeos “<i>I like to move it move it, Madagascar</i>” (2012) e “<i>The Lion King - Circle of Life</i>” (2007). - Jogos de desenvolvimento da sociabilidade: Jogos de Comunicação do Espelho animado (Storms, 1991, p. 77) (Anexo 17), vídeos “<i>The Lion King - Circle of Life</i>” (2007) e “<i>Spring Awakening - Dan Gibson's Solitudes</i>” (2013). - Jogos de desenvolvimento da sociabilidade: Jogos de Comunicação (para descompressão) Formemos figuras: caracol, comboio... (Storms, 1991, p. 77) (Anexo 18), vídeos “<i>I Like to Move It Madagascar 2: Escape 2 Africa</i>” (2008) e “<i>La Bomba el hipopótamo</i>” (2012). <p>Canções com gestos / coreografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “As canções dos Miúdos - Paka waka” (Porto Editora, 2008); - “The Experience Smooth Criminal” de Michael Jackson (2010). 	Compreensão, participação e interação

Inicialmente foi realizado o Jogo de desenvolvimento do espírito criativo: Jogo de expressão e de improvisação – *Som e Sentimento*. Os alunos interpretavam a canção imitando os gestos e os movimentos dos personagens visualizando o vídeo “*Hipopótamo e o Cachorro, Macarena*” (2012).

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Quando bem executado aumentou-se o grau de dificuldade, recorrendo ao vídeo “*I like to move it move it, Madagascar*” (2012). Posteriormente foi utilizada a versão “*I Like to Move It, Madagascar 2: Escape 2 Africa*” (2008) e por fim somente ao recurso áudio.

Posteriormente aumentou-se o grau de complexidade realizando Jogos de desenvolvimento de aptidões pessoais: Jogos de concentração – *Stop, Estátua* (enquanto há som há movimento, quando se faz silêncio todos ficam em estátua individual ou com o par). Em seguida foram acrescentados dois Jogos de desenvolvimento da sociabilidade:

- Jogo de Comunicação - *Jogo do Espelho animado* (colocados frente a frente em pares, acompanhando o ritmo da música, fazer espelho com o par e reproduzir os seus movimentos e expressão corporal, depois trocam de posição);
- Jogo de Comunicação - *Formemos figuras: caracol, comboio....* (utilizado para descompressão).

No que concerne às canções com gestos e coreografia primeiramente foi desenvolvida a “Canção dos Miúdos - Paka waka” e posteriormente “The Experience Smooth Criminal” de Michael Jackson, mantendo a execução da primeira.

Para a aprendizagem de ambas procedeu-se do seguinte modo:

- Aprendizagem do canto através da pedagogia musical ativa imitando os personagens visualizando o vídeo e acompanhando repetitivamente a música cantando suavemente. Depois reagindo à audição de uma forma livre e criativa, combinando diversos meios de movimento e de expressão.

- Quando bem interpretada utilizou-se o jogo de substituição progressiva das palavras por gestos. Acompanhando a canção com gestos e/ou movimentos correspondentes às palavras ou frases.

- Por fim realizou-se a coreografia utilizando o suporte áudio, dispondo os alunos para a execução de “Paka waka” em forma de círculo e de “Smooth Criminal” em filas.

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Tabela 4 - Plano de Intervenção - âmbito de intervenções em palco: Apresentações musicais em público.

Atividade	Objetivos das actividades	Competências a desenvolver	Recursos	Dimensão
Apresentações musicais em público	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar a dinâmica de grupo; - Produzir e realizar espetáculos diversificados para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, individual e em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns; - Participar como intérprete em concertos; - Vivência de experiências musicais positivas que contribuam para valorizar a expressão musical dos alunos e o pensamento criativo, analítico e crítico; - Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível instrumental, vocal e corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação musical em público – Cerimónia da entrega de prémios Jack Petchey em Vilamoura, a 30 de maio de 2014; - Apresentação musical em público – Festa Final de Ano da Escola, no pátio da escola, a 11 de julho de 2014. 	Compreensão, participação e interação

Decorreram duas sessões de apresentação em público uma a sensivelmente meio do programa e outra no final, procedendo-se ao encerramento formal das sessões com a entrega de um certificado de participação a todos os alunos (Anexo 19).

No gráfico seguinte apresenta-se o *planing* das atividades desenvolvidas no Plano de Intervenção e *Focus group*.

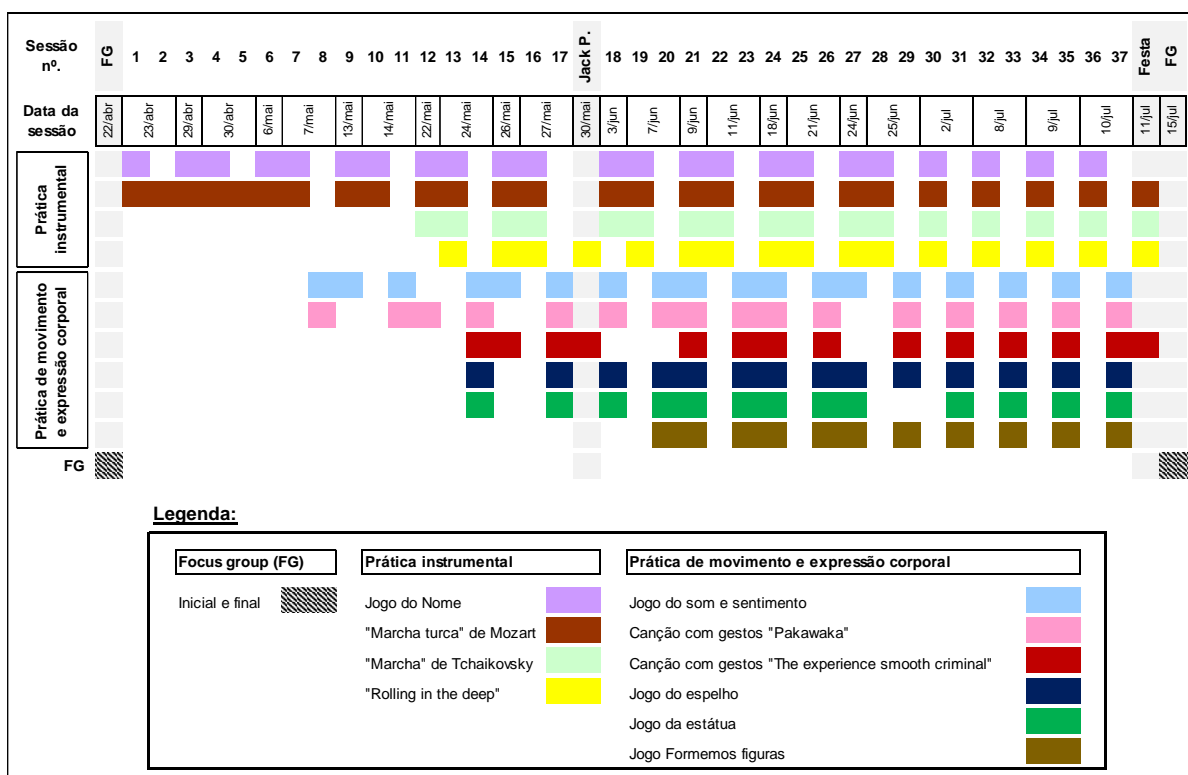


Gráfico 4 - Planing das atividades do Plano de Intervenção e *Focus group*.

Capítulo 7 - Apresentação e discussão dos resultados

Expõem-se neste capítulo os resultados desta investigação relacionando-os com os objetivos estabelecidos. Optou-se também para mais fácil leitura, relação e compreensão, debater os resultados com outros sobre a temática, à medida que se apresentam.

Começou por se analisar a informação obtida nos *Focus group* após a elaboração das matrizes conceptuais de análise de conteúdo dos *Focus groups* Inicial e Final. Nos gráficos seguintes estão presentes, de forma comparativa, os resultados obtidos em ambas as avaliações, antes e depois da aplicação do programa de Educação Musical PISM. Optou-se por apresentar a categorização em anexo derivado à sua elevada extensão.

Assim, para o objetivo: **Compreender a percepção dos alunos sem NEE sobre a possibilidade do programa de música PISM, poder promover relações de convívio e amizade entre pares**, foram encontradas três categorias e seis subcategorias como a seguir se demonstram.

Por conseguinte, para a **Categoria** Conhecimento de alunos com T21 (Anexo 20), encontraram-se duas **Subcategorias**: *Conhecer colegas com T21* e *Relacionamento com colegas com NEE*, apresentando-se os seguintes resultados.

No que se refere à **Subcategoria** *Conhecer colegas com T21 na escola*, verificam-se no gráfico seguinte os resultados obtidos:

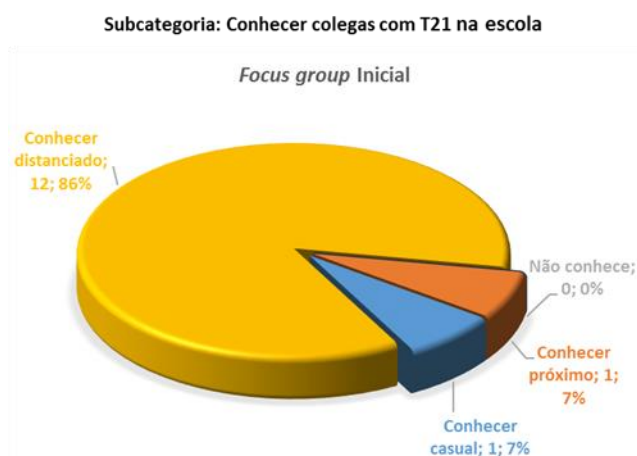


Gráfico 5 - Subcategoria *Conhecer colegas com T21*.

Pode-se verificar no Gráfico 5, que em termos de conhecimento de colegas com T21, todos os alunos no *Focus Group Inicial* mencionaram conhecer alunos com T21. Embora o

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

conhecimento dos alunos sem NEE, face à existência dos seus pares com T21 na escola, seja na sua maioria distanciado, apenas um aluno refere ter um primo com T21 na respetiva escola (conhecimento próximo) e outro refere no ano transato ter convivido com um aluno com T21 no recreio (conhecimento casual). No *Focus Group Final* a questão não foi colocada por não se justificar (já todos têm um conhecimento próximo).

No que se refere à segunda **Subcategoria** *Relacionamento com colegas com NEE* verificam-se no gráfico seguinte os resultados obtidos:

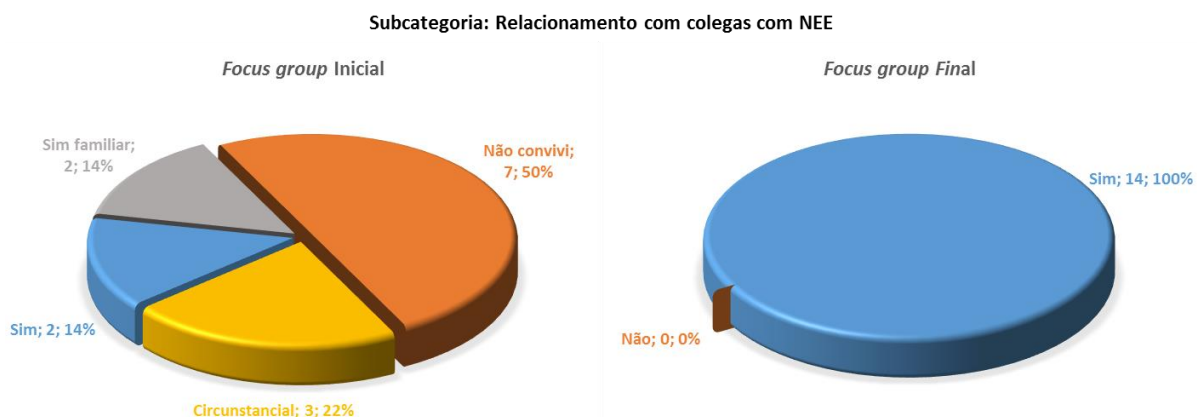


Gráfico 6 - Subcategoria *Relacionamento com colegas com NEE*.

Pode-se verificar no Gráfico 6, que no que respeita, à convivência com alunos com NEE, no *Focus Group Inicial*, metade dos alunos referem que não conviveram com nenhum outro com NEE. Um aluno relata manter relacionamento com um aluno com T21, seu familiar (Primo) e outro com um familiar (Primo) com NEE numa outra escola, ambos consideram o relacionamento entre eles positivo mas pouco frequente. Duas alunas conviveram com alunos com NEE mas no 1º ciclo. Os restantes relacionamentos mencionados com os alunos com NEE são circunstanciais. No *Focus Group Final* todos os alunos afirmaram ter gostado de conhecer os novos colegas/alunos com T21, tendo-se mantido um bom relacionamento entre todos.

Da mesma forma, para a **Categoria** Participação no Clube de Música (Anexo 21), encontraram-se duas **Subcategorias**, *Promoção do conhecimento dos pares* e *Promoção de convívio e de amizade* apresentando-se os seguintes resultados.

No que diz respeito à **Subcategoria** *Promoção do conhecimento dos pares*, verificam-se no gráfico seguinte os resultados obtidos:

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

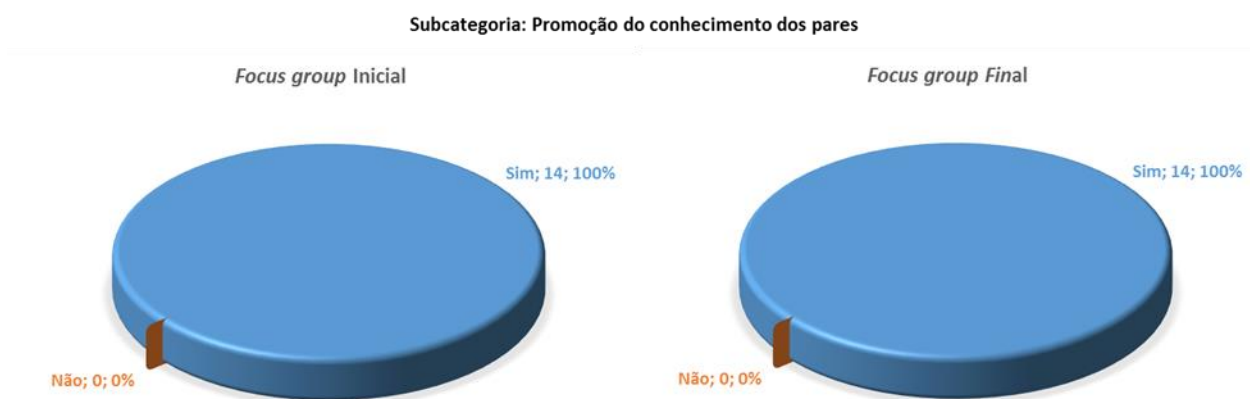


Gráfico 7 - Subcategoria *Promoção do conhecimento dos pares*.

Pode-se verificar no Gráfico 7, que relativamente à **Subcategoria Promoção do conhecimento dos pares** do *Focus Group Inicial* todos os alunos sem NEE consideraram que a participação dos seus pares com T21 no Clube de Música permitiria que se viessem a conhecer mutuamente, que partilhassem experiências e que mostrassem que não havia diferenças entre eles. Como evidenciam as seguintes opiniões:

“Sim ao virem participar no clube será uma forma de os podermos conhecer melhor.” (A13);

“Sim, eu acho que seria bom eles virem cá, poderiam mudar um pouco da vida deles ao virem aqui fazer música.” (A12).

No *Focus Group Final* todos os alunos confirmaram que a participação dos colegas/alunos com T21, no Clube de Música proporcionou que todos se conhecessem e convivessem uns com os outros. Ambos partilham de um gosto em comum, a Música. Esta permitiu a convivência entre todos (com e sem NEE) e fez com que surgissem novas amizades tornando-se num novo canal de comunicação acessível para todos (a música). Corroboram estas opiniões as afirmações dos alunos:

“Eu acho que sim, acho? Não, eu tenho a certeza!(...) O programa ajudou-nos a conhece-los melhor a eles e eles a nós. (...) à medida que as sessões foram passando, eles começaram a inserir-se mais no nosso grupo e a interagir muito bem connosco e sermos quase uma outra família para eles e se não fosse dessa maneira eles não conseguiriam comunicar como o faziam.” (A2);

“Sim, eu só os conheci e convivi com eles no clube de música, (...) Aqui no clube de música nós pudemos estar todos juntos a fazer música e a dançar.” (A4);

“Sim e embora eu já conhecesse o “Y” por ser da minha família eu nunca contactei muito com ele, mas aqui pude conhece-lo melhor, a ele e ao “X”, pudemos convivermos juntos fazendo música (uma coisa que gostamos em comum) e sermos amigos.” (A3).

No que diz respeito à segunda **Subcategoria Promoção de convívio e de amizade**, verificam-se no gráfico seguinte os resultados obtidos:

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

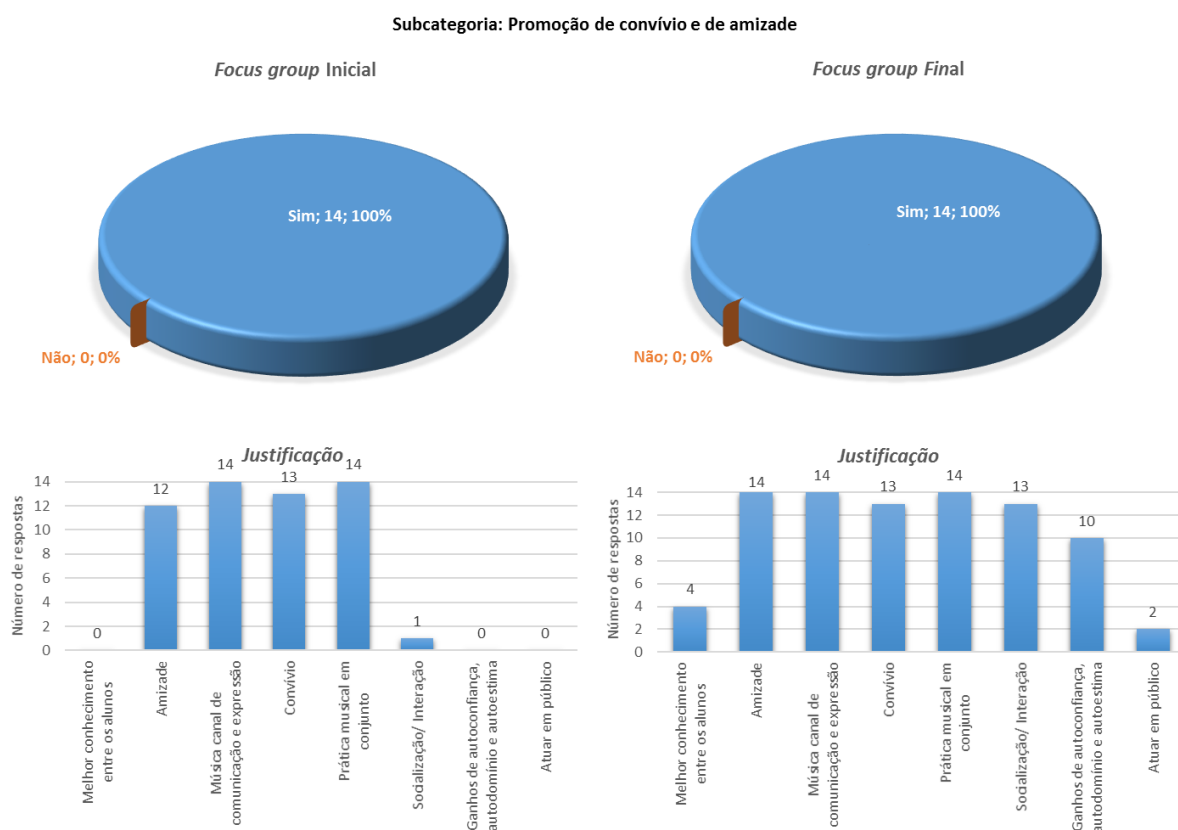


Gráfico 8 - Subcategoria *Promoção de convívio e de amizade*.

Verifica-se no Gráfico 8, que todos os alunos do *Focus Group Inicial* referiram que seria possível de estabelecer com os seus pares com T21 relações de convívio e de amizade. A Música é vista por todos como um meio privilegiado que quebra qualquer diferença que exista entre eles, sendo esta considerada por como um canal de comunicação sem barreiras, onde todos podem aprender com todos, ou seja, a Música seria uma linguagem universal promotora de amizade. Corroboram esta opinião as afirmações dos alunos:

“A música pouco a pouco atrai as pessoas e faz com que os laços fiquem mais fortes e por isso podemos ficar amigos.” (A9).

Todos os alunos do *Focus Group Final* reforçaram as suas convicções iniciais considerando que o programa PISM foi promotor de relações entre pares. A Música, canal de comunicação acessível a todos, foi a *“protagonista”* das relações de convívio e de amizade que se estabelecerem entre todos. Esta permitiu que interagissem, convivessem, ficassem amigos e que comunicassem entre si (em contextos diversos dentro e fora da sala e em palco inclusive). Proporcionando ainda aos alunos com T21 ganhos na autoconfiança, autodomínio e à vontade. Como evidenciam as seguintes opiniões:

“Bem possível! Partilhámos momentos com a música, convivemos com eles e sentimo-nos todos bem a fazer música. Nós conseguimos estabelecer relações de convívio e de amizade porque nós dançávamos e fazíamos o “Jogo do espelho” em grupo e tocávamos peças musicais em conjunto e

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

estávamos sempre a conviver, eles iam ter connosco e nós com eles e agora já o “X” vem ter connosco e vem dar abraços e dar a mão. O “Y” já dava “Dá cá mais 5” e toques nas costas... Somos muito amigos!” (A14);

“(...) Pudemos estar todos juntos a fazer música ou a dançar e conseguimos também subir a palco com eles, donde provavelmente teriam fugido porque estavam lá muitas pessoas mas não, ficámos todos juntos. (...)” (A4);

“(...)quando tocávamos e dançávamos e quando fazíamos por exemplo o jogo do comboio em que eles se punham à frente a comandar eles iam ficando cada vez mais seguros, (...) eles iam ganhando cada vez mais à vontade, ao dançarmos com eles nós íamos convivendo e ficando amigos.” (A3).

De igual modo, para a **Categoria** Relacionamento entre pares (Anexo 22), encontraram-se duas **Subcategorias**, *Promoção de descoberta do outro* e *Partilha de vivências*, apresentando-se os seguintes resultados.

No que respeita à **Subcategoria** *Promoção de descoberta do outro*, verificam-se no gráfico seguinte os resultados obtidos:

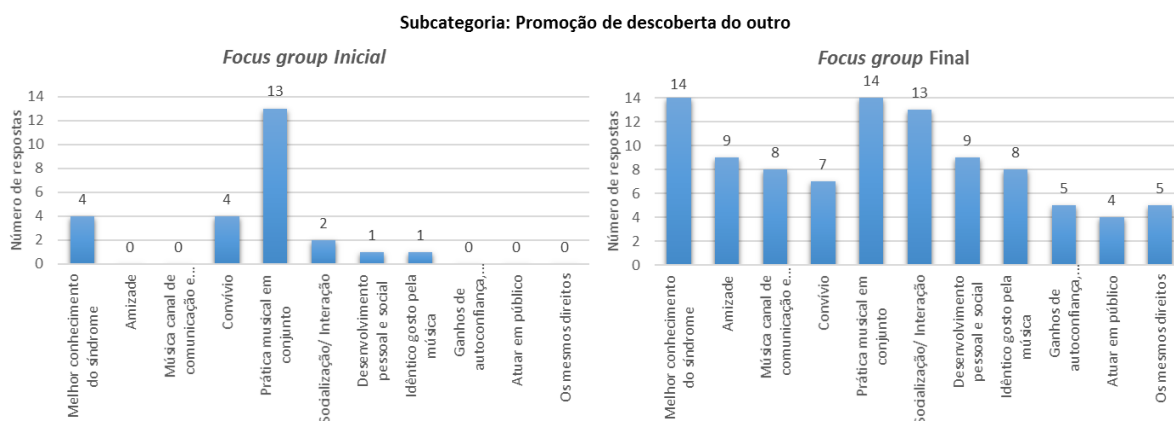


Gráfico 9 - Subcategoria *Promoção de descoberta do outro*.

Verifica-se no Gráfico 9, que no *Focus Group Inicial* alguns alunos sem NEE relataram que a vivência de uma experiência musical conjunta com os alunos com T21 lhes iria dar mais informação/conhecimento por este síndrome, o que contribuiria para não serem preconceituosos. Todos mencionam que esta experiência musical conjunta poderia trazer aprendizagem mútua sobre a igualdade de direitos e idêntico gosto pela música. Um aluno ainda opina que a capacidade de socializar e experienciar com a diferença iria fortalecer a capacidade de socialização de todos. Como evidenciam as seguintes opiniões:

“Eles virem para o clube seria uma maneira nós aprendermos a lidar com eles, a não ter preconceitos e a saber mais sobre a T21. Eu sinto que seria uma experiência diferente.” (A5);

“(...) eles podem aprender connosco e nós com eles e sabermos mais sobre a T21. A experiência seria boa.” (A3).

Todos os alunos do *Focus Group Final* afirmam que com o programa musical PISM descobriram ser possível fazer comunicar com os alunos com T21, assim como, fazer

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

amizades. Mencionam igualmente, que partilham o mesmo gosto pela música, possuem os mesmos direitos e que a Música é um meio privilegiado de os alunos com T21 comunicarem, fazerem amizades e viver em sociedade. A Música permitiu aos alunos com T21, na opinião dos colegas sem NEE, melhorar o seu desenvolvimento pessoal e social, tal como, a sua capacidade de comunicação, interação e convivência com os seus pares. Corroboram estas opiniões as afirmações dos alunos:

“Nunca pensei que fosse possível interagirmos tão bem uns com os outros e que eles se adaptassem tão bem ao clube. Com este programa PISM eu descobri que eles para além de conseguirem tocar e realizar atividades de música, (...) arrumar as mesas e as cadeiras, (...) os instrumentos (...) eles não se queriam ir embora, ainda queriam ficar e aí tínhamos que fingir que íamos embora para eles irem também.” (A10);

“(…) Descobrimos que eles também têm direitos como nós, e que são como nós. (...) também gostam de música, gostam de fazer amigos e de conviver (...) descobri que era possível eles chegarem quase ao nosso nível e mesmo com as dificuldades que têm conseguiram estar aqui a tocar connosco, nos mesmos instrumentos.” (A4);

“(…) Eles foram para cima de um palco connosco por duas vezes orgulhosamente.” (A7);

“Subiram ambos a palco, o “X” com mais confiança adorou tocar connosco e cantou. (...) E o “X” quando recebeu o diploma e o crachá de participação do Clube de Música estava aos saltos todo contente e orgulhoso.” (A6).

No que respeita à segunda **Subcategoria Partilha de vivências**, verificam-se no gráfico seguinte os resultados obtidos:

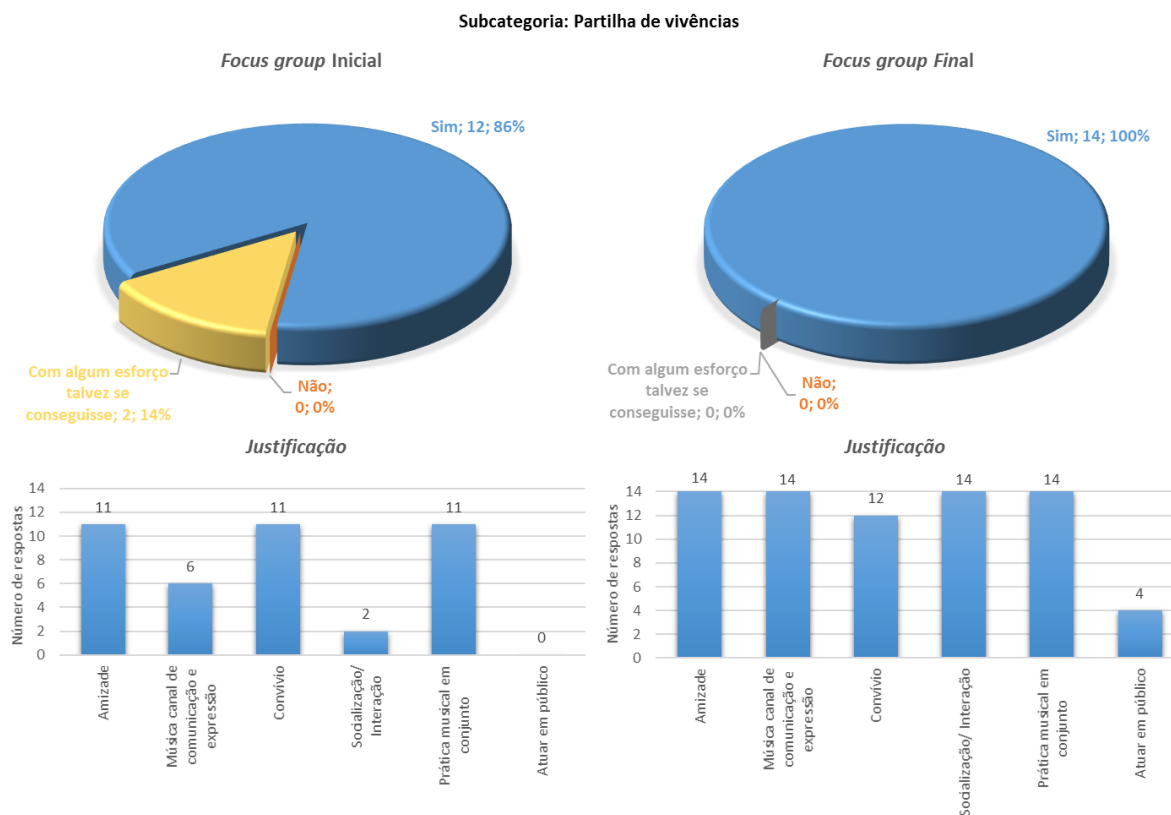


Gráfico 10 - Subcategoria *Partilha de vivências*.

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Verifica-se no Gráfico 10, que a maioria dos alunos do *Focus group Inicial* indicaram que a amizade, o convívio e a partilha pela música entre eles e os alunos com T21 acabariam por acontecer, e daí partilhariam as suas experiências/vivências, visto que a música lhes iria permitir comunicar e socializar. Como evidenciam as seguintes opiniões:

“Sim porque pouco a pouco a música atrai as pessoas e faz com que os laços fiquem mais fortes e fiquemos amigos.” (A9);

“A amizade, a partilha e o convívio seria possível de certeza. Com a música poderão comunicar e socializar com todos.” (A14).

No *Focus Group Final* todos os alunos referiram que tinham um bom relacionamento com os colegas/alunos com T21. Durante o programa musical PISM a Música foi um bom meio de comunicação e estabeleceu-se entre todos uma relação de amizade, convívio, camaradagem e sobretudo, de ajuda e partilha de conhecimentos. Tiveram a oportunidade de trabalharem juntos e de aprender também muitas coisas mutuamente. Corroboram estas opiniões as afirmações dos alunos:

“Durante este programa nós pudemos conviver e trabalhámos juntos com eles e eles começaram a conhecer-nos melhor e ficaram nossos amigos e vice-versa. Agora já confiam em nós e quando fomos a palco eles foram connosco e nós estávamos lá ao pé deles, se eles estivessem sozinhos nunca teriam ido.” (A6);

“ (...) O que houve particularmente de muito positivo foi gostarmos de conviver e de partilhar aqueles momentos musicais uns com os outros e ficarmos muito amigos.” (A9).

Tal como neste estudo, também Pinto (2011) no seu estudo efetuado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, relativo à EM e à T21 no 1º ciclo, após a sua implementação concluiu que a Música melhora a qualidade de vida das crianças com T21, contribui para a organização pessoal, promove o convívio, estimula a criatividade e a imaginação e melhora a expressão e os comportamentos sociais. É também uma forma de linguagem que ultrapassa a palavra, uma forma de expressão ao alcance de todos, que completa a relação com as pessoas e contribui para o encontro do ser humano consigo próprio proporcionando-lhe a integração no grupo.

De igual modo as autoras, Ravagnani (2009) no estudo efetuado na Universidade Federal do Paraná, Curitiba no Brasil, após a implementação de um programa de música, a alunos com T21 com idades compreendidas entre os seis e sete anos, Donatone (2011) no estudo que efetuou na Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, no Brasil relativo à análise das contribuições da Música e da sua importância como meio de expressão e recurso didático no EE após a sua implementação e Ferreira (2012) no seu estudo realizado na Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa, sobre a influência da Música no

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

desenvolvimento das crianças portadoras de NEE e a influência que esta exerce no seu comportamento, após a sua implementação, encontraram resultados idênticos ao inferir que a Música é uma forma de expressão e comunicação que envolve o ser humano de forma holística que propicia benefícios físicos, fisiológicos e psicológicos e possibilita o convívio e a amizade entre pares sem e com NEE, trazendo benefícios a todos, incluindo os alunos especiais, Ravagnani (2009) reforça e em particular os com T21. A Música expressa o que não pode ser proferido por palavras mas que não pode permanecer no silêncio.

Igualmente Cassini (2014) no seu estudo elaborado na Universidade de Brasília, em Ipatinga M/G no Brasil, respeitante à análise das interações musicais de três alunos com T21, numa banda de música, concluiu que a prática musical em conjunto evidencia as interações dos alunos com T21, proporcionando a aproximação, a comunicação, o convívio e a amizade com os outros elementos do grupo ao vivenciarem a Música. A Música supera as dificuldades da comunicação verbal dos alunos com T21 constituindo um canal de expressão e comunicação pelo contacto e aproximação com o outro, ao dançar, tocar instrumentos e cantar. Fora e dentro da sala e em palco, nas esperas que antecedem as apresentações em público nos momentos de confraternização, bem como nas atitudes colaborativas de ajuda, observa-se a construção de um relacionamento de confiança e amizade.

Para o objetivo: **Compreender a perceção dos alunos sem NEE sobre a influência da música, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21**, foram encontradas três categorias e cinco subcategorias como a seguir se demonstram.

Assim sendo, para a **Categoria A** experiência vivida no Clube de Música (Anexo 23), encontraram-se duas **Subcategorias**: *Oportunidade na experiência em música e Promoção da socialização*, apresentando-se os seguintes resultados.

No que diz respeito à **Subcategoria** *Oportunidade na experiência em música*, verificam-se no gráfico seguinte os resultados obtidos:

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21



Gráfico 11 - Subcategoria *Oportunidade na experiência em Música*.

Verifica-se no Gráfico 11, que no *Focus Group Inicial* todos os alunos consideraram que a pertença ao Clube de Música de alunos com NEE lhes iria proporcionar uma evolução ao nível da sua vida social e pessoal, visto que, aprenderiam coisas novas e ritmos novos, partilhariam sentimentos; encontrar-se-iam envolvidos em ambientes novos; melhorariam a sua capacidade de comunicação e expressão pela música (apenas dois alunos não têm a certeza ou desconhecem); fariam novos amigos e socializariam mais e melhor. Como evidenciam as seguintes opiniões:

“Eu acho que eles poderiam arranjar novos amigos com quem pudessem conviver, divertir, partilhar os sentimentos, aprender música e exprimir aquilo que sentem.” (A14);

“Eu acho que essa experiência lhes proporcionaria diversas atividades e iria desenvolver a sua vida social enquanto se relacionavam connosco.” (A1).

No *Focus Group Final* na opinião dos alunos, os seus pares com T21 ao terem feito parte com eles do Clube de Música tiveram a oportunidade de socializar em grupo; conhecer novas pessoas; fazer novas amizades; comunicarem e expressarem-se através da Música com os seus pares e sentirem-se felizes. No fundo, na opinião de todos, esta experiência musical conjunta fez com que estes alunos com T21 tivessem uma evolução quer na sua vida pessoal quer social. Corroboram estas opiniões as afirmações:

“Acho que esta experiência ajudou-os a expressarem-se melhor através da música, a aprenderem a fazer música e a conhecerem e criarem laços com novas pessoas.” (A6);

“Esta experiência proporcionou-lhes socializarem connosco através da música. (...) no clube de música passaram a conhecer outras pessoas, a conviver connosco e a expressar aquilo que sentiam através da música.” (A11);

“Proporcionou-lhes uma nova oportunidade de socializar e de conhecer novas pessoas. (...)”(A4).

Relativamente à segunda **Subcategoria Promoção da socialização**, verificam-se no gráfico seguinte os resultados obtidos:

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

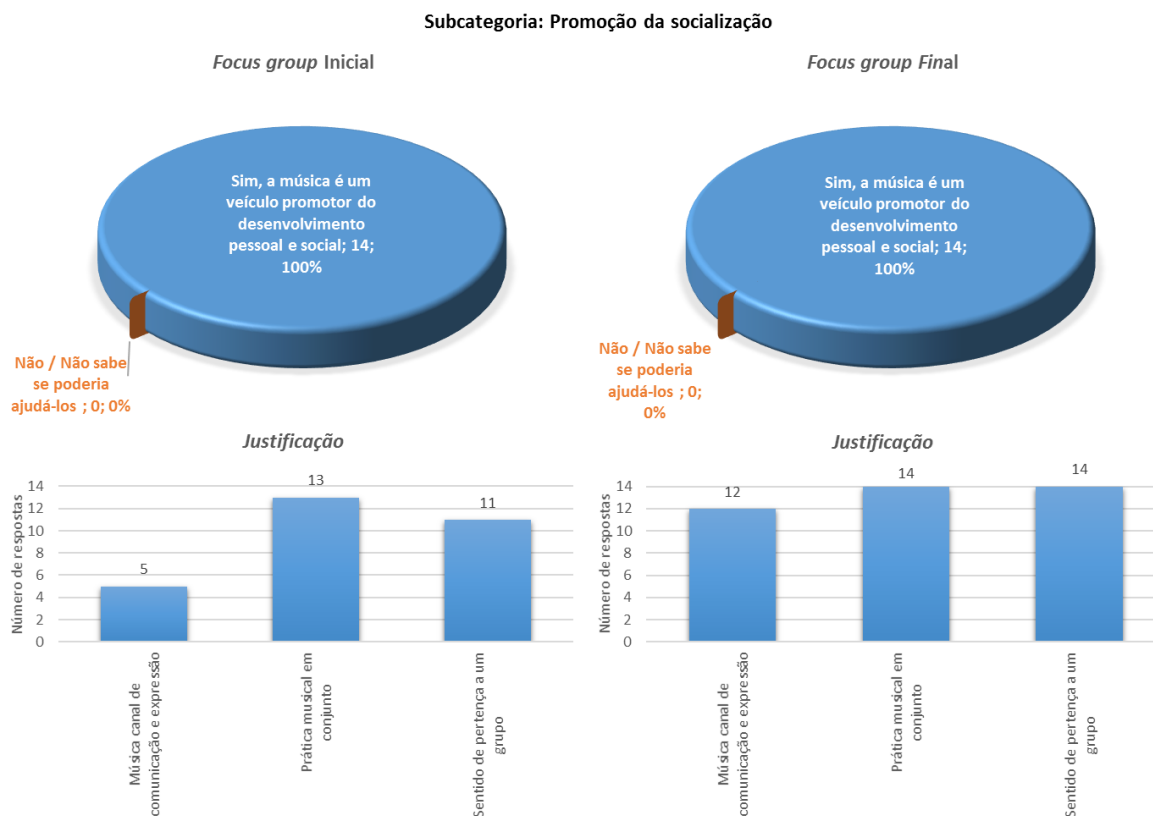


Gráfico 12 - Subcategoria *Promoção da socialização*.

Verifica-se no Gráfico 12, que todos os alunos do *Focus Group Inicial* consideraram que a Música seria um veículo promotor do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com NEE. A Música seria uma oportunidade diferente para os alunos com T21 socializarem e comunicarem com os seus pares. A Música permitiria um partilhar de experiências e ajudaria a que estes alunos se compreendessem melhor uns aos dos outros. A Música para os alunos com NEE seria uma nova visão sobre o mundo que desconhecem, uma nova forma de expressar os seus sentimentos. Mas o mais relevante será o sentido de pertença a um grupo que estes alunos com T21 poderão vir a sentir. Como evidenciam as seguintes opiniões:

“A Música dar-lhes-ia uma oportunidade de socialização através da comunicação com outras pessoas.” (A4);

“A Música podia ajudar-nos a conhece-los e eles a nós e acho que fazia bem a esses alunos com T21 conhecerem o mundo exterior e mais pessoas (...).” (A3).

No *Focus Group Final* todos os alunos consideraram que a Música foi um veículo impulsionador do desenvolvimento pessoal e social para os seus colegas/alunos com T21, na medida em que lhes serviu como canal de comunicação e expressão. Este meio de comunicação facilitou a interação/socialização destes alunos em atividades musicais conjuntas que nunca tinham desenvolvido desta forma e neste contexto (atividades instrumentais e de movimento e expressão corporal), assim como, ajudou na sua expressão

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

de sentimentos e emoções e alargou o sentido de pertença a um grupo (convivência e amizade). Corroboram estas opiniões as afirmações dos alunos:

“Eu acho que a música foi um veículo promotor do seu desenvolvimento pessoal e social, lembro-me por exemplo da irmã do “Y” quando o vinha buscar, nos dizer que ele já nem parecia o mesmo, depois de ter começado a frequentar o clube de música, que ganhou mais à vontade, mais feliz e com vontade de conviver.” (A8);

“Sim, porque ao estarem no clube de música eles puderam socializar e aprender a tocar melhor e expressar-se através da música, assim eles conseguiram ter um melhor desenvolvimento pessoal e social.” (A12);

” (...) Eles socializavam connosco ao tocarem e ouvirem música e na expressão corporal ao cantarem e dançarem e até mesmo enquanto arrumávamos os instrumentos.” (A3).

Para a **Categoria** A Música como meio facilitador na comunicação (Anexo 24), encontrou-se uma **Subcategoria**: *Promoção da comunicação através da Música* apresentando-se os seguintes resultados.

Assim, no que diz respeito à **Subcategoria** *Promoção da comunicação através da Música*, verificam-se no gráfico seguinte os resultados obtidos:

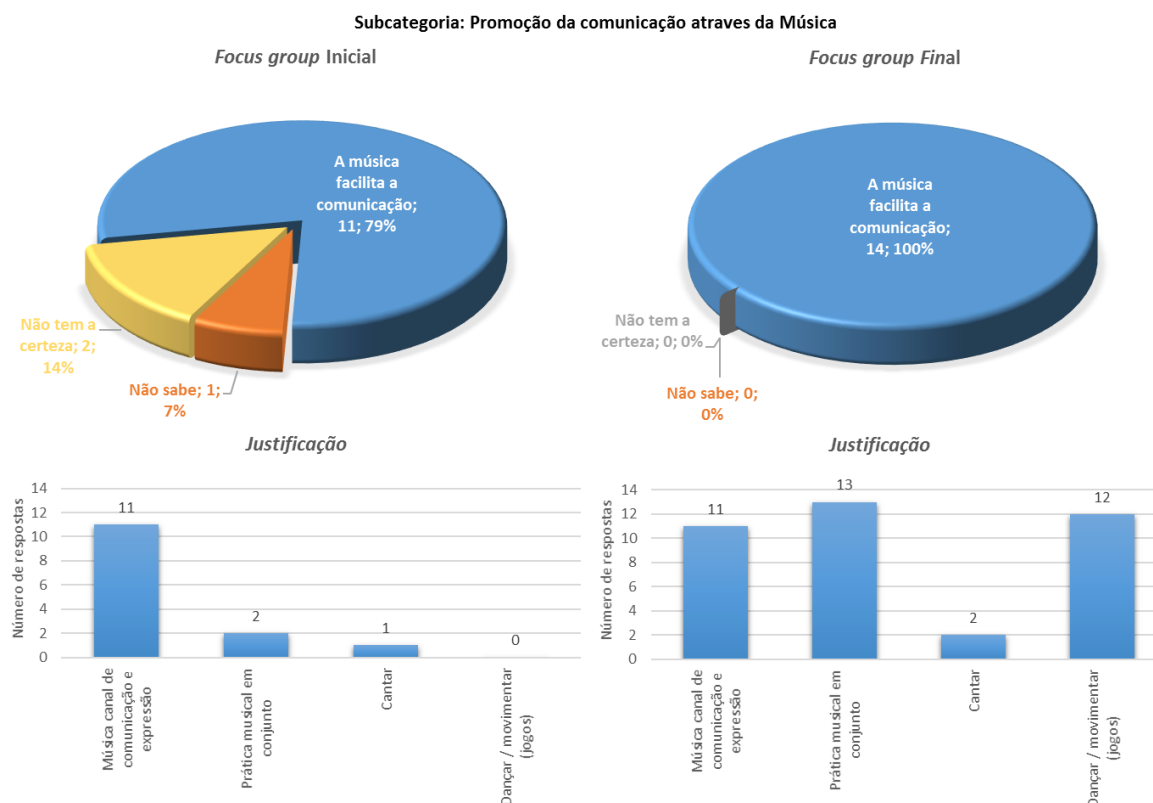


Gráfico 13 - Subcategoria *Promoção da comunicação*.

Verifica-se no Gráfico 13, que a grande maioria dos alunos sem NEE do *Focus Group Inicial* afirmaram que a Música poderá funcionar como um meio facilitador e

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

promotor de comunicação entre todos. Apenas dois alunos mencionaram não ter a certeza e um desconhece. Os alunos consideraram que a Música funcionaria como uma forma de expressão e comunicação através da prática de sons, ritmos, canções e produção de sons, em que ambos faziam e partilhavam, como também, uma boa forma de exprimir e transmitir sentimentos, ideias e pensamentos entre todos. Permite comunicar com os alunos com T21, visto que através dos sons produzidos se podem expressar formas de comunicação através de movimentos. Conforme evidenciam as opiniões dos alunos:

“Sim, porque a música é uma forma de transmitir ideias e pensamentos.” (A13);

“Sim, porque com a música podemos expressar tudo o que quisermos e portanto será fácil comunicar e exprimir o que sentimos para com todos. Podemos comunicar por música e movimentos e cá para mim será uma boa forma de os conhecer.” (A14).

No *Focus Group Final* já todos os alunos afirmaram que a Música facilita e impulsiona a comunicação entre os alunos com e sem NEE, pois ao tocarem e dançarem evidenciam e expressam os seus sentimentos e emoções. Funciona como um outro tipo de linguagem, uma outra forma de comunicar entre todos, e particularmente aos T21, quer a tocar, cantar, como a fazer gestos, movimentos ou a dançar. Bastava a Música para se entenderem e comunicarem entre si. Corroboram esta opinião as afirmações dos alunos:

“Para fazer música não são necessárias palavras apenas temos que senti-la. Com a música e com alguns gestos podemos comunicar de uma outra forma. (...) eles saltavam nas danças e nos jogos da expressão corporal e riam-se e vinham ter connosco” (A14);

“(...) a música torna mais fácil a comunicação entre todos porque não precisamos de falar para nos entendermos, basta a música (...) podemos comunicar e expressar sentimentos e emoções através dela (...)”(A1);

“(...) O “X” quando se levantava a tocar o seu instrumento queria demonstrar todo o seu contentamento e a felicidade que estava a sentir naquele momento e que sabia tocar e no fim da música dizia sempre orgulhoso “Boa!” com os braços levantados.”(A1).

Para a **Categoria** Benefícios aos alunos com T21 enquanto experiência no Clube de Música (Anexo 25), encontraram-se duas **Subcategorias**: *Promoção da Integração e Promoção do Autodomínio, da Autoconfiança e da Autoestima*, apresentando-se os seguintes resultados.

No que concerne à **Subcategoria** *Promoção da Integração*, verificam-se no gráfico seguinte os resultados obtidos:

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

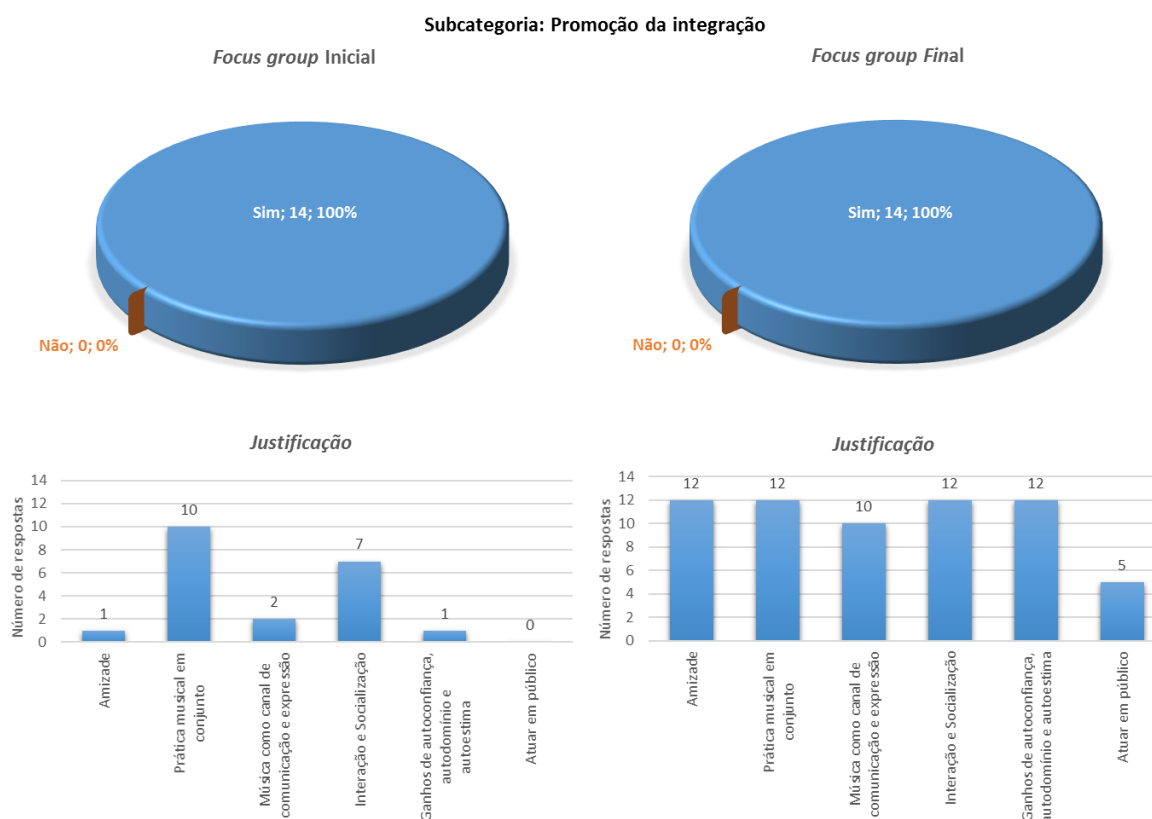


Gráfico 14 - Subcategoria *Promoção da Integração*.

Verifica-se no Gráfico 14 que os alunos do *Focus Group Inicial* afirmaram que o clube de Música irá proporcionar aos alunos com T21 inclusão, na medida em que, a música irá facilitar boas experiências, trazer novos conhecimentos e novas amizades, facilitar a socialização e a capacidade de comunicação. Como evidenciam as seguintes opiniões:

“Acho que o Clube de Música lhes dará uma oportunidade de socialização (...)” (A4);

“(...) poderão ficar a saber mais um pouco sobre música, divertirem-se(...)” (A5);

“Poderá oferecer diversas amizades (...)” (A1).

No *Focus Group Final* os alunos relataram que ao longo do programa musical PISM notaram uma grande evolução na integração dos seus colegas/alunos com T21. Foram-se conhecendo melhor, criando laços de confiança e amizade. Esta integração, confiança, à vontade e felicidade foram notórias, quer nas interpretações instrumentais, quer nas expressões corporais. Em contextos diversos, dentro e fora da sala e nas atuações em público. Corroboram estas opiniões as afirmações dos alunos:

“(...) Ao longo das sessões eles foram começando a conhecer-nos, a ganhar confiança, a sentirem-se cada vez mais à vontade e melhor integrados.” (A8);

“(...) foram evoluindo e sentindo-se cada vez melhor integrados, o “X” pouco tempo depois já tocava sozinho e levantava-se todo contente a fazer de maestro e o “Y” depois de passadas algumas sessões deixou de estar tão tímido e de precisar de ajuda e começou a tocar sozinho.” (A10);

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

“(…) Cada vez interagem melhor connosco e não só dentro da sala como também em palco e lá fora agora quando nos viam já iam ter connosco e abraçavam-nos.” (A9).

Relativamente à **Subcategoria Promoção do Autodomínio, da Autoconfiança e da Autoestima**, verificam-se no gráfico seguinte os resultados obtidos:

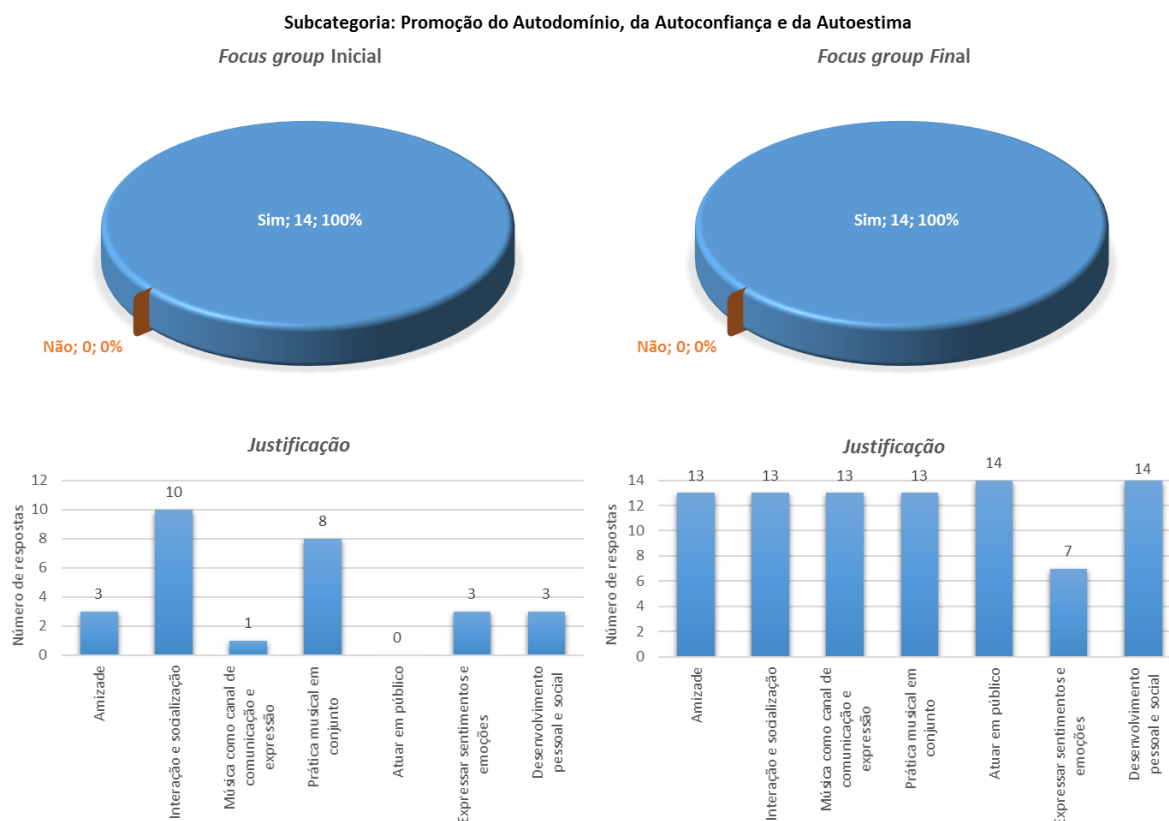


Gráfico 15 - Subcategoria *Promoção do Autodomínio, da Autoconfiança e da Autoestima*.

Verifica-se no Gráfico 15 que no *Focus Group Inicial* no Clube de Música os alunos com T21 poderão vir a beneficiar de muitas coisas, sendo uma das principais a oportunidade de socializarem com alunos sem NEE. Poderão igualmente partilhar experiências musicais entre si, e entre os alunos sem NEE. O uso de instrumentos musicais e de toda a dinâmica que a música envolve irá fazer com que os alunos com T21 se tornem mais autoconfiantes, com maior autodomínio e autoestima. Como evidenciam as seguintes opiniões:

“(…) poderia trazer mais a socialização para esses alunos (...) o Clube é uma forma de eles se exprimirem através de instrumentos e da música.” (A8);

“Com a música poderiam ter uma vida social aumentada (...)” (A1).

No *Focus Group Final* na opinião dos alunos sem NEE o Clube de Música, através do programa musical PISM, permitiu aos alunos com T21 aprenderem música e a expressarem-se e comunicarem através dela. A Música permitiu-lhes dançar, cantar, tocar instrumentos, interagir com os pares e fazer amigos. Através deste programa musical tiveram igualmente a oportunidade de subir a palco na cerimónia da entrega de prémios Jack Petchey

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

e na festa final de ano da escola. Em resumo, o Clube de música proporcionou-lhes uma vida social e pessoal mais ativa. Tornaram-se mais autoconfiantes, com maior autodomínio e autoestima.

“Aprenderam a conviver e a socializar com outras pessoas, agora são mais extrovertidos, fizeram novos amigos e puderam tocar novos instrumentos e ir a palco. Ganharam coragem e confiança para conhecer novas pessoas.” (A14);

“Confiança e de que são capazes! E subiram ao palco mais do que uma vez na vida deles!” (A1);

“(…) ambos já têm mais confiança e à vontade, (…) vêm ter connosco como se nos conhecêssemos há muito tempo (…) estão mais à vontade e alegres.” (A3);

“(…) foi bom termos conseguido (…) irem a palco connosco, a não ter medo de estar em público. E correu bem eles estavam entusiasmados.” (A9).

Tal como neste estudo, também Mobilha (2010) no estudo que elaborou na Escola Superior de Educação, do Instituto politécnico de Setúbal, após a aplicação de um projeto centrado no ensino da EM sobre o contributo da música na promoção da formação e socialização de crianças e/ou jovens, numa turma de 6º ano do Ensino Básico, inferiu que a Música foi um contributo eficaz no desenvolvimento musical, pessoal e social dos alunos.

Identicamente Pinto (2011) no estudo efetuado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, relativo à EM e à T21 no 1º ciclo, após a sua implementação encontrou resultados semelhantes ao concluir que a Música através dos seus elementos, som, ritmo, melodia e harmonia, ajuda a proporcionar uma sensação de bem-estar e facilita as aprendizagens ao nível motor, social e cognitivo, contribuindo consequentemente para o desenvolvimento global e integral de todos os alunos, incluindo os apresentam NEE e em particular os com T21. A Música faculta oportunidades de autoexpressão e autocontrolo, permitindo através de brincadeiras musicais o desenvolvimento da motricidade, lateralidade, linguagem, expressão, memória, audição, atenção/concentração, integração, socialização, e comunicação.

De igual modo as autoras, Ravagnani (2009) no seu estudo realizado na Universidade Federal do Paraná, Curitiba no Brasil, após a implementação de um programa de música a alunos com T21, com idades compreendidas entre os seis e sete anos; Trindade (2010) no estudo produzido na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Ciências da Educação, de Lisboa, após a implementação de um programa de música entre alunos sem e com T21 no ensino pré-escolar; Donatone (2011) no estudo que desenvolveu na Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, no Brasil sobre a análise das contribuições da

Música e da sua importância como meio de expressão e recurso didático no EE, após a sua implementação e Ferreira (2012) no estudo apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa, sobre a influência da Música no desenvolvimento das crianças portadoras de NEE e a influência que esta exerce no seu comportamento, após a sua implementação, concluíram que a prática musical propicia o desenvolvimento integral de todos os seres humanos. A Música pode ser qualificada como uma forma de comunicação humana que propicia benefícios físicos, fisiológicos e psicológicos. A Música contribui e é fundamental, se não mesmo vital para o desenvolvimento global e integral dos alunos com NEE e em particular os com T21.

Também em Coimbra, no respeitante ao projeto “Olhar a Música” protocolo entre a Associação Olhar 21, o Conservatório de Música de Coimbra, o Clube de Música da Escola EB 2,3 Dr.^a Alice Gouveia e a Direção Regional de Educação do Centro, que visa a integração através da Música de alunos com T21, com outras NEE e alunos ditos “normais”, utiliza a música (o instrumental Orff) como um veículo para cultivar nos alunos o empenho, a motivação, o estímulo e a sensação de que conseguem. Margarida Girão, Diretora do Agrupamento infere que este projeto contribui para o desenvolvimento global tanto dos alunos com T21, como para os com outras NEE, como para todos os outros. “(...) é uma semente que bem cuidada poderá trazer muitos mais frutos, tanto para os meninos com T21, como para os com outras NEE, como para todos os outros” (Girão, 2012).

Em seguida analisou-se a informação obtida nas Grelhas de registo de socialização dos alunos por sessão, através da observação direta.

A avaliação de cada competência é apresentada através de um gráfico com duas linhas. Uma representando a avaliação dos alunos T21 pelos seus pares sem NEE, em todas as sessões, permitindo ficar com uma noção global da evolução da competência. A outra a avaliação do grupo, pela investigadora, em momentos chave: início, mensal, final e atuações em público.

Assim, para o objetivo: **Compreender se a aplicação do programa de música PISM aumenta as competências de compreensão, de participação e o nível de interação: relacionamento dos alunos sem NEE com os seus pares com T21**, obtiveram-se os seguintes resultados:

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

No que respeita à avaliação da compreensão obtiveram-se os resultados que se apresentam no gráfico seguinte:

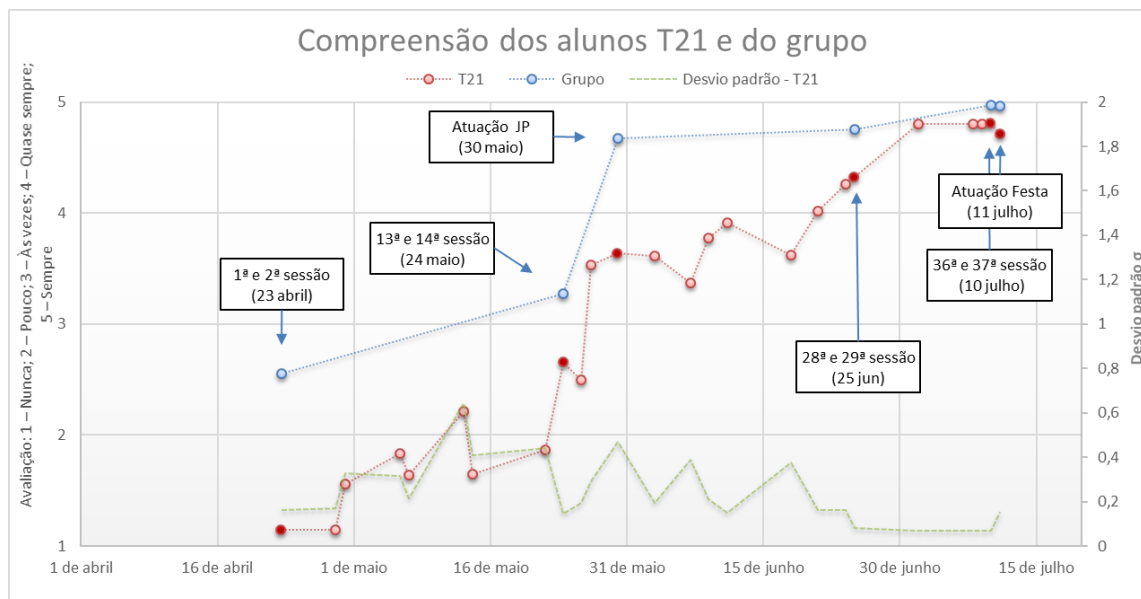


Gráfico 16 - Evolução da competência da compreensão.

Verifica-se no Gráfico 16, em relação ao item da compreensão dos alunos com T21, na perceção dos seus pares sem NEE, linha rosa, um aumento gradual com algumas variações ao longo do programa, estas mais acentuadas nos primeiros dois terços. Após um mês do início do programa é atingido o nível de Razoável (às vezes). Este vetor de aumento foi o mais significativo do gráfico. Atingindo o nível de Bom (quase sempre) no fim do segundo mês. O nível Máximo (sempre) da compreensão é atingido a quatro sessões do final do programa, mantendo-se assim até ao fim, atuação da Festa final de ano. Em média os alunos no final do programa referiram que os seus pares atingiram praticamente o nível Máximo (sempre) de compreensão.

A análise da compreensão do grupo, linha azul, está em concordância. Os valores classificados pela investigadora estão sempre mais otimistas que as dos próprios alunos T21, isto é, ao nível da compreensão o grupo esteve sempre num nível superior ao dos alunos com T21.

Relativamente à avaliação da participação obtiveram-se os resultados que se apresentam no seguinte gráfico:

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

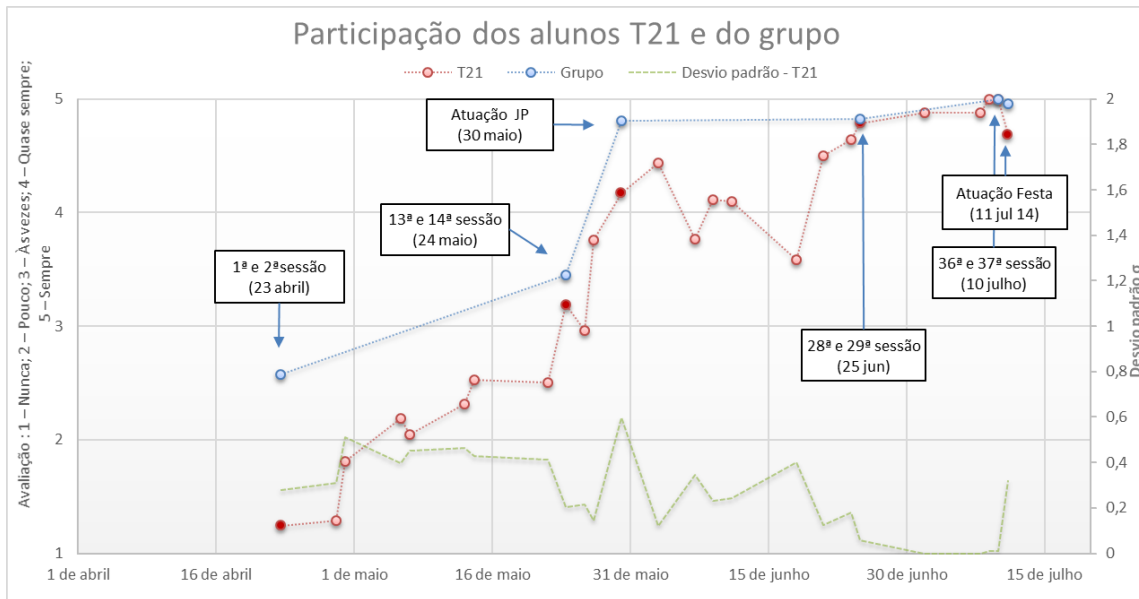


Gráfico 17 - Evolução da competência da participação.

Verifica-se no Gráfico 17, no que concerne ao item da participação dos alunos com T21, na percepção dos pares sem NEE, um aumento gradual ao longo do programa com algumas oscilações durante o segundo terço. Um mês após o início (13ª e 14ª sessões) é atingido o nível de Razoável (às vezes) e o nível de Bom (quase sempre) três sessões a seguir, correspondendo à primeira atuação em público, registando-se aqui o aumento mais significativo (cerca de 80% de inclinação ascendente). O nível de Máximo (sempre) é atingido no final do segundo mês, mantendo-se até ao final do programa.

A análise da participação do grupo está em concordância, denotando-se que o grupo era no seu todo participativo e incluía todos os elementos do mesmo com bons níveis de participação.

No que se refere à avaliação da interação obtiveram-se os resultados que se apresentam no gráfico seguinte:

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

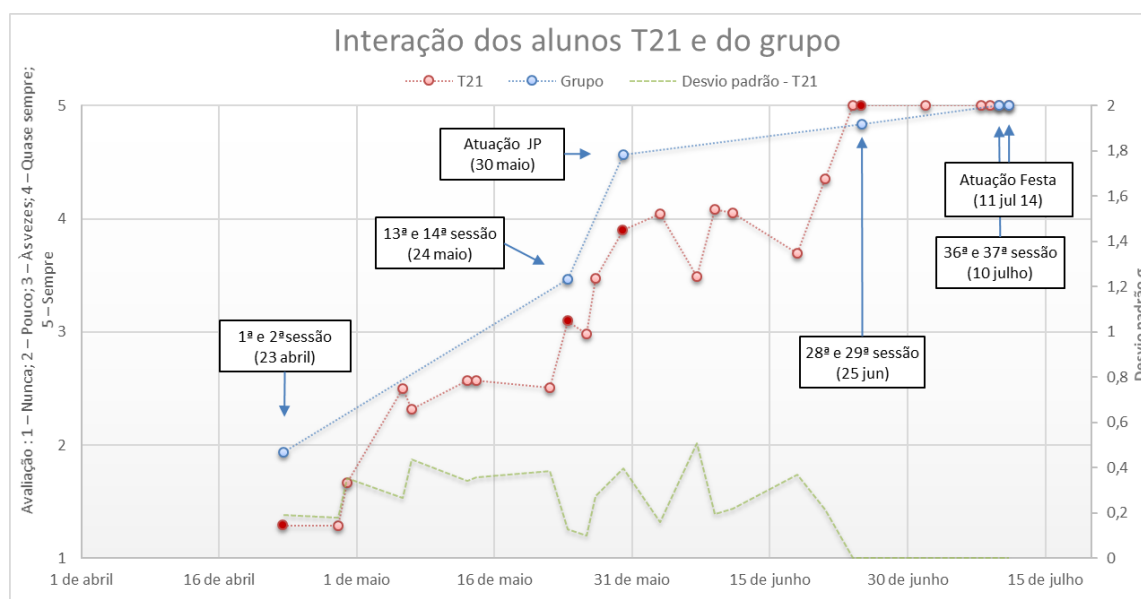


Gráfico 18 - Evolução da competência da interação.

No Gráfico 18, relativamente ao item da interação dos alunos com T21, segundo a percepção dos pares sem NEE, verifica-se um aumento gradual ao longo do programa com flutuações no segundo terço do programa. Aumento esse muito significativo, atingindo o nível de Máximo (sempre) depois do segundo mês, na 27ª sessão. Mantendo-se até ao final do programa. A partir da 27ª sessão a avaliação foi unânime, nota máxima (Desvio padrão = 0).

A análise da interação do grupo tal como nos itens anteriores encontra-se em concordância.

Assim como neste estudo também Joly (2003) no seu estudo efetuado em Porto Alegre, no Brasil, no sentido de averiguar os efeitos da música no desenvolvimento e comportamento de dezoito participantes com NEE, após a implementação de um programa de EM, concluiu que as atividades no âmbito da música contribuem para o desenvolvimento pessoal e social. O autor conclui também que a metodologia proposta por Carl Orff, utilizada na EM de qualquer criança, pode ser perfeitamente aplicada aos alunos com NEE.

Do mesmo modo, Ravagnani (2009) no estudo que realizou na Universidade Federal do Paraná, Curitiba no Brasil, após a implementação de um programa de música em contexto de interação social, a seis alunos entre os seis e os sete anos de idade, com T21, concluiu que estes usaram canais não-verbais de comunicação para se expressar durante as atividades musicais, proporcionados, pelo ambiente de interação social estabelecido entre o grupo. O fazer musical para os alunos com T21 é fundamental na medida em que a maioria apresenta

dificuldades em comunicar verbalmente. A utilização da Música como “canal musical” proporcionou o aumento da participação e da interação e propiciou a valorização da autoestima, confiança mútua, amizade e o sentido de pertença a um grupo.

Identicamente Mobilha (2010) no estudo realizado na Escola Superior de Educação, do Instituto politécnico de Setúbal, após a aplicação de um projeto centrado no ensino da EM sobre o contributo da música na promoção da formação e socialização de crianças e/ou jovens, numa turma de 6º ano do Ensino Básico, encontrou resultados semelhantes ao concluir que a prática artística musical propiciou uma evolução considerável na formação global dos alunos, crescimento da autonomia, responsabilidade, convívio e amizade gerados pelas interações durante as aulas/ensaios e apresentações públicas. As apresentações públicas constituíram um contributo positivo pessoal e social, possibilitando a articulação, a proximidade entre os intervenientes e o envolvimento junto da comunidade escolar e civil.

Também as autoras, Gonçalves (2010) no estudo efetuado no Instituto Politécnico de Bragança, alusivo à Música como fator de Inclusão dos alunos de NEE, num grupo de cinco crianças com NEE, dos 1º, 2º e 3º ciclos, um dos quais com T21 após a sua implementação e Trindade (2010) no estudo efetuado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Ciências da Educação, de Lisboa, após a implementação de um programa de música entre alunos sem e com T21 no ensino pré-escolar, encontraram resultados semelhantes, tendo concluído que a Música é fundamental no desenvolvimento integral do aluno com NEE e contribui para a evolução de várias competências ao nível da socialização, coordenação, comportamento e comunicação manifestadas num maior envolvimento, entusiasmo e interesse na participação das atividades. Sendo a música considerada como uma arte propiciadora do desenvolvimento pessoal e social.

Capítulo 8 - Conclusões

A EM tem um papel auxiliador na integração de pessoas com NEE, além de proporcionar o desenvolvimento global do indivíduo, promove e facilita a comunicação/interação, constrói um espaço de distribuição de sentimentos, emoções e conhecimentos, reforça a autoestima através da realização e reconhecimento pelos demais. (ME, CNEB-CE, 2001).

Usufruir destas atividades expressivas, beneficiadas através da Música, quando aplicadas e desenvolvidas num âmbito educativo, coadjuva a tão almejada inclusão e o desenvolvimento pessoal, interpessoal, cultural e social dos educandos.

Partiu-se para esta investigação, com o intuito de aprofundar e fortalecer o conhecimento científico, sobre o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21 e averiguar e compreender as influências da EM aplicada em contexto de CM, através do PISM, entre alunos sem e com T21.

Findo este trabalho respondendo à questão de investigação “*De que forma poderá a Educação Musical por intermédio do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM) contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21, entre pares sem e com NEE – T21?*” conclui-se que:

- a) Ao nível da compreensão do contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), os resultados obtidos permitem afirmar ter havido relacionamento de convívio e amizade entre pares.
- b) No que diz respeito à compreensão da influência da música, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21 conclui-se que a Música foi vista por todos os alunos como um veículo promotor da evolução do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21.
- c) Relativamente ao que concerne à alteração das competências de compreensão, participação e interação durante a aplicação do PISM, constata-se mediante os indicadores que se verificou uma crescente evolução.

Em suma, conclui-se perante os resultados obtidos que o PISM aplicado entre alunos sem e com T21 propiciou aos alunos com T21, na perceção dos alunos sem NEE, uma vida social e pessoal mais ativa, tendo a Música sido considerada como um canal de comunicação

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

e constituído uma ferramenta fundamental e vital para o tão almejado processo de desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21. Através da prática musical em conjunto participaram, aprenderam juntos muitas coisas mutuamente e criaram amizades. As apresentações públicas e a dinâmica da sua preparação, fruto da prática artístico-musical do PISM foram reconhecidas como contributo bastante positivo do aumento da compreensão, participação e interação entre todos. Funcionaram como pontos de gatilho aumentando a envolvimento dos alunos no PISM e contribuindo notoriamente para esta grande evolução.

Considerando-se a presente investigação como um contributo para uma área ainda pouco aprofundada no nosso país, novas linhas de investigação podem advir deste estudo. Uma continuação deste desiderato será desenvolver a aplicação deste programa a outros grupos, incluindo apresentações em público, pela eficácia /sucesso do mesmo. Seria interessante que, futuramente, outros estudos pudessem complementar, validando ou revogando, as conclusões aqui apresentadas.

Referências Bibliográficas

- Adão, S. A. S. (2012). *Relatório de Prática Pedagógica de Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*. Coimbra. Escola Superior de Educação de Coimbra. Relatório para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Almeida, A. (2006). *Tecnologias da comunicação no apoio aos sujeitos com défice cognitivo*. Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro.
- Almqvist, L. *et alii*. (2007). *The concepts of participation, engagement and flow: A matter of creating optimal play experiences*. South African Journal of Occupational Therapy, pp. 8-13.
- Araújo *et alii*. (2008). *Estudo de Caso*. Mestrado em Educação Área de Especialização em Tecnologia Educativa Unidade Curricular: Métodos de Investigação em Educação. Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.
- Araújo J. *et alii*. (2013). Manual Escolar Play Educação Musical 6º Ano., p. 60. Editora: Porto Editora.
- Associação Olhar 21 (2011). *Guia de Boas Práticas: Intervenção Educativa na Trissomia 21*. Coimbra: Associação Olhar 21.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Editora: Edições 70.
- Bautista, R. J. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção saber mais. Lisboa: Dinalivro.
- Bianco, S. D. (2007). *Jaques-Dalcroze*. In M. Díaz, e A. Giráldez, (Coord). *Aportaciones Teóricas y Metodológicas a la Educación Musical*. Barcelona: Graó. Serie Didáctica de la Expresión Musical/240, pp. 23-32.
- Bischoff, S. (2009). *Music, Growth, and Wisdom: The Educational Thought of Carl Orff and Alfred North Whitehead*. Saskatchewan: Department of Educational Foundations - University of Saskatchewan.
- Bishop, K. D. *et alii*. (1999). *Promovendo amizades*. In: Stainback, S. e Stainback W. (1999) *Inclusão - Um Guia Para Educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Blacking, J. (1973). *How Musical is Man?* Washington: University of Washington Press.
- Bogdan, R. e Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brécia, V. L. P. (2003). *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas, São Paulo: Átomo.

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

- Brinkmann, S. (2012). *Qualitative research between craftsmanship and McDonaldization*. A keynote address from the 17th Qualitative Health Research Conference. *Qualitative Studies*, Volume 3, pp. 56-68.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. (2ª edição). Lisboa, Universidade Aberta.
- Carneiro, I. et alii. (2012). *MusicBox 5 - Livro do professor, Parte 1, Educação Musical, 5.º ano, 2.º Ciclo Ensino Básico*. Lisboa: Raiz Editora.
- Chateau, J. (1987). *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Summus. Brasil.
- Chitty, A. et alii. (2010). *Down's Syndrome: The Essential Guide*. Great Britain: Need2Know.
- Claparède, É. (2010). *A Educação Funcional*. Coleção Educadores MEC, Editora Massagana.
- Correia, M. L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2001). *Inclusão 2*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades educativas especiais*. Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no seu Perfeito Juízo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (coord.) (2000). *Currículos Funcionais: Manual para Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cunha, J. C. R. (2005). *Orff Schulwerk em Portugal: Realidade ou utopia na formação de Professores de Educação Musical*. Universidade do Minho.
- Cunningham, C. (2011). *El síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.
- Dalcroze (1898). *Les études musicales et l'éducation de l'oreille*. Lausanne: Fœtisch, 1965. pp. 9-12. Edição original de 1920. Tradução: José Rafael Madureira e Luci Banks-Leite. Notas: José Rafael Madureira. Revisão técnica: Leda Maria Farah.
- Davis, P. et alii. (2004). *Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome*. *British Journal of Special Education*. Volume 31, number 4, pp.184-189.
- Denzin, N. e Lincon, Y. (1994). (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duarte, J. B. (2008). *Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*. *Revista Lusófona de Educação*, número 11, pp. 113-132. Lisboa. Instituto de Educação Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

- Ferreira, A. J. (2009). *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC. Recursos de apoio aos cursos Meloteca*, pp. 2-20.
- Fonterrada, M. T. O. (2008). *De tramas e fios - Um ensaio sobre música e educação*. (2ª Edição). São Paulo: Editora da Unesp.
- Fortin, M. *et alii*. (2009) *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lusodidacta, Loures.
- Gainza, V. H. (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. (3ª Edição). São Paulo: Summus Editorial. Brasil.
- Gleitman, H. (1999). *Cognição Social e Emoção. Psicologia*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gloton, R. e Claude, C. C. (1998). *A Actividade Criadora nas Crianças*. Lisboa Editorial Estampa.
- Gomes, F. P. e Matos, L. (sem data). *Orquestra do Pautas I n°1, Música clássica e prática de orquestra para todas as idades, Mozart, Tchaikovsky, Charpentier*. Editora Edições convite à Música, Santa Comba Dão, pp. 7-20.
- Gordon, E.E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbemkian.
- Guba, E. G., e Lincoln, Y. S. (1998). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*, pp. 195-220. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gundersen K. S. (2007). *Crianças com Síndrome de Down. Guia para pais e educadores*. Coleção: Necessidades Especiais. Artmed Editora.
- Horstmeier, D. (2004). *Teaching Math to People with Down Syndrome and Other Hands-On Learners*. United States of America: Woodbine House.
- Joly, I. Z.L. (1998). *Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCAR*. In: Fundamentos da Educação Musical. Associação brasileira de Educação Musical, série fundamentos 4, Porto Alegre. Brasil.
- Kelly, E.; Laws, G. (2005). *The Attitudes and Friendship Intentions of Children. United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities*. International Journal of Disability, Development and Education. Volume 52, N° 2, June.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: Paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály*. All in BÓNIS, Ferenc (ed), Budapest, Corvina Press.
- Kumin, L. (2008). *Helping Children with Down Syndrome Communicate better—speech and language skills for ages*, pp. 6-14. USA: Woodbine House.

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

- Lefèvre, B.,H. (1981). *Mongolismo. Orientação para Famílias: Compreender e Estimular a Criança Diferente*. (2ª Edição). São Paulo: Almed.
- Lemos, E e Cruz, V. (2005). *Os efeitos da Aplicação de Dois Programas de Educação Cognitiva numa Criança com T21*. Monografia, Faculdade de Motricidade Humana.
- Lewis, V. (1991). *Desarrollo y Déficit: Ceguera, Sordera, Deficit Motor, Síndrome de Down, autismo*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- López, J.F.G. (1995). *Nuevas perspectivas en la Educación e Integración de los Niños con Síndrome de Down*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Lopez - Ibor, S. (2007). *Playing the Old Games*. The Orff Echo Volume XL, Number 1 (Fall), pp. 9-10.
- Lucan, D. (2010). *Practical Down Syndrome Manual*. United Kingdom: Library of Congress Cataloguing.
- Maschat, V. (1999). *Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk*. In *Orff España, Enero*. Volumen 1. Madrid: Asociación Orff España – Música e Movimiento en la Educación.
- Mazzotta, M. J. S. (2001). *Inclusão e Integração ou chaves da vida humana*. III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milénio. Foz do Iguaçu, 4 a 7 de Novembro, pp.1-7.
- ME-DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica / Ministério da Educação.
- ME-DGIDC (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ME-DEB (1998). *Organização de Gestão dos Apoios Educativos*. Departamento de Educação Básica, Lisboa.
- ME-DEB (1991). *Programa de Educação Musical. Organização Curricular e Programas*. Ensino Básico, 2º Ciclo. Volume I. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- ME-CNEB-CE (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica / Ministério da Educação.
- Morato, P. P. (1994). *A Trissomia 21, Síndrome de Down ou ainda «Mongolismo». Similaridade ou especificidade*. In: *Revista Sonhar*, Volume1, pp. 25-61. Lisboa.
- Morato, P. P. (1998). *Deficiência Mental e Aprendizagem. Um estudo sobre a Cognição Espacial de Crianças com Trissomia 21*. (2ª edição) Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Mustacchi. Z. (2000). *Genética Baseada em Evidências – Síndromes e Heranças*. Cid Editora.
- Neves, A. et alii. (2013). *Caderno de Apoio ao Professor, 100% Music@, Educação Musical, 6.º Ano*. Lisboa: Texto, Lda.

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

- Nielsen, L. B. (2011). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Oelwein, P. (2002). *Liberation from Traditional Reading and Math Teaching Methods and Measurements*. In W. Cohen, L. Nadel & M. Madnick (Eds.), *Down Syndrome, Visions for the 21 st Century*, pp. 421-436. New York: Wiley-Liss.
- OMS (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Organização Mundial da Saúde e Direcção-Geral da Saúde, Lisboa.
- OMS (2010). *World health statistics*. Genebra, Autor.
- Ortiz, J. F. (2007). Edgar Willems. In: Díaz, M. e Giráldez A. (Coords). *Aportaciones Teóricas y Metodológicas a la Educación Musical*, pp. 43-53. Barcelona: Editora Graó.
- Palha, M. (1998). *Mongolismo: O valor da diferença*. Revista Viver com Saúde, n.º 3, pp. 28-35.
- Papalia, et alii. (2009). *O Mundo da Criança. Da Infância à Adolescência*. (11ª edição) Lisboa: McGraw - Hill.
- Pérez, S. (2011). *El síndrome de Down*. Madrid: CSIC – Catarata.
- Regner, H. (2001). *Música para niños – 50 años de experiencia con el Orff-Schulwerk*. *Orff España*, Enero-Julio 2001 – Volumen 4, pp. 3-8. Madrid: Asociación Orff España – Música y Movimiento en la Educación.
- Rodríguez, J. S. (2012). *Jugando y Aprendiendo Juntos – Un modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con Síndrome de Down*. (2ª Edición). Ediciones Algibe.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Romanelli, G. (2009). *Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento*. Revista Aprendizagem, Pinhais, n.14, pp.24-25.
- Sampedro, M. et alii. (1997). *A Criança com Síndrome de Down*. In: Bautista, R. (org). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber Mais Dinalivro.
- Sampson, J. (2007). *Down (Syndrome) But Not Out*. Oxford: Pleasant Word.
- Santos, S. e Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial, nº 8. Porto: Porto Editora.
- Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp.
- Schalock, R. L. et alii. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports. Eleventh Edition*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Eric Collection.
- Sherman, S., et alii. (2007). *Epidemiology of Down Syndrome. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. Volume 13.

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

- Simon, J. S. (2003). *How to conduct focus group*. The Grantsmanship Center Magazine, Fall, n. 9.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1º Volume. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. B.. (2003b), *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume. Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, M. J. e Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Editora: Pactor.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (2000). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. E. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Storms, G. (1991). *100 Jogos Musicais. Coleção Práticas Pedagógicas*. (1ª edição). Edições ASA.
- Subirats, M. A. (2007). *Zoltán Kodály*. In: M. Díaz e A. Giráldez (Coord). *Aportaciones Teóricas y Metodológicas a la Educación Musical*. Barcelona: Graó.
- Tavares, A. M. et alii. (1986). *O Mongolismo e seus aspetos*. S. Paulo. Editora Braga.
- Torres, R. M. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Editora Caminho.
- Troncoso, M. V. e Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. (3.ª Edição). Serviço de Educação e Bolsas: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Espanha: UNESCO.
- UNESCO (2005). *A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo. Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância Cadernos Pedagógicos – volume 2*. Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar-OMEP, Brasil. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- Vala, J. (2000). *Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano*. In: J. Vala, e M. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*, 4, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp 457-502.
- Vale, I. (2004). *Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso*. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Vinagreiro, M. L.; Peixoto, L. M. (2000). *A criança com Síndrome de Down – Características e Intervenção educativa*. Braga: Edições APPCDM, Distrital de Braga.

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. Brasil.
- Wallon, H. (2010). *Psicologia e Educação da Criança*. Editora Vega.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Ed. Pró-Música.
- Willems, E. (1985). *Las Bases psicológicas de la educación musical*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires. Paidós Ibérica, Ediciones.
- Wolcott, H. (1994) *Transforming Qualitative Data: Descriptions, analysis and interpretation*. London, Sage.
- Wylie, J. (2006). *The holistic learning outcomes of musical play for children with Down syndrome*. Down syndrome new and updates, 5(2), pp. 54-58.
- Wuytack, J. (1970). *Musique Vivant*. Paris: Educ.
- Wuytack J. (1993). *Actualizar as ideias educativas de Carl Orff*. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical nº 76, pp. 4-9.
- Wuytack, J. (2002). *Curso de Pedagogia Musical - 3º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytak, J. e Palheiros, G. B. (1995). *Audição Musical Activa. Livro do Professor fundamentos psico-pedagógicos e metodologias*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. e Palheiros, G. B. (2000). *Canções de Mimar*. (3ª Edição). Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. e Palheiros, G. B. (2009). *Audición musical activa con el musicograma*. Eufonía Didáctica de la Música - numero 47, pp. 43-55, julio.
- Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

Referências Webgráficas

- Andrade, M. W. C. L. e Dias M. G. B. B. (2006). *Processos que levam à compreensão de textos*. Artigo Departamento de Psicologia - Universidade Estadual de Maringá, Brasil. [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000100017>. [Consultado em 12-12-2012].
- Baliza, E. (2002). *Percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino dos professores na sala de aula*. Universidade Técnica de Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.12/328>>. [Consultado em 20-08-2015].

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

- Bissoto, M. L. (2005). *O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais*. Ciências e Cognição, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 80-88, fev./mar. 2005. [Em linha]. Disponível em <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/m11526.pdf>>. [Consultado em 06-05-2016].
- Carvalho, S. C. (2011). *Terapia da Música e do Som Em Crianças com NEE*. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais, Braga. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.14/8836>>. [Consultado em 12-12-2012].
- Cassini, R. S. (2014). *Uma “batucada” pra lá de especial: Um estudo do fazer musical na banda de música da APAE de Governador Valadares – MG*. Universidade de Brasília. Ipatinga/MG. Brasil. [Em linha]. Disponível em <<http://bdm.unb.br/handle/10483/9938>>. [Consultado em 08-03-2016].
- Cunha J. C. R. (2012). *Música, Movimento e Dança na Educação – Experiências baseadas na abordagem Orff-Schulwerk*. In: *Atas da Conferência Internacional 2012 Corpos (Im)perfeitos na Performance Contemporânea*, pp. 155-161 Edição Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada, Portugal. [Em linha]. Disponível em <<https://ceapfmh.files.wordpress.com/2012/12/corpos-imperfeitos-livro-de-atas.pdf>>. Consultado em 03-04-2016].
- Cunha, J. C. R. (2013). *Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento do ‘Eu Musical’: Flow em processos de Ensino/Aprendizagem em Educação Musical*. Departamento de Comunicação e Arte| Universidade de Aveiro. Portugal. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10773/12492>>. [Consultado em 03-04-2016].
- Damásio, A. (2007). *Documento de Trabalho para as consultas preparatórias - Conferência Nacional de Educação Artística dias 29, 30 e 31 de outubro*. Porto. [Em linha]. Disponível em <<http://www.educacao-artistica.gov.pt/apresentacao.htm>>. [Consultado em 12/09/2014].
- Daudt, A. (2002). *Children with Down Syndrome and Music: A parental description of their experience in music*. The Faculty of the College of Nursing and Health Professions. MCP Hahnemann University. [Em linha]. Disponível em <<https://idea.library.drexel.edu/islandora/object/idea%3A1093/datastream/OBJ/view>>. [Consultado em 12-04-2015].
- Donatone, J. L. R. (2011). *A Contribuição da Música na Educação Especial*. Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, núcleo de educação a distância, programa especial de formação pedagógica de docentes na área de licenciatura em arte. Fortaleza-CE. Brasil. [Em linha]. Disponível em <http://meloteca.com/pdf/musicoterapia/josiane-donatone_educacao-especial.pdf> [Consultado em 08-03-2016].
- Esteves, L. M. (2012). *Envolvimento de uma Criança com Síndrome de Down em Contexto Inclusivo e em Contexto de Educação Especial*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. [Em linha]. Disponível em <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2823/1/msc_lmesteves.pdf>. [Consultado em 17-07-2015].
- Ferreira, D.C.V. (2011). *A Inclusão de crianças com NEE no ensino regular*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://comum.rcaap.pt/hdl.handle.net/10437/1477>>. [Consultado em 12-12-2012].

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

- Ferreira, I. M. (2012) *A Importância da Música no Desenvolvimento Global das Crianças com NEE: Perspetiva dos professores do 1º ciclo e de Educação Especial*. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2564>>. [Consultado em 13-12-2012].
- Gatti, A. L. et alii. (2015). *Pesquisa Qualitativa: Grupo Focal e Intervenções Psicológicas com Idosos*. *Psicol. cienc. prof.* vol.35 no.1 Brasília Jan./Mar. [Em linha]. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703002382013>> [Consultado em 20-02-2016].
- Gabinete de Documentação e Direito Comparado (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV) de 20 de novembro. [Em linha]. Disponível em <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>>. [Consultado em 13/12/2012].
- Girão, M. (2012). In Artigo publicado no Jornal Diário de Coimbra a 18 de fevereiro de 2012, pág. 5. Margalho A. [Em linha]. Disponível em <http://www.olhar21.com/sistema/Recortes_imprensa/816545621.pdf>. [Consultado em 22-07-2015].
- Gomes, L. F. O. (2012). *Influência da Perceção Humana no Processo de Visualização de Dados*. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. [Em linha]. Disponível em <https://web.fe.up.pt/~tavares/downloads/publications/relatorios/Seminario_VF_LeandroGomes.pdf>. [Consultado em 20-08-2015].
- Gonçalves, F. M. P. P. (2010). *Os efeitos da animação artística: a música como factor de inclusão dos alunos de NEE*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10198/4305>>. [Consultado em 11-12-2012].
- Gruhn, W. (2008). *As crianças precisam de música*. Artigos Meloteca. Tradução de Etelvina Pereira. Artigo publicado a 6 de outubro de 2003, no sítio da ISME (International Society for Music Education). [Em linha]. Disponível em <<http://www.meloteca.com/educacao-artigo-criancas-precisam-de-musica.htm>>. [Consultado em 31-03-2016].
- Horta, A. I. P. (2012). Qual o papel da educadora e de todos os parceiros educativos no apoio educativo a uma criança com trissomia 21. Universidade do Algarve. [Em linha]. Disponível em <<https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3402/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado%20Andreia%20Horta%20n%C2%BA37982.pdf>> [Consultado em 21-07-2015].
- Jesus, P.R.C. (2010). *Vida, expressão e compreensão em Der Aufbau... (1910) de Dilthey*. Citação In A. Cardoso, & J. Justo (Orgs.), *Atas do Colóquio internacional "Sujeito e Passividade"*, Lisboa, 10-11 Out. 2002 (pp. 151-174). Lisboa: Colibri. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11328/802>>. [Consultado em 29-07-2015].
- Lomba, J. M. (1999). *Ramo de problemas de aprendizagem e Comportamento*. [Em linha]. Disponível em <<http://deficiencia.paginas.sapo.pt/>>. [Consultado em 21-07-2015].
- Magalhães, V.A. (2011). *Contributo da Musicoterapia para a Inclusão de Alunos com Deficiência Mental na Escola*. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Beiras, Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais, Beiras. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.14/11955>>. [Consultado em 12-12-2012].

- Martenot, M. (2011). *Educação Musical: O Método Martenot*. Publicado a 1 de junho de 2011 no Blog de Educação Musical. [Em linha]. Disponível em <<http://praticasemeducacaomusical.blogspot.pt/2011/06/o-metodo-martenot.html>>. [Consultado em 03-04-2016].

- Mota, N. G. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de NEE integrados na turma*. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4085/1/NataliaMota.pdf>>. [Consultado em 12-04-2013].

- Mesquita, F. R. (2013). *A importância da vivência dos afectos no desenvolvimento de jovens com Trissomia 21*. Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras – Viseu. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13576/1/Sem%20anexos.pdf>>. [Consultado em 21-07-2015].

- Mello, E. F. F. e Teixeira, A. C. (2012). *A Interação Social Descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede*. Artigo publicado no seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul IX ANPED SUL 2012. Universidade de Caxias do Sul, Brasil. [Em linha]. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao Comunicacao e Tecnologias/Trabalho/06_03_38_6-7515-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao%20Comunicacao%20e%20Tecnologias/Trabalho/06_03_38_6-7515-1-PB.pdf)>. [Consultado em 30-10-2014].

- Mobilha, E. M. F. (2010). *Educar/Transformar-Um projeto de Percussão na promoção da formação musical e da socialização*. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.26/4359>>. [Consultado em 06-05-2016].

- Moura, H. (2012). In Diário as Beiras, Martins, G. M. (2012). Artigo publicado no Jornal Diário as Beiras a 21 de março de 2012. Martins, G. M. [Em linha]. Disponível em <http://www.olhar21.com/sistema/Recortes_imprensa/114301327.pdf>. [Consultado em 22-07-2015].

- Oliveira, I. M. (2009). *Contributos de programa baseado na Dançoterapia/Movimento Expressivo no desenvolvimento da Comunicação Não – Verbal em crianças e jovens com Perturbação do Espectro do Autismo*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.5/752>>. [Consultado em 20-12-2012].

- ONU – Organização das Nações Unidas. (1995). Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Cadernos SNR, nº 3. Lisboa: SNR. [Em linha]. Disponível em <<http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf>>. [Consultado em 01-09-2015].

- Palheiros, G. B. (2013). In: XpressingMusic – Portal do Conhecimento Musical a 20 maio 2013. *Graça Boal Palheiros em entrevista ao XpressingMusic partilha alguns dos seus pontos de vista relativamente à Educação Musical em Portugal*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.xpressingmusic.com/entrevista/1318-graca-boal-palheiros>>. [Consultado em 03-04-2016].

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

- Peixoto, I. (2014). *Relatório de Estágio Apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*. Bragança. [Em linha]. Disponível em <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/9908/1/In%C3%AAs%20Margarida%20Silva%20Peixoto.pdf>>. [Consultado em 01-04-2016].
- Pinto, G. F. S. (2011). *Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada*. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.11/1195>> [Consultado em 03-02-2015].
- Ravagnani, A. (2009) *A Educação Musical de Crianças com Síndrome de Down em um Contexto de Interação Social*. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. [Em linha]. Disponível em <<http://www.artes.ufpr.br/musica/mestrado/dissertacoes/2009/Anahi.pdf>> [Consultado em 12-12-2012].
- Santos, T. C. (2008). *Caminhando de mãos dadas - Criança com Trissomia 21*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/65>>. [Consultado em 15-07-2015].
- Tangarife A. S. (2012). *Musicoterapia na Deficiência Intelectual: um estudo sobre Avaliações e Intervenções com enfoque cognitivo*. Conservatório brasileiro de música centro universitário - curso de graduação em musicoterapia - Centro de Pesquisas Jose Maria Neves. [Em linha]. Disponível em <<http://docplayer.com.br/8129414-Musicoterapia-na-deficiencia-intelectual-um-estudo-sobre.html>> [Consultado em 12-04-2015].
- Silva, P. C. (2012). *A música como veículo promotor do ensino e aprendizagens*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. [Em linha]. Disponível em <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1520/1/DissertMestradoPaulaCristinaViveirosSilva2012.pdf>> [Consultado em 12-04-2015].
- Silva, I. S. *et alii*. (2014). Focus group: *Considerações teóricas e metodológicas*. Revista Lusófona de Educação, 26, 175-190 [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/1822/32357>>. [Consultado em 13/09/2013].
- Telheiro, L. A. A. (2010) - *O ensino da música no 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10362/5461>>. [Consultado em 13-05-2015].
- Trindade, A. I. F. (2010). *(Com) passo a (com) passo com a Síndrome de Down*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Ciências da Educação, Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10437/2225>>. [Consultado em 12-12-2012].
- Wuytack, J. (2015). In: XpressingMusic – Portal do Conhecimento Musical, a 18 setembro. Jos Wuytack. *A pedagogia musical como missão*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.xpressingmusic.com/entrevista/1974-jos-wuytack>>. [Consultado em 03-04-2016].

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Maria Sofia Florindo da Silva Santos

**O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música
(PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com
Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21**

ANEXOS



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2016

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Maria Sofia Florindo da Silva Santos

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

ANEXOS



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2016

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Maria Sofia Florindo da Silva Santos

**O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música
(PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com
Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21**

Maria Sofia Florindo da Silva Santos,

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial.

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Fátima Paiva Coelho
Mestre Armindo Nunes

Índice

Anexo 1 - Autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas	1
Anexo 2 - Declaração de Consentimento Informado, modelo UFP	2
Anexo 3 - Lista e caracterização dos alunos	3
Anexo 4 - Validação de instrumentos por peritos: <i>Focus group</i> e Grelha.....	4
Anexo 5 - Grelhas de registo de socialização dos alunos T21 pelos pares sem NEE's	13
Anexo 6 - Grelhas de registo de socialização do grupo.....	26
Anexo 7 - Guião do <i>Focus group</i> inicial	29
Anexo 8 - Guião do <i>Focus group</i> final	31
Anexo 9 - Cronograma das sessões do PISM	33
Anexo 10 - Planos das sessões nos momentos chave do PISM.....	38
Anexo 11 - Jogo de desenvolvimento de aptidões pessoais: Jogo de escuta (de apresentação) - <i>O Jogo do nome</i>	42
Anexo 12 - Musicograma da Marcha Turca de Mozart.....	43
Anexo 13 - Musicograma da Marcha de Tchaikovsky	44
Anexo 14 - Musicograma de Rolling in the deep de Adele	45
Anexo 15 - Jogos de desenvolvimento do espírito criativo: Jogos de expressão e de improvisação - <i>Som e Sentimento</i>	46
Anexo 16 - Jogos de desenvolvimento de aptidões pessoais: Jogos de concentração <i>Stop, Estátua</i>	47
Anexo 17 - Jogos de desenvolvimento da sociabilidade: Jogos de Comunicação <i>do Espelho animado</i>	48
Anexo 18 - Jogos de desenvolvimento da sociabilidade: Jogos de Comunicação (para descompressão) <i>Formemos figuras: caracol, comboio</i>	49
Anexo 19 - Certificado de participação no Clube de Música	51
Anexo 20 - Categoria: Conhecimento de alunos com T21	52
Anexo 21 - Categoria: Participação no Clube de Música	54

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Anexo 22 - Categoria: Relacionamento entre pares	58
Anexo 23 - Categoria: A experiência vivida no Clube de Música	63
Anexo 24 - Categoria: A Música como meio facilitador na comunicação	67
Anexo 25 - Categoria: Benefícios aos alunos com T21 enquanto experiência no Clube de Música.....	70

Anexo 1 - Autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas

*Definido em 09/10/2013
to Diretor*

Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento

Exmo. Senhor Diretor
do Agrupamento de Escolas Eng. Duarte Pacheco

Eu, Maria Sofia Florindo da Silva Santos, professora do Quadro do Escola E.B. 2,3 Eng. Duarte Pacheco de Loulé, no grupo 250 e aluna do Curso de Mestrado de Ciências da Educação: Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a. que se digne a autorizar a realização de uma Intervenção e respetiva avaliação, no presente ano letivo 2013/14, a um grupo de alunos em situação de Clube de Música, aplicar as técnicas focus group e entrevista e administrar grelhas de observação, gravações áudio e vídeo relativo ao título **"A Perceção dos alunos sem NEE nos 2º e 3º Ciclos sobre a Socialização dos seus pares com Trissomia 21 – Influências da Educação Musical em Ambiente de Clube de Música"**.

Esta Intervenção fará parte da minha investigação para a dissertação de Mestrado e, como o nome indica, tem por objetivo conhecer o grau de aceitação ou rejeição, por parte dos pares, de alunos com necessidades educativas especiais. Pretendia aplicar o plano de ação, após parecer positivo dos encarregados de educação, dos alunos.

Informo que toda a documentação utilizada, é anónima e comprometo-me, desde já, a entregar um exemplar na Escola, no final da dissertação.

Loulé, 7 de outubro de 2013

Com os melhores cumprimentos.

A Aluna

Maria Sofia Florindo da Silva Santos

Os Orientadores

Professora Doutora Fátima Coelho
Mestre Armindo Nunes



Anexo 2 - Declaração de Consentimento Informado, modelo UFP

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português):

Eu, abaixo-assinado (nome completo) -----

-----,

responsável pelo participante no projecto (nome completo) -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do Responsável pelo participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Anexo 3 - Lista e caracterização dos alunos

Alunos	Código	Sexo	Ano de escolaridade	Turma	Idade
Alunos sem NEE	A1	M	7º	G	12
	A2	M	7º	B	13
	A3	M	7º	B	13
	A4	F	7º	C	12
	A5	F	6º	C	12
	A6	M	7º	D	12
	A7	F	8º	A	13
	A8	M	7º	C	12
	A9	F	8º	B	13
	A10	M	6º	B	11
	A11	F	6º	E	11
	A12	F	6º	C	11
	A13	F	7º	E	13
	A14	F	7º	C	12
Alunos T21	"X"	M	9º	E	16
	"Y"	M	9º	B	15

Anexo 4 - Validação de instrumentos por peritos: *Focus group* e Grelha

No seguimento da realização do estudo de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, subordinado ao tema "**O contributo da educação musical na percepção dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais sobre a Socialização dos seus Pares com Trissomia 21**", venho por este meio, apresentar para validação dois instrumentos de recolha de informação: *Focus group* aos alunos sem Necessidade Educativas Especiais (NEE) e **Grelha de observação direta de registo de socialização dos alunos por sessão.**

Trata-se de um estudo sobre o contributo da educação musical na percepção dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), sobre a socialização dos seus pares com Trissomia 21 (T21), realizado com base num programa de intervenção de caráter experimental denominado, Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), em contexto de Clube de Música, numa Escola EB 2,3 de um Agrupamento de Escolas do distrito de Faro. Esta pesquisa de investigação está a ser realizada na Universidade Fernando Pessoa, Porto, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Coelho e co-orientação do Mestre Armindo Nunes, e na qual se pretende:

- Conhecer o contributo do *Programa de Interação e Socialização pela Música* (PISM) a aplicar em contexto de Clube de Música, na promoção da socialização, entre os alunos com e sem NEE – Trissomia 21 (T21).
- Conhecer a percepção dos alunos sem NEE quanto à socialização dos alunos com T21.

Motivação: como profissional da educação desenvolver esta investigação é primeiramente uma tentativa de promover a socialização entre alunos com e sem NEE, aumentando a sua inclusão através da Música, desenvolvendo um trabalho de intervenção em que esta seja um instrumento de trabalho valioso, proporcionadora de interação social.

Pretende-se com esta investigação, aprofundar e fortalecer o conhecimento científico, sobre o contributo da educação musical na percepção dos alunos sem NEE, relativamente aos seus pares com T21, em contexto de Clube de Música, na interação e socialização, entre alunos dos 2º e 3º ciclos, com e sem NEE, e em particular os com T21.

Com este trabalho, tenciona-se:

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

- Verificar se a aplicação do programa de música aumenta a compreensão, as competências de participação e o nível de relacionamento dos alunos sem NEE com os seus pares com T21;
- Verificar a perceção que os alunos sem NEE têm sobre a influência da música, no desenvolvimento dos alunos com T21;
- Verificar a perceção dos alunos sem NEE sobre a possibilidade de o programa de música, poder promover relações de convívio e amizade entre pares.

Para a realização da vertente qualitativa do estudo venho por este meio solicitar a colaboração na validação do *focus group* e da grelha de observação direta de registo de socialização dos alunos, a aplicar neste trabalho de investigação.

O **Focus group aos alunos** sem NEE a aplicar antes e no fim do programa, é composto por seis questões referentes ao contributo do programa aplicado em contexto de clube de música, na promoção da socialização dos alunos e à perceção dos alunos sem NEE sobre a socialização dos seus pares com T21.

A **Grelha de registo de socialização dos alunos** de observação direta das atividades (sessões) do plano de intervenção do programa, a aplicar no final de cada sessão, é composta por: um quadro de três entradas (compreensão, participação e interação: relacionamento dos alunos) com diversos itens cada uma, uma apreciação global e uma legenda de valores. A sua construção teve por base uma consulta a diversos materiais didáticos, nomeadamente materiais de apoio dos manuais escolares: *MusicBox 5 Educação Musical 5.º Ano* da Raiz Editora e *100% Música@, Educação Musical, 6.º Ano* da Texto Editora, Lda. Consultou-se também o trabalho de projeto apresentado por Trindade (2010) intitulado *(Com) passo a (com) passo com a Síndrome de Down*, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, do qual não se obteve autorização para utilizar/alterar os instrumentos, por impossibilidade de contacto com a autora.

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Focus group aos alunos sem NEE – início e fim do programa

Questão 1

Início – Conhecem alunos com T21 na escola? Alguma vez conviveram com alunos com Necessidades Educativas Especiais? Como é que foi o vosso relacionamento? Comentem.

Fim – () não se justifica a questão no final

Objetivo da questão: saber se há ou houve algum relacionamento entre os alunos com alunos com NEE, particularmente com Trissomia 21 em ambiente escolar. E em caso afirmativo saber de que tipo e como.

Avaliação da Questão 1

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 2

Início – Se esses alunos fizessem parte convosco do Clube de Música, o que acham que essa experiência lhes proporcionaria? Poderia a música ser um veículo promotor do seu desenvolvimento? Como e de que modo? Comentem.

Fim – Esses alunos ao terem feito parte convosco do Clube de Música, o que acham que essa experiência lhes proporcionou? Pôde a música ter sido um veículo promotor do seu desenvolvimento? Como e de que modo? Comentem.

Objetivo da questão: Saber a perceção dos alunos sobre o que uma possível experiência no clube de música, poderá proporcionar a esses alunos e se a música poderá ou não funcionar como um veículo promotor do seu desenvolvimento.

Avaliação da Questão 2

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 3

Início – O facto de estes alunos virem a participar no Clube poderá ser uma forma de os conhecerem melhor? Acha possível estabelecer relações de convívio e amizade entre vocês? Como e porquê? Comentem.

Fim – O facto de estes alunos terem participado no Clube poderá ter sido uma forma de os conhecerem melhor? Acha possível estabelecer relações de convívio e amizade entre vocês? Como e porquê? Comentem.

Objetivo da questão: Saber qual a perceção dos alunos sobre se o facto de estes alunos virem a participar no Clube irá proporcionar-lhes um melhor conhecimento dos mesmos. E qual a possibilidade de se estabelecerem entre eles relações de convívio e amizade.

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Avaliação da Questão 3

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 4

Início – Pensam que a Música poderá funcionar como um meio facilitador e promotor de comunicação entre todos? De que forma e até que ponto? Comentem.

Fim – Pensam que a Música pôde funcionar como um meio facilitador e promotor de comunicação entre todos? De que forma e até que ponto? Comentem.

Objetivo da questão: Identificar a percepção dos alunos sobre se a música poderá constituir ou não um meio facilitador e promotor de comunicação entre eles.

Avaliação da Questão 4

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 5

Início – O que sentiriam se vivessem uma experiência musical em comum (vocês e os vossos colegas com T21), como no programa musical, com alunos com T21. Como seria o vosso relacionamento? Será possível a amizade, a partilha ou convívio entre vocês? Até que ponto isso já é uma probabilidade? Comentem.

Fim – O que sentiriam ao viver a experiência musical em comum (vocês e os vossos colegas com T21), no programa musical, com alunos com T21. Como foi o vosso relacionamento? Foi possível a amizade, a partilha ou convívio entre vocês? Comentem.

Objetivo da questão: Conhecer a percepção dos alunos sobre as possíveis vivências entre os elementos do grupo e os alunos com T21 durante a experiência musical em comum e identificar quais os tipos de relacionamento estabelecidos - convívio, partilha, amizade.

Avaliação da Questão 5

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Questão 6

Início – O que acham que o Clube de Música, proporcionará em relação a estes alunos? Que influências e benefícios. Comentem.

Fim – O que acham que o Clube de Música, proporcionou em relação a estes alunos? Que influências e benefícios. Comentem.

Objetivo da questão: Identificar a perceção dos alunos sobre o que o Clube de Música proporciona aos alunos com T21: influências e benefícios.

Avaliação da Questão 6

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Apreciação global do <i>Focus group</i> aos alunos sem NEE		
Itens / Opções de resposta	Insuficiente/ Excessivo	Adequado
Apresentação		
Eficácia (responde aos objetivos)		
Eficiência (extensão)		
Completude		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Grelha de registo de socialização dos alunos por sessão

Questão 1 – Compreensão

_____ª Sessão – PISM		Atividade _____		data ___/___/ 2014															
		Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P		
Compreensão	1. Compreende e cumpre regras do grupo																		
	2. Toma consciência de si próprio e do outro																		
	3. Compreende as capacidades e limitações próprias de cada um																		
	4. Atribui valor aos seus comportamentos e atitudes																		
	5. Compreende orientações																		
	6. Revela espírito crítico e criativo																		
	7. Assume responsabilidades																		

1 – Nunca; 2 – Pouco; 3 – Razoável; 4 – Bem; 5 – Muito

Objetivo da questão: Verificar a compreensão de valores

Avaliação da Questão 1

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Questão 2 – Participação

Participação	8. Participa assertivamente																
	9. Ajuda quando solicitado																
	10. Manifesta satisfação pelos seus sucessos																
	11. Manifesta satisfação, alegria e bem estar em grupo																
	12. Responde com entusiasmo às atividades musicais em grupo																
	13. Utiliza objetos à sua disposição																
	14. Apropria-se do espaço																
	15. Orienta o corpo no espaço																

1 – Nunca; 2 – Pouco; 3 – Razoável; 4 – Bem; 5 – Muito

Objetivo da questão: Verificar a participação assertiva

Avaliação da Questão 2

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Questão 3 – Interação: Relacionamento dos alunos

Interação: Relacionamento dos alunos	16. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas																
	17. Participa em atividades de grande/pequeno grupo																
	18. Cooperar com entusiasmo nas atividades																
	19. Interage/comunica com os colegas																
	20. Permite a interação/proximidade física dos colegas durante as atividades																
	21. Estabelece relações de convívio e partilha																
	22. Estabelece relações de amizade																
Apreciação Global																	

1 – Nunca; 2 – Pouco; 3 – Razoável; 4 – Bem; 5 – Muito

Objetivo da questão: Verificar a interação entre pares

Avaliação da Questão 3

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Apreciação global da Grelha de registo de sessão		
Itens / Opções de resposta	Insuficiente/ Excessivo	Adequado
Apresentação		
Eficácia (responde aos objetivos)		
Eficiência (extensão)		
Completude		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Agradeço toda a atenção e colaboração dispensada.

Os melhores cumprimentos

Loulé, março de 2014

A Discente: Maria Sofia Florindo da Silva Santos

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Grelha de registo de socialização dos alunos T21 pelos seus pares sem NEE's - 7ª e 8ª sessão -																											07/05/2014																															
Aluno sem NEE's		A14	A1	A8	A4	A13	A5	A12	A2	A6	A11	A10	A9	A7	A3	Valores médios																																										
Aluno T21	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	T21	σ																												
Compreensão	1. Compreende e cumpre regras do grupo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0																												
	2. Toma consciência de si próprio e do outro	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0																												
	3. Compreende as capacidades e limitações próprias de cada um	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0																												
	4. Atribui valor aos seus comportamentos e atitudes	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1,5	0,5																											
	5. Compreende orientações	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0																												
	6. Revela espírito crítico e criativo	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1,5	0,5																											
	7. Assume responsabilidades	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1,5	0,5																											
Média da compreensão		1,9	1,4	1,9	1,4	1,9	1,4	1,9	1,4	1,9	1,4	1,9	1,4	1,9	1,4	1,9	1,4	1,9	1,4	1,9	1,4	1,9	1,4	1,9	1,4	1,9	1,4	1,9	0	1,4	0	1,6	0,2																									
Participação	8. Participa assertivamente	2	1	2	1,7	2	1,7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0																												
	9. Ajuda quando solicitado	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0																												
	10. Manifesta satisfação pelos seus sucessos	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1,5	0,5																											
	11. Manifesta satisfação, alegria e bem estar em grupo	3	2	3	2	3	1	3	2	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	1,5	0,5	2,3	0,8																									
	12. Responde com entusiasmo às atividades musicais em grupo	3	2	3	1,7	3	1	3	2	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	2	3	2	3	2	3	0																													
	13. Utiliza objetos à sua disposição (Instrumental Off)	3	2	3	2	3	2	3	1,7	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	0																													
	14. Apropria-se do espaço	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	1,8	0,4	2,1	0,5																									
15. Orienta o corpo no espaço (Movimento e Expressão corporal)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0																													
Média da participação		2,5	1,8	2,5	1,8	2,4	1,6	2,5	1,8	2,5	1,6	2,4	1,6	2,5	1,4	2,4	1,9	2,4	1,6	2,4	1,8	2,4	1,6	2,4	1,6	2,4	0,1	1,7	0,2	2	0,5																											
Interação: Relacionamento dos alunos	16. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2,7																																													
	17. Participa em atividades de grande/pequeno grupo	3	2	3	1,3	3	2	3	2	3	2	3	1	3	2	3	1	3	2	3	1	3	2	3	1	3	2	3	0																													
	18. Cooperar com entusiasmo nas atividades	3	1	3	1	3	1,7	3	2	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	2	3	2	3	2	3	0																													
	19. Interage/comunica com os colegas	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	0																													
	20. Permite a interação/proximidade física dos colegas durante as atividades	3	3	3	3	3	3	3	1,7	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	0																													
	21. Estabelece relações de convívio e partilha	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0																													
	22. Estabelece relações de amizade	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0																													
Média da interação		2,6	2	2,6	1,9	2,7	2,1	2,7	2	2,7	1,9	2,6	1,8	2,7	2,1	2,6	2,1	2,7	1,9	2,7	2	2,6	2	2,6	0,1	2,6	0,1	2,3	0,3	2,3	0,4																											
1-Nunca; 2-Pouco; 3-Razoável; 4-Bem; 5-Sempre		Valores médios globais																									2,3	1,7	2,3	1,7	2,3	1,7	2,3	1,7	2,4	1,7	2,4	1,6	2,3	1,6	2,4	1,6	2,4	1,6	2,3	1,8	2,3	1,6	2,3	1,7	2,3	1,7	2,3	0	1,7	0,2	2	0,4

Grelha de registo de socialização dos alunos T21 pelos seus pares sem NEE's - 9ª sessão -																											13/05/2014																															
Aluno sem NEE's		A14	A1	A8	A4	A13	A5	A12	A2	A6	A11	A10	A9	A7	A3	Valores médios																																										
Aluno T21	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	T21	σ																												
Compreensão	1. Compreende e cumpre regras do grupo																																																									
	2. Toma consciência de si próprio e do outro																																																									
	3. Compreende as capacidades e limitações próprias de cada um																																																									
	4. Atribui valor aos seus comportamentos e atitudes																																																									
	5. Compreende orientações																																																									
	6. Revela espírito crítico e criativo																																																									
	7. Assume responsabilidades																																																									
Média da compreensão																																																										
Participação	8. Participa assertivamente																																																									
	9. Ajuda quando solicitado																																																									
	10. Manifesta satisfação pelos seus sucessos																																																									
	11. Manifesta satisfação, alegria e bem estar em grupo																																																									
	12. Responde com entusiasmo às atividades musicais em grupo																																																									
	13. Utiliza objetos à sua disposição (Instrumental Off)																																																									
	14. Apropria-se do espaço																																																									
15. Orienta o corpo no espaço (Movimento e Expressão corporal)																																																										
Média da participação																																																										
Interação: Relacionamento dos alunos	16. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas																																																									
	17. Participa em atividades de grande/pequeno grupo																																																									
	18. Cooperar com entusiasmo nas atividades																																																									
	19. Interage/comunica com os colegas																																																									
	20. Permite a interação/proximidade física dos colegas durante as atividades																																																									
	21. Estabelece relações de convívio e partilha																																																									
	22. Estabelece relações de amizade																																																									
Média da interação																																																										
1-Nunca; 2-Pouco; 3-Razoável; 4-Bem; 5-Sempre		Valores médios globais																									2,8	1,9	2,8	1,9	2,8	1,9	2,8	1,9	2,8	1,9	2,8	1,9	2,8	1,9	2,8	1,9	2,8	1,9	2,8	1,9	2,8	1,9	2,8	1,9	2,8	1,9	2,8	0	1,9	0,1	2,4	0,5

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Grilha de registo de socialização dos alunos T21 pelos seus pares sem NEE's - 13ª e 14ª sessão -																																				
Aluno sem NEE's		A14	A1	A8	A4	A13	A5	A12	A2	A6	A11	A10	A9	A7	A3	Valores médios																				
Aluno T21	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	T21	σ				
Compreensão	1. Compreende e cumpre regras do grupo	3	3	3	2,3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	1	
	2. Toma consciência de si próprio e do outro	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	0	
	3. Compreende as capacidades e limitações próprias de cada um	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,5	2,7	0,5	2,7	0,5
	4. Atribui valor aos seus comportamentos e atitudes	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	0	
	5. Compreende orientações	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	2,9	0,3	3,0	2
	6. Revela espírito crítico e criativo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,1	2,0	2,0	2,0	1
	7. Assume responsabilidades	2	2	1,7	1,7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,1	2,0	2,0	2,0	1
Média da compreensão		2,7	2,7	2,7	2,6	2,7	2,7	2,7	2,6	2,6	2,7	2,5	2,6	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,6	2,6	2,4	2,7	2,7	2,6	2,6	2,7	2,7	2,7	2,7	0,1	2,6	0,2	2,7	0,1		
Participação	8. Participa assertivamente	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	3,0	0	
	9. Ajuda quando solicitado	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	3,0	1
	10. Manifesta satisfação pelos seus sucessos	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	0	4,0	3,0	3,5	0,5
	11. Manifesta satisfação, alegria e bem estar em grupo	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	0,2	3,0	3,5	0,5	
	12. Responde com entusiasmo às atividades musicais em grupo	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	0	4,0	3,0	3,5	0,5
	13. Utiliza objetos à sua disposição (Instrumental Orff)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	3,0	0
	14. Apropria-se do espaço	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,1	3,0	3,0	3,0	1
15. Orienta o corpo no espaço (Movimento e Expressão corporal)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	3,0	0	
Média da participação		3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	0	3,0	3,0	3,2	0,2		
Interação: Relacionamento dos alunos	16. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	3,0	1	
	17. Participa em atividades de grande/pequeno grupo	3	3	3	3	3	3	2,7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,1	3,0	3,0	3,0	1	
	18. Cooperar com entusiasmo nas atividades	4	3	4	3	4	3	3,3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	0,1	3,3	0,4	3,7	0,4	
	19. Interage/comunica com os colegas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	3,0	0
	20. Permite a interação/proximidade física dos colegas durante as atividades	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,1	3,0	3,0	3,0	1	
	21. Estabelece relações de convívio e partilha	3	3	3	3	3	3	3	2,7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,1	3,0	3,0	3,0	2	
	22. Estabelece relações de amizade	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	3,0	1	
Média da interação		3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,2	3,1	3,1	3,1	3,2	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	0,1	3,1	0,1	3,1	0,1		
1-Nunca; 2-Pouco; 3-Razoável; 4-Bem; 5-Sempre Valores médios globais		3,1	2,9	3,1	2,9	3,1	2,9	3,1	2,9	3,1	2,8	3,1	2,9	3,1	3,1	3,1	3,1	2,9	3,1	2,8	3,1	2,9	3,1	2,9	3,1	2,9	3,1	2,9	0,1	2,9	0,1	3,0	0,2			

Grilha de registo de socialização dos alunos T21 pelos seus pares sem NEE's - 15ª sessão -																																			
Aluno sem NEE's		A14	A1	A8	A4	A13	A5	A12	A2	A6	A11	A10	A9	A7	A3	Valores médios																			
Aluno T21	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y	T21	σ			
Compreensão	1. Compreende e cumpre regras do grupo	2	2	3	2,3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,5	2,7	0,4	2,7	0,5
	2. Toma consciência de si próprio e do outro	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,1	3,0	3,0	3,0	1
	3. Compreende as capacidades e limitações próprias de cada um	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	2,7	0,5	2,8	0,4
	4. Atribui valor aos seus comportamentos e atitudes	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2,0	2,0	2,0	0
	5. Compreende orientações	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,3	2,9	0,3	2,9	0,3
	6. Revela espírito crítico e criativo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,1	2,0	2,0	2,0	1
	7. Assume responsabilidades	2	2	2	2	2,3	2,3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,1	2,0	2,0	2,0	1
Média da compreensão		2,4	2,4	2,4	2,5	2,6	2,5	2,6	2,6	2,4	2,4	2,6	2,4	2,6	2,4	2,6	2,4	2,6	2,4	2,6	2,4	2,6	2,4	2,6	2,4	2,6	2,4	2,6	2,4	0,1	2,5	0,2	2,5	0,2	
Participação	8. Participa assertivamente	2	2	3	2,3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,5	2,7	0,4	2,7	0,5	
	9. Ajuda quando solicitado	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	3,0	0
	10. Manifesta satisfação pelos seus sucessos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	3,0	0
	11. Manifesta satisfação, alegria e bem estar em grupo	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,5	2,7	0,5	2,8	0,4
	12. Responde com entusiasmo às atividades musicais em grupo	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	2,7	0,5	2,8	0,4
	13. Utiliza objetos à sua disposição (Instrumental Orff)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	3,0	0
	14. Apropria-se do espaço	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3,0	3,0	3,0	1
15. Orienta o corpo no espaço (Movimento e Expressão corporal)	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	0,5	3,3	0,5	3,3	0,5	
Média da participação		2,9	2,9	3,1	2,9	3,2	2,9	3,1	2,9	3,2	3,1	2,9	3,1	2,9	3,1	2,9	3,1	2,9	3,1	2,9	3,1	2,9	3,1	2,9	3,1	2,9	3,1	2,9	0,1	2,9	0,2				

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Anexo 6 - Grelhas de registo de socialização do grupo

1ª e 2ª Sessão PISM - Jogo Pulsação-nomes/ Formação de grupos; Apresentação Instrumentos; Prática instrumental – “Marcha Turca” Mozart																23/04/2014																			
		Alunos														Apreciação Global	Desvio padrão																		
		A14	A1	A8	A4	A13	A5	A12	A2	A6	A11	A10	A9	A7	A3	X	Y																		
Compreensão	1. Compreende e cumpre regras do grupo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2,81	0,5																
	2. Toma consciência de si próprio e do outro	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	0,5																
	3. Compreende as capacidades e limitações próprias de cada um	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	0,5																
	4. Atribui valor aos seus comportamentos e atitudes	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	2,75	0,7																
	5. Compreende orientações	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2,81	0,5																
	6. Revela espírito crítico e criativo	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	2,69	0,7																
	7. Assume responsabilidades	3,3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,3	3	3	3	3	1	1	2,79	0,7																
	Média da compreensão		3	2,7	2,7	2,7	2,7	2,6	2,7	2,7	2,7	3	2,7	2,7	2,7	2,7	1,3	1	2,55	0,6															
Participação	8. Participa assertivamente	3,3	3	3	3	3	3	3	3	3,3	3	3	3	3	1	1	2,79	0,7																	
	9. Ajuda quando solicitado	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1,25	0,7																
	10. Manifesta satisfação pelos seus sucessos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1,3	2,77	0,6																
	11. Manifesta satisfação, alegria e bem estar em grupo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	2,75	0,7																
	12. Responde com entusiasmo às atividades musicais em grupo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2,81	0,5																
	13. Utiliza objetos à sua disposição (Instrumental Orff)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2,81	0,5																
	14. Apropria-se do espaço	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2,81	0,5																
	15. Orienta o corpo no espaço (Movimento e Expressão corporal)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---																
Média da participação		3	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	3	2,7	2,7	2,7	2,7	1,4	1	2,57	0,5																
Interação: Relacionamento dos alunos	16. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	0,3																
	17. Participa em atividades de grande/pequeno grupo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	0,5																
	18. Cooperar com entusiasmo nas atividades	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	0,7																
	19. Interage/comunica com os colegas	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1,29	0,7																
	20. Permite a interação/proximidade física dos colegas durante as atividades	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1	1,29	0,7																
	21. Estabelece relações de convívio e partilha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,0																
	22. Estabelece relações de amizade	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,0																
	Média da interação		2,4	1,9	1,9	1,9	1,9	1,9	1,9	1,9	2,4	1,9	1,9	1,9	1,9	1,4	1,1	1,94	0,3																
1-Nunca; 2-Pouco; 3-Às vezes; 4-Quase sempre; 5-Sempre		Valores médios globais																2,8	2,4	2,4	2,4	2,4	2,4	2,4	2,4	2,4	2,8	2,4	2,4	2,4	2,4	1,4	1,1	2,48	0,5

13ª e 14ª Sessão PISM - Jogo Pulsação-nomes / Prática instrumental - Prática instrumental- “Marcha Turca”, “Marcha” Tchaikovsky e “Rolling in the deep / Jogos Espaço, Movimento e Expressão Corporal: jogos do espelho e estátua – “I like to move it”, “Pakawaka” e “Smooth Criminal”																24/05/2014																			
		Alunos														Apreciação Global	Desvio padrão																		
		A14	A1	A8	A4	A13	A5	A12	A2	A6	A11	A10	A9	A7	A3	X	Y																		
Compreensão	1. Compreende e cumpre regras do grupo	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3,31	0,5																
	2. Toma consciência de si próprio e do outro	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3,31	0,5																
	3. Compreende as capacidades e limitações próprias de cada um	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	2,7	2,7	3,27	0,5																
	4. Atribui valor aos seus comportamentos e atitudes	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3,31	0,5																
	5. Compreende orientações	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3,31	0,5																
	6. Revela espírito crítico e criativo	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	2	3,19	0,7																
	7. Assume responsabilidades	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	2	2	3,19	0,7																
	Média da compreensão		4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	2,7	2,7	3,27	0,5															
Participação	8. Participa assertivamente	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3,31	0,5																
	9. Ajuda quando solicitado	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3,31	0,5																
	10. Manifesta satisfação pelos seus sucessos	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3,3	3,4	0,5																
	11. Manifesta satisfação, alegria e bem estar em grupo	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3,3	3,4	0,5																
	12. Responde com entusiasmo às atividades musicais em grupo	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3,3	3,4	0,5																
	13. Utiliza objetos à sua disposição (Instrumental Orff)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,88	0,3																
	14. Apropria-se do espaço	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3,44	0,5																
	15. Orienta o corpo no espaço (Movimento e Expressão corporal)	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3,5	0,5																
Média da participação		4	3,3	4	3,1	3,8	3,1	4	3,4	3,3	4	3,4	3,1	3,1	3,3	3,4	3,1	3,45	0,4																
Interação: Relacionamento dos alunos	16. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3,88	0,3																
	17. Participa em atividades de grande/pequeno grupo	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3,63	0,5																
	18. Cooperar com entusiasmo nas atividades	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3,3	3,71	0,5																
	19. Interage/comunica com os colegas	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3,25	0,4																
	20. Permite a interação/proximidade física dos colegas durante as atividades	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3,56	0,5																
	21. Estabelece relações de convívio e partilha	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3,44	0,5																
	22. Estabelece relações de amizade	4	3	4	2	3	2	3	3	2	4	2	2	2	3	3	3	2,81	0,8																
	Média da interação		4	3,9	4	3	3,7	3	3,6	3,7	3,3	4	3,4	3	3	3,7	3,1	3	3,47	0,4															
1-Nunca; 2-Pouco; 3-Às vezes; 4-Quase sempre; 5-Sempre		Valores médios globais																4	3,4	4	3	3,8	3	3,9	3,4	3,2	4	3,3	3	3	3,3	3,1	3	3,4	0,4

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Atuação Jack Petchey: "Rolling in the deep" e "Smooth Criminal"															30/05/2014																			
Alunos															Apreciação Global	Desvio padrão																		
	A14	A1	A8	A4	A13	A5	A12	A2	A6	A11	A10	A9	A7	A3			X	Y																
Compreensão	1. Compreende e cumpre regras do grupo	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	3,3	4,65	0,6																
	2. Toma consciência de si próprio e do outro	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	3,3	4,65	0,6																
	3. Compreende as capacidades e limitações próprias de cada um	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	3	4,54	0,8																
	4. Atribui valor aos seus comportamentos e atitudes	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	3,3	4,71	0,5																
	5. Compreende orientações	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4,88	0,3																
	6. Revela espírito crítico e criativo	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4,65	0,6																
	7. Assume responsabilidades	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4,63	0,6																
Média da compreensão															5	5	5	5	5	4,1	5	5	5	5	5	4,1	4,1	5	4	3,3	4,67	0,5		
Participação	8. Participa assertivamente	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4,88	0,5																
	9. Ajuda quando solicitado	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	3	4,56	0,7																
	10. Manifesta satisfação pelos seus sucessos	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4,75	0,4																
	11. Manifesta satisfação, alegria e bem estar em grupo	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4,75	0,4																
	12. Responde com entusiasmo às atividades musicais em grupo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3,3	4,9	0,4																
	13. Utiliza objetos à sua disposição (Instrumental Orff)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2,7	4,85	0,6																
	14. Apropria-se do espaço	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4,75	0,4																
15. Orienta o corpo no espaço (Movimento e Expressão corporal)	5	5	5			5	5			5		5	5		5	5	0,0																	
Média da participação															5	5	5	5	5	4,5	5	5	5	5	5	4,5	4,5	5	4,8	3,6	4,8	0,4		
Interação: Relacionamento dos alunos	16. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4,88	0,3																
	17. Participa em atividades de grande/pequeno grupo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3,3	4,9	0,4																
	18. Cooperar com entusiasmo nas atividades	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	3,3	4,71	0,5																
	19. Interage/comunica com os colegas	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	3,3	4,21	0,5																
	20. Permite a interação/proximidade física dos colegas durante as atividades	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	3,3	4,6	0,6																
	21. Estabelece relações de convívio e partilha	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4,56	0,5																
	22. Estabelece relações de amizade	5	4	5	3	4	3	4	5	5	5	4	3	3	5	4	4,13	0,8																
Média da interação															5	4,6	5	4,4	4,7	4,1	4,7	5	4,9	5	4,7	4,1	4,1	4,9	4,2	3,6	4,57	0,4		
1-Nunca; 2-Pouco; 3-Às vezes; 4-Quase sempre; 5-Sempre															Valores médios globais		5	4,9	5	4,8	4,9	4,3	4,9	5	5	5	4,9	4,3	4,3	5	4,3	3,5	4,69	0,4

28ª e 29ª Sessão PISM - Jogo Pulsação-nomes / Prática instrumental - "Marcha Turca", "Marcha" Tchaikovsky e "Rolling in the deep" / Jogos Espaço, Movimento e Expressão Corporal: jogos do espelho, estátua e comboio "I like to move it move it", "Pakawaka" e "Smooth Criminal"															25/06/2014																			
Alunos															Apreciação Global	Desvio padrão																		
	A14	A1	A8	A4	A13	A5	A12	A2	A6	A11	A10	A9	A7	A3			X	Y																
Compreensão	1. Compreende e cumpre regras do grupo	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4,81	0,4																
	2. Toma consciência de si próprio e do outro	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4,69	0,5																
	3. Compreende as capacidades e limitações próprias de cada um	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	3	4,56	0,7																
	4. Atribui valor aos seus comportamentos e atitudes	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4,81	0,4																
	5. Compreende orientações	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0																
	6. Revela espírito crítico e criativo	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4,3	4,73	0,4																
	7. Assume responsabilidades	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4,69	0,5																
Média da compreensão															5	5	5	5	5	4,1	5	5	5	5	5	4,1	4,1	5	4,3	4,3	4,76	0,4		
Participação	8. Participa assertivamente	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4,81	0,4																
	9. Ajuda quando solicitado	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4,69	0,5																
	10. Manifesta satisfação pelos seus sucessos	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4,75	0,4																
	11. Manifesta satisfação, alegria e bem estar em grupo	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4,81	0,4																
	12. Responde com entusiasmo às atividades musicais em grupo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0																
	13. Utiliza objetos à sua disposição (Instrumental Orff)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0																
	14. Apropria-se do espaço	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4,81	0,4																
15. Orienta o corpo no espaço (Movimento e Expressão corporal)	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4,3	4,73	0,4																	
Média da participação															5	5	5	4,9	4,9	4,4	5	5	5	5	5	4,3	4,3	5	4,8	4,8	4,83	0,3		
Interação: Relacionamento dos alunos	16. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0																
	17. Participa em atividades de grande/pequeno grupo	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4,81	0,4																
	18. Cooperar com entusiasmo nas atividades	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4,81	0,4																
	19. Interage/comunica com os colegas	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4,81	0,4																
	20. Permite a interação/proximidade física dos colegas durante as atividades	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4,81	0,4																
	21. Estabelece relações de convívio e partilha	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4,81	0,4																
	22. Estabelece relações de amizade	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4,81	0,4																
Média da interação															5	5	5	5	5	4,1	5	5	5	5	5	4,1	4,1	5	5	5	4,84	0,3		
1-Nunca; 2-Pouco; 3-Às vezes; 4-Quase sempre; 5-Sempre															Valores médios globais		5	5	5	5	5	4,2	5	5	5	5	5	4,2	4,2	5	4,7	4,7	4,81	0,3

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

34ª e 35ª Sessão PISM - Jogo Pulação-nomes / Prática instrumental - "Marcha Turca", "Marcha" Tchaikovsky e "Rolling in the deep" / Jogos Espaço, Movimento e Expressão Corporal: jogos do espelho, estátua e comboio "I like to move it move it", "Pakawaka" e "Smooth Criminal"																09/07/2014			
		Alunos														Apreciação Global	Desvio padrão		
		A14	A1	A8	A4	A13	A5	A12	A2	A6	A11	A10	A9	A7	A3			X	Y
Compreensão	1. Compreende e cumpre regras do grupo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	2. Toma consciência de si próprio e do outro	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	3. Compreende as capacidades e limitações próprias de cada um	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4,88	0,3
	4. Atribui valor aos seus comportamentos e atitudes	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	5. Compreende orientações	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	6. Revela espírito crítico e criativo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,3	4,96	0,2
	7. Assume responsabilidades	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	Média da compreensão		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,9	4,8	4,98
Participação	8. Participa assertivamente	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	9. Ajuda quando solicitado	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	10. Manifesta satisfação pelos seus sucessos	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	11. Manifesta satisfação, alegria e bem estar em grupo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	12. Responde com entusiasmo às atividades musicais em grupo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	13. Utiliza objetos à sua disposição (Instrumental Orff)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	14. Apropria-se do espaço	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	15. Orienta o corpo no espaço (Movimento e Expressão corporal)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
Média da participação		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
Interação: Relacionamento dos alunos	16. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	17. Participa em atividades de grande/pequeno grupo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	18. Cooperar com entusiasmo nas atividades	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	19. Interage/comunica com os colegas	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	20. Permite a interação/proximidade física dos colegas durante as atividades	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	21. Estabelece relações de convívio e partilha	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	22. Estabelece relações de amizade	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	Média da interação		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
1-Nunca; 2-Pouco; 3-Às vezes; 4-Quase sempre; 5-Sempre Valores médios globais		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,9	4,99	0,0

Atuação festa Final de ano letivo 2013,14 - Marchas Turca Mozart e Tchaikovsky, Rolling in the deep e Smooth Criminal																11/07/2014				
		Alunos														Apreciação Global	Desvio padrão			
		A14	A1	A8	A4	A13	A5	A12	A2	A6	A11	A10	A9	A7	A3			X	Y	
Compreensão	1. Compreende e cumpre regras do grupo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4,94	0,3	
	2. Toma consciência de si próprio e do outro	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
	3. Compreende as capacidades e limitações próprias de cada um	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4,88	0,3
	4. Atribui valor aos seus comportamentos e atitudes	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	5. Compreende orientações	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	6. Revela espírito crítico e criativo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
	7. Assume responsabilidades	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4,94	0,3	
	Média da compreensão		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,9	4,6	4,96	0,1
Participação	8. Participa assertivamente	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4,94	0,3	
	9. Ajuda quando solicitado	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
	10. Manifesta satisfação pelos seus sucessos	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
	11. Manifesta satisfação, alegria e bem estar em grupo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
	12. Responde com entusiasmo às atividades musicais em grupo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
	13. Utiliza objetos à sua disposição (Instrumental Orff)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
	14. Apropria-se do espaço	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4,88	0,5	
	15. Orienta o corpo no espaço (Movimento e Expressão corporal)	5	5	5			5	5		5			5	5		5	3	4,8	0,6	
Média da participação		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,4	4,96	0,2		
Interação: Relacionamento dos alunos	16. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
	17. Participa em atividades de grande/pequeno grupo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
	18. Cooperar com entusiasmo nas atividades	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
	19. Interage/comunica com os colegas	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
	20. Permite a interação/proximidade física dos colegas durante as atividades	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
	21. Estabelece relações de convívio e partilha	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
	22. Estabelece relações de amizade	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
	Média da interação		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0	
1-Nunca; 2-Pouco; 3-Às vezes; 4-Quase sempre; 5-Sempre Valores médios globais		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,6	4,97	0,1	

Anexo 7 - Guião do *Focus group* inicial

Agradeço desde já a presença de todos!

Enquadramento

O *Focus group* destina-se a um trabalho de investigação para o Mestrado de Ciências da Educação: Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa, subordinado ao título “**O contributo de um programa de educação musical na perceção dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais sobre a Socialização dos seus Pares com Trissomia 21**”.

Participantes

Alunos inseridos no Clube de Música

Objetivo geral do estudo

Compreender a perceção dos alunos sobre as interações com os colegas com NEE-T21, no *Clube de Música* - influência que o programa poderá proporcionar.

Local e hora: Sala de Música da Escola, 1º grupo 08:30 horas e 2º grupo 16:30 horas

Duração: 90 minutos

Data: 22 / 04 / 2014

Procedimentos

O debate é informal assegurando o anonimato.

O uso exclusivo das gravações para a finalidade da pesquisa.

Estará presente um observador externo à discussão, com a finalidade de anotar as informações.

Agradeço a participação de todos e o máximo de sinceridade possível nas respostas a todas as questões.

Interessa saber a tua opinião mesmo que seja divergente.

Obrigada pela tua colaboração!

A tua ajuda e disponibilidade são preciosas.

ROTEIRO DAS QUESTÕES

Questão 1

1.1 - Conhecem alunos com T21 na escola?

1.2 - Alguma vez conviveram com alunos com Necessidades Educativas Especiais?

1.3 - Como é que foi o vosso relacionamento? Comentem por favor.

Questão 2

2.1 - Se esses alunos fizessem parte convosco do Clube de Música, o que acham que essa experiência lhes proporcionaria?

2.2 - Poderia a música ser um veículo promotor do seu desenvolvimento?

2.3 - Como e de que modo? Comentem por favor.

Questão 3

3.1 - O facto de estes alunos virem a participar no Clube poderá ser uma forma de os conhecerem melhor?

3.2 - Acham possível estabelecer relações de convívio e amizade entre vocês?

3.3 - Como e porquê? Comentem por favor.

Questão 4

4.1 - Pensam que a Música poderá funcionar como um meio facilitador e promotor de comunicação entre todos?

4.2 - De que forma e até que ponto? Comentem por favor.

Questão 5

5.1 - O que sentiriam se vivessem uma experiência musical em comum (vocês e os vossos colegas com T21), como no programa musical, com alunos com T21?

5.2 - Como seria o vosso relacionamento? Será possível a amizade, a partilha ou convívio entre vocês? Até que ponto isso já é uma probabilidade? Comentem por favor.

Questão 6

6.1 - O que acham que a integração no Clube de Música proporcionará em relação a estes alunos?

6.2 - Que influências e benefícios? Comentem por favor.

Agradeço desde já por toda a atenção dispensada e pela colaboração facultada através do *focus group* para a recolha de informação. Acrescento ainda que, toda a informação será pertinente a fim de concretizar o processo de investigação nesta área científica e educacional.

Loulé, abril de 2014

A Mestranda: Maria Sofia F. S. Santos

Anexo 8 - Guião do *Focus group* final

Agradeço desde já a presença de todos!

Enquadramento

O *Focus group* destina-se a um trabalho de investigação para o Mestrado de Ciências da Educação: Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa, subordinado ao título “**O contributo de um programa de educação musical na perceção dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais sobre a Socialização dos seus Pares com Trissomia 21**”.

Participantes

Alunos inseridos no Clube de Música

Objetivo geral do estudo

Compreender a perceção dos alunos sobre as interações com os colegas com NEE-T21, no *Clube de Música* - influência que o programa poderá proporcionar.

Local e hora: Sala de Música da Escola, 1º grupo 09:30 horas e 2º grupo 14:30 horas

Duração: 90 minutos

Data: 15 / 07 / 2014

Procedimentos

O debate é informal assegurando o anonimato.

O uso exclusivo das gravações para a finalidade da pesquisa.

Estará presente um observador externo à discussão, com a finalidade de anotar as informações.

Agradeço a participação de todos e o máximo de sinceridade possível nas respostas a todas as questões.

Interessa saber a tua opinião mesmo que seja divergente.

Obrigada pela tua colaboração!

A tua ajuda e disponibilidade são preciosas.

ROTEIRO DAS QUESTÕES

Questão 1

- Gostaram de conhecer os alunos com T21?

Questão 2

2.1 - Os alunos com T21 ao terem feito parte convosco do Clube de Música, o que acham que essa experiência lhes proporcionou?

2.2 - Pode a música ter sido um veículo promotor do seu desenvolvimento?

2.3 - Como e de que modo? Comentem por favor.

Questão 3

3.1 - O facto de estes alunos terem participado no Clube poderá ter sido uma forma de os conhecerem melhor?

3.2 – Acham possível estabelecer relações de convívio e amizade entre vocês?

3.3 - Como e porquê? Comentem por favor.

Questão 4

4.1 - Consideram que a Música torna mais fácil a comunicação entre todos?

4.2 - De que forma e até que ponto? Comentem por favor.

Questão 5

5.1 - Que descoberta fizeram ao viver esta experiência musical, em comum (vocês e os vossos colegas com T21), no programa que vos propus (PISM)?

5.2 - Como foi o vosso relacionamento? O que de particularmente houve de muito positivo? Camaradagem, amizade, partilha, convívio? Comentem por favor.

Questão 6

6.1 - Ao longo do programa, notaram nos vossos colegas diferenças, no sentido de uma melhor integração?

6.2 - Que influências e benefícios lhes proporcionou o Clube através do PISM?

Agradeço desde já por toda a atenção dispensada e pela colaboração facultada através do *focus group* para a recolha de informação. Toda a informação será pertinente a fim de concretizar o processo de investigação nesta área científica e educacional.

Loulé, julho de 2014

A Mestranda: Maria Sofia F. S. Santos

Anexo 9 - Cronograma das sessões do PISM

Sessão	Descrição sumária	Data
1ª	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; Formação de grupos; Apresentação Instrumentos e início da aprendizagem da “Marcha Turca” de Mozart	23/04/2014
2ª	<u>Prática instrumental:</u> “Marcha Turca” de Mozart	23/04/2014
3ª	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca” de Mozart	29/04/2014
4ª	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; Marcha Turca” de Mozart	30/04/2014
5ª	<u>Prática instrumental</u> - “Marcha Turca” de Mozart	30/04/2014
6ª	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca” de Mozart	06/05/2014
7ª	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca” de Mozart	07/05/2014
8ª	<u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u> Jogo do Som e Sentimento e início Canção com gestos “Pakawaka” Música utilizada no jogo “Hipopótamo e o Cachorro, Macarena”	07/05/2014
9ª	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca” de Mozart <u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u> Jogo do Som e Sentimento Música utilizada no jogo “Hipopótamo e o Cachorro, Macarena”	13/05/2014
10ª	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca” de Mozart	14/05/2014
11ª	<u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u> Jogo do Som e Sentimento e Canção com gestos “Pakawaka” Músicas utilizadas no jogo “Hipopótamo e o Cachorro, Macarena” e “I like to move it move it” (Original Video) Madagascar HD	14/05/2014
12ª	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca” e início da aprendizagem da “Marcha” de Tchaikovsky <u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u>	22/05/2014

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Sessão	Descrição sumária	Data
	Canção com gestos “Pakawaka”	
13ª	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca”; “Marcha” de Tchaikovsky e início da aprendizagem de “Rolling in the deep” de Adele	24/05/2014
14ª	<u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u> Jogos do Som e Sentimento, do Espelho e Estátua; Canção com gestos “Pakawaka” e início da aprendizagem da canção com gestos “The Experience Smooth Criminal” de Michael Jackson Músicas utilizadas nos jogos: “I like to move it” (Original Video) Madagascar HD; The Lion King - Circle of Life	24/05/2014
15ª	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca”; “Marcha” de Tchaikovsky e “Rolling in the deep” <u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u> Jogo do Som e Sentimento e canção com gestos “Smooth Criminal” Músicas utilizadas nos jogos: “I like to move it” (Original Video) Madagascar HD	26/05/2014
16ª	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca”, “Marcha” de Tchaikovsky e “Rolling in the deep”	27/05/2014
17ª	<u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u> Jogos do Som e Sentimento, do Espelho e Estátua, Canções com gestos “Pakawaka” e “Smooth Criminal” Ensaio geral para Jack Petchey (“Rolling in the deep” e “The Experience Smooth Criminal”) Músicas utilizadas nos jogos: “I like to move it” (Original Video) Madagascar HD; The Lion King - Circle of Life	27/05/2014
Jack P.	Atuação Jack Petchey: “Rolling in the deep” e “The Experience Smooth Criminal”	30/05/2015
18ª	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca” e “Marcha” de Tchaikovsky <u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u> Jogos do Som e Sentimento, do Espelho e Estátua e canção “Pakawaka” Músicas utilizadas nos jogos: "I Like to Move It" Madagascar 2: Escape 2 Africa; The Lion King - Circle of Life	03/06/2014
19ª	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; Mudança de Grupos ; “Marcha Turca”; “Marcha” de Tchaikovsky e “Rolling in the deep”	07/06/2014
20ª	<u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u>	07/06/2014

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Sessão	Descrição sumária	Data
	Jogos do Som e Sentimento, do Espelho, Estátua e Formemos figuras (Comboio), “Pakawaka” e “Smooth Criminal” Músicas utilizadas nos jogos: "I Like to Move It" Madagascar 2: Escape 2 Africa; The Lion King - Circle of Life	
21 ^a	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca”, “Marcha” de Tchaikovsky e “Rolling in the deep” <u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u> Jogos do Som e Sentimento, do Espelho, Estátua e Formemos figuras (Comboio), “Pakawaka” e “Smooth Criminal” Músicas utilizadas nos jogos: "I Like to Move It" Madagascar 2: Escape 2 Africa; The Lion King - Circle of Life	09/06/2014
22 ^a	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca”, “Marcha” de Tchaikovsky e “Rolling in the deep”	11/06/2014
23 ^a	<u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u> Jogos do Som e Sentimento, do Espelho, Estátua e Formemos figuras (Comboio e Caracol), “Pakawaka” e “Smooth Criminal” Músicas utilizadas nos jogos: "I Like to Move It" Madagascar 2: Escape 2 Africa; The Lion King - Circle of Life	11/06/2014
24 ^a	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca”, “Marcha” de Tchaikovsky e “Rolling in the deep” <u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u> Jogos do Som e Sentimento, do Espelho, Estátua e Formemos figuras (Comboio e Caracol), “Pakawaka” e “Smooth Criminal” Músicas utilizadas nos jogos: "I Like to Move It" Madagascar 2: Escape 2 Africa; Spring Awakening - Dan Gibson's Solitudes; La bomba	18/06/2014
25 ^a	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca”, “Marcha” de Tchaikovsky e “Rolling in the deep”	21/06/2014
26 ^a	<u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u> Jogos do Som e Sentimento, do Espelho, Estátua e Formemos figuras (Comboio), “Pakawaka” e “Smooth Criminal” Músicas utilizadas nos jogos: "I Like to Move It" Madagascar 2: Escape 2 Africa; Spring Awakening - Dan Gibson's Solitudes; La bomba	21/06/2014
27 ^a	<u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca”, “Marcha” Tchaikovsky e “Rolling in the	24/06/2014

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Sessão	Descrição sumária	Data
	<p>deep”</p> <p><u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u></p> <p>Jogos do Som e Sentimento, do Espelho, Estátua e Formemos figuras (Comboio e Caracol), “Pakawaka” e “Smooth Criminal”</p> <p>Músicas utilizadas nos jogos: "I Like to Move It" Madagascar 2: Escape 2 Africa; Spring Awakening - Dan Gibson's Solitudes; La bomba</p>	
28ª	<p><u>Prática instrumental:</u></p> <p>Jogo do nome; “Marcha Turca”, “Marcha” de Tchaikovsky e “Rolling in the deep”</p>	25/06/2014
29ª	<p><u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u></p> <p>Jogos do Som e Sentimento, do Espelho e Formemos figuras (Comboio), “Pakawaka” e “Smooth Criminal”</p> <p>Músicas utilizadas nos jogos: "I Like to Move It" Madagascar 2: Escape 2 Africa; Spring Awakening - Dan Gibson's Solitudes; La bomba</p>	25/06/2014
30ª	<p><u>Prática instrumental:</u></p> <p>Jogo do nome; “Marcha Turca”, “Marcha” de Tchaikovsky e “Rolling in the deep”</p>	02/07/2014
31ª	<p><u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u></p> <p>Jogos do Som e Sentimento, do Espelho, Estátua e Formemos figuras (Comboio), “Pakawaka” e “Smooth Criminal”</p> <p>Músicas utilizadas nos jogos: "I Like to Move It" Madagascar 2: Escape 2 Africa; Spring Awakening - Dan Gibson's Solitudes; La bomba</p>	02/07/2014
32ª	<p><u>Prática instrumental:</u></p> <p>Jogo do nome; “Marcha Turca”, “Marcha” de Tchaikovsky e “Rolling in the deep”</p>	08/07/2014
33ª	<p><u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u></p> <p>Jogos do Som e Sentimento, do Espelho, Estátua e Formemos figuras (Comboio), “Pakawaka” e “Smooth Criminal”</p> <p>Músicas utilizadas nos jogos: "I Like to Move It" Madagascar 2: Escape 2 Africa; Spring Awakening - Dan Gibson's Solitudes; La bomba</p>	08/07/2014
34ª	<p><u>Prática instrumental:</u></p> <p>Jogo do nome; “Marcha Turca”, “Marcha” de Tchaikovsky e “Rolling in the deep”</p>	09/07/2014
35ª	<p><u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u></p> <p>Jogos do Som e Sentimento, do Espelho, Estátua e Formemos figuras (Comboio), “Pakawaka” e “Smooth Criminal”</p> <p>Músicas utilizadas nos jogos: "I Like to Move It" Madagascar 2: Escape 2 Africa; Spring Awakening - Dan Gibson's Solitudes; La bomba</p>	09/07/2014

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Sessão	Descrição sumária	Data
36 ^a	<p><u>Prática instrumental:</u> Jogo do nome; “Marcha Turca”, “Marcha” de Tchaikovsky e “Rolling in the deep”</p>	10/07/2014
37 ^a	<p><u>Prática de Movimento e Expressão Corporal:</u> Jogos do Som e Sentimento, do Espelho, Estátua e Formemos figuras (Comboio), “Pakawaka” e “Smooth Criminal” Ensaio geral da Festa de Encerramento do Ano letivo 2013/14</p> <p>Músicas utilizadas nos jogos: "I Like to Move It" Madagascar 2: Escape 2 Africa; Spring Awakening - Dan Gibson's Solitudes; La bomba</p>	10/07/2014
Festa	<p>Atuação Festa de Encerramento do Ano letivo 2013/14 “Marcha Turca” de Mozart, “Marcha” de Tchaikovsky, “Rolling in the deep” e “The Experience Smooth Criminal”</p>	11/07/2014

Anexo 10 - Planos das sessões nos momentos chave do PISM

1ª e 2ª Sessão	
Data	23/04/2014
Duração	45 minutos + 45 minutos
Conteúdos	Ritmo Altura Timbre Dinâmica Forma
Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os nomes, avaliar as capacidades de ritmo: Reforço da individualidade dos participantes (ao ser-se chamado pelo nome é reconhecido como indivíduo e não como “um elemento do grupo”); - Desenvolver pela música atividades musicais promotoras da interação e da socialização; - Criar situações vivenciais na Música pelo recurso aos sons através da prática instrumental; - Facilitar a comunicação dos pares sem e com NEE - T21 em tarefas e projetos comuns de forma autónoma, responsável e criativa.
Atividades	<p>Jogo do nome;</p> <p>Formação de grupos;</p> <p>Apresentação e técnica dos Instrumentos</p> <p><u>Prática instrumental</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Início da aprendizagem da peça instrumental Orff “Marcha Turca” de Mozart.
Material a utilizar	<ul style="list-style-type: none"> - Musicograma e CD da obra “Marcha Turca” de Mozart; - Aparelhagem; - Instrumental Orff.

13ª e 14ª Sessão	
Data	24/05/2014
Duração	45 minutos + 45 minutos
Conteúdos	Ritmo Altura Timbre Dinâmica Forma
Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os nomes, avaliar as capacidades de ritmo: Reforço da individualidade dos participantes (ao ser-se chamado pelo nome é reconhecido como indivíduo e não como “um elemento do grupo”); - Desenvolver pela música atividades musicais promotoras da interação e da socialização; - Criar situações vivenciais na Música pelo recurso aos sons, gestos e improvisação através de jogos e da prática instrumental, vocal e movimento e expressão corporal; - Facilitar a comunicação dos pares sem e com NEE - T21 em tarefas e projetos comuns de forma autónoma, responsável e criativa.
Atividades	<p>Jogo do nome.</p> <p><u>Prática instrumental (45 minutos)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Execução da peça instrumental Orff “Marcha Turca” de Mozart; - Execução da peça instrumental Orff “Marcha” de Tchaikovsky; - Início da aprendizagem da peça instrumental Orff “Rolling in the deep” de Adele. <p><u>Prática de Movimento e Expressão Corporal (45 minutos)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo do Som e Sentimento: <ul style="list-style-type: none"> Jogo do Espelho; Jogo da Estátua. - Canção com gestos “Pakawaka”; - Início da aprendizagem da canção com gestos “The Experience Smooth Criminal” de Michael Jackson.
Material a utilizar	<ul style="list-style-type: none"> - Musicograma e CD da obra “Marcha Turca” de Mozart; - Musicograma e CD da obra “Marcha” de Tchaikovsky; - Musicograma e CD da música “Rolling in the deep” de Adele; - Músicas utilizadas nos jogos: “I like to move it” (Original Video) Madagascar HD; The Lion King - Circle of Life; - Vídeo e CD de “Pakawaka”; - Vídeo e CD “The Experience Smooth Criminal” de Michael Jackson; - Aparelhagem; - Instrumental Orff.

28ª e 29ª Sessão	
Data	25/06/2014
Duração	45 minutos + 45 minutos
Conteúdos	Ritmo Altura Timbre Dinâmica Forma
Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os nomes, avaliar as capacidades de ritmo: Reforço da individualidade dos participantes (ao ser-se chamado pelo nome é reconhecido como indivíduo e não como “um elemento do grupo”); - Desenvolver pela música atividades musicais promotoras da interação e da socialização; - Criar situações vivenciais na Música pelo recurso aos sons, gestos e improvisação através de jogos e da prática instrumental, vocal e movimento e expressão corporal; - Facilitar a comunicação dos pares sem e com NEE - T21 em tarefas e projetos comuns de forma autónoma, responsável e criativa.
Atividades	<p>Jogo do nome.</p> <p><u>Prática instrumental (45 minutos)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Execução da peça instrumental Orff “Marcha Turca” de Mozart; - Execução da peça instrumental Orff “Marcha” de Tchaikovsky; - Execução da peça instrumental Orff “Rolling in the deep” de Adele. <p><u>Prática de Movimento e Expressão Corporal (45 minutos)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo do Som e Sentimento: <ul style="list-style-type: none"> Jogo do Espelho; Formemos figuras (Comboio). - Canção com gestos “Pakawaka”; - Canção com gestos “The Experience Smooth Criminal” de Michael Jackson.
Material a utilizar	<ul style="list-style-type: none"> - CD da obra “Marcha Turca” de Mozart; - CD da obra “Marcha” de Tchaikovsky; - Músicas utilizadas nos jogos: Madagascar 2 - I like to move it; Spring Awakening - Dan Gibson's Solitudes; La bomba; - CD de “Pakawaka”; - CD “The Experience Smooth Criminal” de Michael Jackson; - Aparelhagem; - Instrumental Orff e bateria.

36ª e 37ª Sessão	
Data	10/07/2014
Duração	45 minutos + 45 minutos
Conteúdos	Ritmo Altura Timbre Dinâmica Forma
Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os nomes, avaliar as capacidades de ritmo: Reforço da individualidade dos participantes (ao ser-se chamado pelo nome é reconhecido como indivíduo e não como “um elemento do grupo”); - Desenvolver pela música atividades musicais promotoras da interação e da socialização; - Criar situações vivenciais na Música pelo recurso aos sons, gestos e improvisação através de jogos e da prática instrumental, vocal e movimento e expressão corporal; - Facilitar a comunicação dos pares sem e com NEE - T21 em tarefas e projetos comuns de forma autónoma, responsável e criativa.
Atividades	<p>Jogo do nome.</p> <p><u>Prática instrumental (45 minutos)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Execução da peça instrumental Orff “Marcha Turca” de Mozart; - Execução da peça instrumental Orff “Marcha” de Tchaikovsky; - Execução da peça instrumental Orff “Rolling in the deep” de Adele. <p><u>Prática de Movimento e Expressão Corporal (45 minutos)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo do Som e Sentimento: <ul style="list-style-type: none"> Jogo do Espelho; Jogo da Estátua; Formemos figuras (Comboio). - Canção com gestos “Pakawaka”; - Canção com gestos “The Experience Smooth Criminal” de Michael Jackson. <p>Ensaio geral da Festa de Encerramento do Ano letivo 2013/14</p>
Material a utilizar	<ul style="list-style-type: none"> - CD da obra “Marcha Turca” de Mozart; - CD da obra “Marcha” de Tchaikovsky; - Músicas utilizadas nos jogos: Madagascar 2 - I like to move it; Spring Awakening - Dan Gibson's Solitudes; La bomba; - CD de “Pakawaka”; - CD “The Experience Smooth Criminal” de Michael Jackson; - Aparelhagem; - Instrumental Orff e bateria.

Anexo 11 - Jogo de desenvolvimento de aptidões pessoais: Jogo de escuta (de apresentação) - *O Jogo do nome*

OS JOGOS DE ESCUTA


4 O jogo do nome

Faixa etária: crianças (um grupo não muito numeroso)

Disposição e material: instrumentos

Duração: em função do grupo

O grupo está sentado em círculo, dispondo cada participante de um instrumento. Alternadamente, os jogadores indicam o seu nome e apelido, ao mesmo tempo que traduzem no instrumento o ritmo correspondente.

Assim, Ana Maria Roberto, por exemplo, dará: 

Tal como João o Trincador daria: 

De cada vez que alguém diz o seu nome, ao mesmo tempo que indica o ritmo, todo o grupo o repete uma ou duas vezes. Em seguida, qualquer um pode começar a tocar no seu próprio instrumento o ritmo de qualquer outro. Logo que a pessoa em questão se reconheça, replica tocando o ritmo de outro qualquer, que responderá, por sua vez, tocando o ritmo de um terceiro, etc...



NB: Algumas crianças terão necessidade de ajuda, no início, para encontrar a cadência correspondente ao seu nome. Várias combinações "nome + apelido" poderão corresponder à mesma estrutura rítmica. Várias crianças serão, pois, levadas a reagir em conjunto. Pode-se completar a regra do jogo designando uma criança que, por sua vez, proporá uma estrutura rítmica.

(Storms, 1991, p.35)


Anexo 12 - Musicograma da Marcha Turca de Mozart

Marcha Turca Mozart



Secção A

			
1	2	3	4


Secção B

			
1	2	3	4


Secção C

			
1	2	3	4

Secção D: tutti

			
1	2	3	4

Legend:

















 Pandeireta com pele	 Triângulo	 Maracas	 Clavas	 Tutti	 Silêncio
---	---	---	--	--	--

Fonte: Gomes e Matos (sem data). *Orquestra do Pautas I nº1, Música clássica e prática de orquestra para todas as idades, Mozart, Tchaikovsky, Charpentier*. Editora Edições convite à Música, Santa Comba Dão, p. 12.

















Anexo 13 - Musicograma da Marcha de Tchaikovsky

Marcha Tchaikovsky

















Secção A

															
1	2	3	4	1	2	3	4	1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4

















Secção B

															
1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4 e

















Secção A

															
1	2	3	4	1	2	3	4	1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4

















Secção C

															
1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4 e

















Secção A

															
1	2	3	4	1	2	3	4	1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4

















Secção B





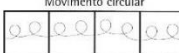
															
1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4 e

Secção A

															
1	2	3	4	1	2	3	4	1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4

Secção A

															
1	2	3	4	1	2	3	4	1 e	2 e	3 e	4 e	1 e	2 e	3 e	4

 Tamborim com baqueta
  Bloco de dois sons
  Maracas
  Clavas
  Movimento circular


20

Fonte: Gomes e Matos (sem data). *Orquestra do Pautas I n°1, Música clássica e prática de orquestra para todas as idades, Mozart, Tchaikovsky, Charpentier*. Editora Edições convite à Música, Santa Comba Dão, p. 20.

Anexo 14 - Musicograma de Rolling in the deep de Adele

Rolling in the deep Adele

Introdução

   	   
1 2 3 4	1 2 3 4

Secção A.1

   	   	   	   
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

4 x

Secção B

   	   	   	   
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

2 x

Secção C

   	   	   	   
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

2 x

Secção A.2

   	   	   	   
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

2 x

Interlúdio

   	   	   	   
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

2 x

Secção C e Coda

   	   	   	   
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

4 x


Metalfone
Presidir as notas (dó a si) respeitando o ritmo indicado no musicograma


Xilofone


Silêncio

Fonte: Investigadora (2014).

Anexo 15 - Jogos de desenvolvimento do espírito criativo: Jogos de expressão e de improvisação - *Som e Sentimento*



79 Som e sentimento

Faixa etária: *adolescentes e adultos*

Disposição e material: *tantos instrumentos quanto possível, quadro e dados*

Duração: *uma boa meia hora*

Duas séries de seis palavras são inscritas no quadro. A primeira série representa seis maneiras diferentes de emitir sons: 1, agudo; 2, grave; 3, ligado; 4, suave; 5, forte; 6, destacado. A segunda série consiste em seis categorias de sentimentos-tipo, por exemplo: 1, a alegria; 2, o medo; 3, a depressão; 4, a cólera; 5, a ternura; 6, a autoridade. Cada jogador, sucessivamente, lança duas vezes seguidas os dados. Os números assim obtidos serão então combinados com as palavras das duas séries inscritas no quadro. A pessoa que tirar, por exemplo, um 2 e um 5 deverá então recorrer aos instrumentos disponíveis (que poderá escolher) para exprimir a ternura nº 5 numa tonalidade grave. Poderá fazê-lo improvisando livremente ou por uma série de sons. Se a maioria do grupo aprovar o resultado obtido, será a vez da pessoa seguinte jogar; caso contrário, o primeiro jogador terá de lançar novamente os dados e recomeçar tudo.

(Storms, 1991, p. 103)

Vídeos:

- “Hipopótamo e o Cachorro, Macarena” (2012);
- “I like to move it move it, Madagascar” (2012);
- “I Like to Move It, Madagascar 2: Escape 2 Africa” (2008).

Anexo 16 - Jogos de desenvolvimento de aptidões pessoais: Jogos de concentração *Stop, Estátua*

20 Stop!

Faixa etária: *ilimitada*

Disposição e material: *aparelhagem ou gravador*

Duração: *cerca de 10 minutos*

Mande ouvir uma sequência musical empolgante, mas não solta! O grupo evoluciona fazendo movimentos, correndo ou dançando, ao mesmo tempo que acompanha a música o melhor possível.

Pare bruscamente a aparelhagem. Nesse preciso momento, cada jogador imobiliza-se exactamente na posição em que se encontra. O animador verifica se alguém se mexe e deixa passar vinte segundos até a música recomeçar, e depois, a dança, até à próxima paragem.

(Storms, 1991, p. 47)

Vídeos:

- “I like to move it move it, Madagascar” (2012);
- “The Lion King - Circle of Life” (2007).

Anexo 17 - Jogos de desenvolvimento da sociabilidade: Jogos de Comunicação do *Espelho animado*

OS JOGOS DE COMUNICAÇÃO

46 **Jogo do espelho animado**

Faixa etária: *ilimitada*

Disposição e material: *gira-discos e gravador*

Duração: *10 a 15 minutos*

Os membros do grupo colocam-se a dois, frente a frente, em qualquer parte do compartimento, de modo a que os pares assim formados não se estorvem mutuamente. Os parceiros mantêm-se a cerca de um metro um do outro. Cada par decide quem será o “motor” da acção. Seguindo o ritmo de uma música em tempo moderado, a pessoa designada executa movimentos, ao mesmo tempo lentos e flexíveis, de braços e da parte superior do corpo. O outro parceiro, que age como um espelho, tenta seguir o mais exactamente possível estes movimentos, na mesma direcção e em simultâneo.

Os movimentos devem ser lentos e encadear-se perfeitamente. Após alguns minutos, invertem-se as funções.

NB: De início, os jogadores têm tendência a fazer movimentos muito rápidos; o animador deverá controlar isso, senão a pessoa que reproduz os movimentos não poderá participar. Tenham em particular consideração os que conseguem de forma notória; eles poderão, se tal suceder, actuar alternadamente perante o resto do grupo, com qualquer outro que servirá de espelho.

(Storms, 1991, p. 77)

Vídeos:

- “The Lion King - Circle of Life” (2007);
- “Spring Awakening - Dan Gibson's Solitudes” (2013).

Anexo 18 - Jogos de desenvolvimento da sociabilidade: Jogos de Comunicação (para descompressão) *Formemos figuras: caracol, comboio...*

47 Formemos figuras geométricas

Faixa etária: *crianças*

Disposição e material: *gira-discos ou gravador*

Duração: *alguns minutos*

O grupo desloca-se no compartimento acompanhando o ritmo de uma música, de preferência lenta, e evitando os choques. Logo que a música pare, o animador dá o nome de uma figura geométrica, um círculo por exemplo, e compete ao grupo formar um círculo o mais rápido possível. Registe bem quanto tempo foi necessário para formar um círculo perfeitamente redondo, sem que nada, como a dimensão do círculo ou a sua localização, tivesse sido previamente combinado.

Se, da primeira vez, isso exigir muito tempo, faça um novo ensaio para ver se o grupo consegue ser mais rápido. Em seguida, realize a mesma tarefa com outras figuras, como por exemplo, uma linha recta, um quadrado ou um triângulo.

NB: Este jogo é particularmente interessante para o animador, que poderá observar, respectivamente, que lugar ocupam as crianças no seio do grupo, quem decide a localização da figura e quem dá sugestões.

Tais observações poderão ser objecto de futuras discussões.

(Storms, 1991, p. 77)

Vídeos:

- “I Like to Move It, Madagascar 2: Escape 2 Africa” (2008);
- “La Bomba el hipopótamo” (2012).

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

Anexo 19 - Certificado de participação no Clube de Música



The certificate is framed with a decorative border of small triangles. At the top left, it features the logos of the Portuguese Government and the Ministry of Education. The text identifies the school as 'AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ENG. DUARTE PACHECO' and the title as 'Certificado de participação'. A central line is provided for the student's name, year, and class. The certificate is dated May 30, 2014, and is signed by the responsible teacher and the school director. An illustration of a treble clef on a musical staff is positioned on the right side.

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ENG. DUARTE PACHECO

Certificado de participação

Este certificado é concedido a

Nome do(a) aluno(a) _____ ano ____ turma ____ nº ____

Em reconhecimento da sua participação como elemento do **Clube de Música**, no ano letivo de 2013/2014

Loulé, 30 de maio de 2014

A professora responsável _____ O Diretor do Agrupamento _____

Anexo 20 - Categoria: Conhecimento de alunos com T21

Unidades de registo da Subcategoria “Conhecer colegas com T21”

Matriz conceptual de análise de conteúdo		
Objetivo: Compreender a perceção dos alunos sem NEE sobre a possibilidade de o programa de música PISM, poder promover relações de convívio e amizade entre pares.		
Categoria: Conhecimento de alunos com T21		
Subcategoria: Conhecer colegas com T21		
Unidades de registo		
Grupo	Focus group inicial	Focus group final
1º	<p>A4. “<i>Sim.</i>”</p> <p>A7. “<i>Sim.</i>”</p> <p>A11. “<i>Sim de vista.</i>”</p> <p>A13. “<i>Sim conheço mas de vista.</i>”</p> <p>A3. “<i>Sim, conheço alunos nesta escola com T21.</i>”</p> <p>A12. “<i>Sim eu conheço.</i>”</p> <p>A5. “<i>Sim.</i>”</p>	
2º	<p>A1. “<i>Sim, eu conheço.</i>”</p> <p>A8. “<i>Também conheço, como o A1, alunos nesta escola com T21.</i>”</p> <p>A14. “<i>Conheço.</i>”</p> <p>A9. “<i>Sim.</i>”</p> <p>A2. “<i>Nesta escola só conheço alunos com T21 de passagem.</i>”</p> <p>A6. “<i>Já os vi na escola embora nunca tenha falado com eles.</i>”</p> <p>A10. “<i>Só conheço de vista.</i>”</p>	

Unidades de registo da Subcategoria “Relacionamento com colegas com NEE”

Matriz conceptual de análise de conteúdo		
<p>Objetivo: Compreender a perceção dos alunos sem NEE sobre a possibilidade de o programa de música PISM, poder promover relações de convívio e amizade entre pares.</p>		
<p>Categoria: Conhecimento de alunos com T21</p> <p>Subcategoria: Relacionamento com colegas com NEE</p>		
Unidades de registo		
Grupo	Focus group inicial	Focus group final
1º	<p>A4. “Quando vou com as minhas amigas à sala da unidade vejo-os lá a ver filmes ou a fazer exercícios com uma bola.”</p> <p>A7. “Acho que já convivi umas quantas vezes e o meu relacionamento foi mais ou menos.”</p> <p>A11. “Não convivi.”</p> <p>A13. “Na primária convivi com um aluno com T21 da minha turma, o nosso relacionamento foi bom, brincava com ele.”</p> <p>A3. “Um deles é meu primo. Nunca entrei nessa sala, vejo-os na cantina com os adultos que os acompanham.” “O meu relacionamento com o meu primo não é mau.”</p> <p>A12. “Por vezes vou à sala da unidade, sou amiga da filha de uma auxiliar que trabalha lá. No ano passado, um dia no recreio convivi com eles.” “Nesse dia brinquei à bola com eles e até foi divertido. Este ano só os vejo na cantina.”</p> <p>A5. “Nesta escola nunca convivi com nenhum.” “Na primária, na Madeira, havia uma menina na turma, da qual eu gostava muito e era amiga do meu primo, passeávamos e brincávamos muito com ela.”</p>	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>(gostaram de conhecer os novos colegas com T21)</p>
2º	<p>A1. “Nunca convivi com nenhum, porque eles estão sempre fechados na sala da unidade, já entrei nessa sala uma vez ou duas.”</p> <p>A8. “Também nunca convivi, já lá entrei e eles estão sempre lá em frente à Televisão, quando poderiam estar cá fora a socializar com outras pessoas.”</p> <p>A14.” Nunca convivi.”</p> <p>A2. “Tenho um primo que tem uma deficiência mental e quando o vejo convivo sempre com ele.” “ O nosso relacionamento é bom apesar de não termos muitos contactos.”</p> <p>A9. “Vejo-os na escola, mas nunca cheguei a falar com eles”. “Já estive com um aluno com necessidades educativas especiais no intervalo e achei-o divertido.”</p> <p>A6.” Não convivi com nenhum aluno que tenha T21.”</p> <p>A10.” Não convivi com ninguém com T21.”</p>	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>(gostaram de conhecer os novos colegas com T21)</p>

Anexo 21 - Categoria: Participação no Clube de Música

Unidades de registo da Subcategoria “Promoção do conhecimento dos pares”

Matriz conceptual de análise de conteúdo		
Objetivo: Compreender a perceção dos alunos sem NEE sobre a possibilidade de o programa de música PISM, poder promover relações de convívio e amizade entre pares.		
Categoria: Participação no Clube de Música		
Subcategoria: Promoção do conhecimento dos pares		
Unidades de registo		
Grupo	Focus group inicial	Focus group final
1º	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A11. “<i>Sim, acho que aqui poderemos conhece-los melhor. Porque se eles não vierem a participar no Clube de música continuam lá fechados na sala da unidade e não os conseguiremos conhecer. Enquanto se eles estivessem aqui já os poderíamos conhecer um bocadinho melhor.</i>”</p> <p>A12. “<i>Sim, eu acho que seria bom eles virem cá que poderiam mudar um pouco da vida deles ao virem aqui fazer música.</i>”</p> <p>A13.” <i>Sim ao virem participar no clube será uma forma de os podermos conhecer melhor.</i>”</p> <p>A4. “<i>Sim acho que sim. Só os conheço da sala da unidade e nunca tive oportunidade de comunicar com eles.</i>”</p> <p>A5. “<i>Sim acho que seria uma forma de os conhecer melhor.</i>”</p> <p>A3. “<i>Sim.</i>”</p> <p>A7. “<i>Sim.</i>”</p>	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A3. “<i>Sim e embora eu já conhecesse o “Y” por ser da minha família eu nunca contactei muito com ele, mas aqui pude conhece-lo melhor a ele e ao “X”, pudemos convivermos juntos fazendo música (uma coisa que gostamos em comum) e sermos amigos.</i>”</p> <p>A4. “<i>Sim, eu só os conheci e convivi com eles no clube de música, já os tinha visto na sala da unidade onde eles costumam estar, porque às vezes vou a essa sala ter com uma amiga minha, porque a mãe dela trabalha lá, mas nunca tive a oportunidade de os conhecer e ser amiga deles, só no clube de música, lá como eles estavam quase sempre a fazer exercícios com uma bola ou a ver televisão nunca pude ir ter com eles. Aqui no clube de música nós pudemos estar todos juntos a fazer música e a dançar.</i>”</p> <p>A5. “<i>Sim, porque tal como a A4 tinha dito eu também já os tinha visto lá na sala da unidade mas só aqui no clube de música é que eu pude comunicar com eles e conhecê-los melhor. Ao participarem no clube pudemos conviver, criar amizades e comunicar através da música e dessa forma eu acho que nos conseguíamos perceber uns aos outros e nós sabíamos o que eles mais gostavam e queriam fazer.</i>”</p> <p>A7. “<i>Eu acho que nós não nos iríamos conhecer tão bem se não tivéssemos feito esta experiência, porque é mais por uma espécie de peso social em conhecer, porque normalmente nós não iríamos falar com eles, mais por causa das pessoas à nossa volta é mais uma coisa social, mas aqui não, nós falámos com eles e interagimos e assim pudemos conhece-los bem e sermos amigos uns dos outros.</i>”</p> <p>A11. “<i>Eu acho que sim porque quando eu tinha aula de Educação Física eles às vezes iam para lá e começavam a brincar com a bola, mas nunca tive a oportunidade de falar com eles ou de os conhecer melhor e aqui no clube de música eu pude conhecer, interagir com eles socialmente.</i>”</p> <p>A12. “<i>Eu lá fora um dia no ano passado brinquei à bola com eles, mas depois nunca mais estive, vejo-os às vezes na sala da unidade e na cantina mas quando vieram para o clube é que voltei a estar com eles e também pude conhecê-los melhor por causa da música e pela forma como eles reagiam.</i>”</p> <p>A13. “<i>Como eles antes de virem para o clube quase nunca saíam da sala da unidade isso não facilitava conviver com eles mas com a vinda deles para o clube isso já foi possível. Se eles não tivessem vindo para cá eu não os tinha conhecido e a sua participação no clube permitiu-nos conhecer e convivermos com eles.</i>”</p>

	Todos afirmaram “Sim!”	Todos afirmaram “Sim!”
2º	<p>A14. “Sim, porque se eles não saírem da unidade não os poderemos conhecer melhor, ou não os conheceríamos mesmo.”</p> <p>A1. “Sim, se vierem para o clube poderemos conhecê-los melhor nós poderíamos ver do que eles são capazes e conhecer melhor o que é que eles conseguem fazer e as suas dificuldades.”</p> <p>A2. “Sim. Eu acho que como estamos aqui neste ambiente de companhia podemos estar todos juntos a conhecermo-nos. Quando eles viessem cá se calhar conseguiríamos partilhar nós com eles os nossos sentimentos e eles connosco os seus sentimentos e o que sentiam nesse dia e se calhar poderíamos ajudá-los.”</p> <p>A8. “Eu acho que sim será de facto uma forma de os poder conhecer melhor.”</p> <p>A9. “Sim e acho que também nos podia mostrar que eles não são muito diferentes de nós, que conseguem praticamente fazer as mesmas coisas que eu e também serem felizes.”</p> <p>A6. “Sim ao virem para o clube podemos conhecer-nos e comunicar-nos melhor.”</p> <p>A14. “Eles precisam de alguém que os compreenda e que não os julgue por aquilo que são, que tentem compreender aquilo que eles sentem e ajudá-los, alguém que depois não os julgue por serem assim.”</p> <p>A10. “Sim, acho que poderei conhece-los melhor.”</p>	<p>A2. “Eu acho que sim, acho? Não, eu tenho a certeza! Foi de facto uma maneira de os conhecer melhor, porque se não tivesse havido este projeto com esta experiência no clube de música eu não os teria conhecido. Já os tinha visto lá fora mas só de passagem e raras vezes no refeitório, porque regra geral vou quase sempre almoçar a casa. O programa ajudou-nos a conhece-los melhor a eles e eles a nós. Apesar de ser mais fácil para nós interagirmos com eles, por causa das dificuldades que têm, à medida que as sessões foram passando, eles começaram a inserir-se mais no nosso grupo e a interagir muito bem connosco e sermos quase uma outra família para eles e se não fosse dessa maneira eles não conseguiriam comunicar como o faziam.”</p> <p>A1. “Sim, porque aqui no programa, ao longo de cada sessão nós pudemos conhecer o “Y” e o “X” cada vez mais e socializarmos com eles e pudemos saber que o “Y” era um bocado mais reservado do que o “X” e que gosta de tocar xilofone, pandeireta e dançar e que o “X” à medida que nos foi conhecendo foi ficando cada vez mais extrovertido e pudemos saber que ele também gosta tocar e dançar, fora isso, sei que não os poderia ter conhecido e interagido com eles da forma como aconteceu durante o PISM.”</p> <p>A10. “Eu acho que sim, eu também já os tinha visto lá fora mas se calhar se eles não viessem para o clube de música eu nunca falaria com eles ou conviveria com eles. E aqui deram-nos a oportunidade de conviver com eles. Acho que se não fosse este projeto eu só os conhecia se calhar os visse passar aqui na escola e não teria a oportunidade de fazer amizades ou conviver com eles, se não fosse esta experiência com o PISM.”</p> <p>A6. “Sim. Antes deste projeto os alunos com T21, estavam sempre ou nas aulas com as turmas deles ou na sala da unidade e nós nunca os víamos, mas com o PISM tivemos a oportunidade de os conhecer melhor e de sabermos do que é que eles gostavam e não gostavam. Eu gostei muito de os conhecer e de me dar com eles. Ficámos amigos.”</p> <p>A14. “Sim porque antes do projeto eu praticamente nunca os via, nem os conhecia bem, mas a partir do momento em que eles vieram para o clube, tive a oportunidade de os conhecer melhor e de interagir com eles, de ser amiga deles, estarmos juntos, conviver e fazer música.”</p> <p>A8. “Eu acho que sim, porque eu só os conheci mesmo aqui, se não fosse o clube apenas os conhecia de vista nas exposições que a sala deles costuma fazer, no “25 de Abril”, no “Dia da mãe”, dos “Namorados”, “Halloween”... Mas depois quando eles vieram para o clube tive a oportunidade de os conhecer melhor, principalmente o “Y” porque ele tocava comigo e posso dizer que gostei muito de os conhecer, que me dei sempre muito bem e sou amigo deles.”</p> <p>A9. “Eu acho que sim porque já os tinha visto antes lá fora mas nunca tinha estado com eles e acho que se eles não tivessem vindo ao clube de música eu nunca iria saber o quanto social eles são.”</p>

Unidades de registo da Subcategoria “Promoção de convívio e de amizade”

Matriz conceptual de análise de conteúdo		
Objetivo: Compreender a perceção dos alunos sem NEE sobre a possibilidade de o programa de música PISM, poder promover relações de convívio e amizade entre pares.		
Categoria: Participação no Clube de Música		
Subcategoria: Promoção de convívio e de amizade		
Unidades de registo		
Grupo	Focus group inicial	Focus group final
1º	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A5. “Eu acho que sim, porque lá por eles serem deficientes não há que ter preconceitos porque eles são só especiais, mas gostam praticamente daquilo que nós gostamos, de divertimentos, de brincadeiras... Acho possível estabelecer relações porque gosto de conviver um bocado e ser útil para os alunos com T21.”</p> <p>A11. “Relações de convívio sim e acho que de amizade também sim, com a música.”</p> <p>A3. “Sim, porque comunicáramos muito.”</p> <p>A7. “Poderia ser difícil para certas pessoas e para outras ser fácil relacionarem-se com eles. No que me toca, eu pelo menos tentaria relacionar-me com eles.”</p> <p>A4. “Sim, nunca tive a oportunidade de comunicar com eles.”</p> <p>A12.” Sim. Poderíamos partilhar conhecimentos sobre música.”</p> <p>A13. “Sim. Acho que até poderíamos travar uma amizade duradoura apesar das dificuldades de comunicação entre nós.”</p>	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A4. “Sim, através da música eu tive a oportunidade de conhecer e estabelecer relações de convívio e amizade com eles. Pudemos estar todos juntos a fazer música ou a dançar e conseguimos também subir a palco com eles, donde provavelmente teriam fugido porque estavam lá muitas pessoas mas não, ficámos todos juntos. O “Y” ficou sentado de lado no palco da nossa escola e no palco do Jack Petchey não tocou a música toda mas quando foi a dança dançou todo animado ao lado da A11.”</p> <p>A11. “Sim, fomo-nos conhecendo e interagindo cada vez melhor com eles e eles connosco ao longo das sessões, tocávamos, dançávamos e ficámos amigos, e sempre que nos veem lá fora sorriem para nós. Quanto a estabelecer relações de amizade acho que sim, mas amizade profunda não, porque eles não são capazes de nos entender, se nós perguntarmos se querem brincar connosco à apanhada ou se quisermos ter uma conversa assim mais séria com eles não dá. É difícil para eles entenderem as palavras se nos expressarmos com gestos e com poucas palavras já é possível. Mas podemos ser amigos, conviver, socializar...”</p> <p>A12. “Sim, agora que já os conheço melhor, socializo-me mais com eles já confiam e somos amigos.”</p> <p>A7. “Sim é possível estabelecer relações de convívio e amizade com eles e tocar com eles, eu particularmente dei-me mais o “Y” porque agarrava na mão dele e tocava na pandeireta com ele e ajudava-o a tocar.”</p> <p>A5. “Sim, porque conviver nós já convivemos e somos amigos e acho que se nós estivermos mesmo ao lado deles e tentarmos falar com eles conseguimos perceber o que eles querem ou gostam de fazer.”</p> <p>A3. “Sim acho possível estabelecer relações de convívio e amizade pois nós convivíamos com eles quando tocávamos e dançávamos. E quando fazíamos por exemplo o jogo do comboio em que eles se punham à frente a comandar eles iam ficando cada vez mais seguros, ou seja nós ao confiarmos neles ao comandar o comboio eles iam ganhando cada vez mais à vontade, ao dançarmos com eles nós íamos convivendo e ficando amigos.”</p> <p>A13. “Sim é possível estabelecer relações de convívio e amizade com eles pois eles já tinham confiança connosco e já iam ter connosco para dançar e formávamos uma roda com o “Y” e imitávamo-nos em espelho improvisando movimentos e gestos ao som da música e em que ele e nós nos sentíamos muito bem uns com os outros.”</p>
2º	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A8. “Eu acho que sou uma pessoa que estabelece amizades muito</p>	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A1. “Sim é possível vivermos e sermos amigos deles, gostávamos de aqui estar todos juntos e percebia-se que quando dançávamos e tocávamos</p>

<p>2º</p>	<p><i>facilmente acho que será possível apesar do tempo que aqui vamos estar com eles não ser muito.”</i></p> <p>A9. <i>“A música pouco a pouco atrai as pessoas e faz com que os laços fiquem mais fortes e por isso podemos ficar amigos.”</i></p> <p>A14. <i>“Não há motivo para as pessoas serem preconceituosas porque eles não têm culpa, não escolheram ser assim e eu acho que por eles serem como são que as pessoas deveriam esforçar-se mais por tentarem compreendê-los e conhece-los melhor. Eu acho que até nos podemos tornar bons amigos, apesar de eu recear que tenhamos problemas de comunicação acho que podemos vencer essas barreiras e travar boas amizades.”</i></p> <p>A10. <i>“Convívio e amizade sim. Não tenho a certeza que consigamos criar uma grande amizade.”</i></p> <p>A1. <i>“Desde que cheguei ao clube que as relações entre mim e os meus colegas têm aumentado e talvez com eles acontecesse o mesmo.”</i></p> <p>A6. <i>“Sim acho possível conviver e talvez fazer amizade com os alunos com T21.”</i></p> <p>A2. <i>“Sim, porque através da música iremos conviver e ao ajudá-los a desenvolver as músicas ou os ritmos iremos comunicar.”</i></p>	<p><i>eles gostavam de estar connosco e de se juntar a nós. Mas tenho pena que não possa ser uma amizade tão profunda como a que eu tenho com a A14, ou com o A2 ou com o A8, eles a nível social estão mais limitados.”</i></p> <p>A6. <i>“Eu acho que convívio e amizade sim mas amizade mais profunda é mais difícil, nós costumávamos ajudá-los e ficámos amigos, mas não é possível uma relação de amizade mais profunda entre nós porque as suas dificuldades limitam eles poderem estar connosco nas nossas casas ou nós irmos às deles ou convivermos de outras formas.”</i></p> <p>A2. <i>“Sim, é possível e na minha opinião este convívio com os alunos com T21 foi beneficiador para ambas as partes. E creio que sim é possível estabelecer relações de convívio porque até mesmo quando estamos aqui com eles estamos sempre a conviver mesmo que seja só a explicar como se faz alguma coisa. E em relação à amizade também acho que é possível estabelecer uma relação de amizade com eles e até mesmo mais profunda, se tentarmos ir a casa deles e se calhar levar instrumentos e o musicograma da “Marcha Turca” para lá tocarmos um bocadinho com eles ou estarmos apenas com eles e podermos ter uma boa amizade e divertir-nos, é o suficiente.”</i></p> <p>A8. <i>“É possível, estabeleci relações de convívio com eles e já somos amigos, tocámos e dançámos juntos, atuámos em palco na Vilamoura e aqui! Relativamente ao palco eu acho que o “X” tem mais capacidade de ficar à vontade à frente de muitas pessoas, já o “Y” quando vê assim muitas pessoas assusta-se ou fica mais inibido. Em relação às sessões eu gostava principalmente quando o “X” ia junto de mim com o metalofone a tocar e adorava quando o “Y” se sentava junto de mim e tocava muito entusiasmado comigo no xilofone.”</i></p> <p>A1. <i>“Sim é possível!”</i></p> <p>A14. <i>“Bem possível! Partilhámos momentos com a música, convivemos com eles e sentimo-nos todos bem a fazer música. Nós conseguíamos estabelecer relações de convívio e de amizade porque nós dançávamos e fazíamos o “Jogo do espelho” em grupo e tocávamos peças musicais em conjunto e estávamos sempre a conviver, eles iam ter connosco e nós com eles e agora já o “X” vem ter connosco e vem dar abraços e dar a mão. O “Y” já dava “Dá cá mais 5” e toques nas costas... Somos muito amigos!”</i></p> <p>A10. <i>“Eu acho que nós convivíamos e estabelecemos amizades mas não daquelas mais profundas, eles brincavam connosco e fazíamos um círculo para dançar “Pakawaka” e o “X” colocava-se no meio e fazia comigo, com A8 e com outros o “Jogo do espelho” e imitávamo-nos uns aos outros.”</i></p> <p>A9. <i>“Sim é possível estabelecer relações de convívio e de amizade.”</i></p>
-----------	--	--

Anexo 22 - Categoria: Relacionamento entre pares

Unidades de registo da Subcategoria “Promoção de descoberta do outro”

Matriz conceptual de análise de conteúdo		
Objetivo: Compreender a perceção dos alunos sem NEE sobre a possibilidade de o programa de música PISM, poder promover relações de convívio e amizade entre pares.		
Categoria: Relacionamento entre pares		
Subcategoria: Promoção de descoberta do outro		
Unidades de registo		
Grupo	Focus group inicial	Focus group final
1º	<p>A5. “Eles virem para o clube seria uma maneira nós aprendermos a lidar com eles, a não ter preconceitos e a saber mais sobre a T21. Eu sinto que seria uma experiência diferente.”</p> <p>A3. “Eu concordo com a A5 pois assim eles podem aprender conosco e nós com eles e sabermos mais sobre a T21. A experiência seria boa.”</p> <p>A13. “Não sei bem como me sentiria, porque só conheci e convivi na primária com um menino com T21 da minha turma, mas acho que seria uma boa experiência.”</p> <p>A4. “Se vivêssemos uma experiência musical em comum depende se eles também conseguissem socializar conosco.”</p> <p>A12. “Eu sentia caridade e solidariedade.”</p> <p>A7. “Acho que iria ser bom para todos.”</p> <p>A11. “Acho que seria bom.”</p>	<p>A4. “Nós descobrimos que era possível comunicar com eles e fazer amizades. Descobrimos que eles também têm direitos como nós, e que são como nós. Eles como nós, também gostam de música, gostam de fazer amigos e de conviver como nós gostamos também. Eu antes não pensava assim, mas depois descobri que era possível eles chegarem quase ao nosso nível e mesmo com as dificuldades que têm conseguiram estar aqui a tocar conosco, nos mesmos instrumentos.”</p> <p>A5. “Eu descobri que não é preciso ter preconceito em relação a eles, que eles de uma certa forma conseguem fazer aquilo que nós fazemos aqui, que é fazer música e novas amizades. Descobri que consegui comunicar com eles e de uma certa forma conseguimos que eles tocassem e que se divertissem um pouco.”</p> <p>A12. “A descoberta que eu fiz foi que eles melhoraram o seu desenvolvimento pessoal e social. Eles começaram a perceber o que nós dizíamos e nós a eles, porque no início eu não percebia o que eles queriam. Com a música eles melhoraram a socialização e ganharam amizades.”</p> <p>A3. “Descobri que eles são capazes de conseguir mais do que aquilo que eu pensava e que eles merecem mais, não os devemos subestimar e pensar que eles são inferiores porque têm um problema e que se calhar eles treinando a música, como era neste caso, podem conseguir muito mais na música do que inclusive outras pessoas normais. A música é um meio de eles puderem viver em sociedade.”</p> <p>A11. “Eu quando às vezes passava por lá pela sala da unidade só os via a exercitar com uma bola ou a ver televisão e por isso eu pensava que eles eram mais limitados e que não conseguiam fazer nem um bocadinho nem metade das coisas que eles aqui conseguiram fazer. Mas aqui neste projeto que nós fizemos, consegui perceber que faziam mais do que aquilo que eu pensava quer na parte instrumental quer na de expressão corporal. Eu pensava que eles não conseguiriam aprender, nem conseguiriam tocar nenhum instrumento e muito menos irem tocar a um palco.”</p> <p>A7. “Antes eu pensava que eles não conseguiam fazer nada, que não tinham a noção das coisas mas depois descobri que afinal só precisavam de um bocado de impulso e confiança por parte de nós para fazerem as coisas. Eles foram para cima de um palco conosco por duas vezes orgulhosamente.”</p> <p>A13. “Com esta experiência descobri que eles conseguiram comunicar, interagir e conviver através da música com mais pessoas e maior facilidade.”</p>

<p>2º</p>	<p>A8. “Como já ando no clube de música há uns anos e sou chefe de naipes se esses alunos viessem para cá, eu teria de aumentar mais ainda a minha responsabilidade.”</p> <p>A9. “Eu acho que a vinda deles para cá não seria só uma maneira de eles se desenvolverem, mas nós também, nós iríamos aprender a dar mais e eles a receber. Eu acho que com desafios torna-se muito melhor porque quando é fácil ... já está!”</p> <p>A2. “Acho que seria bom, pois a convivência com novas pessoas iria ser boa para eles e para nós também seria uma experiência nova para conhecermos pessoas “diferentes”.”</p> <p>A1. “Acho que seria interessante conhecê-los e ensiná-los a gostar de música.”</p> <p>A6. “Sinto que seria possível, mas eles poderão ter dificuldades em tocar músicas, não sei se têm ou não ritmo.”</p> <p>A10. “Eu nunca convivi com um aluno com T21, acho que desta forma será possível conhecê-los melhor.”</p> <p>A14. “Acho que gostaria imenso em fazer parte dessa experiência e sinto que gostaria muito de conhecê-los através da música.”</p>	<p>A10. “Antes de os conhecer aqui nestas atividades do projeto, eu pensava que eles tinham menos capacidades do que afinal têm e se calhar as outras pessoas também pensam do mesmo modo como eu pensava antes de os conhecer melhor. Depois de estar aqui com eles percebi eles têm muitas mais capacidades do que nós julgávamos e percebi que eles são como nós só tinham um problema não conseguiam fazer tudo o que nós conseguíamos fazer. Nunca pensei que fosse possível interagirmos tão bem uns com os outros e que eles se adaptassem tão bem ao clube. Com este programa PISM eu descobri que eles para além de conseguirem tocar e realizar atividades de música, conseguem fazer várias coisas que eu pensava ser impossível eles fazerem, por exemplo: O “Y” sozinho ajudava a arrumar as mesas e as cadeiras, os dois irem buscar e levar os instrumentos no início e no final das parte instrumental – eu amei - e no fim das sessões ninguém diria que eles não se queriam ir embora, ainda queriam ficar e aí tínhamos que fingir que iam embora para eles irem também.”</p> <p>A14. “Antes de começarmos o projeto eu pensei que não iria conseguir conviver com eles, pensei que isso ia ser demasiado difícil, mas depois até consegui conviver com eles e eles depois foram evoluindo, fomos ficando cada vez mais amigos, a aprender muito melhor e a conviver cada vez mais. Eu também penso como o A10, antes de os conhecer eu pensava que eles tinham menos capacidades e que seria muito difícil estarem aqui no clube connosco e concretizar o PISM. Nunca pensei interagirmos tão bem uns com os outros e que eles gostassem tanto de música e se adaptassem tão bem a nós e nós a eles. Descobri que com a música eles se sentem mais à vontade e gostam e querem conviver. Eles descobriram a música e fizeram novos amigos.”</p> <p>A8. “Antes desta experiência com eles eu pensava que eles não conseguiam fazer música nem sequer tocar num instrumento, mas depois descobri que eles eram capazes disso e de muito mais, só que esse problema não afeta assim tanto o seu desenvolvimento só que eles precisam é de repetir continuamente a mesma atividade, uma vez, outra vez e outra vez, até uma altura (já chegou essa altura) em que eles vão conseguir fazer sozinhos sem necessitarem que alguém os ajude ou oriente. Eu nunca achei possível eles tocarem nos instrumentos e muito menos nos xilofones e fiquei muito surpreendido quando o “Y” se aproximou de mim e do meu xilofone e começou a tocar em conjunto comigo na peça “Rolling in the deep” e a imitar tudo o que eu fazia. A partir daí partilhamos sempre o mesmo xilofone e ficámos muito próximos.”</p> <p>A9. “Eu descobri que apesar das suas limitações eles também têm o mesmo gosto pela música e que é possível socializar e ter laços de amizade com eles.”</p> <p>A6. “Eu nunca pensei que fosse possível eles estarem aqui e muito menos serem capazes de ir a um palco, nem mesmo nas primeiras sessões eu pensei isso ser possível, mas as coisas foram acontecendo ao longo do desenrolar do programa e foram-se sentindo cada vez mais à vontade. Subiram ambos a palco, o “X” com mais confiança adorou tocar connosco e cantou. O “Y” embora mais a medo também dançou connosco no Jack Petchey gostou e divertiu-se. E o “X” quando recebeu o diploma e o crachá de participação do Clube de Música estava aos saltos todo contente e orgulhoso. O “Y” como é um bocado tímido, teve receio do público e foi esconder-se nas arcadas e quando a professora lhe foi entregar o diploma o “X” foi com ela e ia a chamar o “Y” levando o microfone na mão.”</p> <p>A2. “Sim e nessa peça “Rolling in the deep” eu lembro-me que isso também aconteceu com o “X” quando ele começou a tocar nos metalofones comigo e depois com os A3 e A13. Eu acho que com este programa do PISM descobri que afinal eles conseguem compreender muitas das coisas que nós dizemos e fazemos e que apesar de muitas pessoas pensarem que eles não fazem nada e que estão ali e não percebem nada do que nós</p>
-----------	--	---

		<p><i>dizemos e que não ligam nenhuma, que afinal até percebem e conseguem fazer muitas coisas e comunicam connosco à sua maneira. E também descobri que mesmo com as limitações que apresentam, eles não são assim tão diferentes de nós como eu imaginava, e que também gostam de música, de socializar e de conhecer novas pessoas e acho que eles descobriram isso também. Descobri que era possível eles fazerem música connosco e o “X” surpreendeu-me ao fazer de maestro para nos mostrar como é que se fazia, como nós lhe tínhamos feito antes a ele.”</i></p> <p><i>A8. “Eu acho que se o “X” aqui estivesse agora nos diria que na primeira sessão quando cá chegou ainda não conhecia ninguém e por isso era tão reservado e sossegado, nem parecia o mesmo que depois se tornou passadas algumas sessões, muito extrovertido e feliz. Pondo-me um pouco no lugar deles, eu acho que eles gostaram muito deste programa que lhes deu a oportunidade de fazer música e fazerem amigos e descobriram que nós não somos como eles e não temos tantas dificuldades como eles têm e que os ajudámos para que eles evoluíssem e ficassem quase ao nosso nível. Isto é, eu acho que eles têm consciência que nós somos amigos deles e os ajudámos a evoluir.”</i></p> <p><i>A1. “Descobrimos que é possível nós socializarmos com as pessoas que têm T21 através da música e que mesmo que não tenhamos problemas não devemos julgar os outros porque podemos socializar com eles e conviver através de um meio que é a música. Além disso descobrimos que eles tal como nós também gostam muito de música, de tocar e de fazer atividades de expressão corporal, por exemplo o “Y” no princípio parecia que só gostava de tocar na pandeireta vermelha, o instrumento que ele escolheu logo de início na primeira sessão, mas depois começou a gostar também de tocar xilofone, adorava principalmente tocar em conjunto com o A8 no xilofone dele. E também quando dançavam connosco o “Y” que normalmente era mais para o tímido ficava sempre extrovertido quando dançava. E em relação a eles acho que ambos também descobriram que gostam muito de fazer música e de ter participado neste programa e de ter feito novas amizades.”</i></p>
--	--	---

Unidades de registo da Subcategoria “Partilha de vivências”

Matriz conceptual de análise de conteúdo		
Objetivo: Compreender a perceção dos alunos sem NEE sobre a possibilidade de o programa de música PISM, poder promover relações de convívio e amizade entre pares.		
Categoria: Relacionamento entre pares		
Subcategoria: Partilha de vivências		
Unidades de registo		
Grupo	Focus group inicial	Focus group final
1º	<p>A5. “Sim, acho que seria possível o relacionamento entre nós. Eu ia-me sentir especial se um deles me escolhesse a mim como amiga.”</p> <p>A4. “Para nos darmos com eles, eles também têm que se dar connosco. Não digo que o nosso relacionamento seja difícil mas com algum esforço conseguia-se.”</p> <p>A12. “O relacionamento entre nós penso que seria satisfatório. Sim, se não fosse muito difícil comunicar poderíamos ser amigos, mas se fosse, talvez só a partilha e o convívio.”</p> <p>A13. “Acho que poderíamos partilhar e travar uma amizade duradoura.”</p> <p>A7. “Eu acho que depende deles eu relacionar-me com eles, pois se eles conseguissem conviver comigo, fazer amizades eu também consigo. Seria possível o convívio e talvez até a amizade entre pessoas com T21 e sem T21.”</p> <p>A3. “Acho que seria possível a amizade e o convívio entre nós.”</p> <p>A11. “Acho que seria bom desde que a música seja um desses meios de comunicação.”</p>	<p>A3. “O meu relacionamento com o “X” e com o “Y” foi bom, gerou-se entre nós muito convívio, partilha, camaradagem e amizade. O que acho que aconteceu de particularmente muito positivo, foi o facto de termos convivido e ficado muito amigos deles, apesar de eu já conhecer o “Y” desde pequeno poucas vezes o via.”</p> <p>A4. “Fundamentalmente dei-me bem com os dois e foi um relacionamento de amizade.”</p> <p>A5. “E eu também me dei bem com os dois embora não tenha interagido tanto com eles como alguns o fizeram. Mas quando entrei para o grupo do “Y” eu comecei a falar mais com ele e tornámo-nos amigos.”</p> <p>A12. “Acho que o nosso relacionamento foi satisfatório, tornei-me amiga deles e interagi mais com o “Y”, não estive muito tempo ao pé dele mas algumas vezes pegava-lhe na mão e ajudava-o a tocar pandeireta nas “Marchas”, também falei algumas vezes com ele e dizia-lhe não é assim tenta fazer assim... e quando ia fazer com ele, em roda, os “Jogos do espelho e do comboio” ele dava-me as mãos.”</p> <p>A13. “Acho que tive um bom relacionamento com eles, fiquei amiga dos dois e ajudava-os a tocar quando precisavam e fazia as atividades de expressão corporal com os dois, embora um pouco mais com o “Y” pois nas danças fazíamos “o espelho e o comboio” no mesmo grupo.”</p> <p>A11. “Eu dei-me muito bem com os dois e ambos gostavam muito de mim. Quando às vezes o “Y” não tocava e punha a pandeireta no colo ou apertada contra o peito, eu pegava na mão dele e começava assim a bater fazendo o gesto e depois quando ele conseguia fazer sozinho começava a rir, a divertir-se por estar a conseguir. E às vezes quando ele se afastava do grupo eu ia para o pé dele e ficávamos juntos, crescendo cada vez mais a amizade entre nós. E quanto ao “X” era ele que muitas das vezes vinha para o pé de mim e do “Y” quando estávamos a tocar e durante a expressão musical dançávamos muitas vezes juntos.”</p> <p>A7. “Eu dei-me particularmente mais com o “Y” e fiquei mais amiga dele porque fiz parte do mesmo naipe instrumental logo no princípio quando ele se começava a adaptar e interagia bastante com ele enquanto o ajudava e ensinava. Com o “X” também me dei com ele no instrumental mas foi mais nas danças que convivi e interagi com ele.”</p>
2º	<p>A1. “Eu reagiria com eles como se fossem pessoas normais, mas mais pequeninas, mais novos do que eu, com um corpo grande. Realmente eu acho que poderíamos ter uma</p>	<p>A6. “Durante este programa nós pudemos conviver e trabalhámos juntos com eles e eles começaram a conhecer-nos melhor e ficaram nossos amigos e vice-versa. Agora já confiam em nós e quando fomos a palco eles foram connosco e nós estávamos lá ao pé deles, se eles estivessem sozinhos nunca teriam ido.”</p> <p>A10. “Se nós não fossemos com eles, se calhar eles nunca iriam a um palco atuar. O meu relacionamento com eles era de uma grande amizade. Quando</p>

<p>2º</p>	<p><i>amizade boa mas talvez fosse demorar até ficar igual a uma grande amizade que tenho com um amigo e colega meu.”</i></p> <p>A2. <i>“O nosso relacionamento deveria ser bom e um convívio seria possível apesar das nossas diferenças. Pode-se dizer que a probabilidade é grande.”</i></p> <p>A6. <i>“Penso que poderíamos conviver com eles e talvez tornar-nos amigos mas é possível que isso não aconteça porque o clube é apenas duas vezes por semana.”</i></p> <p>A8. <i>“Como chefe eu iria estabelecer amizades mais depressa mas também iria demorar-me um pouco mais a habituar-me a eles do que a uma pessoa normal, por ser complicado.”</i></p> <p>A9. <i>“Sim porque pouco a pouco a música atrai as pessoas e faz com que os laços fiquem mais fortes e fiquemos amigos.”</i></p> <p>A14. <i>“A amizade, a partilha e o convívio seria possível de certeza. Com a música poderão comunicar e socializar com todos.”</i></p> <p>A10. <i>“Eu acho que seria um pouco difícil comunicar com eles, mas passado algum tempo já conseguiríamos interagir com eles. Seria possível uma relação de amizade.”</i></p>	<p><i>tocávamos e fazíamos expressão corporal estivemos a conviver e muitos de nós criaram uma interação muito boa com eles. Eu interagia mais com eles quando fazíamos as atividades de expressão corporal.”</i></p> <p>A9. <i>“Eu consegui lidar muito bem com o “X”, ele às vezes vinha ter comigo e abraçava-me e às vezes vinha ter comigo para dançar quando era a expressividade e quando estávamos no mesmo grupo ele estava a tocar e a A14 estava a fazer com ele mas olhava para mim para ver se eu também estava a tocar ou não. O meu relacionamento com os dois foi bastante bom, durante as sessões eles já vinham ter connosco, por exemplo na “Marcha Turca” eu partilhava o mesmo instrumento que o “Y” e ajudava-o sempre que ele precisava e na expressão corporal dava-me mais com o “X” por ele ser assim mais como eu, gostar de dançar livremente ao ritmo da música. O que houve particularmente de muito positivo foi gostarmos de conviver e de partilhar aqueles momentos musicais uns com os outros e ficarmos muito amigos.”</i></p> <p>A8. <i>“O meu relacionamento com ambos foi mesmo muito bom, acho que nos dávamos muito bem. Mas tive uma maior amizade e camaradagem com o “Y”. O “X” e eu interagimos muito bem um com o outro desde o início, embora fossemos de naipes diferentes, brincávamos e comunicávamos com os nossos instrumentos. O “X” é mais expansivo e aberto a muitas pessoas, mas o “Y” é mais reservado e por isso torna-se mais fácil interagir com o “X”. Com o “Y” adorei particularmente quando ele um dia se sentou ao meu lado e começou a tocar comigo no meu xilofone. A partir daí executámos sempre essa música juntos e até mesmo quando atuámos em Vilamoura. Aqui na escola não conseguiu tocar porque ao ver tanta gente voltou para trás, viu-se que ainda fez algumas tentativas para vir ter connosco mas não conseguiu. E isso é que eu acho que foi particularmente muito positivo além da nossa grande amizade foi termos conseguido que ele adorasse tocar e dançar connosco em palco.”</i></p> <p>A2. <i>“Eu pessoalmente quando nós estávamos a fazer as “Marchas Turca e Tchaikovsky” eu era uma das poucas pessoas que quando o “X” se levantava do lugar, o conseguia levar para a sua cadeira de novo para continuar a tocar sentado e em geral também éramos capazes de ajudar os nossos colegas a tocar e houve muita amizade durante as sessões. Dei-me bem com o “X” e ele percebia-me bem fazia-lhe o gesto de “ok” para o sim ou para baixo se ele fizesse algo menos bem e via-se que ele gostava de mim. Mas também me dava bem com o “Y”, houve até uma vez que fiquei surpreendido quando ele passou por mim de carro, eu ia a pé e ele sorriu-me e acenou para mim, nunca pensei que lá fora ele me conhecesse e se lembrasse de mim. Eu acho que entre mim e principalmente com o “X” houve muita camaradagem e muita amizade, ele gostava muito de mim, do A8 e da A14, ouvia-nos e respeitava as nossas indicações e seguia sempre os nossos conselhos porque ele era muito nosso amigo.”</i></p> <p>A1. <i>“Eu dei-me muito bem com os dois, mas tive uma relação mais próxima com o “Y” porque estivemos no mesmo grupo instrumental nas primeiras sessões e comecei a socializar mais com ele, ensinei-o a pegar e ajudei-o a tocar na pandeireta. No entanto quando se iniciaram as atividades de expressão corporal eu comecei a dar-me mais com o “X” e dávamo-nos muito bem mas continuei a dar-me bem com o “Y”, muitas vezes eu e os A14 e A13 formávamos uma roda com o “Y” e fazíamos o “Jogo do espelho” e do “comboio” com ele.”</i></p> <p>A14. <i>“O nosso relacionamento foi muito bom e ficámos muito amigos. Eu acho que tive uma boa interação e socialização com os dois embora talvez um pouco mais com o “X” porque ficámos logo de início no mesmo grupo instrumental, eu ficava sentada ao pé dele e depressa ficámos muito amigos, interagíamos bem e eu ajudava-o no “Jogo da pulsação dos nomes” e na execução instrumental. Mas depois nas atividades de expressão corporal, já foi um bocado igual em relação a ambos interagia com os dois. Fazia com o “X” o “Jogo da estátua” e da “mímica dos personagens” e com o “Y” o “Jogo do espelho” e do “comboio” conjuntamente com outros elementos como aqui já foi referido.”</i></p>
-----------	--	---

Anexo 23 - Categoria: A experiência vivida no Clube de Música

Unidades de registo da Subcategoria “Oportunidade na experiência em música”

Matriz conceptual de análise de conteúdo		
Objetivo: Compreender a perceção que os alunos sem NEE têm sobre a influência da música, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21		
Categoria: A experiência vivida no Clube de Música		
Subcategoria: Oportunidade na experiência em música		
Unidades de registo		
Grupo	Focus group inicial	Focus group final
1º	<p>A11. “Eu acho que se eles participassem no Clube de música, isso ajudava-os a conviver melhor connosco e aprender novas coisas”.</p> <p>A5. “Eu acho que se eles viessem para o Clube de música podiam expressar mais sentimentos, aprender muitas coisas, ritmos ...”.</p> <p>A13. “Eu acho que se eles viessem para o Clube de música isso lhes proporcionaria uma boa experiência, socializar mais porque em vez de estarem sempre fechados naquela sala, sempre com as mesmas pessoas, podiam conhecer outras”.</p> <p>A3. “A experiência proporcionaria conhecermo-nos melhor uns aos outros”.</p> <p>A4. “Eu acho que o Clube de Música lhes daria uma oportunidade de socialização”.</p> <p>A7. “Eu acho que a experiência os poderia ajudar.”</p> <p>A12. “Acho que eles poderiam comunicar e conviver connosco”.</p>	<p>A3. “Proporcionou-lhes socializarem connosco, permitiu a atividade com outras pessoas, a oportunidade de sair da sala da unidade, de conviver com outras pessoas e de fazer outras coisas.”</p> <p>A4. “Proporcionou-lhes uma nova oportunidade de socializar e de conhecer novas pessoas. Ao estarem sempre naquela sala da unidade eles só conheciam aquelas pessoas e com isto eles puderam vir cá para fora e conhecer outras pessoas.”</p> <p>A5. “Esta experiência proporcionou-lhes conviver com outras pessoas e ter outra maneira de comunicar com as pessoas através da música e também acho que se divertiram.”</p> <p>A7. “Deu-lhes confiança e alegria por ver pessoas a socializar e interagir com eles o que os fez socializarem connosco. E tiveram a oportunidade de sair daquela sala e conhecer outras pessoas.”</p> <p>A11. “Esta experiência proporcionou-lhes socializarem connosco através da música. Naquela sala eles não conheciam quase ninguém só os professores e alguns colegas e com esta atividade no clube de música passaram a conhecer outras pessoas, a conviver connosco e a expressar aquilo que sentiam através da música. Em relação aos colegas das turmas deles eles só os conhecem, não convivem, não falam com eles e com esta atividade eles expressavam aquilo que sentiam através da música e começaram a conviver connosco.”</p> <p>A12. “Eles socializaram connosco e formaram novas amizades.”</p> <p>A13. “Esta experiência proporcionou-lhes uma oportunidade de convívio, de fazerem novas amizades e de fazerem música.”</p>
2º	<p>A2. “Eu acho que se eles participassem no clube de música, seria bom pois conviviam connosco e estávamos todos a aprender música e eles poderiam desenvolver as suas habilidades musicais. Nós poderíamos ajuda-los e isso seria bom para todos. Esta experiência iria proporcionar-lhes uma experiência de vida”.</p> <p>A14. “Eu acho que eles poderiam arranjar novos amigos com quem pudessem conviver, divertir, partilhar os sentimentos, aprender música e exprimirem aquilo que sentem”.</p>	<p>A2. “Eu acho que essa experiência lhes proporcionou uma grande evolução na sua vida social e pessoal, porque quando enquanto estavam aqui connosco, foram-se comportando de outras maneiras. Após algumas sessões, lá para a 15ª, já se sentiam muito à vontade connosco, gostavam de estar aqui e já eram e faziam boa companhia. Esta experiência proporcionou-lhes criar novas amizades, bom tempo de convívio connosco, felicidade durante os momentos aqui passados connosco e a oportunidade de sair da sala da unidade.”</p> <p>A10. “Esta experiência deu-lhes a oportunidade de conviverem connosco e de fazerem amizades, fora daquela sala da unidade.”</p> <p>A6. “Acho que esta experiência ajudou-os a expressarem-se melhor através da música, a aprenderem a fazer música e a conhecerem e criarem laços com novas pessoas.”</p>

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

<p>A1. <i>“Eu acho que essa experiência lhes proporcionaria diversas atividades e iria desenvolver a sua vida social enquanto relacionavam connosco”.</i></p> <p>A8. <i>“Poderia oferecer-lhes um grande desenvolvimento social e pessoal por estarem com pessoas que não conhecem”.</i></p> <p>A6. <i>“Eu acho que essa experiência os ajudaria a desenvolverem-se melhor”.</i></p> <p>A9. <i>“Acho que eles poderiam descobrir um “novo mundo””.</i></p> <p>A10. <i>“Acho que esta experiência lhes poderia proporcionar a socialização com outras pessoas”.</i></p>	<p>A8. <i>“Eu acho que esta experiência lhes ofereceu uma maior possibilidade de se socializarem e conhecerem novas pessoas e estabelecerem grandes amizades, embora uma amizade não tão profunda como a que eu tenho por exemplo com um amigo de infância, porque não podemos sair juntos, ir à casa uns dos outros...”</i></p> <p>A1. <i>“Eu acho que lhes ofereceu uma melhor vida social e pessoal, fez com que eles tivessem uma evolução na sua vida pessoal quer social. Ao longo das sessões notou-se em ambos uma grande diferença desde a primeira à quinta sessão, o “X” por exemplo começou a interagir cada vez mais connosco e a estar mais à vontade com tudo e com todos.”</i></p> <p>A9. <i>“Ao estarem connosco no clube aprenderam a expressar-se através da música.”</i></p> <p>A14. <i>“Antes de iniciar este projeto eles estavam mais isolados das outras pessoas mas quando começamos eles já puderam fazer novos amigos, conviver connosco e sair daquele espaço da sala da unidade.”</i></p>
--	--

Unidades de registo da Subcategoria “Promoção da socialização”

Matriz conceptual de análise de conteúdo		
Objetivo: Compreender a perceção que os alunos sem NEE têm sobre a influência da música, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21		
Categoria: A experiência vivida no Clube de Música		
Subcategoria: Promoção da socialização		
Unidades de registo		
Grupo	Focus group inicial	Focus group final
1º	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A3. “A música podia ajudar-nos a conhece-los e eles a nós e acho que fazia bem a esses alunos com T21 conhecerem o mundo exterior e mais pessoas e não estarem sempre fechadas naquela sala.”</p> <p>A4. “A Música dar-lhes-ia uma oportunidade de socialização através da comunicação com outras pessoas.”</p> <p>A5. “Eu acho que a música iria permitir-lhes que convivessem mais.”</p> <p>A7. “Eu acredito que sim, a música poderia ajudá-los. A música para além de lhes dar satisfação, poderia ajudá-los a conhecerem-nos e compreenderem-nos melhor.”</p> <p>A11. “Eu acho que a música iria permitir conhecermo-nos e relacionarmo-nos melhor.”</p> <p>A13. “Eu acho que com a música eles sentiriam vontade de comunicar o que sentem e abririam a sua mente.”</p> <p>A12. “Acho que através da música eles podiam contar-nos a sua experiência da música e nós podíamos ensinar-lhes algo mais.”</p>	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A7. “A música ajudou sim, foi um veículo para interagirem melhor connosco, deu para reparar nisso quando os ensinávamos a tocar e nas atividades de expressão corporal, quando se cantavam e dançavam as músicas como “Pakawaka” e assim, eles vinham dançar connosco e nós dançávamos com eles, todos a fazer uma roda.”</p> <p>A3. “Acho que sim, pois quando se fazia o “Jogo da pulsação” com a apresentação dos nomes o A8 pegava na mão do “X” e batia a pulsação juntamente com ele e quem estava ao pé do “Y” fazia o mesmo com ele. Eles socializavam connosco ao tocarem e ouvirem música e na expressão corporal ao cantarem e dançarem e até mesmo enquanto arrumávamos os instrumentos.”</p> <p>A4. “Através da música eles puderam conviver e conhecer-nos melhor e tiveram a oportunidade de fazer outras coisas que se calhar nunca tinham feito, como por exemplo: os musicogramas, de conviver connosco.”</p> <p>A5. “Acho que sim porque tiveram a oportunidade de conhecer e conviver com outras pessoas. A música ajudou-os a conviver connosco, a terem outras formas para se divertirem e a se desenvolverem mais.”</p> <p>A11. “Sim, porque através da música eles conseguiam exprimir aquilo que sentiam. E porque ao socializarem connosco através da música melhoraram a sua vida pessoal e social, criaram amizades, conviveram e atuaram connosco fora e dentro da escola. A nível pessoal eles nas músicas começaram a aprender melhor e social nós ajudávamo-los a aprender os ritmos e como é que se tocava.”</p> <p>A12. “Sim, porque ao estarem no clube de música eles puderam socializar e aprender a tocar melhor e expressar-se através da música, assim eles conseguiram ter um melhor desenvolvimento pessoal e social. Eles conseguiam ter um melhor desenvolvimento pessoal e social porque pessoal eles melhoravam quando tocávamos as “Marchas”, e assim, primeiro eles não sabiam a ordem nem nada, mas depois melhoraram. Social porque nós os ajudávamos a tocar, pegávamos na mão deles e ensinávamos.”</p> <p>A13. “Sim, porque ao fazerem música eles sentiam vontade de comunicar e interagir connosco, ao tocar os instrumentos, cantar e nos movimentos e expressão corporal e das danças.”</p>
2º	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A1. “Claro que seria um veículo promotor mas poderia demorar até se habituarem ao ambiente que</p>	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A2. “Sim. Eu acho que a música os ajudou bastante no seu desenvolvimento pessoal e social, porque enquanto estavam connosco no clube nós pudemos ajudá-los a partir da música por exemplo, quando os ajudávamos a usar e a tocar melhor os instrumentos musicais, dessa forma</p>

O contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21

<p>2º</p>	<p><i>existe no nosso clube.”</i></p> <p>A8. <i>“Se vierem para o Clube de Música poderão exprimir os seus sentimentos com a música. Eu acho que como a ciência não arranjou cura definitiva para a doença deles, ir ao Clube de Música poderia ser uma espécie de terapia para melhorarem o desenvolvimento psicológico deles.”</i></p> <p>A2. <i>“A música poderá ajudá-los no seu desenvolvimento mental pois acho que consegue “puxa-los”.</i></p> <p>A6. <i>“Eu acho que esses alunos poderiam desenvolver-se melhor e poderiam relacionar-se melhor com todos.”</i></p> <p>A10. <i>“A música poderia proporcionar-lhes falar e tocar.”</i></p> <p>A14. <i>“Eu acho que a música poderia servir para eles se sentirem mais à vontade para socializar e a abrirem a mente e expressarem o que sentem.”</i></p> <p>A9. <i>“Embora eu ache que a música lhes permitiria descobrir um “novo mundo” e socializar, não sei se poderia ajudá-los a ultrapassar o seu “problema”. “</i></p>	<p><i>eles sentiam-se mais integrados no grupo, comunicávamos com eles, pegávamos nas suas mãos e mostrávamos como se devia fazer e tocar. E a nível pessoal também porque ao gostarem tanto dos instrumentos podem vir a pedir aos pais que os comprem para os tocarem em casa. E se não houvesse este projeto eles nunca nos teriam conhecido nem nós a eles. Acho que a música os ajudou muito também porque puderam conhecer novas pessoas fora do ambiente onde estão acostumados, e foi uma boa experiência para ganharem confiança e não ficarem tão nervosos noutros sítios e também para não terem medo de conhecer pessoas novas.”</i></p> <p>A10. <i>“Eles gostavam de se expressar com a música. Pessoalmente tiveram a oportunidade de sair da sala da unidade e de conhecer novas pessoas. E a nível social tiveram a possibilidade de estarmos aqui todos juntos a fazer música, a conviver e a sentirem-se cada vez mais à vontade com tudo e todos.”</i></p> <p>A8. <i>“Eu acho que a música foi um veículo promotor do seu desenvolvimento pessoal e social, lembro-me por exemplo da irmã do “Y” quando o vinha buscar, nos dizer que ele já nem parecia o mesmo, depois de ter começado a frequentar o clube de música, que ganhou mais à vontade, mais feliz e com vontade de conviver.”</i></p> <p>A1. <i>“Sim, pois podem comunicar através dela. A música ajudou-os a começar a socializar mais connosco. Eu acho que em relação ao seu desenvolvimento pessoal e social, tiveram a oportunidade de sair da sala da unidade e em vez de brincar com bolas ou outro tipo de coisas que lá fazem, puderam vir para o clube e através da música comunicar e socializar connosco, logo puderam ter uma relação de amizade connosco.”</i></p> <p>A9. <i>“Acho que com a música tornou mais fácil eles se expressarem e comunicarem connosco e se aproximarem de nós quando tocávamos, cantávamos e dançávamos.”</i></p> <p>A14. <i>“Sim, eu penso que a música facilitou esse desenvolvimento e como eles adoram a música, ficavam mais felizes e tornou-se ainda mais fácil conviverem, interagirem e fazerem novas amizades através da música.”</i></p> <p>A6. <i>“Sim, eu acho que a música impulsionou o seu desenvolvimento pessoal e social porque no início do projeto quando eles cá chegaram não interagiam e com o passar do tempo eles começaram a interagir cada vez mais e melhor connosco.”</i></p> <p>A10. <i>“Sim, porque quando estamos a fazer música estamos todos juntos a tocar e a conviver e isso permitiu o seu desenvolvimento pessoal e social. “</i></p>
-----------	--	--

Anexo 24 - Categoria: A Música como meio facilitador na comunicação

Unidades de registo da Subcategoria “Promoção da comunicação através da Música”

Matriz conceptual de análise de conteúdo		
Objetivo: Compreender a perceção que os alunos sem NEE têm sobre a influência da música, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21		
Categoria: A Música como meio facilitador na comunicação		
Subcategoria: Promoção da comunicação através da Música		
Unidades de registo		
Grupo	Focus group inicial	Focus group final
1º	<p>A5., A11., A12., A13. Afirmaram “Sim!”</p> <p>A7. “Não tenho a certeza.”</p> <p>A3. “Não sei.”</p> <p>A4. “Talvez.”</p> <p>A11. “Eu acho que sim, porque eles podem não falar como nós mas podem exprimir-se através da música.”</p> <p>A12. “Eu acho que sim, poderíamos fazer música juntos, cantar canções...”</p> <p>A5. “Podemos comunicar uns com os outros através da música e utilizar os sons, os ritmos, batimentos ...”</p> <p>A4. “Penso que com tempo e dedicação eles podem comunicar, não digo que consigam falar mas talvez conseguissem desenvolver uma forma de comunicar através da música.”</p> <p>A13. “Sim, porque a música é uma forma de transmitir ideias e pensamentos.”</p>	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A4. “A música foi um meio de comunicação entre nós e através dela nós conseguíamos perceber o estado de espírito deles e perceber que eles estavam a sentir naquele momento. E nós também conseguíamos perceber que eles estavam a gostar de estar connosco. Conseguíamos perceber a alegria deles quando íamos começar a tocar ou a dançar e eles também se sentiam felizes porque nos compreendiam quando os ajudávamos a tocar ou a dançar. No caso do “Y” de início durante as peças musicais, quando ele se estava a sentir mais desanimado podia-se afastar um bocado mas não se ia embora e também conseguíamos perceber a alegria com que eles estavam quando íamos dançar.”</p> <p>A11. “Sim, porque com a música nós conseguíamos perceber os sentimentos uns dos outros. A música facilitou a nossa comunicação e com ela pudemos entender-nos e percebermo-nos uns aos outros. Quando eu estava com o “Y” e o ensinava e ajudava a tocar embora eu falasse com ele enquanto lhe explicava, ele não precisava de falar para eu o entender, pois com a música nós conseguimos perceber os sentimentos deles e pela forma como ele tocava ou reagia eu sabia o que ele estava a sentir. Através da música nós conseguimos perceber o que é que eles sentem, se eles tocarem muito forte é porque estão zangados ou muito depressa se estão contentes.”</p> <p>A12. “A música impulsionou a comunicação entre todos porque nós falávamos, dançávamos com eles e tocávamos instrumentos juntos fazendo música em conjunto e ao fazermos o mesmo era mais fácil comunicar. Tocando os instrumentos e dançando com eles nós comunicávamos mais e víamos como é que eles se sentiam. O “X” por exemplo na dança saltava e o “Y” quando tocava nos instrumentos a abanar a mão era porque estava muito contente.”</p>

		<p>A3. “<i>Sim, porque como eles não falavam, nós comunicávamos com eles e eles connosco através da música, enquanto iam aprendendo e ouvindo, eles socializavam connosco a tocar os instrumentos e a fazer os gestos e os movimentos nos jogos e no “Pakawaka”.</i>”</p> <p>A5. “<i>Eles comunicavam connosco através da música quando dançavam e tocavam.</i>”</p> <p>A7. “<i>Eu concordo com tudo o que tem estado a ser dito e só gostaria de dar o exemplo de uma vez em que nós não nos despedimos deles quando os vieram buscar para se irem embora, quando estávamos a tocar e como nós só lhe acenámos e não dissemos adeus em voz alta o “X” deu um murro na bateria para mostrar que estava chateado e isso foi uma forma que ele utilizou para se exprimir.</i>”</p> <p>A13. “<i>Sim acho que a música os ajudou a conviverem como muitos referiram aqui anteriormente, o modo como eles tocavam e dançavam simbolizava como se sentiam, o tipo de emoção e sentimentos tinham.</i>”</p>
<p>2º</p>	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A8. “<i>Eu acho que sim, porque como a linguagem gestual que eu já os vi fazer, também podem usar a música para comunicar connosco.</i>”</p> <p>A6. “<i>Eu acho que através da música e da forma como eles tocam podemos perceber o que é que eles sentem, se estão tristes, se estão zangados se estão felizes. Podemos comunicar através da música e esses alunos poderão tornar-se mais extrovertidos e comunicar melhor.</i>”</p> <p>A14. “<i>Sim, porque com a música podemos expressar tudo o que quisermos e portanto será fácil comunicar e exprimir o que sentimos para com todos. Podemos comunicar por música e movimentos e cá para mim será uma boa forma de os conhecer.</i>”</p> <p>A2. “<i>Acho que sim, pois com a música podemos comunicar mais com eles e isso deverá ser suficiente para os ficarmos a conhecer melhor.</i>”</p> <p>A1. “<i>Sim, como a música é um gosto que todos partilhamos, nós podíamos aproximar-nos deles e ensinarmos-lhes a gostar também, o que os faria ficar mais à vontade connosco. E com a música demonstrar diversos sentimentos.</i>”</p> <p>A9. “<i>Sim, porque pouco a pouco ela atrai as pessoas e faz com que os</i></p>	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A2. “<i>Eu considero a música muito importante e um meio de comunicação que torna muito mais fácil a comunicação entre todos, é um outro tipo de linguagem neste meio musical. A partir da música podemos expressar como nos sentimos, se estamos mais animados tocamos mais rápido e se estamos mais tristes tocamos mais devagarinho. A dançar a mesma coisa, nós percebíamos como eles se estavam a sentir e eles a nós, pela forma como nos movimentávamos durante as músicas e depois interagíamos uns com os outros consoante essas reações, umas vezes mais contentes a fazer a roda e os gestos da canção “Pakawaka” ou agarrados em “forma de caracol” no “jogo do comboio”, outras um pouco mais sérios a imitar-nos uns aos outros, em “espelho”, ao som de músicas mais calmas.</i>”</p> <p>A1. “<i>Eu acho que a música torna mais fácil a comunicação entre todos porque não precisamos de falar para nos entendermos, basta a música como aconteceu tão bem aqui, pois como o A2 disse, podemos comunicar e expressar sentimentos e emoções através dela, (...) O “X” quando se levantava a tocar o seu instrumento queria demonstrar todo o seu contentamento e a felicidade que estava a sentir naquele momento e que sabia tocar e no fim da música dizia sempre orgulhoso “Boa!” com os braços levantados. O entusiasmo com que o “Y” tocava na pandeireta queria dizer que estava a gostar muito e a sentir-se muito feliz. E quando o “Y” estava com o A8 no xilofone eu acho que fazia com que eles socializassem muito.</i>”</p> <p>A6. “<i>Concordo com eles. (...) Na música dá para perceber pela maneira como reagem, tocam ou dançam se estão a gostar ou não e dá para perceber</i></p>

<p><i>laços fiquem mais fortes.”</i></p> <p>A10. <i>“Sim, porque nós convivemos a fazer música ao mesmo tempo.”</i></p>	<p><i>os sentimentos que estão a sentir, se estão felizes ou se estão zangados, eles expressam-se através da música. O “Y” por exemplo nas danças quando se punha aos saltos queria dizer que estava muito entusiasmado.”</i></p> <p>A8. <i>“O “X” usava o seu instrumento como um meio de comunicação para comunicar connosco, por exemplo quando se levantava e se dirigia a um de nós ou ao grupo a tocar, queria dizer e mostrar que estava a gostar e que já sabia tocar e era assim que se fazia. Às vezes ia também para o pé do “Y” demonstrar-lhe como é que se fazia, outras ia para o quadro, apontava para o musicograma e adorava fazer de maestro. Um dia já no final da sessão ele veio junto de mim e começou a brincar comigo comunicando com o metalofone e eu fiz o mesmo com o meu triângulo a partir daí começou a fazer mais vezes e com outros também.</i></p> <p><i>Bastava a música e os sons para comunicarmos uns com os outros e nos entendermos. E nas danças “Pakawaka” e “I like to move it move it” assim que a professora ligava a música eles ao primeiro som que ouviam davam um salto e desatavam logo a dançar todos animados e contentes, é como quem diz “Oh meu Deus a prof vai pôr a música que nós gostamos”.</i></p> <p>A9. <i>“O A8 esqueceu-se de dizer que o “Y” também utilizava a pandeireta como um meio de comunicação e para expressar o que sentia, se estava feliz abraçava-a e fechava os olhos a sentir a música e se estava muito contente tocava-a muito rapidamente sem parar e sorria para nós. E houve um dia em que já não lhe apetecia tocar mais porque queria começar a dançar e como ninguém lhe deu atenção expressou a sua emoção atirando a pandeireta com força para o alguidar e foi para o canto da sala chateado.”</i></p> <p><i>“A10. “A música facilitou e impulsionou a comunicação entre nós, mesmo sem falar, a ponto de nos entendermos e nos conhecermos melhor e de partilharmos uns com os outros tudo o que fizemos com tanto gosto.”</i></p> <p>A14. <i>“Para fazer música não são necessárias palavras apenas temos que senti-la. Com a música e com alguns gestos podemos comunicar de uma outra forma. Quando fazíamos as peças musicais o “X” costumava levantar-se a meio e esticava os braços para cima para mostrar que estava feliz e eles saltavam nas danças e nos jogos da expressão corporal e riam-se e vinham ter connosco.”</i></p> <p>A1. <i>“E através dos sons eles aprenderam os nossos nomes. A partir de algum tempo de se realizar o jogo da pulsação dos nomes, eles já nos conheciam pelos nomes e o “X” às vezes repetia parte dos nomes e batia a pulsação de cada sílaba no metalofone.”</i></p>
---	--

Anexo 25 - Categoria: Benefícios aos alunos com T21 enquanto experiência no Clube de Música

Unidades de registo da Subcategoria “Promoção da Integração”

Matriz conceptual de análise de conteúdo		
Objetivo: Compreender a perceção que os alunos sem NEE têm sobre a influência da música, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21		
Categoria: Benefícios aos alunos com T21 enquanto experiência no Clube de Música		
Subcategoria: Promoção da Integração		
Unidades de registo		
Unidades de registo	Focus group inicial	Focus group final
1º	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A13. “Acho que lhes proporcionaria uma boa experiência.”</p> <p>A3.” Os ajudarmos a fazer música.”</p> <p>A7. “Eu acho que lhes proporcionaria muitas coisas.”</p> <p>A11. “O Clube de Música fará com que estes colegas com T21 nos conheçam melhor.”</p> <p>A4. “Acho que o Clube de Música lhes dará uma oportunidade de socialização através da comunicação com outras pessoas.”</p> <p>A5. “Na minha opinião acho que eles poderão ficar a saber mais um pouco sobre música, divertirem-se e conhecerem mais música.”</p> <p>A12. “Acho que eles vão ter mais conhecimentos da música e vão saber comunicar mais.”</p>	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A11. “Eu acho que se notou ao longo do programa uma grande evolução na integração dos dois aqui no programa (...).”</p> <p>A12. “Sim porque ao longo do programa fomos conhecendo-nos melhor e confiámos mais e partilhámos momentos musicais e de amizade.”</p> <p>A3. “Sim ao longo do programa notaram-se diferenças no “X” e no “Y” pois no inicio o “Y” principalmente ficava muito tímido e o “X” não tanto, mas passadas algumas sessões e agora já no final ambos já têm mais confiança e à vontade, por exemplo já saem da sala deles e vêm ter connosco como se nos conhecêssemos há muito tempo e que se nota no “X” e principalmente no “Y” que já estão mais à vontade e alegres.”</p> <p>A13. “No início do programa eles não interagiam tanto connosco mas ao longo das sessões foram melhorando cada vez mais. O “Y” de início não interagiu tanto connosco mas algum tempo depois começou a interagir e até nas danças, no “comboio” e nas rodas “Pakawaka e espelho” e o “X” também ao longo do tempo foi ficando mais ativo e a interagir melhor connosco.”</p> <p>A7. “Tal como já aqui foi dito notei ao longo do programa uma maior integração por parte deles quer aqui dentro quer lá fora.”</p> <p>A5. “Também acho como os restantes que se notou ao longo das sessões por parte de ambos uma melhor integração. Eles agora sentem-se mais à vontade connosco.”</p> <p>A4. “Eles no início por exemplo quando nós estávamos a fazer a apresentação eles nem sequer olhavam para nós mas passadas algumas sessões o “X” chegou ao pé do A8 e disse o nome dele e agora para o fim quando nós fazíamos a apresentação mas eles já olhavam e nos conheciam pelos nomes.”</p>
2º	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A10. “O Clube de Música pode fazer com que estes alunos socializem mais com os outros.”</p> <p>A2.” O Clube de Música proporcionar-lhes-ia</p>	<p>Todos afirmaram “Sim!”</p> <p>A8. “Sim. No início do programa eles estavam um pouco assustados, principalmente o “Y” que não está muito habituado a pessoas que não conhece e o “X” também. Ao longo das sessões eles foram começando a conhecer-nos, a ganhar confiança, a sentirem-se cada vez mais à vontade e melhor integrados.”</p> <p>A10. “No início o “Y” era mais tímido e receoso tinha vergonha, não tocava e ficava de cabeça em baixo e o “X” também e parecia que estava</p>

<p>2º</p>	<p><i>socializar, algo de bom.”</i></p> <p>A1. <i>“Poderá oferecer diversas amizades ou até mesmo experiência para o futuro como seu profissionalismo. Num clube de Teatro se eles se enganarem é nas falas, no de música estão outros instrumentos a tocar e há sempre alguém. No clube de música há um chefe para cada naipe de instrumentos que tem como dever ajudar os outros, se um deles se enganar existe mais do que uma pessoa para o apoiar. No teatro cada um tem uma fala, se ele se engana ou se esquece é só ele.”</i></p> <p>A8. <i>“Num clube de Teatro mesmo que fossem só figurantes não iam ter tanta importância, só estavam ali parados. Na música todos os grupos completam-se para fazer uma única peça, por exemplo, um naipe toca o acompanhamento nos xilofones, outro canta a melodia e cada coisa leva a uma coisa e todos juntos levam a outra.”</i></p> <p>A9. <i>“No Teatro eles aprendem uma peça e depois representam-na e praticamente vai sair igual quer estejam tristes ou alegres, na música não se consegue cantar uma canção alegre, estando tristes.”</i></p> <p>A6. <i>“No Teatro é decorar as falas e depois só dizê-las mas na música temos que tocar com sentimento, com o coração.”</i></p> <p>A14. <i>“Eu acho que eles usando a música para expressar aquilo que sentem, nós conseguimos conhecê-los e saber como sentem, se estiverem sempre naquela unidade nós nunca os conhecemos, nem nada disso.”</i></p>	<p><i>com medo, mas ao longo das sessões eles foram evoluindo e sentindo-se cada vez melhor integrados, o “X” pouco tempo depois já tocava sozinho e levantava-se todo contente a fazer de maestro e o “Y” depois de passadas algumas sessões deixou de estar tão tímido e de precisar de ajuda e começou a tocar sozinho.”</i></p> <p>A14. <i>“Sim, ao longo das sessões ficaram cada vez mais felizes e melhor integrados. Quando eles cá chegaram o “X” estava sempre quieto na cadeira e não era tão ativo como agora e o “Y” ficava sempre sentado de cabeça em baixo com a pandeireta ao colo ou abraçado a ela sem tocar e algumas vezes ia para um canto da sala, depois com o passar do tempo o “X” já se começava a levantar e vinha tocar aqui para o meio e o “Y” já tocava sempre muito entusiasmado e feliz e depois começaram a dançar com mais energia e a meterem-se mais connosco e a ficarem cada vez melhor integrados. Eu nunca diria que no fim eles já andassem aí a dançar e tocar connosco em público.”</i></p> <p>A6. <i>“No início do projeto, quando eles cá chegaram não interagiam. Ao longo do programa notou-se neles uma grande evolução na sua integração. (...) Ao longo das sessões eles cada vez mais gostavam mais de interagir, tocar e fazer as atividades de expressão corporal connosco.”</i></p> <p>A9. <i>“Acho que ao longo do programa eles ao fim de algum tempo deixaram de nos ver como uns desconhecidos, notava-se que já gostavam da nossa companhia e do nosso convívio, quando nos aproximávamos deles já não se afastavam e também vinham ter connosco para tocar e dançarmos. Cada vez interagiam melhor connosco e não só dentro da sala como também em palco e lá fora agora quando nos viam já iam ter connosco e abraçavam-nos.”</i></p> <p>A8. <i>“Também fora da sala se notaram diferenças, como o A9 disse, no início quando os via lá fora nas exposições ou quando estavam à espera da carrinha no átrio, eles não diziam nada e não me ligavam quando eu os cumprimentava “Olá “Y”, olá “X” mas agora no fim já sorriam e riam, saltavam e vinham ter comigo e abraçavam-me.”</i></p> <p>A2. <i>“Eu acho que houve uma boa integração de ambos. Acho que ao longo das sessões os dois foram ficando cada vez mais integrados no nosso grupo, e já “falavam” melhor connosco tanto dentro da sala como fora, lembro uma vez mais quando o “Y” passou por mim de carro e me acenou. Houve uma grande evolução neles quer durante as interpretações das peças instrumentais quer na expressão corporal (...).”</i></p> <p>A1. <i>“Como já aqui foi dito de início o “Y” isolava-se a um canto mas não saía da sala, não se queria ir embora queria estar aqui, mas depois ao longo do programa foram-se notando grandes progressos, agora integra-se mais no grupo fica sentado ao lado de nós a gostar de tocar e a sentir-se bem junto de nós quer no instrumental quer na expressão corporal e o “X” também tirando as primeiras sessões daí para a frente parecia um peixe dentro da água, sempre contente e muito feliz a tocar e a dançar.”</i></p>
-----------	--	---

Unidades de registo da Subcategoria “Promoção do Autodomínio, da Autoconfiança e da Autoestima”

Matriz conceptual de análise de conteúdo		
Objetivo: Compreender a perceção que os alunos sem NEE têm sobre a influência da música, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos com T21		
Categoria: Benefícios aos alunos com T21 enquanto experiência no Clube de Música		
Subcategoria: Promoção do Autodomínio, da Autoconfiança e da Autoestima		
Unidades de registo		
Grupo	Focus group inicial	Focus group final
1º	<p>A4. <i>“A oportunidade de socializar.”</i></p> <p>A12. <i>“Partilhar experiências.”</i></p> <p>A7. <i>“Ajuda-los-ia a socializar com pessoas que não sofrem de T21.”</i></p> <p>A11. <i>“Proporcionar-lhes um melhor relacionamento com outras pessoas.”</i></p> <p>A5. <i>“Na minha opinião acho que a influência do Clube de Música seria diferente da de outros clubes, como por exemplo do de teatro, porque este é mais decorar falas, representar as personagens, saber estar lá, no clube de música também tem que saber estar, mas é mais livre, temos de saber a música, mas se nos enganarmos temos os outros que também nos ajudam estando a tocar connosco, mas no clube de teatro não, se nos enganarmos somos só nós.”</i></p> <p>A3. <i>“Se eles forem fazer de figurantes, ao estarem por exemplo sentados num banco de jardim, não aprendem nada, ficam a ver os outros a representar, mas na música em conjunto com os outros, sempre vão tocando. No Teatro estão parados sem aprender nada. Aqui interagem através da música com todos.”</i></p> <p>A13. <i>“Acho que lhes daria muitos benefícios e felicidade pois acho que sentiriam vontade de comunicar e partilhar o que estão a sentir.”</i></p>	<p>A12. <i>“Dançaram, tocaram instrumentos, aprenderam a expressar-se e a interagir connosco. Tiveram a oportunidade de subir ao palco na cerimónia Jack Petchey e na festa final de ano da nossa escola.”</i></p> <p>A11. <i>“Ao dançarem e tocarem as músicas connosco em comum nós e eles começamos a gostar mais uns dos outros, a interagir mais e a fazer novas amizades. E quando eram o “Pakawaka” e “I like to move it move it” eles automaticamente sentiam-se logo à vontade.”</i></p> <p>A3. <i>“Eu concordo com o que o A11 disse porque nós quando ouvimos uma música que gostamos muito sentimo-nos logo à vontade por isso é normal também acontecer com eles.”</i></p> <p>A7. <i>“Acho que já foi tudo dito até ao momento, não tenho mais nada a acrescentar.”</i></p> <p>A5. <i>“Eu também concordo com tudo o que disseram, não tenho mais nada a acrescentar.”</i></p> <p>A4. <i>“Concordo com o A12, que eles puderam tocar nos instrumentos que se calhar nunca tinham tocado e tiveram também a oportunidade de tocar as músicas connosco e aprender música”.</i></p> <p>A13. <i>“Concordo com tudo o que já foi dito, que eles fizeram novas amizades, tiveram a experiência de poder tocar vários instrumentos e conviver com outras pessoas.”</i></p>
2º	<p>A8. <i>“Benefícios, poderia trazer mais a socialização para esses alunos, saírem mais da unidade, conhecer o mundo cá fora. Influências, o Clube é uma forma de eles se exprimirem através de instrumentos e da música.”</i></p> <p>A1. <i>“Com a música poderiam ter uma vida social aumentada em vez de estar numa sala da unidade.”</i></p> <p>A2. <i>“Proporcionar-lhes-ia algo de bom, pois a convivência com novas pessoas só lhes iria</i></p>	<p>A10. <i>“Tiveram a oportunidade de tocar, cantar e dançar, conviver e fazer amigos aqui em conjunto no clube de música.”</i></p> <p>A2. <i>“Ganharam novas experiências e agora ambos estão aptos para se integrarem mais facilmente em experiências futuras e serem capazes de estar muito mais à vontade com pessoas que não conhecem. Ajudou-os a aprender que podem fazer amigos em todos os sítios e também ajudou a fazer-los encarar o mundo de outra maneira e a fazer atividades diferentes das que estão acostumados a fazer, a dançar não digo porque se calhar já o fazem mas na parte do tocar e da apresentação dos nomes e essa parte mais musical eles provavelmente não costumam fazer isso e acho que foi muito benéfico para eles.”</i></p>

<p>fazer bem.”</p> <p>A10. “O Clube de Música pode proporcionar-lhes relações de amizade.”</p> <p>A6. “Acho que eles ficarão mais comunicativos e farão mais amizades mesmo sem ser no clube. Poderão tornar-se mais sociais.”</p> <p>A9. “O Clube vai-lhes dar uma nova forma de exprimirem e expressarem os seus sentimentos. O ritmo da música pode mudar o nosso sentido de humor.”</p> <p>A14. “Eles poderão arranjar novos amigos, mais certeza de si mesmos e poderão expressar os pensamentos, sentimentos e poderemos ajudá-los, socializar com eles. Será uma experiência muito boa.”</p>	<p>A8. “Concordo com o A2, eu também acho que se por exemplo os pais deles os quiserem inscrever numa escola de música, agora já têm mais confiança para fazê-lo porque os filhos gostaram muito de viver esta experiência e ganharam confiança e à vontade e evoluíram por causa do PISM. Eles aprenderam a fazer música e a expressar-se através da dança e da música e a interagir connosco. A música é isso mesmo a expressão de sentimentos e emoções através dos sons e o maior ganho que eles tiveram no clube foi aprender e fazer isso aqui exprimindo os seus sentimentos e emoções através da música. E ganharam amigos!”</p> <p>A1. “A música ajudou-os a começar a socializar cada vez mais ao longo das sessões, no início eles tinham medo de vir ter connosco mas depois até começaram a agarrar nos xilofones e a ajudar-nos a guardá-los na arrecadação e a arrumar a sala. O Clube de música proporcionou-lhes uma vida social um pouco mais elevada, porque eles conseguiram conviver connosco e fizeram novos amigos. E acho que lhes deu mais confiança e uma vida pessoal também mais elevada. Eu acho que não lhes proporcionou benefícios só a eles como também a nós porque nos proporcionou a aprender que eles foram capazes de fazer coisas que eu pensava que nem metade daquilo que eles fazem conseguiam fazer. E que afinal não é assim tão complicado conviver com eles. Confiança e de que são capazes!”</p> <p>A6. “Beneficiaram mudar de atividades e também conhecer outras pessoas e terem amigos. Aprenderam mais sobre música, a tocar novos instrumentos e aprenderam a expressar-se através da dança e da música e a interagir connosco, também aprenderam a fazer música em frente a outras pessoas no palco, no início nem ao pé de nós eles tocavam porque tinham vergonha e agora no fim já conseguiam fazer à frente de outras pessoas.”</p> <p>A14. “Aprenderam a conviver e a socializar com outras pessoas, agora são mais extrovertidos, fizeram novos amigos e puderam tocar novos instrumentos e ir a palco. Ganharam coragem e confiança para conhecer novas pessoas.”</p> <p>A9. “Eu acho que já foi bom termos conseguido no fim que eles não tivessem tanto medo de se mostrar às pessoas e irem a palco connosco, a não ter medo de estar em público. E correu bem eles estavam entusiasmados.”</p>
---	--