

*Maria Paula Teixeira de Sousa Guedes Ferrão*

**O CONTRIBUTO DUM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL  
NA CAPACIDADE DE INICIATIVA, NA SOCIALIZAÇÃO E NO  
AUTOCONCEITO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS**



Universidade Fernando Pessoa

Porto 2016

*Maria Paula Teixeira de Sousa Guedes Ferrão*

**O CONTRIBUTO DUM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL  
NA CAPACIDADE DE INICIATIVA, NA SOCIALIZAÇÃO E NO  
AUTOCONCEITO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS**



Universidade Fernando Pessoa

Porto 2016

*Maria Paula Teixeira de Sousa Guedes Ferrão*

**O CONTRIBUTO DUM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL  
NA CAPACIDADE DE INICIATIVA, NA SOCIALIZAÇÃO E NO  
AUTOCONCEITO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS**



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 e  
Mestre Armindo Nunes

## Resumo

Pretende-se com este trabalho, salientar a utilidade da música, como caminho a considerar pedagógica e socialmente, para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de modo a facilitar/promover a capacidade de iniciativa, a socialização e o autoconceito.

***Definiu-se como objetivo geral Compreender a influência de um programa de Educação Musical na Capacidade de iniciativa, na socialização e no autoconceito de alunos com NEE.***

Foi aplicado um Programa de Educação Musical (PEM) aos alunos em contexto escolar, em aulas extracurriculares, durante três meses com a durabilidade de vinte sessões. Cada sessão teve a duração de quarenta e cinco minutos.

No estudo de caso realizado, foi utilizada uma metodologia mista. Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados a escala de Piers Harris (PHCSCS) aplicada antes e após a implementação do PEM e as grelhas de observação não participante a cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais-Incapacidades Intelectuais (NEE-II).

Conclui-se ter havido uma evolução positiva na participação das atividades propostas nas suas variadas formas, o que permitiu apreciar o reforço positivo no desempenho e na gestão das decisões pessoais. No que diz respeito à Socialização, observou-se que a música atuou como um incentivo, apesar de em escala diminuta. No que concerne ao Autoconceito não houve manifestação de alteração do mesmo, não tendo sido possível clarificar-se comportamentos que demonstrassem uma melhor aceitação de si mesmo ou do reconhecimento do seu valor, em contextos dissemelhantes.

**Palavras-chave:** Necessidades Educativas Especiais; Incapacidades intelectuais; Educação Especial; Educação Musical, Capacidade de Iniciativa, Socialização e Autoconceito.

## Abstract

It is intended with this work, stress the usefulness of music, as the path to consider pedagogical and socially, for students with Special Education Needs (SEN) so as to facilitate and promote the capacity for initiative, the socialization and the self-concept.

Its main objective has been defined as **understanding the influence of Musical Education in the capacity to promote initiative, in the socialization and self-concept of students with special educational needs.**

A Musical Education program was applied on students in an educational context, in extracurricular classes, during three months, lasting twenty sessions. Each session lasted for forty-five minutes.

In this case study, a mixed methodology was used. In order to gather data, the Piers Harris (PHCSCS) scale was used. This scale was applied before and after the implementation of the PEM and the observation charts of non-participants to five students with special educational needs – Intellectual incapacities (NEE-II).

It was concluded that there was a positive evolution in the participation of several activities, in their various forms. This enabled one to appreciate the positive reinforcement in the performance and the management of personal decisions. With regards to socialization, it was noticeable that music acted as an incentive even though on a lower scale. Regarding the self-concept there were no manifestations. Therefore, it was not possible to clarify

**Keywords:** Special Educational Needs; intellectual disabilities; special education; Musical Education, capacity for initiative, socialization and self-concept.

## Dedicatória

“Eu desconfiava:  
todas as histórias em quadrinho são iguais.  
Todos os filmes norte-americanos são iguais.  
Todos os filmes de todos os países são iguais.  
Todos os *best-sellers* são iguais  
Todos os campeonatos nacionais e internacionais de futebol são  
iguais.  
Todos os partidos políticos  
são iguais.  
Todas as mulheres que andam na moda  
são iguais.  
Todos os sonetos, gazéis, virelais, sextinas e rondós são iguais  
e todos, todos  
os poemas em verso livre são enfadonhamente iguais.  
Todas as guerras do mundo são iguais.  
Todas as fomes são iguais.  
Todos os amores, iguais, iguais, iguais.  
Iguais todos os rompimentos.  
A morte é igualíssima.  
Todas as criações da natureza são iguais.  
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.  
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.  
Ninguém é igual a ninguém.  
Todo o ser humano é um estranho  
ímpar”.

*Carlos Drummond de Andrade, in 'A Paixão Medida'*

## Agradecimentos

*A todos que me acompanharam,  
aconselharam, orientaram e permitiram a realização deste trabalho  
A minha mãe que me deixou como herança  
a perseverança e o bom senso e a meu pai  
pela a sua boa disposição e otimismo.*

## Índice

<b>Resumo</b>	<b>v</b>
<b>Abstract</b>	<b>vi</b>
<b>Dedicatória</b>	<b>vii</b>
<b>Agradecimentos</b>	<b>viii</b>
<b>Índice</b>	<b>ix</b>
<b>Índice de figuras</b>	<b>xi</b>
<b>Índice de tabelas</b>	<b>xii</b>
<b>Abreviaturas</b>	<b>xiii</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico</b>	<b>6</b>
<b>1 - Escola Inclusiva e Educação Especial</b>	<b>6</b>
1.1- Necessidades Educativas Especiais	<b>8</b>
1.2 –Incapacidades Intelectuais	<b>11</b>
1.3-Inclusão Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais e Incapacidades Intelectuais	<b>13</b>
<b>2- Algumas características dos alunos com NEE</b>	<b>18</b>
2.1-Capacidade de Iniciativa e alunos com NEE	<b>18</b>
2.2- Socialização e alunos com NEE	<b>20</b>
2.3-Autoconceito e alunos com NEE	<b>23</b>
<b>3 - Educação Musical</b>	<b>25</b>
<b>Capítulo II – Abordagem Empírica</b>	<b>32</b>
1- Problemática	<b>32</b>
2 - Objetivos do estudo	<b>33</b>
3 - Participantes no estudo	<b>34</b>
3.1 - Caractrísticas dos participantes	
4- Metodologia da investigação	<b>35</b>
5- Instrumentos , técnicas e procedimentos de recolha de dados.	<b>37</b>

<b>Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados</b>	<b>42</b>
<b>Capítulo IV - Conclusões</b>	<b>60</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>62</b>
<b>Referências Webgráficas</b>	<b>70</b>
<b>Anexos</b>	<b>73</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1 :</b> Necessidades Educativas Especiais	<b>10</b>
<b>Figura 2 :</b> Necessidades Educativas Especiais permanentes e temporárias	<b>11</b>
<b>Figura 3:</b> Iniciar Atividades (capacidade de iniciativa)	<b>42</b>
<b>Figura4:</b> Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa)	<b>43</b>
<b>Figura 5:</b> Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva)	<b>43</b>
<b>Figura 6:</b> Colabora nas atividades com entusiasmo	<b>44</b>
<b>Figura 7:</b> Manifesta satisfação, alegria e bem-estar	<b>45</b>
<b>Figura 8:</b> Respeita o ambiente musical	<b>45</b>
<b>Figura 9:</b> Mostra interesse por colegas	<b>47</b>
<b>Figura 10:</b> Tem dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo	<b>47</b>
<b>Figura 11:</b> Permite o trabalho individual ou em grupo	<b>48</b>
<b>Figura 12:</b> Respeita a opinião e o trabalho dos colegas	<b>49</b>
<b>Figura 13:</b> Mostra preferência por alguns amigos de entre outros	<b>49</b>
<b>Figura 14:</b> Tem um grupo de amigos	<b>50</b>
<b>Figura 15:</b> Oferece ajuda aos outros	<b>51</b>
<b>Figura 16:</b> Respeito pelos outros: mostra consideração pelos sentimentos dos outros	<b>51</b>
<b>Figura 17:</b> É tímido e envergonhado em situações sociais	<b>52</b>

<b>Figura 18:</b> Interação com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias)	<b>53</b>
<b>Figura 19:</b> Aspeto Comportamental	<b>54</b>
<b>Figura 20:</b> Ansiedade	<b>55</b>
<b>Figura 21:</b> Estatuto Intelectual	<b>55</b>
<b>Figura 22:</b> Popularidade	<b>56</b>
<b>Figura 23:</b> Aparência Física	<b>57</b>
<b>Figura 24:</b> Satisfação/Felicidade	<b>57</b>
<b>Figura 25:</b> Autoestima total	<b>58</b>

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela nº1-</b> Caracterização dos alunos no estudo	<b>35</b>
<b>Tabela nº2-</b> Atividades, dimensão e competências a desenvolver	<b>40</b>

## Abreviaturas

**CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade

**DEB** - Departamento de Educação Básica;

**DGEBS** - Direção Geral do Ensino Básico Secundário;

**II** - Incapacidades Intelectuais;

**EA** - Educação Artística;

**EB** - Ensino Básico;

**EE** - Educação Especial;

**EEE** - Equipa de Educação Especial;

**EI** - Escola Inclusiva;

**EM** - Educação Musical;

**IE** - Inclusão Escolar;

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais;

**NEE-II** - Necessidades Educativas Especiais - Incapacidades Intelectuais;

**PAA** - Plano Anual de Atividades;

**PEI** - Programa Educativo Individual;

**PEM** - Programa de Educação Musical.

**PHCSCS** – Piers-Harris Children`s Self-Concept Scale

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo conhecer o contributo da Educação Musical na **capacidade de iniciativa, na socialização e no auto conceito** das crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais e Incapacidades Intelectuais (NEE-II) em contexto escolar. Pretende-se, assim, identificar através da Educação Musical (EM) novos estímulos e benefícios nas crianças com incapacidades intelectuais, capazes de contribuir para a modificação do seu “Eu” social (Carvalho,2011, p.v), “reeducando-o para as suas reais possibilidades e subsequentemente na melhoria da qualidade de vida”, onde os ritmos individuais sejam respeitados e o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno se faça com base na persistência, dedicação e diversificação de estratégias de ensino/aprendizagem (Gonçalves,2010). Os alunos com NEE-II são os alunos referenciados com alterações significativas no seu desenvolvimento, provocadas por problemas orgânicos, funcionais, aptidões sociais ou por défices socioculturais e económicos graves, ( Serra et al., 2006).

Do ponto de vista científico pretende-se com o presente estudo conhecer melhor esta problemática e, na medida do possível, contribuir para o aumento do conhecimento científico na área.

Pretende-se ainda apoiar o desenvolvimento de ações musicais inseridas em Programas de Educação Musical – PEM, que se adequem ao perfil destes alunos prestando também um olhar suplementar no processo de ensino aprendizagem.

Ao longo da aplicação do PEM, aos alunos com NEE-II das turmas do 7.º, 8.º e 9ºanos, foram realizadas atividades diversas, nomeadamente rítmicas/melódicas, instrumentais, vocais, de audição, identificação, imitação, criatividade e coordenação psicomotora todas inseridas nas áreas de expressão e comunicação criativa.

Estas atividades musicais foram desenvolvidas com o claro propósito de facilitar o progresso de atitudes e comportamentos consentâneos com a autonomia, o respeito por si e pelo outro, a aplicação das regras sociais adequadas em contexto escolar e assim, contribuir para um melhor desenvolvimento pessoal e social de cada um,

(aumento da capacidade de iniciativa, da satisfação e do auto conceito) e consequentemente para a promoção da inclusão na comunidade educativa.

No contexto social em que vivem muitas das famílias dos alunos que frequentam a escola pública (elevado número de desempregados, baixos rendimentos salariais, pais ausentes, empregos longe da residência, ...) a tarefa de procurar educar na diversidade e estimular e promover a socialização escolar, não se apresenta fácil para qualquer agente educativo que nela intervenha.

Para que a escola se traduza num lugar onde todos os alunos se sintam incluídos e vejam os seus direitos garantidos, torna-se necessário percorrer um longo caminho, independentemente do género, idade, cultura, religião ou classe social.

Neste contexto, o estudo de caso a desenvolver, com um grupo de alunos de uma Escola EB 2,3 do Concelho de Loulé, pretende dar um contributo significativo para o conhecimento e para as práticas educativas na escola, na disciplina de EM.

A Educação é tida como um *corpus* singular e multidimensional que consegue convocar e reunir sinergias num projeto educacional amplo e integrador. É neste âmbito que a EM tem um papel determinante na educação do sujeito, na medida em que ela pode constituir um veículo para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal, da criatividade, da satisfação e da prática reflexiva em geral, podendo veicular benefícios, através da música, a todos os alunos.

Soares (2012) diz-nos que a Música conduzirá a um despertar, na criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a um desenvolvimento global mais harmonioso.

Na Conferência Mundial, Sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade no Ensino, (1994) a declaração emanada refere, que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças apresentadas. Julga-se fundamental a promoção da inclusão originando esta uma maior integração/motivação nas atividades escolares, um maior gosto/orgulho pessoal pelas aprendizagens e pelo espaço escola, resultando no aumento da autoestima e do desenvolvimento pessoal e social (Magalhães 2011).

A música é um meio de cultura humana, uma arte que faz parte da vida. Educar pela Arte consiste em desenvolver a capacidade criativa e a participação social entre outras (Carvalho 2011; Ferreira 2012; Magalhães 2011).

Os alunos referenciados com NEE, necessitam, de acordo com o Art.1 do D.L.3/2008, pág. 155, de

(...) criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”

Da pesquisa bibliográfica e documental inicialmente realizada sobre a temática investigada, encontraram-se estudos referentes a utilização da música com alunos referenciado com NEE, sendo que, alguns desses estudos focam a intervenção da música (musicoterapia) não num sentido de intervenção educacional mas, objetivando-se mais no âmbito da terapia / cura para a saúde física e mental (Carvalho,2011;Gomes,2011)

Dos estudos consultados verificou-se num deles (Fortaleza,2011) que os profissionais transformavam em ação e prática, os conhecimentos a esse respeito, mas sendo num contexto terapêutico.

Outro estudo que se considerou relevante baseia-se em conhecimentos musicais e educativos postos em prática numa relação de grupo com experiências formativas inerentes à Educação especial, integrado no âmbito da formação de estagiários de componente teórica (Corrêa, 2013).

No sentido deste estudo (função educacional), diferentes autores descrevem a música como fonte de inspiração, podendo esta contribuir para o enriquecimento e desenvolvimento das diferentes competências, designadamente, a socialização e a inclusão escolar (Carvalho, 2011; Côrrea, 2011; Ferreira, 2011). Crê-se que a EM através das suas diferentes expressões, matérias e conteúdos possa contribuir para a inclusão das crianças e jovens em contexto escolar.

No planeamento da intervenção para a aplicação do programa de educação Musical para estas crianças referenciadas com NEE-II, ocorreram duas situações possíveis de intervenção; Uma em contexto de sala de aula com todos os alunos de cada turma (um programa para cada uma das três turmas) e outra em contexto mais restrito, situação de aula extracurricular só com os alunos com NEE-II de diferentes turmas (um programa para os cinco alunos). Optámos pela segunda situação de intervenção embora os estudos sobre a inclusão de alunos com NEE-II em contexto escolar apontem para a inserção dos mesmos em sala de aula em todas as atividades, porque considerámos que a discrepância entre as competências sociais de uns e outros poderia inicialmente tornar-se muito inibidora das interações e da participação dos alunos com NEE-II no programa. Estas dúvidas e estas incertezas levaram-nos à questão de partida: *Poderá o Programa de Educação Musical (aula extracurricular e pequeno grupo) favorecer a Capacidade de Iniciativa, a Socialização e o Autoconceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais- Incapacidades Intelectuais ”*

Depois de formulada a questão de partida, emergiu a necessidade de se definir um objetivo geral:

**“Compreender a influência de um programa de Educação Musical na Capacidade de iniciativa, na socialização e no autoconceito de alunos com NEE”.**

No que respeita a edificação e conteúdo, este projeto de investigação dividiu-se em quatro capítulos:

**No capítulo I** – Enquadramento Teórico, constará uma abordagem teórica atual da temática relacionada ao estudo –Escola Inclusiva e Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais e Incapacidades Intelectuais; Inclusão Escolar de alunos com NEE-II, Algumas características dos alunos com NEE tais como Capacidade de Iniciativa, Socialização e Autoconceito e Educação Musical .

**No capítulo II** – Abordagem Empírica, justifica-se a pertinência do estudo, afigurando-se a problemática, os objetivos de estudo, os participantes e suas características. Descreve-se a metodologia do estudo referindo os instrumentos, as técnicas e os procedimentos utilizados na recolha de dados.

**No capítulo III** - Em apresentação e discussão dos resultados, proceder-se-á a uma análise crítica dos mesmos, com base nas referências teóricas e empíricas.

**No capítulo IV**, apresentamos as conclusões da investigação onde se retomará o enfoque do trabalho e referência às limitações do estudo assim como propostas de intervenção.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

### **1. Escola Inclusiva e necessidades educativas especiais**

A escola do ensino regular preocupava-se em aceitar e integrar tanto quanto possível os alunos que por fatores diversos tivessem dificuldades em acompanhar as aprendizagens do grupo etário ou na sala de aula onde estivessem inseridos. A esse princípio chamava-se integração.

A educação regular fazia acreditar que as pessoas com deficiência nunca seriam capazes de aprender, quando hoje sabemos que a educação é para todos e não apenas para alguns.

Todo e qualquer um vem ao mundo com um conjunto de potencialidades que podem, de acordo com as situações, frustrar-se como revelar-se frutíferas, dependendo do meio ambiente onde as conjunturas o farão progredir.

A humanidade, toda ela, tem características que lhe permitem a permeabilidade da educação, todas as pessoas nascem vem com um quinhão de potencialidades e aptidões que poderão malograr-se como vingar, vencer perante as condições auspiciosas ou adversas onde se pretende a progressão (Faure 1974, Ferreira, 2012).

O conceito de Escola Inclusiva reforça o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino na medida em que preconiza, segundo o Ministério da Educação, DEB (1998, p.12) em Organização e Gestão nos Apoios Educativos, “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”.

O marco histórico da inclusão deu-se em Junho de 1994, com a Declaração de Salamanca, Espanha, realizado pela UNESCO na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: “Acesso e Qualidade”, (p.11), assinado por 92 países, que tem como princípio fundamental: "(...) todos os alunos aprenderem juntos,

sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem ”.

A escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema educativo, facultando programas educativos adequados às capacidades e necessidades de cada um. Princípio este, que deverá estender-se a crianças de diferentes culturas, crianças em risco ou outro tipo de necessidades educativas.

Segundo Correia (2010, pág.16),

“O princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija. A inserção do aluno com NEE, na classe regular, onde, sempre que possível deve receber todos os apoios educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio adequado...”

A inclusão de crianças com deficiência é um direito intransmissível segundo a Declaração de Salamanca em 1994, “qualquer que seja a origem, natureza e gravidade das suas deficiências e dificuldades todos têm os mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos da mesma idade”. Num contexto educacional isto significa que as crianças e os jovens com NEE (temporárias ou permanentes) têm o direito de ser incluídos na educação dita regular ou inclusiva.

Há 25 anos as Nações Unidas reconheceram este facto na seguinte declaração: “todas as escolas deveriam reconhecer e dar resposta às diferentes necessidades dos seus alunos e proporcionar um *continuum* de apoios e serviços que respondam a estas necessidades.” (UNESCO, 2009).

(Defouny 2009 *cit. in*, Fávero et al. ,2009, p.6):

(...) “Ainscow, entende que o objetivo da educação inclusiva é de eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, género e habilidades. Assim, parte do princípio que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária”.

O Conselho Nacional de Educação (2014,p.3)

”iniciou um processo de análise e sistematização da evolução das conceções e das práticas existentes na área da educação especial, quer a nível nacional quer internacional, e caracterização da situação atual do atendimento a alunos/as com necessidades educativas especiais (NEE) no

âmbito do sistema educativo nacional. Para tal foram tidos em conta os princípios fundamentais inscritos em Convenções e Declarações Internacionais de que Portugal é subscritor(...)"

Nos diplomas legais publicados nos últimos anos em Portugal, nomeadamente a Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo; o Decreto lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro e o Decreto lei 319/91, de 23 de Agosto, medida importante para a definição da política educativa, nesta área. A rutura formal com a Educação Especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990) e é reforçada através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais dando origem à Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 Organizações internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da Escola e da Educação Inclusivas.”. O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro prevê entre outras medidas o desenvolvimento de respostas diferenciadas conduzindo à criação de Escolas de Referência nas áreas da multideficiência, surdez, cegueira / baixa visão entre outras.

O primeiro passo na operacionalização no princípio da Inclusão é assegurar que as crianças aprendam em escolas para todos. O segundo passo é que sejam incluídas pedagógica e socialmente nos grupos de crianças ditas normais, com os apoios necessários, para participar globalmente na rotina da sala de aula de acordo com as metas e objetivos dos programas e planos educativos.

Embora os sistemas educacionais tenham a intenção de realizar intervenções pedagógicas que propiciem às pessoas com necessidades especiais uma melhor educação, sabe-se que a própria sociedade ainda não alcançou níveis de inclusão que favoreçam essa expectativa.

### **1.1. Necessidades Educativas Especiais**

A Declaração de Salamanca (1994, p:viii) sublinha que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” e as escolas(...) “devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos

seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos”,(p.11).A criança com NEE, é aquela que se apresenta com um diagnóstico de deficiência intelectual, física e/ou emocional, e que não lhe permite atingir da mesma forma que as outras, aquilo que lhes é ensinado normalmente na escola, necessitando de um complemento educativo adicional e diferente com o objetivo de promover o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A postura da sociedade perante uma pessoa com dificuldades em acompanhar o currículo, portador de deficiência, passou por diversas fases no decorrer da História da Humanidade. Atualmente, a pessoa com deficiência é vista com muito mais dignidade do que em tempos remotos e a sua inclusão é um tema muito presente na nossa sociedade.

A lei em vigor, o Decreto lei 3/2008, artigo 1º, de 7 janeiro (p.155) diz que tem NEE quem apresenta:

“(...) limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultado em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”

Afirmar que um aluno apresenta NEE é dizer que, para conseguir os fins da educação, ele necessita de usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objetivos da educação.

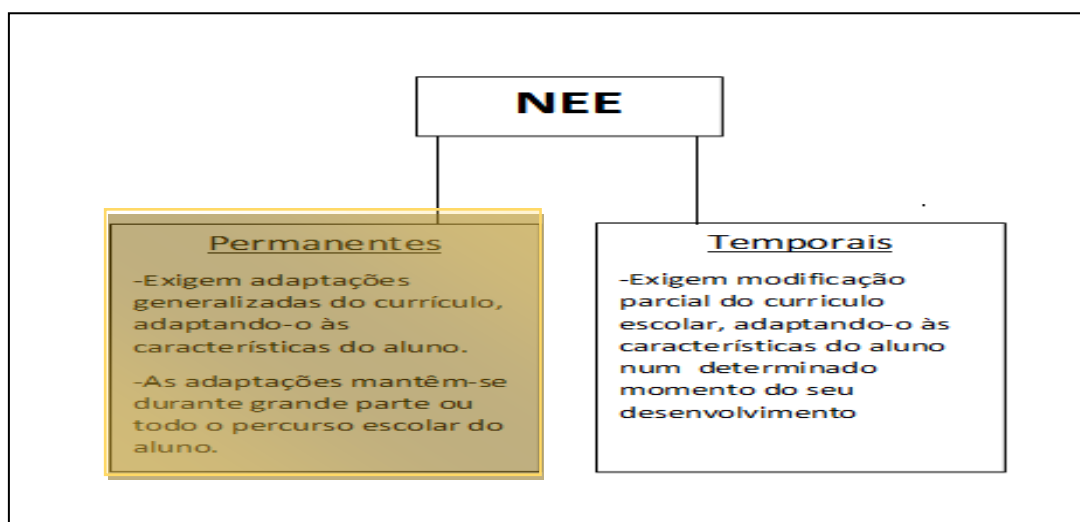
No conceito de NEE, relativamente ao facto consumado de que as crianças com necessidades e medidas educativas sempre farão parte da nossa realidade, confirma-se a teoria de que elas, inevitavelmente, deverão ser educadas num ambiente onde estão todas as outras crianças, isto é um meio completo sem delimitações pelo facto de serem especiais ( Felgueiras,1994; Ferreira, 2012).

Podemos dizer que o conceito de NEE envolve todos os alunos que permanentemente ou em determinada altura, por qualquer motivo, apresentam um determinado comprometimento que os impede de ter uma aprendizagem igual à dos outros.” As necessidades educativas especiais resultam de uma falta de interação entre o indivíduo e o meio envolvente em que se destacam o ambiente familiar e a comunidade

educativa. (Cruz, 2012, p.24) Assim sendo, todas estas crianças têm direito a meios e metodologias específicas e apropriadas que lhes permitam transpor esses handicaps e alcançar o máximo das suas potencialidades.

Qualquer aluno, com ou sem NEE, tem direito a um programa educativo público, adequado, gratuito e adequado às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem.

**Figura 1.** Necessidades Educativas Especiais permanentes e temporárias



Fonte: Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

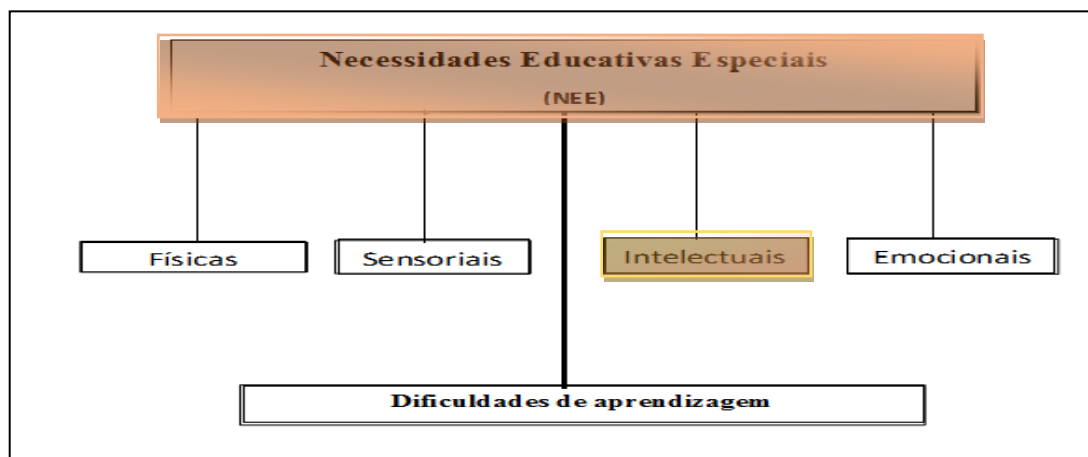
Assim as Necessidades Educativas Especiais são divididas em 2 grandes grupos, NEE permanentes e NEE temporárias (fig. 1).

Para Correia (2008), o conceito de Necessidades Educativas Especiais abarca crianças e adolescentes que não acompanham o currículo normal sendo necessário proceder a adaptações curriculares, de consonância com o quadro em que se insere a problemática de cada. É a partir da necessidade de se efetuarem adaptações cujo grau de modificação curricular é diferente em função da problemática em questão que podemos classificar as NEE.

Correia (1999, p.48) diz-nos que “ o conceito de NEE se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também

com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais” (Fig. 2).

**Figura 2.** Necessidades Educativas Especiais.



No grupo das NEE permanentes, estão inseridas crianças com fracas capacidades intelectuais também designadas de crianças com deficiência mental. Mais recentemente alguns estudos apontam para a alteração a esta designação por considerarem as mesmas estigmatizantes, propondo em alternativa aos termos “deficiência” e a “fracas capacidades intelectuais” a designação de “Incapacidades Intelectuais” .

Santos (2010) considera que o termo incapacidade é o mais indicado para denominar a deficiência mental por ser menos ignominizante e também porque é conduzido por uma expectativa mais positiva e uma conotação menos negativa.

## **1.2. Incapacidades Intelectuais**

Perante a transformação de modelo da deficiência mental para a nomenclatura de Incapacidade Intelectual, a comunidade Científica e profissional centra-se no modelo incidente nos apoios tendo como finalidade a melhoria significativa da funcionalidade da massa humana em abordagem

O presente paradigma foca-se na perspetiva ecológica da intelecção da conduta de cada pessoa, perante o seu estágio de adaptação e evolução na envolvimento em que se inscreve e age, como parte integrante do grupo em que se enquadra, acusando o tipo, a frequência e a intensidade de apoios a prestar (Morato e Santos, 2010).

Luckasson (et al., 2002), definiu *Disability* (dificuldade) como um tipo de limitação que é perceptível no exercício individual agregando-se ao contexto social o que poderá constituir-se como um prejuízo fundamental.

A deficiência exprime-se em restrições muito expressivas do indivíduo socialmente, o que, obviamente se revela muito desvantajoso. Os principais comportamentos observados e generalizáveis para os sujeitos com Incapacidade Intelectual (II) ou Dificuldade Intelectual e de Desenvolvimento (DID) consistem nas dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização, bem como um fraco limiar de resistência à frustração associado a um baixo nível motivacional, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadequação do seu repertório social, dificuldades no processo ensino-aprendizagem (Who, 2007).

Para Vaughn, Ridleu e Cox (1989), as principais dificuldades à altura das populações com dificuldade ao nível intelectual e desenvolvimental personificam-se em termos da adequação da interação com os outros que irão contribuir de uma forma menos positiva para o critério de êxito e o sentimento de competência noutras situações diárias.

Segundo Alves (et al.,2008), Incapacidades Intelectuais são vocábulos que encerram a ideia de restrições na atividade intelectual bem como no cumprimento de atividades de caráter prático. Podemos tomar como exemplo das mesmas a comunicação e a interatividade, a cautela com o próprio e ,naturalmente, o confronto/ enfrentamento social. Captam a realidade de modo muito peculiar e até talvez menos ajustado o que se tornará evidente na correspondência, comunicativa na socialização na independência, na emancipação e capacidade de decisão em momentos cruciais, nas tomadas de posição que exigem soluções determinantes e, por vezes impossivelmente imutáveis.

Octaviano (2010) partilha a mesma ideia quando afirma que os obstáculos cerebrais centralizam-se entre sujeito e a atmosfera circundante e cognoscente, admitindo que os auxílios, os amparos de natureza vária robustecerão o atividade desses seres humanos.

### **1.3. Inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais e Incapacidades Intelectuais.**

A Declaração de Salamanca declara que as escolas deveriam receber todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Elas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nómada, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. Esta afirmação representa uma verdadeira carta magna da mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva (Rodriguez, 2001). Nela são reafirmados os valores da educação para todos, porém, com ênfase nas modificações de políticas necessárias para a concretização de uma educação integradora, sobretudo as com necessidades educativas especiais.

Os principais valores defendidos na Declaração de Salamanca são o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um; a promoção da aprendizagem; o reconhecimento da importância da escola para todos, e a formação de professores com a perspectiva de um mundo inclusivo (Lima 2001). Ainda na Declaração de Salamanca, em “Novas concepções sobre Necessidades Educativas Especiais”, ponto oito, reforça, “(...) a pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas”.

A filosofia de Inclusão Escolar (IE) é um processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, à mudança do seu sistema, adaptando as suas estruturas físicas e programáticas, as suas metodologias e tecnologias e capacitando

continuamente os seus professores, alunos, familiares, funcionários e demais membros da comunidade escolar ( Sasaki, 2003).

A inclusão escolar de crianças com NEE-DI exige mudanças na organização e na prática educativa, nomeadamente facultar o acesso destas crianças no ambiente escolar; desenvolver um projeto pedagógico flexível no currículo, na avaliação, no tempo e espaço escolares; elaborar atividades de forma a possibilitar o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos; utilizar os recursos pedagógicos consoante as necessidades dos alunos.

Segundo Perez (2001) e Oliveira (2012), a educação inclusiva não se refere apenas à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, é um conceito mais amplo que inclui respeito às diferenças individuais, culturais, raciais, religiosas, políticas, sociais, vendo o indivíduo como um ser pleno e com talentos a serem desenvolvidos.

O conceito de inclusão social (Sasaki 1997), é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Ao considerarmos a inclusão social de crianças com necessidades especiais somos automaticamente remetidos ao campo da educação e das suas inúmeras práticas discursivas, as quais atualmente vêm sendo abordadas, com alguma ênfase na inclusão escolar.

Esta separação entre estes dois conceitos (inclusão social e escolar), trata-se de uma separação apenas fictícia, já que ambas fazem parte de um mesmo processo social na construção do indivíduo.

A importância dos companheiros nas atividades lúdicas e escolares, na socialização das crianças e jovens é de fundamental importância e os estudos feitos na área da psicologia social e do desenvolvimento têm-na referenciado. (Harris,1995, 1999).

Uma das mais recentes e complexas revisões sobre o processo de socialização de crianças, jovens e adolescentes foi elaborada por Harris, (1999) mostrando que os pais não são os principais e únicos protagonistas na determinação da personalidade adulta dos seus filhos, apesar de serem os principais agentes socializadores, aqueles que mais precocemente atuam sobre a criança. Não sendo os pais ou únicos agentes que influenciam os seus filhos, afirma-se a importância do grupo no processo de socialização. “A família mantém-se como um contexto de primordial importância do desenvolvimento.” Castanho (2005, p.60).

De acordo com a teoria de socialização do grupo de Harris (1999,p.335):

“(...)as crianças /jovens identificam-se com um grupo constituído de pares e comportamento de acordo com as normas desse grupo e que os grupos formados muitas vezes confrontam-se com outros grupos adotando normas diferentes. “

As relações de género situadas sempre em contextos sociais específicos aumentam significativamente o número de pessoas conhecidas, demarcam espaços, delimitam possibilidades e configuram matrizes ou modelos de interação entre as pessoas, implicando pressões sobre aquelas que as prevaricam ou anarquizam.

É pela altura da mudança de escola, do 1º para o 2º ciclo, por volta dos dez anos de idade que os indivíduos se tornam socialmente ativos e curiosos modificando os seus modelos de socialização. Segundo Savin - Williams & Berndt (*cit in* Castanho, 2005, p.56), “socializar é uma tarefa específica do desenvolvimento que ocorre na pré-adolescência”.

Milgram (*cit in* Castanho, 2005, p.56), justificando a importância dos amigos e amigas recorda que “(...) a partir do convívio com os mesmos, os e as pré-adolescentes têm a oportunidade de validar ou confrontar aprendizagens sociais anteriormente apreendidas sendo possível comparar famílias, contrastar valores e correr riscos”.

As reações dos amigos e das amigas às roupas, brincadeiras, capacidades atléticas e aparência permitem medir capacidades de cada um nestas áreas (Castanho, 2005).

Sabemos que o primeiro cenário de interação social é com a família, por outro lado os colegas e os amigos podem representar um importante vetor de bem estar das crianças e dos adolescentes.

Freire (2011, p.18):

“Algumas práticas comuns na adolescência associam-se às chamadas culturas juvenis, e relacionam-se em especial com a integração social de cada jovem, através da partilha e acumular de experiências e referências identitárias, bem como de disposições simbólicas, normativas, morais ideológicas e culturais específicas. Entre estas destaca-se a música, essencial na formação da identidade pessoal e social, no estimular da sociabilidade e na socialização”

Os amigos e os colegas de escola, para além de apoio afetivo e social, são um contexto de ensaio de desenvolvimento, ajudam-nos a enfrentar situações, a ver os nossos limites pessoais e são importantes para o desenvolvimento da capacidade de se pôr no lugar do outro e para o desenvolvimento da empatia, da perceção dos sentimentos dos outros.

Os amigos exercem uma função indispensável no trajeto para emancipação dos jovens, podendo-se atestar que um jovem adolescente sem amigos será motivo de apreensão (Matos e Sampaio, 2009).

As ligações humanas estabelecem-se pelo contato social e é do contato social que surge o grau de diversidade e intensidade das relações humanas. A interação entre pessoas é um dos pilares das relações humanas. Mesmo sendo base do convívio humano, muitos ainda têm problemas em se relacionarem uns com os outros, seja qual for o tipo de relacionamento. Relacionamento significa a ligação afetiva, profissional ou de amizade entre pessoas que se unem com os mesmos objetivos e interesses e envolve convivência, comunicação e atitudes que devem ser recíprocas. Um bom relacionamento desenvolve-se quando há confiança, empatia, respeito e harmonia entre as pessoas envolvidas. Quando uma das partes não desenvolve as particularidades necessários para uma boa convivência, o relacionamento torna-se difícil.

O relacionamento interpessoal consiste na relação desenvolvida entre duas ou mais pessoas e na forma como se estabelece a comunicação entre elas. Está associado à capacidade de interação e habilidade de saber aceitar as pessoas como elas são.

O conceito base para definir o que é relacionamento interpessoal fala sobre os tipos de vínculos que podem existir entre um indivíduo e os demais integrantes da sociedade, nomeadamente da escola. A amplitude do significado reflete não somente nas relações mais sólidas como na amizade, mas também a convivência no ambiente entre colegas de trabalho e de escola.

É na escola que encontramos de uma forma bem explícita, a significação do universo das relações interpessoais. O aluno é mais ou menos feliz na medida que é aceite pelos colegas e consiga entender-se com eles (Silva, 2008).

A satisfação/bem estar, dos adolescente pode depender da aceitação e da integração num grupo de pares e a insatisfação com as relações sociais pode aumentar os sentimentos de solidão e de tristeza. Torna-se importante entre os adolescentes de relações sociais positivas, de forma a evitar a solidão, que se revela também fator de risco durante a adolescência (Sampaio, 2009).

Alderfer (1969) afirma que a satisfação está relacionada com a concretização das apetências próprias. Brief (1998) e Azevedo (2012) reforçam a ideia de que o conceito de satisfação é um estado emocional expresso através da avaliação afetiva e/ou cognitiva de uma experiência educativa.

O conceito é também abordado por Estudos realizados por Karatzias (et al., 2002); Matos & Carvalhosa, (2001) e Natvig (et al., 2003). Verificaram que uma maior satisfação escolar associa-se a uma atitude positiva para com a vida, a maiores níveis de autoestima, autoconceito e autoeficácia, à ausência de estados depressivos, a menos doenças e queixas sintomáticas, a níveis menos elevados de stress e a níveis mais elevados de bem-estar, emocional (felicidade). Estes resultados sugerem que os estudantes que reportam maior satisfação com o seu ambiente escolar, tendem a percecionarem-se como mais autónomos, com maior número de competências ao nível do domínio do meio com maiores níveis de atualização/crescimento pessoal, objetivos na vida e aceitação de si.

Releva-se o papel importante que a satisfação com a escola exerce na promoção do desenvolvimento juvenil, sendo necessário aprofundar a compreensão desta dinâmica

durante a adolescência, tendo por quadro de referência as inúmeras realidades sociais que se consubstanciam em distintos domínios de realização da vida dos adolescentes, nomeadamente no espaço escolar.

## **2. Algumas características dos alunos com NEE**

### **2.1. Capacidade de Iniciativa e alunos com NEE**

Capacidade de iniciativa segundo o dicionário on line significa a ação de quem propõe ou faz em primeiro lugar algo e também tomar a iniciativa ou propor uma medida. É igualmente uma qualidade ou característica de quem é levado a agir espontaneamente. Então para se ter ânimo, isto é força do espírito, ou disposição natural para iniciar alguma atividade é necessária uma motivação.

A Iniciativa faz a diferença. Segundo Lima (2015), jornalista-redatora da rádio Alpha e editora do STS Negócios -é a qualidade que distingue o funcionário notável do medíocre.

A falta de iniciativa é um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento em qualquer área em que se pretenda o desenvolvimento. Se apenas se faz o que é exigido, se só há aproveitamento do trabalho de outrem ou se se aperfilha a lei do menor esforço, serão parcas as hipóteses de progredir. A aprendizagem não se faz sem disponibilidade psicológica. Hoje, mais do que nunca, impõe-se a superação dos limites de cada um, circunstâncias para as quais também contribuirá toda a envolvência.

O filósofo Elbert Hubbard (1899) afirma que o ensaio “Mensagem a Garcia”, é uma lição clássica de iniciativa. Conta que, durante a guerra entre os Estados Unidos e a Espanha, o presidente MacKinley precisava se comunicar com o general revolucionário cubano Calixco Garcia. MacKinley procurava alguém que pudesse levar uma carta a Garcia. Ninguém sabia exatamente do paradeiro do general. Sabia-se apenas que ele estava escondido nas montanhas de Cuba. O soldado Andrew Summers Rowan foi recomendado para a tarefa. Rowan recebeu a carta e sem fazer uma só pergunta tratou

de cumprir sua missão. Atravessou o mar, cruzou o sertão de Cuba e em menos de quatro semanas entregou a mensagem ao destinatário.”

A escola ao seguir uma abordagem por competências, não desrespeita nem os saberes teóricos nem práticos, nem recursos cognitivos; pelo contrário, intenta o seu desenvolvimento, a sua aplicação prática, de modo a potenciar a capacidade de encontrar soluções para situações que surjam. A abordagem por competências deve ser entendida, (Perrenoud, 2005), como um complemento à abordagem por saberes, ao concretizar-se na capacidade de mobilização destes para a resolução de problemas para a construção de estratégias de intervenção ou para a tomada de decisões isto é, capacidade de iniciativa.

Segundo o Guião para o empreendedorismo (2006, p.12) do Ministério da Educação, “O Ensino que visa promover o empreendedorismo baseia-se em seis princípios: • Autonomia • Flexibilidade • Inovação • Mudança • Participação • Cooperação”.

É de grande interesse assegurar que os alunos tenham acesso a uma educação que estimule o seu empreendedorismo através do desenvolvimento de competências envolvidas num pensamento crítico e criativo, virado para a modificação e para a resolução de problemas, valorizando a responsabilidade Social, a Inovação e a ação-reflexão.

A consciência de educação é defendida pelo relatório para a UNESCO Educação, um Tesouro a Descobrir (2010), que entende a sua organização em torno de quatro pilares do conhecimento — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — que serão úteis também na própria aprendizagem ao longo da vida (Delors, 1996) . Cada pilar deve ter a mesma ponderação, para que a educação seja integral nas suas variadas vertentes, ou seja, cognitiva, motor, prática e afetiva, (Chaves e Parente 2011).

Para ensinar alunos com NEE tem estar presente no espírito do docente o conceito de diferenças, não entendida como desigualdade mas sim como fator de diversidade e riqueza. É necessária a prática de uma pedagogia interativa e aberta ao

diálogo, que possa abordar variados níveis de compreensão, visando ao desempenho dos alunos. A prática pedagógica como elemento chave para a transformação da escola precisa caminhar no sentido de pensar uma pedagogia que esgaravate estratégias diferenciadas para trabalhar com alunos com NEE. Nesse sentido, adotar uma proposta curricular flexível e preparar o professor é essencial.

Os professores e os profissionais da educação ainda resistem em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva. Correia (1997) afirma que, essa resistência é compreensível quando se analisa a importância do estudo do autoconceito em contexto escolar.

Pedagogicamente, não há uma fórmula secreta para fazer com que qualquer aluno saiba aprender. Mas há processos e estratégias que motivam a capacidade de iniciativa e o rendimento escolar dos alunos, em determinados contextos, em determinadas matérias. Os alunos, com ou sem NEE, tem as suas características e por isso necessitam de um plano de incentivos que os permita passar das competências teóricas (o saber) e instrumentais (o saber-fazer), para no domínio das competências sociais (o saber-ser) ou seja, para a conceptualização holística de competências, que tanto integra recursos cognitivos e técnicos, como competências relacionais e posicionais, ocupando os valores e a ética o epicentro. (Perrenoud 2005,p. 144), dão a oportunidade de “ (...) contextualizar e de recontextualizar os saberes adquiridos, de mobilizá-los para agir, de transpô-los, combiná-los [...]”.

## **2.2. Socialização e alunos com NEE**

Tanto o desenvolvimento cognitivo, como o ético e moral na criança se constroem passo a passo. Deste modo, por meio de estudos psicológicos, sociais e até relacionais constata-se que a criança experiencia diversos decursos, oportunidades e estágios de desenvolvimento, apoiando cada etapa no progresso próprio. Porém, a interação, relação e socialização com os outros ocorrem num hiato de tempo mais ou menos longo.(Vaz,2012).

As competências sociais deverão interpretar-se como a aptidão de constituir relações interpessoais e de desenvolver interações positivas através da comunicação, diálogo e debate; da empatia; da participação; do autocontrolo e conformidade; da responsabilidade; do respeito pelas regras sociais e pelos outros; da iniciativa e assertividade; da cooperação e ajuda; da partilha; da argumentação, negociação e cedência; da resolução de conflitos; do respeito mútuo e reciprocidade, entre outros (Lopes, et al., 2006).

Lemos (et al., 2002, p. 267):

“ uma boa competência social permite interações eficazes com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis” e “A competência social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e no funcionamento adaptado na escola, afetando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização académica”.

Os pais, sendo biológicos ou não, encontram-se entre os vários responsáveis por estas aprendizagens, visto que é o conjunto de pares, amigos, companhias de relacionamento que aparentam formar um entrecho de aprendizagem basilar fundamental, pois é aí que as crianças aprendem a ter um conhecimento social mais ampliado e fazendo progredia as suas inclinações sociais, que, inevitavelmente, têm uma utilidade decisiva na fundação das interações presentes e vindouras. Então os seus semelhantes convertem-se em forças relevantes no processo de socialização no aperfeiçoamento humano (Coleman, 1980; Hartup, 1984; Soares, 1990).

Assim sendo, é nestas interações que os pequenos desenvolvem competências de socialização e aceitam regras sociais, valores e princípios morais. Acrescente-se que, “o grupo de amigos fornece à criança um contexto que não só lhe facilita o acesso a novas experiências, como providencia uma companhia ou um pretexto para que lhe permita experimentar e refinar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressar afetos e estabelecer relações de amizade” (Matos, 2000 *cit in* Almeida, 2000, p. 8). Tal como refere Cruz (2000), as normas pessoais, regras, disputa de objetos, hábitos e costumes, respeito pelos outros, lealdade e direitos pessoais são extensões comuns da interação com os parceiros. Através destas interações, as crianças alargarão valores sociais essenciais para bem viver em sociedade, sem que isso lhes traga transtorno psicológico. Poderão, por esta via, vir a ter também um papel

imprescindível na dominação das suas emoções e na explicação das experiências emocionais (Fine, 1981; Parker & Gottman, 1989).

Portanto, tal como refere Cruz (2000), o desenvolvimento social das crianças parece ser acerrimamente influenciado pelo modelo de relação que surge no “teia” do grupo de pares, pois é transversalmente a esta interação que as crianças se vão adaptando à “cultura” do grupo, interagindo e transacionando com o mencionado e ainda acrescentando o seu conhecimento social.(Lopes et al , 2006).

A escola, bem como a família, têm de adotar um papel importante como meio de socialização da criança, pois é nessa instituição que as crianças ensaiam novos formatos de se relacionarem com os demais, realizam novas aprendizagens cognitivas, emocionais e sociais que, futuramente lhes consentirão a fabricação da sua identidade (Schaffer, 1999).

Segundo Holper (1982, *cit in* Azevedo,2010) a vida diária escolar facilitará o desenvolvimento, e aperfeiçoamento de qualidades individuais, esmiuçando-as, como a iniciativa, o espírito de investigação, o entusiasmo, o sentido de responsabilidade, o autocontrolo e qualidades sociais, como espírito de equipa, solidariedade, o altruísmo a generosidade, a tolerância e a vontade de partilhar se que o egoísmo interfira. Todavia, reforçar esta práxis escolar compromete o realce da função do docente como elemento potenciador do crescimento absoluto e uno da criança. O professor deve atribuir-se e comportar-se como um padrão exemplar em frente dos seus alunos, deverá constituir-se como um verdadeiro paradigma. Aquele deverá lembrar-se de observar de espírito livre sem preconceitos, promovendo práticas e estratégias de socialização e aceitação e tolerância entre os alunos (Holper, 1982).

A escola, tem o dever de conhecer, à partida, as dificuldades de socialização ao receber um aluno com NEE, planificando e preparando-se o melhor possível e mais eficazmente, para o ajudar e diligenciar uma benfeitoria considerável nessa matéria.

O professor, deve, não só fomentar e despertar nos alunos competências cognitivas, através da abordagem de conteúdos programáticos, como também difundir vivências e atividades que propaguem competências sócio afetivas, como, por exemplo,

realizar atividades de pares ou de grupos mais alargados. encorajar para a colaboração entre eles, estimular o espírito de partilha, Deverá incitar à valorização e reconhecimento do seu semelhante, ouvir o outro, estimular a resolução de antagonismos, salientar a relevância dos valores e regras sociais (Cruz, 2000). ). Mais se infere que o professor produza um atmosfera favorável ao desenvolvimento das atividades, que reflita e considere por um lado, a ocasião de os alunos serem ativos/autónomos neste processo, por outro, se apresente como mediano e conciliador, espiciando os alunos para estas vivências, atividades, tarefas e atitudes.

Conforme defendem diversos autores, a satisfação dos alunos NEE é um fator fundamental, (Lee et al., 2000). Estes comprovaram cinco razões para a satisfação dos alunos: a confirmação, resultante de um processo comparativo entre as expectativas iniciais existentes, com os resultados decorrentes, o interesse pelas disciplinas, o corpo docente, a satisfação com o curso e atmosfera social envolvente.

### **2.3. Autoconceito dos alunos com NEE**

O autoconceito consiste muito simplesmente, no entendimento que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, exatamente por essa razão configura de si (Serra, 1988).

Existem teorias que defendem que há quatro influências construtoras do autoconceito:

Aquela em que se baseia na maneira como as pessoas em geral observam um sujeito. O designado fenómeno de espelho, em que se pende a observar-se do jeito que os outros o veem. Outra hipótese reflete a conceção que o indivíduo defende da sua aceção em condições específicas.

Uma terceira vertente corresponde ao acareação da atitude da pessoa relativamente aos pares sociais com quem se reconhece.

Por último, diz-se existir uma variável que procede da avaliação de um comportamento específico em função de valores transmitidos por grupos normativos.

O autoconceito é então a percepção que o indivíduo tem de si próprio, das suas atitudes, sentimentos e autoconhecimento das suas capacidades, competências, aparência física e aceitação na sociedade que o rodeia e em que se insere (Faria, 2005).

O autoconceito académico é a percepção que o indivíduo tem das suas competências académicas e do seu rendimento escolar, da existência de motivação ou não para o estudo e do seu comportamento em contexto de sala de aula (Henriques, 2009), enquanto o autoconceito de competência de habilitações é a compreensão que o indivíduo tem de si mesmo, no que concerne a capacidades cognitivas, sociais e criadoras, influenciado os seus comportamentos atitudinais, nos vários entrecos de vida (Faria, 2002). O autoconceito refere-se ao estado de competência que o indivíduo tem de si nas áreas académicas e não académica. Como sejam as sociais, comportamentais e/ou físicos. A autoestima é tão clara e simplesmente a autoavaliação geral do ser humano, abraçando sensações de contentamento ou insatisfação consigo mesmo (Manning, 2007). A cultura e desenvolvimento do autoconceito coagem a favor de uma mais perfeita aprovação de si mesmo, reconheça e valorize e até enalteça dentro do comedimento desejável as suas capacidades, convertendo-se, também, num elemento importante para entender diferentes comportamentos do indivíduo circunstâncias diferentes.

A preocupação, e até se poderá alvitrar, a apreensão e o interesse em crescimento com a educação a formação íntegra e o sucesso/êxito dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), incluídos nas escolas de ensino regular, a par e passo com a aceitação dos esperados resultados positivos da inclusão, no seu desenvolvimento global e no seu autoconceito em particular, levou-nos à investigação das relações diretas entre o autoconceito, o sucesso escolar e a tão fundamental e complementar atividade física neste grupo.

O autoconceito da criança, numa fase inicial, forma-se dentro do ambiente familiar. Mais tarde, quando a criança começa a frequência da escola, a interação com os pares e com outras pessoas que não a família, ocorrem outras interações que contribuem irreversivelmente para a formação do autoconceito. Nesta etapa, a criança com deficiência apercebe-se de que é diferente das outras crianças, não entendendo o quão importante poderá vir a ser a diferença. Neste hiato de tempo enquanto não sente

esse esclarecimento de valor acrescido pela sua originalidade o seu autoconceito poderá ser afetado (Serrill, 1998). A evolução de um estágio de vida para outro, pode melindrar e até prejudicar o autoconceito. É inevitável que as crianças encarem e defrontem novas expectativas sociais tenham novas esperanças e se sintam obrigadas a adequá-las às suas transformações físicas (ex. puberdade), às suas capacidades e aptidões (Serrill, 1998).

Muito se tem debatido sobre sistemas educativos, quando se aborda a delicadíssima questão da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), no chamado ensino regular, e o efeito que essa inclusão possa vir a ter no desenvolvimento harmonioso do autoconceito. Macmillan (at al., 1996) remataram, que são notórios os prejuízos da inclusão, advindos dos *rótulos* e caracterizações indevidas, imputadas aos discentes com NEE. Por outro lado, Gurney (1986, *cit in* Veiga, 2012) aduz que a inclusão daqueles alunos pode acarretar influências e forças negativas, tendo em conta que poderão tornar-se mais cientes e inteirados das suas limitações e restrições devido às comparações com alunos não incluídos nas NEE, desenvolvendo assim uma autoestima negativa (Prout & Prout, 1996).

Como é natural e esperável, as crianças com NEE, comumente, apresentam graus de autoconceito mais baixos que os seus pares integrados nos “padrões da normalidade”. Há estudos que provam que os níveis de autoconceito são tão dissemelhantes quanto as categorias e espécies das crianças com NEE.

### **3. Educação Musical**

A Música é a forma de comunicação mais antiga e uma linguagem universal com capacidade para transcender o ser humano. É considerada um fenómeno natural e de carácter intuitivo. A comunicação é transversal entre os seres humanos e até os animais partilham diferentes instruções entre si, tornando o ato de comunicar uma atividade básica para a vida em sociedade.

A relação do ser humano com a música remonta à Antiguidade. Povos antigos atribuíam-lhe uma grandeza singular e acreditavam no seu poder de cura, de diversão, de comunicação em áreas como a religião, a medicina e a sociedade. O fascínio da música é inteligível pelo sistema de comunicação dado que o som produzido faz

emergir fragmentos morfológicos e significativos com elevado potencial de comunicação, Azevedo (2012).

Segundo Carvalho (2011, p.34) A música é considerada um fenómeno natural de carácter intuitivo e inato, próprio do ser humano:

“ a música é capaz de transcender as emoções, ultrapassar barreiras culturais, sociais e linguísticas, todavia, a criação, a performance, o significado e até mesmo a definição de música variam de acordo com a cultura e o contexto social”

Ao falarmos de música referimo-nos a um mundo de fenómenos acústicos e de movimento que envolvem e tornam possível o fenómeno musical. Ela é arte e ciência, que interagem para a realização da Humanidade, Benezon (1988).

Para Gainza (*cit in* Matos ,2013, p:371) “O som, enquanto energia, estimula o movimento interno e externo no homem, impulsionam-no à ação e promove nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau” .

As componentes da música correspondem a vários aspetos humanos próprios: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical contribuem ativamente para a afirmação ou para a restabelecimento da disposição espiritual no ser humano.

O todo uno musical contém um amplo conjunto de áreas cerebrais expressas na perceção de alturas, timbres, ritmos, descodificação métrica, melódico e harmónica, gestualidade subentendida e modulagem do sistema de fruição e gratificação psicossomática. Muszkat (2000) .

António Damásio no Documento para consulta preparatória da Conferência Nacional sobre a Educação Artística realizada no Porto (2007,p.3), referiu:

“A educação artística proporciona o desenvolvimento de processos cognitivos que são padrões complementares das dimensões lógicas, verbais, matemáticas e científicas de aprendizagem. Pensar e aprender são processos que envolvem apreciações cerebrais, corporais e emocionais, que são despoletadas pela criação e fruição de produtos artísticos”.

Todos os pais entoaram canções aos seus bebês, portanto, todas as crianças têm consigo a ideia da música, composições que estreitam laços de carinho, Faria (2001 *cit in* Dorneles 2011).

A criança desenvolve-se harmoniosamente, alarga a atividade cerebral, aperfeiçoa o cumprimento escolar e integrar-se muito melhor no grupo social, (Bréscia *cit in* Chiarelli e Barreto 2012).

Ciência e arte compartilham o desenvolvimento, que é um processo incessante de aprendizagem e averiguação de equilíbrio, circunscrevendo a capacidade de conviver, crescer e civilizar-se na sua vida. A educação musical atual pressupõe o acesso aos meios de comunicação disponíveis.

A tecnologia alargou os meios para produzir música pela introdução de instrumentos eletrônicos, sintetizadores, computadores, entre outros.

No contexto escolar, a música deve ser encarada como enquanto matéria, linguagem, forma de expressão, meio universal de comunicação e especialmente, como um proveito científico de aproximação de seres humanos.

A escola como instituição deverá afiançar a igualdade de conjunturas, para que todos os alunos possam ter acesso à educação, como meio estrutural do crescimento harmonioso, independentemente da origem, proveniência, estatuto familiar (Mársico *cit in* Sousa e Vivaldo 2010).

Segundo Gaiza (1988), as mais diversas tarefas ou atividades relacionadas com a música, na escola, poderão redundar em incontáveis benefícios e graças a âmbitos vários, designadamente físico, oferecendo ações que facilitem a libertação de tensões devidas à instabilidade emotiva e cansaço mental, impulsionando processos de expressão, comunicação e conforto. Emocionalmente, através do incentivo musical, melodioso e espiritual, proporcionando condições que sejam contributivas para inflamar a organização e o entendimento.

A educação musical na escola não visa a formação de músicos, mas sim a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, contribuindo para a formação integral do ser (Chiarelli e Barreto,2005). Unir a música à expressão corporal será uma via facilitadora da expansão para os discentes mais tímidos, por quanto a

função da escola seja desenvolver um ambiente alegre, feliz, benigno ao desenvolvimento.

O facto de se construírem instrumentos musicais, permite às crianças a exploração de sons inventados ou recriados por diferentes materiais; esta atividade revela-se salutar para o desenvolvimento dos métodos de seriação sequencial, motor e de controlo da atenção; por outro lado a improvisação musical, auxiliada por gestos e movimentos do corpo, poderá ativar os sistemas impulsores e de orientação no espaço em questão (Pinto,2009).

É indispensável que o docente empregue uma multiplicidade de atividades e tipos de música que farão, inevitavelmente, parte integrante da arte de musicar as crianças. Poder-se-ão apontar, por exemplo, cantar em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao toque de música, ouvir melodias e ritmos, diversos, manejar objetos que produzam sonoridades, instrumentos musicais, identificar canções, desenvolver sinais instintivos anteriores à aprendizagem da leitura musical, entrar de jogos musicais, acompanhar rimas com trejeitos, exibir cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, assimilar e criar histórias musicais, compor canções, engendrar músicas, cantar livremente... construir instrumentos a partir de materiais simples como a flauta do pastor (Faria,2014).

Entoar canções, naturalmente ou de modo conduzido na sala de aula, poderá similarmente desencadear os sistemas da língua, da recordação, e de disposição sequencial.

Educar por meio da música permitirá, certamente, a competência do estimular em cada um de nós, sentimentos e sensações de alegria, melancolia, pânico, ambiguidade, exaltação ou quietude. Para Amado (*cit in* Lopes 2014), a música constitui-se, por si só, como promotora da estabilidade emocional, intelectual e física, assim como o desenvolverá a aculturação do indivíduo.

A música, pode afiançar-se como sendo um meio promotor de fruição, de aprendizagem, de experiências de estádios emotivos, de aperfeiçoamento das capacidades de concentração, de melhoria na rapidez de raciocínio, de acalmia de

emoções, de criação de autoconceito, de estabilização do corpo e da mente (Carvalho, 2011).

Na filosofia da Inclusão, ambiciona-se que todos os alunos aprendam de forma adjacente, honrando a sua diversidade e multiculturalidade. Esta é uma filosofia que unifica, permite a igualdade de direitos e de oportunidades em todas as extensões e áreas de ocorrência. As diferenças são manifestamente enriquecedoras, os requintes cognitivos e de aquisição de interesses e competências, as práticas adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitas circunstâncias, deverão ser alvo de interposições particularizadas e apoios educativos ajustados. (Correia,2001).

Em Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, adotado em 1993, pela Assembleia Geral da ONU, (Documentos Internacionais, 2002), é essencial conduzir o processo das crianças que têm deficiência de carácter permanente, de forma a que elas possam explorar e aproveitar no limite máximo todas as suas capacidades artísticas, por si e para bem da comunidade.

Joly (2003), referencia que executar música aguilha a interação social, incita ao benévolo relacionamento social possibilitando aos alunos com NEE-DI, abandonar um provável afastamento do grupo. Esta forma de arte permite desenvolver e até fortalecer muscularmente, tornar mais eficaz e a coordenação psicomotora, que deverá ser despertada através de ações que contornem o movimento articulado com a música. As formas poderão ser as seguintes: lengalengas, trava-línguas e destra-línguas, canções curtinhas, que no entanto fiquem, facilmente retidas no ouvido. Os desempenhos de relevância rítmica e melodiosa aumentam a capacidade auditiva, cerebral e o progresso da memória.

Há ensaios diversos sobre a música e as crianças com NEE, que tratavam a música globalmente e congregada a certas doenças em escolas modelo, dirigindo o instrução precisamente a discentes com deficiências de origem vária.

Gomes e Carvalho (2011) A EM é um campo que apresenta inúmeros e incontáveis benefícios para todos os alunos, especialmente para os alunos NEE visto que consente a facilitação da aprendizagem de outras matérias integradas no currículo,

incluindo a descoberta de formas inéditas de comunicação, o desenvolvimento e a habilidade para se estruturarem espaço temporalmente, a progressão da integração social recorrendo a atividades recomendadas e cooperativas, tanto no que se refere à preparação bem como à organização da conceção racional e coerente do saber pensar.

Ferreira (2012), Os professores do 1º ciclo têm feito um trabalho de muito boa qualidade relativamente aos alunos NEE. Os alunos que se envolvem em atividades onde a música é uma realidade, apreendem, retêm informação, ultrapassam a timidez, expõem com mais abertura às suas emoções. Não se envergonham das suas ideias, sentem-se entre iguais.

Gonçalves (2010), Existem ainda propostas de alterações no currículo, acrescentando à disciplina de E.M. a Música Funcional<sup>1</sup> que consistirá na criação de um pequeno grupo fora da classe, onde são concretizadas atividades no campo de ação da música. Os comportamentos poderão assim ser transformados, muito positivamente, na delonga temporal. As aprendizagens, revelar-se-ão consideráveis noutros campos de discência da música.

Carvalho (2011), Aproveita-se a música com a finalidade de fazer medrar novos estímulos e benefícios, recorrendo a uma via pedagógica no sistema de ensino-aprendizagem em crianças com atitudes transtornantes e muito desassossegadas, notados em aulas de atmosfera entendida como regular, de ambiente musical tranquilizante. A música tem então um papel relevante, tanto na educação global, como na especial, apoiando a instituição de vias entusiastas, encorajando as crianças/adolescentes a procurarem a criação de convivências com os pares ou com adultos, e a diligenciar estratégias para a reestruturação de comportamentos de autodomínio da atenção e concentração dos alunos.

---

<sup>1</sup> Música Funcional – Designação dada para diferenciar as aulas das aulas da turma; pretende-se que sejam funcionais, contribuindo para a aprendizagem mais alargada e diversificada dos alunos com NEE;

Todo o conjunto de informações e conhecimentos obtidos revelaram-se muito válidos, porém sentimo-nos determinadas e estimuladas para a realização do nosso estudo, pois subsistem dúvidas e respostas, pelas quais ansiamos, no que concerne à questão inicial que apresentámos.

## Capítulo II - Abordagem Empírica

### 1. Problemática

Joly (2003) num artigo sobre Música e Educação Especial refere que, trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, cria oportunidades para o professor trilhar caminhos interessantes, produtivos, sensíveis e inesquecíveis. Ocupar esse espaço na organização social das comunidades é um chamamento imperativo que precisa ser atendido, nem que seja para descobrir que todos somos especiais e que o trabalho musical é igual e extremamente prazeroso para qualquer tipo de indivíduo.

Desenvolver atividades em sala de aula com 20 ou mais alunos, não é uma tarefa fácil para o professor pois que cada criança exige uma atenção própria, de acordo com a sua especificidade, especialmente quando essa sala de aula tem incluídos alunos com NEE-II. Com estes alunos em sala de aula a tempo inteiro, as dificuldades acrescem para professores e alunos. Mas será que numa aula, de educação musical com um número reduzido de alunos fica mais facilitado o desenvolvimento de toda e qualquer atividade a nível instrumental, expressão corporal (movimento) vocal e dramática, entre outras?

Na literatura sobre a temática foram encontrados estudos que salientam a importância da arte como elemento fomentador da expressão pessoal e como elemento cultural determinante, revela - se perante o nosso olhar como uma indispensável ferramenta para a reconhecimento científico/cultural e para o equilibrado desenvolvimento das relações entre culturas; é a linguagem por excelência universal insubstituível para uma educação global dos homens. Este é portanto um aspeto basilar quando se trata de educação. Segundo Arroteia (1947), sempre que se pondera sobre a temática educação, manifesta-se um juízo de valor sobre o que ela efetivamente significa e especialmente qual deve ser a sua essência, o como deverá manifestar-se. Depreende-se daí a relevo que julgo ter um estudo no império inesgotável da Arte (Educação Musical), no âmbito da formação completa da uma sociedade global (Vanda,2012).

Em todo o percurso escolar, no contacto com as outras crianças e através das atividades escolares, incluindo o meio social demonstrar-se-ão todo o género de competências das crianças, pessoais e sociais (Erickson, 1963), a autoeficácia (Bandura, 1976), ou a inexistência destas competências. Cada criança perceberá seu grau de eficácia pessoal e social através da consciência do saber ou saber fazer (“Eu sou capaz”) resultando uma criança mais ou menos autónoma, mediante a desenvoltura das referidas competências. A ampliação da autonomia pessoal acarreta aumento de capacidade de deliberação e solução de problemas que imanam, refere-se à capacidade do menino identificar um problema, inventar soluções, optar pelas preferíveis soluções, torna-las exequíveis, fazer as considerações que na altura se impuserem e incluir-se de novo na realidade presente. Esta é uma forma de abrir caminho à resolução de problemas que anda de braço dado com uma atitude comportamental segura e proveitosa, colaborando com uma melhor compreensão de si (autoconceito) da criança e observação e estudo (Silvério, 2015).

Feita a revisão da literatura e lançadas as dúvidas iniciais, chegou o momento da colocação da questão maior que nos irá levar, na intenção de responder à mesma, à concretização do projeto. A questão final assume-se assim, desta forma:

*Poderá o Programa de Educação Musical (aula extracurricular e pequeno grupo) favorecer a Capacidade de Iniciativa, a Socialização e o Autoconceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais- Incapacidades Intelectuais”*

## **2. Objetivos do Estudo**

Para respondermos à questão formulada, definimos como objetivos:

### ***Objetivo Geral:***

Compreender a influência de um programa de Educação Musical na Capacidade de iniciativa, na socialização e no autoconceito de alunos com NEE.

***Objetivos Específicos:***

- 1- Compreender a influência da música no desenvolvimento pessoal dos alunos com NEE e da sua capacidade de iniciativa;
- 2- Compreender se a música melhora a socialização de alunos com NEE;
- 3- Verificar se a música é um meio facilitador no desenvolvimento do autoconceito dos alunos com NEE.

### **3. Participantes no estudo**

Este estudo desenvolveu-se numa Escola E.B.,2,3 do Concelho de Loulé, no Algarve. Os 5 alunos participantes no estudo estão inseridos em turmas do 7º ano, 8º e 9º ano de escolaridade .

#### **3.1. Caracterização dos participantes**

Os cinco alunos abrangidos no estudo encontram-se ao abrigo do Decreto Lei 3/2008, referenciados como alunos com NEE pela equipa de educação especial e caracterizados com Incapacidades Intelectuais (II) pela psicóloga do agrupamento. Os alunos têm um Programa Educativo Individual (PEI), onde se encontra o seu percurso escolar. O PEI de cada um está formulado com base na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade dos alunos, nomeadamente, os conducentes à autonomia pessoal e social das atividades nos contextos da vida que conduzam ao processo de transição para a vida pós escolar.

Para melhor compreensão apresenta-se a caracterização dos alunos na tabela seguinte:

Tabela nº 1 - Caracterização dos alunos participantes

Aluno	Idade	sexo	Ano escolar	Tipologia de NEE
A	16	F	9º ano	Alterações de carácter permanente nas funções do corpo mental e Intelectual
B	17	F	9º ano	Alterações de carácter permanente nas funções do corpo mental e Intelectual
C	17	M	9º ano	Alterações de carácter permanente nas funções do corpo mental e Intelectual
D	15	F	8º ano	Alterações de carácter permanente nas funções do corpo mental e Intelectual
E	17	M	7º ano	Alterações de carácter permanente nas funções do corpo mental e Intelectual

Como se pode verificar na tabela 1 , os alunos têm idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos ,dois alunos com 15 anos, dois alunos com dezasseis anos e um aluno com dezassete anos. São de ambos os sexos (três alunos do sexo feminino e dois alunos do sexo masculino), são todos do 3º ciclo sendo três do 9ºano,um do 8ºano e um do 7º ano.

Todos os alunos estão enquadrados na mesma tipologia de NEE .

#### **4. Metodologia da Investigação**

(Fachin *cit in* Cesar, 2006,p.1)

“O método científico caracteriza-se pela escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sob estudo e sua escolha deve estar baseada em dois critérios básicos: a natureza do objetivo ao qual se aplica e o objetivo que se tem em vista no estudo”.

O método de pesquisa aqui desenvolvido foi o do Estudo de Caso. Este método envolve três fases distintas sobre a escolha do referencial teórico com o qual se pretende

trabalhar (Yin,1994;Cesar 2006). A primeira fase é a seleção dos casos e o desenvolvimento de protocolos para a recolha de dados; a segunda fase é a condução do estudo de caso, com a recolha e análise de dados, culminando com o relatório do caso e a terceira fase é a análise dos dados obtidos à luz da teoria seleccionada, interpretando os resultados ( Yin , 1994; Cesar 2006).

Neste estudo de caso optou-se pela abordagem metodológica mista justificada pelos objetivos formulados.

A Educação constrói-se e melhora-se fazendo a conjugação harmoniosa entre elementos qualitativos e quantitativos quando se trata de fazer investigação profunda e muito séria. Minorando hipotéticos obstáculos na junção de experiências na investigação quantitativa e qualitativa, as referidas pesquisas produzirão desfechos valiosos, norteando ainda caminhos promitentes que poderão ser cultivados por pesquisadores e pessoas responsáveis pelos destinos da Educação (Lopes (2013).

A abordagem qualitativa tem sido frequentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos, em campos como sociologia, antropologia, psicologia, dentre outros das ciências sociais nomeadamente a educação.

Denzin e Lincoln (2006,p.17)

“A abordagem qualitativa tem tido diferentes significados ao longo da evolução do pensamento científico, mas não se pode dizer, enquanto definição genérica, que abrange estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se portanto, num enfoque naturalístico e interpretativo da realidade.

Num estudo de natureza qualitativa pretende-se que a recolha de dados possibilite uma análise detalhada, compreensiva, sistemática e profunda do objeto de estudo (Fortin, 2009; Frias 2013).

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados a escala de Piers Harris (PHSCS) aplicada antes e após a implementação do PEM (Anexo 1) e as grelhas de observação não participante (Anexo 2).

Os dados obtidos mediante a Grelha de Observação foram resumidos através de gráficos de áreas.

Quanto aos dados da escala PHCSCS, numa primeira fase foram calculados scores para cada uma das seis dimensões e para o total da escala. Os scores foram obtidos através da soma dos itens que compõem cada dimensão, em que a opção Sim correspondia ao valor 1 e a resposta Não correspondia a valor 0. Nos itens invertidos a cotação era inversa. Para a comparação dos scores dos dois momentos recorreu-se ao teste não-paramétrico de Wilcoxon, tendo-se considerado diferenças estatisticamente significativas nos casos em que  $p < 0.05$ .

A análise dos dados foi realizada com o software IBM SPSS versão 23.0 (IBM Corporation, New York, USA).

Neste estudo o investigador foi simultaneamente observador, cabendo-lhe a aplicação do PEM aos alunos com NEE-II e a recolha e tratamentos dos dados reunidos. Foram propostas e realizadas atividades musicais inseridas num Programa de Educação Musical (PEM) em contexto de aula extracurricular de expressão e comunicação criativa. Foram proporcionadas aos cinco alunos referenciados com NEE-II atividades, através da música, de modo a que estes pudessem desfrutar das mesmas e auferir do prazer dessa prática, na tentativa de promover a sua valorização pessoal e envolvimento em meio escolar.

## **5. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados**

Depois de ter sido formulada a questão principal (pergunta de partida) da investigação, definidos os objetivos, a questão seguinte seria como investigar, ou seja, que instrumentos a utilizar, como recolher dados iniciais (avaliação inicial) dos alunos com NEE-DI e como voltar a avaliar esses mesmos alunos no período pós intervenção do PEM.

Neste estudo para conferir os níveis de autoconceito dos alunos NEE-II e em que dimensão eles alteram nas suas distintas extensões, foi aplicada a escala de autoconceito de Piers-Harris (Piers-Harris Children's Self Concept Scale – PHCSCS), criado e desenvolvido pelo psicólogo americano Piers (1964, 1984), este instrumento pretende

avaliar algumas das dimensões do autoconceito em crianças e jovens. Os registos das respostas encontram-se em grelha própria (Anexo 4).

Conforme Veiga (2006), foi no início desenvolvida na década de 60 por Piers e acomodada à população portuguesa por ele mesmo na década de 80. O referido autor afirma ainda que, desde o começo, a PHCSCS tem sido bem acolhida pelos investigadores, educadores e clínicos, dado que se alistam mais de seiscentas citações publicações profissionais e em livros de psicologia, educação e saúde, certificando o impacto da PHCSCS na propagação do conhecimento sobre o autoconceito e a sua relação com as atitudes comportamentais. Este instrumento foi experimentado por Branco (2012), a quem foi solicitada a autorização para a sua utilização (Anexo 3).

Partindo do princípio de que o autoconceito pode ser um conceito multidimensional, que se compõe de várias facetas complementares, a PHCSCS deseja avaliá-lo em 6 das suas extensões particulares, a saber: aspeto comportamental (AC); estatuto intelectual e escolar (EI); aparência e atributos físicos (AF); ansiedade (AN); popularidade (PO); satisfação e felicidade (SF). Num item publicado por Veiga (2006) sobre a adaptação da escala à população portuguesa, estas dimensões são aclaradas, como se enuncia de sucessivamente: **Aspeto Comportamental** – este parâmetro da escala do autoconceito calcula a admissão ou negação de comportamentos controversos em casa e no meio escolar. Este parâmetro avalia a possibilidade do indivíduo sentir que é causador de problemas e ou conflitos, se atua agressivamente e se não consegue adotar os padrões comportamentais pretendidos por pais, encarregados de educação e professores. Este domínio do autoconceito envolve igualmente distúrbios de atenção e atitudes hiperativas, abrangendo 15 itens da escala. **Ansiedade** – refere-se ao grau de nervosismo, preocupação, timidez, tristeza e medo experimentado pelos examinados. Inclui 12 itens. **Estatuto Intelectual** – reporta-se à autoavaliação que o sujeito equaciona quanto às tarefas escolares e intelectuais, como também à satisfação perante a escola e os seus objetivos e metas. É avaliado através de 14 itens. **A popularidade** – refere-se ao atividade social dos sujeitos, o que compreende a capacidade de construir amizades e a incorporação em atividades de lazer e desporto. Este parâmetro contém 10 itens. **A aparência Física** – este parâmetro da escala menciona a avaliação de atributos físicos, capacidade de chefia e habilidade para expor ideias. Este domínio é composto por 6 itens da escala. **Satisfação e felicidade** – diz respeito à presença de sentimentos de

satisfação e de bem estar em relação à vida que se tem. Contém 7 itens. Neste estudo, foi utilizada a escala PHCSCS – 2, adaptada para a versão portuguesa por Feliciano Veiga em 1989 da versão original de Piers (1984). Esta adaptação da escala à população portuguesa foi feita mediante um estudo com uma amostra de 830 jovens de ambos os sexos de vários pontos de Portugal.

Para avaliar a evolução da socialização dos participantes, bem como da sua capacidade de iniciativa, recorreu-se à utilização de grelhas de observação. Estas **grelhas de observação não participante** são da autoria de Cavalheiro (2015) a quem foi solicitada a autorização para a sua utilização (Anexo 5).

No que diz respeito ao conteúdo das grelhas de observação, deve dizer-se que se fundamentaram nas escalas subsequentes: Vineland – Escala de Comportamento Adaptativo – Sparrow, Balla e Cicchetti; ECA - Escala de Comportamento Socialização e inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais, Adaptativo – Escolar, residencial e comunitária; Tradução e adaptação de: Morato, Dinis, Fernandes, Alves, Gonçalves, Marques e Lima (Modelo qualitativo - descritivo); LMA – Escala de Avaliação adaptada “freedom to Move”. Os resultados apresentam-se relacionando-os com as dominações imediatas: capacidade de iniciativa e socialização. Assim, a cada um destes domínios foram conferidos itens classificativos, sendo a sua cotação efetuada da forma exposta “NR (não revela)”; “R (revela)”; e “RM (revela muito)”. Estas denominações encaminham para a forma como os discentes de cada grupo/turma se expressam, por sessão, em cada item dos dois domínios.

Após a autorização do Diretor do Agrupamento para se avançar com o estudo, (Anexo 6), foram enviados pedidos de autorização aos Encarregados de Educação dos participantes do estudo. As autorizações não se encontram em anexo a favor da confidencialidade da identidade dos participantes.

**Para avaliar a influência da música na capacidade de iniciativa, autoconceito e socialização dos participantes foi construído um Programa de Educação Musical (PEM), organizado em vinte sessões (Anexo 7) de educação Musical (Anexo 8) .**

As sessões do PEM (atividades musicais) decorreram na sala de Educação Musical considerada a mais adequada para o efeito.

Foram participantes ativos nas sessões do programa, os cinco alunos com NEE-II e o professor/investigador.

O PEM inicialmente estruturado para ser aplicado durante um ano letivo, por dificuldades temporais e atraso burocrático relativo às autorizações necessárias para a aplicação do mesmo, foi aplicado e no 1º e 2º períodos do ano letivo durante 20 sessões de 45 minutos cada uma e em situação de aula extracurricular . O programa é muito genérico porque, apesar de estar estruturado sessão a sessão, conteúdo a conteúdo em tempos limitados, permite ao investigador alguma liberdade na gestão do mesmo mas, não deixa de ser específico porque está organizado para um tipo de população com características muito próprias.

O PEM estruturado numa base de Expressão e Comunicação Criativa e aplicado aos cinco alunos NEE-II permitiu a realização de diversas atividades organizadas em forma de: jogos dramáticos e atividades rítmicas, criativas e de movimento; exercícios de expressão corporal, de conhecimento e de coordenação de voz, de leitura expressiva e de coordenação de formas, como se exemplifica na tabela seguinte:

Tabela nº 2 – Atividades, dimensões e competências a desenvolver

<b>Atividade</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Competências a desenvolver</b>
<i>Jogos de exploração</i>	Capacidade de iniciativa e Socialização	Ouvir ler e procurar ler de forma expressiva; descobrir o respirar, a projetar a voz, identificar timbres vocais e a perceção da extensão vocal; Ouvir, comparar e diferenciar sons; Criar e desenvolver experiências com pares.
<i>Jogos de desenvolvimento auditivo</i>	Capacidade de iniciativa	Saber escutar, designar o que ouve, relacionar e organizar sons e experienciar; melhorar a atenção; Saber o que deve fazer no trabalho, mesmo sem receber orientação; Adaptar-se, facilmente, a inovações.

<i>Jogos de expressão e criação musical</i>	Socialização	Praticar a dramatização individual e coletiva; Associar os movimentos aos personagens, criando assim o imaginário dos personagens; improvisação e expressão através de linguagem gestual e corporal.
---	--------------	--

Todo e qualquer exercício é realizado de forma gradual, do mais simples para o mais complexo, com repetição, de modo os alunos assimilarem os conteúdos desenvolvidos.

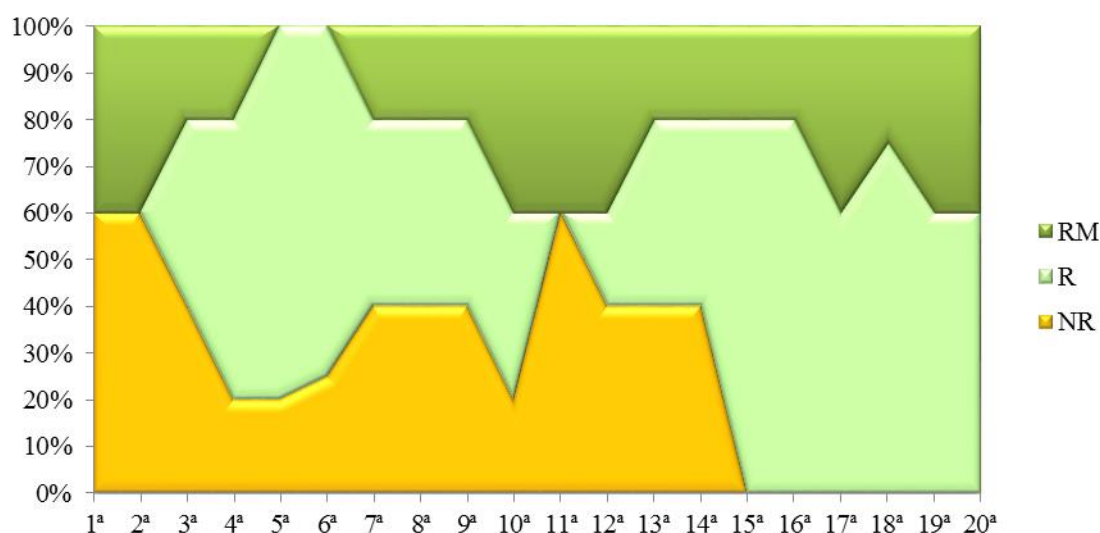
Cada sessão foi objeto de um registo sobre o ocorrido. (Anexo 9).

### Capítulo III - Apresentação, análise e discussão dos resultados

Neste capítulo iremos apresentar os dados obtidos neste estudo, relacionando-os com os objetivos definidos. Optou-se também para uma mais fácil leitura, relação e compreensão, debater os resultados obtidos, com outros estudos sobre a temática. Assim, no que se refere ao objetivo **Compreender a influência da música no desenvolvimento pessoal dos alunos com NEE e da sua capacidade de iniciativa**, apresentam-se os seguintes resultados:

No que diz respeito à **Capacidade de iniciativa**, verifica-se na figura seguinte os resultados obtidos:

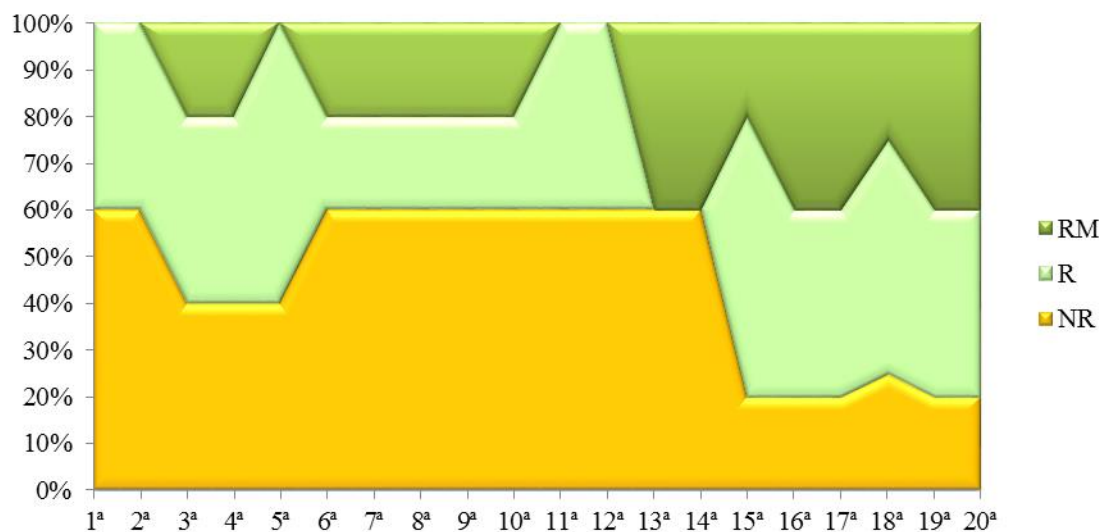
Figura 3 – Iniciar Atividades (capacidade de iniciativa)



Podemos verificar (na figura anterior) que em termos de capacidade de iniciativa para iniciar atividades, na primeira sessão, 3 participante não revelaram essa capacidade, pelo contrário a partir da 15ª sessão não houve qualquer participante que não revelasse capacidade de iniciativa.

No item **participação ativa nas atividades**, podemos demonstrar os dados obtidos na figura seguinte:

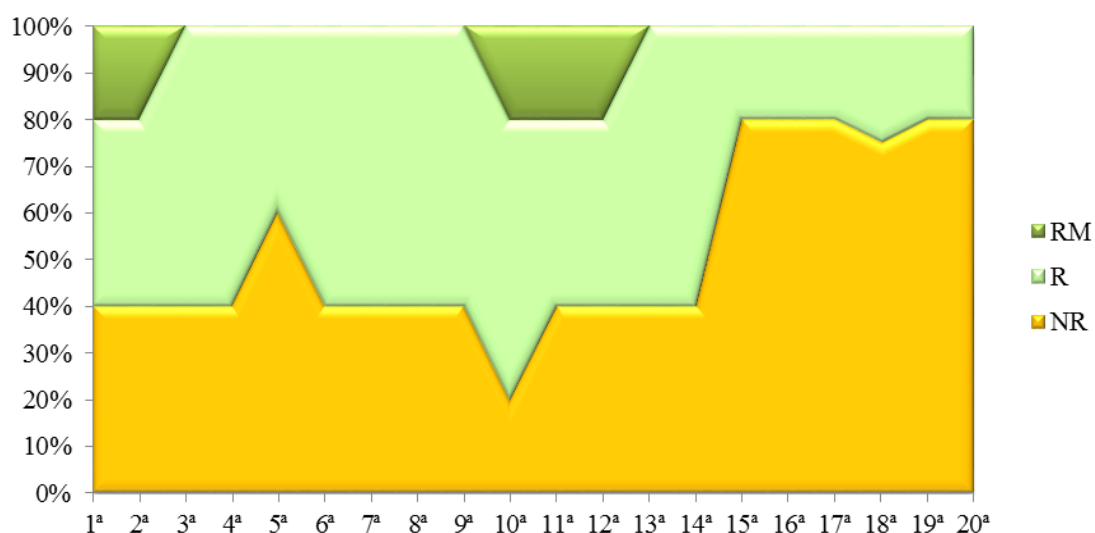
**Figura 4 – Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa)**



Quanto à participação ativa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (Figura anterior), observa-se que na primeira sessão 3 participantes não demonstraram essa habilidade, tendo diminuído para 1 participante a partir da 15ª sessão.

No que diz respeito à **participação nas atividades de grupo quando encorajado, podemos observar os seguintes resultados :**

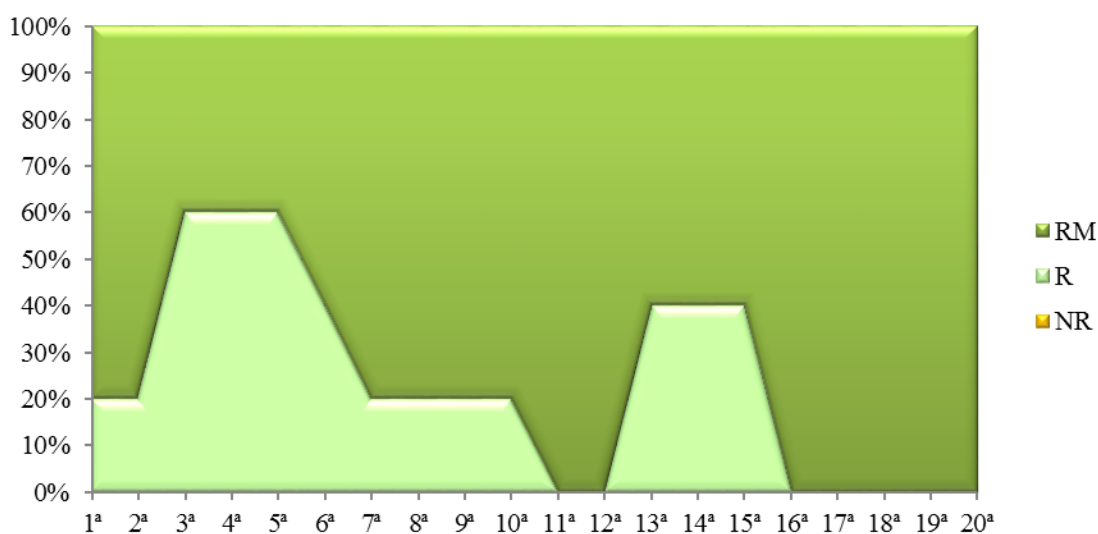
**Figura 5 – Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva)**



Na figura anterior apresentam-se os resultados alusivos à participação nas atividades de grupo quando encorajado. Constatase que na 1ª sessão 2 participantes não revelam essa necessidade, sendo a partir da 15ª sessão 4 o número de participantes que não revela essa necessidade

No que se refere à **colaboração nas atividades com entusiasmo**, verifica-se na figura seguinte os resultados obtidos:

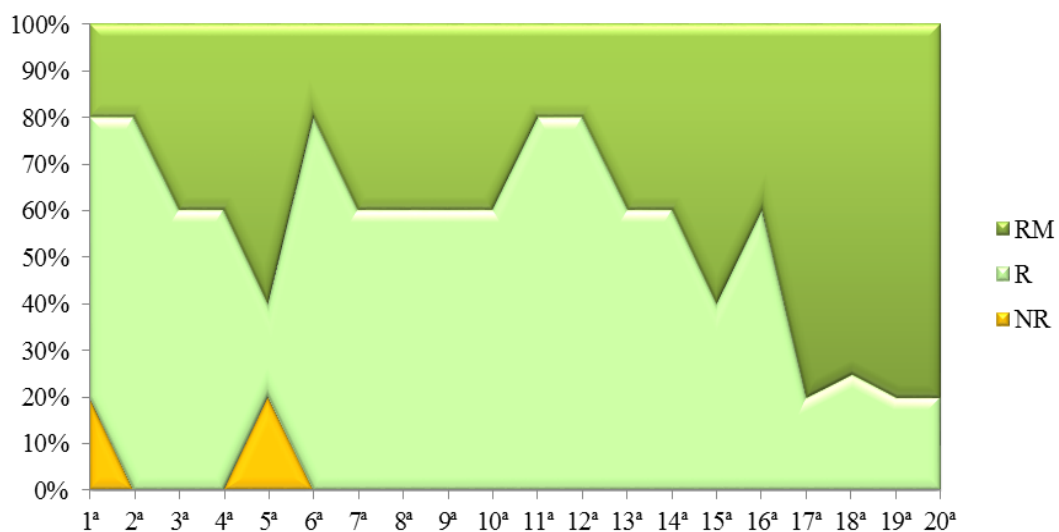
**Figura 6 – Colabora nas atividades com entusiasmo**



Na figura atrás e relativamente à colaboração nas atividades com entusiasmo, na primeira sessão 4 participante revelaram colaboração e 1 revelou muita colaboração, somente na 5ª sessão houve um participante que não revelou colaboração com entusiasmo nas atividades. A partir da 16ª sessão não houve um incremento no número de participantes que revelou muita colaboração.

No que diz respeito à **manifestação de satisfação, alegria e bem-estar**, verifica-se na figura seguinte os resultados obtidos:

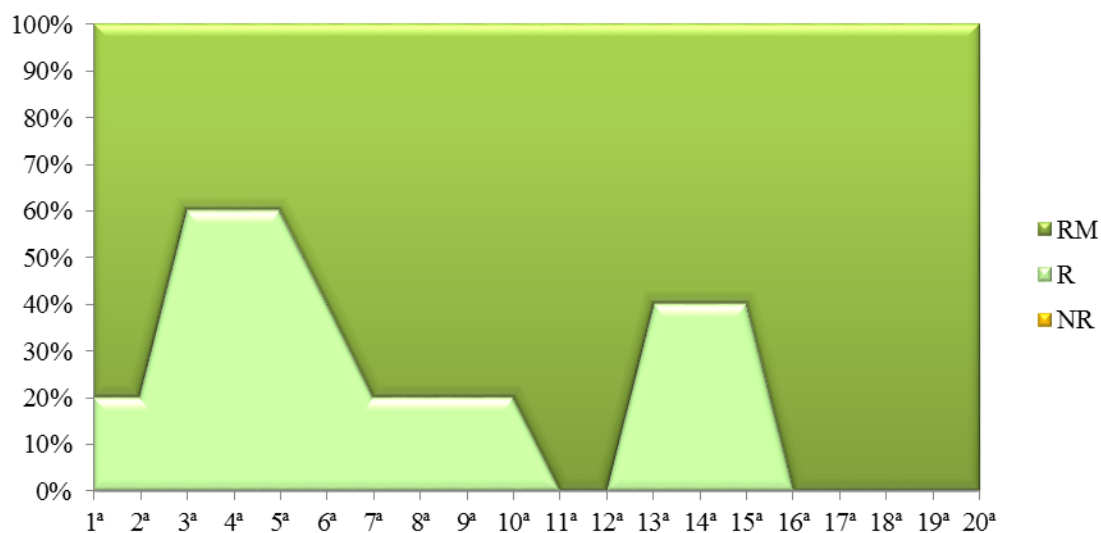
**Figura7 – Manifesta satisfação, alegria e bem-estar**



Quanto à manifestação de satisfação, alegria e bem-estar (figura anterior), na 1ª sessão e na 5ª sessão houve um participante que não manifestou satisfação, alegria e bem-estar. A partir da 16ª sessão não houve um incremento no número de participantes que revelou muita manifestação de satisfação, alegria e bem-estar.

No que se refere à **evolução do respeito pelo ambiente musical, verifica-se na figura 8 os resultados obtidos:**

**Figura 8 – Respeita o ambiente musical**



Na Figura anterior apresenta-se a evolução do respeito pelo ambiente musical por sessão. Observa-se que em geral ocorreu sempre revelação de respeito pelo ambiente musical e a partir da 16ª sessão todos os participantes revelaram muito respeito pelo ambiente musical.

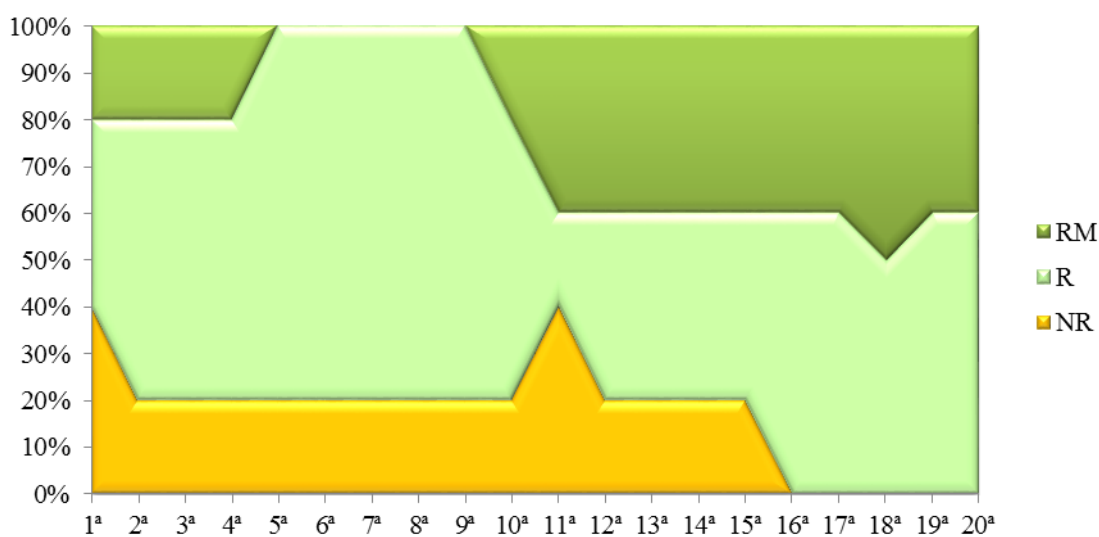
Os resultados anteriores revelam que nas últimas sessões, em particular a partir da 15ª/16ª sessão ocorreu **um incremento na capacidade de iniciativa** dos alunos como se pôde observar nos dados apresentados anteriormente.

Assim, inferiu-se que a capacidade de iniciativa destes alunos poderá ser estimulada através da música, na medida em que percecionam o que são ou não capazes de executar nesta atividade, tornando-se sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem.

Também Ferreira (2012) num estudo efetuado conclui que toda a expressão de arte favorece a expansão de sentimentos e emoções, estímulo, motivação e confiança. Provoca em cada um a vontade de crescer globalmente, de forma inteira e una, especialmente, tratando-se dos portadores de necessidade educativas especiais. Face ao exposto, a arte, inevitavelmente, com todo o seu teor e assunto deverá constar sempre na educação de todos os seres humanos. Não deverá ser vista como um privilégio mas sim como um direito inalienável.

No que se refere ao objetivo **Compreender se a música melhora a socialização de alunos com NEE** e no que diz respeito, **ao interesse por colegas, verifica-se na figura seguinte os resultados obtidos:**

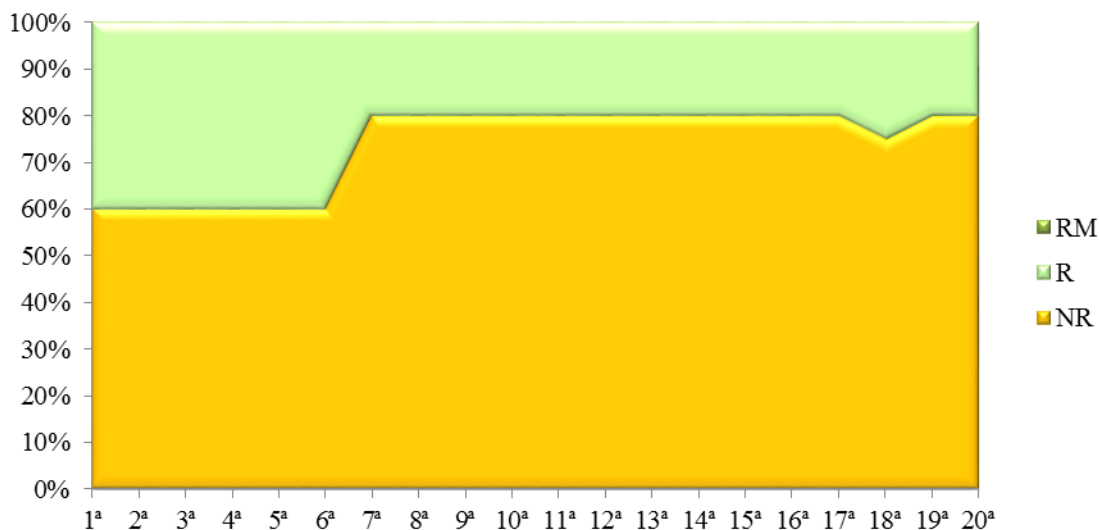
**Figura 9 – Mostra interesse por colegas**



Em termos de revelação de interesse por colegas (Figura anterior), até à 15ª sessão o número de participantes que não revelou interesse por colegas variou entre 1 e 2 participantes até, a partir da 16ª sessão não houve qualquer participante que não revelasse interesse por colegas e dois dos participantes revelaram muito interesse por colegas a partir da 11ª sessão.

No que se refere, às **dificuldades em estabelecer relações de amizade**, verifica-se na figura 10 os resultados obtidos:

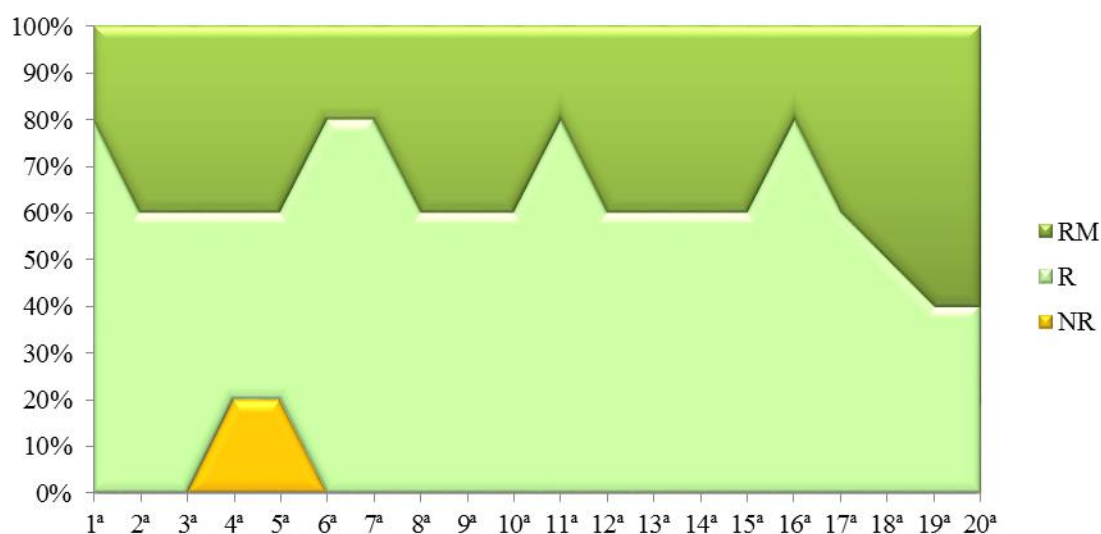
**Figura 10 – Tem dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo**



Observa-se na figura anterior que até à 6ª sessão 2 participantes revelaram dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo e a partir desta somente 1 participante revelou essa mesma dificuldade.

No que diz respeito **a permitir o trabalho individual ou em grupo**, podemos observar na figura seguinte os resultados recolhidos:

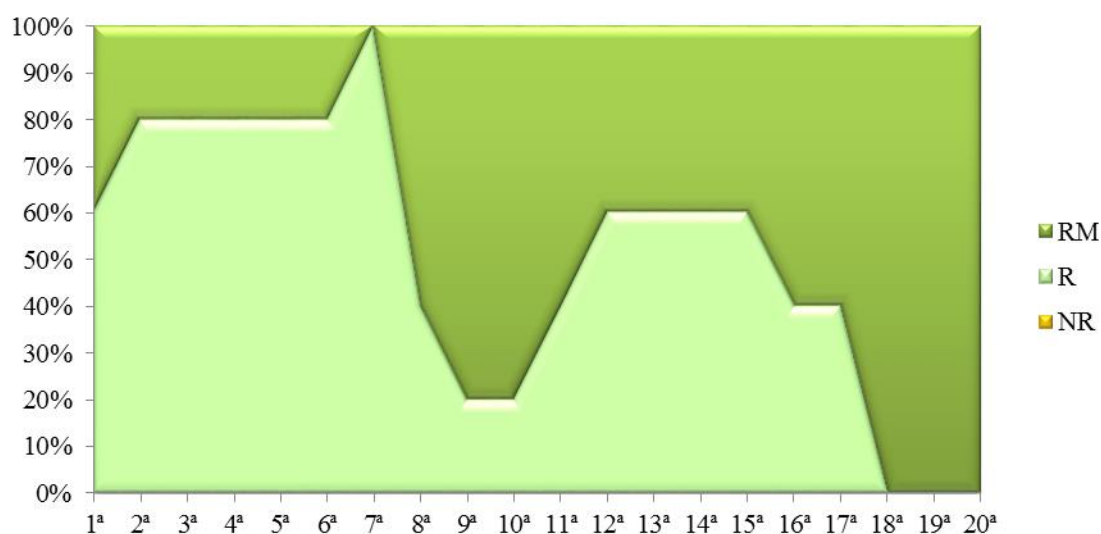
**Figura 11 – Permite o trabalho individual ou em grupo**



Quanto a permitir o trabalho individual ou em grupo (Figura anterior), na 4ª sessão e na 5ª sessão houve um participante que não revelou permissão do trabalho individual ou em grupo. Apesar de alguma estabilidade no número de participantes que revelou muita permissão do trabalho individual ou em grupo, que na maior parte das sessões se revelou em 2 participantes, nas duas últimas sessões 3 participantes revelaram muita permissão do trabalho individual ou em grupo.

No que se refere, **ao respeitar a opinião e o trabalho dos colegas**, verifica-se na figura seguinte os resultados obtidos:

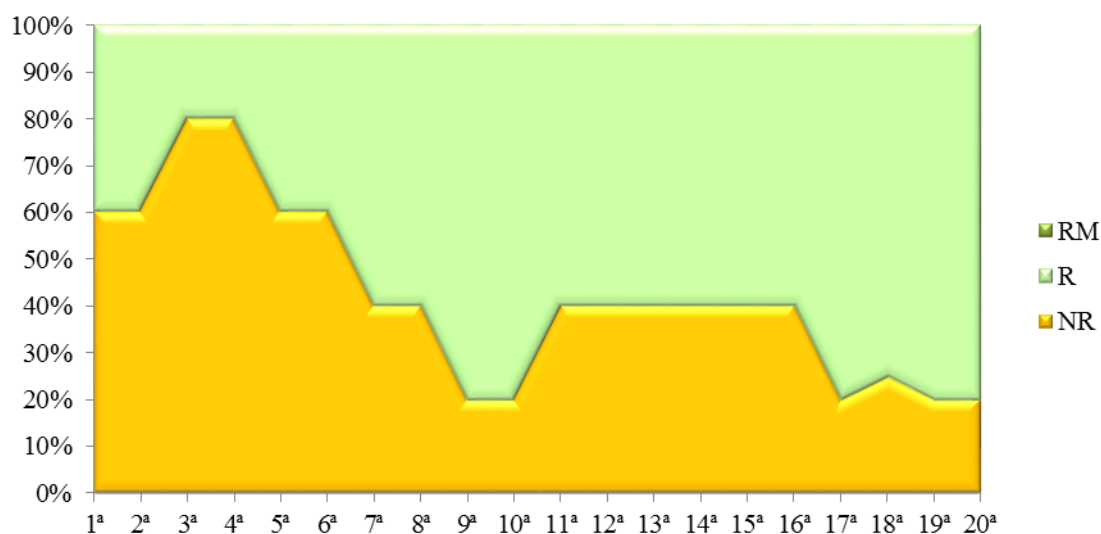
**Figura 12 – Respeita a opinião e o trabalho dos colegas**



Observa-se na figura atrás, que em todas as sessões revelou-se ou revelou-se muito respeito pela opinião e pelo trabalho dos colegas, contudo a partir da 18ª sessão todos os participantes revelaram muito respeito pela opinião e pelo trabalho dos colegas.

No que diz respeito, à **preferência por alguns amigos de entre outros**, verifica-se na figura seguinte os resultados obtidos:

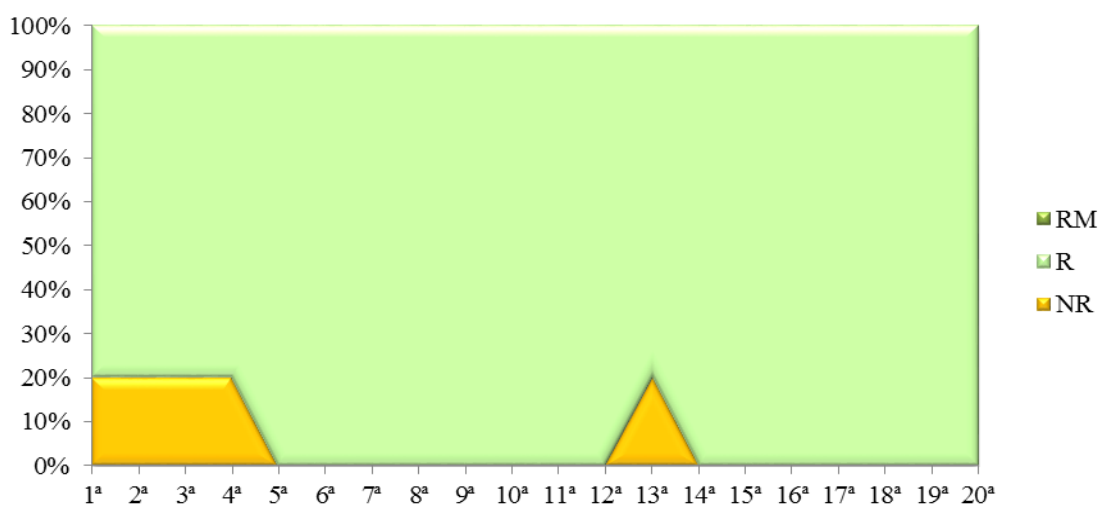
**Figura 13 – Mostra preferência por alguns amigos de entre outros**



Quanto a mostrar preferência por alguns amigos de entre outros (Figura anterior), na 9ª sessão e na 10ª sessão e a partir da 17ª sessão somente um participante não revelou preferência por alguns amigos de entre outros.

Quanto à preferência por alguns amigos de entre outros, verifica-se na figura seguinte os resultados obtidos:

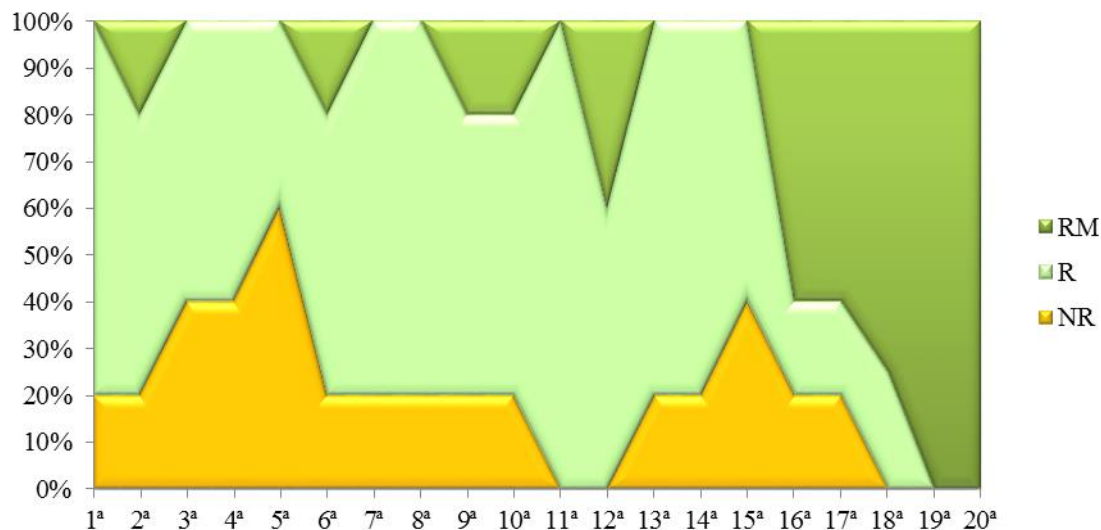
Figura 14 – Tem um grupo de amigos



Na Figura anterior visualiza-se a evolução do número de participantes que revelou ter um grupo de amigos. Exceto na entre a 1ª sessão e a 4ª sessão e na 13ª sessão em que 1 participante não revelou ter um grupo de amigos nas demais sessões todos os participantes revelaram ter um grupo de amigos

No que se refere, a oferecer ajuda aos outros, verifica-se na figura seguinte os resultados obtidos:

Figura 15 – Oferece ajuda aos outros

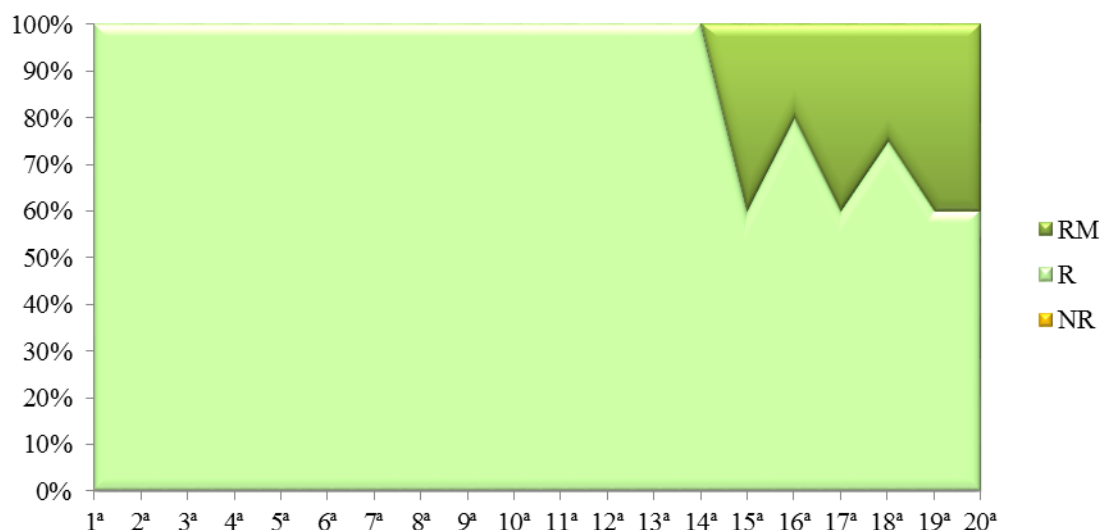


Observa-se, na figura atrás mencionada que nas sessões 11 e 12 não houve qualquer participante que revelasse oferta de ajuda aos outros, bem como a partir da 18ª sessão, saliente-se que a partir da 16ª sessão ocorreu um incremento no número de participantes que revelou muita oferta de ajuda aos outros e nas duas últimas sessões todos os participantes revelaram muita oferta de ajuda aos outros

.No que se refere, **a respeitar o outro, verifica-se na figura 16 os resultados obtidos:**

Figura 16 – Respeito pelos outros: mostra consideração pelos sentimentos dos outros

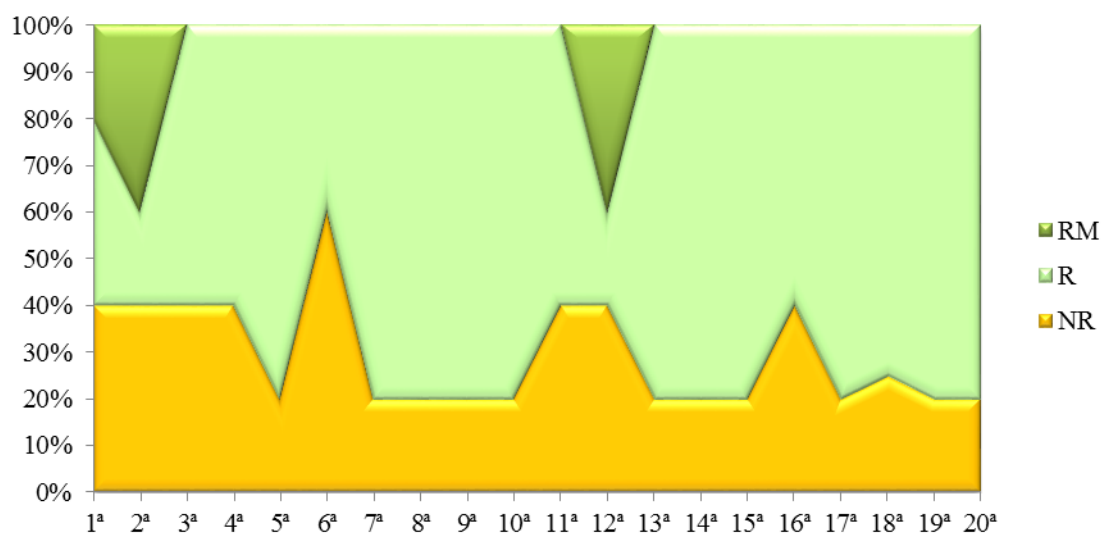
O CONTRIBUTO DUM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA CAPACIDADE DE INICIATIVA, NA SOCIALIZAÇÃO E NO AUTOCONCEITO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS



Na Figura anterior apresenta-se a evolução do número de participantes que revelou respeito pelos outros (mostra consideração pelos sentimentos dos outros). Em todas as sessões não houve qualquer aluno que não revelasse respeito pelos outros, no entanto a partir da 15ª sessão houve participantes que revelaram muito respeito pelos outros.

**Relativamente a ser tímido e envergonhado em situações sociais, observamos, a partir dos resultados apresentados na figura seguinte:**

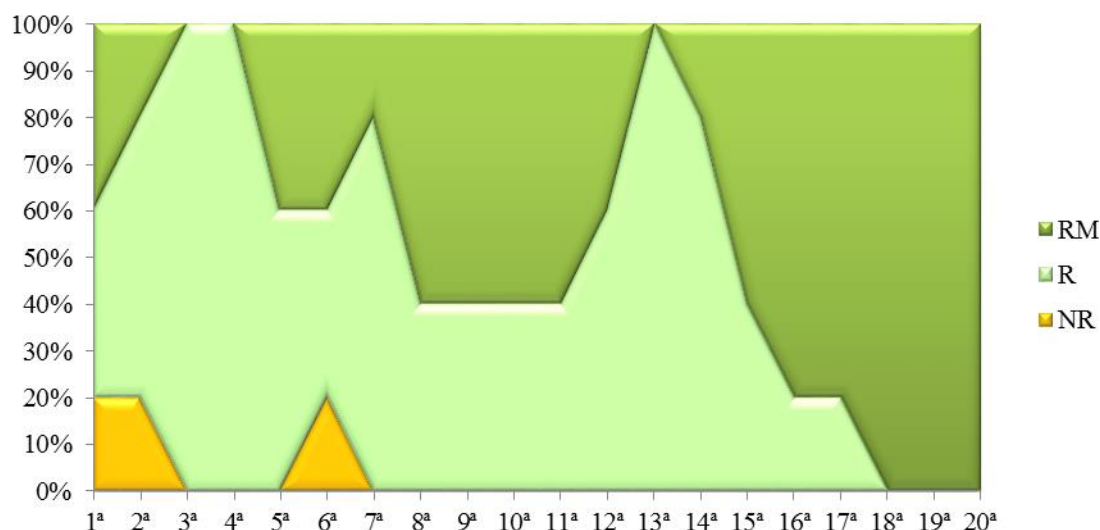
**Figura 17 – É tímido e envergonhado em situações sociais**



Observou-se, na figura anterior, uma certa constância no número de participantes que se não revelaram tímidos e envergonhados em situações sociais, variando usualmente entre um e dois participantes, exceto na 6ª sessão em que foram 3 participantes.

No que diz respeito, à **interação com os outros em jogos/atividades, verifica-se na figura 18 os resultados obtidos:**

**Figura 18 – Interação com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias)**



Quanto à interação com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias) observa-se, na figura atrás, que nas sessões 1, 2 e 6 um participante não revelou interação com os outros em jogos/ atividades, bem como a partir da 18ª sessão. A partir da 18ª sessão todos os participantes revelaram muita interação com os outros em jogos/ atividades.

No que respeita à música melhorar a socialização de alunos com NEE, constatou-se que em geral **houve um incremento da socialização, contudo não tão acentuado como o incremento ocorrido na capacidade de iniciativa**, nomeadamente nos processos de socialização ligados às preferências por alguns amigos de entre outros,

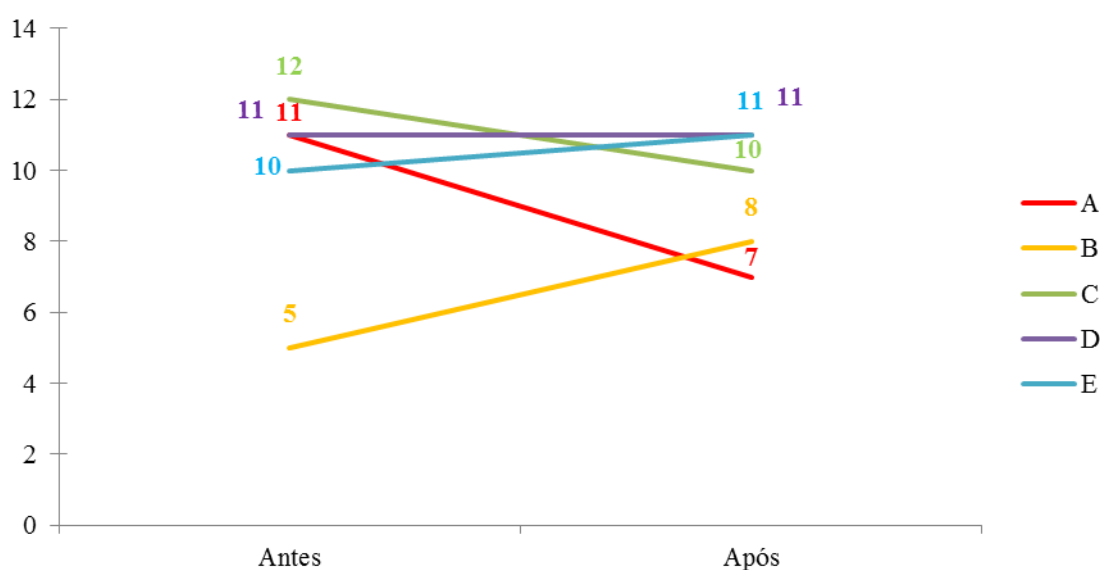
à existência de um grupo de amigos, ao respeito pelos outros e à timidez e vergonha em situações sociais.

Também Belloni (2007) encontra resultados semelhantes ao referir que as crianças e os jovens são atores principais e sujeitos ativos no seu processo de crescimento e socialização. A estruturação da personalidade realiza-se na prática interativa das crianças com o seu universo de socialização que inclui os diferentes grupos de pares, arquitetados na família, na escola e na sua área de residência, escola e outras instituições especializadas. Para a criança, a sociedade é formada, em primeiro lugar, pela família e pela escola, e em seguida por todos os elementos que compõem seu universo de socialização.

Para verificar o objetivo **Verificar se a música é um meio facilitador no desenvolvimento do autoconceito dos alunos com NEE**, recorreu-se à utilização de uma escala de autoconceito, que passamos a apresentar dimensão a dimensão.

No que diz respeito à **dimensão alusiva ao Aspetto Comportamental**, verifica-se na figura seguinte os resultados obtidos:

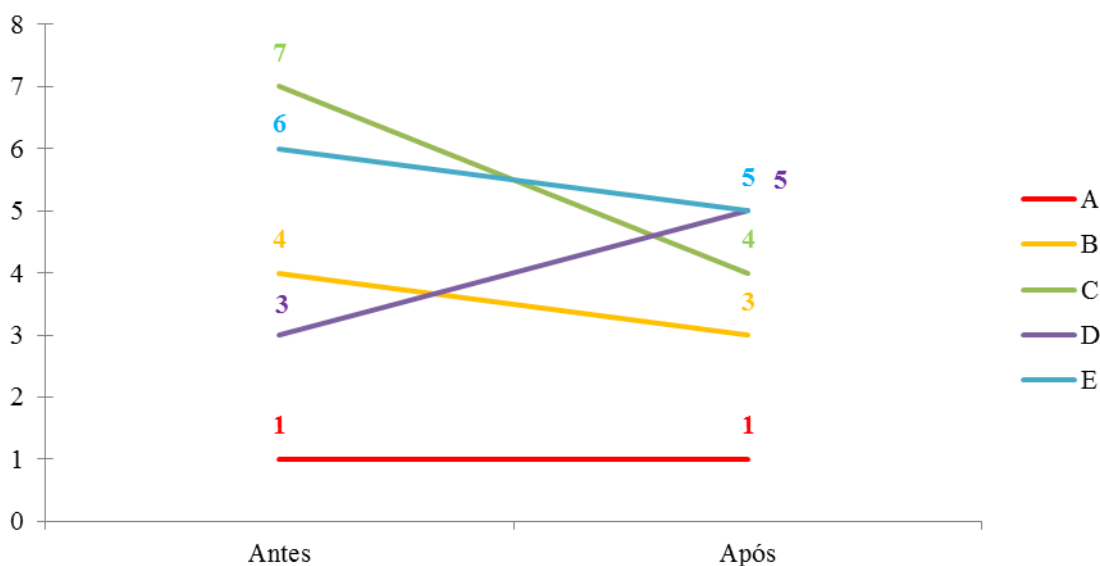
Figura 1 – Aspetto Comportamental



Na figura anterior apresenta-se o resultado da evolução da dimensão alusiva ao Aspeto Comportamental. Dois participantes (A e C) diminuíram o score do Aspeto Comportamental, dois participantes aumentaram esse score (B e E) e um participante (D) manteve o score. A diferença entre os dois momentos não revelou diferenças estatisticamente significativas ( $Z = -0,365$ ;  $p = 0,715$ ).

Os resultados obtidos na **dimensão alusiva à Ansiedade, encontram-se na figura seguinte:**

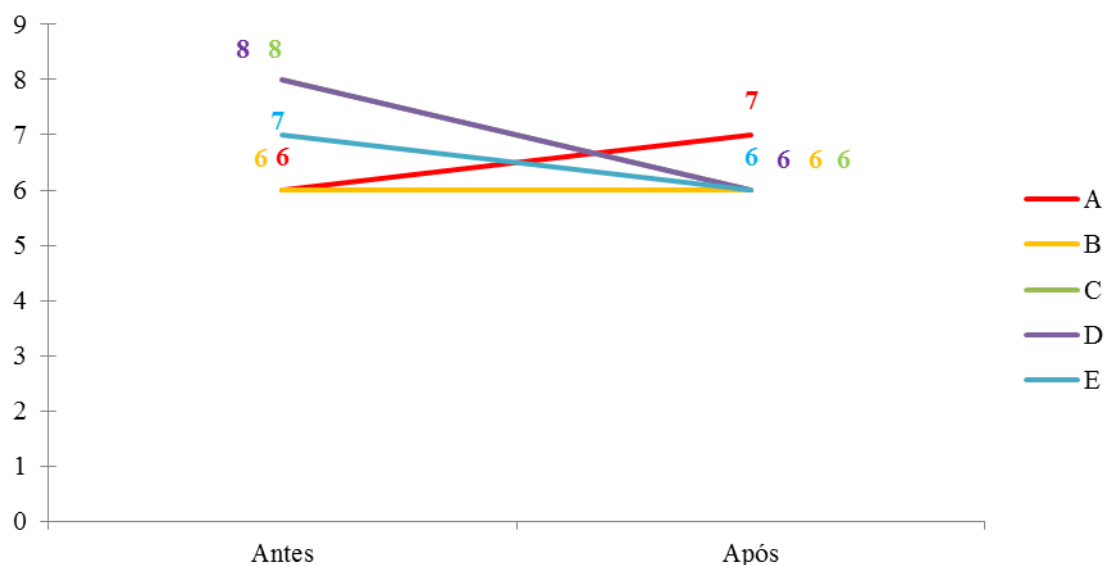
**Figura 20 – Ansiedade**



Relativamente à evolução da dimensão Ansiedade (Figura anterior), observa-se que três participantes (B, C e E) diminuíram o score do Ansiedade, um participante aumentou esse score (D) e um participante (A) manteve o score. A diferença entre os dois momentos não revelou diferenças estatisticamente significativas ( $Z = -0,736$ ;  $p = 0,431$ ).

No que se refere à **dimensão alusiva ao Estatuto Intelectual, verifica-se na figura seguinte os resultados obtidos:**

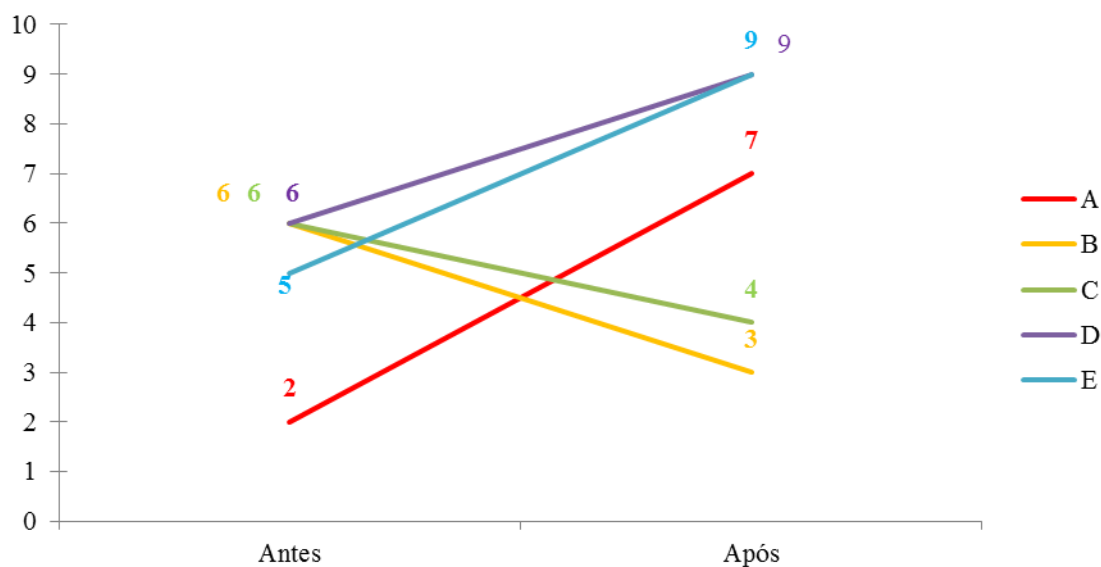
Figura 2 – Estatuto Intelectual



Na Figura atrás mencionada, apresenta-se o resultado da evolução da dimensão alusiva ao Estatuto Intelectual. Três participantes (C, D e E) diminuíram o score do Aspeto Comportamental, um participante incrementou esse score (A) e um participante (B) manteve o score. A diferença entre os dois momentos não revelou diferenças estatisticamente significativas ( $Z = -1,300$ ;  $p = 0,196$ ).

Na dimensão alusiva à Popularidade, verificam-se, na figura 22, os resultados obtidos:

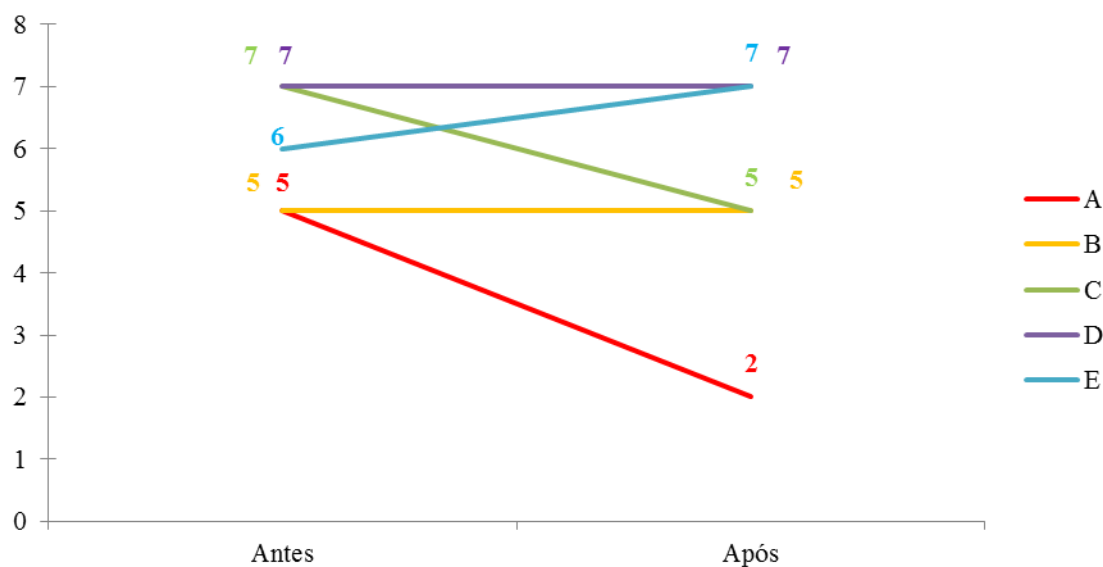
Figura 3 – Popularidade



No que respeita à evolução da dimensão Popularidade, como se observa na figura anterior, os três participantes (A, D e E) aumentaram o score de Ansiedade e dois participantes (B e C) diminuíram o mesmo. A diferença entre os dois momentos não revelou diferenças estatisticamente significativas ( $Z = -1,084$ ;  $p = 0,279$ ).

Para a **dimensão alusiva à Aparência Física**, verificaram--se na **figura 23** os seguintes resultados :

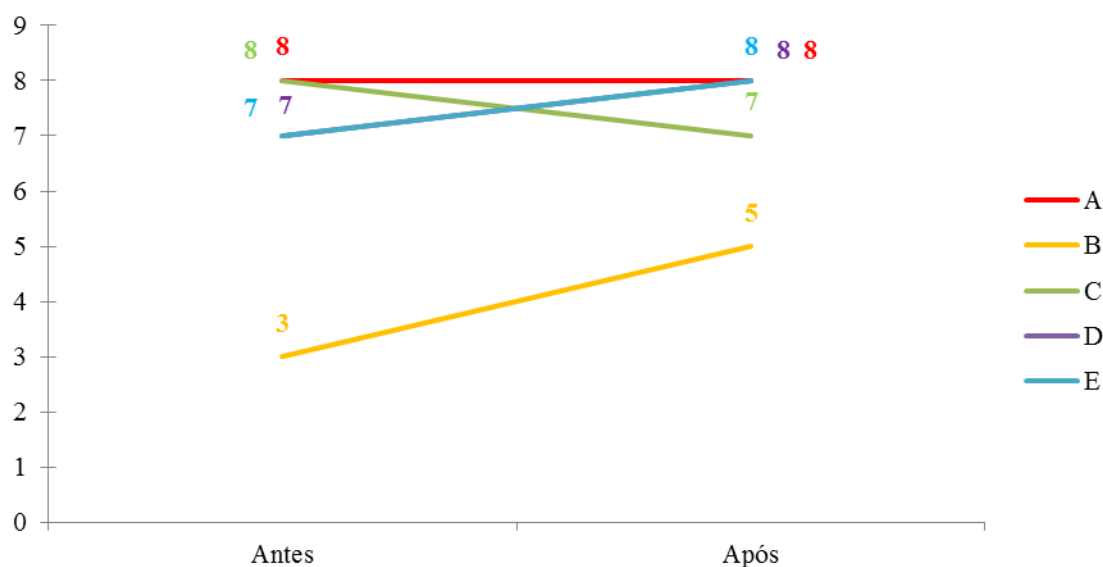
**Figura 23 – Aparência Física**



Na Figura atrás mencionada apresenta-se o resultado da evolução da dimensão Aparência Física. Dois participantes (A e C) diminuíram o score da Aparência Física, um participante incrementou esse score (E) e dois participantes (B e D) mantiveram o score. A diferença entre os dois momentos não revelou diferenças estatisticamente significativas ( $Z = -1,069$ ;  $p = 0,285$ ).

No que diz respeito à dimensão alusiva `a Satisfação/Felicidade, verifica-se na figura 23 os resultados obtidos :

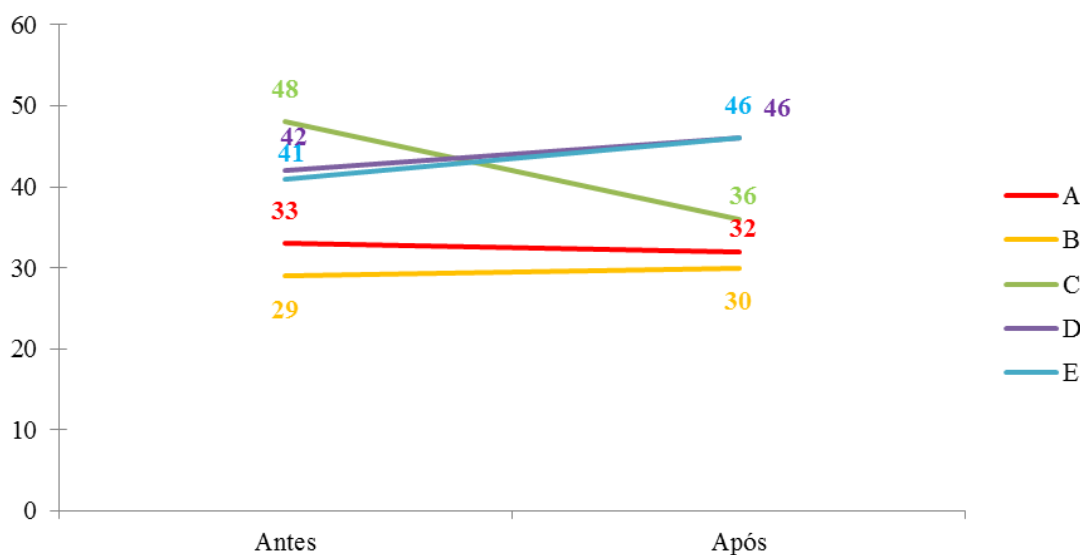
Figura 24 – Satisfação/Felicidade



No que respeita à evolução da dimensão Satisfação/Felicidade como se apresenta na figura anterior, constata-se que três participantes (B, D e E) aumentaram o score de Satisfação/Felicidade e um participante (C) diminuiu o mesmo, enquanto em outro participante ocorreu uma manutenção da Satisfação/Felicidade (A). A diferença entre os dois momentos não revelou diferenças estatisticamente significativas ( $Z = -1,134$ ;  $p = 0,257$ ).

No que diz respeito à dimensão alusiva à Autoestima total, verifica-se na figura 25 os resultados obtidos:

Figura 25 – Autoestima total



Na figura anterior, e em relação à Autoestima total, em dois participantes (A e C) ocorreu uma diminuição desta, enquanto em três participantes ocorreu um aumento (B, D e E). A diferença entre os dois momentos não revelou diferenças estatisticamente significativas ( $Z = -0,271$ ;  $p = 0,786$ ).

Face aos resultados da escala PHCSCS2 não se observou, como regra, um aumento do autoconceito após a implementação do PEM.

No que concerne às respostas dos alunos na categoria do autoconceito, alguns artigos originaram mais unanimidade do que outros. Porém, certifica-se uma correlação entre o autoconceito total e as múltiplas extensões do mesmo. Contrariamente aos estudos resultados por Peixoto (2003), a música não alterou radicalmente atitudes ou comportamentos, não se autentica que o desenvolvimento do autoconceito concorra ou não para uma melhor aceitação de si mesmo ou para o reconhecimento do seu valor, tornando-se, um constituinte importante para perceber os diferenciados comportamentos do indivíduo em contextos dissemelhantes.

## Capítulo IV – Conclusões

Qualquer que seja o trabalho sobre o qual nos propomos debruçar, a sua conclusão é sempre uma reflexão sobre todo o trajeto da investigação, sustentada pela análise da literatura emergente da dimensão teórica, referencial da própria investigação. O ponto de partida baseou-se numa questão e é sobre a mesma que pretendemos obter a explanação.

O Programa de Educação Musical (PEM), aplicado aos alunos com NEE-II, não se inserindo numa metodologia de musicoterapia porque não tem intenção de cura/terapia, mas tão só educativa, contempla no entanto princípios adjacentes a este tipo de intervenção, pois procura envolver os alunos em ambientes musicais de forma participativa, colaborativa e de entreajuda não tencionando prepará-los para a aprendizagem de um instrumento musical nem para aprendizagem teórica da música.

Assim respondendo à questão de investigação, *Poderá o Programa de Educação Musical (aula extracurricular e pequeno grupo) favorecer a Capacidade de Iniciativa, a Socialização e o Autoconceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais-Incapacidades Intelectuais*, concluiu-se que:

a) Ao nível da Capacidade de Iniciativa, podemos referir que os resultados obtidos, nos permitem afirmar ter havido uma evolução positiva na participação da música, nas suas variadas formas, o que permitiu apreciar o reforço positivo no desempenho e na gestão das decisões pessoais.

b) No que diz respeito à Socialização, observou-se que a música atuou como um incentivo, apesar de em escala diminuta. Salienta-se no entanto, que houve sempre um respeito mútuo e um significativo espírito solidário, de entreajuda e reciprocidade entre os elementos do grupo no momento de desenvolver e pôr em prática as atividades propostas. Foi ainda notória assim a constante interação.

c) No que concerne ao Autoconceito não houve manifestação de alteração do mesmo, antes e após a aplicação do PEM, não tendo sido possível verificar indicadores que demonstrassem uma melhor aceitação de si mesmo ou do reconhecimento do seu valor, em contextos dissemelhantes.

É possível afirmarmos que pelos resultados obtidos, devidamente tratados e já relatados os efeitos do PEM aplicado aos cinco alunos com NEE-II, fizeram-se notar apenas numa escala mínima e aquém do desejado e delineado.

Podemos no entanto referir que os resultados positivos obtidos, no âmbito do relacionamento entre eles nos permite afirmar que se terá verificado uma maior proximidade com alguns conquistas relativamente à capacidade de iniciativa e de satisfação, entre os cinco alunos com NEE-II envolvidos no estudo.

Neste estudo verificaram-se algumas limitações nomeadamente: O número de participantes embora fosse o possível, foi abaixo do desejável; Alguns alunos desistiram já no decorrer do trabalho e o número de sessões para aplicação do PEM ser limitado.

Como recomendações para futuras investigações gostaríamos de referir a possibilidade da aplicação deste programa a um número maior de participantes, bem como em alunos de diferentes grupos etários, aumentando ao mesmo tempo o número de sessões e a sua distribuição no tempo.

Outros estudos que possam ocorrer com alunos com NEE-II, no sentido de procurar verificar até que ponto a música pode ser promotora de inclusão escolar, nomeadamente ao nível da capacidade de iniciativa, socialização e auto conceito, devem ter em conta as características dos alunos os seus ritmos de vida e ocorrer de preferência em situação de turma, onde ninguém seja excluído. É também desejável que o tempo (fator/variável importante na promoção do relacionamento interpessoal e da satisfação a dedicar ao Programa de Educação Musical) nunca seja inferior a um ano letivo completo.

A Escola tem um papel muito importante nas respostas a dar, quando se trata de implementar atividades complementares que possibilitem aos alunos com NEE-II algo mais abrangente no que se refere à inclusão escolar.

## Referências Bibliográficas

**Alderfer, C. P.** (1969) *An empirical test of a new theory of human needs*. Organizational behavior and human performance

**Alves, M.** (2009). *Do insucesso ao sucesso escolar: a ação do professor*. Tese de Mestrado em Educação e Sociedade, ISCTE-IUL Lisboa

**Arroteia, J.C.,** (1947). *Educação e desenvolvimento, fundamentos e conceitos*. Universidade de Aveiro

**Azevedo, J.J.** (2012). *A Aplicação da Musicoterapia numa criança com Espectro do Autismo. Estudo de Caso*. II Ciclo em Ciências de Educação- Educação Especial

**Azevedo, N.R.** (2010) *Atmosfera Moral da Escola, A promoção do desenvolvimento ético*. e-papers, Rio de Janeiro

**Bandura, A.** (1976). *Social learning perspective on behavior change, what makes behavior change possible ?* New York: Brunner; Mazel

**Baggio, S.S.R.** (2010). *Implementação da educação inclusiva em uma Escola do Município de Cristalina-Goa*. São Leopoldo

**Barros, P.T.** (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/ formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Universidade do Minho Instituto de Educação

**Belloni, M. L.** (2007). *Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização* PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun.

**Brief, P.** (1998) *Attitudes in and around organizations*. London: Thousand Oaks, CA: Sage

**Cardoso, A.J.S.,**(2010).*A utilização da música como coadjuvante terapêutico na saúde mental e Psiquiatria*.UFP, Porto

**Carvalho, S. C.** (2011). *Terapia da Música e do Som Em Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Católica Portuguesa Braga.

**Castanho, M. da G.B.**(2005) *À Descoberta da Pré-Adolescência, o desenvolvimento físico e psicológico e o universo da leitura*. Lisboa, Livros Horizonte

**Chaves, R.R. e Parente, C.** (2011) *O Empreendedorismo na Escola e o Paradigma das Competências. O caso da Junior Achievement — Portugal* SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, n.º 67, 2011, pp. 65-84

**Codeço, A.I.M.** (2010). *Estudo do impacto de metodologias específicas de Intervenção Psicomotora em crianças do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico com Dificuldades na Aprendizagem da Leitura*. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa

**Codeço, A.I.M.** (2011), *A importância da Intervenção Psicomotora em crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura*. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa

**Coelho, C.C.** (2012), *O Percurso Escolar dos Alunos Disléxicos*. Universidade Católica Portuguesa, Viseu

**Coleman, J.S.** (1980). *Friendship and the peer group in adolescence*. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 408-431). New York: Wiley.

**Corrêa, J.R.** (2013) *Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na educação Especial*, Univ. Federal de Santa Maria,RS, Brasil

**Correia, L. M.** (1997 e 1999), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Ed. Especial Porto, Porto Editora

**Correia, L. M.** (2008) *Inclusão e necessidades educativas especiais* (2.ª Ed.). Porto: Porto Editora

**Correia, L.M.** (2004). *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

**Correia, L. M.** (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

**Costa, A.E.S.F.O.** (2011). *A construção de uma Escola para Todos: direito à educação, direito à diferença - um estudo num Agrupamento de Escolas*. Administração Educacional. Bragança

**Cruz, M. C.** (2000). *Comportamento, aprendizagem e relações sociais no grupo de pares. Um estudo exploratório em alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

**Cruz ,S.F.P.,** (2012) *Alunos com Necessidades Educativas especiais, Dificuldades sentidas pelos professores de Educação especial*. Escola Superior de educação Almeida Garrett

*Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidades. Unesco (1994).*

**Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S.** (2006) *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

**Educação Especial**, *Manual de apoio à prática*. M.E.,D.G. I. D.C. (2008).

**Educação** (2010), *Um tesouro a descobrir* Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília

**Erickson, E.H.** (1963). *Identidade, Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar

**Fávero, O.** (at alii 2009)*Tornar a Educação Inclusiva*. ONU-ECC

**Faria, L.C.F** (2014). *Da sala de estar à sala de Aula: Educação Musical por meio de jogos eletrónicos*.PS, Brasil

**Faria, L. & Santos, N. L.** (2002). *O auto conceito de competência na transição do Secundário para a Universidade*. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa.

**Faria, L.** (2005). *Desenvolvimento do auto conceito físico nas crianças e nos adolescentes*. *Análise Psicológica*, 23 (4), 361-371. Retrieved from [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a01.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a01.pdf)

**Faria, L,C,F** (2014). *Da sala de estar à sala de aula: Educação musical por meio de jogos electrónicos*. Unoeste, Presidente Prudente – SP

**Faure, E.** (1974) *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand, Difusão Europeia do Livro.

**Felgueiras, I.** (1994). *As crianças com Necessidades Educativas Especiais: como as educar?* *Inovação*, 7, (pp. 23-82).

**Fernandes, A.M.** (2006). *Projeto Ser Mais Educação para a Sexualidade*. Faculdade de Ciências do Porto

**Ferreira, A.** (2012).*Arte, Escola e Inclusão: actividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*. Editora Vozes – Petrópolis.

**Ferreira, I. M.** (2012). *A Importância da Música no Desenvolvimento Global das Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Perspetiva dos professores do 1º ciclo e de educação Especial*, Escola Superior de Educação João de Deus.

**Ferreira, D.C.V.** (2011). *A Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular*. E.S.E. Almeida Garrett.

**Freire, I. S.** (2011). *A Música como promotora do bem-estar psicológico na Adolescência*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia

**Frias, S.C.C.A.** (2013),*Perspetivas dos Encarregados de Educação de alunos com NEE, sobre a inclusão e a Escola no percurso escolar dos seus educandos*. UFP, Porto

**Fortin, M. F.** (2009) *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Lisboa: Editor: Lusodidacta

**Gheller, J. C. A.**(2009). *Para compreender sujeitos com dificuldades de aprendizagem: um percurso reflexivo para a autoestima na educação musical*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Gleitman, H.** (1999) *Psicologia*, Fundação Kalouste Gulbenkian, Lisboa- Gomes, A.M.C. (2011). *Acordes Saudáveis Musicoterapia e Educação para a Saúde*. Universidade do Minho.

**Gomes, A. e Carvalho, A.** (2011), *A Importância da Educação Musical no Desenvolvimento Pessoal dos Alunos NEE*. Instituto Piaget. Vila Nova de Gaia-

**Gonçalves, F.M.P.P.** (2010). *Os efeitos da animação artística: a música como fator de inclusão dos alunos de necessidades educativas especiais*. Bragança, Escola Superior de Educação

**Harris, J.R.** (1995). *Where is the child's environment? Group socialization theory of development psychological*. Review. 102 (3). Pp. 458-489.

**Harris, J.R.** (1999). *Diga-me com quem anda*. Rio de Janeiro. Editora Objetivas.

**Harter, S.** (1999). *Construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

**Hartup, W. W.** (1984). *The peer context in middle childhood*. In W. A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from six to twelve* (pp. 240-282). Washington, DC: National Academy Press.

**Henriques, P.** (2009). *Imagem corporal, auto conceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

**Yin, R.** (1994), *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

**Joly, I.Z.L.** (2003). *Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos*. (Educação, Centro de Educação, Edição 2003-Artigo do Vol.28-nº2)

**Livre Saber** - Repositório Digital de Materiais Didáticos-SEaD-UFSCar

**Karatzias, A. et alii** (2002). *The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings*. Educational Psychology, 22(1), 33-50.

**Kirk, S. A. & Gallagher, J. J.** (1987). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Ltda

**Le Boterf, G.** (2005), *Construir as Competências Individuais e Colectivas*, Porto, Edições Asa.

**Lee, G. et alii** (2000). *Factors Related to Student Satisfaction with Universit*. In: First year in Higher Education Conference: Creating future for a new millennium, 5-7 julho

**Lefrançois, G. R.** (2008). *Análise, síntese e interação*. In: Teorias de aprendizagem. 5. Ed. São Paulo. Cengage Learnig.

**Lima, C.**(2008), *(Des) Inclusão – das crianças com NEE*. Universidade de Coimbra

**Lima, S.T. e Duarte, E.,** (2001). *Educação Física e a Escola Inclusiva*. Temas em Educação Física Adaptada, Curitiba: Sobama

**Lopes, Â.M.O.** (2014) *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*, Instituto politécnico de bragança, Escola Superior de educação

**Lukeš, M., & Stephan, U.** (2012). *Nonprofit leaders and for-profit entrepreneurs: Similar people with different motivation*. *Československá Psychologie*, 56 (1), 41-55.

**Luckasson, R.** et alii (2002), *Disabiliity* Edition AAMR, USA

**Macmillan, D.L.** at alii (1996). *Full inclusion: na empirical perspective*. *Behavioral Disorders*, v. 21, n.º 2

**Madruga, L.R.R.G., Silva, T.N.** (2009). *Aprendizagem social, motivação e comprometimento*. RGSA – Revista de gestão Social e Ambiente. Set. Dez. V.3; n.º3. pp.20-37.

**Magalhães, V.A.**(2011), *Contributo da Musicoterapia para a Inclusão de alunos com Deficiência Mental na Escola*. Universidade Católica Portuguesa.

**Matos, M.G. e Carvalhosa, S.F.**(2001). *A saúde dos Adolescentes: Ambiente escolar e bem-estar*. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2(2),43-53.

**Martinez, M.C. e Paraguay, A.I.B.B** (2003). *Satisfação e Saúde no Trabalho- aspectos conceituais e metodológico*. S.P., Universidade de S.Paulo

**Matos, J.F.; Pedro, A.**(2011). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação em Direção a uma Reconceptualização*. Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda

**Matos, M.A.S.**(2013).*A musica na educação especial: Inclusão de crianças com Necessidades educativas espaciais*. UFA,- Eixo Temático: Práticas de inclusão/exclusão em educação Categoria: Comunicação Oral-Seminário internacional inclusão em educação

**Morato, P. e Santos, S.** (2010) *DID-Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A mudança de paradigma na conceção de Deficiência Mental*. Dossier Educação Especial Vol.1 nº2

**Morris, M., Webb, J., & Franklin, R.** (2011). *Understanding the manifestation of entrepreneurial orientation in the nonprofit context*. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35 (5), 947-971.

**Natvig, G.K.,Albrektsen,G. e Qvarnstrøm,U.**(2003). *Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents*. *International Journal of Nursing Practice*,9,166-175

**Necessidades Educativas Especiais**, Coordenação Batista,R., (1997) Lisboa, Dinalivro

**Nunes, M.** (2010). *Auto-conceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia, Lisboa

**Oliveira, M. C.** (2010). Gestão e pedagogia empreendedoras urgem. Educador – Empreendedor. ECCOM, 1(2), pp. 55-60.

**Peixoto, F.** (2003). *Auto estima, auto conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

**Perez, E. C. M. F.** (2001) *Caminhos de uma educação humanista*. In: MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon,

**Perrenoud, P.** (2005), *Escola e Cidadania. O Papel da Escola na Formação para a Democracia*, Porto Alegre, Artmed Editora.

**Prout, H. T. & Prout, S. M.** (1996). *Global self-concept and its relationship to stressful life conditions*. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 259-286). New York: John Wiley & Sons.

**Programa de Educação Musical, Plano de Organização do Ensino - Aprendizagem**. M.E., Vol. II, Ensino Básico, 2º ciclo.

**Redford, D. T., Osswald, P., Negrão, M. & Veríssimo, L.** (2013). Uma escola de futuro: empreendedorismo e capacitação dos jovens. Programa Escolhas. Porto: Universidade Católica Portuguesa

**Rodrigues, A. D.** (1990) *Estratégias da Comunicação*, Lisboa, Editorial Presença

**Rodriguez, D.A.**, (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora

**Rosa, J.C.** (2010) *Investigar em Educação, Desafios da Construção de conhecimento e de formação de investigadores num campo multi referenciado*, Mariana gaio Alves, Nair Rios Azevedos Editoras

- *Roteiro para Educação Artística, Comissão Nacional da Unesco, Lisboa 2006*

**Rutherford, R. B., Chipman, J. DeGangi, S.A. & Anderson, K.** (1992). *Teaching social skills: A practical instruction approach*. Ann Arbor, MI: Exceptional Innovations

**Sampaio, D.; Matos, M.G.** ( 2009) *Jovens com Saúde. Diálogo com uma geração*. Texto Editora.

**Santos, P.** (2009). *A interferência do rendimento escolar no autoconceito de alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando

**Santos, S.** (2010). *A DID (Dificuldade intelectual e desenvolvimental) na atualidade*. Educação Inclusiva, vol. 1, nº2, Dossier temático I-XVI.

**Sasaki, R. K.** (2003) "*Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.*" *Revista Nacional de Reabilitação*

**Schaffer, H. R.** (1999). *Desenvolvimento social da criança. Epigénese e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

**Sherrill, C.** (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan*. USA: WCB/McGraw-Hill

**Silvério, C.C.** (2015). *Socialização e Inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais através da dança-um projeto de investigação-ação*. U.F.P. Porto

**Smith, B., Stevens, C., & Barr, T.** (2010). *Social entrepreneurs and earned income opportunities: the dilemma of earned income pursuit*. In A. Fayolle, & H. Matlay (eds.), *Handbook of research on social entrepreneurship* (286-305), Massachusetts: Edward Elgard.

**Sherrill, C.** (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan*. USA: WCB/McGraw-Hill.

**Serra, A.C. et alii** (2006) *Integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular*. UNL Faculdade de Ciências e Tecnologia

**Shalock, R. et alii** (2007) *User`s Guide: Mental Retardation- definition, classification and systems of supports, 10<sup>th</sup> Edition* AAIDR, USA

**Soares, J.L.C**(2012). *As actividades extracurriculares como práticas de inclusão de alunos de 2.º Ciclo*. Faculdade de Ciências Humanas, UNL

**Soares, I.** (1990). *Grupo de pares*. In B. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp. 94-137). Porto: Universidade Aberta.)

**Smith, B., Stevens, C., & Barr, T.** (2010). *Social entrepreneurs and earned income opportunities: the dilemma of earned income pursuit*. In A. Fayolle, & H. Matlay (eds.), *Handbook of research on social entrepreneurship* (286-305), Massachusetts: Edward Elgard

**Torres, L.L.**(2011). *A construção da autonomia num contexto de dependências Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública* (Revista Educação, Sociedade&Culturas,nº32,2011,91-109)

**Veiga, F.** (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim De Século

**Who** (2007) *Intellectual Disability-a Manual for Social Workers. Regional Office for South-East Asia. Mental Health and Substance Abuse*. Department of Non communicable Diseases and Mental Health.

**Vaughn, S.; Ridley, C.; e Cox, J.** (1989) *Avaliação de Eficácia do treino de Relacionamento de Competências Interpessoal em Crianças com Dificuldades Intelectual e Desenvolvimental*. Revista Educação Especial e Reabilitação, Vol.1nº1 jun., Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física/ISEF.

**Vaz, I.C.P.**(2012) *A importância do desenvolvimento de competências sociais e da relação de pares em contexto escolar : a literatura para a infância como veículo pedagógico de sensibilização para as competências sociais.* Universidade do Minho

**Veiga, F.** (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola.* Lisboa: Fim De Século.

**Zavistic, V.** (2009). *A Guide for advancing inclusive Education practice.* Belgrade.

## Referências Webgráficas

**Alves, F. et alii** (2008) *As Tic nas dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais*. Divisão de Acessibilidade e Adaptação das tecnologias de Informação e Comunicação. Revista Diversidades nº22

[http://www.madeira-du.pt/Portals/32/Amarcar/2011fev/PDF/revistadiversidades\\_22.pdf](http://www.madeira-du.pt/Portals/32/Amarcar/2011fev/PDF/revistadiversidades_22.pdf)

[Consult.2015-07-11]

**Benezon, R.**(1988). *Teoria da musicoterapia* Summus editorial- Google Livros Disponível em [www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da...na.../125463/https://books.google.pt/books?id=wuwi-in0CK0C&pg=PA141&lpg=PA141&dq=Benenson,+Teoria+da+Musicoter&source=bl](http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da...na.../125463/https://books.google.pt/books?id=wuwi-in0CK0C&pg=PA141&lpg=PA141&dq=Benenson,+Teoria+da+Musicoter&source=bl)

[Consult.2015-07-11]

**Branco, J.P.** (2012). *Insucesso Escolar e Autoconceito*. Universidade de Fernando Pessoa, Porto. Disponível em

<file:///C:/Users/Paula/Desktop/MESTRADO/TESES/Autoconceito/Tese%20Joana%20Branco.pdf> [Consult.2015-11-22]

**Carochinho, J.A.** (2008). *Investigação e análise de dados em educação*. UL Disponível em <http://pt.slideshare.net/guest5b37db/ii-o-processo-de-investigao>

[Consult.2015-11-22]

**Cesar, A.M.R.V.C.** (2005/06) *Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração*. Disponível em

[http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul\\_dez\\_05/06.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf)

[Consult.2014-11-17]

**Chiarelli, L.K.M. e Barreto, S.J.** (2012). *A Música Como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser*

Disponível em <http://musicaeadoracao.com.br/25473/a-importancia-da-musicalizacao-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental/> [Consult.2015-11-22]

**Dorneles, J.**( 2011) *A educação pela música* Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-pela-musica/70401/> [Consult.2014-12-17]

**Lemos, M. e Meneses, H.**(2002), *A Avaliação da competência Social*. Disponível [www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a05v18n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a05v18n3.pdf) [Consult. 2016-02-12]

**Lopes, J. A., et alii** (2006). *Competências sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições. Disponível em <http://www.psiquilibrios.pt/cat-EdPsiqu-jl.html> [Consult. 2016-02-20]

**Farra, R.A.D. ,Lopes, P.T.C.** (2013) *Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: Pressupostos Teóricos*. Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698> [Consult. 2016-01-12]

**Manning, M.** (2007). *Self-concept and self-esteem in adolescents*. *Student Services*, 1115. Disponível em [www.nasponline.org/families/selfconcept.pdf](http://www.nasponline.org/families/selfconcept.pdf) [Consult. 2016-01-12]

**Marques, P.** (2000), *Sociometria*, In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. Disponível em <http://pcmarques.paginas.sapo.pt/Sociometria.htm> [Consult.2014-09-18]

**Muszkat, M.** (2000). *Música e Neurociências* In: *Revista de Neurociências*. Universidade Federal S. Paulo Disponível em [http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Mauro\\_Muszkat.pdf](http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf) [Consult.2014-10-26]

**National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)** (1981) Disponível em <http://www.ldonline.org/about/partners/njcld> [Consult.2014-10-20]

**Octaviano,C.** (2010). *Os efeitos da música no cérebro humano*. Com Ciência n.º 116 Campinas. Disponível em [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542010000200005&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000200005&lng=pt&nrm=iso) [Consult.2016-02-20]

**Oliveira M.F.L., Alves, M.L.T.; Galatti, L.R.** (2012) *Modelo de Inclusão com suporte da escola Especial: um estudo de caso da rede Municipal de Suzano* (SP) Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – v. 11, n. 1, 2012, p. 82-94 Disponível em [file:///C:/Users/Paula/Downloads/2846-18715-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Paula/Downloads/2846-18715-1-PB%20(5).pdf) [Consult.2015-11-20]

**Santos, M.** (2008).*Sobre a existência de Hipóteses no Processo de Investigação*. Webfolio de Investigação Educacional. Disponível em <http://mariosantos700904.blospot.pt/2008/04/sobre-existncia-de-hipteses-no-processo.html> [Consult.2015-02-19]

**Silva, E.A.** (2008). *Relações Interpessoais no Ambiente Escolar* Disponível em <file:///C:/User/professor.EBPJCC/Downloads/20509-77275-1PB.pdf> [Consult.2015-07-19]

**Serra, A.V.** ( 1988) *O auto conceito*. Análise Psicológica 2(VI): pp101-110 Disponível em [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2204/1/1988\\_2\\_101.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2204/1/1988_2_101.pdf) [Consult.2015-11-19]

**Sousa, J.V e Vivaldo, L.** (2010). *A importância da música na Educação Infantil* Disponível em <http://www.partes.com.br/educacao/musicanaei.asp> [Consult.2015-02-19]

**Torres, L.L.,** *A Construção da Autonomia num Contexto de Dependências, Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública.* Revista Educação, Sociedade&Culturas,nº32,2011,91-109)

Disponível em [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos\\_32\\_Torres](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Torres)  
[Consult.2015-01-16]

**Vanda, R.** (2012). *Relações de Socialização de crianças com necessidade educativas espaciais em contexto escolar: uma estratégia plástica de intervenção.* I.P. de Beja Disponível em <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/3950> [Consult.2016-05-04]

**Veiga, F.** (2006). *Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale.* [Em linha]. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4672/1/nova%20vers%C3%A3o%20da%20escala%20de%20autoconceito%20Piers-Harris%20Children%E2%80%99s%20Self-Concept%20Scale.pdf> [Consult.2015-11-22]

## **Legislação consultada e referenciada**

-Lei de Bases do Sistema Educativo -Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986

-Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de janeiro de 1990:” A gratuitidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos”

-Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto de 1991:” Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário:”

-Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008:” Apoios Especializados”

-Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DMS5 de 2014. American Psychiatric Association

# Anexos

Anexo 1 – Escala Piers Harris

Anexo 2 – Grelhas de observação não participante

Anexo 3 – Consentimento da utilização da Escala P.H.

Anexo 4 – Grelhas de registo das respostas

Anexo 5 – Consentimento da utilização das Grelhas de Observação não Participante

Anexo 6 – Consentimento informado

Anexo 7 – Planificações das sessões

Anexo 8 – Programa de Educação Musical

Anexo 9 – Registo das Sessões

## Anexo 1

### ESCALA DE AUTO-CONCEITO (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2)

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Sexo: Rapaz - Rapariga Data de  
avaliação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_

**INSTRUÇÕES:** Encontra-se no questionário que se segue um conjunto de afirmações que descreve aquilo que algumas pessoas sentem em relação a si mesmas. Lê cada uma dessas afirmações e vê se ela descreve ou não o que tu achas de ti próprio. Se for verdadeiro ou verdadeiro em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Sim", que está a seguir à frase. Se for falso ou falso em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Não". Responde a todas as perguntas, mesmo que em relação a algumas, seja difícil de decidir. Não assinales "Sim" e "Não" na mesma frase. Lembra-te de que não há respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer o que é que achas de ti mesmo(a), por isso esperamos que respondas de acordo com o que realmente sentes.

Resultado total: Resultado bruto \_\_\_\_\_ Percentil \_\_\_\_\_ Statines \_\_\_\_\_

Clusters: I \_\_\_\_\_ II \_\_\_\_\_ III \_\_\_\_\_ IV \_\_\_\_\_ V \_\_\_\_\_ VI \_\_\_\_\_

1	Os meus colegas de turma troçam de mim.	SIM	NÃO
2	Sou uma pessoa feliz.	SIM	NÃO
3	Tenho dificuldades em fazer amizades.	SIM	NÃO
4	Estou triste muitas vezes.	SIM	NÃO
5	Sou uma pessoa esperta.	SIM	NÃO
6	Sou uma pessoa tímida.	SIM	NÃO
7	Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas.	SIM	NÃO
8	A minha aparência física desagrada-me.	SIM	NÃO
9	Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	SIM	NÃO
10	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	SIM	NÃO
11	Sou impopular.	SIM	NÃO
12	Porto-me bem na escola.	SIM	NÃO
13	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	SIM	NÃO
14	Crio problemas à minha família.	SIM	NÃO
15	Sou forte.	SIM	NÃO
16	Sou um membro importante da minha família.	SIM	NÃO
17	Desisto facilmente.	SIM	NÃO
18	Faço bem os meus trabalhos escolares.	SIM	NÃO
19	Faço muitas coisas más.	SIM	NÃO
20	Porto-me mal em casa.	SIM	NÃO
21	Sou lento(a) a terminar, trabalhos escolares.	SIM	NÃO
22	Sou um membro importante da minha turma.	SIM	NÃO
23	Sou nervoso(a).	SIM	NÃO
24	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	SIM	NÃO
25	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	SIM	NÃO
26	Os meus amigos gostam das minhas ideias.	SIM	NÃO
27	Meto-me frequentemente em sarilhos.	SIM	NÃO
28	Tenho sorte.	SIM	NÃO
29	Preocupo-me muito.	SIM	NÃO
30	Os meus pais esperam demasiado de mim.	SIM	NÃO

31	Gosto de ser como sou.	SIM	NÃO
32	Sinto-me posto de parte.	SIM	NÃO
33	Tenho o cabelo bonito.	SIM	NÃO
34	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	SIM	NÃO
35	Gostava de ser diferente daquilo que sou.	SIM	NÃO
36	Odeio a escola.	SIM	NÃO
37	Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos.	SIM	NÃO
38	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.	SIM	NÃO
39	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias	SIM	NÃO
40	Sou infeliz.	SIM	NÃO
41	Tenho muitos amigos.	SIM	NÃO
42	Sou alegre.	SIM	NÃO
43	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.	SIM	NÃO
44	Sou bonito(a). (Tenho bom aspecto)	SIM	NÃO
45	Meto-me em muitas brigas.	SIM	NÃO
46	Sou popular entre os rapazes.	SIM	NÃO
47	As pessoas pegam comigo.	SIM	NÃO
48	A minha família está desapontada comigo.	SIM	NÃO
49	Tenho uma cara agradável.	SIM	NÃO
50	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	SIM	NÃO
51	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar.	SIM	NÃO
52	Esqueço o que aprendo.	SIM	NÃO
53	Dou-me bem com os outros.	SIM	NÃO
54	Sou popular entre as raparigas.	SIM	NÃO
55	(gosto de ler) Sou bom leitor	SIM	NÃO
56	Tenho medo muitas vezes.	SIM	NÃO
57	Sou diferente das outras pessoas.	SIM	NÃO
58	Penso em coisas más.	SIM	NÃO
59	Choro facilmente.	SIM	NÃO
60	Sou uma boa pessoa.	SIM	NÃO

## Anexo 2

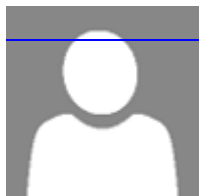
### Grelha de Observação

A1uno \_\_

I – Capacidade de iniciativa										
	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão	6ª sessão	7ª sessão	8ª sessão	9ª sessão	10ª sessão
1. Iniciar Atividades (capacidade de iniciativa)										
2. Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa).										
3. Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).										
4. Colabora nas atividades com entusiasmo.										
5. Manifesta satisfação, alegria e bem-estar.										
6. Respeita o ambiente musical.										
II – Socialização										
1. Mostra interesse por colegas.										
2. Tem dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo.										
3. Permite o trabalho individual ou em grupo.										
4. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas.										
5. Mostra preferência por alguns amigos de entre outros.										
6. Tem um grupo de amigos.										
7. Oferece ajuda aos outros.										
8. Respeito pelos outros: mostra consideração pelos sentimentos dos outros.										
9. É tímido e envergonhado em situações sociais.										
10. Interage com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias).										
NR= Não revela; R= Revela; RM= Revela muito										

### **Anexo 3**

Para: Maria Paula T. S.G. Ferrão Ferrão



[Joana Branco \(joana.branco99@gmail.com\)](mailto:joana.branco99@gmail.com)

Boa tarde.

Com certeza que pode usar. Aliás, a escala não é de minha autoria e penso que não fiz alterações (não tenho a certeza). A escala já está validada, portanto é só aplicar.

Boa sorte e bom trabalho.

Atenciosamente

Joana Branco

### Anexo 4

Piers-Harris		04-nov-15					Piers-Harris		08-mar-16				
	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E		
1	S=	N=	S=	N=	S=	1							
2		S=		S=	N=	2							
3			N=			3							
4						4							
5						5							
6	N=					6							
7						7							
8						8							
9						9							
10						10							
11						11							
12						12							
13						13							
14						14							
15						15							
16						16							
17						17							
18						18							
19						19							
20						20							
21						21							
22						22							
23						23							
24						24							
25						25							
26						26							
27						27							
28						28							
29						29							
30						30							
31						31							
32						32							
33						33							
34						34							
35						35							
36						36							
37						37							
38						38							
39						39							
40						40							
41						41							
42						42							
43						43							
44						44							
45						45							
46						46							
47						47							
48						48							
49						49							
50						50							
51						51							
52						52							
53						53							
54						54							
55						55							
56						56							
57						57							
58						58							
59						59							
60						60							

## **Anexo 5**

**Carina Cavalheiro (cabws@hotmail.com)**

**25/11/2015**

**Para: paulaferrao3@hotmail.com**



**Boa noite, Paula**

**Não respondi de imediato porque gostaria de colocar algumas questões. Qual é o título do trabalho? Já referiu no último email que seriam as grelhas das sessões práticas, entendo que são as grelhas de observação não-participante. Fico contente por ter apreciado o trabalho. Aceito a utilização das grelhas devidamente assinaladas.**

**Atenciosamente,**

**Carina Silvério**

## Anexo 6

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

**Designação do Estudo (em português):**

**“O CONTRIBUTO DUM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA CAPACIDADE DE INICIATIVA, NA SOCIALIZAÇÃO E NO AUTOCONCEITO” .**

**Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo) -----**  
compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei 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 objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha 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 participante no projecto:**

O Investigador responsável:



(Maria Paula Teixeira de Sousa Guedes Ferrão)

## Anexo 7

<b>Iª Sessão e IIª Sessão</b>	
Duração=45minutos+45 minutos	
<b>Planos de Aula</b>	
<b>Objetivos</b>	Desenvolver a capacidade auditiva; Desenvolver a concentração; ✓ Desenvolver a motricidade fina; ✓ Desenvolver a improvisação; ✓ Desenvolver a capacidade criativa
<b>Conteúdos</b>	Altura; Dinâmica; Ritmo; Timbre; ✓ Forma.
<b>Atividades</b>	Construir/ criar uma “frase” substituindo algumas palavras por desenhos e outras por sons. Interpretar a mesma de várias maneiras: entoando/ cantando/ tocando/ com expressão corporal.
<b>Material</b>	Papel; caneta; régua;  Tesoura; cola; lápis de cor;  Instrumentos musicais.

<b>IIIª e IVª Sessão</b>	
Duração=45minutos +45 minutos	
<b>Planos de Aula</b>	
<b>Objetivos</b>	✓ Desenvolver a capacidade auditiva; ✓ Desenvolver a concentração; Desenvolver a motricidade fina; Desenvolver a improvisação; Desenvolver a capacidade criativa
<b>Conteúdos</b>	✓ Altura; ✓ Dinâmica; ✓ Ritmo; ✓ Timbre;  Forma.
<b>Atividades</b>	Visualização de um filme dentro do espírito natalício “Uma história de encantar”: a imagem e o som; o som e o silêncio; o movimento; o real e o imaginário; o verdadeiro e o falso – análise crítica.
<b>Material</b>	Computador; Internet.

<b>Vª Sessão</b>
------------------

Duração=45minutos	
<b>Planos de Aula</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a capacidade auditiva;</li> <li>✓ Desenvolver a concentração;</li> <li>✓ Desenvolver a motricidade fina;</li> </ul> Desenvolver a improvisação; <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a capacidade criativa</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Altura;</li> </ul> Dinâmica; <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ritmo;</li> </ul> Timbre; Forma.
<b>Atividades</b>	Ouvir / Identificar / Repetir É atribuído a cada aluno um número de forma desconhecida O professor após explicar os conteúdos a trabalhar, coloca-se num lugar em que os alunos não podem observar os movimentos, sendo obrigados a concentrarem-se para ouvirem e identificarem. É escolhido um número e o aluno que o tiver terá de repetir o que o professor fez. Numa segunda fase cada aluno terá também de inventar uma frase em que será escolhido outro aluno para repetir.
<b>Material</b>	Instrumentos musicais de altura definida e indefinida: J.S., Metalofone soprano, pandeireta, guizeira, triângulo e tamborim.

<b>VIª Sessão</b>	
Duração=45minutos	
<b>Planos de Aula</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a capacidade auditiva;</li> <li>✓ Desenvolver a concentração;</li> <li>✓ Desenvolver a motricidade fina;</li> </ul> Desenvolver a improvisação; Desenvolver a capacidade criativa
<b>Conteúdos</b>	Altura; Dinâmica; <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ritmo;</li> </ul> Timbre; <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Forma.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	- A aula foi inteiramente de expressão corporal.  - Os alunos escolheram uma música a seu gosto no You Tube. Após ouvirem a música e sentirem o andamento, os alunos começaram a

	coreografia: 1º, passos simples com repetição em que se vão juntando outros passos mas voltando sempre ao início. Numa segunda fase tentar-se-á incorporar movimentos com outras partes do corpo (exemplo: as mãos).
<b>Material</b>	Computador; internet

<b>VIIª Sessão</b>	
Duração=45minutos	
<b>Planos de Aula</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a capacidade auditiva;</li> <li>✓ Desenvolver a concentração;</li> <li>✓ Desenvolver a motricidade fina;</li> </ul> Desenvolver a improvisação; Desenvolver a capacidade criativa
<b>Conteúdos</b>	Altura; Dinâmica; <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ritmo;</li> </ul> Timbre; <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Forma.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	Continuação da Atividade da sessão anterior  Revisão dos passos apreendidos na sessão anterior (Coreografia): 1º, passos simples com repetição em que se vão juntando outros passos mas voltando sempre ao início. Segunda fase, tentou-se incorporar alguns movimentos com as mãos (não com total sucesso).
<b>Material</b>	Computador; internet

--

<b>VIIIª Sessão</b>	
Duração=45minutos	
<b>Planos de Aula</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a capacidade auditiva;</li> <li>✓ Desenvolver a concentração;</li> <li>✓ Desenvolver a motricidade fina;</li> </ul> Desenvolver a improvisação; Desenvolver a capacidade criativa
<b>Conteúdos</b>	Altura; Dinâmica; <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ritmo;</li> </ul> Timbre; <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Forma.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	Continuação da Atividade da sessão anterior  Revisão dos conteúdos e quais os objetivos a ultrapassar;  Revisão dos passos já coreografados.
<b>Material</b>	Computador; internet

<b>IX e Xª Sessão</b>	
Duração=45minutos+45 minutos	
<b>Planos de Aula</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a capacidade auditiva;</li> <li>✓ Desenvolver a concentração;</li> <li>✓ Desenvolver a memória visual;</li> <li>✓ Desenvolver a orientação espacial.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Altura;</li> </ul> Dinâmica; <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ritmo;</li> <li>✓ Timbre;</li> </ul> Forma.
<b>Atividades</b>	Jogos de perceção auditiva:  - De onde soou? Os alunos terão de se deslocar para o lado de onde o

	<p>som vem</p> <p>- Reprodução de ritmos- têm de reproduzir no mesmo instrumento o mesmo ritmo que ouviram (estão de costas).</p> <p>- Jogos de memória visuais e situação no espaço:</p> <p>-O objeto (instrumento) trocado</p> <p>- Jogos de orientação espacial/ memória: o motorista – os alunos deslocam-se livremente pela sala aos pares em que o que vai atrás é o motorista e condutor (o da frente tem de se deixar conduzir). Ao sinal sonoro, mudam de posição, param estacionam dependendo do nº de toques dados:</p> <p>1 toque = andar</p> <p>2 toques= parar</p> <p>...</p>
<b>Material</b>	Instrumentos musicais, material escolar diverso

<b>XI e XIIª Sessão</b>	
Duração=45minutos+45 minutos	
<b>Planos de Aula</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a capacidade auditiva;</li> <li>✓ Desenvolver a concentração;</li> <li>✓ Desenvolver a motricidade fina;</li> </ul> <p>Desenvolver a improvisação;</p> <p>Desenvolver a capacidade criativa</p>
<b>Conteúdos</b>	<p>Altura;</p> <p>Dinâmica;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ritmo;</li> </ul> <p>Timbre;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Forma.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<p>Continuação da Atividade da sessão anterior</p> <p>Revisão dos conteúdos e quais os objetivos a ultrapassar;</p> <p>Revisão dos passos já coreografados.</p>
<b>Material</b>	Computador; internet

<b>XIII e XIV<sup>a</sup> Sessão</b>	
Duração=45minutos+45 minutos	
<b>Planos de Aula</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a capacidade auditiva;</li> <li>Desenvolver a concentração;</li> <li>Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>✓ Desenvolver a improvisação;</li> <li>✓ Desenvolver a capacidade criativa</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<p>Altura; Dinâmica; Ritmo; Timbre; ✓ Forma.</p>
<b>Atividades</b>	<p>Jogo de audição interpretação, desenho livre:</p> <p>- Os alunos vão ouvindo melodias de estilos diferentes e, dependendo do que sentem do que a música lhes transmite, passam para o papel, em forma de desenho</p> <p>-Jogos de continuação da frase: a professora começa lançando uma palavra e os alunos deverão continuar a frase, acrescentando uma palavra que não será pensada, sairá espontaneamente mas que dará continuidade lógica à frase.</p>
<b>Material</b>	Leitor de DC, CDs; Papel, lápis, lápis de cor

<b>XV e XVI<sup>a</sup> Sessão</b>	
Duração=45minutos+45 minutos	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a capacidade auditiva;</li> <li>✓ Desenvolver a concentração;</li> <li>✓ Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>Desenvolver a improvisação;</li> <li>Desenvolver a capacidade criativa</li> </ul>
	<p>Altura; Dinâmica; ✓ Ritmo; Timbre; ✓ Forma.</p>
<b>Atividades</b>	<p>Continuação da Atividade da sessão anterior</p> <p>Revisão dos passos já coreografados.</p>

	Continuação e finalização da coreografia.
<b>Material</b>	Computador e internet

<b>XVIIª Sessão</b>	
Duração=45minutos	
<b>Planos de Aula</b>	
<b>Objetivos</b>	Desenvolver a capacidade auditiva; ✓ Desenvolver a concentração; ✓ Desenvolver a motricidade fina; Desenvolver a improvisação; ✓ Desenvolver a capacidade criativa
<b>Conteúdos</b>	✓ Altura; Dinâmica; ✓ Ritmo; Timbre; Forma.
<b>Atividades</b>	Expressão corporal com a Música “.....”: Os alunos ouvem com atenção a música e ao som da mesma irão expressar-se de forma livre
<b>Material</b>	Leitor de DC, CDs;

<b>XVIIIª Sessão</b>	
Duração=45minutos	
<b>Planos de Aula</b>	
<b>Objetivos</b>	✓ Desenvolver a capacidade auditiva; ✓ Desenvolver a concentração; ✓ Desenvolver a motricidade fina; Desenvolver a improvisação; Desenvolver a capacidade criativa
<b>Conteúdos</b>	Altura; Dinâmica; ✓ Ritmo; Timbre; ✓ Forma.

<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentação Orff com a partitura de ..... “... ”</li> <li>- Jogo de observação/memória “quais as cores que saíram do lugar”</li> <li>- Jogos de mimica / concentração “ quem aguenta não rir”</li> </ul>
<b>Material</b>	Computador; internet

<b>XIX e XXª Sessão</b>	
Duração=45minutos	
<b>Planos de Aula</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a capacidade auditiva;</li> <li>✓ Desenvolver a concentração;</li> <li>✓ Desenvolver a motricidade fina;</li> </ul> Desenvolver a improvisação; <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a capacidade criativa</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Altura;</li> <li>✓ Dinâmica;</li> <li>✓ Ritmo;</li> <li>✓ Timbre;</li> <li>✓ Forma.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dança de roda</li> <li>- De onde soou? Os alunos terão de se deslocar para o lado de onde o som vem</li> <li>- Reprodução de ritmos- têm de reproduzir no mesmo instrumento o ritmo que ouviram (estão de costas).</li> <li>- Jogos de mimica</li> </ul>
<b>Material</b>	Leitor de CDs, CD, Instrumentos musicais, objetos da sala de aula

**Anexo 8**

## **Programa de Educação Musical (PEM)**

### **Expressão e Comunicação Criativa**

#### Atividades de Desenvolvimento Extra Curricular

#### **Objetivos**

Esta conjunto de actividades tem como público-alvo os quatro alunos abrangidos pelo

D.L. 3/2008 referenciados com Necessidades Educativas Especiais-Dificuldades Intelectuais e que não usufruem da disciplina de Educação Musical.

#### **Atividades / Jogos**

O programa (Expressão e Comunicação Criativa) consiste num conjunto de intervenções na área da música através dos jogos como material dum processo promotor de inclusão/ socialização.

O trabalho a desenvolver, em forma de jogos musicais, procurará contribuir não só como animação e de prática musical, mas também como instrumento do desenvolvimento individual e social dos membros do grupo em questão.

Os jogos a que nos propomos reportam-se à categoria de atividade regulamentada por regras mais ou menos restritas cujo desenrolar dependerá, principalmente, da participação ativa dos participantes.

Pela utilização da música e do som como ponto de partida, estamos em condições de dar aos alunos, de uma maneira informal, os meios para se familiarizarem com um mínimo de elementos e de material musical.

Paralelamente, será dada oportunidade de ultrapassar toda a espécie de obstáculos quando se trata de produzir música por si mesma.

Deste modo, não é necessário normas musicais que dividam o grupo entre os mais e os menos dotados; saber tocar um instrumento, no sentido restrito, não é já uma condição requerida.

É sim um encontro entre os membros do grupo e a música nos seus mais variados aspetos: os instrumentos e as possibilidades que eles oferecem, os sons e as noções elementares que eles ocultam.

### **Jogos a desenvolver:**

- \_ *Os de escuta* - em que os alunos são obrigados a ouvir e a comparar;
- \_ *Os de concentração* - em que os alunos são obrigados a estar atentos e disciplinados;
- \_ *Os de teste* – em que a motivação é a principal característica;
- \_ *Os de aproximação e de apresentação* que visam a espontaneidade;
- \_ *Os de comunicação* – em que os alunos reagem reciprocamente;
- \_ *Os baseados na confiança* – em que desenvolvem o sentimento de autoconfiança e reforçam o de confiança e m relação aos outros elementos;

### **Recursos materiais:**

Sala de aula, quadro, papel, canetas, lápis, material reciclado, multimédia, instrumentos da sala de aula (Orff) e música.

### **Horário:**

- 3ª Feiras, das 09:05 às 09:50
- 4ª Feiras, das 15:30 às 16:15

**Anexo 9****Grelha de Observação****Aluno A**

I – Capacidade de iniciativa										
	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão	6ª sessão	7ª sessão	8ª sessão	9ª sessão	10ª sessão
1. Iniciar Atividades (capacidade de iniciativa)	RM	RM	R	R	R	R	RM	RM	RM	RM
2. Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa).	R	R	RM	RM	R	RM	RM	RM	RM	RM
3. Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	RN
4. Colabora nas atividades com entusiasmo.	RM	RM	RM	RM	R	R	RM	RM	RM	RM
5. Manifesta satisfação, alegria e bem-estar.	R	R	RM	RM	RM	R	RM	RM	RM	RM
6. Respeita o ambiente musical.	RM	RM	RM	RM	R	RM	RM	RM	RM	RM
II – Socialização										
1. Mostra interesse por colegas.	RM	RM	RM	RM	R	R	R	R	R	RM
2. Tem dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
3. Permite o trabalho individual ou em grupo.	RM	RM	R	R	R	R	RM	RM	RM	RM
4. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas.	RM	RM	R	R	R	R	R	R	RM	RM
5. Mostra preferência por alguns amigos de entre outros.	NR	NR	NR	NR	R	R	NR	NR	R	R
6. Tem um grupo de amigos.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
7. Oferece ajuda aos outros.	R	RM	R	R	R	RM	R	R	RM	RM
8. Respeito pelos outros: mostra consideração pelos sentimentos dos outros.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
9. É tímido e envergonhado em situações sociais.	R	RM	R	R	R	R	R	R	R	R
10. Interage com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias).	RM	RM	R	R	R	RM	RM	RM	RM	RM
NR= Não revela; R= Revela; RM= Revela muito										

I – Capacidade de iniciativa										
	11ª sessão	12ª sessão	13ª sessão	14ª sessão	15ª sessão	16ª sessão	17ª sessão	18ª sessão	19ª sessão	20ª sessão
1. Iniciar Atividades (capacidade de iniciativa)	RM	RM	R	R	R	R	RM	RM	RM	RM
2. Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa).	R	R	RM	RM	R	RM	RM	RM	RM	RM
3. Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
4. Colabora nas atividades com entusiasmo.	RM	RM	RM	RM	R	R	RM	RM	RM	RM
5. Manifesta satisfação, alegria e bem-estar.	R	R	RM	RM	RM	R	RM	RM	RM	RM
6. Respeita o ambiente musical.	RM	RM	RM	RM	R	RM	RM	RM	RM	RM
II – Socialização										
1. Mostra interesse por colegas.	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM
2. Tem dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
3. Permite o trabalho individual ou em grupo.	RM	RM	R	R	R	R	RM	RM	RM	RM
4. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas.	RM	RM	R	R	R	R	R	RM	RM	RM
5. Mostra preferência por alguns amigos de entre outros.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
6. Tem um grupo de amigos.	R	R	NR	R	R	R	R	R	R	R
7. Oferece ajuda aos outros.	R	RM	R	R	R	RM	RM	RM	RM	RM
8. Respeito pelos outros: mostra consideração pelos sentimentos dos outros.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
9. É tímido e envergonhado em situações sociais.	R	RM	R	R	R	R	R	R	R	R
10. Interage com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias).	RM	RM	R	R	R	RM	RM	RM	RM	RM
NR= Não revela; R= Revela; RM= Revela muito										

## Aluno B

I – Capacidade de iniciativa										
	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão	6ª sessão	7ª sessão	8ª sessão	9ª sessão	10ª sessão
1. Iniciar Atividades (capacidade de iniciativa)	NR	NR	R	R	NR	NR	NR	NR	NR	NR
2. Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa).	NR	NR	R	R	NR	NR	NR	NR	NR	NR
3. Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
4. Colabora nas atividades com entusiasmo.	R	R	R	R	NR	R	R	R	R	R
5. Manifesta satisfação, alegria e bem-estar.	NR	R	R	R	NR	R	R	R	R	R
6. Respeita o ambiente musical.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
II – Socialização										
1. Mostra interesse por colegas.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
2. Tem dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
3. Permite o trabalho individual ou em grupo.	R	R	R	NR	NR	R	R	R	R	R
4. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
5. Mostra preferência por alguns amigos de entre outros.	R	R	NR	NR	NR	NR	R	R	R	R
6. Tem um grupo de amigos.	NR	NR	NR	NR	R	R	R	R	R	R
7. Oferece ajuda aos outros.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
8. Respeito pelos outros: mostra consideração pelos sentimentos dos outros.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
9. É tímido e envergonhado em situações sociais.	RM	RM	NR	NR	R	NR	R	R	R	R
10. Interage com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias).	NR	NR	R	R	R	NR	R	R	R	R
NR= Não revela; R= Revela; RM= Revela muito										

I – Capacidade de iniciativa										
	11ª sessão	12ª sessão	13ª sessão	14ª sessão	15ª sessão	16ª sessão	17ª sessão	18ª sessão	19ª sessão	20ª sessão
1. Iniciar Atividades (capacidade de iniciativa)	NR	R	R	R	R	R	R	R	R	R
2. Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa).	NR	NR	NR	NR	R	R	R	R	R	R
3. Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).	R	R	R	R	NR	NR	NR	NR	NR	NR
4. Colabora nas atividades com entusiasmo.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
5. Manifesta satisfação, alegria e bem-estar.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
6. Respeita o ambiente musical.	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM
II – Socialização										
1. Mostra interesse por colegas.	NR	NR	NR	NR	NR	R	R	R	R	R
2. Tem dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
3. Permite o trabalho individual ou em grupo.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
4. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas.	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM
5. Mostra preferência por alguns amigos de entre outros.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
6. Tem um grupo de amigos.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
7. Oferece ajuda aos outros.	R	RM	R	R	R	RM	RM	RM	RM	RM
8. Respeito pelos outros: mostra consideração pelos sentimentos dos outros.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
9. É tímido e envergonhado em situações sociais.	R	RM	R	R	R	R	R	R	R	R
10. Interage com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias).	RM	RM	R	R	R	RM	RM	RM	RM	RM
NR= Não revela; R= Revela; RM= Revela muito										

## Aluno C

I – Capacidade de iniciativa										
	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão	6ª sessão	7ª sessão	8ª sessão	9ª sessão	10ª sessão
1. Iniciar Atividades (capacidade de iniciativa)	NR	NR	NR	R	R	Faltou	NR	NR	NR	RM
2. Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa).	NR	NR	NR	NR	R	NR	NR	NR	NR	NR
3. Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).	RM	RM	R	R	NR	R	R	R	R	R
4. Colabora nas atividades com entusiasmo.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
5. Manifesta satisfação, alegria e bem-estar.	RM	RM	RM	RM	R	RM	RM	RM	RM	RM
6. Respeita o ambiente musical.	RM	RM	RM	RM	R	RM	RM	RM	RM	RM
II – Socialização										
1. Mostra interesse por colegas.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
2. Tem dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
3. Permite o trabalho individual ou em grupo.	R	R	RM	RM	RM	R	R	RM	RM	RM
4. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas.	R	R	RM	RM	RM	R	R	RM	RM	RM
5. Mostra preferência por alguns amigos de entre outros.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
6. Tem um grupo de amigos.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
7. Oferece ajuda aos outros.	R	R	R	R	NR	R	R	R	R	R
8. Respeito pelos outros: mostra consideração pelos sentimentos dos outros.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
9. É tímido e envergonhado em situações sociais.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
10. Interage com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias).	R	R	R	R	RM	R	R	R	R	R
NR= Não revela; R= Revela; RM= Revela muito										

I – Capacidade de iniciativa										
	11ª sessão	12ª sessão	13ª sessão	14ª sessão	15ª sessão	16ª sessão	17ª sessão	18ª sessão	19ª sessão	20ª sessão
1. Iniciar Atividades (capacidade de iniciativa)	NR	NR	NR	NR	R	R	R	R	R	R
2. Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa).	NR	NR	NR	NR	R	R	R	R	R	R
3. Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).	RM	RM	R	R	NR	NR	NR	NR	NR	NR
4. Colabora nas atividades com entusiasmo.	R	R	R	R	R	RM	RM	RM	RM	RM
5. Manifesta satisfação, alegria e bem-estar.	RM	RM	RM	RM	R	R	RM	RM	RM	RM
6. Respeita o ambiente musical.	RM	RM	RM	RM	R	RM	RM	RM	RM	RM
II – Socialização										
1. Mostra interesse por colegas.	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM
2. Tem dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
3. Permite o trabalho individual ou em grupo.	R	R	RM	RM	RM	R	R	RM	RM	RM
4. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas.	R	R	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM
5. Mostra preferência por alguns amigos de entre outros.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
6. Tem um grupo de amigos.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
7. Oferece ajuda aos outros.	R	R	R	R	NR	RM	RM	RM	RM	RM
8. Respeito pelos outros: mostra consideração pelos sentimentos dos outros.	R	R	R	R	RM	RM	RM	RM	RM	RM
9. É tímido e envergonhado em situações sociais.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
10. Interage com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias).	R	R	R	R	RM	RM	RM	RM	RM	RM
NR= Não revela; R= Revela; RM= Revela muito										

## Aluno D

I – Capacidade de iniciativa										
	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão	6ª sessão	7ª sessão	8ª sessão	9ª sessão	10ª sessão
1. Iniciar Atividades (capacidade de iniciativa)	RM	RM	RM	RM	R	R	R	R	R	R
2. Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa).	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
3. Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
4. Colabora nas atividades com entusiasmo.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
5. Manifesta satisfação, alegria e bem-estar.	R	R	R	R	RM	R	R	R	R	R
6. Respeita o ambiente musical.	RM	RM	R	R	RM	R	RM	RM	RM	RM
II – Socialização										
1. Mostra interesse por colegas.	NR	R	R	R	R	R	R	R	R	R
2. Tem dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo.	R	R	R	R	R	R	NR	NR	NR	NR
3. Permite o trabalho individual ou em grupo.	R	RM	RM	RM	RM	RM	R	R	R	R
4. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas.	RM	R	R	R	R	RM	R	RM	RM	RM
5. Mostra preferência por alguns amigos de entre outros.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
6. Tem um grupo de amigos.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
7. Oferece ajuda aos outros.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
8. Respeito pelos outros: mostra consideração pelos sentimentos dos outros.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
9. É tímido e envergonhado em situações sociais.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
10. Interage com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias).	RM	R	R	R	R	RM	R	RM	RM	RM
NR= Não revela; R= Revela; RM= Revela muito										

I – Capacidade de iniciativa										
	11ª sessão	12ª sessão	13ª sessão	14ª sessão	15ª sessão	16ª sessão	17ª sessão	18ª sessão	19ª sessão	20ª sessão
1. Iniciar Atividades (capacidade de iniciativa)	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	Faltou	RM	RM
2. Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa).	R	R	RM	RM	RM	RM	RM	/	RM	RM
3. Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	/	NR	NR
4. Colabora nas atividades com entusiasmo.	R	R	R	R	R	RM	RM	/	RM	RM
5. Manifesta satisfação, alegria e bem-estar.	R	R	R	R	RM	RM	RM	/	RM	RM
6. Respeita o ambiente musical.	RM	RM	R	R	RM	RM	RM	/	RM	RM
II – Socialização										
1. Mostra interesse por colegas.	NR	R	R	R	R	R	R	/	R	R
2. Tem dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	/	NR	NR
3. Permite o trabalho individual ou em grupo.	R	RM	RM	RM	RM	RM	RM	/	RM	RM
4. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas.	RM	R	R	R	R	RM	RM	/	RM	RM
5. Mostra preferência por alguns amigos de entre outros.	R	R	R	R	R	R	R	/	R	R
6. Tem um grupo de amigos.	R	R	R	R	R	R	R	/	R	R
7. Oferece ajuda aos outros.	R	R	R	R	R	NR	NR	/	RM	RM
8. Respeito pelos outros: mostra consideração pelos sentimentos dos outros.	R	R	R	R	RM	R	RM	/	RM	RM
9. É tímido e envergonhado em situações sociais.	R	R	R	R	R	R	R	/	R	R
10. Interage com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias).	RM	R	R	RM	RM	RM	RM	/	RM	RM
NR= Não revela; R= Revela; RM= Revela muito										

## Aluno E

I – Capacidade de iniciativa										
	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão	6ª sessão	7ª sessão	8ª sessão	9ª sessão	10ª sessão
1. Iniciar Atividades (capacidade de iniciativa)	NR	NR	NR	NR	R	R	R	R	R	R
2. Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa).	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
3. Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
4. Colabora nas atividades com entusiasmo.	R	R	R	R	RM	R	R	R	R	R
5. Manifesta satisfação, alegria e bem-estar.	R	R	R	R	RM	R	R	R	R	R
6. Respeita o ambiente musical.	RM	RM	R	R	RM	RM	RM	RM	RM	RM
II – Socialização										
1. Mostra interesse por colegas.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
2. Tem dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
3. Permite o trabalho individual ou em grupo.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
4. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas.	R	R	R	R	R	R	R	RM	RM	RM
5. Mostra preferência por alguns amigos de entre outros.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	R	R	R	R
6. Tem um grupo de amigos.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
7. Oferece ajuda aos outros.	R	R	NR	NR	NR	R	R	R	R	R
8. Respeito pelos outros: mostra consideração pelos sentimentos dos outros.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
9. É tímido e envergonhado em situações sociais.	NR	NR	R	R	R	NR	R	R	R	R
10. Interage com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias).	R	R	R	R	RM	R	R	RM	RM	RM
NR= Não revela; R= Revela; RM= Revela muito										

I – Capacidade de iniciativa										
	11ª sessão	12ª sessão	13ª sessão	14ª sessão	15ª sessão	16ª sessão	17ª sessão	18ª sessão	19ª sessão	20ª sessão
1. Iniciar Atividades (capacidade de iniciativa)	NR	NR	NR	NR	R	R	R	R	R	R
2. Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa).	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
3. Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
4. Colabora nas atividades com entusiasmo.	R	R	R	R	RM	RM	RM	RM	RM	RM
5. Manifesta satisfação, alegria e bem-estar.	R	R	R	R	RM	RM	RM	RM	RM	RM
6. Respeita o ambiente musical.	RM	RM	R	R	RM	RM	RM	RM	RM	RM
II – Socialização										
1. Mostra interesse por colegas.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
2. Tem dificuldades em estabelecer relações de amizade com o grupo.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
3. Permite o trabalho individual ou em grupo.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
4. Respeita a opinião e o trabalho dos colegas.	R	R	R	R	R	R	R	RM	RM	RM
5. Mostra preferência por alguns amigos de entre outros.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	R	R	R	R
6. Tem um grupo de amigos.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
7. Oferece ajuda aos outros.	R	R	NR	NR	NR	R	R	R	RM	RM
8. Respeito pelos outros: mostra consideração pelos sentimentos dos outros.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
9. É tímido e envergonhado em situações sociais.	NR	NR	R	R	R	NR	R	R	R	R
10. Interage com os outros em jogos/ atividades (canções, danças e coreografias).	R	R	R	R	RM	R	R	RM	RM	RM
NR= Não revela; R= Revela; RM= Revela muito										

