



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2021

Prática de Ensino Supervisionada e investigação sobre a importância da música na inclusão de crianças com Necessidades de Saúde Especiais na Educação Pré-Escolar.

Mariana Filipa Resende de Pina

**Prática de Ensino Supervisionada e
investigação sobre a importância da música
na inclusão de crianças com Necessidades
de Saúde Especiais na Educação Pré-
Escolar**

Mariana Filipa Resende de Pina

30 de julho de 2021



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Prática de Ensino Supervisionada e investigação sobre a importância da música na inclusão de crianças com Necessidades de Saúde Especiais na Educação Pré-Escolar

Mariana Filipa Resende de Pina

Relatório Final Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Sara Felizardo
Professora Doutora Maria Cristina Aguiar

30 de julho de 2021

*“Viver
é muito mais do que acrescentar anos à idade”
Manuel Clemente*

Agradecimentos

Ao longo do meu percurso académico, foi fundamental o apoio de pessoas especiais e fundamentais que contribuíram para a minha chegada a esta etapa final.

Assim sendo, quero deixar o meu agradecimento e reconhecimento à minha Orientadora, Professora Doutora Sara Felizardo, pela competência científica e disponibilidade na elaboração deste relatório. Sem a sua ajuda não seria possível a realização deste estudo. Agradecer também à coorientadora Professora Doutora Cristina Aguiar, pela disponibilidade que sempre manifestou ao longo do meu percurso académico, mas também neste relatório.

A todos os professores que se cruzaram no meu percurso escolar, em especial à Professora Doutora Helena Gomes, que sempre me motivou e auxiliou, tornando todos os momentos e aulas mais felizes e divertidas. Ensinou-me tudo aquilo que eu desejo ser enquanto professora. Obrigada.

À minha mãe, Angelina, à minha mais que tudo, pela educação, pelo carinho, por tudo aquilo que sou, pela sua resiliência e por ser a Mulher que é, de sozinha ter conseguido tudo. Pelo sacrifício e esforço para que concretizasse todos os meus sonhos.

Ao meu padrasto, David, que apareceu como um anjo caído do céu, por ter sido o meu pilar e fazer tão bem a figura paternal que em bebé não tive. Por lutar sempre pela minha felicidade e por me fazer sentir todos os dias uma filha amada.

À minha família, Lurdes, Domingos, Madalena e Francisca, que apesar de poucos, são suficientes para tornar a minha vida completa.

Ao meu namorado João, por ser a pessoa incrível que é, por me apoiar em todas as minhas decisões e por nunca me deixar desistir, dando força e suporte.

À minha melhor amiga Alda, a minha alma gémea, que me mostrou sempre o lado positivo da vida e por ser tão leal. É a irmã que Deus me deu.

A todas as minhas amigas, em especial à Ilda, Raquel, Patrícia e Joana Rodrigues, por acompanharem todos os momentos da minha vida, por estarem sempre do meu lado.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio intitulado “Prática de Ensino Supervisionada e investigação sobre a importância da música na inclusão de crianças com Necessidades de Saúde Especiais na Educação Pré-Escolar” enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho evidencia a reflexão sobre o percurso realizado ao longo das práticas supervisionadas, bem como o trabalho de investigação no domínio das Necessidades de Saúde Especiais (NSE), no quadro do referencial inclusivo. A estrutura deste relatório encontra-se organizada em duas partes, sendo a primeira destinada às práticas pedagógicas em contexto inseridas nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) III e IV, que decorreram na Educação Pré-Escolar (EPE), sendo sustentadas por referências fundamentais e normativos legais em vigor. Relativamente à segunda parte, referente ao trabalho de investigação, é apresentado o enquadramento teórico, abordando os temas Educação Inclusiva e Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e, ainda, a Música e as crianças com NSE. Na componente empírica, iniciada com a contextualização, são apresentados os objetivos, a saber: i) conhecer a formação de educadores/professores, no âmbito da Educação Inclusiva e das Necessidades de Saúde Especiais; ii) compreender a perceção de educadores/ professores acerca da inclusão escolar de crianças com Necessidades de Saúde Especiais. iii) analisar a formação de educadores/ professores na área da música, aferindo o modo como a utilizam na educação de crianças com Necessidades de Saúde Especiais; iv) analisar a perspetiva de educadores/ professores com o intuito de identificar as técnicas/metodologias mais eficazes na área da música, promotoras do desenvolvimento de crianças com Necessidades de Saúde Especiais. No que diz respeito à metodologia, trata-se de um estudo qualitativo, desenvolvido com recurso a entrevistas semiestruturadas aplicadas a cinco participantes, sendo três educadoras de infância do Ensino Regular e duas professoras de Educação Especial. Os resultados acentuam um défice na formação dos participantes no que se refere ao domínio das NSE e, em particular, à área da música, em especial sobre a sua instrumentalidade como recurso importante na promoção do desenvolvimento e inclusão de crianças com necessidades específicas. Verifica-se também que a maior dificuldade está nas estratégias de intervenção da música, percebendo-se que as entrevistadas recorrem apenas a instrumentos e à diversidade de ritmos e melodias. Destaca-se a importância de práticas inclusivas na intervenção com crianças com NSE. No que toca às estratégias mais utilizadas, salienta-se o trabalho/apoio individualizado, o reforço de aprendizagens/competências e as oportunidades de relaxamento.

Palavras-chave: Necessidades de Saúde Especiais (NSE); Música; Práticas Inclusivas; Inclusão; Educação Especial (EE); Ensino Regular (ER).

Abstract

This Final Internship Report entitled "Supervised Teaching Practice and research on the importance of music in the inclusion of children with Special Health Needs in Preschool Education" is part of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. This work highlights the reflection on the path taken throughout the supervised practices, as well as the research work in the field of Special Health Needs (SNS), within the inclusive framework. The structure of this report is organized in two parts, the first of which is dedicated to the pedagogical practices in the context of the curricular units of Supervised Teaching Practice (SEP) III and IV, which took place in Preschool Education (EPE), and is supported by fundamental references and legal regulations in force. Regarding the second part, referring to the research work, the theoretical framework is presented, addressing the themes Inclusive Education and Special Health Needs (SNE) and also Music and children with SNE. In the empirical component, beginning with the contextualization, the objectives are presented, namely: i) to know the training of educators/teachers, in the context of Inclusive Education and Special Health Needs; ii) to understand the perception of educators/teachers about the school inclusion of children with Special Health Needs. iii) to analyze the training of educators/teachers in the area of music, assessing how they use it in the education of children with Special Health Needs; iv) to analyze the perspective of educators/teachers in order to identify the most effective techniques/methodologies in the area of music, promoters of the development of children with Special Health Needs. With regard to methodology, this is a qualitative study, developed using semi-structured interviews applied to five participants, three kindergarten teachers of Regular Education and two Special Education teachers. The results emphasize a deficit in the participants' training regarding the NSE domain and the area of music, especially about its instrumentality as an important resource in promoting the development and inclusion of children with specific needs. It is also verified that the greatest difficulty is in the strategies of music intervention, noting that the interviewees resort only to instruments and the diversity of rhythms and melodies. The importance of inclusive practices in the intervention with children with NSE is highlighted. Regarding the most used strategies, individualized work/support, reinforcement of learning/skills and relaxation opportunities are highlighted.

Keywords: Special Health Needs (SNS); Music; Inclusive Practices; Inclusion; Special Education (SS); Regular Education (RE).

Índice

INTRODUÇÃO GERAL	1
PARTE I – APRECIÇÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR.....	3
1. Caracterização dos contextos	5
1.1. Prática de Ensino Supervisionada III – Educação Pré-Escolar	5
1.2. Prática de Ensino Supervisionada IV – Educação Pré-Escolar.....	7
2. Análise das práticas concretizadas nas PES III e IV	10
2.1. Prática de Ensino Supervisionada III.....	10
2.2. Prática de Ensino Supervisionada IV	12
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	15
3.1. Prática de Ensino Supervisionada III.....	15
3.2. Prática de Ensino Supervisionada IV	21
PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA EM CRIANÇAS COM NECESSIDADES DE SAÚDE ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR.....	26
1. Enquadramento Teórico	27
1.1. Educação Inclusiva e Necessidades de Saúde Especiais.....	27
1.1.1. Enquadramento Legal	27
1.1.2. Necessidades Educativas Especiais versus Necessidades de Saúde Especiais.....	29
1.2. Interface família/escola e práticas inclusivas	31
1.2.1. Relação família/escola no contexto de escola inclusiva	31
1.2.2. Práticas pedagógicas inclusivas.....	34
1.3. A música na inclusão de crianças com Necessidades de Saúde Especiais.....	37
1.3.1. A importância da Música	37
1.3.2. O Subdomínio da música à luz das OCEPE	38
1.3.3. O contributo da música para a inclusão de crianças com Necessidades de Saúde Especiais.....	39
2. Estudo Empírico.....	42
2.1. Contextualização e justificação do estudo	42
2.2. Questão de investigação e objetivos.....	42
2.3. Metodologia.....	43

2.3.1. Tipo de Estudo	43
2.3.2. Participantes.....	43
2.3.3. Instrumentos de recolha de dados.....	45
2.3.4. Procedimentos e técnicas de análise de dados	46
2.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
CONCLUSÃO GERAL.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXOS	67
Anexo A Guião de entrevista a educadores e professores de educação especial ...	68
Anexo B Consentimento Informado	76
.....	76
Anexo C Entrevista ER1	77
Anexo D Entrevista ER2	81
Anexo E Entrevista ER3	85
Anexo F Entrevista EE1.....	89
Anexo G Entrevista EE2.....	94

Índice de tabelas

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica, formativa e profissional dos participantes.....	55
Tabela 2. Temáticas do guião de entrevista	58
Tabela 3. Categorias emergentes	60
Tabela 4. Categorias e subcategorias da análise de conteúdo emergentes dos inquéritos por entrevista	61

Índice de abreviaturas

EE – Educação Especial

EM – Expressão Musical

EPE – Educação Pré-Escolar

ER – Ensino Regular

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

NEE – Necessidades Educativas

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PEI – Programa Educativo Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

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

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução Geral

O presente relatório é desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se dar a conhecer o percurso realizado no decorrer das práticas pedagógicas em contexto, através de uma reflexão fundamentada sobre o trabalho de estágio desenvolvido nas Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), no 1.º CEB e na EPE, bem como o trabalho investigativo em torno da relevância da música na inclusão escolar de crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE).

O trabalho está estruturado em duas grandes partes identificadas, designadamente a apreciação das práticas pedagógicas na Educação Pré-Escolar e a investigação desenvolvida, na qual se inclui o enquadramento teórico e a componente empírica do estudo. Assim, a primeira parte integra a reflexão crítica sobre as práticas realizadas nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) III e IV que consistiram no estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE), respetivamente. Esta reflexão inclui a caracterização dos contextos, bem como a análise sustentada das práticas efetuadas na PES II e III e as competências e os conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo dos mesmos.

Na segunda parte do Relatório Final de Estágio, referente à investigação, apresenta-se o enquadramento teórico estruturado em torno da música e da sua importância na inclusão de crianças com NSE na Educação Pré-Escolar. A escolha deste tema partiu de uma unidade curricular integrada no curso de mestrado, denominada “Problemas de Desenvolvimento e Aprendizagem”, despertando bastante o interesse e a curiosidade por este tema, e de o aprofundar e explorar, em particular na forma como a música, que é uma área com que me identifico particularmente, pode potenciar o trabalho pedagógico e a inclusão de crianças com NSE. Por último, na fase seguinte, encontra-se o trabalho empírico, no qual se integra a contextualização do estudo, a metodologia utilizada, bem como a apresentação e discussão dos resultados, apresentando-se, por último, as conclusões do estudo desenvolvido.

A inclusão dos alunos com NSE tem sido um tema muito investigado por diversos autores, suscitando várias questões no sentido de perceber se existe um ensino adequado e igualitário entre as crianças com Necessidades de Saúde Especiais e as crianças com desenvolvimento típico. Neste contexto, destaca-se o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, a saber,

o artigo 6.º, onde se encontra plasmado que

as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

Assim, a música apresenta eficácia na criação de oportunidades de desenvolvimento nas crianças com NSE. As atividades que integrem a música favorecem a inclusão das mesmas e ao mesmo tempo ajudam as crianças a romper barreiras ao comunicar e expressar sentimentos.

Relativamente ao estudo empírico, este integra a contextualização da pesquisa, a metodologia e a apresentação e discussão dos resultados. Posteriormente, é apresentada a conclusão geral.

Sabemos que a tarefa de ensinar é um desafio diário para todos os docentes. A inclusão da música no processo de ensino/aprendizagem revelou-se uma ferramenta lúdica e importante na socialização e na comunicação entre crianças. Além disso, “a linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de um poderoso meio de interação social” (Goés, 2009, p.5).

A Prática de Ensino Supervisionada torna-se imprescindível para futuros docentes da educação, uma vez que é nos dada a oportunidade de pôr em prática tudo aquilo que aprendemos e também, confrontar a realidade e aprender a ser melhor. A PES, na visão de Rocha (2016, p. 231) é

como um conhecimento direto da práxis educativa que se desenvolve nas instituições escolares, constituindo também uma oportunidade para o formando/futuro professor tomar contacto com os contextos onde irá futuramente desenvolver o seu trabalho e iniciar-se na docência. Este momento tão importante para a formação dos futuros docentes não pode ser visto como um complemento do currículo formativo, mas uma componente substancial do mesmo.

Parte I – Apreciação sobre Práticas
Pedagógicas na Educação Pré-
Escolar

Introdução

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram-nos possibilitados estágios em dois contextos diferentes: 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e Educação Pré-Escolar (EPE). Neste Relatório Final de Estágio é abordado o segundo contexto supra referido, especificamente, nas PES III e IV, relativo à EPE, sendo que ambos pertenciam a Agrupamentos de Escolas da região centro de Portugal.

Após o término do estágio, é fundamental refletir sobre o percurso e caminho realizado nestes contextos. Esta oportunidade de estagiar e refletir é crucial para crescermos tanto a nível profissional como pessoal, uma vez que foi possível adquirir várias experiências através do contacto direto com as crianças e com os profissionais da educação, pela partilha de conhecimentos e trocas de ideias bastante relevantes. Segundo Silva (2019, citado por Machado & Filho, 2020)

O estágio é de suma importância na formação académica, uma vez que propicia ao discente vivenciar as teorias estudadas durante a graduação no intuito de levá-lo à realidade do ambiente de trabalho da profissão para que o mesmo esteja preparado para o pleno exercício da função que o compete (p. 71)

Primeiramente, será apresentada uma caracterização dos contextos de estágio, referidos anteriormente, através de uma descrição de alguns aspetos das instituições, bem como do grupo de crianças.

Numa segunda parte são analisadas as práticas concretizadas na PES III e IV, realçando os apoios dados por parte tanto dos cooperantes como dos supervisores, e, também, as oportunidades de aprendizagem mais significativas destes contextos.

Por último, é apresentada a análise relativa às competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo das práticas, tendo como referência o Despacho n.º 16034/2010, de 15 de outubro, referente aos Padrões de Desempenho Docente, salientando-se as dimensões fundamentais orientadoras das práticas docentes, a saber: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

1. Caracterização dos contextos

Neste ponto será apresentada uma reflexão relativa aos estágios na Educação Pré-Escolar que integram nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada III e PES IV que decorrem ao longo dos dois últimos semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Educação Pré-Escolar, segundo a Lei Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada possibilita estágio para duas áreas de docência, sendo estas a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Prática de Ensino Supervisionada I e II (no 1.º e 2.º semestres do 1.º ano) decorre em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Prática de Ensino Supervisionada III e IV (no 1.º e 2.º semestres do 2.º ano) decorre em contexto de Educação Pré-Escolar.

No entanto, esta reflexão dirige-se mais especificamente aos dois últimos semestres, relativos ao trabalho desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar. Estas unidades curriculares tiveram lugar em escolas, indicadas pela Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). De seguida, irá ser apresentada a caracterização das PES III e IV, de modo que exista um enquadramento das análises que se seguem.

1.1. Prática de Ensino Supervisionada III – Educação Pré-Escolar

O trabalho desenvolvido ao longo da PES III decorreu numa escola pertencente a um agrupamento de escolas da Região Centro e foi acompanhado por duas professoras da ESEV que realizavam a supervisão do meu trabalho.

Esta escola é constituída por dois pisos. No rés-do-chão encontra-se uma biblioteca; duas casas de banho para sexo masculino e duas para sexo feminino; uma sala de apoio para alunos e de ensino de Língua Gestual; quatro salas da Educação Pré-Escolar, uma sala para os professores e uma sala de reuniões dos professores; uma reprografia; a sala do diretor da escola; duas casas de banho para os docentes; duas salas de aula; bar da escola e respetivo espaço de refeições (espaço comum ao

bar e para servir os almoços aos alunos); espaço apropriado para os alunos com autismo, uma sala para os técnicos auxiliares de ação educativa e algumas salas de arrecadações de apoio às técnicas auxiliares de ação educativa. Neste piso também se encontra o pátio/recreio onde as crianças podem brincar nos intervalos quer seja dentro ou fora do edifício, em que, no exterior existe um campo devidamente adaptado às práticas de atividades físico-motoras desenvolvidas nos ensinamentos de aprendizagem disponíveis na escola. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o espaço físico da escola “proporciona, também, um espaço alargado de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, em que a partilha dos espaços comuns (entrada, corredores, refeitório, biblioteca, ginásio, etc) deverá ser planeada em conjunto pela equipa educativa” (Ministério da Educação, 2016, p. 23).

No primeiro piso encontram-se oito salas de aula: uma sala de apoio à terapia da fala, duas salas de apoio a atividades interescolares; duas casas de banho para o sexo feminino e duas para o sexo masculino; uma arrecadação/ sótão (utilizada para a arrumação de todos os trabalhos que os alunos desenvolvem na escola).

Relativamente aos recursos humanos da instituição, estes incluem 4 educadores de infância, 12 docentes do 1.º CEB, sendo que 2 professoras apenas estão na componente de apoio educativo e educação especial, ou seja, apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NSE). O apoio prestado pelo pessoal não docente, existente em toda a escola são 13 auxiliares, que concedem apoio às salas e garantem a limpeza das mesmas; a escola apresenta ainda uma coordenadora da biblioteca escolar e um diretor de escola.

No que diz respeito à sala de aula onde o trabalho foi desenvolvido, esta possuía inicialmente 16 crianças, porém, ao longo do tempo, foram inscritas neste grupo novas crianças, dado que, neste momento, o grupo é constituído por 20 crianças. Dentro deste grupo existe muita heterogeneidade, tendo 2 crianças com NSE. Este grupo revelava bastante autonomia e espírito de ajuda, uma vez que estão presentes na sala duas crianças (uma do sexo feminino e outra do sexo masculino) com NSE, referenciadas com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA). É perceptível que o mesmo é constituído, na sua maioria, por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, havendo um pequeno grupo de 5 e 6 anos. Nesta sala, é visível a preocupação da educadora em integrar as crianças com NSE em todas as atividades, bem como nas suas relações com restantes crianças. A educadora mostra-se muito atenta e relaciona-se com as crianças, apoia as interações e relações no grupo, contribuindo para o bom ambiente na sala (OCEPE, Ministério da Educação, 2016).

Relativamente à organização do ambiente educativo, nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016) afirma-se que este se deve organizar “como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (p. 23). A sala dispõe de áreas de interesse como a casinha, a biblioteca, entre outros. O espaço desta sala não é muito grande, o que constitui alguns constrangimentos para as crianças. As crianças poderiam escolher livremente o espaço para onde queriam ir brincar.

O horário do jardim era das 9h00 às 12h00, havendo uma paragem para intervalo na parte da manhã com a duração de 30 minutos, das 10h30 às 11h00. Na parte da tarde, iniciavam às 14h00 às 16h00. Posteriormente, seguiam-se as atividades de enriquecimento curricular.

No fim de cada semana de estágio, havia sempre um espaço de reflexão com a educadora cooperante, onde se discutiam os aspetos positivos, os negativos e a melhorar nas próximas intervenções. Esta discussão com a educadora ajuda a, posteriormente, realizar a reflexão crítica semanal, integrante no portfólio final de estágio da unidade curricular. É possível observar no documento das OCEPE (Ministério da Educação, 2016) que

A concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos no dia a dia da creche e do jardim de infância exige um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa. Neste sentido, a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. (p. 11)

Para Alarcão (1996) essa reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada IV – Educação Pré-Escolar

Na PES IV, o trabalho desenvolvido decorreu numa escola pertencente a um agrupamento de escolas da Região Centro. Devido à situação de pandemia que o país

atravessa, a prática de ensino decorreu à distância, com recurso à elaboração de vídeos com propostas de atividades, para que as crianças se mantivessem ativas naquela que era uma situação de confinamento nas suas casas. No que diz respeito ao grupo de crianças do contexto de estágio, este é constituído por 20 crianças, sendo que 11 eram do sexo masculino e nove do sexo feminino.

Relativamente à estrutura física da escola, o edifício apresenta uma arquitetura moderna, com um espaço exterior amplo e fechado. Neste espaço exterior existe um campo de futebol, um parque infantil que contém duas zonas (uma para a EPE e outra para o 1.º CEB, um espaço de “casinha”, uma horta e também alguns espaços verdes.

No que concerne à estrutura interior, a escola é constituída por 10 salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e 5 salas destinadas à EPE, 2 salas de apoio aos alunos, 1 biblioteca, 1 refeitório, 1 salão polivalente, balneários, 1 sala de professores, 1 reprografia e casas de banho. O espaço polivalente referido é utilizado pelos alunos maioritariamente quando as condições meteorológicas não permitem que estes se desloquem para o espaço exterior.

Relativamente ao piso 0, tendo em consideração a ala direita, existem 3 salas do 1.º CEB e 3 salas destinadas à Educação Pré-Escolar, casas de banho (2 para o sexo masculino e 2 para o sexo feminino), 2 gabinetes de apoio, 1 gabinete para professores, 1 gabinete para educadores e 2 salas de arrumos. Ainda neste piso, mas referindo a ala esquerda, podemos salientar que encontramos 3 salas de Educação Pré-Escolar, 1 sala de prolongamento ou componente de apoio à família, 1 gabinete para educadores e ainda casas de banho adequadas à faixa etária das crianças e também a alunos com dificuldades motoras. Neste espaço podemos encontrar grandes janelas com persianas exteriores e interiores que dão acesso ao espaço exterior da escola.

Nesta área existe 1 cozinha bem equipada, 1 refeitório, 1 biblioteca, 1 gabinete médico, 1 gabinete de coordenação e 1 sala de reuniões. No espaço exterior deste piso existe 1 portaria, onde está sempre presente um adulto responsável pelo movimento de saída e de entrada na escola, permitindo deste modo uma maior segurança das crianças.

Tendo em consideração o piso 1, este é constituído por 6 salas, 2 gabinetes de apoio, casas de banho (2 destinadas a crianças do sexo feminino e outras 2 destinadas a crianças do sexo masculino) e 1 sala de arrumos.

Focando-nos agora no contexto humano, esta escola dispõe de 1 coordenadora de estabelecimento, 9 professores titulares de turma, 3 professores de apoio, 2 professores de Educação Especial, 2 professores em dispensa da componente letiva, 5

educadoras titulares da sala, 5 educadoras em apoio e 20 assistentes operacionais.

2. Análise das práticas concretizadas nas PES III e IV

2.1. Prática de Ensino Supervisionada III

“Aprender, na Educação Pré-Escolar, decorre do explorar, do descobrir, do narrar, do partilhar, do ampliar as possibilidades de comunicação e do viver.

(Martins, 2007, p. 44)

Neste ano letivo, tive a oportunidade de estagiar no jardim de infância, em contexto da Educação Pré-Escolar. Esta reflexão final tem como grande objetivo refletir todo o percurso feito durante este primeiro semestre no contexto em que estive inserida.

No que diz respeito ao grupo de crianças, inicialmente este era constituído por 16 crianças, porém, ao longo do tempo, foram inscritas novas crianças, ficando por fim com 20 crianças. Dentro deste grupo, existe muita heterogeneidade, tendo 2 crianças com NSE. Estas duas crianças apresentavam Perturbação do Espectro do Autismo.

Ao longo deste semestre, tive a oportunidade de avaliar as crianças, através de estratégias diferenciadas, de forma a integrá-las nas suas próprias avaliações e nas avaliações dos colegas. Desta forma, as crianças podiam ter voz ativa daquilo que consideram que correu bem e o que correu menos bem, respondendo a questões feitas pela educadora. De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p. 5), a criança é a “protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança é ouvida e participa nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo. Este sentimento de agência faz parte da construção da sua identidade e autoestima”.

Relativamente às planificações para crianças, tive alguma dificuldade devido à falta de evidências concretas e fundamentadas que tinha acerca das crianças como seres individuais. Porém, com a ajuda da educadora cooperante, consegui conceber atividades que poderiam favorecer crianças que demonstravam mais dificuldades, por exemplo, no perder um jogo. A criança em causa era nova na sala e demonstrava muita dificuldade em perder um jogo e a assumir o mesmo, tendo reações de tristeza e até mesmo chorando. Para combater esta situação, elaborei atividades em que as crianças são divididas em equipas e uma perde e outra ganha para que, desta forma, as crianças comecem a normalizar o “perder”, conseguindo refletir sobre isso sem desanimar. De

forma a ajudar a criança a encarar e superar esses momentos de frustração, tentámos compreender o que a motivava aquela atitude/sentimento, reforçando positivamente a sua postura ao tentar ganhar o jogo. Segundo Noronha e Noronha (1992), a frustração surge de

- quando não se consegue atingir o objetivo por causa de um obstáculo;
- se não se atinge o objetivo apesar de realizar o comportamento necessário;
- quando o resultado é diferente do desejado, apesar de se ter realizado o comportamento necessário e atingido o objetivo. (p. 81)

Considero que a minha dinâmica com a educadora cooperante foi uma excelente experiência para mim, e espero continuar a evoluir e aprender. Aprendi a ter um pensamento mais crítico, envolver as crianças no processo de aprendizagem, que existe o aprender a aprender e o aprender a brincar. É possível verificar o conceito de aprender a aprender no glossário das OCEPE (Ministério da Educação)

progressiva tomada de consciência da criança de como realiza o seu processo de aprendizagem (o que aprende, como aprende, como ultrapassa dificuldades). Permite-lhe tomar consciência de si como aprendiz e desenvolver a capacidade de organizar e regular formas próprias de aprender individualmente e em grupo (gerir o tempo, gerir a informação, resolver problemas, adquirir conhecimentos e aplicá-los em novas situações), promovendo o gosto por aprender, a autoconfiança e a persistência. (p. 105)

Aprendi ainda que, enquanto educadores, devemos estar atentos a todos os pormenores, a fazer avaliações contínuas para percebermos se as nossas intervenções estão a ser eficazes, se estamos a corresponder às expectativas e necessidades de cada criança. A ser uma profissional cuidada e rigorosa. A querer aprender mais e mais todos os dias. Sinto que, a educadora cooperante do contexto em que estou inserida, sempre se preocupou em passar-me o máximo de conhecimento. Avaliar, na conceção das OCEPE (Ministério da Educação, 2016) consiste num processo de análise e reflexão, de forma a sustentar as decisões na hora de planear.

Num modo geral, considero a minha apresentação e participação nesta sala como positiva, uma experiência na qual quero continuar a ter o privilégio de estar envolvida. Sinto que ainda tenho muito para aprender, e que tive muito apoio tanto das professoras orientadoras como da educadora cooperante. Aprendi a ter uma mente aberta, a saber remodelar situações, a ouvir críticas construtivas e a ser uma pessoa informada e atualizada. A Prática de Ensino Supervisionado tem um peso muito grande na formação académico, uma vez que dá oportunidade ao futuro docente da educação de vivenciar tudo o que aprendeu ao longo do seu percurso académico, com o intuito de levá-lo à

realidade do ambiente de trabalho. (Silva, 2019, citado por Machado & Filho, 2020, p. 71)

2.2. Prática de Ensino Supervisionada IV

“Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar”

(Ministério da Educação, 2016, p. 4)

Neste contexto, desenvolvi trabalho num local de estágio diferente do semestre passado, onde me integrei num grupo distinto. Devido à situação de pandemia que o país atravessa, a pedagogia de ensino foi à distância, onde recorremos à elaboração de vídeos com propostas de atividades, para que as crianças se mantivessem ativas naquela que era uma situação de confinamento nas suas casas, e para continuassem a adquirir novos conhecimentos e a aprender como faria na sua rotina normal na escola. No que diz respeito ao grupo de crianças do local de estágio, este era constituído por 20 crianças, sendo que 11 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

Ao longo deste último semestre, muitas foram as mudanças devido à doença COVID-19 que veio mudar drasticamente o nosso percurso enquanto estagiárias. Relativamente às planificações, considero que as mesmas foram mais complexas porque exigiam mais detalhes das nossas propostas para as crianças. É de referir que procurámos utilizar uma linguagem adequada e cuidada, evitando usar termos técnicos e de difícil compreensão para as crianças, tendo sempre em conta a sua faixa etária.

É de salientar que a realização de vídeos por parte das estagiárias tornou o processo de explicação muito mais fácil e claro para as crianças. Desta forma, era mais fácil transmitir e encaminhar as mesmas para alcançar os objetivos pretendidos. Para além disto, também o facto deste tipo de material ser facilitador da transmissão de mensagem, é também um recurso que apoia os pais a perceberem a melhor forma de ajudarem os seus filhos na realização das propostas que oferecíamos ao grupo e a perceber formas/estratégias para os pais compreenderem, desde cedo, as características da criança, manifestando-se a forma como a mesma se sente em relação à situação de confinamento em que vivemos durante um período de tempo. Numa forma de contextualização do referido anteriormente, Santos (2000) refere

a grande maioria dos modelos da compreensão infantil da saúde e da doença [e.g., 1-3] seguem a orientação Piagetiana [4] e apresentam o desenvolvimento numa sequência majorante que parte da utilização de esquemas cognitivos mais básicos, pré-lógicos e menos flexíveis (nas

crianças mais pequenas), para esquemas progressivamente mais complexos, lógicos e lógico-abstratos, mais integradores e flexíveis (nas crianças mais velhas e nos adolescentes).

No que diz respeito ao meu caso em específico, havia a preocupação de que a minha súbita apresentação a este grupo criasse constrangimento às crianças e aos pais. Desta forma, em conjunto com as minhas professoras e colegas de grupo de estágio decidimos que eu iria realizar propostas de atividade física como um complemento aos vídeos das minhas colegas. No entanto, as minhas colegas de grupo de estágio acharam por bem incluir-me também nos vídeos realizados por elas, aparecendo de um modo progressivo e contextualizado. Para além de ter elaborado todas as semanas uma parte de educação física para promover a atividade física das crianças, também integrei os vídeos relativos ao tema semanal das planificações do agrupamento.

Em jeito de reflexão sobre esta medida, penso que os vídeos disponibilizados aos pais do grupo de crianças da nossa sala foram imprescindíveis como linhas orientadoras para pais. Sabemos que o período que atravessámos poderia manifestar-se em momentos de stress, receios e incertezas. Estes vídeos tornaram-se um apoio fundamental tanto para as crianças como para os pais que conseguiam apoiar os seus filhos na execução das tarefas, transmitindo segurança e conforto.

Ao longo deste semestre, a avaliação das crianças foi diferente, devido à pouca resposta que tivemos às propostas lançadas a todas as crianças do grupo. No entanto, nas respostas que obtivemos, maioritariamente através das fotografias, foi perceptível ver o empenho e entusiasmo na realização das propostas, observando pequenos detalhes de progressos nas crianças.

No que concerne às planificações, estas foram feitas semanalmente, e não diariamente como no semestre passado, tendo em conta as planificações que a educadora nos enviava do Plano Anual de Atividades (PAA). Na execução das mesmas, tivemos sempre em conta as limitações derivadas da pandemia, propondo atividades que não recorressem a materiais difíceis de ter em casa e, também, atividades com duas ou mais formas de realizar para que as crianças não tivessem constrangimentos. Neste campo, como me integrei num grupo que me era desconhecido, esforcei-me ao máximo por elaborar atividades que fossem adequadas a qualquer grupo de crianças desta faixa etária, procurando sempre pela opinião das minhas colegas estagiárias uma vez que as mesmas já conheciam as crianças desta sala.

De modo geral, considero que a minha participação neste grupo foi positiva, uma experiência que vou levar para a minha vida pessoal e profissional, uma vez que, devido

à situação de pandemia, tivemos que reorganizar todo o processo de ensino. Todas as semanas enviávamos vídeos para as crianças, com propostas, de modo a manter o vínculo entre estagiárias/escola e as crianças. O nosso principal objetivo, para além de dar continuidade ao nosso estágio, foi promover interações e brincadeiras, onde as crianças conseguissem desenvolver emoções, habilidades e destrezas. Outro aspeto a ressaltar foi a participação dos pais nas propostas. Notámos a presença destes como uma ajuda fulcral na realização das atividades, proporcionando às crianças momentos de pura interação com os pais e vice-versa. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p. 105), o brincar é uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade, imaginação e exploração”.

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Para proceder a uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo das PES III e IV, é importante referir que são analisadas as vertentes presentes no Despacho n.º 16034/2010, de 15 de outubro, referente aos Padrões de Desempenho Docente. As vertentes analisadas dividem-se em quatro, sendo o primeiro o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, seguido da vertente profissional, social e ética, posteriormente a este segue a participação na escola e na relação com a comunidade educativa, e, por último, o desenvolvimento da formação profissional ao longo da vida.

O mesmo despacho refere que “estas são dimensões fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual”. (p. 1)

3.1. Prática de Ensino Supervisionada III

No que diz respeito à dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” esta baseia-se na qualidade de ensino do trabalho desenvolvido.

Para que todas as planificações funcionassem com rigor e da forma mais adequada possível ao grupo, teve que haver uma preparação prévia e organização das atividades letivas. Houve sempre a preocupação em ouvir as crianças e aferir os seus conhecimentos, de modo a poder aplicá-los nas atividades. Para dar exemplo ao que acabou de ser dito, uma das minhas planificações foi a elaboração de um castelo. Esta ideia foi sugerida pelo grupo de crianças em conversa, quando, em outras intervenções, questionei ao grupo o que achavam que significava brincar. Algumas das respostas foram “brincar é jogar”, “brincar é fazer desenhos”, e “brincar é jogar o puzzle”. Aproveitando estas ideias, questionei as crianças quais os jogos que faltavam na sala, ao que depois de muitas manifestações, chegamos à intervenção de uma das crianças que afirmou que queria um castelo na sala.

Outro exemplo que poderia dar é a elaboração do relatório do *lesson study*, em que foi escolhida a fita métrica como instrumento a analisar. Através desta forma de intervenção, em que foi feita uma pesquisa intensa prévia sobre este instrumento de medida, em que pesquisámos toda a informação necessária para dominarmos o conteúdo científico, conseguirmos dinamizar com outras áreas de conteúdo e, desta forma, termos rigor e clareza naquilo que vamos abordar com as crianças.

Posteriormente a esta análise, elaborámos em conjunto, uma primeira planificação, comum a todos os grupos, onde primeiramente iríamos deixar os instrumentos de medida dispostos nas mesas da sala, para deixarmos que as crianças explorassem livremente na sua hora de brincar e ouvirmos as suas manifestações face a estes instrumentos.

Após refletir sobre as minhas primeiras intervenções e o meu desempenho nas mesmas, percebi a minha dificuldade em saber dar resposta a todas as intervenções das crianças. Recebi muito apoio da educadora cooperante, que me auxiliou e apoiou nestes momentos, explicando depois que a tendência em bloquearmos nestes momentos é fácil, e, portanto, devemos de arranjar estratégias para dar resposta a algo que a criança diz, por exemplo, recorrendo à internet, explorando também a parte tecnológica com as crianças.

Dado como terminado este semestre, sinto que aprendi e adquiri novos conhecimentos fundamentais para um futuro com sucesso e rigor. Aprofundei mais conhecimento na avaliação das crianças, percebendo que, de facto, este é um dos aspetos mais importantes para o sucesso de cada criança enquanto ser humano individual e a sua forma de intervir e postura nos contextos em que está inserida. A avaliação, segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p. 13) “consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação”. Uma das planificações finais foi a auto e hétero avaliação das regras da sala.

A realização desta ficha foi feita com o auxílio da educadora, que inicialmente perguntou ao grupo se achavam que já conseguiam cumprir todas as regras da sala, afixadas na parede da sala. Os cartões com as regras foram elaborados em conjunto com as crianças, tendo a educadora questionado as mesmas acerca de quais as atitudes menos corretas que as crianças cometiam na sala, apontando por escrito o que as crianças diziam. Depois de discutir com as crianças, a educadora elegeu algumas crianças para desenharem cada regra, para que, deste modo, conseguissem perceber o que estava por escrito no cartão, associando as palavras ao desenho. É importante

referir ainda que cada criança escolheu a forma como assinalava que cumpria cada regra na sua ficha.

Posteriormente à realização das fichas de autoavaliação das crianças, foi elaborado um placar, onde já estavam presentes os cartões das regras. Cada criança desenhou o seu cartão identificador e as cruzes para colocar no placar, discutindo com o grupo se era merecedor de ter no placar que cumpre uma determinada regra.

Desta forma, avaliar tornou-se divertido, sendo que as crianças participaram no processo de avaliação de forma espontânea. A criança deve ser a principal protagonista na criação do currículo do processo de aprendizagem. Através deste método, as crianças envolvem-se de forma mais significativa no seu próprio processo de ensino. A participação das crianças proporciona formas de comunicação e estratégias que promovam um maior envolvimento destas e uma maior articulação entre os diversos contextos da sua vida. Assim, permitimos que cada criança desenvolva potencialidades. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p. 19) o educador deve valorizar o que as crianças fazem, sendo um “ouvido atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos”. Desta forma, a participação das crianças proporciona formas de comunicação e estratégias adequadas ao grupo em que nos inserimos, proporcionando um maior envolvimento das mesmas e uma maior articulação entre os diversos contextos da sua vida. Este papel ativo da participação da criança é reconhecido pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989).

Desta forma, e neste caso específico, este tipo de avaliação “permite à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos” (Ministério da Educação, 2016, p. 18). Nesta sala a educadora privilegia a criança como criadora da construção do currículo, havendo sempre momentos de diálogo, onde a educadora percebe as maiores dificuldades, curiosidades de cada criança para poder trabalhar na sala.

Nas minhas intervenções, tento sempre planificar com rigor, promovendo momentos de aprendizagem que articulem várias áreas curriculares. Em todas as atividades, procurei trabalhar das mais diversas formas, ou seja, trabalho individual, colaborativo e em grande grupo para desenvolver diferentes competências no grupo, uma vez que desta forma, as crianças, em linha com o referido nas OCEPE “têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas” (Ministério da Educação, 2016, p. 25). Algumas crianças deste grupo tinham

ainda muita dificuldade no trabalho colaborativo, sendo bastante perceptível, por exemplo, na divisão do grupo em pares em que era solicitado que elaborassem um desenho sobre o assunto a ser abordado. As crianças dividiam a folha ao meio e cada uma desenhava no seu lado, não havendo trabalho colaborativo. Na minha primeira planificação de intervenção no grupo, estava a decorrer a semana da alimentação saudável, em que a educadora estava a abordar o tema com as crianças através do diálogo. Nesse diálogo, as crianças manifestaram o desejo de confeccionar algo saudável na sala, uma vez que temos um forno elétrico na mesma. Dado isto, dividi o grupo em pequenos grupos, dando um ingrediente diferente a cada um para que cortassem, com ajuda de um adulto, o ingrediente para dispor pela pizza. Confeccionámos uma pizza saudável, em que apenas levou de ingredientes: cogumelos, queijo ralado, cenoura cebola e pimentos (a pizza não podia levar tomate devido a uma das crianças ser intolerante ao tomate). Nesta atividade consegui promover novas aprendizagens sobre a alimentação saudável, levando as crianças a refletir sobre a importância de uma alimentação saudável e ainda abordar o conceito de quantidades de ingredientes que a pizza necessitava.

Relativamente à segunda dimensão, denominada como “Vertente profissional e ética”, sabemos que o futuro profissional de educação, mais concretamente um educador de infância, deve ser um paradigma a seguir. Para que isto se concretize, é necessário que exista uma constante atualização do saber.

Ao longo das minhas intervenções, tive sempre como documento orientador principal as OCEPE. Na construção da planificação do *lesson study*, para obtermos previamente o conhecimento sobre o que estávamos a investigar, recorreremos a vários documentos, para que, desta forma, o nosso saber próprio esteja atualizado. Para que exista uma progressão não basta apenas analisarmos documentos orientadores, mas também a nossa postura na prática profissional. Segundo Oliveira e Serrazina (2002, p.4) o ato de refletir “ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”. Assim, através deste método, o profissional consegue repensar as suas práticas e melhorar futuramente.

No âmbito da Educação Pré-Escolar sente-se um ambiente mais acolhedor, onde o educador está predisposto a ajudar as crianças em todas as suas dificuldades. É neste contexto de pré-escolar que “pretende dotar os indivíduos de competências pessoais e sociais necessárias quer à construção do seu ser, quer ao exercício das suas funções enquanto membro de uma sociedade” (Romano, 2011, p. 9). Se uma criança demonstra dificuldades em fazer alguma coisa, o educador deve sentar-se ao lado dela, apoiando-a e explicando como pode conseguir fazer. Deve motivar a criança a não desistir, a

persistir até conseguir, a “ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros (...) constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, ‘aprender a aprender’” (Ministério da Educação, 2016, p. 11). Só conseguimos incutir isto numa criança, promovendo um ambiente favorável na sala, onde as crianças se sintam acolhidas, seguras e estimuladas. É uma sala que valoriza os diferentes saberes e culturas de cada criança. Nas nossas reflexões diárias após um dia de prática no estágio, tínhamos que refletir na implicação e bem-estar das crianças. As crianças demonstram bem-estar emocional quando manifestam sentimentos de “satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 12). No geral, as crianças demonstram bem-estar emocional na sala onde estou a estagiar, sendo que existe uma que tem 3 anos e ainda não se habituou ao facto de a mãe o deixar para ir trabalhar. É uma criança muito expressiva, demonstra muito o que está a sentir, e, por isso, chora frequentemente ao longo do dia. Por esta razão e que uma das regras da sala é “Não chorar. Os pais vêm sempre buscar os filhos”.

Nesta sala existem apenas 2 crianças com 6 anos, que são bastantes desenvolvidas, sendo participativas em todas as atividades propostas. Ao longo do estágio nesta sala, percebi que a educadora se preocupava sempre em criar um ambiente estimulante para todas as crianças, de todas as idades, conseguindo com que todas estivessem implicadas e com o seu bem-estar emocional assegurado. As atividades proporcionadas pela educadora conseguiam estimular todas as crianças, uma vez que as envolvia sempre previamente no currículo. Eu, como estagiária e ao observar que, este conceito de as envolver de facto funcionava, adotei a mesma estratégia. As crianças ao estarem implicadas no processo de aprendizagem retiram muito mais aprendizagens significativas.

O trabalho colaborativo torna-se fundamental para o bom funcionamento e desenvolvimento enquanto profissional da educação. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p. 10) “para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva” existindo assim “um trabalho colaborativo entre os profissionais”. A educadora cooperante apoiou-me sempre nas minhas planificações e na prática, desenvolvendo-se um trabalho colaborativo entre educadora-estagiária. Aprendi que através do trabalho colaborativo garantimos um crescimento profissional e pessoal. É fundamental que a comunidade educativa estabeleça um espírito de entreajuda, onde os profissionais trocam ideias, informações e experiências, favorecendo o espírito

criativo. Infelizmente este semestre não tive um colega de grupo de estágio, no entanto, tive a experiência de trabalho colaborativo em muitos outros trabalhos e no próprio estágio com a educadora cooperante.

No que toca à terceira dimensão, esta correspondente à “Participação na escola e na relação com a comunidade educativa”. É sabido que um profissional da educação deve envolver-se ativamente nos projetos e documentos institucionais da vida da escola. Segundo Teixeira (1995, p.162) “uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização”.

Ao pensarmos na comunidade escolar, pensamos nas pessoas que a integram, que se juntam para atingirem o sucesso, estabelecendo relações entre si. Ao longo deste semestre, posso aferir que tentei participar ao máximo na construção de documentos orientadores, onde auxiliei a educadora por exemplo na construção da informação de cada criança, para arquivar juntamente com outros documentos orientadores.

O projeto de envolvimento da família é um bom exemplo para analisar neste padrão, uma vez que é um projeto que envolve a família das crianças, juntando-as na comunidade educativa. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p.103) “os pais/famílias enquanto principais responsáveis da educação da criança, têm necessariamente um papel determinante nesta, como em todas as transições”. Infelizmente, o projeto que tinha pensado como projeto de envolvimento à família não foi realizado pela pouca adesão por parte dos pais. No início do semestre, durante a semana da alimentação saudável, as educadoras de infância decidiram convidar duas mães de duas crianças que frequentavam uma das salas para falar da roda dos alimentos, uma vez que as duas são enfermeiras. As crianças mostraram envolvimento na conversa, fazendo muitas perguntas e interrompendo-as muitas vezes. Segundo Alves e Varela (2012, p. 36) “a relação entre escola e comunidade educativa vem assumindo uma centralidade crescente nas últimas décadas, quer enquanto alvo de atenção dos debates sociais e políticos, quer como objeto de pesquisa educativa”.

Todas as salas deste jardim de infância estão envolvidas num projeto de Língua Gestual Portuguesa, onde vem todas as segundas-feiras uma professora desta área intervir durante 45 minutos, ensinando-as o que é, para que serve, ensinando às crianças algumas palavras em língua gestual portuguesa.

No fim do ano, a escola organizou uma Festa de Natal, onde todas as turmas tanto de contexto EPE como de 1.º CEB elaboraram uma pequena atuação para mostrar ao resto da comunidade educativa. Nesta festa todos tiveram direito a participar, sendo

que até os professores e educadores elaboraram uma pequena atuação para os mais pequenos e pais presentes nesta festa.

Por fim, importa abordar a última dimensão “Desenvolvimento da formação profissional ao longo da vida”. Ao longo da minha experiência neste contexto de estágio, senti que cresci a nível pessoal e profissional, tirando aprendizagens muito ricas. O estágio que me foi proporcionado ao longo deste semestre foi uma mais-valia para a minha formação como futura profissional da educadora, uma vez que pude estar em contacto com a realidade, intervindo e percebendo o rigor que uma planificação requer, o esforço que é necessário para que exista competência naquilo que estamos a fazer. Aprendi a lidar com as crianças e comigo mesma, testando todas as minhas capacidades.

Não só na prática como em contexto de aluno, aprendi imenso nas unidades curriculares que tive ao longo deste primeiro semestre, onde foi possível discutir com os professores situações que presenciámos e que não sabíamos como reagir e lidar.

Ao longo do semestre, procurei sempre aprender através do conhecimento, dos documentos orientadores e analisando a minha ação na prática. É importante que um profissional se mantenha atualizado, procurando sempre documentos oficiais que possibilitem aprendizagens e uma atualização contínua. Segundo Roldão (2007, p. 100) “nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros”.

O facto de esta minha presença na sala ser em caráter de estagiária, dá-me a possibilidade de observar a postura de uma educadora com experiência, aprendendo com a mesma técnicas, estratégias e conhecimentos. A reflexão era sempre uma prioridade posteriormente a um dia de intervenção. Era através desta e de um diálogo com a educadora ao final do dia que eu conseguia perceber as minhas falhas e conquistas para corrigir nas práticas futuras.

3.2. Prática de Ensino Supervisionada IV

Neste contexto, a minha intervenção decorreu de forma distinta em relação aos outros semestres. O ensino foi feito à distância, face à situação de pandemia causada por um vírus denominado como Covid-19. Derivado a surgimento deste vírus, o ensino passou a ser feito à distância, dando-nos oportunidade de continuar a estagiar virtualmente. Neste seguimento, dadas as restrições do agrupamento em que eu

estava inserida no semestre passado, surgiu a hipótese de eu me integrar noutro grupo de estágio, de outro agrupamento, para que, desta forma, pudesse concluir o meu estágio.

No que diz respeito à primeira dimensão “Desenvolvimento do ensino e aprendizagem” esta baseia-se na qualidade de ensino do trabalho desenvolvido. Indo ao encontro do referido, o Despacho n.º 16034/2010, de 15 de outubro afirma que esta dimensão “operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso” (p. 1).

Para que todas as planificações funcionassem com rigor e da forma mais adequada possível ao grupo em que estou inserida, teve que haver uma preparação prévia e organização das atividades letivas. Em comparação com o estágio do primeiro semestre, sinto que houve ainda mais preocupação e rigor nas nossas propostas. Isto é, enquanto no primeiro semestre, nós tínhamos uma planificação a qual adequávamos de acordo com as manifestações das crianças no momento, neste último semestre isso já não foi possível, uma vez que não estávamos a lidar presencialmente com as crianças. Neste último semestre, a maior dificuldade sentida foi arranjar propostas de atividades para o grupo, uma vez que não o conhecia. Inicialmente, as professoras estagiárias e as colegas de estágio concordaram que eu deveria iniciar a minha implementação com atividade física para motivar as crianças ao exercício físico e para quebrar a rotina das atividades a que já estavam habituados. Depois de ver os poucos *feedbacks* que recebemos, percebi que era uma proposta que as crianças gostavam de realizar, mostrando motivação e empenho na realização das mesmas. A planificação e a avaliação dos conteúdos foram as dimensões mais difíceis uma vez que não conhecia o grupo. A avaliação foi feita em conjunto com as minhas colegas de estágio, onde analisámos alguns detalhes dos desenhos ou da realização das atividades propostas por nós. Procurei desenvolver propostas com materiais que fossem de fácil acesso às crianças, dando sempre sugestões do que poderia substituir aquilo que eu estava a usar no vídeo. É de salientar que a realização de vídeos por parte das estagiárias tornou o processo de explicação muito mais fácil e claro para as crianças. Desta forma, era mais fácil potenciar o alcance dos objetivos propostos para os objetivos pretendidos. Para além disto, considerámos que a realização dos vídeos foi uma ferramenta essencial para os pais das crianças, para que percebessem a melhor forma de ajudar os seus filhos nas suas produções das propostas que enviávamos. Neste sentido, penso que os vídeos disponibilizados aos pais do grupo de crianças da nossa sala foram

imprescindíveis.

Na dimensão que diz respeito à “Vertente profissional, social e ética”, é de referir que o futuro profissional de educação, mais concretamente um educador de infância deve ser um paradigma a seguir.

Após cada intervenção com o grupo, fazíamos sempre uma reflexão conjunta de forma a perceber o que correu bem e mal. A apreciação dos pais e da educadora também nos ajudava neste sentido. Para que exista uma progressão não basta apenas analisarmos documentos orientadores, mas também a nossa postura na prática profissional. Segundo Oliveira e Serrazina (2002, p.4) o ato de refletir “ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”. Assim, através deste método, o profissional consegue repensar nas suas práticas e melhorar futuramente. Neste contexto de ensino à distância as planificações foram feitas semanalmente, e não diariamente como no semestre passado, tendo em conta as planificações que a educadora nos enviava do Plano Anual de Atividades (PAA). Na execução das mesmas, tivemos sempre em conta as limitações derivadas da pandemia, propondo sempre atividades que não recorressem a materiais difíceis de ter em casa e, também, atividades com duas ou mais formas de realizar para que as crianças não tivessem constrangimentos. Tal como referido anteriormente, a utilização de vídeos para apresentar as propostas constitui um ótimo facilitador para os pais das crianças, para conseguirem apoiar os filhos na realização das tarefas. As planificações tornaram-se documentos orientadores para os pais, para estes saberem o que devem fazer nas propostas orientadas por nós, o que não aconteceu no primeiro semestre, em que as planificações eram para orientar o nosso desempenho enquanto estagiárias nas nossas intervenções presenciais. É neste contexto de EPE que “pretende dotar os indivíduos de competências pessoais e sociais necessárias quer à construção do seu ser, quer ao exercício das suas funções enquanto membro de uma sociedade” (Romano, 2011, p. 9). Ao longo das nossas intervenções, tentámos através das nossas propostas, mostrar felicidade e motivação, para que, as crianças conseguissem captar essas emoções e se abstraíssem da situação que vivemos. Estes vídeos enviados semanalmente para as crianças eram uma forma de manter as crianças ocupadas e para que continuassem ao máximo com a rotina que sempre tiveram anteriormente ao surgimento da Covid-19 que trouxe tantas mudanças. Estas propostas eram pensadas para as crianças da sala onde estive inserida ao longo deste último semestre, com atividades que já sabíamos que iriam proporcionar bons momentos às crianças, animando-as e mostrando motivação e encorajamento para que estas também realizassem as propostas.

O trabalho colaborativo torna-se fundamental para o bom funcionamento e desenvolvimento enquanto profissional da educação. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p. 10) “para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspectiva inclusiva” existindo assim “um trabalho colaborativo entre os profissionais”. Aprendi que, através do trabalho colaborativo, garantimos um crescimento profissional e pessoal. Neste contexto fez ainda mais sentido o trabalho cooperativo dada a situação que vivemos devido à pandemia. Todas as nossas propostas foram pensadas em conjunto, apoiando todas as opiniões umas das outras e dando mais ideias que se tornaram fulcrais neste último semestre. Considero que foi um bem mais valioso trabalhar com outras colegas, uma vez que tudo isto foi uma novidade para todas nós e ninguém se sentiu sozinha ou deixada de parte.

Na terceira dimensão, denominada como “Participação na escola e na relação com a comunidade educativa”, entende-se que um profissional da educação deve envolver-se ativamente nos projetos e documentos institucionais da vida da escola. Segundo Teixeira (1995, p.162) “uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização”. Também podemos observar que no Despacho n.º 16034/2010 de 15 de outubro esta dimensão

considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade. O docente, como profissional, integra a organização da escola e é por isso corresponsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral. (p. 3)

Ao pensarmos na comunidade escolar, pensamos nas pessoas que a integram, que se juntam para atingirem o sucesso, estabelecendo relações entre si. Neste contexto, percebi que existe uma boa comunicação entre a comunidade educativa e as famílias, no entanto, com o surgimento do vírus no nosso país, e com o ensino à distância, notámos pouca afluência dos pais na realização das nossas propostas enviadas através de vídeos realizados por nós, educadoras estagiárias.

Por fim, surge a dimensão relativa ao “Desenvolvimento da Formação Profissional ao longo da vida”. Esta unidade curricular fez-me crescer e obter aprendizagens muito ricas. O estágio que me foi proporcionado foi uma mais-valia para

a minha formação como futura profissional da educação uma vez que pude estar em contacto com a realidade, intervindo e percebendo a rigoridade que uma planificação requer, o esforço que é necessário para que exista competência naquilo que estamos a fazer. Aprendi a lidar com as crianças e comigo mesma, testando todas as minhas capacidades. Sinto que, neste contexto em especial, aprendi a lidar com situações inesperadas e a aprender a lidar com elas com calma e sabedoria. Tudo isto, claro, com apoio e ajuda das minhas professoras orientadoras e das minhas colegas de turma, uma vez que não pude continuar a estagiar no mesmo local de estágio do semestre passado.

Não só nas práticas pedagógicas, como em contexto de outras unidades curriculares, aprendi imenso ao longo deste último ano, onde foi possível discutir com os professores situações que presenciámos ou que sentimos e que não sabíamos como reagir e lidar. Mesmo com o ensino a ser a distância, todos os nossos professores se mostraram disponíveis para discutir connosco dúvidas ou curiosidades que surgissem. Ao longo do meu desempenho, procurei sempre aprender através dos documentos orientadores, dos *webinars* que tive oportunidade de assistir e analisando a minha ação na prática. É importante que um profissional se mantenha atualizado, procurando sempre documentos oficiais que possibilitem aprendizagens e uma atualização contínua. Segundo Roldão (2007) “nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros”. (p. 100)

Para concluir, para mim esta experiência foi bastante positiva, superando as minhas todas as minhas expectativas.

Parte II – Trabalho de Investigação:
a importância da Música em
crianças com Necessidades de
Saúde Especiais na Educação Pré-
Escolar

1. Enquadramento Teórico

1.1. Educação Inclusiva e Necessidades de Saúde Especiais

1.1.1. Enquadramento Legal

A educação de crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) constitui uma temática cada vez mais abordada e investigada. No Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 julho, artigo 2.º, alínea *h*, é possível constatar uma definição do conceito atribuído a Necessidades de Saúde Especiais

as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem. (p. 2920)

Pereira et al, (2018) afirmam que uma educação e uma escola inclusiva asseguram

a incorporação de variáveis como a ética, relativa aos valores e princípios, visando o combate às atitudes discriminatórias e à criação de uma sociedade mais justa; a implementação de medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um plano de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade, dando oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial. (p. 7)

A escola com orientação inclusiva defende um ensino igualitário de oportunidades educativas e sociais. A própria legislação portuguesa dá ênfase a este conceito, através do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, onde assumem um compromisso com a Educação Inclusiva, em linha com a UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar.

É de consenso comum que a escola deve assumir uma postura inclusiva, formando as crianças e jovens com competências e valores para que as mesmas tenham um papel ativo na sociedade. A UNESCO (2009) defende que educação inclusiva “pode envolver a afirmação dos direitos de jovens com deficiência à educação comum local, uma ideia proposta veementemente por algumas pessoas com

deficiências” (p. 15).

Nesta linha de pensamento, a implementação do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, veio fortalecer esta ideia de inclusão, lançando princípios orientadores, no artigo 3.º, tais como a educabilidade universal (alínea *a*), a equidade (alínea *b*), a inclusão (alínea *c*), a personalização (alínea *d*), a flexibilidade (alínea *e*), a autodeterminação (alínea *f*), o envolvimento parental (alínea *g*), e a interferência mínima (alínea *h*). Ainda neste documento legal, no artigo 1.º, podemos verificar que o mesmo estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, bem como o reconhecimento de medidas que suportem a inclusão na aprendizagem, nas áreas curriculares específicas e nos recursos específicos.

Em síntese, este normativo veio promover uma escola para todos, onde se tem em conta o perfil de aprendizagem de cada aluno, com atenção à diferenciação pedagógica, recorrendo a metodologias de aprendizagem que garantam a igualdade de oportunidades a todos os alunos. Para que a inclusão seja realizada, “não basta proporcionar aos alunos contextos socializadores – é necessário procurar as respostas curriculares adequadas. E, para encontrar respostas adequadas, é necessário que o professor assuma o seu papel na cadeia de decisões curriculares” (Leite, 2010, p. 2).

A educação inclusiva defende então que todos os alunos devem ter apoio dentro de sala de aula, com exceção daqueles que apresentem insucesso escolar. Para Hammeken (1996) a autoestima da criança com necessidades educativas é melhorada pelo facto de esta não necessitar de ser retirada da sala para aprender, tal como os seus colegas também não o são. Para que a escola seja inclusiva, a escola não pode apenas integrar as crianças/alunos. A escola deve primeiramente reconhecer que existe uma diversidade de alunos na escola, e que este é um aspeto que enriquece bastante a comunidade escolar. Segundo Rodrigues (2003) a educação inclusiva chama a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família.

A perspetiva de inclusão pressupõe inovação e criação de contextos para um ensino adequado às necessidades de cada criança. Baptista (2011, p. 77) refere que “todos são educáveis e a escola inclusiva é a que sabe educar todos até ao limite das suas capacidades, sempre diferentes de aluno para aluno”. Atualmente, o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho refere as linhas de atuação para a inclusão, no artigo 6.º, onde entre elas está que “a implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas”. Na perspetiva de Felizardo (2010, p. 2887)

há ainda um longo caminho a percorrer, é necessário repensar a formação dos professores, adequar práticas educativas, envolver toda a comunidade educativa e desenvolver projetos de investigação nos contextos educativos, com o intuito de monitorizar e otimizar o sistema e as suas estruturas, propondo as mudanças necessárias à inclusão.

1.1.2. Necessidades Educativas Especiais *versus* Necessidades de Saúde Especiais

De acordo com Correia (1999), o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) remete-nos para as crianças/jovens que apresentam dificuldades físicas, sensoriais, sociais, entre outros, afetando a sua capacidade de aprender/adquirir novos conhecimentos, saberes e/ou valores, necessitando de novos modelos de ensino de aprendizagem, ajustados e adaptados, indo ao encontro das necessidades educativas de cada criança.

Fazendo uma breve incursão histórica, o atendimento a crianças e jovens com algum tipo de problema tem sido analisado desde o século XIX, onde surgiram as primeiras tentativas de integração de crianças com dificuldades, repensando no processo de socialização, em que o objetivo passava por ultrapassar preconceitos. Em 1978, surgiu o relatório *Warnok Report Special Educations Needs*, em 1981, fruto de um estudo que mudou as metodologias de trabalho no campo educativo e pedagógico, nas crianças com problemas de aprendizagem.

Seguindo a mesma orientação, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), referência na construção de práticas inclusivas, sustenta que as escolas devem adaptar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas, entre outras. Esta Declaração ressalva ainda que

As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. (Declaração de Salamanca, 1994, p.11)

Correia (2003) refere que no final dos anos 70 começa a reconhecer-se que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) conseguiram alcançar sucesso escolar nas classes regulares, pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras, sendo possível estes fazerem parte do sistema regular de ensino. Assim, a escola tem a obrigação de avaliar os alunos de forma a perceber possíveis dificuldades de aprendizagem e desenvolverem estratégias para modificar o currículo, de forma que todos tenham oportunidades de ensino igualitários. As crianças com NEE têm direito ao ensino regular, a serem integradas nas turmas, e apenas são retirados da sala, aqueles que apresentem aspetos referidos no PEI (Programa Educativo Individual) e que possam levar ao seu insucesso escolar.

Assim, as NEE passam a ser exigências colocadas às escolas, que são os agentes responsáveis pela educação de todos os cidadãos. Para o autor Brennan (1990, p. 47), NEE “são aquelas que têm certos alunos com dificuldades maior que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas”. Ainda este autor (citado em Correia, 1999, p.48) refere que há uma NEE quando

um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada

A 6 de julho de 2018, o Decreto-lei 3/2008 é revogado e publicado o novo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em prol de uma educação inclusiva, possibilitando a todas as crianças a uma educação e formação facilitadora à sua inclusão.

Atualmente, através do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi substituído por Necessidades de Saúde Especiais (NSE). Tal como referido anteriormente, no artigo 2.º, alínea *h*) poderemos encontrar uma definição o conceito de NSE, sendo que se refere às necessidades que decorrem de problemas de saúde com impacto na funcionalidade da criança/jovem, provocando comprometimento acentuado em algum órgão ou função, com implicações na frequência no contexto escolar, interferindo no processo de aprendizagem académica.

Pereira et. al (2018) referem que o atual normativo abandona uma conceção restrita de medidas de apoio para alunos com NEE, assumindo uma visão mais ampla,

implicando que se pense na escola como um todo.

Com o objetivo de dar respostas eficazes às necessidades de cada criança, é necessário que existam avaliações especializadas realizadas pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), constituída por elementos permanentes e elementos variáveis. Dentro dos elementos permanentes desta equipa, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, no seu artigo 12.º, ponto 3, refere os elementos que fazem parte da equipa, a saber: um dos docentes que coadjuva o diretor (alínea *a*), um docente de educação especial (alínea *b*), três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino (alínea *c*) e um psicólogo (alínea *d*). Neste mesmo decreto, no artigo 12.º, ponto 8, é possível constatar que compete à EMAEI

- a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;
- c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;
- d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
- e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º;
- f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem. (pp. 2922-2923)

1.2. Interface família/escola e práticas inclusivas

1.2.1. Relação família/escola no contexto de escola inclusiva

O envolvimento parental tem-se vindo a revelar um papel cada vez mais importante no desenvolvimento das relações das crianças com o meio envolvente bem como na sua inclusão. É possível verificar no artigo 4.º, ponto 1, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que

os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a

toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. (p. 2920)

Atualmente, a solução para uma escola bem-sucedida requer a participação dos pais, na partilha de responsabilidades, havendo um trabalho de equipa entre a escola e a família. Para Sousa e Sarmento (2010) existe uma ligação “forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias” (p. 7). As experiências diretas de envolvimento dos pais na escola dos seus educandos concluem que os resultados escolares desses alunos aumentam significativamente, comparativamente com aqueles que não estiveram sujeitos ao envolvimento parental (Madureira & Leite, 2003).

Na perspetiva de Gomes, Neves e Silva (2017), a escola e a família constituem dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a construção da personalidade da criança. Se esta relação for fortalecida, estamos a contribuir para o sucesso pessoal e escolar das crianças. Analogamente, este trabalho entre a família-escola não só beneficia a aprendizagem da criança, mas também as expectativas dos pais em relação à escola. Para Gomes, Neves e Silva (2017) o envolvimento da família

apresenta-se como uma dimensão cada vez mais reconhecida para a qualidade nos contextos da Educação de Infância, tendo as práticas de uma relação estreita entre o jardim de infância e as famílias e comunidade assumido cada vez mais visibilidade e consistência. (p. 1)

A família desempenha um papel fulcral, uma vez que esta que transmite à criança os princípios e valores que a influenciarão para o resto da sua vida. Uma família que possua crianças com problemas desenvolvimentais deve estar integrada no processo educativo da mesma. Dado isto, cabe à escola o papel de envolver a família na tomada de decisões importantes relativas à criança, quer sejam crianças sem dificuldades, quer sejam crianças com NEE (Correia, 2003).

A escola e a família constituem dois contextos elementares na vida da criança. Na mesma linha, Costa (2015, p. 27) afirma que “a família é o meio natural da criança, apoio indispensável ao seu desenvolvimento”

Por conseguinte, famílias de crianças com algum tipo de dificuldade passam por um período de adaptação relativamente à incapacidade da criança, às suas características e evolução. O nascimento de uma criança com alguma problemática por si só desencadeia mudanças nas rotinas, nos contextos diários e nas emoções, o que para estes pais se torna de difícil gestão, comparativamente a outros pais que não passam por esta realidade (Rebelo, 2008). No entanto, é importante frisar que se tem vindo a assistir a uma evolução quer por parte das famílias das crianças com

necessidades específicas quer por parte dos profissionais de educação, realçando o papel dos pais uma vez que “uma vida familiar de sucesso requer que todas as necessidades da família, incluindo a dos pais, sejam identificadas e resolvidas” (Pereira, 1996, p. 14).

De um modo geral, é possível aferir que a inclusão das famílias no processo educativo das crianças potencia o seu sucesso escolar. É possível verificar nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016) que a família e a escola são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, por isso, é importante que haja uma relação entre estes dois sistemas. Deve existir um entendimento entre todos os participantes envolvidos no processo educativo da criança, tendo que existir uma interação contínua. Ainda as OCEPE referem que

Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades. (p. 28)

Na visão de Maturana e Cia (2015)

a interação efetiva entre família e escola contribui de maneira positiva para o processo de real inclusão de crianças público alvo da educação especial em salas de aula regulares. Entretanto, o envolvimento da família no processo de inclusão escolar fica sujeito a diversos fatores, como: percepções dos pais sobre o papel da escola no desenvolvimento da criança, tipo de apoio e suporte ofertados pela escola, concepções da escola sobre a criança com deficiência, políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais, entre outros, variando significativamente em relação à idade e etapa educacional da criança. (p.351)

Ao mesmo tempo, também o professor constitui um papel fulcral no apoio às famílias, auxiliando-os e preparando-os pedagogicamente e psicologicamente, de maneira que a colaboração família-escola seja o mais bem-sucedido possível. Desde o momento de diagnóstico da criança com alguma perturbação do desenvolvimento até à fase adulta, a criança e a família é acompanhada por vários profissionais, mas o professor/educador mantém-se, tornando-se o elemento considerado de confiança e mais constante no cenário profissional (Correia, 2013). Nesta perspetiva, Hohmann e Weikart (2004) afirmam que

desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, valores, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoal de valor e membros participantes da sociedade. (p. 99)

É possível verificar que no artigo 4.º, ponto 2, do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, está subjacente os direitos dos pais, tais como:

- a) Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar;
- b) Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual;
- c) Solicitar a revisão do programa educativo individual;
- d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando;
- e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando. (p. 2920)

Por conseguinte, o papel das famílias no processo educativo torna-se fundamental. Marques (2001) defende algumas estratégias de melhoria do envolvimento parental, como a criação, pela escola, de oportunidades de comunicação com as famílias, o usufruto das novas tecnologias para estabelecer comunicação com as famílias, o incentivo ao uso de uma linguagem assertiva e respeitosa por pais e professores, e o agendamento de reuniões no início do ano letivo com o intuito de atribuir e assumir responsabilidades à escola e à família.

1.2.2. Práticas pedagógicas inclusivas

A inclusão escolar de alunos com NSE torna-se um tema cada vez mais debatido e defendido por vários autores. Atualmente, o Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, define escola inclusiva onde “todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”. (p. 2918)

A promoção de uma escola inclusiva requer uma responsabilidade por parte do professor em ter em conta fatores sociais, culturais, económicos, mas também as características pessoais de cada criança. Na visão de Heredero (2010, p. 196) “as dificuldades de aprendizagem de todos estes alunos que apresentam deficiências se

manifestam de diferentes formas; mas, sempre como um contínuo, incluindo desde situações transitórias, que podem ser passíveis de intervenção pedagógica por meio do desenvolvimento das estratégias metodológicas utilizadas cotidianamente, até situações mais graves e permanentes, que requerem a utilização de recursos e serviços especializados para a sua superação”. É claro que, a criança com NSE exige mais atenção por parte dos professores e profissionais de saúde.

O principal objetivo da inclusão é dar oportunidade de todas as crianças terem uma educação igualitária, onde os professores devem ser capazes de dar respostas diferenciadas às necessidades de cada criança. Nesta linha de pensamento, os professores de ER e EE desempenham um papel fulcral, necessitando de uma “formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam” (Correia, 2003, p. 35). Atualmente ainda se verifica que os professores de EE atuam mais na educação de crianças com NSE, no entanto deve existir um trabalho articulado entre ambos, para que exista uma continuidade mais efetiva e eficiente no trabalho realizado com as crianças. É possível verificar no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, no artigo 11.º, ponto 4, que o papel do professor de EE

no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.
(p.2922)

Dado que é o professor de ER que passa mais tempo com as crianças com NSE, este deve recolher informações sobre as mesmas de modo a proporcionar indicadores acerca dos objetivos propostos e das mudanças comportamentais pretendidas (Correia, 2003). Neste contexto, é fulcral providenciar formações adequadas ao professor de ER, adequados às problemáticas com que trabalha.

De um modo geral, a escola inclusiva deveria ser vista como um lugar que defende o ensino igualitário, que recorre a metodologias mais estimulantes de acordo com o ritmo de aprendizagem das crianças e também que os professores desempenhem práticas que vão e encontro com as necessidades e características de cada criança. Nesta linha de pensamento, Neto, Ávila, Sales, Amorim, Nunes e Santos (2018) defendem que “é preciso compreender que o processo de aprendizagem é possível dentro de sala de aula regular e modificar o pensamento excludente de que esses alunos não são capazes de estudar, conviver e aprender com os demais” (p. 87).

No que diz respeito à educação, Silva (2011, p. 10) refere que “aprender com os outros ensina-nos a viver com todos e a saber fazer melhor, porque só ensinamos o que

também sabemos fazer e só somos quando aprendemos a interagir com os outros”.

A aprendizagem cooperativa é também uma estratégia de aprendizagem, que segundo Bessa e Fontaine (2002)

um indivíduo só poderá ser bem-sucedido na realização dos seus objetivos, se os outros também o forem e vice-versa, pelo que, numa situação puramente cooperativa, encontramos uma correlação positiva perfeita entre a satisfação dos objetivos dos diferentes participantes. (p. 125)

Nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016), a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas

aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima. (p. 10)

Para Neto et al. (2018) quando

Os alunos com diversos níveis de deficiências estão numa sala inclusiva, eles podem aprender mais e melhor, assim como aos demais é dada a oportunidade de aprendizado, compreensão, respeito e convivência com as diferenças. (p. 88)

Ainda assim, alguns docentes profissionais defendem a ideia de que deveria existir uma metodologia específica para ensinar um aluno com NSE, que ao ser implementada resultaria no sucesso escolar do mesmo, pois efetivamente a aprendizagem destes alunos leva mais tempo, requer mais apoio e exige uma maior implicação por parte dos docentes (Silva & Leite, 2015).

No entanto, Silva (2009) defende a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, visto que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser empregues na aprendizagem, permitindo dar resposta a todos os alunos em contexto de sala de aula.

Como forma de promoção de práticas pedagógicas nas crianças com NSE, muitos professores recorrem a reforços positivos perante comportamentos adequados da criança. Na perspetiva de Lima (2012, p. 87) este reforço pode ser definido como “qualquer ajuda física, verbal, ou gestual, que é dada ao sujeito para o ajudar a

completar com sucesso uma determinada tarefa”.

1.3. A música na inclusão de crianças com Necessidades de Saúde Especiais

1.3.1. A importância da Música

É sabido que a música se torna bastante importante no que diz respeito ao processo de construção da criança, trazendo diversos benefícios ao seu desenvolvimento, como por exemplo o aumento de qualidades psicológicas, físicas, cognitivas, intelectuais, entre outros.

O gosto pela música é algo que surge desde muito cedo na vida das crianças. Segundo Martins (1985, p. 47), “educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimento e convivências orientadas”. A música, torna-se assim, uma linguagem universal mais completa. Para Sousa (2003, p. 18) “o objetivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade”.

A música é reconhecida por muitos autores e investigadores como uma área de desenvolvimento da mente humana, proporcionando momentos de felicidade, tranquilidade e bem-estar. Além destes fatores, e concentrando atenção especial no efeito da música nas crianças, esta área estimula a sua concentração, a memória, a criatividade, a autoconfiança, e até mesmo o desenvolvimento de competências motoras. De acordo com Barreira (2009)

a música é um dos mais potentes estímulos para os circuitos do cérebro. Contribui também para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação, para a percepção dos sons e para o aprimoramento de outras habilidades. Cantar permite trabalhar a articulação, ritmo, dicção e o controlo respiratório. Cantar em grupo pode desencadear uma tomada de consciência de si e dos outros. As canções ajudam a lembrar memórias, a contar histórias. O ritmo e jogos de movimento melhoram e facilitam a mobilidade, agilidade, força, balanço, coordenação, consistência, padrões de respiração e relaxação muscular. Aumenta a motivação, interesse, e atua como uma persuasão não-verbal para o envolvimento social da pessoa (p. 135).

No que diz respeito à importância da Expressão Musical (EM) na EPE, além de contribuir para um ambiente pedagógico mais alegre, a expressão musical pode ser

utilizada para proporcionar efeitos de relaxamento às crianças. A música tem um papel primordial na formação das crianças e na aprendizagem de novas competências e saberes e até mesmo emoções como a alegria, a tristeza, a calma, entre outros. Gordon (2000, p. 308) refere que “cantar, mover-se e ouvir música em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical”. A EM desempenha então um papel fulcral na vida das crianças, no desenvolvimento da sua criatividade e consciência rítmica, entre outros aspetos. Os autores Garcia e Santos (2012) afirmam que a música contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor conseguindo despertar a criatividade. Cada criança faz a sua interpretação única e pessoal quando escuta uma melodia.

Além de todos estes fatores mencionados, a música pode ser utilizada para a aquisição de novos conteúdos curriculares, atraindo e cativando as crianças, tornando as aulas mais atrativas. Seguindo esta linha de pensamento, a música torna-se um meio facilitador de desenvolvimento de muitas áreas, entre elas a socialização, a motricidade, e a cognição. Sousa (2003, p. 18) refere que “o objetivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade”.

1.3.2. O Subdomínio da música à luz das OCEPE

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) baseiam-se “nos objetivos globais pedagógicos (...) e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolar” (Ministério da Educação, 2016, p. 5).

A criança, desde muito cedo, tem contacto com a música. Sousa (2003, p. 19) refere que “a criança, ainda no útero da sua mãe, por volta do sexto mês, já ouve os sons do batimento do coração e a voz da sua mãe”. Para Sousa (2003) as crianças com três anos de idade já têm definida a capacidade de distinguir o relevante, mas de modo muito rudimentar e com dificuldade. Já as crianças com quatro anos de idade tomam atenção a “aspetos mais salientes de um trecho musical” (Sousa, 2003, p. 50).

Este documento refere que o Subdomínio da Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança. Esta abordagem integra-se nas vivências e rotinas da sala, valoriza os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do

experimental e criar música e ambientes sonoros (Ministério da Educação, 2016, pp. 54-55).

É importante a intervenção do adulto para o desenvolvimento musical das crianças em idade pré-escolar. O educador deve promover estas aprendizagens organizando o ambiente educativo, colocando à disposição das crianças instrumentos musicais convencionais e não-convencionais; disponibilizando diferentes fontes sonoras que possam ser exploradas por iniciativa da criança, organizando o espaço e as rotinas de modo a criar oportunidades para a criança brincar com sons, materiais, instrumentos, entre outros (Ministério da Educação, 2016). O educador deve reconhecer que o educador deve ser capaz de traduzir a autonomia em processos de diferenciação pedagógica. A escola deve adaptar-se às diferenças de cada criança, construindo percursos escolares diferenciados, no quadro de uma “escola comum” (Pereira & Vieira, 2006).

A música no jardim de infância, segundo Costa (2016, p. 11)

deve respeitar os diferentes níveis e ritmos de desenvolvimento das crianças, propondo que as diversas atividades respeitem uma sequência natural que deve começar por expressões mais simples, passando de uma forma paulatina e sequenciada a outros planos de dificuldade.

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016) a boa organização do ambiente educativo é um aspeto fulcral para a aquisição de aprendizagens significativas. Promove ainda o desenvolvimento das crianças em todas as áreas do conhecimento uma vez que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o individuo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21).

1.3.3. O contributo da música para a inclusão de crianças com Necessidades de Saúde Especiais

A Música em contexto escolar revela-se numa experiência muito significativa para as crianças com NSE, dado que é na escola inclusiva que as crianças podem adquirir novos conhecimentos e saberes musicais.

Para a criança com NSE, as aprendizagens adquiridas através da música irão proporcionar-lhe uma melhor relação com o meio onde vive. O aluno, dentro das várias aprendizagens que pode retirar desta área, pode também ter contacto com outras culturas, podendo criar laços com crianças de outros países. São estes conhecimentos, que irão auxiliar o aluno a agarrar oportunidades no seu futuro. Dado isto, é importante percebermos que, por vezes, quando o educador implementa atividades de expressão

musical, não tem como objetivo trabalhar apenas conteúdos musicais, mas também promover aprendizagens significativas e transversais a esses alunos. Neste seguimento, Sousa (2003) refere que a o objetivo não é centrar-se na aquisição de conhecimentos musicais, mas no desenvolvimento das suas capacidades ao nível sensorial, da atenção, da perceção, da memória, das emoções, da cognição e da socialização. A música, para além de todos os aspetos já aqui referidos, estimula a cooperação, comunicação e relação com outras crianças.

Nas crianças com NSE, a música pode ter efeitos positivos no desenvolvimento emocional, na consciencialização de si mesma e ainda favorecer a inclusão da mesma no meio envolvente. Trabalhar com crianças com NSE pode ser um desafio para o educador. Correia (2003, p. 25) afirma que é fundamental a implementação de atividades com aprendizagens colaborativas pois

encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino e a aprendizagem em cooperação, tão necessários ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formação de respostas adequadas às suas necessidades

Dado isto, depreende-se que existe a possibilidade de construir atividades estruturadas pensadas nas crianças com NSE, com a finalidade do seu desenvolvimento, e também despertar e motivar a inclusão de todas as crianças.

A utilização da música em crianças com NSE proporciona a sua inclusão social, minimizando transtornos destas crianças em contexto de ensino regular, tornando-se um processo mais saudável para a criança e o meio social em que se insere. Segundo Barreto e Chiarelli (2005) as atividades de musicalização também favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais uma vez que a música é uma forma de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelos outros, e abrindo espaço para outras aprendizagens.

A música torna-se um subdomínio crucial na inclusão de todas as crianças, ajudando-as a respeitar as restantes crianças e a si mesmo como individuo singular. Como já foi referido, a música tem influência na inclusão das crianças, uma vez que é na escola que as crianças podem ser integradas em atividades gerais no grupo, aprendendo a relacionar-se com as restantes crianças. Na perspetiva de Kebach e Duarte (2008, p. 107)

ao proporcionar à criança a exploração do prazer de brincar, cantar, conhecer e pesquisar o mundo em suas múltiplas possibilidades, ampliamos as possibilidades desses indivíduos de participarem cooperativamente, do meio social em que se encontram, inseridos pela vivência de situações que facilitem trocas nos diferentes níveis - afetivo, linguístico, motor e intelectual.

A partir da aula de música, as crianças conseguem desenvolver a comunicação, até mesmo aquelas crianças que têm dificuldade em se expressar. Ouvir música pode ser uma das atividades mais enriquecedoras, agradáveis e divertidas. Permite ainda que as crianças desenvolvam sentimentos como a sensibilidade e a criatividade. Para além de melhorar a coordenação motora, a criança aprende a ser emocional e a criar relações com as restantes crianças. Uma educação inclusiva baseia-se na educação cooperativa, na socialização e na aprendizagem ativa. As atividades que incluem a música despertam

o interesse pela exploração sonora, propiciando condições para a escuta ativa, improvisação e criação musical. Nestes ambientes de Educação Musical, os sujeitos são desafiados a relacionarem ações exercidas, através da produção criativa, em que exploram sons em objetos sonoros ou instrumentos musicais, com a voz e movimentos corporais e, ao mesmo tempo, coordenarem essas descobertas com a produção dos colegas. (Kebach & Duarte, 2008, p. 107)

A experiência musical tem grande relevo na vida das crianças. As crianças expressam-se mais facilmente, movimentam-se livremente, tornando-se mais felizes. Na perspetiva de Kebach e Duarte (2008, p. 109), não há dúvida sobre

a importância da implantação da educação inclusiva e sobre a necessidade de se pensar na educação musical como um instrumento a mais que possibilita diferentes formas de expressividade. Isso é claro, desde que o ambiente instaurado incentive a cooperação, a criatividade, as artes e formas lúdicas de se trabalhar no ambiente de sala de aula.

Em jeito de conclusão, a música desempenha um papel relevante na educação, promovendo a expressão das crianças e incitando as relações sociais tornando-se possível a integração de crianças com NSE no grupo. Através da música, as crianças no geral conseguem conhecer o seu meio envolvente e adquirem noções como a inclusão e aceitação de todos.

2. Estudo Empírico

2.1. Contextualização e justificação do estudo

Este tema surgiu devido a uma unidade curricular que frequentei neste primeiro ano de mestrado, designada “Problemas de Desenvolvimento e de Aprendizagem”. Esta unidade curricular despertou em mim o interesse em querer saber mais sobre esta área. Como futuros professores, é importante estarmos constantemente atualizados, uma vez que é cada vez mais frequente a presença de alunos com NSE. Nestes casos, necessitamos de estar preparados com todas as condições necessárias para a inclusão destas crianças. Os professores têm a obrigação de estar em constante preparação para a inclusão destas crianças, dando resposta a todas as suas especificidades e/ou necessidades.

A realização desta pesquisa irá ser uma mais valia para a clarificação de questões relacionadas com os benefícios da música na educação de jovens com NSE.

2.2. Questão de investigação e objetivos

A investigação científica inicia-se com a escolha de uma problemática. Depois de me debruçar sobre o assunto, surgiu a questão:

“Quais as perceções de educadores de infância sobre as potencialidades da música em crianças com Necessidades de Saúde Especiais?”

Por conseguinte, é fundamental que se estabeleçam objetivos gerais, tais como:

- conhecer a formação de educadores/professores, no âmbito da Educação Inclusiva e das Necessidades de Saúde Especiais;
- compreender a perceção de educadores/ professores acerca da inclusão escolar de crianças com Necessidades de Saúde Especiais.
- analisar a formação de educadores/ professores na área da música, aferindo o modo como a utilizam na educação de crianças com Necessidades de Saúde Especiais;
- analisar a perspetiva de educadores/ professores com o intuito de identificar as técnicas/metodologias mais eficazes na área da música, promotoras do desenvolvimento de crianças com Necessidades de Saúde Especiais.

2.3. Metodologia

2.3.1. Tipo de Estudo

Na presente investigação, esta enquadra-se no tipo de estudo qualitativo pois vai salientar a dimensão compreensiva e interpretativa da questão a investigar. Assim, iremos tentar compreender o mundo pessoal dos participantes no estudo, de modo a perceber como interpretam as diversas situações e que significado atribuem (Coutinho, 2011). Gil (2008, p. 109) define a entrevista como “‘técnica’ em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Para que esta investigação seja o mais completa possível, é necessário que existam estratégias metodológicas a fim de perceber o conhecimento dos educadores (população) a cerca da problemática em estudo.

Neste sentido, irá ser elaborado um estudo qualitativo que, segundo Vieira (1995, p. 81) “podem incluir informações registadas diretamente por quem conduz o estudo, tais como transcrições de entrevistas ou notas de observações”.

Os estudos qualitativos implicam um contacto pessoal entre ambas as partes. Vieira (1995) refere que “as questões colocadas não seguem necessariamente uma sequência pré-definida, mas são habitualmente decorrentes e encadeadas nas respostas dadas pelos seus participantes” (p.86).

Em síntese, pode afirmar-me que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação (Coutinho, 2011).

2.3.2. Participantes

Esta investigação tem como a mostra 5 participantes educadores/professores pertencentes a escolas da Região Centro. O objetivo será perceber e analisar a perceção dos participantes relativamente à inclusão de crianças com NSE e os benefícios da música neste processo.

A Tabela 1 apresenta a caracterização da amostra, sendo constituída por 3 educadoras de Ensino Regular (ER), e duas professoras de Educação Especial (EE). As idades variam entre os 54 anos e os 62 anos de idade, sendo todas as participantes do sexo feminino. A maior parte da população é licenciada, sendo que apenas uma educadora possui bacharelato e complemento de formação; o tempo de serviço varia

entre os 28 aos 36 anos. Relativamente à formação em inclusão e NSE, constatamos que a maioria frequentou unidades curriculares na formação inicial e bem como ações de formação contínua (de curta e longa duração), sendo que 2 das participantes possuem especialização em educação especial. Já na área da música, todas as entrevistadas possuem formação de longa e curta duração.

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica, formativa e profissional dos participantes

Entrevistado	Caracterização
Educadora do Ensino Regular 1 (ER1)	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: feminino; • Idade: 54 anos; • Habilitações académicas: Bacharelato em Educação de Infância e Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Educação de Infância, especialização em Língua Materna; • Tempo de serviço: 28 anos • Formação na área das NSE/inclusão: na formação inicial e na contínua (várias ações de formação) • Formação na área da música: formação inicial e contínua (exemplo: desenvolvimento curricular em artes, metodologias e práticas)
Educadora do Ensino Regular 2 (ER2)	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: feminino; • Idade: 56 anos; • Habilitações académicas: licenciatura em educação de infância; • Tempo de serviço: 35 anos • Formação na área das NSE/inclusão: formação inicial e contínua e funções na educação especial e 2 (dois) anos na intervenção precoce; • Formação na área da música: formação inicial e contínua (ações de curta duração).
Educadora do Ensino Regular 3 (ER3)	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: feminino; • Idade: 58 anos; • Habilitações académicas: licenciatura em educação de infância e Complemento em Administração Escolar e Administração Educacional; • Tempo de serviço: 36 anos; • Formação na área das NSE/inclusão: Formação inicial e contínua (ações de formação acreditadas e de curta duração); • Formação na área da música: formação inicial e contínua (ações de formação de longa e curta duração).
Professora de Educação Especial 1 (PEE1)	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: feminino; • Idade: 62 anos; • Habilitações académicas: licenciatura em educação de infância; • Tempo de serviço: 35 anos • Formação na área das NSE/inclusão: formação inicial, contínua e funções na educação especial • Formação na área da música: formação inicial e contínua (ações de curta duração).
Professora de Educação Especial 2 (PEE2)	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: feminino; • Idade: 56 anos; • Habilitações académicas: licenciatura em educação de infância; • Tempo de serviço: 35 anos • Formação na área das NSE/inclusão: formação inicial, contínua e funções na educação especial (5 anos) • Formação na área da música: formação inicial e contínua (ações de curta duração).

2.3.3. Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Gil (2008) a entrevista “é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (p. 109). Autores como Ketele e Roegiers (1993) ainda afirmam que

a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações. (p. 22)

Deste modo, a entrevista traz imensas vantagens ao presente estudo, uma vez que é uma técnica eficiente no que diz respeito à recolha e obtenção de dados do comportamento humano (Gil, 2008).

A entrevista é uma técnica que fomenta a interação social, devendo ser utilizada quando o entrevistador possui um objetivo específico e formula questões que conduzam ao mesmo, devendo ter sempre em conta a questão inicial, que é um ponto bastante importante e complexo em todo o processo. Na realização da entrevista existem pontos aos quais devemos ter em consideração, tais como: definir previamente o objetivo, contruir o guião da entrevista, escolher os entrevistados, preparar as pessoas para serem entrevistadas, marcar data, hora e local. Na fase da concretização da entrevista, é necessária a explicação de quem somos e o que pretendemos, saber escutar, e manter o controlo da entrevista (Carmo & Ferreira, 1998).

Relativamente ao tipo de entrevista utilizado neste estudo, esta define-se como semiestruturada, uma vez que não é inteiramente livre e aberta, nem orientada por perguntas precedentemente estabelecidas. Neste caso, o entrevistador contém um guião com perguntas, não tendo que ser seguidas pela ordem presente no guião, mas sim pelo seguimento da entrevista. O entrevistador tem então, como objetivo “encaminhar a comunicação para os objetivos da entrevista, sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação, suscitando o aprofundamento da informação requerida” (Pardal & Lopes, 2011, p.87).

Para a execução deste estudo, foi elaborado um guião de entrevista direcionado para as educadoras de ensino regular e educação especial. Este é constituído por um total de 37 questões, estando organizado por 5 temáticas, (cf. Tabela 2) a saber:

i) dimensão sociodemográfica, com 8 questões: idade, formação académica, estabelecimento de ensino em que se formou, tempo de serviço, o que exerce

profissionalmente de momento, especialização, formação na área das NSE, e, por último, formação na área da expressão musical;

ii) relação entre a criança, a comunidade educativa e a família, com 6 questões: número de crianças com NSE na sala, faixa etária, diagnóstico, pedido de ajuda dos pais, estratégias de apoio aos pais, aplicação efetiva das estratégias dada aos pais em casa;

iii) formação dos educadores, com 9 questões: nível de conhecimento, unidade curricular sobre educação especial/inclusiva ao longo da formação, formações pós-formação académicas, formações relacionadas com as NSE, classificação do nível de utilidade dessas formações, utilização de aprendizagens dessas formações na sua prática, formações na área da expressão musical, nível de pertinência da formação, e utilização desses conhecimentos no dia-a-dia;

iv) escola inclusiva, com 6 questões: o que entende e maiores dificuldades numa escola inclusiva, participação das crianças NSE em todas as atividades, modo de preparação das atividades, dificuldades em trabalhar com crianças com NSE, técnicas diferenciadas para trabalhar, trabalho colaborativo educadores/professores de educação especial e entre educadores e outros técnicos;

v) práticas educativas e expressão musical, com 8 questões: adequação do espaço e equipamentos da escola para o desenvolvimento de crianças com NSE, estratégias usadas com crianças com NSE, técnicas de relaxamento com crianças com NSE, inclusão de atividades com expressão musical, materiais usados na área da expressão musical, importância da música no desenvolvimento de crianças com NSE, importância da música/Expressão musical, e dificuldades sentidas na utilização da expressão musical (cf. Anexo A).

Tabela 2

Temáticas do guião de entrevista

Temáticas
Justificação da Entrevista
Dados Sociodemográficos
Relação entre a criança, a comunidade educativa e a família
Formação dos Educadores
Escola Inclusiva
Práticas Educativas e Expressão Musical

2.3.4. Procedimentos e técnicas de análise de dados

Para que esta investigação seja credível e clara, é fundamental a concretização de algumas etapas, para que, desta forma, se possam chegar aos objetivos propostos inicialmente.

Numa primeira fase, foram pedidas as colaborações dos educadores de infância para esta investigação tendo sido enviado o consentimento informado, livre e esclarecido para participação em recolha de dados via e-mail (cf. Anexo B). Em virtude da situação pandémica, foi alterado o formato de entrevista, tendo sido realizada através da plataforma zoom. Posteriormente, foram recolhidos os dados através da entrevista gravada e transcrita. Após a transcrição e a recolha de dados, procedeu-se à análise e interpretação dos dados recolhidos da entrevista, de modo a que seja alcançada a resposta à problemática estabelecida inicialmente.

Após a recolha dos dados através da entrevista feita aos educadores de infância do agrupamento em estudo, estes foram analisados e organizados, através de técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2016), para que, desta forma, se consiga chegar à resposta para a questão inicial. Para isto, é importante a organização de toda a informação recolhida, bem como da informação conseguida a partir dos documentos pesquisados, entre eles as OCEPE (Ministério da Educação, 2016). De modo a finalizar esta parte, será realizada a discussão tendo como suporte a literatura científica na área e as considerações finais.

Relativamente à análise de conteúdo, Bardin (2016, p. 15) define como

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. (...) Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

A análise de conteúdo mais viável e adequada segue procedimentos em que se efetua o desmembramento da informação em categorias segundo reagrupamentos semelhantes (Bardin, 2016). Assim, a análise de conteúdo estrutura-se em três fases, sendo a primeira a pré-análise, a segunda a exploração do material e por último o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise consiste na organização de todo o processo, tendo como objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais de forma a desenvolver um plano de análise. Posteriormente, a exploração do material é a fase que comporta a codificação e a categorização. Por último, no tratamento de dados, inferência e interpretação consiste na análise dos dados obtidos que foram destacados.

Na fase inicial deste estudo, realizou-se a transcrição das entrevistas. De

seguida, de forma a reconhecer as categorias de análise, procedeu-se à leitura exaustiva das entrevistas, seguindo-se as fases enunciadas anteriormente. Dado isto, foi possível elaborar a tabela de categorias, identificando as subcategorias. O reconhecimento das categorias emerge a partir da análise dos discursos dos participantes. Por fim, foi feita a análise descritiva dos dados, de frequências absolutas e relativas dos elementos das categorias emergentes, subcategorias e registos. Posteriormente à recolha de todos os dados, estes foram analisados e interpretados conforme o enquadramento teórico e os objetivos orientadores desta pesquisa.

2.4. Apresentação e discussão dos resultados

Na fase inicial deste estudo, realizou-se a transcrição das entrevistas. De seguida, através de procedimentos de análise de conteúdo emergiram as categorias de análise, após a leitura e dissecação exaustiva das entrevistas. Dado isto, foi possível elaborar a tabela de categorias, identificando, ainda, as subcategorias. O reconhecimento das categorias surge através da análise pormenorizada dos discursos dos participantes, com a finalidade de dividir as temáticas em categorias emergentes. A Tabela 3 apresenta as categorias emergentes a partir da análise dos relatos dos entrevistados.

Tabela 3

Categorias emergentes

Categorias emergentes	Registos
Experiência atual no apoio a alunos com NSE	16
Colaboração família/escola	16
Escola Inclusiva: facilitadores e barreiras	21
Práticas Inclusivas	23
Importância da música na aprendizagem de alunos com NSE	16
Estratégias de intervenção com música	13
Total	105

Após realizar a análise de conteúdo, emergiram 6 categorias e uma frequência total de 105 registos (tabela 3), a partir dos discursos dos entrevistados (educadoras de infância e professoras de educação especial).

A tabela 4 apresenta as categorias e subcategorias identificadas, podendo observar-se que a categoria com maior número de registos é a das práticas inclusivas (n=23, 21.9%), seguindo-se pela categoria escola inclusiva: facilitadores e barreiras (n=21, 20%). Depois temos três categorias com o mesmo número de registos, sendo a experiência atual no apoio a alunos com NSE, a colaboração família/escola e a importância da música na aprendizagem em alunos com NSE (n=16, 15.2%). Por último, com menor número de registos surge a categoria estratégias de intervenção com música (n=13, 12.4%).

Tabela 4

Categorias e subcategorias da análise de conteúdo emergentes dos inquéritos por entrevista

Categorias	Análise de Conteúdo Subcategorias	Entrevistadas					Total	
		ER 1	ER 2	ER 3	PEE 1	PEE 2	Freq.	%
1. Experiência atual no apoio a alunos com NSE	1.1. Apoio atual a crianças com NSE	x	x		x	x	4	
	1.2. Problemáticas das crianças que apoia							
	1.2.1. Perturbações da linguagem	x					1	
	1.2.2. Perturbação do Espectro do Autismo	x			x	x	3	
	1.3. Conhecimento da problemática do aluno							
	1.3.1. Avaliação técnica/psicológica	x	x		x	x	4	
	1.3.2. Observação do comportamento	x	x		x	x	4	
	Total da categoria	5	3		4	4	16	15.2
2. Colaboração família/escola	2.1. Pais solicitam apoio	x	x		x	x	4	
	2.2. Educadores/técnicos orientam os pais	x	x		x	x	4	
	2.3. Envolvimento dos pais nas estratégias de técnicos/educadores							
	2.3.1. Envolvimento efetivo	x	x		x	x	4	
	2.3.2. Depende dos pais e da abordagem				x		1	
	2.4. Articulação pais/educadores		x		x	x	3	
		Total da categoria	3	4		5	4	16
3. Escola Inclusiva: facilitadores e barreiras	3.1. Oportunidades de aprendizagem para todos os alunos	x	x	x	x	x	5	
	3.2. Centrada na aprendizagem do aluno		x		x		2	
	3.3. Facilitadores							
	3.3.1. Cooperação dos pares	x				x	2	
	3.3.2. Trabalho colaborativo	x	x		x	x	4	
	3.4. Obstáculos à inclusão							
	3.4.1. Burocracia	x					1	
	3.4.1. Mentalidade/preconceito		x		x	x	3	
	3.4.2. Barreiras arquitetónicas		x				1	
	3.4.3. Falta de recursos materiais e humanos	x	x			x	3	
	Total da categoria	5	6	1	4	5	21	20
4. Práticas inclusivas	4.1. Trabalho/apoio individualizado	x	x	x	x	x	5	
	4.2. Reforço de aprendizagens/competências	x	x	x		x	4	
	4.3. Reforço positivo	x	x				2	
	4.4. Diferenciação de metodologias /intervenção (grupos, pares, pequeno grupo)	x		x	x		3	
	4.5. Repetição	x		x			2	
	4.6. Diálogo centrado no aluno	x			x	x	3	
	4.7. Oportunidades de relaxamento		x	x	x	x	4	
	Total da categoria	6	4	5	4	4	23	21.9
5. Importância	5.1. Fator de motivação	x	x			x	3	
	5.2. Fator de relaxamento e bem-	x	x	x	x	x	5	

a da música na aprendizagem em alunos c/ NSE	estar 5.3. Exploração da sensibilidade artística	x		x	x			3	
	5.4. Promoção cognitiva (atenção/concentração, memória)	x	x	x	x	x		5	
	Total da categoria	4	3	3	3	3		16	15.2
6. Estratégias de intervenção c/ música	6.1. Diversidade de ritmos e melodias	x	x	x	x	x		5	
	6.2. Articulação c/ dança	x						1	
	6.3. Associação c/ instrumentos	x	x	x	x	x		5	
	6.4. Articulação c/ ferramentas digitais	x						1	
	6.5. Associação c/ cores e formas	x						1	
	Total da categoria	5	2	2	2	2		13	12.4
	Total	28						105	100

Relativamente às subcategorias resultantes na categoria do “Experiência atual no apoio a alunos com NSE” verificam-se o “Apoio atual a crianças com NSE” (n=4), “Problemáticas das crianças que apoia” (n=4), “Conhecimento da problemática do aluno” (n=8). Ainda na subcategoria “Problemáticas da criança que apoia” surge “Perturbações da linguagem” (n=1) e “Perturbação do Espectro do Autismo” (n=3) e da subcategoria “Conhecimento da problemática do aluno” surge “Avaliação Técnica/psicológica” (n=4) e “Observação do comportamento” (n=4). Entre os discursos das entrevistadas, destaca-se o acesso a “relatórios médicos de médicos especialistas”, tal como refere a educadora ER2 (cf. Anexo D). De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), verificamos que

as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (p.11).

Também é possível verificar que no Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 21.º aborda a importância da realização do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), sendo este um documento “que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. No mesmo normativo, artigo 21.º, ponto 2, verifica-se que o RTP integra a seguinte informação

- a) a identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno;
- b) as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar;

- c) o modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados;
- d) os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- e) os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual;
- f) a articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão definidos no artigo 11.º (p. 2925)

No que diz respeito à categoria “Colaboração família/escola” emergem seis subcategorias “Pais solicitam apoio” (n=4), “Educadores/técnicos orientam os pais” (n=4), “Envolvimento dos pais nas estratégias de técnicos/educadores” (n=5) e “Articulação entre pais/educadores” (n=3). Na subcategoria “Envolvimento dos pais nas estratégias de técnicos/educadores” surge o “Envolvimento efetivo” (n=4) e “Depende dos pais e da abordagem” (n=1). Os discursos destacam que existe um envolvimento efetivo dos pais, como é o caso da entrevistada ER1 (cf. Anexo C) que afirmou “os pais de um modo geral revelam muita preocupação e ansiedade, mas tentam seguir as recomendações das várias equipas de intervenção”, o que está em conformidade com o referido por Gomes, Neves e Silva (2017) que defendem que a escola e a família são duas das três maiores instituições do mundo das crianças. Se esta relação for fortalecida, estamos a contribuir para o sucesso pessoal e escolar das crianças.

Quanto à categoria “Escola Inclusiva: facilitadores e barreiras” surgem dez subcategorias, sendo “Oportunidades de aprendizagem para todos os alunos” (n=5), “Centrada na aprendizagem do aluno” (n=2), “Facilitadores” (n=6) e “Obstáculos à inclusão” (n=8). No que toca à subcategoria “Facilitadores” emerge a “Cooperação dos pares” (n=2) e o “Trabalho colaborativo” (n=4). Na subcategoria “Obstáculos à Inclusão” surge “Burocracia” (n=1), “Mentalidade/preconceito” (n=3), “Barreiras arquitetónicas” (n=1) e “Falta de recursos materiais e humanos” (n=3). A maioria das entrevistadas afirma que existem oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, destacando-se a entrevistada ER3 (cf. Anexo E) que refere “salvo raras exceções, no meu caso sim, adaptando às suas possibilidades”. É possível verificar na literatura que Pereira et al., (2018) afirmam que uma educação e uma escola inclusiva asseguram

a incorporação de variáveis como a ética, relativa aos valores e princípios, visando o combate às atitudes discriminatórias e à criação de uma sociedade mais justa; a implementação de medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um plano de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade, dando oportunidade a todos os alunos de

desenvolverem o seu máximo potencial. (p. 7)

No que toca à subcategoria “facilitadores”, a entrevistada ER1 considera que dá “oportunidade de vários tipos de intervenção quer no grande grupo ou no pequeno grupo, ou a pares (depende sempre do seu grau de dificuldades)”. Nesta linha de as OCEPE (Ministério da Educação, 2016) defendem que a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas

aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.

No que concerne à categoria “Práticas Inclusivas” assomam-se sete subcategorias, sendo “Trabalho/apoio individualizado” (n=5), “Reforço de aprendizagens/competências” (n=4), “Reforço positivo” (n=2), “Diferenciação de metodologias/intervenção (grupos, pares, pequeno grupo)” (n=3), “Repetição” (n=2), “Diálogo centrado no aluno” (n=3) e “Oportunidades de relaxamento” (n=4). Nesta categoria, todas as entrevistas garantem dar apoio individualizado a cada criança, destacando-se a entrevistada EE1 (cf. Anexo F) que afirma “nas crianças menos desenvolvidas, é necessário que exista um adulto que acompanhe essa criança em específico”. Outras entrevistadas ainda referem “estar atenta e acompanhar individualmente cada criança”, “criando materiais de apoio”, “sim de acordo com a problemática da criança”, entre outros. Como referido na literatura “não basta proporcionar aos alunos contextos socializadores – é necessário procurar as respostas curriculares adequadas. E, para encontrar respostas adequadas, é necessário procurar o professor assuma o seu papel na cadeira de decisões curriculares” (Leite, 2010, p.2). O reforço positivo foi abordado apenas por duas entrevistadas, assegurando que “durante a realização, o reforço positivo é uma estratégia muito importante para estas crianças” e “uso reforço positivo na execução de tarefas”. Na perspetiva de Lima (2012, p. 87) este reforço pode ser definido como “qualquer ajuda física, verbal, ou gestual, que é dada ao sujeito para o ajudar a completar com sucesso uma determinada tarefa”.

Quanto à categoria “Importância da música na aprendizagem em alunos com NSE” emergem quatro subcategorias, o “Fator de motivação” (n=3), “Fator de relaxamento e bem-estar” (n=5), “Exploração da sensibilidade artística” (n=3) e a “Promoção cognitiva (atenção/concentração, memória) (n=5). Neste seguimento,

Sousa (2003) refere que o objetivo não é centrar-se apenas na aquisição de conhecimentos musicais, mas também no desenvolvimento das suas capacidades ao nível sensorial, da atenção, da perceção, da memória, das emoções, da cognição e da socialização.

Por último, temos a categoria “Estratégias de intervenção com música” onde advém cinco subcategorias, sendo estas a “Diversidade de ritmos e melodias” (n=5), “Articulação com dança” (n=1), “Associação com instrumentos” (n=5), “Articulação com ferramentas digitais” (n=1) e “Associação com cores e formas” (n=1). Verifica-se nesta categoria que todas as entrevistadas afirmaram recorrer a instrumentos e à diversidade de ritmos e melodias. Destaca-se a entrevistada EE2 (cf. Anexo G) que afirma “desenvolve a noção de ritmo e da criatividade” e ainda que utiliza “vários instrumentos musicais para trabalhar a atenção, memória”. Na visão de Kebach e Duarte (2008, p. 107) referem que as atividades que incluem música despertam

o interesse pela exploração sonora, propiciando condições para a escuta ativa, improvisação e criação musical. Nestes ambientes de Educação Musical, os sujeitos são desafiados a relacionarem ações exercidas, através da produção criativa, em que exploram sons em objetos sonoros ou instrumentos musicais, com a voz e movimentos corporais e, ao mesmo tempo, coordenarem essas descobertas com a produção dos colegas.

Considerações finais

Após os resultados apresentados e analisados, importa sintetizar os aspetos que ressaltaram da análise feita, tendo como pano de fundo os objetivos gerais estabelecidos inicialmente: i) conhecer a formação de educadores/professores, no âmbito da Educação Inclusiva e das Necessidades de Saúde Especiais; ii) compreender a perceção de educadores/ professores acerca da inclusão escolar de crianças com Necessidades de Saúde Especiais. iii) analisar a formação de educadores/ professores na área da música, aferindo o modo como a utilizam na educação de crianças com Necessidades de Saúde Especiais; iv) analisar a perspetiva de educadores/ professores com o intuito de identificar as técnicas/metodologias mais eficazes na área da música, promotoras do desenvolvimento de crianças com Necessidades de Saúde Especiais.

Relativamente ao primeiro objetivo estabelecido, é possível constatar que a maioria das entrevistadas frequentou unidades curriculares na formação inicial e bem como ações de formação contínua (de curta e longa duração), sendo que duas das entrevistadas possuem especialização em educação especial.

No que diz respeito ao segundo objetivo, todas as entrevistadas garantem adotar práticas inclusivas na sala, dando oportunidades de aprendizagens a todos os alunos com e sem NSE, recorrendo à metodologia de trabalhos de grupos e, ainda, ao apoio individualizado, dando resposta às necessidades que as crianças apresentam. Bessa e Fontaine (2002, p. 125) afirmam que, relativamente ao trabalho cooperativo

um indivíduo só poderá ser bem-sucedido na realização dos seus objetivos, se os outros também o forem e vice-versa, pelo que, numa situação puramente cooperativa, encontramos uma correlação positiva perfeita entre a satisfação dos objetivos dos diferentes participantes.

Em relação ao terceiro objetivo, verificou-se que as entrevistadas trabalham atualmente com crianças com NSE, tendo formações de curta e longa duração para poderem adotar as melhores metodologias com estas crianças. De um modo geral, ao analisar as entrevistas, os discursos evidenciam a necessidade de mais formação neste domínio da área da educação inclusiva/educação especial. É notório que existe algum trabalho colaborativo entre os professores de educação especial e ensino regular, mas que ainda tem que ser muito trabalhado, deixando de existir uma barreira entre as diferentes áreas.

No que toca ao quarto objetivo, referente à identificação das

técnicas/metodologias mais eficazes na área da música em crianças com Necessidades de Saúde Especiais, verifica-se um consenso das entrevistadas de que a música é uma estratégia à qual recorrem frequentemente quando querem criar um ambiente de relaxamento e bem-estar, e também para desenvolver aspetos cognitivos como a atenção, concentração e memória. Algumas entrevistadas ainda referem que recorrem à música para motivar as crianças às atividades. Segundo Garcia e Santos (2012), a música contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor conseguindo despertar a criatividade. Cada criança faz a sua interpretação única e pessoal quando escuta uma melodia. Conseguiu-se também identificar algumas das práticas pedagógicas mais eficazes nas crianças com NSE, tais como o reforço de aprendizagens/competências, o reforço positivo, e o trabalho de grupo.

Acentua-se um défice na formação das entrevistadas no que se refere ao domínio das NSE e à área da música, em que apenas uma entrevistada teve uma formação de curta duração. No entanto, os discursos de todas as entrevistadas evidenciam a utilização da música na sala, principalmente como técnica de relaxamento, verificando no discurso da ER1 que “é sempre um fator motivador e contribui para acalmar e trabalhar o silêncio”.

Nesta investigação, iniciamos com uma questão de investigação, na qual se pretendia compreender as perceções de educadores de infância sobre as potencialidades da música em crianças com Necessidades de Saúde Especiais. Nesta fase final do estudo, realçam-se aspetos importantes a refletir. Há um longo caminho a percorrer no que toca à educação/escola inclusiva. Através dos discursos das entrevistadas, é possível perceber que existem dificuldades de implementação de uma educação inclusiva nas salas, principalmente devido à escassez de recursos materiais e humanos. Sabemos que a inclusão ainda tem um caminho a percorrer na educação. Nesta linha de pensamento, Elias (2019) afirma que o novo enquadramento legal estimula as escolas a desenvolverem planos próprios como estratégia potenciadora de melhores aprendizagens para todos, onde a flexibilidade é um instrumento para a contextualização de práticas pedagógicas e para a gestão de um currículo mais integrado.

Ao longo da concretização deste estudo, foram diversas as limitações do estudo relacionadas com as mudanças decorrentes da situação de pandemia, tendo o ensino e todas as formas de contacto passado a ser feitos à distância. Esta situação veio alterar todas as formas de ensino e processos de investigação no país, obrigando a que as pessoas ficassem em confinamento, o que impossibilitou a realização das entrevistas pessoalmente, passando a serem feitas via zoom. Considero que este estudo poderia ser ampliado, procurando envolver um maior número de participantes ou até levantar

outro tipo de questões que poderiam originar novos dados obtidos e novas linhas de reflexão.

Após a realização desta investigação, denota-se que os entrevistados ainda não têm formação necessária para lidar com crianças com problemas desenvolvimentais ou até mesmo na área da expressão musical. Percebe-se ainda que os entrevistados tentam integrar práticas inclusivas na rotina escolar. Na visão de Baptista (2013), o professor tem um papel importante na construção de uma escola inclusiva, uma vez que a eficácia da política curricular está dependente do professor.

Conclusão geral

O presente Relatório Final de Estágio constitui todo aquele que foi o meu percurso enquanto estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo tido a oportunidade de ter as Práticas de Ensino Supervisionadas que foram uma mais valia no que diz respeito à minha formação profissional e pessoal.

Através da Prática de Ensino Supervisionada considero que foi possível desenvolver competências básicas que serão uma mais-valia para o futuro enquanto profissional de educação, tendo sempre como referência o Despacho n.º 16034/2010, de 15 de outubro, referente aos Padrões de Desempenho Docente e as OCEPE. O contacto com a realidade de uma sala de aula, lidar com as crianças e com toda a comunidade educativa contribui para o enriquecimento das habilitações profissionais. Considero que este percurso pela prática foi uma oportunidade de evoluir e perceber com os erros cometidos e ouvir críticas construtivas de quem sabe, que contribuíram para o progresso para a carreira profissional.

A primeira parte deste relatório destina-se à caracterização dos contextos no âmbito da Educação Pré-Escolar, e ainda uma análise das práticas concretizadas em ambos os ciclos do ensino, com base nas competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo como referência a legislação presente no Despacho n.º 16034/2010, de 15 de outubro, referente aos Padrões de Desempenho Docente.

Relativamente à segunda parte do presente relatório, apresenta-se o enquadramento teórico, e o estudo empírico, apresentado investigação fundamentada com referências relevantes para o presente estudo e, posteriormente, os procedimentos investigativos seguidos para responder à questão-problema.

Desta forma foi possível concluir que a música é essencial na prática pedagógicas com crianças com NSE, ajudando a desenvolver competências e aprendizagens que não estejam ligadas apenas à expressão musical, mas também a outras áreas de aprendizagem. Percebe-se ainda que é fundamental a inclusão das crianças com Necessidades de Saúde Especiais no ensino regular. Nesta linha de pensamento, Pereira et al. (2018, p. 4) refere que

falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que tem direito. (p. 4)

A realização deste trabalho de investigação foi muito gratificante e motivadora,

deixando a vontade de aprender mais sobre os benefícios da música nas crianças em geral. No futuro, irei certamente integrar a música na sala sempre que possível, articulando com outras áreas do saber. Dizer ainda que este estudo é de cariz exploratório, levantando sempre outro tipo de questões, dando para ampliar e analisar novas linhas de estudo e reflexão.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alves, M. G., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa De Educação*, 25(2), 31-61. <https://doi.org/10.21814/rpe.3001>
- Baptista, J. (2011). *Introdução às ciências da educação: temas e problemas da educação inclusiva*. Universidade Católica Editora.
- Baptista, A. (2013). *Stress e burnout em professores de alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa.
- Barreira, N. (2009). Música e educação terapêutica. In M. Ferraz (Org.), *Terapias Expressivas Integradas* (pp. 133-139). Tuttirév Editorial.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70. <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, Sociedade, Cultura*, 18, 123-147.
- Brennan, W. K. (1990). *Curriculum for Special Needs*. Milton Keynes.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1988). *Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Chiarelli, L., & Barreto, S. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recrearte*, (3), 1-10. <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>

- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão- quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora.
- Correia, M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto Editora.
- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Costa, M. (2004). A família com filhos com necessidades educativas especiais. *Millenium*, (30), 74-100. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/444/1/A%20fam%C3%ADlia%20com%20filhos.pdf>
- Costa, H. M. (2015). *Relação família-escola: um olhar de ecologia humana entre o ensino público e o privado*. De Facto Editores.
- Costa, I. (2016). *A música no jardim de infância: uma proposta de desenho curricular. Projeto “Crescer com a Música”, Câmara Municipal do Porto*. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2338/3/ebook.pdf>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Edições Almedina.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro – Apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais.
- Decreto-Lei n.º 54/2008 de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva.
- Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro - Padrões de Desempenho Docente. Diário da República, pp. 52300-52302.
- Direção-Geral de Educação. (2018). Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática – Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf.

- Elias, F. (2019). *As linhas com que se pode coser a Escola*.
<https://www.publico.pt/2019/03/27/sociedade/opiniao/linhas-coser-escola-1866958>
- Felizardo, S. (2010). Perspetivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A.T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M.C. Taveira (Eds), *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2878-2888). Universidade do Minho/ Associação Portuguesa de Psicologia. ISBN: 978-989-96606-0-1.
- Garcia, V., & Santos, R. (2012). *A importância da utilização da música na educação infantil*. *Efdeportes*. 1-14. <https://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas S. A.
- Góes, R. S. (2009). A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e o aprimoramento do código linguístico. *Revista do Centro de Educação a Distância - CEAD/UDESC*, 2 (1), 27-43.
- Gomes, M., Neves, I., & Silva, B. (2017). Qualidade na educação de infância através do envolvimento parental – Projeto EQuaP. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, 5, 264-268.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical competências, conteúdos e padrões*. Serviço de Educação Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hammeken, P. A. (1996). *Inclusion: An essential guide for the paraprofessional*, Paytral Publications.
- Herdero, E. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*, 32 (2), 193-208.
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kebach, P., & Duarte, R. (2008). *Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino*. <https://core.ac.uk/download/pdf/228490363.pdf>
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de Documentos*. Instituto Piaget.
- Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Leite, T. S. (2010). *Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos*. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2976/1/Diferenciação%20curricular%20na%20resposta%20às%20necessidades%20educativas%20especiais%20dos%20alunos.pdf>
- Lima, C. B. (2012). *Perturbação do Espectro do Autismo: manual prático de intervenção*. Lidel.
- Machado, A., & Filho, A. (2020). A importância do estágio supervisionado curricular na formação inicial dos docentes. *Revista Académica Educação e Cultura em Debate*. 6 (2), 70-79.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Presença.
- Martins, R. (1985). *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Funarte.
- Martins, A. M. (2007). *O papel da avaliação no jardim de infância - potencialidades e riscos (Dissertação de Mestrado)*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Maturana, A., & Cia, F. (2015). Educação especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (2), 349-358. <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00349.pdf>
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

- Neto, A., Ávila, E., Sales, T., Amorim, S., Nunes, A., & Santos, V. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.
- Noronha Z., & Noronha M. (1992). *Escola, conflitos - como evitá-los, como geri-los?* Escolar Editora.
- Oliveira, I., & L. Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). APM. http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos_p/02-oliveira-serraz.doc
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Pereira, F. (1996). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, H. M., & Vieira, M. C. (2006). Entrevista: pela educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, 111-126.
- Pereira, F., et al. (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ponte, J. P., Janurário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de um grupo de trabalho CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar - sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Rebelo, J. A. S. (2008). Deficiência, castigo divino: Repercussões Educativas. In A. Matos et al. (Eds), *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* (pp. 90-103). Edições Almedina.
- Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: que possibilidades de desenvolvimento profissional na formação inicial?* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103

- Romano, R. J. (2011). *O educador de infância como promotor de uma educação para a cidadania democrática: perfil de competências* [Unpublished master's thesis]. Universidade da Beira Interior.
- Santos, M. (2020). O vírus anda aí! Como falar com as crianças com o Covid-19?. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/03/25/o-virus-anda-ai-como-falar-com-as-criancas-sobre-o-covid-19/>
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas Breve Perspectiva Histórica. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Edições Universitárias Lusófona.
- Silva, A., & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 44 - 62.
- Machado, A., & Filho, A. (2020). A importância do estágio supervisionado curricular na formação inicial dos docentes. *Revista Académica Educação e Cultura em Debate*, 6 (2), 70-79.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (3.º vol). Instituto Piaget.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola, família, comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17/18, 141-156.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Editora MacGraw - Hill
- UNESCO (1994). *Declaração sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-a4ffcd42-8a6d-43d1-b516-8227aa7767b9>
- UNESCO (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Anped
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da criança*.

Vieira, C. M. (1995). *As técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de dados* [Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica]. Universidade de Coimbra.

Warnick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.111-122). Porto Editora.

Anexos

Anexo A Guião de entrevista a educadores e professores de educação especial

Temática	Objetivos	Questões
Justificação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer a entrevista • Garantir confidencialidade • Pedir autorização para gravar a entrevista • Agradecer a colaboração 	<p>A presente entrevista não tem respostas classificadas como certas ou erradas. O seu objetivo centra-se em perceber a formação dos educadores relativamente às necessidades de crianças com Necessidades de Saúde Especiais bem como a frequência com que os educadores recorrem à expressão musical como recurso para o desenvolvimento destas.</p>
Dados Sociodemográficos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os dados sociodemográficos dos educadores de ensino regular e de educação especial entrevistados 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Qual a sua idade? ⇒ Qual é a sua formação académica? ⇒ Em que estabelecimento de ensino se formou? ⇒ Quanto tempo de serviço tem?

		<p>⇒ O que está a exercer profissionalmente de momento?</p> <p>⇒ Tem alguma especialização? Se respondeu que sim, em que área?</p> <p>⇒ Possui alguma formação na área das Necessidades de Saúde Especiais?</p> <p>⇒ Possui algum tipo de formação na área da expressão musical?</p>
Relação entre a criança, a comunidade educativa e a família	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informação sobre a relação entre a criança/comunidade escolar/família • Perceber se os pais das crianças procuram ajuda 	<p>⇒ Quantas crianças na sala têm Necessidades de Saúde Especiais?</p> <p>⇒ Qual é a faixa etária dessas crianças?</p> <p>⇒ Como obteve informação sobre o diagnóstico dessas crianças?</p> <p>⇒ Os pais procuram ajuda para saberem o que fazer?</p> <p>⇒ Que tipo de conselhos/estratégias é que a educadora dá aos pais para aplicarem em casa?</p> <p>⇒ Na sua opinião, os pais aplicam esses conselhos/estratégias fora da sala?</p>
Formação dos Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a formação dos educadores no âmbito do trabalho 	

	<p>com crianças com Necessidades de Saúde Especiais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber a formação dos educadores na área musical como benefício para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Na sua opinião, qual o seu nível de conhecimento para trabalhar com essas crianças? ⇒ Ao longo da sua formação acadêmica teve alguma unidade curricular que abordasse Educação Especial/Inclusiva e as crianças com dificuldades específicas? ⇒ Frequentou algum tipo de formação depois de concluir a sua formação acadêmica? ⇒ Se sim, alguma dessas formações estavam relacionadas com a problemática de Necessidades de Saúde Especiais? ⇒ Como classifica o nível de pertinência e utilidade (de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 muito bom) quanto ao que aprendeu nessas formações específicas? ⇒ Já utilizou alguma aprendizagem proveniente dessas formações no jardim de infância? ⇒ Frequentou algum tipo de formação relativamente à expressão musical? ⇒ Como classifica o nível de pertinência e utilidade (de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 muito bom)
--	--	---

		quanto ao que aprendeu sobre o tema? ⇒ Utiliza esses conhecimentos no seu dia-a-dia do jardim de infância?
--	--	---

<p style="text-align: center;">Escola Inclusiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se existe inclusão das crianças com Necessidades de Saúde Especiais nas salas do jardim de infância 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ O que entende por escola inclusiva? Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades para tornar uma escola inclusiva? ⇒ As crianças com Necessidades de Saúde Especiais participam em todas as atividades orientadas? ⇒ Como são preparadas as atividades de modo a incluir as crianças com Necessidades de Saúde Especiais e a dar respostas as suas necessidades? trabalhar a problemática das crianças? ⇒ Sente ou já sentiu dificuldades em abordar e trabalhar com as crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Em que situações? ⇒ Recorre a técnicas diferenciadas para trabalhar com crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Se sim, consegue indicar quais? ⇒ Na sua opinião, existe um trabalho colaborativo entre educadores, entre educadores/professores de
---	--	---

		educação especial, entre educadores/outros técnicos?
Práticas educativas e expressão musical	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as condições físicas dos espaços onde as crianças estão inseridas • Perceber as práticas utilizadas pelos educadores de ensino regular e da educação especial 	⇒ Na sua opinião, as condições do espaço e equipamentos da sua atual escola são adequadas para a promoção do desenvolvimento das crianças com NSE? Explique a sua resposta.

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as percepções dos educadores de infância acerca das crianças com Necessidades de Saúde Especiais; • Identificar as técnicas/metodologias mais eficazes na área da expressão musical, em crianças com Necessidades de Saúde Especiais; 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Quais são as estratégias que utiliza no dia-a-dia para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais? ⇒ Quais são as estratégias educativas que mais frequentemente utiliza no dia-a-dia para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais? A que estratégias/técnicas recorre para acalmar estas crianças? ⇒ Qual a sua opinião relativamente à aquisição de novas estratégias de aprendizagem em que incluam a música/expressão musical? ⇒ Recorre frequentemente à expressão musical na sala? Explique quais as estratégias, métodos e materiais que utiliza nesta área. ⇒ Considera a expressão musical uma área importante para o desenvolvimento de crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Explique. ⇒ Considera importante integrar a expressão musical? Porquê? ⇒ Que dificuldades sente quando recorre à expressão musical?
--	---	--

--	--	--

Anexo B Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOS

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, e estou a desenvolver um trabalho de investigação, com o título “A importância da Música em crianças com Necessidades de Saúde Especiais na Educação Pré-Escolar”, com orientação da Professora Doutora Sara Felizardo e coorientação da Professora Doutora Cristina Aguiar, para o Relatório Final de Estágio.

Este estudo tem como objetivo principal compreender as perceções dos intervenientes relativamente à importância da música no desenvolvimento de crianças com necessidades de saúde especiais, bem como de que modo a música se torna importante no processo de inclusão.

Neste estudo será utilizada a entrevista. A entrevista terá de ser feita via zoom até dia 20 de abril e demorará cerca de 15-20 minutos, solicitando-se a autorização da gravação da entrevista para posterior transcrição.

- Garantimos que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que serão mantidos no anonimato;
- Pode recusar-se a autorizar a participação ou interromper a mesma a qualquer momento da entrevista, sem nenhum tipo de penalização por este facto;
- Explicámos, de forma compreensiva, a informação que demos, dando a oportunidade de fazer perguntas e de esclarecer devidamente todas as dúvidas surgidas;
- Foi solicitada a autorização e concorda que seja efetuada e recolha de dados (gravação) necessária no presente estudo;
- Também foi solicitada a autorização da divulgação dos resultados obtidos no meio científico, uma vez que estão garantidos a anonimato e a confidencialidade dos mesmos.

Agradeço a sua atenção e disponibilidade para este estudo.

- Mariana Filipa Resende de Pina, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico (email: mariana.resende16@gmail.com)

Assinatura: _____

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais e escritas que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confinando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: __/__/____

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

Anexo C Entrevista ER1

1. Qual a sua idade?

54 anos

2. Qual a sua formação académica?

Bacharelato de Educador de Infância

3. Em que estabelecimento de ensino se formou?

Instituto Politécnico de Setúbal - ESE (1990)

4. Quanto tempo de serviço tem?

28 anos e 190 dias (até 31/08/2019)

5. O que está a exercer profissionalmente de momento?

Destacada por Condições Específicas - Exerço funções como educadora titular no Agrupamento de Escolas do Viso – EPE da EB de Santa Eugénia

6. Tem alguma especialização? Se respondeu que sim, em que área?

Sim. Licenciatura pela universidade aberta- complemento de formação científica e pedagógica para educadores de infância, especialização em Língua Materna

7. Possui alguma formação na área das Necessidades de Saúde Especiais?

Só através da frequência de ações de formação acreditadas.

8. Possui algum tipo de formação na área da expressão musical?

Para além da formação inicial, frequentei algumas ações de formação (mas poucas).

9. Quantas crianças na sala têm Necessidades de Saúde Especiais?

São 5 as crianças que registam problemas ao nível da linguagem.

10. Qual é a faixa etária dessas crianças?

4/5 anos.

11. Como obteve informação sobre o diagnóstico dessas crianças?

Logo que se verifica a existência de problemas, neste caso na área da expressão oral, é feito um pedido de avaliação à Terapeuta da Fala do Agrupamento e sempre com o conhecimento do encarregado de educação.

Feita a avaliação segue-se o encaminhamento para a consulta de Terapia da Fala (via médico de família).

12. Os pais procuram ajuda para saberem o que fazer?

Sim, na maioria dos casos questionam e pedem a nossa opinião.

13. Que tipo de conselhos/estratégias é que a educadora dá aos pais para aplicarem em casa?

Para além de seguirem as orientações da Terapeuta da Fala, sugiro para dialogarem, usarem vocabulário contextualizado e fazerem jogos /exercícios vocálicos. A persistência e repetição são boas estratégias para as crianças ultrapassarem estas

dificuldades.

14. Na sua opinião, os pais aplicam esses conselhos/estratégias fora da sala?

Pelos casos que já tive os pais de um modo geral revelam muita preocupação e ansiedade, mas tentam seguir as recomendações das várias equipas de intervenção.

15. Na sua opinião, qual o seu nível de conhecimento para trabalhar com essas crianças?

Como já fiz atrás referência, foi através de algumas formações que frequentei e de casos que foram surgindo em contexto de sala de J.I. que até comecei a interessar-me no sentido de adequar e melhorar a minha ação pedagógica junto dessas crianças.

16. Ao longo da sua formação académica teve alguma unidade curricular que abordasse Educação Especial/Inclusiva e as crianças com dificuldades específicas?

Sim, na formação complementar (licenciatura)

17. Frequentou algum tipo de formação depois de concluir a sua formação académica?

Sim, várias.

18. Se sim, alguma dessas formações estavam relacionadas com a problemática de Necessidades de Saúde Especiais?

Sim.

19. Como classifica o nível de pertinência e utilidade (de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 muito bom) quanto ao que aprendeu nessas formações específicas?

Muito bom.

20. Já utilizou alguma aprendizagem proveniente dessas formações no jardim de infância?

Sim

21. Frequentou algum tipo de formação relativamente à expressão musical?

Sim (O desenvolvimento Curricular em Artes, metodologias e práticas – 2012)

22. Como classifica o nível de pertinência e utilidade (de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 muito bom) quanto ao que aprendeu sobre o tema?

Muito bom.

23. Utiliza esses conhecimentos no seu dia-a-dia do jardim de infância?

Sempre, uma vez que a expressão musical está muito presente nas nossas rotinas, independentemente de ter crianças com Necessidades de Saúde Especiais.

24. O que entende por escola inclusiva? Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades para tornar uma escola inclusiva?

A escola inclusiva, tal como diz o nome refere-se à inclusão de todos num processo de cooperação que envolve, respeito, oportunidades, responsabilidades para transformar e motivar as crianças/alunos através de diferentes aprendizagens. As maiores dificuldades para tornar uma escola inclusiva, talvez a burocracia, falta de técnicos especializados...

25. As crianças com Necessidades de Saúde Especiais participam em todas as atividades orientadas?

Dependendo da problemática, deve-se dar oportunidade de participar em todos os momentos de aprendizagem.

26. Como são preparadas as atividades de modo a incluir as crianças com Necessidades de Saúde Especiais e a dar respostas as suas necessidades? trabalhar a problemática das crianças?

De acordo com o grau de problemática, procura-se realizar um trabalho mais individualizado e com apoio, reforçando as suas capacidades.

27. Sente ou já sentiu dificuldades em abordar e trabalhar com as crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Em que situações?

Em situações de comportamentos instáveis (birras/ choro sem razão aparente) algum isolamento face ao grupo...) não foi fácil a intervenção.

28. Recorre a técnicas diferenciadas para trabalhar com crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Se sim, consegue indicar quais?

Numa situação de perturbações emocionais, transmitir calma, olhar e conversar. Durante a realização o reforço positivo é uma estratégia muito importante para estas crianças, assim como o trabalho a pares.

29. Na sua opinião, existe um trabalho colaborativo entre educadores, entre educadores/professores de educação especial, entre educadores/outros técnicos?

Da minha experiência, é fundamental essa articulação constante.

30. Na sua opinião, as condições do espaço e equipamentos da sua atual escola são adequadas para a promoção do desenvolvimento das crianças com NSE? Explique a sua resposta.

Dentro do possível, uma vez que esta sala se torna pequena para um grupo de 25 crianças. A existência de um espaço exterior facilita a implementação de outras atividades e que muitas vezes não se consegue fazer dentro da sala (atividade física, brincadeiras mais livres...)

31. Quais são as estratégias que utiliza no dia-a-dia para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais?

Dar oportunidade de vários tipos de intervenção quer no grande grupo, ou no pequeno

grupo, ou a pares. (depende sempre do seu grau de dificuldades). Estar atenta, acompanhar individualmente e reforçar as aprendizagens.

32. Quais são as estratégias educativas que mais frequentemente utiliza no dia-a-dia para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais? A que estratégias/técnicas recorre para acalmar estas crianças?

Para além do que foi mencionado no ponto 31, a estratégia de repetição facilita a memorização, desde que a criança esteja calma e motivada. Para acalmar estas crianças, é importante uma comunicação serena, olhos nos olhos e sentirem-se aconchegadas.

33. Qual a sua opinião relativamente à aquisição de novas estratégias de aprendizagem em que incluam a música/expressão musical?

É sempre um fator motivador e contribui para acalmar e trabalhar o silêncio.

34. Recorre frequentemente à expressão musical na sala? Explique quais as estratégias, métodos e materiais que utiliza nesta área.

Sim, com frequência. Explora-se o ritmo, melodia, escutar as músicas, memorizar a letra das canções.... Também introduzo a dança e momentos de relaxamento com música (mais no final do dia). Sempre que possível como recursos, instrumentos musicais e áudio.

35. Considera a expressão musical uma área importante para o desenvolvimento de crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Explique.

Sim. Uma vez mais partindo das capacidades destas crianças, e pelos casos que conheci, a música é fundamental e se for explorada através de ferramentas digitais melhor (o movimento as cores e os sons) as crianças demonstram com muita facilidade alegria e bem-estar.

36. Considera importante integrar a expressão musical? Porquê?

Sim. É um domínio fundamental para desenvolver a sensibilidade musical, nas várias vertentes: melodia, ritmo, timbre assim como educar o silêncio.

37. Que dificuldades sente quando recorre à expressão musical?

Diversificar as estratégias para cativar estas crianças.

Anexo D Entrevista ER2

1. Qual a sua idade?

56 anos

2. Qual a sua formação acadêmica?

Licenciatura

3. Em que estabelecimento de ensino se formou?

ESEV

4. Quanto tempo de serviço tem?

35 anos

5. O que está a exercer profissionalmente de momento?

Educação de infância

6. Tem alguma especialização? Se respondeu que sim, em que área?

Não. Só ações de formação.

7. Possui alguma formação na área das Necessidades de Saúde Especiais?

Sim. Estive 3 anos a exercer funções no Ensino Especial e 2 anos na Intervenção precoce.

8. Possui algum tipo de formação na área da expressão musical?

Ações de formação de curta duração

9. Quantas crianças na sala têm Necessidades de Saúde Especiais?

Duas crianças.

10. Qual é a faixa etária dessas crianças?

4 anos e 6 anos (ficou mais um ano com pedido de adiamento de escolaridade)

11. Como obteve informação sobre o diagnóstico dessas crianças?

Através dos relatórios médicos e pela psicóloga do Agrupamento de Escolas.

12. Os pais procuram ajuda para saberem o que fazer?

Sim, trabalhamos em articulação.

13. Que tipo de conselhos/estratégias é que a educadora dá aos pais para aplicarem em casa?

Dependendo das situações procuro que haja uma complementaridade tanto em termos de regras e rotinas como o reforço positivo na execução de tarefas.

14. Na sua opinião, os pais aplicam esses conselhos/estratégias fora da sala?

Sim, os pais dão continuidade e criamos uma verdadeira parceria.

15. Na sua opinião, qual o seu nível de conhecimento para trabalhar com essas crianças?

Tenho algum devido às formações contínuas e à experiência dos 3 anos, mas considero que não é suficiente

16. Ao longo da sua formação acadêmica teve alguma unidade curricular que abordasse Educação Especial/Inclusiva e as crianças com dificuldades específicas?

Não, não tive e fez falta.

17. Frequentou algum tipo de formação depois de concluir a sua formação acadêmica?

Sim, várias.

18. Se sim, alguma dessas formações estavam relacionadas com a problemática de Necessidades de Saúde Especiais?

Várias. Sobre trissomia 21, hiperatividade, surdez e língua gestual e deficiência mental.

19. Como classifica o nível de pertinência e utilidade (de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 muito bom) quanto ao que aprendeu nessas formações específicas?

Foram úteis classifico com 4

20. Já utilizou alguma aprendizagem proveniente dessas formações no jardim de infância?

Sim várias.

21. Frequentou algum tipo de formação relativamente à expressão musical?

Sim, algumas.

22. Como classifica o nível de pertinência e utilidade (de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 muito bom) quanto ao que aprendeu sobre o tema?

Classifico com 3

23. Utiliza esses conhecimentos no seu dia-a-dia do jardim de infância?

Sim.

24. O que entende por escola inclusiva? Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades para tornar uma escola inclusiva?

É uma escola onde todos aprendem cada um ao seu ritmo. Existem muitas dificuldades, por vezes barreiras arquitetónicas, faltas de recursos materiais e equipamentos e alguns preconceitos em relação à diferença.

25. As crianças com Necessidades de Saúde Especiais participam em todas as atividades orientadas?

Sim, desde que possam fisicamente.

26. Como são preparadas as atividades de modo a incluir as crianças com Necessidades de Saúde Especiais e a dar respostas as suas necessidades? trabalhar a problemática das crianças?

De forma a serem acessíveis tendo em conta as suas dificuldades, criando alguns materiais de apoio.

27. Sente ou já sentiu dificuldades em abordar e trabalhar com as crianças com

Necessidades de Saúde Especiais? Em que situações?

Sim principalmente devido a barreiras arquitetónicas.

28. Recorre a técnicas diferenciadas para trabalhar com crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Se sim, consegue indicar quais?

Na situação da surdez-língua gestual na trissomia21 através do programa “ Vê e diz”

29. Na sua opinião, existe um trabalho colaborativo entre educadores, entre educadores/professores de educação especial, entre educadores/outros técnicos?

Depende das equipas, mas na maioria das vezes existe de facto.

30. Na sua opinião, as condições do espaço e equipamentos da sua atual escola são adequadas para a promoção do desenvolvimento das crianças com NSE? Explique a sua resposta.

Sim. Não existem barreiras arquitetónicas e o grupo está sensibilizado para esta problemática.

31. Quais são as estratégias que utiliza no dia-a-dia para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais?

Já foram referidas atrás.

32. Quais são as estratégias educativas que mais frequentemente utiliza no dia-a-dia para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais? A que estratégias/técnicas recorre para acalmar estas crianças?

Utilizo o relaxamento e a música.

33. Qual a sua opinião relativamente à aquisição de novas estratégias de aprendizagem em que incluam a música/expressão musical?

Acho pertinente e útil.

34. Recorre frequentemente à expressão musical na sala? Explique quais as estratégias, métodos e materiais que utiliza nesta área.

Sim. Trabalho o ritmo, a melodia, identificação de sons, e formo pequenas orquestras de instrumentos com maracas, clavas, pandeiretas e triângulos.

35. Considera a expressão musical uma área importante para o desenvolvimento de crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Explique.

Sim, além de a acalmar permite desenvolver as suas competências de audição, repetição, memorização...

36. Considera importante integrar a expressão musical? Porquê?

Sim a música acompanha o ser humano desde sempre tanto para efeitos de aprendizagem como simplesmente de recreio.

37. Que dificuldades sente quando recorre à expressão musical?

Tenho algumas principalmente na área de utilização de instrumentos.

Anexo E Entrevista ER3

1. Qual a sua idade?

58 anos

2. Qual a sua formação académica?

Educadora de Infância e Administração Escolar e Administração Educacional.

3. Em que estabelecimento de ensino se formou?

Como educadora formei-me na Escola Normal de Educadores de Infância (ENEIV) e o de Administração foi na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV)

4. Quanto tempo de serviço tem?

36 anos

5. O que está a exercer profissionalmente de momento?

Estou a exercer como educadora e, simultaneamente sou coordenadora do Departamento de Educação Pré-escolar.

6. Tem alguma especialização? Se respondeu que sim, em que área?

Educadora de Infância e Administração Escolar e Administração Educacional.

7. Possui alguma formação na área das Necessidades de Saúde Especiais?

Não, já frequentei várias ações de formação acreditadas e de curta duração sobre esta temática.

8. Possui algum tipo de formação na área da expressão musical?

Não, tenho realizado ações de formação de longa e curta duração.

Quantas crianças na sala têm Necessidades de Saúde Especiais?

0 crianças

10. Qual é a faixa etária dessas crianças?

11. Como obteve informação sobre o diagnóstico dessas crianças?

12. Os pais procuram ajuda para saberem o que fazer?

13. Que tipo de conselhos/estratégias é que a educadora dá aos pais para aplicarem em casa?

14. Na sua opinião, os pais aplicam esses conselhos/estratégias fora da sala?

15. Na sua opinião, qual o seu nível de conhecimento para trabalhar com essas crianças?

Sempre que tenho na sala crianças com necessidades de saúde especiais tento saber junto dos professores de educação especial e dos pais o máximo de informações sobre a problemática, por forma a dar uma melhor resposta às problemáticas da criança. Aliás desde a publicação do Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho desempenho, também, o cargo de elemento da Equipa Multidisciplinar de Apoio às problemáticas Educação

Inclusiva (EMAEI), como representante da educação pré-escolar.

16. Ao longo da sua formação acadêmica teve alguma unidade curricular que abordasse Educação Especial/Inclusiva e as crianças com dificuldades específicas?

Sim, tive no curso inicial uma disciplina de Educação Especial.

17. Frequentou algum tipo de formação depois de concluir a sua formação acadêmica?

Sim, na área das NSE.

18. Se sim, alguma dessas formações estavam relacionadas com a problemática de Necessidades de Saúde Especiais?

Sim, todos os anos realizo os Seminários: III Seminário A Educação Especial - Desafios do Século XXI; III Seminário A Educação Especial - Desafios do Século XXII; III JORNADAS Educação Especial; V JORNADAS "SER ESEN – EDUCAR SEMPRE, EXCLUIR NUNCA etc...

19. Como classifica o nível de pertinência e utilidade (de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 muito bom) quanto ao que aprendeu nessas formações específicas?

Dependendo das formações aprendi a um nível 4 e/ou 5.

20. Já utilizou alguma aprendizagem proveniente dessas formações no jardim-de-infância?

Sim muitas.

21. Frequentou algum tipo de formação relativamente à expressão musical?

Sim, na formação do Programa de Educação Estética e Artística (PEEA).

22. Como classifica o nível de pertinência e utilidade (de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 muito bom) quanto ao que aprendeu sobre o tema?

4

23. Utiliza esses conhecimentos no seu dia-a-dia do jardim de infância?

Sim muito.

24. O que entende por escola inclusiva? Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades para tornar uma escola inclusiva?

É uma escola onde a qualidade incide na diferenciação, individualização e personalização das estratégias educativas, por forma a atingir os objetivos e promover a competência e a autonomia de todos os alunos e de cada criança. Nas crianças com dificuldades motoras nem sempre há condições para se dar a resposta que as crianças necessitam.

25. As crianças com Necessidades de Saúde Especiais participam em todas as atividades orientadas?

Salvo raras exceções, no meu caso sim, adaptando às suas possibilidades.

26. Como são preparadas as atividades de modo a incluir as crianças com Necessidades de Saúde Especiais e a dar respostas as suas necessidades? trabalhar a problemática das crianças?

Planificar com as professoras de educação especial/terapeutas; psicólogas e pais.

27. Sente ou já sentiu dificuldades em abordar e trabalhar com as crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Em que situações?

Sim com uma criança sem mobilidade motora, tinha que pegá-la ao colo para realizar certas tarefas, nomeadamente ir para o recreio (não tinha cadeira de rodas e não andava).

28. Recorre a técnicas diferenciadas para trabalhar com crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Se sim, consegue indicar quais?

Sim, de acordo com a problemática da criança. Apoiar na marcha, fazê-la repetir exercícios...

29. Na sua opinião, existe um trabalho colaborativo entre educadores, entre educadores/professores de educação especial, entre educadores/outros técnicos?

Sim, com as professoras de educação especial/terapeutas, psicólogas e pais.

30. Na sua opinião, as condições do espaço e equipamentos da sua atual escola são adequadas para a promoção do desenvolvimento das crianças com NSE? Explique a sua resposta.

Não muito, porque é uma escola muito grande e tem imensos alunos, cerca de 300, o que dificulta a mobilidade e o barulho, às vezes incomoda algumas crianças.

31. Quais são as estratégias que utiliza no dia-a-dia para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais?

Diferenciando estratégias e dedicando mais tempo.

32. Quais são as estratégias educativas que mais frequentemente utiliza no dia-a-dia para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais? A que estratégias/técnicas recorre para acalmar estas crianças?

Técnicas de relaxamento, leitura de histórias, muitas canções e uso de instrumentos musicais.

33. Qual a sua opinião relativamente à aquisição de novas estratégias de aprendizagem em que incluam a música/expressão musical?

É muito importante, tal como disse na resposta anterior.

34. Recorre frequentemente à expressão musical na sala? Explique quais as estratégias, métodos e materiais que utiliza nesta área.

Penso já ter respondido.

35. Considera a expressão musical uma área importante para o desenvolvimento

de crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Explique.

Muito importante, por um lado acalma-os e, por outro, desenvolve-lhe a concentração e atenção.

36. Considera importante integrar a expressão musical? Porquê?

Sim já respondi nas questões anteriores.

37. Que dificuldades sente quando recorre à expressão musical?

Tento deixar explorar ao máximo as potencialidades dos instrumentos musicais ou batimentos com o corpo ou a exploração do ritmo, melodia e intensidade das canções.

Anexo F Entrevista EE1

1. Qual a sua idade?

62 anos

2. Qual a sua formação académica?

Formação base em educação de infância e um curso em educação especial

3. Em que estabelecimento de ensino se formou?

Formação base em Viseu na escola de educadores de infância e a especialização na escola superior educação de lisboa

4. Quanto tempo de serviço tem?

40 anos

5. O que está a exercer profissionalmente de momento?

No momento sou coordenadora de um estabelecimento de ensino onde está a decorrer um projeto inovador, e portanto, para além de dar apoio específico a crianças com NSE também faço uma coordenação do jardim de infância e da escola do 1. CEB onde existem crianças com NSE.

6. Tem alguma especialização? Se respondeu que sim, em que área?

Sim, na área da cognição.

7. Possui alguma formação na área das Necessidades de Saúde Especiais?

Sim, licenciada em educação especial, além dos dois anos em que estive numa formação com uma equipa de suecos que abrangia vários tipos de deficiências, desde sensoriais, deficiência mental, entre outros.

8. Possui algum tipo de formação na área da expressão musical?

Sim, ao longo do tempo participei em várias formações da área musical.

9. Quantas crianças na sala têm Necessidades de Saúde Especiais?

No JI numa das sala tem 4 crianças.

10. Qual é a faixa etária dessas crianças?

4/6 anos.

11. Como obteve informação sobre o diagnóstico dessas crianças?

Dessas 4 crianças, uma delas que sofre de espectro do autismo com faixa etária de 3 anos foi descoberto essa deficiência na sala, ao longo da análise feita por nós. As outras já vinham referenciadas com autismo.

12. Os pais procuram ajuda para saberem o que fazer?

Sim, procuram muito.

13. Que tipo de conselhos/estratégias é que a educadora dá aos pais para aplicarem em casa?

Numa fase inicial o que é mais problemático é a aceitação de um problema da criança.

Portanto, os pais passam por uma primeira fase de negação do problema. E aí temos que ter muita sensibilidade para não ferir os pais e para contribuir para que os pais aceitem o problema. Na fase seguinte, os pais entram numa fase de colaboração com a escola.

14. Na sua opinião, os pais aplicam esses conselhos/estratégias fora da sala?

Depende dos pais e também das estratégias usadas. Isto é, muitas vezes estes pais têm expectativas demasiado elevadas aos seus filhos, sonham com a aprendizagem de coisas escolarizadas, de aprender os números e as letras. Só que a criança com as suas dificuldades atrasa muito o seu desenvolvimento, o que não permite satisfazer os objetivos dos pais. A primeira estratégia é tentar que os pais tenham expectativas mais realistas dos seus filhos, para que haja um trabalho cooperativo entre a educadora e os pais para que os objetivos para essa criança sejam superados. Para conseguirmos a colaboração dos pais, temos que usar coisas muito simples para motivar os pais e fazer com que haja progresso e a continuação do seu envolvimento no ensino da criança.

15. Na sua opinião, qual o seu nível de conhecimento para trabalhar com essas crianças?

Eu tenho 72 anos e comecei a trabalhar com 18 anos com pessoas com deficiência. Por isso, já passaram muitas crianças pelas mãos. Porém, cada caso é um caso e por isso, não existem receitas milagrosas. Sempre que surge uma criança nova, e aquela criança, eu tenho 3 crianças autistas e que são completamente diferentes umas das outras. E por isso, tenho que estudar e trocar opiniões com outros profissionais.

16. Ao longo da sua formação académica teve alguma unidade curricular que abordasse Educação Especial/Inclusiva e as crianças com dificuldades específicas?

Sim, tive muita formação nessa área, e também fui procurando muita informação sobre a mesma, uma vez que eu me identifico muito.

17. Frequentou algum tipo de formação depois de concluir a sua formação académica?

Sim, muitas, até porque temos que fazer créditos. Desde seminários a formações específicas, fui fazendo todos os anos.

18. Se sim, alguma dessas formações estavam relacionadas com a problemática de Necessidades de Saúde Especiais?

Sim, não só, mas também.

19. Como classifica o nível de pertinência e utilidade (de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 muito bom) quanto ao que aprendeu nessas formações específicas?

4.

20. Já utilizou alguma aprendizagem proveniente dessas formações no jardim de infância?

Sim. Para mim só faço formação quando é possível aplicar na prática.

21. Frequentou algum tipo de formação relativamente à expressão musical?

Sim

22. Como classifica o nível de pertinência e utilidade (de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 muito bom) quanto ao que aprendeu sobre o tema?

3,5. Já tive muitas formações pertinentes, mas aquilo que eu queria mesmo era aprender a tocar instrumentos.

23. Utiliza esses conhecimentos no seu dia-a-dia do jardim de infância?

Sempre, uma vez que a expressão musical está muito presente nas nossas rotinas, independentemente de ter crianças com Necessidades de Saúde Especiais.

24. O que entende por escola inclusiva? Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades para tornar uma escola inclusiva?

São os adultos a maior dificuldade. A sua atitude. Há sempre algo que acompanha pela negativa estas crianças que são os constrangimentos dos adultos numa escola inclusiva. As crianças são sempre as minhas maiores aliadas na inclusão. Se eu explicar a uma criança que um menino não consegue falar e diz que todos temos que ajudar, fazer gestos ou usar imagens, todas as crianças aplicam na prática o que foi dito para ajudar essa criança. Tanto os adultos como até as crianças tem uma tendência para se protegerem. E por isso, é preciso dar autonomia às crianças para também que exista uma inclusão das mesmas.

25. As crianças com Necessidades de Saúde Especiais participam em todas as atividades orientadas?

Nem sempre. A capacidade de atenção, de compreensão de algumas situações ou de atividades é superior ao que a criança consegue compreender. E por isso, as crianças com NSE acabam por se distrair com outras coisas e sair do grupo para outro espaço para brincar com outra coisa. As atividades físicas por exemplo são modeladas as crianças com NSE sem que o resto do grupo dê conta. Mas eu considero que as crianças com NSE devem ser o mais integradas possíveis em grupos de crianças de ensino regular.

26. Como são preparadas as atividades de modo a incluir as crianças com Necessidades de Saúde Especiais e a dar respostas as suas necessidades? trabalhar a problemática das crianças?

Temos que trabalhar ao nível próximo de desenvolvimento, que é de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças.

27. Sente ou já sentiu dificuldades em abordar e trabalhar com as crianças com

Necessidades de Saúde Especiais? Em que situações?

Sim, já senti quando por exemplo as crianças do grupo se querem relacionar com aquelas crianças com NSE e essas crianças respondem com uma atitude mais agressiva. E isso tem que ser trabalhado com ambas as crianças, e explicar.

28. Recorre a técnicas diferenciadas para trabalhar com crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Se sim, consegue indicar quais?

Sim, isso vem no decorrer no que venho a dizer desde o início. É fundamental recorrer. E isso só faz sentido se as estratégias diferenciadas forem para todos, e por isso, os considero mais inclusivos, como o modelo MEM em que todas as crianças têm que fazer todos os mesmos trabalhos. Agora se cada criança tiver oportunidade de se expressar conforme o seu desenvolvimento, isso faz parte de cada um.

29. Na sua opinião, existe um trabalho colaborativo entre educadores, entre educadores/professores de educação especial, entre educadores/outros técnicos?

Não existe. Muitas vezes o professor do ensino regular considera que a criança com NSE pertence apenas à sala da educação especial, e muitos professores não gostam de trabalhar em colaboração com outros colegas. Por isso, é muito mais fácil os professores de educação especial irem buscar as crianças à sala e ficar resolvido. Nós tínhamos o decreto lei n.º 3 e agora temos o n.º 54 que implica mais os professores de ensino regular, o que eu valorizo.

30. Na sua opinião, as condições do espaço e equipamentos da sua atual escola são adequadas para a promoção do desenvolvimento das crianças com NSE? Explique a sua resposta.

Sim, são. Eu assisti à construção do edifício e pedi para deitarem a baixo as escadas e transformarem em rampas. A escola tem elevador, e eu mesma adquiero muitos materiais específicos para crianças com NSE, mas que também dê para todas as crianças.

31. Quais são as estratégias que utiliza no dia-a-dia para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais?

Cada criança tem o seu RTP (Relatório Técnico Pedagógico) que é integrado, mas para que as crianças progridam tem que haver um trabalho sistemático porque as crianças não têm o mesmo ritmo de aprendizagem. Tem que haver um trabalho muito sistemático, porque as crianças não têm o mesmo ritmo e os mesmos interesses. Uma criança que tem paralisia cerebral e tenha a psicomotricidade fina comprometida tem que escrever à máquina para começar a desenvolver esse campo.

32. Quais são as estratégias educativas que mais frequentemente utiliza no dia-a-dia para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais? A que estratégias/técnicas recorre para acalmar estas crianças?

A atividade motora e à música.

33. Qual a sua opinião relativamente à aquisição de novas estratégias de aprendizagem em que incluam a música/expressão musical?

Qualquer que seja a necessidade da criança, a música tem o poder de alertar todos os sentidos da criança. Uma criança surda, através do sentir da pulsação da música consegue adquirir a expressão musical. A música facilita a comunicação entre as crianças, os afetos...

34. Recorre frequentemente à expressão musical na sala? Explique quais as estratégias, métodos e materiais que utiliza nesta área.

Todos os dias. Tanto uso instrumentos de madeira, como apenas metais, ou experimentar vários estilos de música. Esta diversidade desenvolve as crianças em vários sentidos.

35. Considera a expressão musical uma área importante para o desenvolvimento de crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Explique.

Sim, muito importante. Estimula-as em vários sentidos.

36. Considera importante integrar a expressão musical? Porquê?

Sim. Pena que na nossa formação de base essa área não seja tão trabalhada.

37. Que dificuldades sente quando recorre à expressão musical?

Nas crianças menos desenvolvidas, é necessário que exista um adulto que acompanhe essa criança em específico. Como não aprendem de forma tão automática, as vezes recorremos à imitação para que as crianças entendam.

Anexo G Entrevista EE2

1. Qual a sua idade?

56 anos

2. Qual a sua formação acadêmica?

Licenciatura

3. Em que estabelecimento de ensino se formou?

Escola Superior educação Coimbra.

4. Quanto tempo de serviço tem?

36 anos

5. O que está a exercer profissionalmente de momento?

Educação Especial- grupo 910.

6. Tem alguma especialização? Se respondeu que sim, em que área?

Sim, Educação Especial.

7. Possui alguma formação na área das Necessidades de Saúde Especiais?

Sim

8. Possui algum tipo de formação na área da expressão musical?

Não especificamente. Só dentro do currículo do meu curso de base de educadores de Infância.

9. Quantas crianças na sala têm Necessidades de Saúde Especiais?

Apoio 6 alunos com NEEs, do Pré-escolar e 1º ciclo. Fazem parte de várias turmas.

10. Qual é a faixa etária dessas crianças?

5; 6; 7 e 10 ano

11. Como obteve informação sobre o diagnóstico dessas crianças?

Através de médicos especialistas.

12. Os pais procuram ajuda para saberem o que fazer?

Sim.

13. Que tipo de conselhos/estratégias é que a educadora dá aos pais para aplicarem em casa?

Necessidade de impor regras de comportamento; atitude assertiva e coerente; proporcionar um ambiente calmo e afetuoso; estimular os filhos aproveitando as rotinas e atividades diárias da família; acompanhar sempre a vida escolar dos seus filhos e participar com empenho com os professores.

14. Na sua opinião, os pais aplicam esses conselhos/estratégias fora da sala?

A maior parte, sim.

15. Na sua opinião, qual o seu nível de conhecimento para trabalhar com essas crianças?

O nível adquirido através da formação que tenho.

16. Ao longo da sua formação acadêmica teve alguma unidade curricular que abordasse Educação Especial/Inclusiva e as crianças com dificuldades específicas?

No curso de Educadores de Infância, não.

17. Frequentou algum tipo de formação depois de concluir a sua formação acadêmica?

Sim, várias formações.

18. Se sim, alguma dessas formações estavam relacionadas com a problemática de Necessidades de Saúde Especiais?

Quase todas.

19. Como classifica o nível de pertinência e utilidade (de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 muito bom) quanto ao que aprendeu nessas formações específicas?

4

20. Já utilizou alguma aprendizagem proveniente dessas formações no jardim de infância?

Sim, muitas.

21. Frequentou algum tipo de formação relativamente à expressão musical?

Não.

22. Como classifica o nível de pertinência e utilidade (de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 muito bom) quanto ao que aprendeu sobre o tema?

23. Utiliza esses conhecimentos no seu dia-a-dia do jardim de infância?

24. O que entende por escola inclusiva? Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades para tornar uma escola inclusiva?

Uma escola que respeita os direitos de todos os alunos, onde são respeitadas as suas características, potencialidades e necessidades.

Dificuldades: Falta de terapeutas, psicólogos, materiais e equipamentos específicos; mentalidades de alguns professores que não respeitam o aluno na sua individualidade e especificidade.

25. As crianças com Necessidades de Saúde Especiais participam em todas as atividades orientadas?

Sim.

26. Como são preparadas as atividades de modo a incluir as crianças com Necessidades de Saúde Especiais e a dar respostas as suas necessidades? trabalhar a problemática das crianças?

As atividades são adaptadas a cada criança, para permitirem a sua participação e aprendizagem.

27. Sente ou já sentiu dificuldades em abordar e trabalhar com as crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Em que situações?

Sim, quando não tenho as condições materiais e de equipamento necessárias.

28. Recorre a técnicas diferenciadas para trabalhar com crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Se sim, consegue indicar quais?

Sim. Utilização de meios informáticos, utilização de cadernos de comunicação com símbolos, linguagem gestual para estimular a linguagem, ensino estruturado para crianças com autismo, por exemplo...

29. Na sua opinião, existe um trabalho colaborativo entre educadores, entre educadores/professores de educação especial, entre educadores/outros técnicos?

Sim, quase sempre.

30. Na sua opinião, as condições do espaço e equipamentos da sua atual escola são adequadas para a promoção do desenvolvimento das crianças com NSE? Explique a sua resposta.

Não. Existe a necessidade de mais espaços para se poderem trabalhar as várias valências, terapias, etc...Muitas vezes têm de trabalhar técnicos e professores no mesmo espaço o que interfere com a atenção das crianças.

Os equipamentos são deficitários, principalmente a nível informático.

31. Quais são as estratégias que utiliza no dia-a-dia para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais?

Um ensino estruturado, bem planeado e com indicações visuais precisas sobre as atividades e as várias tarefas a desenvolver. Dividir uma tarefas em várias etapas para o aluno se organizar e sequenciar no espaço e no tempo.

Criar atividades motivadoras e apelativas, ensino concretizável, promoção da autoavaliação, criar momentos ativos que apelem á participação constante do aluno, e não expositivos...

32. Quais são as estratégias educativas que mais frequentemente utiliza no dia-a-dia para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais? A que estratégias/técnicas recorre para acalmar estas crianças?

Falar calmamente com a criança, tentar saber o porquê do comportamento alterado, falar sobre o que sente; utilizar algum brinquedo ou boneco que se sabe que acalma a criança; sair para outro espaço/ambiente; música relaxante, massagens corporais, histórias no espaço do brincar num ambiente calmo.

33. Qual a sua opinião relativamente à aquisição de novas estratégias de aprendizagem em que incluam a música/expressão musical?

Acho fundamental. Já assisti a aulas de musicoterapia com crianças dificuldades

profundas e pode comprovar o poder de comunicação e bem estar que proporciona.

34. Recorre frequentemente à expressão musical na sala? Explique quais as estratégias, métodos e materiais que utiliza nesta área.

Cantar; audição de músicas; vídeos com música e movimento; utilização de vários instrumentos musicais para trabalhar a atenção, memória, percepção e discriminação auditiva.

35. Considera a expressão musical uma área importante para o desenvolvimento de crianças com Necessidades de Saúde Especiais? Explique.

Sim, porque proporciona prazer, ajuda a focar e manter a atenção, desenvolve a linguagem, permite uma estimulação psicomotora através do movimento. Desenvolve a noção de ritmo e da criatividade.

36. Considera importante integrar a expressão musical? Porquê?

Sim, porque é uma forma prazerosa de se poderem trabalhar variadas competências transversais aos currículos e áreas disciplinares.

37. Que dificuldades sente quando recorre à expressão musical?

Gostava de ter mais conhecimentos que me permitisse alargar mais o meu campo de ação nesta área.

