

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

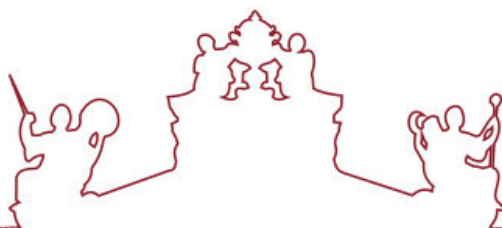
**Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas:
Estudar Percussão e Dislexia**

Bruno Sebastien de Oliveira

Orientador(es) | Eduardo Lopes

Évora 2025





Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

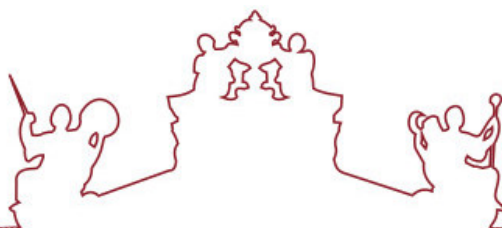
**Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas:
Estudar Percussão e Dislexia**

Bruno Sebastien de Oliveira

Orientador(es) | Eduardo Lopes

Évora 2025





O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Mário Marques (Universidade de Évora)

Vogais | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas (Universidade de Évora)
(Arguente)
Eduardo Lopes (Universidade de Évora) (Orientador)

Agradecimentos

Aos meus pais, por serem o alicerce da minha vida, pelo apoio incondicional, pela paciência e pelo exemplo de perseverança que me ensinaram que, com esforço, dedicação e resiliência, é possível superar qualquer desafio. Por tudo o que representam para mim, não apenas como figura familiar, mas como inspiração para a minha trajetória acadêmica e profissional.

Ao meu orientador, Professor Doutor Eduardo Lopes, pela sabedoria, generosidade e confiança ao longo deste percurso. Os seus ensinamentos, orientações e incentivo foram fundamentais para a construção deste trabalho, e a sua crença em mim me motivou a ir além dos meus próprios limites.

À Universidade de Évora, por acolher e apoiar este Mestrado, proporcionando um ambiente acadêmico enriquecedor e oportunidades de crescimento intelectual e pedagógico.

À Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, que me recebeu com entusiasmo e me permitiu desenvolver a Prática de Ensino Supervisionada, bem como ao Conservatório Regional de Angra do Heroísmo, por abrir as portas da sua classe de percussão e acolher este projeto com tanto respeito e colaboração.

Ao Professor Antero Ávila, meu orientador cooperante, por compartilhar generosamente sua experiência, metodologias e sabedoria ao longo do estágio. A sua abertura para explorar estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas foi essencial para a aplicação prática das ideias discutidas neste trabalho.

Aos alunos da classe de percussão, especialmente aos participantes dos estudos de caso, por aceitarem participar desta investigação com empenho e disposição. Aos seus encarregados de educação, pela confiança e apoio à implementação das estratégias pedagógicas propostas, sem vocês, este estudo não teria sido possível.

À equipa multidisciplinar das escolas envolvidas, pelos *insights* sobre as dificuldades de aprendizagem e pela colaboração na adaptação de recursos didáticos, como as partituras coloridas e exercícios multissensoriais baseados nas obras de M. Peters, E. Séjourné e J. Pons.

À minha família, por sempre me apoiar em cada etapa deste caminho, mesmo à distância, seja com palavras de incentivo, paciência ou compreensão nos momentos de desafio. Este título também é de vocês.

Aos amigos que fizeram parte desta jornada, próximos ou distantes, por celebrarem cada conquista e ouvirem as minhas dúvidas.

A todos os professores e colegas que, ao longo do mestrado, contribuíram para a minha formação com suas reflexões, críticas e solidariedade.

E, finalmente, à pessoa que mais me ajudou e acompanhou na realização deste trabalho, Susana Soares, a minha companheira, que foi indispensável para a conclusão deste ciclo de estudos.

A todos vós, muito obrigada.

Resumo

Este trabalho surge no âmbito do Mestrado em Ensino da Música e está dividido em duas partes.

A primeira parte descreve o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada – Estágio, realizada ao longo do ano letivo 2022-2023, na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, em Angra do Heroísmo, onde acompanhei a classe de Percussão.

A segunda parte diz respeito ao Projeto de Investigação denominado por “Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Estudar Percussão e Dislexia”, que consiste em desenvolver os fundamentos da dislexia. Definindo as dificuldades de aprendizagem específica. Abordando o funcionamento do cérebro, evidenciando as diferenças que podem existir com o funcionamento do cérebro de um disléxico, comparando aspetos como a memória, concentração, sincronicidade e plasticidade. Apresentando estratégias de aprendizagem, ação pedagógica. Definindo uma planificação, currículo, avaliação. Definindo ainda uma estratégia de comunicação, reforço, metacognição, memória, autonomia, motivação, estudo individual, recursos tecnológicos, apoio parental e preparação dos docentes. Terminando com uma reflexão crítica.

Palavras-chave

Dificuldades de Aprendizagem Específicas; Dislexia; Organologia; Percussão; Ensino da Música.

Students with Learning Difficulties: Studying Percussion and Dyslexia

Abstract

This work is part of the Master's in Music Education and is divided into two parts. The first part describes the work carried out in the scope of the Supervised Teaching Practice – Internship, held during the 2022-2023 academic year, at the Tomás de Borba Basic and Secondary School, in Angra do Heroísmo, where I supervised the Percussion class.

The second part refers to the Research Project titled "Students with Specific Learning Disabilities: Studying Percussion and Dyslexia," which aims to explore the fundamentals of dyslexia. It defines specific learning difficulties, addresses brain function, and highlights the differences that may exist in the brain functioning of a person with dyslexia. It compares aspects such as memory, concentration, synchronicity, and plasticity. It presents learning strategies, pedagogical actions, planning, curriculum, and assessment. It also defines communication strategies, reinforcement, metacognition, memory, autonomy, motivation, individual study, technological resources, parental support, and teacher preparation. The work concludes with a critical reflection.

Keywords

Specific Learning Difficulties; Dyslexia; Organology; Percussion; Music Education.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	11
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	13
1. Caracterização da instituição e meio envolvente.....	13
1.1. Contextualização geográfica	13
1.2. Breve história de Angra do Heroísmo.....	13
1.3. Breve história do Conservatório Regional de Angra do Heroísmo	15
1.4. Conservatório Regional de Angra do Heroísmo – caracterização da escola onde está inserido	18
1.5. Oferta Curricular e regimes de frequência do CRAH.....	20
1.6. Plano de estudos do Conservatório.....	22
2. Desenvolvimento da prática de ensino supervisionada (PES).....	27
2.1. A classe de percussão	27
2.2. Caracterização dos alunos da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM)	28
2.2.1 Aluno A (Iniciação).....	29
2.2.2. Aluno B (Iniciação)	30
2.2.3. Aluno C (Iniciação)	31
2.2.4. Aluno D (2.º Grau)	33
2.2.5. Aluno E (2.º Grau)	34
2.2.6. Aluno F (4.º Grau).....	36
2.2.7. Aluno G (4.º Grau).....	37
2.3. Práticas Educativas	39
2.3.1. Metodologias utilizadas	39
2.3.2. Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo	39
2.4. Reflexão sobre a experiência de frequência da PES	40
PARTE II – ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS: ESTUDAR PERCUSSÃO E DISLEXIA	41
1. Dificuldades de aprendizagem específicas (DAE)	41
1.1. A realidade portuguesa	43
2. Dislexia - definição	50
2.1. História da Dislexia	51
2.2. Dislexia no ensino da percussão.....	61
2.2.1. Estratégias no ensino da música instrumental	63
2.2.1.1. Desafios auditivos.....	63
2.2.1.2. Desafios visuais	64
2.2.1.3. Desafios motores	64

2.2.1.4. Desafios de memorização	66
3. Metodologias de investigação	67
3.1. Problema e objetivos	67
3.2. Tipo de investigação	67
3.3. Participantes e instrumentos de recolha de dados	67
4. Apresentação, análise e discussão dos resultados	68
4.1. Exercícios nas aulas e registo das observações	68
4.1.1. Sentir a pulsação	68
4.1.2. Domínio da pauta	69
4.1.3. Relógio rítmico	70
4.1.4. Descobre o erro	71
4.1.5. Aplicação de cor na partitura	72
4.1.6. Conclusão	74
4.2. Inquéritos por questionário	75
4.2.1. Análise dos inquéritos	77
4.2.1.1. Dificuldades não técnicas e estratégias de superação	77
4.2.1.2. Impacto das estratégias e autonomia no estudo	78
4.2.2. Implicações pedagógicas e recomendações	78
Conclusão	79
Referências	81
Anexo – Inquéritos por questionário	84

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos CRAH.....	21
Tabela 2 - Curso de Iniciação de Educação Artística	23
Tabela 3 - Curso Básico de Música do 2.º ciclo.....	23
Tabela 4 - Curso Básico de Música do 3.º ciclo.....	24
Tabela 5 - Curso Secundário de Música.....	25

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas por instrumento	19
Gráfico 2 – Professores por disciplina.....	19
Gráfico 3 – Matrículas por Curso	21
Gráfico 4 – Regimes Curso Básico	22
Gráfico 5 – Regimes Curso Livre	22
Gráfico 6 – Distribuição dos alunos de Percussão por curso/regime.....	27
Gráfico 7 – Distribuição dos alunos dos Cursos Básico e Livre por grau.....	28
Gráfico 8 - Crianças e alunos com necessidades especiais de educação por ciclo de ensino.....	44
Gráfico 9 – Taxa de prevalência de medidas de apoio à aprendizagem e/ou à inclusão (2020-2021).....	45
Gráfico 10 - Taxa de prevalência de medidas de apoio à aprendizagem e/ou à inclusão (2021-2022).....	45
Gráfico 11 - Taxa de prevalência de medidas de apoio à aprendizagem e/ou à inclusão (2022-2023).....	46
Gráfico 12 – Professores que desempenham funções específicas de apoio à aprendizagem e à inclusão (2020/2021)	46
Gráfico 13 - Professores que desempenham funções específicas de apoio à aprendizagem e à inclusão (2021-2022).....	47
Gráfico 14 - Professores que desempenham funções específicas de apoio à aprendizagem e à inclusão (2022-2023).....	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Perfil educacional de um rapaz de 8 anos, canhoto, com uma inteligência superior mas dificuldades a ler, falar e escrever.....	56
Figura 2 – O paradoxo da dislexia e o modelo fonológico	58
Figura 3 – A descodificação na base das funções cognitivas de alto nível	59
Figura 4 – Arquitetura neurológica no âmbito da leitura	60
Figura 5 – Padrões de ativação cerebral por género	60
Figura 6 – Exemplo de estratégia visual	64
Figura 7 – Exemplo 1 de exercício de estratégia motora	65
Figura 8 - Exemplo 2 de exercício de estratégia motora	66
Figura 9 – Aplicação de cor na partitura (Aluno A)	73
Figura 10 – Aplicação de cor na partitura (Aluno E)	74

LISTAGEM DE ABREVIATURAS

AE - Agrupamento de Escolas

AFIET - Associação para a Formação e Investigação em Educação e Trabalho

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

CRAH - Conservatório Regional de Angra do Heroísmo

DEA - Dificuldades Específicas de Aprendizagem

EBSTB - Escola Básica e Secundária Tomás de Borba

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENA - Escola não agrupada

FNE - Federação Nacional da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEI - Programações Educacionais Individualizadas

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PESEVM - Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música

Introdução

O ensino da música tem assumido, nas últimas décadas, um papel central na formação integral do indivíduo, transcendendo a mera transmissão técnica e artística para se consolidar como um vetor de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. No entanto, a diversidade de perfis cognitivos e de aprendizagem nos ambientes educacionais exige uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e os recursos didáticos utilizados, especialmente no contexto de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), como a dislexia. Este trabalho de investigação surge como resposta a essa necessidade, propondo-se a explorar estratégias e ferramentas pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa e inclusiva na classe de percussão, tendo como foco alunos com DAE.

A Parte I do documento apresenta o relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida ao longo do ano letivo de 2022-2023 na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, em Angra do Heroísmo. Este espaço educacional, integrado no Conservatório Regional de Angra do Heroísmo (CRAH), revelou-se um ambiente rico para a aplicação de metodologias inovadoras, permitindo a observação direta das interações entre alunos, professores e o currículo. A classe de percussão, em particular, evidenciou desafios específicos relacionados com a leitura, memória auditiva e coordenação motora, habilidades essenciais para a prática instrumental, mas que podem ser afetadas por dificuldades de aprendizagem.

Já a Parte II aborda o Projeto de Investigação intitulado "Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Estudar Percussão e Dislexia". Este estudo tem como problema central a discrepância entre o potencial cognitivo de jovens alunos com DAE e o seu desempenho académico na área da música. Os objetivos centrais incluem, identificar estratégias pedagógicas eficazes para superar barreiras na aprendizagem musical, analisar o impacto de recursos didáticos adaptados no desenvolvimento técnico e interpretativo de alunos com dislexia e contribuir para a reflexão sobre práticas inclusivas no ensino de instrumentos musicais. Para isso, foram desenvolvidos exercícios baseados em abordagens multissensoriais, como a associação de cores às figuras rítmicas, jogos de deteção de erros em partituras e a utilização de metodologias *top-down* (partir de elementos motivadores para estruturar o conhecimento).

A investigação fundamenta-se em teorias da aprendizagem, na neurociência cognitiva (que destaca as diferenças no processamento auditivo e visual em indivíduos

disléticos) e em referenciais legais que reforçam a necessidade de medidas universais, seletivas e adicionais para garantir a equidade educativa.

Ao longo do documento, são apresentados estudos de caso com dois dos sete alunos da classe de percussão, detalhando o material didático utilizado (como obras de M. Peters, J. Faulkner e E. Séjourné), as adaptações pedagógicas implementadas e os resultados obtidos. A análise dos dados, provenientes de observações em aula, inquéritos e registos de progresso técnico, revela que estratégias como a aplicação de cor na partitura, a decomposição de peças complexas em segmentos gerenciáveis, entre outras, contribuíram significativamente para a melhoria da autonomia e confiança dos alunos.

Em suma, esta tese tem como objetivo contribuir para a construção de uma pedagogia mais reflexiva e adaptativa, capaz de responder às necessidades de todos os discentes, independentemente dos desafios que possam encontrar no seu percurso académico.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Caracterização da instituição e meio envolvente

1.1. Contextualização geográfica

Angra do Heroísmo é a mais importante cidade da ilha Terceira, uma das 9 ilhas do arquipélago dos Açores, reconhecida internacionalmente pela sua riqueza histórica. A parte central da cidade integra a lista do Património Mundial da UNESCO desde dezembro de 1983 (Unesco, s.d.). Curiosamente, as cidades de Angra e Évora são geminadas desde 1988 (Câmara Municipal de Évora, s.d.).

Apresenta uma área de 403,4 km², sendo o seu ponto mais alto a Serra de Santa Bárbara, aos 1021 metros de altitude. É a terceira maior ilha desta região autónoma, com 29 quilómetros de comprimento no sentido este-oeste e 17,5 quilómetros de largura máxima.

São 2 os concelhos que constituem a ilha Terceira – Angra do Heroísmo e Praia da Vitória, que dividem a população pelas suas 30 freguesias.

De acordo com os Censos 2021, a população residente no concelho de Angra ronda os 33 771 mil habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2021).

1.2. Breve história de Angra do Heroísmo

O nome da mais antiga cidade açoriana (1534) deriva da angra que lhe serve de porto e foi a causa da sua existência. A angra é constituída por um pequeno promontório no lado oriental onde está localizada a Fortaleza de S. Sebastião e pelo Monte Brasil no seu lado ocidental. Esta península e o fato de formar duas enseadas – Angra e Fanal – é fundamental para que se compreenda o sucesso do nascimento da povoação, já que ambos os locais são abrigados de qualquer vento (Governo Regional dos Açores, s.d.).

Foi na zona do porto das Pipas (promontório do lado oriental) que terá começado o povoamento (1450), por Álvaro Vaz Merens, embora o nascimento da urbe propriamente dita, em termos organizativos, terá acontecido em cerca de 1460, no morro sobranceiro ao porto, com a construção do Castelo de S. Luís que, entretanto, deu lugar

ao atual monumento de homenagem à memória de D. Pedro IV - a Memória – um dos mais emblemáticos símbolos da cidade.

No século XV organizou-se a vida municipal com a existência de uma Câmara com os seus juízes e vereadores e respetiva elevação do povoado a vila. Angra seria elevada a cidade em 1534, por D. João III, preparando-a assim para sede da Diocese de Angra que o Papa Paulo III criou em novembro desse ano.

O porto de Angra assumiu desde sempre uma grande importância, em particular como escala da denominada Carreira da Índia (Marinha Portuguesa, 2003), a mais importante de todas as carreiras marítimas estabelecidas após a fase de Descobrimentos e posterior Expansão, pela sua longa duração e porque dominou a economia e a evolução social da Nação portuguesa e de outras nações. Era, portanto, um ponto de escala com fins logísticos (reabastecimento, reparações e descanso de tripulantes) e operacionais (obtenção de informações e reagrupamento de navios acidentalmente separados).

Mais tarde, no contexto da dinastia Filipina, juntaram-se os galeões espanhóis carregados de ouro e prata, oriundos das Índias Ocidentais, numa rota que passava por Angra. No sentido de apoiar essas fainas, foram implantados os primeiros estaleiros navais na Prainha e no Porto das Pipas e as fortificações que fecham a baía – o Castelo de São Sebastião e o Castelo de São João Baptista (Câmara Municipal de Angra do Heroísmo, 2018).

A cidade de Angra teve sempre uma parte ativa na história de Portugal: à época da Crise de sucessão de 1580, resistiu ao domínio castelhano, apoiando António I de Portugal que aqui estabeleceu o seu governo, de 5 de Agosto de 1580 a 6 de Agosto de 1582. A forma como a cidade expulsou os espanhóis entrincheirados na fortaleza do Monte Brasil em 1641 valeu-lhe o título de “Sempre leal cidade”, outorgado por João IV de Portugal.

No século XIX, Angra constitui-se o grande centro do movimento liberal em Portugal. Tendo abraçado a causa constitucional, aqui se estabeleceu em 1828 a Junta Provisória, em nome de Maria II de Portugal. Foi nomeada capital do reino por Decreto de 15 de março de 1830. Foi em Angra, no contexto da Guerra Civil Portuguesa (1828-1834), que Pedro IV de Portugal organizou a expedição que levou ao desembarque do Mindelo e promulgou alguns dos mais importantes decretos do novo regime, como o que atribuiu novas competências às Câmaras Municipais, o que reorganizou o Exército

Português, o que aboliu as Sisas e outros impostos, o que extinguiu os morgados e capelas e o que promulgou a liberdade de ensino no país.

O Decreto de 12 de janeiro de 1837, em reconhecimento de tão relevantes serviços, conferiu à cidade o título de “mui nobre, leal e sempre constante cidade de Angra do Heroísmo”, e a Rainha D. Maria II de Portugal condecorou-a com a Grã-Cruz da Ordem Militar da Torre e Espada, do Valor, Lealdade e Mérito.

Com uma forte tradição municipalista, Angra teve a primeira Câmara Municipal eleita no país, em 1831, após a reforma administrativa do Constitucionalismo (Decreto de 27 de novembro de 1830).

1.3. Breve história do Conservatório Regional de Angra do Heroísmo

O Conservatório Regional de Angra do Heroísmo (CRAH) foi criado oficialmente a 13 de março de 1980 pelo DRR n.º11/1980/A, embora tenha tido início em 1978, em regime de ensino particular, constituindo uma secção do Conservatório Regional dos Açores, sendo que a outra secção era ocupada pelo Conservatório de Ponta Delgada. Este foi um decreto pioneiro em Portugal, na medida em que colocava em paralelo a formação generalista com o ensino da música, tendo por objetivo dar formação artística base aos seus alunos, com carácter profissionalizante, e assim prepará-los para o seu ingresso no ensino superior. O fato de nem existir escola superior de música no país nesta altura, já que surgiu apenas em 1983 nos Institutos Politécnicos (Escolas Superiores de Educação e Escolas Superiores de Música) e nas Universidades, sugere que este decreto apresentava uma linguagem muito à frente do que se fazia no continente português. Só em 1983, com o Decreto-Lei n.º 310/83 é que se estruturou efetivamente o ensino das várias artes, entre as quais a música.

O CRAH conheceu vários espaços ao longo da sua história, acabando por ser integrado numa instituição de ensino regular, em particular, na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (EBSTB). Esta integração no ensino regular aconteceu também com os restantes Conservatórios da Região Autónoma dos Açores, algo que foi legislado com o Decreto Legislativo Regional n.º 18/99/A, de 21 de maio de 1999:

Artigo 12.º:

1 - Por decreto regulamentar regional, serão os atuais conservatórios regionais integrados nas escolas em que tal se mostre mais conveniente, ouvidos os órgãos de administração e gestão.

2 - As estruturas de ensino artístico, mesmo quando integradas em escolas com ensino artístico, mantêm a designação de conservatório, denominando-se «conservatório regional» no caso de ser ministrado ensino secundário na área artística.

3 - Até que seja dado cumprimento ao disposto no número anterior, o presente diploma aplica-se aos conservatórios regionais. (Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa Regional, 1999)

Em 2005, o Decreto Regulamentar Regional nº 16/2005/A, de 7 de julho cria a EBI/S Tomás de Borba, integrando oficialmente o CRAH na sua unidade orgânica:

Criado a partir da desagregação do Conservatório Regional dos Açores, efectuada pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 11/80/A, de 13 de Março, o Conservatório Regional de Angra do Heroísmo tem vindo a funcionar em instalações precárias, maioritariamente constituídas por um imóvel de habitação arrendado, nunca tendo assumido a totalidade das funções para que foi criado. Assim, tendo em conta o estabelecido no artigo 12.º do Decreto Legislativo Regional n.º 18/99/A, de 21 de Maio, procede-se à sua integração na nova unidade orgânica, sem prejuízo de serem mantidos os objectivos que presidiram à sua criação e a sua autonomia pedagógica.

Nesse contexto, de acordo com o estabelecido na Carta Escolar, a área escolar de São Carlos e o Conservatório Regional de Angra do Heroísmo constituem o embrião da nova unidade orgânica, destinada simultaneamente à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário regulares e artístico, a constituir tendo como escola âncora a Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, em construção no lugar de São Carlos (Região Autónoma dos Açores - Presidência do Governo, 2005).

Tomás de Borba foi escolhido como o patrono da Escola por ter sido um distinto sacerdote, notável músico e compositor e um inovador pedagogo, no ensino artístico em Portugal. Esta é uma justificação patente no Decreto Regulamentar Regional n.º 16/2005/A, de 7 de julho e que, de resto, é confirmada pela importância que assume junto da comunidade, como é o caso do reconhecimento que lhe foi feito com a atribuição do seu nome ao Coro da Academia Musical da Ilha Terceira, que em 1900 passou a designar-se por Coro Padre Tomás de Borba da Academia Musical da Ilha Terceira, em 1990. Esta instituição foi criada em meados de 1955, fruto do trabalho entusiástico de alguns intelectuais de Angra do Heroísmo, que se dedicaram ao desenvolvimento

musical da ilha Terceira. O coro tem realizado inúmeros concertos nos Açores, Madeira, continente português e no estrangeiro. O seu reportório inclui peças de cariz popular, nomeadamente de folclore açoriano, música sacra e clássica, portuguesa e estrangeira e obras completas.

O Padre Tomás de Borba nasceu na freguesia de Nossa Senhora da Conceição, cidade de Angra do Heroísmo, a 23 de novembro de 1867. Faleceu em Lisboa a 12 de fevereiro de 1950. Desde jovem serviu como capelão cantor da Sé de Angra, onde recebeu aulas de música na escola de canto dessa mesma Catedral, tendo realizado os seus estudos literários e teológicos no Seminário Episcopal Angrense. Em 1891 seguiu para Lisboa para frequentar o Conservatório, matriculando-se nas cadeiras de Piano e Composição. Em simultâneo, frequentou o Curso Superior de Letras. Em 1901 foi nomeado professor da classe de Harmonia do Conservatório de Lisboa, lugar que ocupou até 1937, altura em que se aposentou. Foi também professor de Solfejo e Canto Coral na antiga Escola Normal Primária, introduzindo a moderna pedagogia musical em Portugal, sobretudo a nível do solfejo entoado e do canto coral nas escolas. Lecionou ainda no Liceu D. Maria Pia ao mesmo tempo que era regente do orfeão do Liceu da Lapa. Foi também professor e diretor artístico da Academia de Amadores de Música. Foi durante vários anos prior da Igreja dos Mártires, em Lisboa, e Comissário da Ordem Terceira de Nossa Senhora do Carmo, onde desenvolveu uma obra notável a nível da música religiosa (Pereira, 2013).

Tomás de Borba conseguiu introduzir no Conservatório a cadeira de História da Música, que regeu durante alguns anos e contribuiu para a introdução do Canto Coral nas escolas. Modernizou o ensino a Escola Normal Superior, através da introdução de ginástica rítmica e iniciou o método do solfejo entoado, que substituiu o solfejo rezado. Publicou obras didático-pedagógicas pioneiras no ensino musical em Portugal e foi inclusive por sua iniciativa que veio para o país o primeiro órgão pneumático.

Na área da composição, enveredou pelo caminho de uma arte singela, apesar de ter praticado, nos finais do século XIX, os princípios do cromatismo e do modalismo, novidade naquela época. A sua obra abrange a arte religiosa e neste contexto escreveu missas, um *Requiem*, um *Te Deum* e várias canções sacras. Para além desta vertente religiosa, o seu trabalho também abrange o profano. São exemplos alguns trechos de poetas açorianos e do Cancioneiro dos Açores que musicou e a composição do Hino do Grémio dos Açores, em Lisboa, tendo colaborado ativamente nos serões culturais promovidos por esta instituição.

Deixou uma vasta obra, com mais de 60 trabalhos. Mestre de várias gerações de músicos, contam-se entre os seus discípulos Luís de Freitas Branco, Ivo Cruz e Fernando Lopes-Graça (Governo Regional dos Açores, s.d.).

1.4. Conservatório Regional de Angra do Heroísmo – caracterização da escola onde está inserido

O CRAH é uma escola pública de ensino artístico que faz parte da EBSTB (Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, 2018). A EBSTB foi inaugurada em 7 de maio de 2008 pelo ex-presidente do Governo dos Açores, Carlos César, sendo a primeira escola de grande porte projetada por açorianos e a primeira no país voltada para o ensino artístico, atendendo desde o pré-escolar até ao ensino secundário. A escola foi criada pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 16/2005/A de 7 de julho de 2005 e possui órgãos próprios de administração e gestão.

A EBSTB é composta por nove estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo, espalhados por algumas freguesias do concelho de Angra e por um estabelecimento com educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário e artístico, que é a sede da instituição, situada na Avenida António Dacosta, em São Carlos, São Pedro, sendo a escola sede da unidade orgânica (Governo Regional dos Açores).

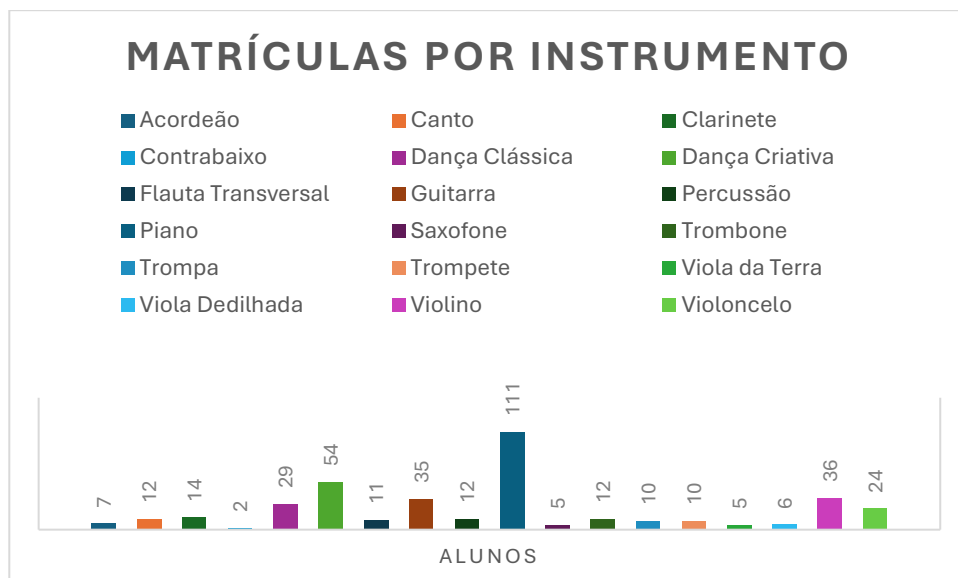
A escola sede - EB1,2,3/JI/S/EA Tomás de Borba – detém características arquitetónicas únicas na região, potenciadas pelas suas valências artísticas, desportivas e tecnológicas. Destaca-se, ao nível dos espaços destinados ao ensino artístico, as suas trinta e uma salas, o Auditório Dacosta e o Estúdio de Gravação. As infraestruturas desportivas são diversas, tais como o pavilhão gimnodesportivo, a piscina coberta, a sala de judo, a sala de ginástica, um polidesportivo exterior coberto, um campo de futebol e pista de atletismo. Algumas destas instalações são inclusive utilizadas pelos clubes locais, no âmbito do seu calendário de treino e competição, depois do horário letivo. Para além destes espaços, foram criadas zonas verdes dedicadas ao ensino nos Percursos Curriculares Diferenciados, como é o caso das três estufas e das várias áreas de cultivo descobertas.

A heterogeneidade que caracteriza esta unidade orgânica, em particular no que diz respeito à diversidade socioeconómica e cultural das zonas geográficas onde se insere, concede à escola uma responsabilidade acrescida na sua missão - *Formar para o Sucesso; Educar para uma Cidadania plena, responsável e inclusiva; Promover as Artes, o Empreendedorismo, as Atividades Físicas Desportivas e as Tecnologias Digitais* (Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, 2022).

No ano letivo 2022/23, o CRAH contava com 383 matrículas, distribuídas pelos diversos instrumentos – acordeão, canto, clarinete, contrabaixo, flauta transversal,

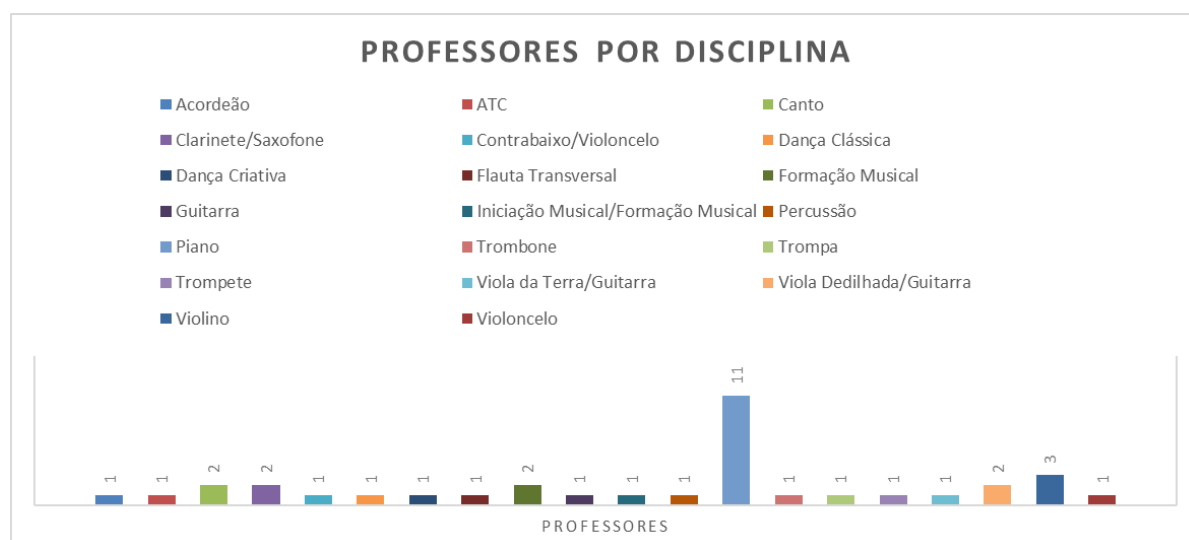
guitarra, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, viola da terra, viola dedilhada, violino e violoncelo, sendo que o piano é o mais representativo, com um total de 111 alunos.

Gráfico 1 – Matrículas por instrumento



São 36 os professores que lecionam as referidas disciplinas, para além das disciplinas de Formação Musical, Iniciação Musical e Análise e Técnicas de Composição (ATC).

Gráfico 2 – Professores por disciplina



1.5. Oferta Curricular e regimes de frequência do CRAH

No âmbito do que está regulamentado na Portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro de 2014, o CRAH oferece cursos de iniciação para alunos do 1.º ciclo do ensino básico, que terminam com a conclusão desse ciclo (Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2014). Os alunos transitam mediante prova de seleção, independentemente do número de anos frequentados. Os cursos de iniciação incluem disciplinas de Iniciação Musical, Iniciação ao Instrumento Musical e Iniciação à Dança, com a possibilidade de frequentar uma segunda disciplina como curso livre.

O artigo n.º 111 da referida portaria define que os cursos básicos de ensino artístico especializado podem ser frequentados em três regimes:

- a) **Regime integrado:** todas as componentes do currículo do ensino artístico e regular são oferecidas na mesma instituição de ensino;
- b) **Regime articulado:** as disciplinas de ensino artístico são oferecidas na escola de ensino artístico especializado e as restantes noutra escola de ensino regular.
- c) **Regime supletivo:** a frequência das disciplinas do ensino artístico vocacional numa escola do ensino artístico especializado pelos alunos que, simultaneamente, se encontram a frequentar, no mesmo ou em outro estabelecimento de ensino, o ensino básico ou secundário regular e optem por não frequentar qualquer um dos regimes referidos anteriormente.

Os alunos com uma idade superior a 18 anos e que não reúnam as condições exigidas para frequentar os regimes integrado, articulado ou supletivo, têm a opção de se matricularem nos cursos livres por modalidade ou especialidade.

As modalidades incluem cursos básicos e secundários de Música ou Dança, e as especialidades abrangem áreas como Iniciação Musical, Dança, Canto, Instrumentos e Expressão Dramática.

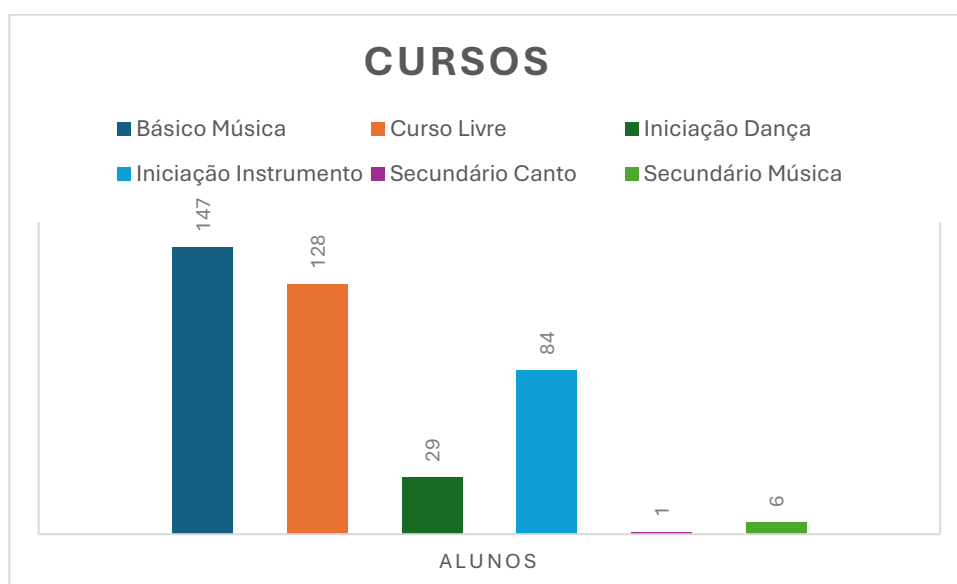
Nos regimes articulado e supletivo, o percurso anual do aluno é gerido por um diretor de classe, enquanto no regime integrado é gerido pelo diretor de turma.

Tabela 1 – Cursos CRAH

Grau	Cursos			Ano escola	Cursos	
				1	Iniciação de Música	Iniciação de Dança
				2		
				3		
				4		
1	Básico de Música (supletivo)	Básico de Dança (supletivo)	Livre (modalidade)	5	Básico de Música (articulado, integrado)	Básico de Dança (articulado, integrado)
2				6		
3				7		
4				8		
5				9		
6	Secundário de Música (supletivo)	Secundário de Canto (supletivo)		10	Secundário de Música (articulado, integrado)	Secundário de Canto (articulado, integrado)
7				11		
8				12		
Livre (especialidade)						

No ano letivo 2022/23, a maioria dos alunos estava matriculada no Curso Básico de Música (147) e no Curso Livre (128).

Gráfico 3 – Matrículas por Curso



Abaixo pode verificar-se a distribuição de matrículas por estes 2 cursos mais representativos.

Gráfico 4 – Regimes Curso Básico

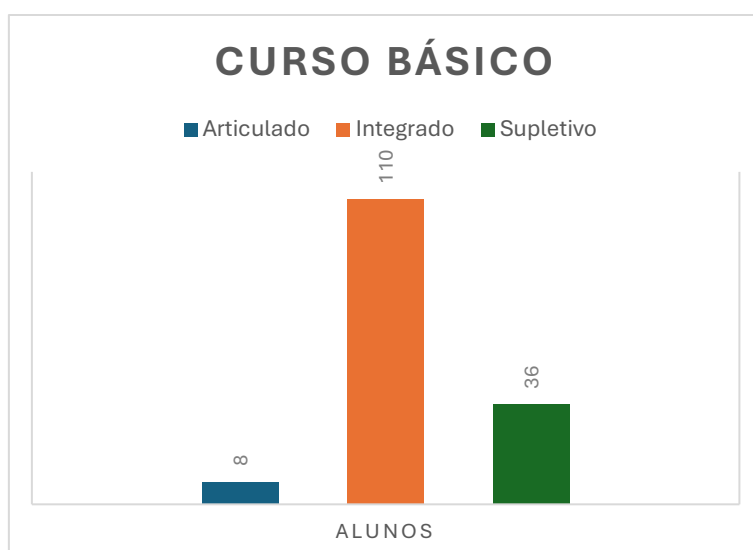
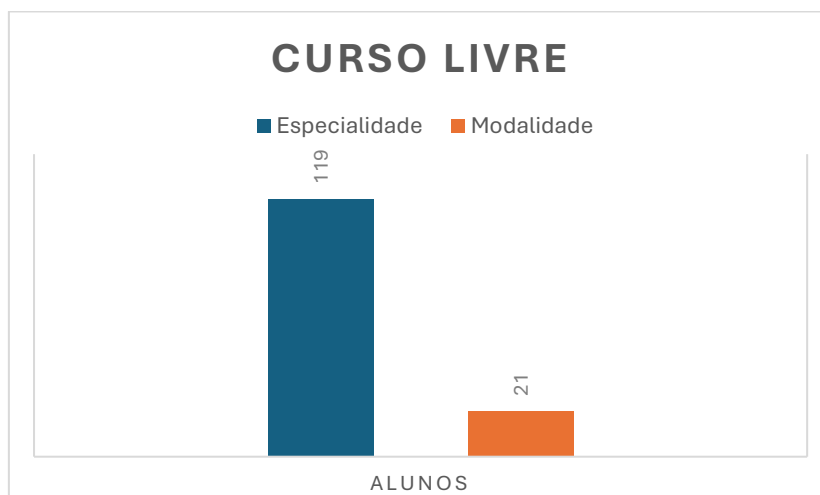


Gráfico 5 – Regimes Curso Livre



1.6. Plano de estudos do Conservatório

A informação que se segue está presente na portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro de 2014 e na portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto.

Os planos de estudo dos regimes integrado e articulado dos cursos básicos de Música são os seguintes (Educação, 2018):

Tabela 2 - Curso de Iniciação de Educação Artística

Disciplinas	Carga horária semanal
Iniciação Musical (a)	45'
Iniciação ao Instrumento Musical (b)	2 X 45' c)
Iniciação à Dança (c)	2 X 45' ou 1 X 90'

- a) Obrigatória para todos os alunos;
- b) Os alunos optam por uma das disciplinas;
- c) Uma das sessões semanais é ministrada em regime de ensino individual, e a outra, obrigatoriamente, em grupos de 2 ou mais alunos.

Fonte: portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro de 2014, Anexo I (p. 2262).

Tabela 3 - Curso Básico de Música do 2.º ciclo

Componentes do currículo e carga horária semanal em blocos de 90'		Ano/carga horária semanal (x 90') (a)			
		5.º ano	6.º ano	Total do ciclo	
Línguas e Estudos Sociais	Português	2,5	2,5	5	11
	Língua Estrangeira I	1,5	1,5	3	
	História e Geografia de Portugal	1,5	1,5	3	
Matemática e Ciências	Matemática	2,5	2,5	5	8
	Ciências da Natureza	1,5	1,5	3	
Componente de Formação Vocacional	Formação Musical (b)	1 (1,5)	1 (1,5)	2 (3)	6 (8)
	Instrumento	1	1	2	
	Classe de Conjunto (b) (c)	1 (1,5)	1 (1,5)	2 (3)	
Educação Física	Educação Física	1,5	1,5	3	
Formação Pessoal e Social	Cidadania	1	1	2	
	Educação Moral e Religiosa (d)	0,5	0,5	1	
	Disciplina ou área curricular não disciplinar a definir pela U.O. (e)				
Total de ano e ciclo		15,5 (16,5)	15,5 (16,5)	31 (33)	

- a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90';
- b) A gestão da carga horária das disciplinas é da responsabilidade do órgão de gestão devendo ser assegurada a carga horária mínima de cada ano/ ciclo;
- c) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra;
- d) Disciplina de frequência facultativa e alternativa à da alínea e);
- e) Disciplina de frequência facultativa e alternativa à da alínea d).

Fonte: portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro de 2014, Anexo II (p. 2262-3).

Tabela 4 - Curso Básico de Música do 3.º ciclo

Componentes do currículo e carga horária semanal em blocos de 90'		Ano/carga horária semanal (× 90') (a)			Total obrigatório do ciclo			
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Mínimo		Máximo	
Português	Português	2,5	2,5	2,5	7,5			
Língua Estrangeira	Língua Estrangeira I	1,5	1,5	1,5	4	8	4,5	9
	Língua Estrangeira II	1,5	1,5	1,5	4		4,5	
Ciências sociais e Humanas	História	1,5	1	1,5	4	7	4	8
	Geografia	1	1,5	1,5	3		4	
Matemática	Matemática	2,5	2,5	2,5	7,5			
Ciências Físicas e Naturais	Ciências Naturais	1,5	1	1	3	6,5	3,5	7,5
	Físico-Química	1	1,5	1,5	3,5	5	4	5
Componente de Formação Vocacional	Formação Musical (b)	1 (1,5)	1 (1,5)	1 (1,5)	3 (4,5)			
	Instrumento	1	1	1	3			
	Classe de Conjunto (b) (c)	1 (1,5)	1 (1,5)	1 (1,5)	3 (4,5)			
Educação Física	Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5			
Formação Pessoal e Social	Cidadania	1	1	1	3			
	Educação Moral e Religiosa (d)	0,5	0,5	0,5	1,5			
	Disciplina ou área curricular não disciplinar a definir pela U.O. (e)							
Total de ano e ciclo		19 (20)	19 (20)	19,5 (20,5)	57,5		60,5	

- a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90';
- b) A gestão da carga horária das disciplinas é da responsabilidade do órgão de gestão devendo ser assegurada a carga horária mínima de cada ano/ ciclo;
- c) Sob a designação de Classes de Conjunto, incluem -se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra;
- d) Disciplina de frequência facultativa e alternativa à da alínea e);
- e) Disciplina de frequência facultativa e alternativa à da alínea d).

Fonte: portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro de 2014, Anexo III (p. 2263-4).

Tabela 5 - Curso Secundário de Música

Componentes de formação		Carga horária semanal (a)		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:	Cidadania e Desenvolvimento (i)			
Português		180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b).....		150	150	-
Filosofia		150	150	-
Educação Física.....		150	150	150
Científica:				
História da Cultura e das Artes		135	135	135
Formação Musical		90	90	90
Análise e Técnicas de Composição		135	135	135
Oferta Complementar (c)		(90)	(90)	(90)
Subtotal		360 (450)	360 (450)	360 (450)
Técnica Artística:				
Instrumento/Educação Vocal/Composição (d)		90	90	90
Classes de Conjunto (e)		135	135	135
Disciplina de opção (f):		-	45 (90)	45 (90)
Baixo Contínuo				
Acompanhamento e Improvisação				
Instrumento de Tecla				
Oferta Complementar (c)		(90)	(90)	(90)
Subtotal		225 (315)	270 (360)	270 (360)
Educação Moral e Religiosa (g).....		(g)	(g)	(g)
(b)		(90) (b)	(90) (b)	(90) (b)
Total (i)		1305 a 1485	1350 a 1530	1035 a 1215

- (a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.
- (b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.
- (c) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, na componente de formação científica ou na componente de formação técnica artística, com uma carga horária até 90 minutos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na leção de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística.
- (d) Consoante a variante do curso: Instrumento, Formação Musical ou Composição, o aluno frequentará a disciplina de Instrumento, Educação Vocal ou Composição. Em Educação Vocal a carga horária semanal pode, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre os alunos. Caso o não seja, metade da carga horária desta disciplina poderá ser transferida para a leção da disciplina de Instrumento de Tecla.
- (e) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra.
- (f) Nos termos dos n.ºs 3 e 4 do artigo 6.º. Excetua-se a ressalva constante na alínea (c).
- (g) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.
- (h) Contempla até 90 minutos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período escolar.
- (i) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobrança, a utilizar no reforço da componente de formação geral.
- (j) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

Fonte: portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto, Anexo II (p. 4100-(19))

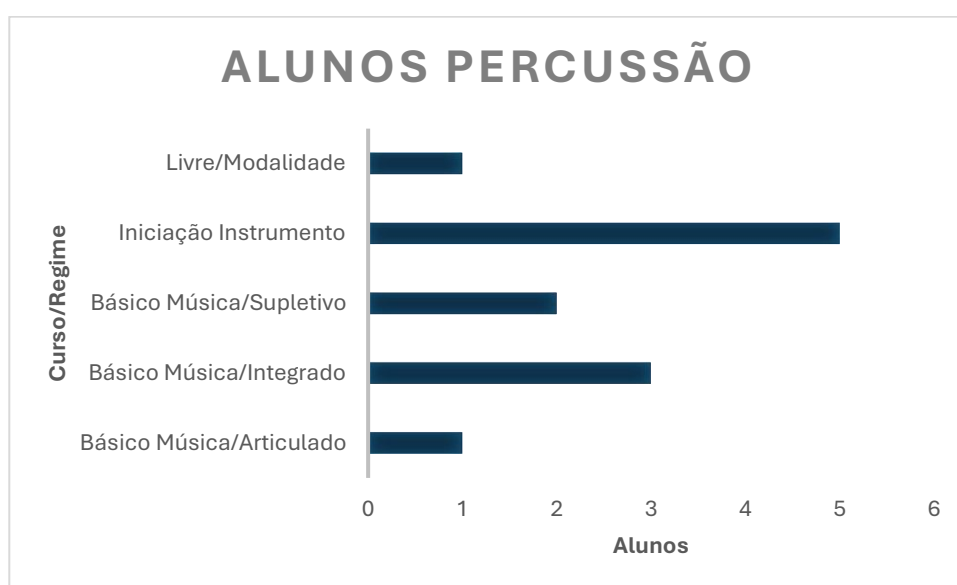
2. Desenvolvimento da prática de ensino supervisionada (PES)

2.1. A classe de percussão

No âmbito da PES, o mestrando teve como Orientador Cooperante o Professor Antero Ávila e pôde trabalhar no seio da classe de percussão, que existe desde 2019.

No ano letivo 2022/2023, a classe de percussão da EBSTB teve matriculados 12 alunos - 6 frequentavam o Curso Básico, sendo 3 em regime integrado, 2 em regime supletivo e 1 em regime articulado.

Gráfico 6 – Distribuição dos alunos de Percussão por curso/regime

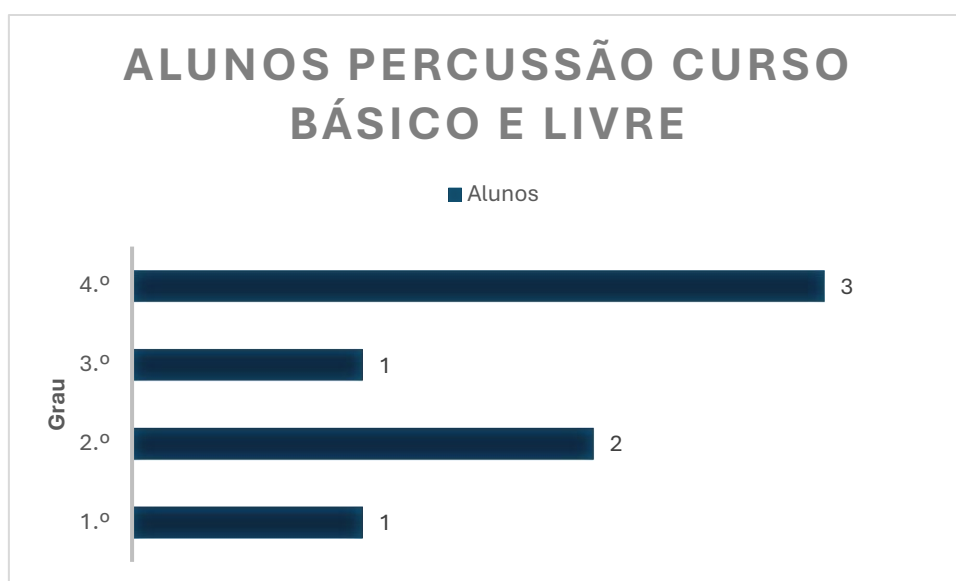


Existiam 5 alunos a frequentar o Curso de Iniciação e 1 a frequentar o Curso Livre em regime de modalidade, encontrando-se no 2.º grau.

O regime integrado contava com 4 alunos, distribuídos de igual forma pelo 1.º, 2.º, 3.º e 4.º graus.

No regime supletivo, encontrava-se a frequentar o 3.º grau 1 aluno e no 4.º grau 1 aluno. O aluno do regime articulado encontrava-se a frequentar o 4.º grau.

Gráfico 7 – Distribuição dos alunos dos Cursos Básico e Livre por grau



Neste ano letivo não se encontrava nenhum aluno a frequentar o curso secundário de música na disciplina de percussão.

A disciplina de percussão é de índole prática e recorre a uma série de instrumentos com características diversas, executados maioritariamente com baquetas, nomeadamente a caixa, os timbales, as lâminas (xilofone, marimba e vibrafone) e a multipercussão, instrumentos muito trabalhados no âmbito da música erudita. Está dividida por doze níveis de ensino, correspondendo diretamente aos anos de escolaridade do ensino regular.

2.2. Caracterização dos alunos da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM)

Durante o ano letivo de 2022/2023, o mestrando acompanhou sete alunos. Como a classe de percussão do CRAH não continha nenhum aluno do Ensino Secundário, não foi possível cumprir o estipulado no regulamento da PESEVM. No entanto, apenas 2 dos 7 alunos que terminaram o ano letivo foram detetados com DAE (dificuldades de aprendizagem específicas).

De seguida, os alunos serão retratados de forma anónima, com o objetivo de proteger a sua privacidade e, por isso, serão identificados com as letras do alfabeto, de “A” a “G”. Apesar de serem descritos mais 2 alunos, apenas os discentes A e E foram acompanhados, com regularidade, por terem sido diagnosticadas com DAE.

2.2.1 Aluno A (Iniciação)

O Aluno A, com onze anos, à data, estudante do CRAH, frequentava o último ano de iniciação de percussão e o quarto ano do primeiro ciclo do ensino básico. O estudante iniciou o seu contacto com o instrumento no CRAH. Sendo o primeiro membro da família a estudar música, os encarregados de educação acompanham de perto o seu percurso académico e musical, proporcionando-lhe boas condições de aprendizagem. O discente tem uma bateria acústica no seu domicílio.

Relativamente às competências musicais, o aluno tem problemas de aprendizagem, o que o leva a ter um atraso nos conteúdos abordados. Sendo um aluno com DAE, a temática do presente relatório de estágio foi muito trabalhada, tendo-se obtido resultados positivos.

A maioria das aulas eram organizadas em três partes. A primeira delas consistia num aquecimento, tendo recurso a baquetas de caixa e um instrumento de peles. Com o apoio de alguns exercícios de destreza e coordenação motora, tal como fazer malabarismo com as baquetas. Mas também exercícios de técnica de caixa, tais como, *paradiddle*, acentuações e dinâmica. Na segunda parte da aula, o trabalho focava-se nas peças de peles que o aluno estaria a trabalhar no momento. A terceira parte era dedicada às lâminas, onde eram feitos exercícios de escalas e improvisação com as escalas trabalhadas anteriormente.

O aluno tem muitas dificuldades em realizar alguns movimentos de motricidade fina, contudo em sala de aula é um aluno esforçado e dedicado, que respeita o professor e tem em atenção todas as suas indicações. O seu sentido de tempo não é mau, tem pouca dificuldade a trabalhar com metrófono. Devido à sua tenra idade ainda tem algumas lacunas na leitura rítmica, contudo tem-se notado uma evolução positiva nesse campo.

O material didático trabalhado pelo discente durante o ano letivo encontra-se discriminado na seguinte tabela:

Aluno A: Material didático desenvolvido durante o ano letivo	
1.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Developing Dexterity for Snare Drum – M- Peters• Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters• Percusión 1.º de Grado Elemental – J. Pons <p>Peças:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Gold Lion – Yeah Yeah Yeahs
2.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developing Dexterity for Snare Drum – M. Peters • Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters • Percusión 1.º de Grado Elemental – J. Pons <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yellow – Coldplay • Another Brick in the Wall – Pink Floyd

2.2.2. Aluno B (Iniciação)

O Aluno B com nove anos, à data, estudante do CRAH, frequentava o último ano de iniciação de percussão e frequentava o quarto ano do primeiro ciclo do ensino básico. O estudante iniciou o seu contacto com o instrumento no CRAH. Sendo um aluno que perdeu o pai recentemente, o encarregado de educação acompanha de perto o seu percurso académico e musical, proporcionando-lhe boas condições de aprendizagem. O discente tem uma bateria acústica no seu domicílio.

Relativamente às competências musicais, o aluno tem muitas facilidades tanto a nível cognitivo como a nível físico. Sendo um aluno de excelência, a temática do presente relatório de estágio não foi trabalhada.

A maioria das aulas eram organizadas em três partes. A primeira delas consistia num aquecimento, tendo recurso a paquetas de caixa e um instrumento de peles. Com o apoio de alguns exercícios de destreza e coordenação motora, tal como fazer malabarismo com as baquetas. Mas também exercícios de técnica de caixa, tais como, *paradiddle*, acentuações e dinâmica. Na segunda parte da aula o trabalho focava-se nas peças de peles que o aluno estaria a trabalhar no momento. A terceira parte era dedicada às lâminas, onde eram feitos exercícios de escalas e improvisação com as escalas trabalhadas anteriormente.

O aluno tem muita facilidade em realizar as tarefas propostas para a sua idade, devido a isso tem concretizado algum reportório mais avançado. Tem um bom sentido de tempo e entende perfeitamente como trabalhar com o metrónomo. Tem bastante facilidade de leitura.

O material didático trabalhado pelo discente durante o ano letivo encontra-se discriminado na seguinte tabela:

Aluno B: Material didático desenvolvido durante o ano letivo	
1.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developing Dexterity for Snare Drum – M. Peters • Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters • Percusión 1.º de Grado Elemental – J. Pons • Les Clavier à Percussion Parcourent le Monde, Volume 1 – E. Séjourné <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hino da Alegria – L. V. Beethoven • Munky Fusic – L. Aldridge • New Age Song – E. Séjourné • Action America – G. Lefèvre • Austrian Dance – J. Faulkner • Stepping Out – J. Faulkner
2.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developing Dexterity for Snare Drum – M. Peters • Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters • Percusión 1.º de Grado Elemental – J. Pons • Les Clavier à Percussion Parcourent le Monde, Volume 1 – E. Séjourné <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stepping Out – J. Faulkner • Lazy and Long – J. Faulkner • Barcarole – J. Offenbach • Hi Five! – J. Faulkner • Ländler – J. Faulkner • Three Little Dances for Little People – L. Cipriano • Bleach – J. Uings

2.2.3. Aluno C (Iniciação)

O Aluno C com nove anos, à data, estudante do CRAH, frequentava o último ano de iniciação de percussão e frequentava o quarto ano do primeiro ciclo do ensino básico. O estudante iniciou o seu contacto com o instrumento no CRAH. Sendo o aluno vindo de uma família de artistas, o encarregado de educação acompanha de perto o seu

percurso académico e musical, proporcionando-lhe boas condições de aprendizagem. O discente tem uma bateria acústica no seu domicílio.

Relativamente às competências musicais, o aluno tem muitas facilidades tanto a nível cognitivo como a nível físico. Sendo um aluno muito bom, a temática do presente relatório de estágio não foi trabalhada.

A maioria das aulas eram organizadas em três partes. A primeira delas consistia num aquecimento, tendo recurso a baquetas de caixa e um instrumento de peles. Com o apoio de alguns exercícios de destreza e coordenação motora, tal como fazer malabarismo com as baquetas. Mas também exercícios de técnica de caixa, tais como, *paradiddle*, acentuações e dinâmica. Na segunda parte da aula o trabalho focava-se nas peças de peles que o aluno estaria a trabalhar no momento. A terceira parte era dedicada às lâminas, onde eram feitos exercícios de escalas e improvisação com as escalas trabalhadas anteriormente.

O aluno tem facilidade em realizar as tarefas propostas, por consequência, tem avançado de forma célere pelo reportório proposto. Tem um bom sentido de tempo e entende como trabalhar com o metrónomo. Tem facilidade de leitura.

O material didático trabalhado pelo discente durante o ano letivo encontra-se discriminado na seguinte tabela:

Aluno C: Material didático desenvolvido durante o ano letivo	
1.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developing Dexterity for Snare Drum – M. Peters • Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters • Percusión 1.º de Grado Elemental – J. Pons • Les Clavier à Percussion Parcourent le Monde, Volume 1 – E. Séjourné <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bend And Snap – P. Huntington • Spiky and Short – J. Faulkner • Dou – F. Roca
2.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developing Dexterity for Snare Drum – M. Peters • Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters

	<ul style="list-style-type: none"> • Percusión 1.º de Grado Elemental – J. Pons • Les Clavier à Percussion Parcourent le Monde, Volume1 – E. Séjourné <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Austrian Dance – J. Faulkner • Deep Trouble – C. Woolway • Chopsticks – Canção Popular • Ah! Vous dirai-je, maman – Canção Popular • Munky Fusic – L. Aldridge
--	--

2.2.4. Aluno D (2.º Grau)

O Aluno D, com cinquenta e quatro anos, à data, estudante do CRAH, frequentava o segundo grau de percussão no Curso Livre em regime de Modalidade. O estudante iniciou o seu contacto com o instrumento há 30 anos, mas só nos últimos anos tem participado em diferentes tipos de formação. Sendo um aluno adulto e em plena capacidade intelectual e física, é dedicado e interessado com um contexto pessoal propício à prática do instrumento. O discente tem uma bateria acústica no seu domicílio.

Relativamente às competências musicais, o aluno tem algumas dificuldades nas áreas da memorização e execução técnicas, factos relacionados com a idade. Sendo um aluno que não apresenta DAE, a temática do presente relatório de estágio não foi trabalhada.

A maioria das aulas eram organizadas em três partes. A primeira delas consistia em um aquecimento, tendo recurso a paquetas de caixa e um instrumento de peles. Com o apoio de alguns exercícios de técnica de caixa, tais como, *paradiddle*, acentuações, dinâmica e rudimentos. Na segunda parte da aula o trabalho focava-se nas peças de lâminas que o aluno estaria a trabalhar no momento. A terceira parte era dedicada às peles, onde eram trabalhados os estudos peças e alguns temas de Jazz.

O aluno é dedicado e empenhado. Tem algumas dificuldades nos instrumentos de lâminas e o facto de não ter instrumento para estudar fora das aulas, dificulta a aprendizagem. A nível de peles é um aluno muito avançado para o seu nível, visto que as formações em que esteve presente anteriormente eram de bateria. Revela uma grande curiosidade pela música e um grande conhecimento de repertório e métodos de peles. Tem um sentido de tempo com lacunas, mas entende como trabalhar com o metrónomo. Tem facilidade de leitura.

O material didático trabalhado pelo discente durante o ano letivo encontra-se discriminado na seguinte tabela:

Aluno D: Material didático desenvolvido durante o ano letivo	
1.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developing Dexterity for Snare Drum – M. Peters • Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters • Les Clavier à Percussion Parcourent le Monde, Volume 1 – E. Séjourné • 150 Rudimental Solos – C. Wilcoxon <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concerto Pour Julie – E. Séjourné • Rhythmania – C. Wilcoxon • Benson Funk – E. Séjourné
2.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developing Dexterity for Snare Drum – M. Peters • Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters • Les Clavier à Percussion Parcourent le Monde, Volume1 – E. Séjourné • 150 Rudimental Solos – C. Wilcoxon <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Swinging Accent – C. Wilcoxon • 7/8 – E. Séjourné

2.2.5. Aluno E (2.º Grau)

O Aluno E com doze anos, à data, estudante do CRAH, frequentava o segundo grau de percussão, no curso básico de música, em regime integrado e frequentava o sexto ano do ensino básico. O estudante iniciou o seu contacto com o instrumento no CRAH. Sendo o segundo irmão da família a frequentar o curso de música, os encarregados de educação já estão familiarizados com o funcionamento da instituição, proporcionando-lhe boas condições de aprendizagem. O discente tem uma bateria eletrónica no seu domicílio.

Relativamente às competências musicais, o aluno tem problemas de aprendizagem, o que o leva a ter um atraso nos conteúdos abordados. Sendo um aluno

com DAE, a temática do presente relatório de estágio foi muito trabalhada, tendo-se obtido resultados positivos.

A maioria das aulas eram organizadas em três partes. A primeira delas consistia num aquecimento, tendo recurso a paquetas de caixa e um instrumento de peles. Com o apoio de alguns exercícios de destreza e coordenação motora, tal como fazer malabarismo com as baquetas. Mas também exercícios de técnica de caixa, tais como, *paradiddle*, acentuações e dinâmica. Na segunda parte da aula o trabalho focava-se nas peças de peles que o aluno estaria a trabalhar no momento. A terceira parte era dedicada às lâminas, onde eram feitos exercícios de escalas e improvisação com as escalas trabalhadas anteriormente.

O aluno tem bastante facilidade do ponto de vista motor, responde bem aos exercícios de coordenação, na parte técnica da prática do instrumento teve um desenvolvimento impecável. O seu sentido de tempo é bom, não tem dificuldade em trabalhar com metrónomo. Devido à dislexia, este aluno tem muitas dificuldades de leitura, tanto rítmica como melódica. Durante as aulas foi abordado um esquema de cores que teve alguns resultados positivos.

O material didático trabalhado pelo discente durante o ano letivo encontra-se discriminado na seguinte tabela:

Aluno E: Material didático desenvolvido durante o ano letivo	
1.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developing Dexterity for Snare Drum – M. Peters • Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters • Les Clavier à Percussion Parcourent le Monde, Volume 1 – E. Séjourné • Etüden für Timpani, Heft 1 – R. Hochrainer <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Navidad – J. Serrano • Flotsam & Jetsam – J. Hernoon • Studie #20 – M. Petters • Vous avez du feu? – E. Séjourné
2.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developing Dexterity for Snare Drum – M. Peters • Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters

	<ul style="list-style-type: none"> • Les Clavier à Percussion Parcourent le Monde, Volume1 – E. Séjourné • Etüden für Timpani, Heft 1 – R. Hochrainer <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pequena Obertura – M. Jansen • Lazy and Long – J. Faulkner • Come as you are – Nirvana • El ritmo de Tom Block – M. Jansen • La Marcha de Los Pastelitos – M. Jansen • All Blues – M. Davis
--	--

2.2.6. Aluno F (4.º Grau)

O Aluno F, com catorze anos, à data, estudante do CRAH, frequentava o quarto grau de percussão, no curso básico de música, em regime supletivo e frequentava o oitavo ano do ensino básico. O estudante iniciou o seu contacto com o instrumento no CRAH. Sendo de uma família de músicos, os encarregados de educação estão atentos ao seu percurso musical e também estão familiarizados com o funcionamento da instituição, visto que têm um familiar que é professor nesta instituição, proporcionando-lhe boas condições de aprendizagem. O discente não tem instrumentos no seu domicílio.

Relativamente às competências musicais, é um aluno bom tanto em termos motores como cognitivos. Apresenta uma motivação fora do comum, e mesmo sem ter instrumento no domicílio ele consegue encontrar soluções para estudar semanalmente. Sendo um bom aluno, a temática do presente relatório de estágio não foi trabalhada.

A maioria das aulas eram organizadas em três partes. A primeira delas consistia num aquecimento, tendo recurso a paquetas de caixa e um instrumento de peles. Com o apoio de alguns exercícios de técnica de caixa, tais como, *paradiddle*, acentuações, dinâmica, rudimentos diversos. Na segunda parte da aula o trabalho focava-se nas peças ou estudos de peles que o aluno estaria a trabalhar no momento. A terceira parte era dedicada às lâminas, trabalhando tanto a técnica de quatro baquetas, como as peças ou estudos.

O aluno tem facilidade em realizar as tarefas propostas, por consequência, tem avançado de forma célere pelo reportório proposto. Tem um bom sentido de tempo e entende como trabalhar com o metrónomo. Tem muita facilidade de leitura.

O material didático trabalhado pelo discente durante o ano letivo encontra-se discriminado na seguinte tabela:

Aluno F: Material didático desenvolvido durante o ano letivo	
1.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developing Dexterity for Snare Drum – M. Peters • Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters • Image, 20 Children’s Songs for Marimba – B. Quartier • Etüden für Timpani, Heft 1 – R. Hochrainer <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Navidad – J. Serrano • Flotsam & Jetsam – J. Hernoon • From the Cradle – B. Quartier • Vous avez du feu? – E. Séjourné • Rondo – M. Petters • Fora da Caixa – E. Ferreira
2.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developing Dexterity for Snare Drum – M. Peters • Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters • Image, 20 Children’s Songs for Marimba – B. Quartier • Etüden für Timpani, Heft 1 – R. Hochrainer <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pequena Obertura – M. Jansen • Estudo 7 – D. Friedman • Stepping-Stone – B. Quartier • El ritmo de Tom Block – M. Jansen • La Marcha de Los Pastelitos – M. Jansen • All Blues – M. Davis • Recuerdos – J. Serrano • Arioso – J. Bach

2.2.7. Aluno G (4.º Grau)

O Aluno G, com treze anos, à data, estudante do CRAH, frequentava o quarto grau de percussão, no curso básico de música, em regime articulado e frequentava o oitavo ano do ensino básico. O estudante iniciou o seu contacto com o instrumento no

CRAH. Sendo o primeiro membro da família a estudar música, os encarregados de educação acompanham de perto o seu percurso académico e musical, proporcionando-lhe boas condições de aprendizagem. O discente tem uma bateria acústica no seu domicílio.

Relativamente às competências musicais, o aluno tem muitas facilidades tanto a nível cognitivo como a nível físico. Sendo um aluno muito bom, a temática do presente relatório de estágio não foi trabalhada.

A maioria das aulas eram organizadas em três partes. A primeira delas consistia num aquecimento, tendo recurso a baquetas de caixa e um instrumento de peles. Com o apoio de alguns exercícios de técnica de caixa, tais como, *paradiddle*, acentuações, dinâmica, rudimentos diversos. Na segunda parte da aula o trabalho focava-se nas peças ou estudos de peles que o aluno estaria a trabalhar no momento. A terceira parte era dedicada às lâminas, trabalhando tanto a técnica de quatro baquetas, como as peças ou estudos.

O aluno tem facilidade em realizar as tarefas propostas, por consequência, tem avançado de forma célere pelo reportório proposto. Tem um bom sentido de tempo e entende como trabalhar com o metrónomo. Tem muita facilidade de leitura.

O material didático trabalhado pelo discente durante o ano letivo encontra-se discriminado na seguinte tabela:

Aluno G: Material didático desenvolvido durante o ano letivo	
1.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developing Dexterity for Snare Drum – M. Peters • Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters • Image, 20 Children's Songs for Marimba – B. Quartier • Etüden für Timpani, Heft 1 – R. Hochrainer <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Navidad – J. Serrano • Flotsam & Jetsam – J. Hernoon • Desert Road – M. Peters • Vous avez du feu? – E. Séjourné
2.º Semestre	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developing Dexterity for Snare Drum – M. Peters • Elementary Snare Drum Studies for Snare Drum – M. Peters • Image, 20 Children's Songs for Marimba – B. Quartier

	<ul style="list-style-type: none"> • Etüden für Timpani, Heft 1 – R. Hochrainer <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pequena Obertura – M. Jansen • March – M. Peters • El ritmo de Tom Block – M. Jansen • La Marcha de Los Pastelitos – M. Jansen • All Blues – M. Davis • Recuerdos – J. Serrano • Arioso – J. Bach
--	--

2.3. Práticas Educativas

2.3.1. Metodologias utilizadas

As metodologias de trabalho utilizadas foram semelhantes para os diferentes graus, com a exceção da iniciação. Sendo que os instrumentos nucleares da disciplina de percussão são de grandes dimensões, com os alunos de iniciação é essencial encontrar formas de ultrapassar esta barreira para um bom desempenho musical.

Todos os alunos da classe tiveram uma abordagem semelhante na sua construção técnica, trabalhando com metrônomo e realizando exercícios técnicos similares. Também foram trabalhados vários duetos com os alunos que tinham essa possibilidade. Os conceitos foram abordados de forma didática, simples e lúdica para uma maior compreensão e assimilação dos conceitos pelos alunos.

No sentido de motivar a prática do instrumento e auxiliar o acompanhamento dos temas, foi utilizado o *play along*. De acordo com o Professor, esta abordagem promoveu o interesse dos alunos ao nível da aprendizagem, fazendo com que se sentissem mais conectados com o seu repertório e tornando todo o trabalho mais fácil. Verificou-se ainda que o reforço positivo se revelou uma ferramenta muito relevante no desempenho dos alunos.

2.3.2. Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo

A classe de percussão realizou algumas audições públicas ao longo do ano letivo, às quais o mestrando assistiu assiduamente. No primeiro semestre realizou-se a

“Audição de Natal”. No segundo semestre realizou-se a “Audição de Páscoa” e a “Audição Final”. Todas as audições foram programadas uma semana antes das interrupções letivas. O intuito destes eventos públicos foi oferecer aos alunos a oportunidade e a experiência de tocar em público, com algumas peças interpretadas com o apoio do *play along*. Com os encarregados de educação presentes, foi possível dar-lhes a conhecer o trabalho desenvolvido durante o período letivo.

2.4. Reflexão sobre a experiência de frequência da PES

O ensino é transmitir conhecimento, é um caminho para a elevação social, como tal, tem de ser tratado com respeito e dedicação. Todo o percurso académico do mestrando foi difícil. A escola nunca foi um sítio em que ele se sentisse confortável. E, até recentemente nunca pensou que o seu futuro profissional estivesse ligado a esta área. Isto, até descobrir a incrível e linda profissão de professor na primeira pessoa. Hoje, olha para os professores que tem, que teve, e tenta retirar tudo o que consegue, com o objetivo de criar um espaço em que os alunos se sintam confortáveis, ouvidos, acompanhados, mas sobretudo desafiados a se superarem e atingirem as suas metas.

Em traços gerais, este estágio, inserido na cadeira de PESEVM, revelou-se muito importante para o mestrando, a vários níveis.

Interessa, para já, destacar a disponibilidade da Universidade de Évora e a EBSTB na celebração do protocolo de estágio e a satisfação de todas as necessidades que surgiram no decorrer do estágio. Depois, é de salientar também o inestimável acolhimento por parte do professor Antero Ávila, que contribuiu com estratégias de ensino fundamentais, tais como o reforço positivo, para o desempenho futuro desta profissão.

O contacto com os alunos, tanto nas aulas assistidas como lecionadas, foi extremamente enriquecedor, dada a diversidade que caracterizou os discentes e a necessidade constante de procurar novas metodologias e estratégias de ensino, o que contribuiu para uma aprendizagem pedagógica muito relevante. Interessa, neste sentido, agradecer-lhes a sua disponibilidade e boa disposição que marcou os dias de aulas e todo o processo de aprendizagem.

Resta agradecer à classe de percussão do CRAH, que revelou uma grande qualidade e prontidão em acolher, de forma respeitosa, o mestrando nas suas aulas, e

a todos os que direta ou indiretamente fizeram com que esta experiência fosse tão rica e profícua no futuro que se avizinha.

PARTE II – ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS: ESTUDAR PERCUSSÃO E DISLEXIA

1. Dificuldades de aprendizagem específicas (DAE)

Luís de Miranda Correia define as dificuldades de aprendizagem específicas da seguinte forma:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, pode, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (Correia, 2008, p. 46).

Na referida definição, o autor agrega as características comuns às definições que reúnem maior consenso por parte de especialistas e associações envolvidas na defesa dos direitos dos indivíduos com DAE:

- Origem neurológica: as DAE são causadas por uma disfunção do sistema nervoso central, que pode ter origem em fatores genéticos, neurobiológicos ou traumatismos cranianos. Essa disfunção afeta a estrutura cerebral, revelando uma relação direta entre as dificuldades de aprendizagem e a forma como o cérebro processa a informação.
- Discrepância académica: apesar de haver determinados problemas que interferem com a aprendizagem, os testes que avaliam o quociente de inteligência (QI) revelam que os alunos com DAE obtêm valores situados na média ou acima desta. Existe, portanto, uma diferença entre o potencial

estimado e a realização académica, que é um fator fundamental na identificação das DAE;

- Padrão desigual de desenvolvimento: existe uma relação causal entre os processos cognitivos de um aluno, a sua expressão e a qualidade das suas aprendizagens. As DAE estão diretamente ligadas à forma como o cérebro do aluno funciona, ao nível da receção da informação (perceção visual e auditiva), da integração da informação (atenção, memória, processamento fonológico e visuoespacial) e da expressão da informação (linguagem oral, escrita ou habilidades motoras). Dado que o cérebro do aluno não desenvolve todas as suas capacidades ao mesmo ritmo, ocorre um desenvolvimento irregular em áreas importantes como a linguagem, a perceção e coordenação motora. É este desenvolvimento irregular/desigual que explica as dificuldades de aprendizagem.
- Exclusão de outras causas: o fator de exclusão, que existe na maioria das definições, afasta a hipótese de as DAE serem causadas por deficiência, problemas motores, perturbações emocionais e desvantagens sociais, culturais ou económicas, não querendo dizer, contudo, que as DAE não possam coexistir com essas problemáticas.
- Comportamento socioemocional: as DAE parecem afetar o modo como o indivíduo se comporta na comunidade em que se insere, comprometendo as suas competências e interações sociais;
- Condição vitalícia: característica implícita, dada a sua origem neurológica. As DAE são intrínsecas ao indivíduo, embora possam variar ao longo da vida no que respeita à sua manifestação e grau de intensidade.

Luís de Miranda Correia critica o facto de a legislação portuguesa não contemplar a inclusão das DAE no espectro das necessidades educativas especiais (NEE) que, noutros países, resulta em programações educacionais individualizadas (PEI), adaptadas às características e necessidades dos alunos com estas dificuldades. Este é um fator, que segundo o autor, resulta num insucesso total e no abandono escolar. Em termos de prevalência das DAE, o autor refere que será de 5%, de acordo com estudos de prevalência efetuados noutros países, dado que em Portugal não existe qualquer estudo que nos permita avaliar a realidade portuguesa em concreto (Correia, 2008).

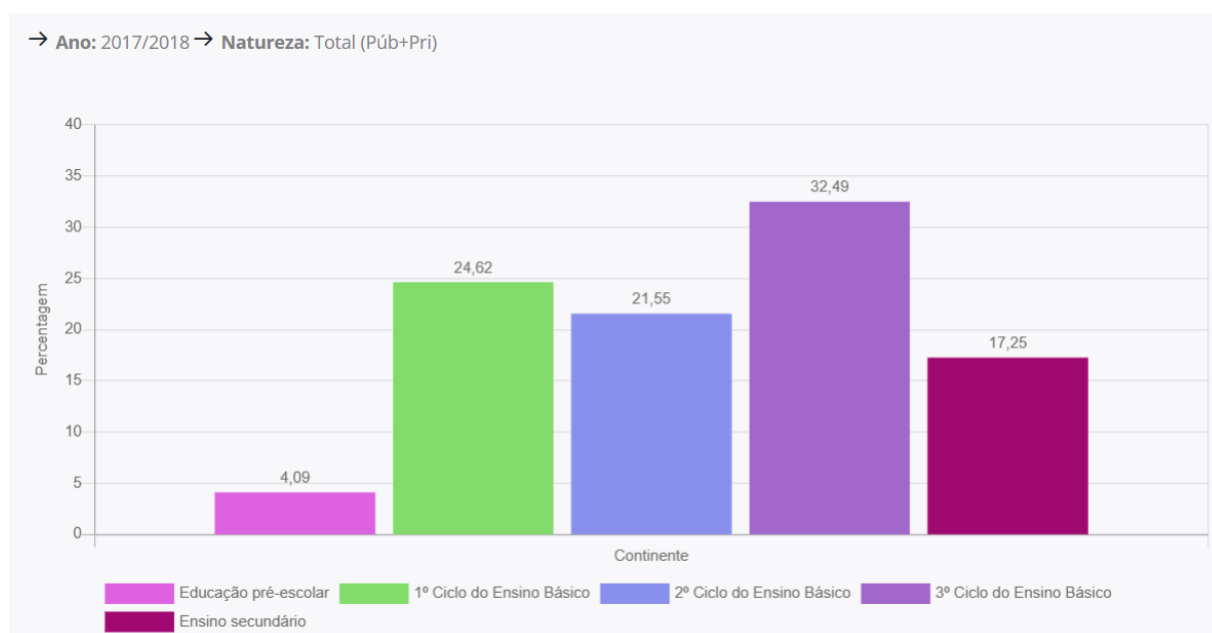
1.1. A realidade portuguesa

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Presidência do Conselho de Ministros, 2018), a realidade da educação inclusiva em Portugal mudou, respondendo em grande medida à crítica feita por Luís de Miranda Correia em 2008. Este decreto-lei revoga a lógica anterior das NEE e introduz um novo paradigma baseado na educação inclusiva, assente na diversidade das necessidades dos alunos, independentemente de um diagnóstico clínico. Eis alguns aspetos fundamentais do diploma:

- Fim da lógica de NEE como categoria fechada: o modelo anterior deixava de fora das medidas educativas específicas os alunos com dificuldades não categorizadas clinicamente, como as DAE. No seu primeiro artigo, o diploma “(...) estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão de todos e de cada um dos alunos (...)”;
- Educação centrada no aluno e nas suas necessidades, numa abordagem orientada por princípios que valorizam a diversidade, a personalização, a equidade (artigo 3.º);
- Três níveis de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão – universais, seletivas e adicionais – que permitem adaptar o apoio em conformidade com a complexidade das necessidades do aluno (artigo 7.º);
- Medidas de apoio acessíveis sem necessidade de diagnóstico médico, sendo o relatório técnico-pedagógico o documento que “fundamenta a mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão” (artigo 21.º, n.º 1). Ou seja, a decisão é pedagógica, fruto da decisão da equipa multidisciplinar da escola, após o respetivo processo de avaliação;
- Valorização do papel da família em todo o processo e autonomia das escolas, com o reforço do seu papel na identificação, planeamento e implementação das medidas de suporte (artigos 4.º e 12.º, respetivamente).

Antes da entrada em vigor do Decreto-Lei nº 54/2018, o número de crianças e alunos com necessidades especiais de educação por ciclo de ensino foi publicado pelo Edustat, sendo que a maior percentagem de crianças e alunos se encontrava no 3.º ciclo do ensino básico.

Gráfico 8 - Crianças e alunos com necessidades especiais de educação por ciclo de ensino.

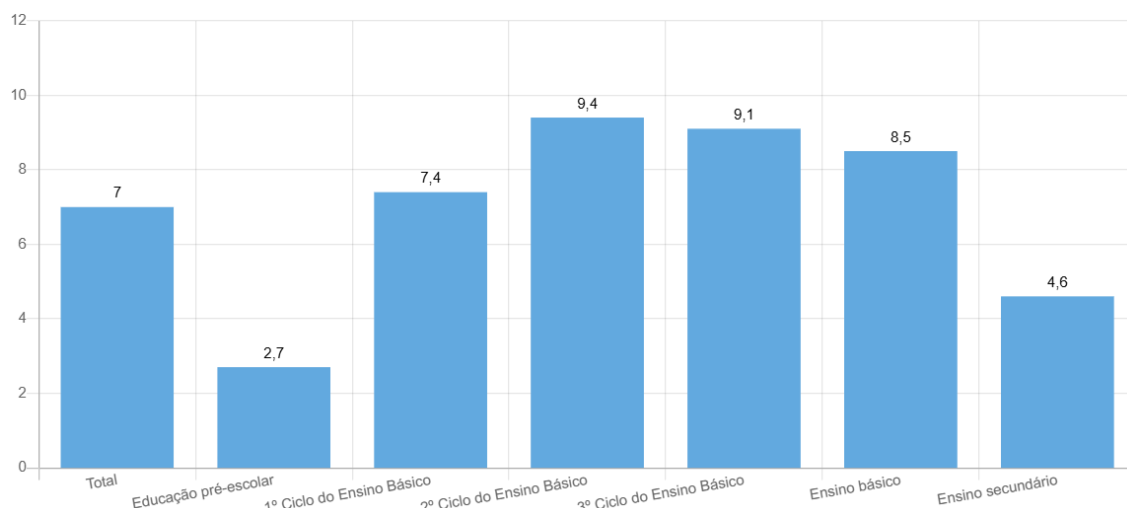


Fonte: (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2018)

No caso da prevalência da dislexia em particular, um estudo efetuado por Vale, Sucena e Viana, publicado em 2011, revela que a prevalência da dislexia em crianças portuguesas que frequentam o primeiro ciclo se situa entre os 5,4 % e os 8,6%, sendo que na sua amostra, cerca de 28% das 1460 crianças estudadas apresentavam dificuldades de leitura (Vale, Sucena, & Viana, 2011).

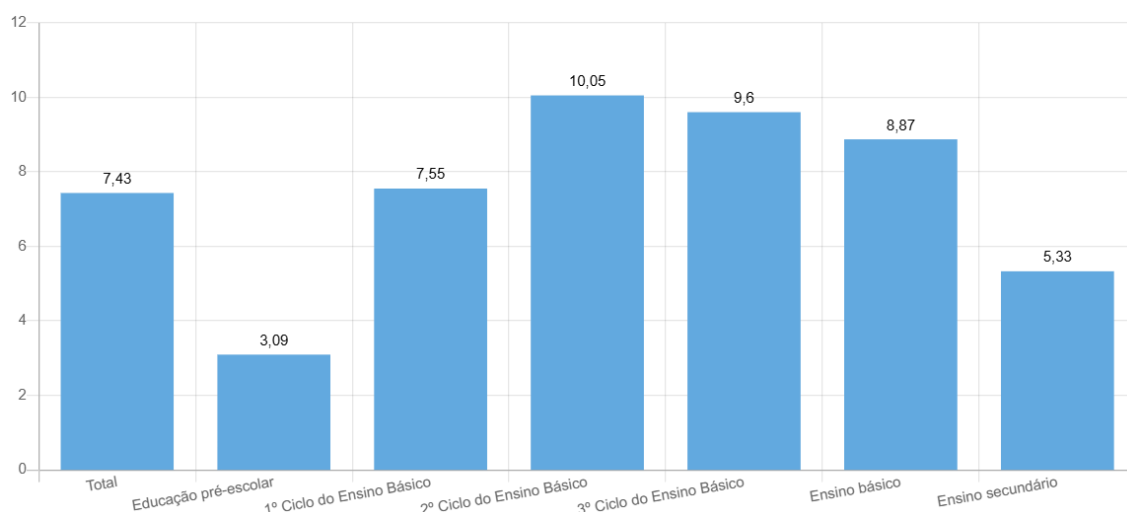
Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, deu-se início a uma nova série de dados estatísticos, que ajudam a entender a realidade portuguesa de uma forma diferenciada e comparativa, como é o caso da prevalência de medidas de apoio à aprendizagem e/ou inclusão, impulsionadas por uma viragem legislativa. A comparação que se pode estabelecer entre os dados de 3 anos consecutivos permitem-nos concluir que as taxas de prevalência das referidas medidas aumentaram em todos os ciclos de ensino.

Gráfico 9 – Taxa de prevalência de medidas de apoio à aprendizagem e/ou à inclusão (2020-2021).



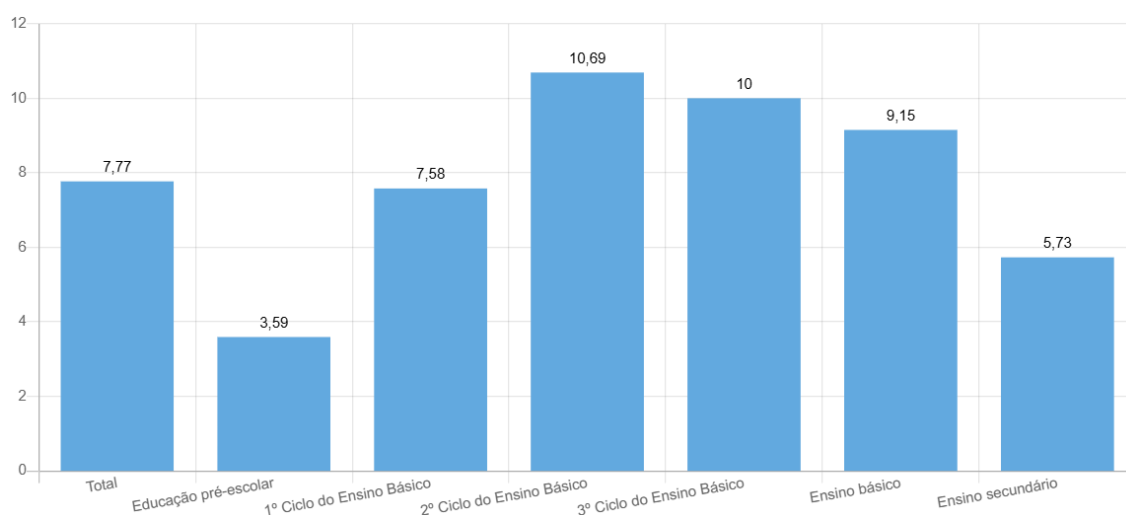
Fonte: (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência)

Gráfico 10 - Taxa de prevalência de medidas de apoio à aprendizagem e/ou à inclusão (2021-2022).



Fonte: (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência)

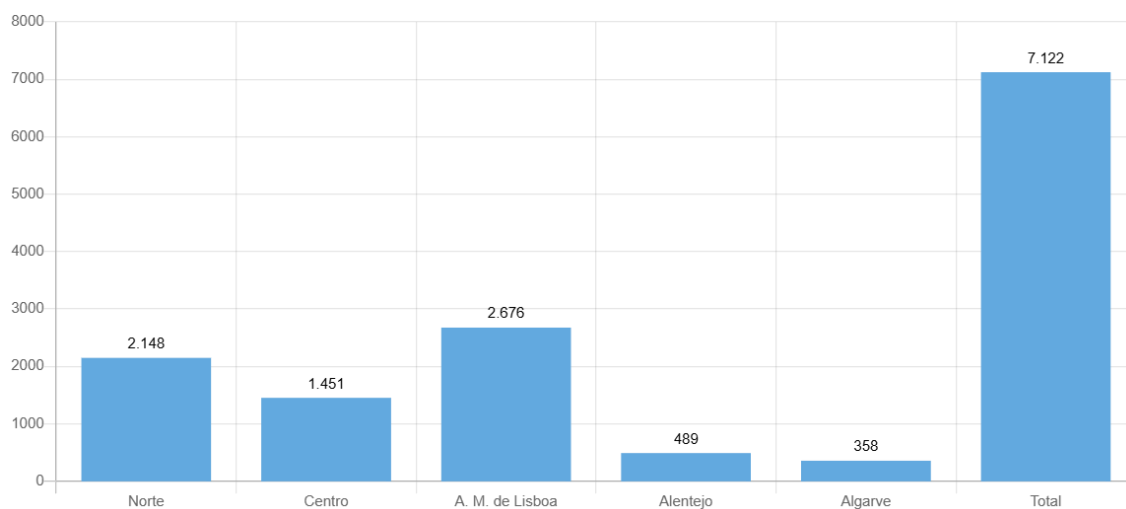
Gráfico 11 - Taxa de prevalência de medidas de apoio à aprendizagem e/ou à inclusão (2022-2023).



Fonte: (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência)

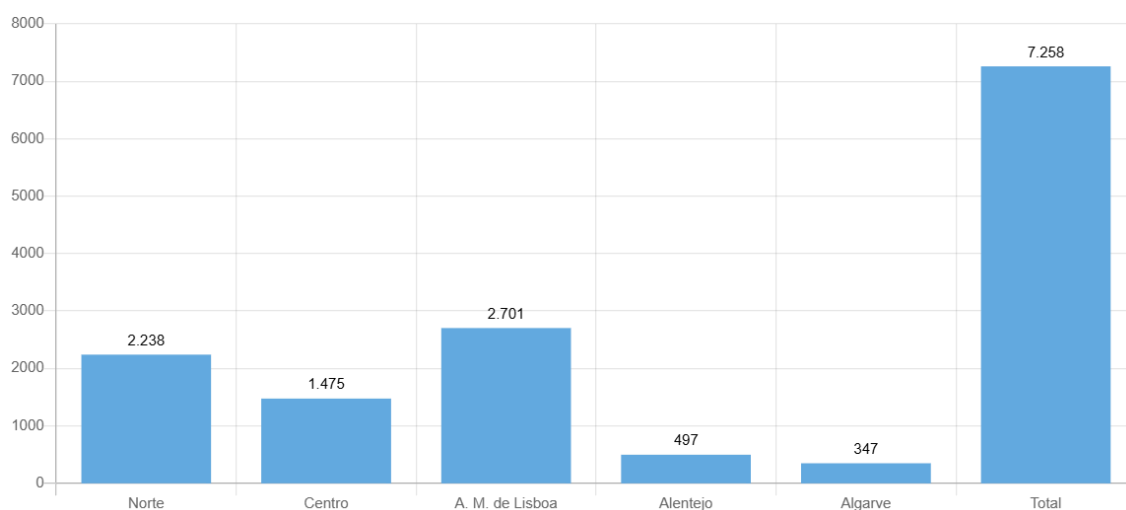
Na mesma tendência, os professores que desempenham funções específicas de apoio à aprendizagem e à inclusão também aumentaram com o passar do tempo.

Gráfico 12 – Professores que desempenham funções específicas de apoio à aprendizagem e à inclusão (2020/2021)



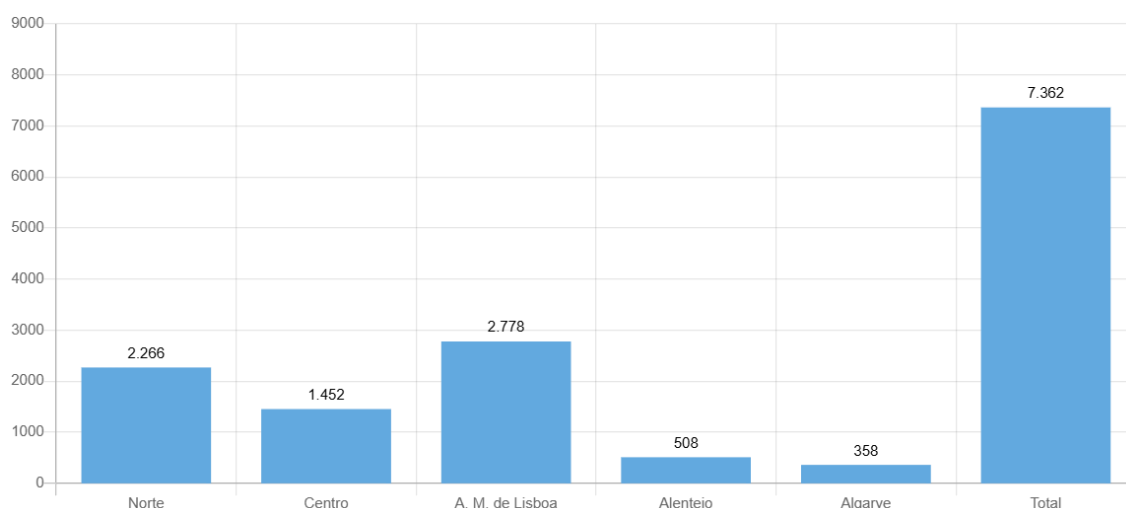
Fonte: (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência)

Gráfico 13 - Professores que desempenham funções específicas de apoio à aprendizagem e à inclusão (2021-2022)



Fonte: (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência)

Gráfico 14 - Professores que desempenham funções específicas de apoio à aprendizagem e à inclusão (2022-2023)



Fonte: (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência)

Segundo o artigo 33.º do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, deve ser realizada uma avaliação da sua aplicação com vista à “melhoria contínua da educação inclusiva” a cada 5 anos. Neste sentido, a Federação Nacional da Educação (FNE) e a Associação para a Formação e Investigação em Educação e Trabalho (AFIET) realizaram, em 2024, a segunda Consulta Nacional sobre a concretização deste novo regime de educação inclusiva que entrou em vigor no ano letivo de 2018/2019. A consulta incluiu questionários a docentes e às direções das escolas e com base nos resultados obtidos, entendeu que a legislação em vigor é insuficiente para criar

verdadeiros mecanismos de inclusão nas escolas (Federação Nacional da Educação; Associação para a Formação e Investigação em Educação e Trabalho, 2024).

No que respeita a conclusões, destacam-se como positivas a implementação do diploma na escola/agrupamento (85%); a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) para o sucesso educativo e a inclusão escolar (63,9%) e o contributo do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) para o sucesso educativo e inclusão (50%).

Por oposição, foram avaliadas de forma negativa a falta de recursos humanos e materiais para a implementação da educação inclusiva e o aumento do trabalho burocrático dos docentes (75%). De um modo geral, 61,1% dos inquiridos entende ser necessário proceder a uma revisão do diploma.

Neste sentido, a consulta resulta numa listagem de situações que devem ser consideradas:

- Há uma grande evolução por concretizar no que diz respeito à valorização da diversidade e promoção da equidade e valores inclusivos;
- A carga burocrática aumentou com a implementação do diploma (56,4% dos inquiridos corrobora esta ideia);
- É necessária a redução do número de alunos por turma (66,6% dos inquiridos considera que o número de alunos por turma condiciona a aplicação do diploma);
- Necessidade de horas para o trabalho colaborativo;
- Necessária a reorganização dos CAA, para que consigam dar resposta às solicitações;
- Urgência no aumento das horas de redução da componente letiva dos docentes no sentido de aumentar a capacidade de resposta das solicitações da EMAEI;
- Necessário aumentar significativamente o crédito horário das escolas para que estas possam corresponder realmente às necessidades dos alunos;
- O diploma deverá contemplar a integração do trabalho realizado no âmbito das equipas disciplinares na componente letiva do horário dos professores;
- Dado que as parcerias (saúde escolar) não asseguram atempadamente e com qualidade as necessidades apontadas pelo Agrupamento de Escolas (AE)/Escola não agrupada (ENA), deverão ser previstas no diploma medidas alternativas que compensem esta lacuna, nomeadamente com o reforço da autonomia administrativa e financeira das escolas ou com a criação de programas de incentivo;
- Investimento no apoio precoce especializado, já que segundo muitos docentes o diploma aumentou o sucesso, mas não melhorou as aprendizagens;

- Garantir que as escolas tenham acesso, sem restrições, a recursos humanos – professores de educação especial, técnicos especializados, assistentes operacionais, psicólogos – e aos recursos materiais necessários;
- A tutela deve dar resposta atempada aos pedidos de recurso feitos pelas direções das escolas;

2. Dislexia - definição

Definir dislexia é desafiante, tanto pela diversidade de abordagens como pelo consenso entre elas. Começemos pela sua etimologia: *dís* (prefixo latino que remete para dificuldade) + *léxis* (palavra, em grego), isto é a dificuldade em ler ou compreender a escrita. (Priberam, s.d.).

A Associação Internacional de Dislexia entende que a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica, de origem neurológica, que se caracteriza por dificuldades no reconhecimento adequado de palavras, por um discurso pobre, e pelas insuficientes capacidades ao nível da decodificação. Outras consequências podem incluir problemas na compreensão da leitura e uma experiência de leitura reduzida, podendo impedir o crescimento do vocabulário e de toda a base do conhecimento (International Dyslexia Association, s.d.).

Portanto, a dislexia caracteriza-se por uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico. O fonema é cada uma das unidades mínimas distintivas e sucessivas da articulação da linguagem. O processamento da informação fonológica reporta-se à identificação, à articulação e ao uso dos diferentes sons da língua. Os padrões de dislexia típicos envolvem: inversão de letras na leitura e na escrita; omissão de palavras na leitura e na escrita; dificuldade em converter letras em sons e palavras; dificuldade em usar sons para criar palavras; dificuldade em recuperar da memória sons e letras; dificuldade em apreender o significado a partir de sons e letras. É natural que num dado momento do desenvolvimento da leitura todas as pessoas apresentem estes padrões, no entanto, quando a sua ocorrência for consistente e recorrente, é que se deve considerar a dislexia como diagnóstico (Hennigh, 2003).

De acordo com a Associação de Dislexia Britânica, a dislexia afeta cerca de 10% da população e não afeta apenas a leitura e a escrita, tendo também impacto na ortografia, matemática, memória e competências organizacionais. Infelizmente, muitas crianças disléxicas não são corretamente identificadas, na medida em que os professores nem sempre são capazes de reconhecer os sinais. Investigações revelam que menos de 14% dos professores têm a certeza de que conseguem identificar uma criança disléxica e menos de 9% sentem que sabem como ensinar uma criança com esta dificuldade.

Do espectro das dificuldades de aprendizagem específica fazem ainda parte as seguintes:

- Perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA): inclui a dificuldade em manter a atenção;
- Discalculia: dificuldades específicas do âmbito matemático;
- Dispraxia: envolve dificuldades na coordenação motora e na organização de algumas capacidades cognitivas;
- Disgrafia: dificuldades ao nível da motricidade fina, especialmente na escrita à mão;
- Síndrome de Asperger: inclui a dificuldade com certas competências interpessoais e pode ser considerada como uma Perturbação do Espectro do Autismo, com uma expressão mais ligeira (British Dyslexia Association);
- Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL): distúrbio ao nível da comunicação, que interfere com o desenvolvimento das competências linguísticas em crianças que não têm perda de audição, podendo afetar a fala, audição, leitura e escrita (National Institute on Deafness and other Communication Disorders, s.d.).

2.1. História da Dislexia

Inicialmente, as dificuldades ao nível da leitura e da escrita foram caracterizadas como afasia, um termo que data do século XIX e que designava a perda ou diminuição da capacidade para usar ou compreender palavras, devido a uma lesão cerebral, sendo dividido em várias categorias pelos neurologistas:

- Afasia sensorial: consiste na alteração dos signos verbais, traduzindo-se na dificuldade em compreender enunciados, a linguagem falada;
- Afasia motora e gráfica: dificuldade em expressar pensamentos por escrito;
- Agrafia: dificuldade em escrever;
- Alexia: dificuldade em ler.

Quando o termo dislexia surgiu, foi geralmente associado a uma das afasias, em particular à alexia (Hennigh, 2003).

Em 1877, Adolf Kussmaul, físico alemão, propôs a expressão “cegueira verbal”, terminologia que enquadrava a condição que conhecemos hoje por dislexia como o resultado de uma lesão cerebral. Ele referia que podia existir uma cegueira verbal completa, mesmo que a sensibilidade visual, o intelecto e a capacidade ao nível da fala estivessem intactos.

Foi, contudo, em 1887 que o termo dislexia foi introduzido pela primeira vez, por Rudolf Berlin, oftalmologista alemão, para descrever um grupo de pacientes com grandes dificuldades de leitura devido a uma doença cerebral. Na sua conceção original, a dislexia era usada por Berlin para descrever uma condição adquirida, isto é, desenvolvida após o nascimento, sendo que ele via a dislexia como um membro da família das afasias. A análise de Berlin poderá ter sido o primeiro sinal de reconhecimento de que os padrões de leitura específicos dos disléxicos podem ocorrer sem que se tenha registado uma lesão cerebral grave (Richardson, 1992).

Joseph Dejerine, neurologista francês, descreveu um caso clínico, publicado em 1892 e intitulado "Contribution à l'étude anatomo-pathologique et clinique des différentes variétés de cécité verbale", no qual relatou o caso de um paciente que após ter sofrido um acidente vascular cerebral (AVC), que destruiu o giro angular esquerdo no hemisfério cerebral dominante. Neste contexto, o paciente perdeu a capacidade de ler (alexia), mas conseguia escrever (sem agrafia), um caso de "cegueira verbal pura" (alexia sem agrafia). Foi ao analisar os resultados da autópsia que descobriu que o problema do paciente não era causado por problemas visuais ou intelectuais, mas sim por uma alteração nos processos cerebrais responsáveis pela descodificação visual das palavras, originada por uma desconexão entre o córtex visual direito e o giro angular esquerdo. Ao identificar o giro angular esquerdo como uma região crítica para o processamento da leitura, contribuiu para a teoria da localização funcional no cérebro, que atribui funções complexas como a leitura a áreas específicas do cérebro e respetivas conexões.

O oftalmologista escocês, James Hinshelwood, publicou, em 1917, o livro "Congenital Word Blindness", no qual sugeriu a possibilidade de se tratar de um transtorno hereditário, algo que considerou relevante do ponto de vista etiológico e que relatou através de seis casos de duas gerações da mesma família. Hinshelwood refere que a dificuldade em ler nos casos de cegueira verbal congénita pode ser rapidamente explicada por algum defeito numa área específica do cérebro - giro angular esquerdo -, no qual são guardadas as memórias visuais das palavras e letras e que esse defeito pode ser causado por doença, lesão infligida à nascença ou subdesenvolvimento. No entanto, constata que no caso desta família, é evidente que se podem excluir estes fatores ambientais. É uma conclusão que se deve ao facto de esta condição anormal do centro de memória visual estar, sem dúvida, presente nestes seis casos e em todos os seus grupos hereditários, devido ao subdesenvolvimento desta área do cérebro, ocorrido nos primeiros estágios de desenvolvimento embrionário. Ao analisar os casos,

destaca uma forte similaridade, com sintomas praticamente idênticos, que só diferem no seu grau.

Hinshelwood descreve ainda o caso de uma jovem paciente diagnosticada com cegueira verbal devido a uma doença cerebral, que não conseguia ler uma única palavra de um texto escrito, mas que, paradoxalmente, conseguia ler e interpretar partituras musicais. Destacou, portanto, que é evidente que a memória visual para notas musicais é distinta da memória visual relativa às palavras, sugerindo que os sistemas cerebrais envolvidos no processamento musical e linguístico são distintos e independentes. Para além disso, esta interpretação poderá ter contribuído para o entendimento de que as dificuldades de leitura não estão relacionadas à inteligência geral ou à capacidade de processamento visual, mas sim a um défice específico no processamento linguístico.

No seu livro “Congenital Word Blindness”, Hinshelwood faz referência à confusão gerada à volta da cegueira verbal congénita, na medida em que o termo é utilizado também no caso de outros defeitos mentais, preguiça ou estupidez o que, no seu entender, é muito injusto para as crianças que sofrem de cegueira verbal congénita pura serem colocadas na mesma categoria das que têm deficiências cerebrais generalizadas, na medida em que a primeira pode ser tratada com sucesso, mas a segunda é praticamente irremediável. Preocupado com a precisão ao nível da nomenclatura, sugeriu inclusive a utilização de três termos distintos para descrever três grupos de casos, muito distintos ao nível do diagnóstico, prognóstico e tratamento:

- Cegueira verbal congénita: atribuído exclusivamente aos que sofrem de casos graves e puros, como é o caso dos que descreve na sua obra e que pertencem a um grupo muito bem definido;
- Dislexia congénita: destinado aos que têm manifestações mais ligeiras desta anomalia, muito frequentes e caracterizados por uma dificuldade de aprendizagem da leitura muito superior à da criança média, mas não suficientemente grave para ser considerada patológica;
- Alexia congénita: reservada para os casos em que o defeito do centro de memória visual é apenas parte de uma deterioração cerebral geral.

O autor defendeu ainda o ensino individual e multissensorial, utilizando o que ele chamava de método do alfabeto – o método do apelo simultâneo ao maior número possível de centros cerebrais (Hinshelwood, 1917).

Hinshelwood defende que a aprendizagem deve ser gradual, com poucas lições por dia, de forma a evitar a exaustão cerebral, que quando realizado em casa, sob a orientação parental e adotando um método de ensino adaptado às necessidades e

peculiaridades de cada indivíduo, tem melhores resultados. Nos casos de cegueira verbal congênita, em que se verifica uma boa memória auditiva e outros centros cerebrais intactos/não afetados, o método mais rápido é o método do alfabeto, que contempla 3 estágios:

- 1) Aquisição de memórias visuais das letras do alfabeto para reconhecê-las;
- 2) Aprender a ler as palavras soletrando-as em voz alta, letra por letra, apelando assim à memória auditiva;
- 3) Adquirir a memória visual das palavras e aprender a ler, apelando apenas ao centro de memória visual.

Em comparação com o método “olhar e dizer”, em que a criança é ensinada a reconhecer palavras impressas como um todo, como uma série de imagens semelhantes aos símbolos chineses ou aos hieróglifos egípcios, não reconhecendo inicialmente as palavras por um processo de análise, letra a letra, o autor reconhece a superioridade do método do alfabeto. A única circunstância em que admite que poderá haver uma vantagem do método “olhar e dizer” é em casos não puros de cegueira verbal, em que esta surge associada a um defeito na memória auditiva.

Num dos casos relatados na sua obra, o autor exemplifica a importância da abordagem multissensorial, com a utilização de blocos, isto é, as letras cortadas em madeira, para o ensino do alfabeto. Descreve o caso de uma criança que trabalhou arduamente durante nove meses para conseguir ler. Ao manusear os blocos de letras, as impressões visuais foram reforçadas pelas sensações tácteis, criando associações mais fortes no cérebro (interação tátil e visual). Mesmo na fase em que as letras já estavam dominadas, as crianças continuavam a formar palavras com elas. Verifica-se depois um reforço das memórias visuais por meio da audição. Como a memória auditiva é boa, as crianças conseguem memorizar rapidamente o som das letras soletradas e associá-las às palavras e mesmo antes de reconhecerem visualmente as palavras, aprendem a soletrá-las em voz alta. À medida que as letras e as palavras ficam registadas na memória visual, a criança começa a reconhecê-las pela visão, podendo ainda depender do apoio da memória auditiva, ou seja, a soletrar palavras em voz alta para confirmar o que está a ver. Desta forma, a criança alcança mais fácil e rapidamente a aquisição permanente das memórias visuais das palavras do que se o apelo fosse unicamente feito ao centro de memória visual. Quando o centro de memória visual está completamente equipado com as imagens permanentes das palavras, a criança atingiu a fluência na leitura e é capaz de fazê-lo apenas com recurso à visão (Hinshelwood, 1917).

De uma forma geral, a criança utiliza a sua forte memória auditiva como uma ponte para consolidar as memórias visuais das letras e palavras. Um exemplo de como uma abordagem pedagógica individualizada, que tem em conta o potencial de cada aluno, pode ser extremamente eficaz na superação de desafios específicos na aprendizagem.

Samuel Orton, neuropsiquiatra e patologista, defendia que para entender os distúrbios da linguagem nas crianças era fundamental entender que apenas um dos hemisférios cerebrais é responsável pela linguagem (geralmente o esquerdo) e que o outro lado, nesse âmbito, não tem função relevante ou simplesmente não é usado. Refere ainda que se o hemisfério dominante ficar danificado, há uma perda na fala ou na leitura, sendo que o hemisfério “submisso” é incapaz de compensar essa perda, o que está na base da sua teoria da dominância mista. Segundo esta ideia, se uma criança não desenvolve uma dominância clara de hemisfério, pode apresentar dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita e falada, porque os dois hemisférios podem interferir um com o outro, como se estivessem a competir, fazendo com que o cérebro não organize bem as suas funções linguísticas.

Orton optou, em 1926, pelo termo estrefossimbolia (símbolos invertidos), um subtipo de alexia desenvolvimental, descrevendo-o como a condição em que se registam inversões na leitura, isto é, inversão de letras, troca da ordem ao ler e ao escrever. Orton considera que o termo “cegueira verbal”, cunhado por James Hinshelwood, é desajustado, na medida em que o indivíduo não deixa de ver no sentido literal, simplesmente não é capaz de atribuir significado ao que vê.

Na sua obra “Reading, Writing and Speech Problems in Children”, Orton resume os principais sintomas da estrefossimbolia:

- A criança com estrefossimbolia pode ter desempenho muito melhor em matemática do que em leitura e ortografia, revelando que a dificuldade não está na inteligência;

Figura 1 – Perfil educacional de um rapaz de 8 anos, canhoto, com uma inteligência superior mas dificuldades a ler, falar e escrever.

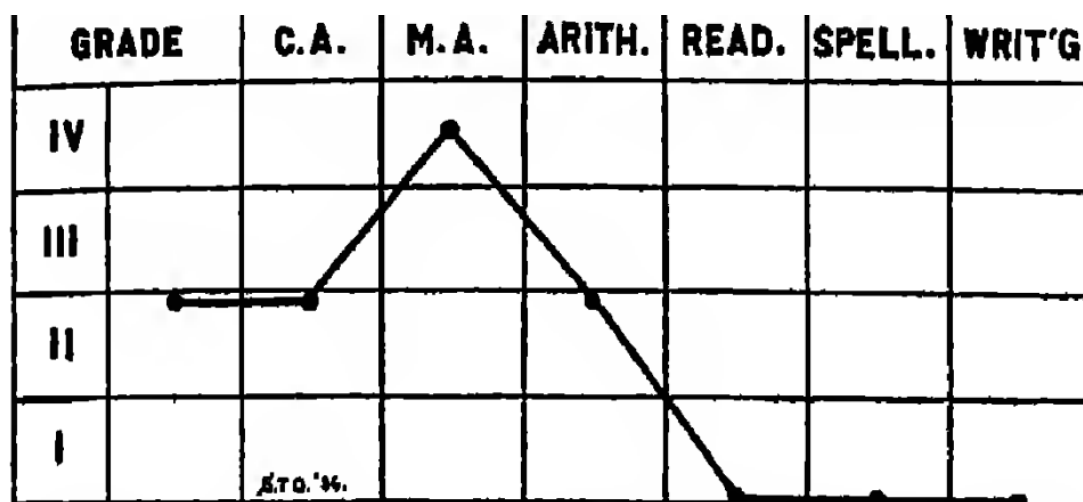


FIGURE 4. Educational profile of an eight-year-old left-handed boy with a superior intelligence but a retardation in reading, spelling and writing, typical of strephosymbolia in younger children. C.A. indicates chronological age. M.A. indicates mental age.

Fonte: "Reading, Writing and Speech Problems in Children" (p. 75).

- Dificuldades em entender os enunciados dos testes, dificultando a resolução de problemas matemáticos;
- A dificuldade com a ortografia é habitualmente superior à dificuldade com a leitura, porque exige memória visual da forma das palavras;
- Inversões persistentes de letras, sílabas e palavras (como "b" por "d" ou "was" por "saw");
- Boa produção oral, mas escrita com muitos erros, resultando muita vez na invenção de palavras (neologismos);
- Leitura oral lenta, sem fluência e difícil;
- Troca de palavras parecidas visual ou foneticamente, mas com significados diferentes;
- Ortografia muito abaixo da média escolar, inclusive em crianças mais velhas, com atrasos até cinco anos ou mais;
- Dificuldade em aprender línguas estrangeiras.

Quanto aos métodos de ensino, Orton refere que o uso do método de *flashcards* ou da exposição repetida a palavras impressas foi ineficaz no contexto do estudo que fez com crianças e que nalguns casos aumenta a tendência para confundir e falhar no seu

reconhecimento. Como a maioria das crianças demonstrou um desenvolvimento normal da linguagem falada e da sua compreensão ao nível das mesmas palavras que não conseguiam ler, a abordagem adotada por Orton foi a de capitalizar a sua competência auditiva, ensinando-lhes as equivalências fonéticas das letras impressas, ou seja, associar os sons das letras e combiná-los para formar palavras faladas a partir das palavras escritas. Isso ajuda a criança a "ouvir" a palavra que ela está a tentar ler.

Outro aspeto importante do tratamento é o uso de movimentos cinestésicos (relacionados com o movimento corporal) para ajudar a criança a diferenciar letras semelhantes, como "b" e "d", ou "p" e "q" ou letras menos anisotrópicas, como "f" e "t", "a" e "s". Nesta abordagem, a criança traça as letras sobre um padrão desenhado pelo professor, enquanto pronuncia o seu som. O objetivo é que a criança consiga fixar a associação entre o som e a orientação correta da letra.

De acordo com o autor, a combinação de ensino fonético, movimentos cinestésicos e associação de sons às formas das letras permite que as crianças aprendam a ler de forma mais eficaz, corrigindo falhas no reconhecimento visual de palavras (Orton, 1937).

Foi, contudo, com Anna Gillingham, professora e psicóloga, que esta abordagem ganhou uma forma estruturada e sistematizada, dando origem ao que hoje conhecemos como método Orton-Gillingham e a uma série de materiais didáticos. Anna Gillingham, em conjunto com Bessie Stillman, desenvolveu o conceito de "triângulo da linguagem" — auditivo, visual e cinestésico. Ela organizou o ensino da linguagem em etapas, começando pelos sons isolados, passando por sílabas, palavras, frases e expressões. Para além disso, reconheceu a importância da memória cinestésica, do papel da caligrafia e da soletração oral simultânea. Criou ainda um sistema de regras e generalizações relacionados com o aspeto cognitivo da linguagem e organizou tudo no "The Gillingham Manual" (Academy of orton-gillingham practitioners and educators , s.d.).

Este legado de Orton e Gillingham subsiste até hoje, através da existência de variados materiais disponíveis para professores. Trata-se de uma abordagem estruturada e personalizada para o ensino da leitura e da escrita, particularmente eficaz para alunos com dislexia. Caracteriza-se por ser sistemático, sequencial e cumulativo, isto é, os conteúdos são ensinados numa ordem lógica, do mais simples para o mais complexo, com revisão constante de forma a assegurar a consolidação da aprendizagem. A instrução é explícita e direta, seguindo um modelo gradual em que o professor demonstra, guia o aluno, para que no final, ele aplique o conhecimento de

forma autónoma. Esta metodologia é marcada pelo uso simultâneo de estímulos visuais, auditivos e táteis/cinestésicos, reforçando a memória e facilitando a aprendizagem. As aulas são personalizadas e adaptadas às necessidades individuais de cada aluno e pode assumir ainda um carácter preventivo. O ensino da linguagem é estruturado e ensina como funciona a linguagem – trabalha a consciência fonética, a correspondência entre sons e letras, tipos de sílabas e padrões ortográficos. Em fases mais avançadas, é trabalhada também a morfologia, como raízes, prefixos e sufixos (Jamey Peavler, 2019).

Sally Shaywitz, tal como outros autores, faz referência ao grande paradoxo da dislexia, que sempre intrigou os cientistas, que é o facto de pessoas inteligentes terem dificuldades em ler, cuja explicação está no défice ao nível do processamento de fonemas.

Figura 2 – O paradoxo da dislexia e o modelo fonológico

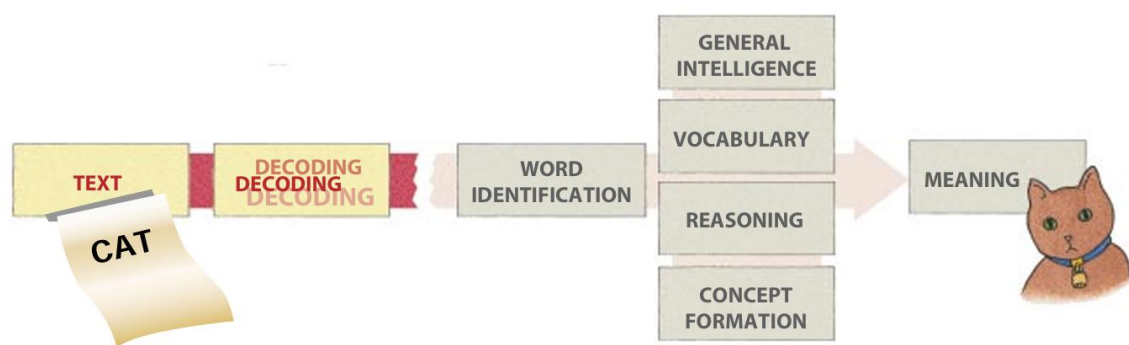


Fonte: (Shaywitz, 1996)

A autora refere que o trabalho de Robert B. Katz do Laboratório de Haskins documentou que as pessoas que lêem mal têm problemas em nomear objetos das imagens, como é o caso da imagem aqui ilustrada por Shaywitz. A conclusão a que Katz chegou foi que quando os disléxicos erram na nomeação de determinado objeto, as respostas incorretas tendem a partilhar características fonológicas com a palavra correta (*vulcano/tornado*, neste caso). Os disléxicos não acertam na palavra não por falta de conhecimento em relação ao seu significado, mas por não conseguirem invocar a palavra certa. Ou seja, o processo linguístico envolvido na compreensão do significado das palavras, na gramática e no discurso está intacto, simplesmente há um bloqueio que acontece devido a um défice no nível mais básico da linguagem, que é o nível fonológico. Neste sentido, a autora, ao explicar o modelo fonológico, começa por esclarecer a forma como a linguagem é processada no cérebro. O sistema linguístico é composto por uma série de módulos ou componentes, distribuídos hierarquicamente,

sendo que cada um é dedicado a um aspecto específico da linguagem: nos níveis superiores da hierarquia estão os componentes relacionados com a semântica (vocabulário e significado das palavras), sintaxe (estrutura gramatical) e discurso (frases ligadas). No nível mais baixo da hierarquia está o módulo fonológico, dedicado a processar os diferentes elementos sonoros que constituem a linguagem – os fonemas. Definem-se como o mais pequeno e significativo segmento da linguagem, o elemento fundamental do sistema linguístico.

Figura 3 – A descodificação na base das funções cognitivas de alto nível

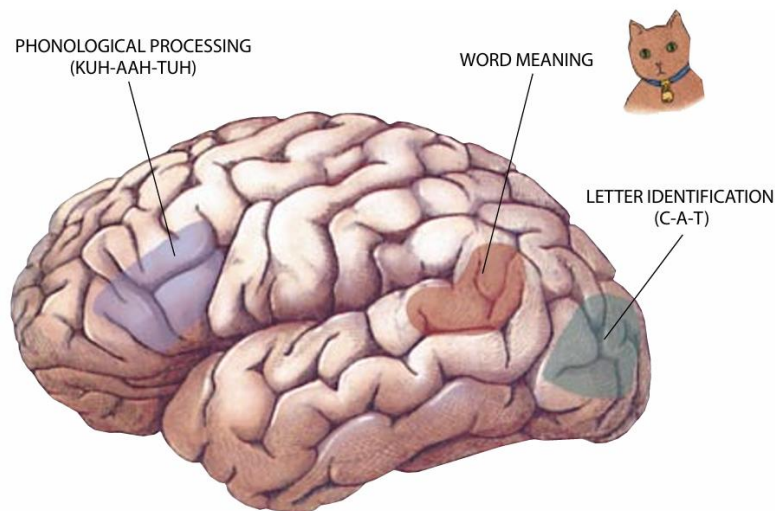


Fonte: (Shaywitz, 1996)

Antes que as palavras possam ser identificadas, compreendidas, guardadas na memória ou recuperadas desta, têm de ser primeiramente decompostas ou analisadas do ponto de vista das suas unidades fonéticas pelo módulo fonológico do cérebro. O que acontece com as pessoas disléxicas é que o défice fonológico prejudica a fase da descodificação, fazendo com que a pessoa fique impedida de recorrer à sua inteligência e vocabulário para chegar ao significado da palavra.

Estudos feitos com recurso à ressonância magnética, mostram que a leitura ativa diferentes áreas do cérebro: a identificação das letras ativa o córtex extraestriado/ córtex de associação visual (localizado no lobo occipital); o processamento fonológico ativa o giro frontal inferior (ou área de Broca); o acesso ao significado e compreensão das palavras ativa principalmente o giro temporal superior, bem como partes do giro temporal médio e do giro supramarginal.

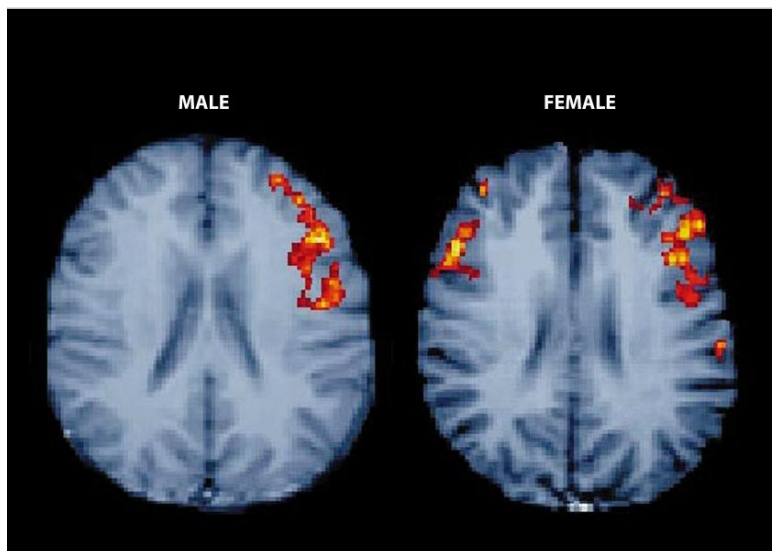
Figura 4 – Arquitetura neurológica no âmbito da leitura



Fonte: (Shaywitz, 1996)

Na sua investigação com recurso a ressonância magnética, Shaywitz conseguiu também identificar diferenças entre o cérebro da mulher e do homem. Enquanto nos homens, o processamento fonológico envolve o giro frontal inferior esquerdo, nas mulheres ele ativa não só o giro frontal inferior esquerdo, mas também o direito.

Figura 5 – Padrões de ativação cerebral por género



Fonte: (Shaywitz, 1996)

Apesar de o ato de ler refletir a linguagem falada, trata-se de algo muito mais difícil de dominar. A autora refere que apesar de dependerem do processamento

fonológico, tanto ler como falar têm uma diferença – falar é natural e ler não é. A leitura é uma invenção e tem de ser aprendida de forma consciente (Shaywitz, 1996).

2.2. Dislexia no ensino da percussão

Oglethorpe diz que a dislexia é muito mais do que a dificuldade ao nível da linguagem, das palavras. A sua repercussão estende-se a todo o espectro do ensino, em particular na música. O denominador comum da música é o som – que os nossos ouvidos captam e traduzem para algo significativo. Em segundo lugar, é a partitura, percecionada pelos nossos olhos. Estes dois aspetos, isto é, o som e a visão são as áreas principais nas quais as pessoas disléxicas às vezes têm dificuldades. Existem também áreas secundárias que devem ser todas consideradas aquando do ensino da música: confusão esquerda/direita, controlo físico, problemas de memória, distração, falta de autoestima e desorganização. Há, portanto, sintomas primários e secundários.

A autora enumera ainda os seguintes sintomas primários:

- Auditivos
 1. Lentidão no processamento do que é ouvido;
 2. Dificuldade em reconhecer o ritmo;
 3. Dificuldade em reconhecer e manipular a segmentação e a mistura de sons que, juntamente com a dificuldade em reconhecer o ritmo, resulta numa dificuldade acrescida de leitura.
- Visuais
 1. Incapacidade de manter um foco fixo (controlo binocular instável), que pode resultar da falta de dominância de um olho em relação ao outro;
 2. Incapacidade de manter um progresso direcional constante, o que pode resultar em omissões e inserções, bem como um certo desnorteio pelo facto de os olhos terem saltado um compasso, por exemplo;
 3. Suscetibilidade ao brilho e ao efeito que as riscas da pauta podem ter;
 4. Falta de proficiência no reconhecimento de semelhanças e diferenças no texto;
 5. O ajuste da focagem do longe para o perto pode causar tensão adicional, especialmente para músicos de orquestra ou cantores que tentam olhar para o maestro ao mesmo tempo que mantêm o olhar na pauta.
- Espaciais:

1. Confusão entre esquerda e direita;
 2. Falta de proficiência na avaliação de distâncias;
 3. O conceito de cima/baixo ou alto/baixo pode ser confuso;
- A memória visual e auditiva a curto prazo pode ser deficitária;
 - Desorganização, que está intimamente ligada à memória, isto é, os disléxicos têm dificuldade em organizar-se a si próprios, o seu material de estudo e o seu método de trabalho.

No que concerne aos sintomas secundários, Oglethorpe, enumera os que se seguem:

- Fraca concentração, que acontece muito pelo facto de a criança não saber em que se deve focar;
- Fraca capacidade de copiar, pois pode haver uma incapacidade de reter informação na sua memória visual, o que faz com que o trabalho teórico seja lento e trabalhoso;
- Ansiedade, muito notória porque a criança disléxica tem muitas vezes consciência das suas limitações, preocupando-se muito com a questão de cometer erros;
- Baixa autoestima, o que acaba por ser algumas vezes inevitável face ao facto de haver um progresso dos colegas, em oposição às dificuldades que a criança sente no contexto académico;
- Frustração perante a noção de que é inteligente, mas não consegue aceder às partes do cérebro que necessita;
- Problemas na família: nem sempre é fácil viver com um disléxico, o que pode causar frustração no seio familiar e falta de apoio;
- Comportamento errático: muitas vezes é o aspeto mais difícil da dislexia, porque num dia pode correr bem e no outro, executar a mesma tarefa pode ser praticamente impossível.

Apesar da listagem de sintomas negativos, que nos podem fazer acreditar que uma criança disléxica seja incapaz de aprender a tocar um instrumento musical, o facto de ela se deparar com variados desafios, parece traduzir-se numa determinação sobre-humana para o sucesso. A ingenuidade compensatória é, adicionalmente, um sintoma positivo, destaca a autora, explicando que enquanto os métodos “tradicionais” falham, a criança disléxica geralmente encontra o seu próprio caminho para resolver determinado problema, o que pode ser uma grande gratificação para um professor. Os professores de música são naturalmente mais interessados em ensinar música do que

capacitar os seus alunos ao nível da leitura e escrita, mas o aperfeiçoamento da percepção auditiva dos alunos com recurso à música, pode ajudá-los também a desenvolver a sua percepção auditiva no âmbito da leitura e da grafia.

Há qualidades essenciais que um professor deve reunir: humildade, adaptabilidade, imaginação, consciência e interesse genuíno na criança disléxica. Na relação entre o professor e o aluno disléxico, a empatia e a paciência são características fundamentais. Numa semana, a evolução parece notória e na seguinte parece haver um esquecimento em relação ao que foi transmitido e, na verdade, esta é uma dificuldade muito maior para o aluno do que para o docente. É neste sentido que o estado de espírito do professor é crucial no processo, já que ele deve arranjar formas de assinalar ou tornar memoráveis as conquistas alcançadas nas aulas anteriores. Apesar de neste trabalho estar a desenvolver estratégias de descodificação da partitura, importa realçar que estas não devem ser o foco da aprendizagem da música, já que essa é a principal adversidade, muitas vezes, fonte de frustração e desistência, mas promover uma aprendizagem à base da memorização mecânica.

2.2.1. Estratégias no ensino da música instrumental

A autora desenvolve várias estratégias ao longo da obra, divididas pela natureza do desafio – auditivo, visual, motor, de memorização e de leitura à primeira vista, em relação às quais é feita uma seleção que abaixo se descreve (Oglethorpe, 2002).

2.2.1.1. Desafios auditivos

- Ouvir o silêncio

O exercício consiste em ficar 30 segundos em silêncio, nos quais o aluno terá de identificar os sons que consegue ouvir e no final desse tempo, enumerá-los. Pretende-se, assim, desenvolver várias capacidades auditivas, tais como a consciência, a concentração e a memória de curto prazo.

- Sentir a pulsação

O exercício consiste num trabalho de mímica entre o aluno e o professor, tendo qualquer música como pano de fundo. Ambos ficam sentados frente a frente e o professor começa com um exercício muito simples, que pode ser bater o tempo com palmas ou com o pé no chão, que o aluno copia. Quando ele se sente confortável com este exercício, o professor complica-o, tanto adicionando mais membros, como

ritmicamente. Esta atividade também pode ser revertida, sendo o aluno a criar outros padrões rítmicos para o professor imitar. O objetivo passa por trabalhar a capacidade criativa, a concentração multitarefa, a coordenação motora e o sentido de tempo.

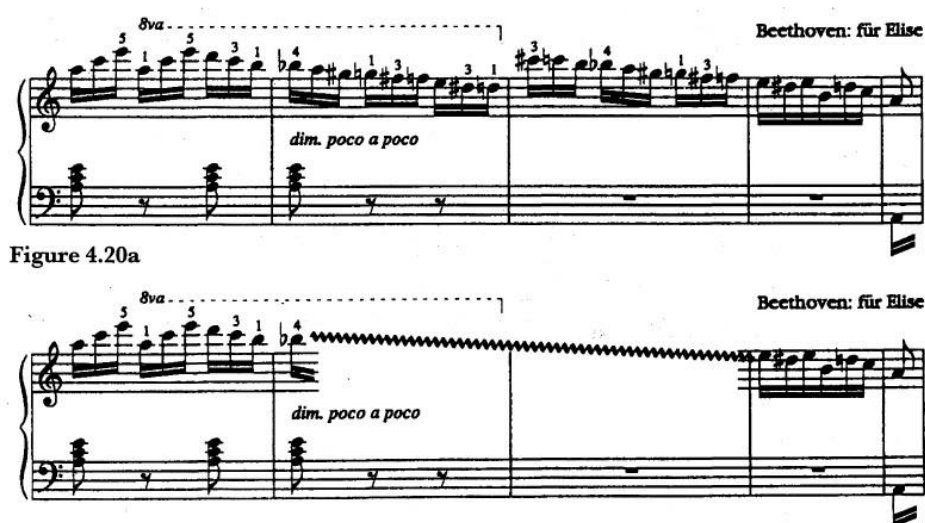
2.2.1.2. Desafios visuais

- Domínio da pauta

Consiste em colocar três fitas adesivas no chão, espaçadas por 30 centímetros, de forma paralela, para emular uma pauta. O aluno posiciona-se no início das linhas e à medida que o professor vai tocando notas, o aluno desloca-se nas linhas e nos espaços correspondentes. Este exercício pode ser invertido entre o aluno e o professor e tem como objetivo facilitar a compreensão da pauta, de forma dinâmica.

- Utilização de cor para identificar a tonalidade ao longo da partitura, para uma associação mais intuitiva.
- Transformar as escalas cromáticas num desenho para facilitar a leitura, como representado na Figura 6.

Figura 6 – Exemplo de estratégia visual



Fonte: Oglethorpe (2002), página 65.

2.2.1.3. Desafios motores

Existem alguns exercícios indispensáveis para alcançar a independência e a coordenação dos membros superiores:

- Levantar o braço direito para a frente até ao nível do ombro e simultaneamente levantar o braço esquerdo para o lado. Deixá-los cair e repetir de forma inversa.
- Levantar um braço até à altura do ombro (para a frente ou para o lado), enquanto o outro braço executa o mesmo movimento, mas ao dobro da velocidade.
- Tocar colcheias com uma mão e semínimas com a outra, alternando as mãos. Fazer este exercício durante 10 semínimas.
- Tocar semínimas com uma mão e tercinas com a outra. Trocar as mãos.
- Descodificação de símbolos rítmicos

Neste primeiro exercício utilizamos *flashcards* com diferentes padrões rítmicos, tal como apresentado na Figura 7. O professor apresenta um *flashcard*, dá 4 segundos ao aluno para que ele o consiga ler. Em seguida, o aluno deve executar o referido ritmo. Se acertar, deve passar para o próximo padrão. Quanto mais proficiente for o aluno, mais cartões podemos usar e menos tempo de pré-leitura podemos dar. Os papéis podem ser invertidos para que o professor cometa erros propositados, fazendo com que o aluno os consiga identificar e corrigir.

Figura 7 – Exemplo 1 de exercício de estratégia motora



Fonte: Oglethorpe (2002), página 81.

O segundo exercício intitula-se “relógio rítmico”, no qual o professor escreve no quadro um círculo com diferentes células rítmicas, tendo no centro uma semínima, tal como representado na Figura 8. O primeiro passo será estabelecer o tempo, com o professor a bater no centro do quadro, onde está a semínima. O aluno junta-se a ele e em seguida o professor toca uma das outras células rítmicas e volta ao centro, para que o aluno repita, ficando sempre alguém a marcar o tempo de referência.

Figura 8 - Exemplo 2 de exercício de estratégia motora



Fonte: Oglethorpe (2002), página 82.

2.2.1.4. Desafios de memorização

- Ao aprender uma peça, não deixar o aluno olhar para a partitura fora da sala de aula. Recorrendo exclusivamente à memória, o aluno evita uma série de enganos na leitura que podem tornar o trabalho de aprendizagem muito mais demorado.
- Para iniciantes, é necessário deixar ajudas claras de como começa a música, tal como fotos ou vídeos da interpretação das primeiras notas. Esta estratégia vai ajudar os alunos a lembrar o resto da música, dando-lhes a possibilidade de estudar.
- Estratégia *top-down*: começar a aprender a peça pelo clímax ou a parte preferida do aluno e estender o conhecimento a partir daí.

Desafios de leitura à primeira vista

- O professor toca uma peça e o aluno tem de acompanhar a partitura, identificando potenciais erros do professor. Este exercício tem de ser abordado como um jogo

3. Metodologias de investigação

3.1. Problema e objetivos

O problema que se coloca neste trabalho de investigação prende-se com a discrepância entre o rendimento dos alunos com DAE em relação às suas capacidades cognitivas.

Os principais objetivos da investigação são testar estratégias e ferramentas de aprendizagem específicas e avaliar a sua eficácia.

3.2. Tipo de investigação

A presente investigação tem por base um estudo de caso de observação (Bogdan & Biklen, 1991), de natureza qualitativa, realizado durante o estágio curricular. O foco da investigação é o estudo de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, bem como a perceção dos seus encarregados de educação.

3.3. Participantes e instrumentos de recolha de dados

Foram aplicados inquéritos por questionário a um aluno do curso de iniciação e a outro do curso básico integrado, ambos com DAE. Junto dos alunos pretendeu-se perceber as suas dificuldades a estudar percussão, as estratégias utilizadas para ultrapassar as dificuldades, o impacto que estas mesmas estratégias têm e o ambiente em que se sentem mais confortáveis a estudar. Junto dos encarregados de educação, por sua vez, tentou-se averiguar a perceção que estes têm relativamente ao estudo dos educandos e às mudanças sentidas após a introdução de novas estratégias de trabalho, não só a nível técnico como emocional, neste caso em concreto no que respeita à sua motivação. Os encarregados de educação foram inquiridos através de questionários presenciais de resposta aberta. Durante as aulas, foram recolhidas observações relativas aos exercícios aplicados nas aulas.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

4.1. Exercícios nas aulas e registo das observações

No decorrer das aulas, foram implementadas algumas estratégias fundamentadas no trabalho de Oglethorpe, descrito anteriormente, mas com algumas adaptações para o ensino da percussão, como é o caso da utilização de instrumentos da família da percussão, visto que a sua metodologia é dirigida para o ensino da música instrumental no geral.

4.1.1. *Sentir a pulsação*

No início da aula, organizamos a sala de forma que cada aluno ficasse sentado frente a frente connosco, criando um ambiente de proximidade e interação direta. Como pano de fundo, foi selecionada uma música instrumental com ritmo moderado para promover um clima descontraído e servir como referência rítmica implícita.

Começamos com um exercício simples: bater palmas sincronizadas com o tempo da música, mantendo um padrão binário (1-2-1-2). Os alunos observaram a nossa postura e reproduziram o movimento, ajustando-se ao compasso. Ao perceber que os alunos dominavam o básico, aumentamos a complexidade: foram integrados movimentos corporais simultâneos, como bater palmas com as mãos e alternar o pé direito/esquerdo no chão, criando contrapontos rítmicos. Na fase final, invertemos os papéis: os alunos foram convidados a criar os seus próprios padrões rítmicos, que nós deveríamos imitar. Isso estimulou a criatividade, com alguns deles a propor variações inesperadas, como alternar palmas com estalos de dedos ou inserir pausas rítmicas.

Ao longo da atividade, foram registadas observações, nas quais foram anotadas dificuldades específicas (como a coordenação de membros distintos) e exemplos de improvisação criativa. No final, promoveu-se uma breve reflexão coletiva, averiguando como se sentiram os alunos ao alternar entre seguir e liderar, o que reforçou a consciência sobre as habilidades trabalhadas (concentração, escuta ativa e criatividade). Este exercício, além de desenvolver competências técnicas, revelou-se eficaz para quebrar barreiras iniciais entre professor e aluno, aproximando-se de abordagens dialógicas onde o saber é construído de forma compartilhada.

A aplicação do exercício de mímica rítmica revelou diferenças significativas na capacidade de adaptação e execução entre os dois alunos com DAE.

O Aluno A apresentou dificuldades mais acentuadas, especialmente na coordenação motora e na gestão de múltiplas tarefas em simultâneo. Durante a fase inicial do exercício (palmas sincronizadas com o ritmo da música), ele demonstrou hesitação na manutenção do compasso, pedindo repetições e pausas breves para interiorizar o padrão. Ao integrar movimentos corporais adicionais (ex.: alternância de pés), o aluno manifestou frustração, com comentários como "é difícil seguir tudo ao mesmo tempo", o que reflete os desafios cognitivos associados às DAE, particularmente ao nível do processamento fonológico e da memória de trabalho. Para mitigar essas adversidades, recorremos a estratégias visuais (gestos exagerados) e verbalizações simplificadas ("segue o pé primeiro, depois as mãos"), o que permitiu progressos graduais, embora limitados à execução de padrões básicos.

Já o Aluno E mostrou maior facilidade na transição entre níveis de complexidade. Após dominar o padrão binário inicial, adaptou-se rapidamente à inclusão de novos membros (ex.: estalos de dedos) e até propôs variações rítmicas durante a fase de reversão de papéis. Além disso, o aluno exibiu maior resiliência emocional, participando ativamente na atividade mesmo perante os desafios.

Esses resultados corroboram a literatura que destaca a necessidade de abordagens pedagógicas personalizadas para alunos com DAE. Enquanto o Aluno A beneficiou de instruções mais detalhadas, o Aluno E respondeu positivamente a desafios criativos que estimularam a sua autonomia. Ambos, porém, demonstraram avanços na concentração e na escuta ativa, sugerindo que a música e a interação multimodal podem ser ferramentas valiosas para trabalhar competências transversais, mesmo na presença de dificuldades específicas de aprendizagem.

4.1.2. Domínio da pauta

Foram colocadas três fitas adesivas paralelas no chão, espaçadas por 30 cm, para simular visualmente as cinco linhas da pauta musical (com as fitas a representar três delas). O aluno posicionou-se no início das linhas, mantendo uma postura ereta e pronta para movimentação. Como referência auditiva, foi usada a marimba para tocar notas isoladas ou sequências simples, enquanto o aluno se deslocava lateralmente para "ocupar" a linha ou o espaço correspondente à altura da nota na pauta.

Numa fase inicial, trabalhamos notas isoladas nas três linhas simuladas (ex.: Mi, Sol, Si), reforçando a relação entre o som e a posição espacial. Por exemplo, ao tocar um Mi, o aluno deveria permanecer na primeira fita; ao tocar um Sol, devia avançar para a fita central; e ao tocar um Si, devia mover-se para a terceira fita. Depois, foram trabalhadas as notas isoladas nos espaços (ex.: Ré, Fá, Lá, Dó). A mesma lógica das linhas foi aplicada aos espaços.

O Aluno A apresentou dificuldades iniciais na associação auditivo-espacial, confundindo notas próximas (ex.: Mi e Sol) e hesitando antes de se mover. Foi necessário repetir as notas e dar indicações mais concretas como "O Dó é aqui, onde estás agora", para ajudar a memorizar o trabalho. Já o Aluno E captou rapidamente a lógica, antecipando movimentos e relacionando padrões rítmicos às alturas das notas.

Numa fase seguinte, começamos a introduzir a combinação de linhas e espaços. Ao dominarem as posições básicas, foram introduzidas notas que ultrapassavam as fitas, exigindo que os alunos usassem a imaginação para localizar linhas suplementares (ex.: Dó ou Ré). O Aluno A mostrou mais dificuldade na orientação espacial, permanecendo estático com medo de errar. Já o Aluno E, embora tenha demonstrado maior autonomia no início, começou a cometer erros ao alternar rapidamente entre linhas e espaços (ex.: confundindo Mi com Fá). A sua frustração aumentou quando lhe foi pedido para imaginar "linhas invisíveis" acima e abaixo das fitas, o que exigiu pausas para reforçar a relação entre a pauta física e a abstração mental. Apesar disso, ele manteve melhor desempenho do que o Aluno A, propondo estratégias como contar passos para localizar determinadas notas.

Numa fase final, aquando da inversão de papéis, isto é, ao criar padrões para o professor imitar, o Aluno A limitou-se a sequências repetitivas (Mi-Sol-Mi), evitando riscos. O Aluno E, por outro lado, elaborou combinações mais complexas (ex.: Sol-Fá-Ré). A sua capacidade de improvisação e resiliência emocional foi superior à do Aluno A, que dependia constantemente de orientações.

4.1.3. Relógio rítmico

O exercício foi estruturado a partir de um círculo desenhado no quadro, dividido em células rítmicas (ex.: semínimas, colcheias, semicolcheias), com uma semínima central como referência de tempo. O professor iniciou batendo no centro do círculo (semínima) para estabelecer o tempo base, enquanto o aluno se juntava para imitar o padrão. Posteriormente, o professor alternava entre a semínima central e outras células

rítmicas, criando sequências que o aluno deveria replicar, mantendo sempre alguém a marcar o tempo de referência. A atividade também permitiu a inversão de papéis, incentivando a criatividade e a interiorização do ritmo como um "relógio interno".

Numa fase inicial, ambos os alunos enfrentaram desafios na manutenção do tempo base, mas com manifestações distintas. O Aluno A demonstrou hesitação constante, perdendo o compasso ao ouvir sons externos (ex.: ruídos da sala). O Aluno E, apesar de inicialmente mostrar mais agilidade, revelou insegurança ao alternar entre a semínima central e células complexas (ex.: semicolcheias). Ele comentou: "Fico confuso quando o ritmo muda rápido", indicando limitações na memória sequencial, mesmo com uma capacidade motora superior.

Ambos precisaram de repetições guiadas, mas o Aluno E adaptou-se mais rapidamente às variações simples (ex.: semínima + colcheia), enquanto o Aluno A dependia de verbalizações explícitas ("um... dois... três...") para se sincronizar.

Na fase seguinte, foram introduzidas células rítmicas mais complexas (ex.: pausas ou combinações de valores). O Aluno A demonstrou maior dificuldade, repetindo padrões básicos. Quando lhe foi solicitado para imitar uma sequência com pausas, ele ficou parado e explicou que não sabia onde colocar o silêncio. Já o Aluno E arriscou criar variações, mas cometeu erros ao alternar entre células opostas (ex.: colcheia com ponto - semicolcheia, duas semicolcheias - colcheia), revelando dificuldade em modular a velocidade dos movimentos.

Por fim, quando chegou a fase de reverter os papéis, o Aluno A limitou-se a copiar padrões já trabalhados, com medo de errar. Já o Aluno E propôs sequências mais elaboradas. Porém, enfrentou desafios ao coordenar múltiplas funções: numa tentativa de criar uma sequência com três células diferentes, ele teve dificuldades em manter o tempo. Apesar disso, a sua resiliência e capacidade de improvisação superaram as do Aluno A.

4.1.4. *Descobre o erro*

O exercício foi organizado como um jogo colaborativo intitulado "*Descobre o erro!*", onde o professor toca uma peça musical com pequenas alterações intencionais (ex.: notas trocadas, pausas adicionadas), e o aluno deve identificar os erros enquanto acompanha a partitura.

Numa primeira fase, o professor introduziu erros óbvios, como substituir uma semínima por uma pausa ou alterar uma nota num compasso fácil (ex.: Dó3 → Dó5).

O aluno A demonstrou hesitação inicial, confundindo notas próximas na pauta devido a dificuldades de discriminação auditiva e espacial. Porém, ao identificar o seu primeiro erro (um Ré trocado por Mi), ele exclamou: "Aí, aí! Soou diferente!", revelando progresso na escuta ativa. Por outro lado, o Aluno E captou rapidamente a lógica do jogo, corrigindo erros com rapidez, mas cometendo lapsos ao perder o foco na partitura devido à ansiedade.

Numa segunda etapa, os erros foram mais subtis, como pequenas alterações rítmicas ou inversões melódicas.

O Aluno A necessitou de apoio visual – usou-se marcadores coloridos na partitura para destacar padrões rítmicos, estratégia que melhorou a sua concentração e reduziu de forma significativa os erros cometidos. O Aluno E manteve um bom desempenho, mas revelou fragilidades em passagens rápidas, onde priorizava a velocidade em detrimento da precisão. Ao identificar um erro numa sequência de semicolcheias, ele comentou: "Vi o erro, mas depois perdi-me ", indicando dificuldades na gestão simultânea de ritmo e localização visual na pauta.

No final do exercício, o aluno criou um desafio para o professor, escolhendo uma peça e introduzindo os seus próprios "erros".

O Aluno A limitou-se a copiar padrões do professor, evitando riscos. A sua escolha foi uma melodia simples com uma pausa adicionada, estratégia que reflete a sua necessidade de segurança e previsibilidade. O Aluno E elaborou uma sequência mais complexa, integrando saltos melódicos e pausas irregulares. Porém, ao ouvir o professor imitar o seu padrão sem erros, ele percebeu que tinha cometido um lapso na própria execução, destacando a importância da autoavaliação crítica.

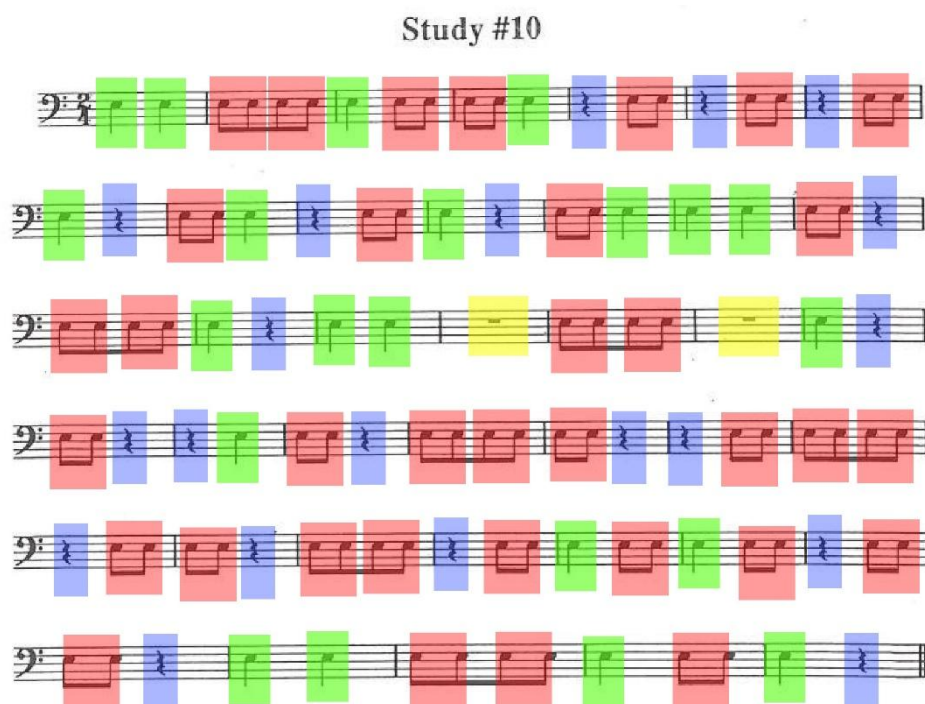
4.1.5. Aplicação de cor na partitura

O exercício foi estruturado para associar cores a padrões rítmicos específicos, facilitando a descodificação visual e auditiva da partitura. Foram utilizados exercícios com níveis de dificuldade adaptados aos respetivos níveis de ensino. As combinações foram as seguintes:

- Amarelo: pausa de mínima (Aluno A) / colcheia + duas semicolcheias (Aluno E).

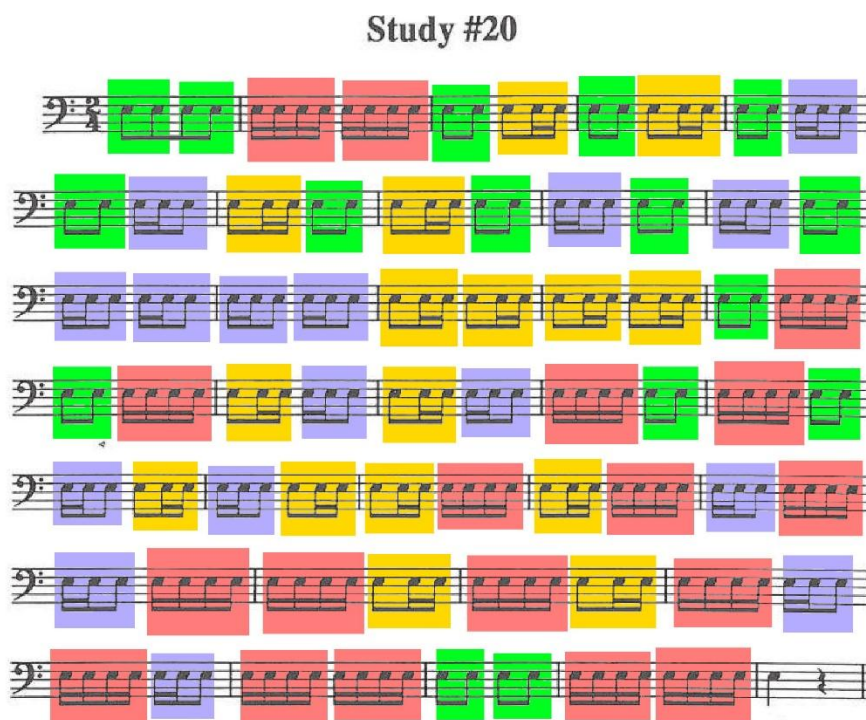
- Azul: pausa de semínima (Aluno A) / duas semicolcheias + colcheia (Aluno E).
- Verde: semínima (Aluno A) / duas colcheias (Aluno E).
- Vermelho: duas colcheias (Aluno A) / quatro semicolcheias (Aluno E).

Figura 9 – Aplicação de cor na partitura (Aluno A)



Fonte: (Peters, 1988), p. 9

Figura 10 – Aplicação de cor na partitura (Aluno E)



Fonte: (Peters, 1988), p. 20

A atividade foi apresentada como um jogo de identificação, onde os alunos deveriam reconhecer os padrões na partitura e replicá-los através de batidas corporais ou percussão, com o objetivo final de melhorar a leitura.

Numa primeira fase, o professor tocou padrões isolados, enquanto os alunos identificavam a cor correspondente na partitura. O Aluno A apresentou dificuldades em associar as cores aos ritmos, confundindo sequências semelhantes (ex.: amarelo e azul). Necessitou de apoio na contagem dos tempos. O Aluno E captou rapidamente a lógica, mas cometeu erros ao alternar entre padrões rápidos (ex.: amarelo e azul).

Na etapa de leitura da partitura, ambos os alunos precisaram de apoio contínuo, como seguir os padrões com o dedo, sendo que o seu desempenho melhorou nos estudos em questão.

4.1.6. Conclusão

Os exercícios revelaram diferenças significativas entre os alunos com dificuldades específicas de aprendizagem (DAE), evidenciando a necessidade de abordagens personalizadas. O Aluno A beneficiou de estruturação visual (ex.: marcadores coloridos) e repetição guiada, com progressos graduais na associação

auditivo-visual e coordenação motora, mas limitações em tarefas complexas ou abstratas. Já o Aluno E demonstrou maior flexibilidade cognitiva e capacidade de improvisação, embora enfrentasse desafios em atividades que exigiam modulação de velocidade e precisão sob pressão.

Ambos responderam positivamente a estratégias multimodais, como a integração de movimento corporal (ex.: deslocamento na pauta simulada) e jogos colaborativos ("Descobre o erro"), que reforçaram a escuta ativa, a concentração e a autonomia. No entanto, o Aluno A exigiu mais atenção (ex.: verbalizações explícitas, acompanhamento tátil do tempo), enquanto o Aluno E beneficiou de desafios criativos para estimular a autoavaliação e a resiliência.

Em conclusão, podemos destacar várias implicações pedagógicas:

- Diferenciação metodológica: adaptação dos níveis de complexidade e o recurso a apoios visuais/auditivos para alunos com DAE.
- Integração cinestésica: uso de movimento e percussão para solidificar conceitos rítmicos e espaciais, alinhando-se a práticas inclusivas.
- Equilíbrio entre estrutura e criatividade: combinação de atividades guiadas e espaços para improvisação, promovendo tanto a segurança como a autonomia.

Estes resultados corroboram a literatura que defende a música como ferramenta para desenvolver competências transversais em contextos de DAE, desde que mediada por estratégias intencionais e sensíveis às diferenças individuais.

4.2. Inquéritos por questionário

Nas questões colocadas aos alunos, obteve-se os seguintes resultados.

Pergunta 1 – Quando estudas percussão, quais as dificuldades não técnicas que sentes? Inclui a coordenação motora, articulação, dinâmicas, entre outras.

Resposta Aluno A: *Eu tenho mais dificuldade em tocar mais pianinho porque eu toco com muita força.*

Resposta Aluno E: *O mais difícil para mim por vezes é entender o que está escrito na pauta e concentrar-me no que estou a fazer.*

Pergunta 2 – Que estratégias utilizas para ultrapassar as dificuldades mencionadas?

Resposta Aluno A: *Aquecimento, acentuações.*

Resposta Aluno E: *Quando não consigo entender peço ajuda ao professor e quando estou desconcentrado, o professor chama-me à atenção para me focar, metendo umas cores a lápis de cor e decorando as músicas.*

Pergunta 3 – Com a implementação destas estratégias, que mudanças sentiste? Em que medida foram úteis?

Resposta Aluno A: *Eu consigo com cores, com números e consigo também sozinha.*

Resposta Aluno E: *Senti que com cores conseguia decorar mais o lugar onde devo tocar e decorando as músicas, ficava mais fácil. Foram úteis para conseguir tocar melhor.*

Pergunta 4 – Sentiste mais facilidade em estudar sozinho em casa? Em que sentido?

Resposta Aluno A: *Eu acho que consigo tocar sozinha.*

Resposta Aluno E: *Em casa toco à vontade. Estudo na escola.*

Ao inquirir os respetivos encarregados de educação, foi possível obter as seguintes respostas.

Pergunta 1 – Como descreve o estudo individual do seu educando?

Encarregado de educação do Aluno A: *Não consegue estudar sozinha. É sempre necessário acompanhamento.*

Encarregado de educação do Aluno E: *Não tem hábitos de estudo individual.*

Pergunta 2 – Que mudanças conseguiu observar na forma de estudo do seu educando, após a aprendizagem de novas estratégias de trabalho?

Encarregado de educação do Aluno A: *Com reforço positivo e repetição, melhor a aprendizagem.*

Encarregado de educação do Aluno E: *Como não tem hábitos de estudo, não vemos mudança, quer a nível de formas de estudo, quer a nível de motivação.*

Pergunta 3 – De que forma avalia o nível de motivação do seu educando para o estudo do instrumento, antes e depois da implementação das referidas estratégias?

Encarregado de educação do Aluno A: *Está mais motivada e com mais vontade de praticar quando em casa. Sente-se mais segura e facilita o acompanhamento da partitura.*

Encarregado de educação do Aluno E: *Como não tem hábitos de estudo, não vemos mudança, quer a nível de formas de estudo, quer a nível de motivação.*

4.2.1. *Análise dos inquéritos*

Os dados obtidos através dos questionários aplicados aos alunos e encarregados de educação revelam diferenças significativas na perceção das dificuldades, estratégias de superação e impacto das intervenções pedagógicas.

4.2.1.1. *Dificuldades não técnicas e estratégias de superação*

Ambos os alunos reconhecem desafios relacionados com a coordenação motora e a concentração, mas com nuances distintas:

- O aluno A destaca dificuldades em controlar a dinâmica (ex.: tocar "pianinho"), enquanto o Aluno E enfatiza barreiras cognitivas, como a compreensão da pauta e a manutenção do foco.
- Para ultrapassar estas dificuldades, ambos recorrem a estratégias visuais (ex.: cores na partitura) e repetição estruturada, corroborando a literatura que defende a eficácia de abordagens multissensoriais para alunos com DAE. O Aluno E refere ainda a importância do apoio direto do professor, evidenciando a necessidade de mediação pedagógica ativa.

4.2.1.2. Impacto das estratégias e autonomia no estudo

Apesar das diferenças individuais, ambos reportam melhorias na execução musical e na memorização, atribuindo estas mudanças ao uso de cores e à decomposição de tarefas complexas em etapas mais simples. No entanto, a autonomia no estudo individual revela contrastes:

- O Aluno A sente-se mais confiante para praticar sozinho, alinhando-se com a percepção do encarregado de educação, que destaca o aumento da motivação e segurança após a aplicação de estratégias baseadas em reforço positivo e repetição.
- O Aluno E, embora reconheça benefícios durante as aulas, depende ainda do acompanhamento estruturado e não desenvolveu hábitos de estudo autónomo em casa, refletindo a necessidade de intervenções mais focadas na construção de rotinas extracurriculares.

4.2.2. Implicações pedagógicas e recomendações

Os resultados reforçam a importância de:

- Personalização de estratégias: adaptação de recursos visuais (ex.: cores, marcadores) e táteis (ex.: repetição guiada) para responder às diferenças cognitivas e motoras entre alunos com DAE;
- Fortalecimento da autonomia: criação de protocolos claros para o estudo em casa, envolvendo os encarregados de educação na aplicação de técnicas simplificadas (ex.: agendas visuais, exercícios graduais);
- Acompanhamento contínuo: combinação do apoio direto do professor com ferramentas digitais (ex.: aplicações de reforço pedagógico) para manter a motivação e a progressão técnica.

Em síntese, as estratégias aplicadas demonstraram eficácia em melhorar a concentração, a compreensão rítmica e a confiança dos alunos, mas exigem reforço na transição para a prática autónoma, especialmente para casos como o do Aluno E, onde a falta de hábitos de estudo limita o progresso sustentável.

Conclusão

Este trabalho de investigação, dividido em duas partes integradas - a Prática de Ensino Supervisionada e o Projeto de Investigação sobre *"Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Estudar Percussão e Dislexia"* - teve como foco central a exploração de estratégias pedagógicas inclusivas no ensino da música, particularmente na classe de percussão. A partir da análise dos dados recolhidos e da reflexão crítica sobre as práticas implementadas, é possível destacar contributos significativos para o ensino da música e a inclusão educativa.

Na Parte I, a observação e intervenção na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba revelaram a importância de contextos educacionais que integrem diversidade e flexibilidade metodológica. Os alunos com DAE da classe de percussão apresentaram desafios específicos, tais como dificuldades na leitura, coordenação motora e memória auditiva. Contudo, a aplicação de estratégias como a associação de cores às figuras rítmicas, exercícios de deteção de erros em partituras e a utilização de abordagens *top-down* demonstraram eficácia na melhoria da autonomia e confiança dos alunos. Esses resultados corroboram a relevância de metodologias multimodais e personalizadas, capazes de responder às necessidades individuais sem comprometer o progresso técnico e interpretativo.

A Parte II do estudo, centrada no Projeto de Investigação, reforçou a hipótese de que alunos com dislexia podem beneficiar significativamente de abordagens pedagógicas adaptadas. A análise de casos específicos evidenciou que estratégias adaptadas não só facilitaram a compreensão rítmica, mas também promoveram a criatividade e a resiliência emocional. Por exemplo, o Aluno E, inicialmente hesitante, desenvolveu capacidades de improvisação e autoavaliação ao trabalhar com padrões rítmicos autónomos, enquanto o Aluno A beneficiou de estruturas mais guiadas e verbalizações explícitas.

Do ponto de vista institucional, os resultados destacaram a necessidade urgente de reorganizar recursos humanos e materiais para garantir a implementação eficaz da educação inclusiva. A legislação portuguesa reconhece a importância de medidas universais, seletivas e adicionais, mas a aplicação prática revelou lacunas, como a sobrecarga burocrática dos docentes, o número excessivo de alunos por turma e a falta de apoio especializado. Estes fatores limitam a capacidade das escolas de responderem adequadamente às necessidades de alunos com DAE, reforçando a urgência de políticas públicas mais robustas e de formação contínua para professores.

Em termos pedagógicos, este estudo contribui para a literatura sobre ensino da música ao propor um modelo prático baseado em três pilares:

- Diferenciação metodológica: adaptação de níveis de complexidade e uso de apoios visuais/auditivos.
- Integração cinestésica: exploração de movimento e percussão para solidificar conceitos rítmicos e espaciais.
- Equilíbrio entre estrutura e criatividade: combinação de atividades guiadas e espaços para improvisação, promovendo segurança e autonomia.

Apesar dos avanços, algumas limitações persistem, especialmente no que diz respeito à transição para o estudo autónomo. Alunos como o Aluno E, apesar do progresso técnico, ainda dependem de orientação constante, indicando a necessidade de reforçar hábitos de estudo individual através de ferramentas digitais e apoio parental. Futuras investigações poderão explorar a longo prazo o impacto dessas estratégias em diferentes contextos educacionais e instrumentos musicais.

Em síntese, esta tese pretende oferecer um referencial para docentes que procuram integrar inclusão, criatividade e excelência no ensino da música. Ao aliar teoria, prática e legislação, espera-se promover a reflexão sobre o futuro do sistema de ensino, que deve garantir que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, tenham oportunidades equitativas de desenvolver o seu potencial artístico e humano.

Referências

- Academy of orton-gillingham practitioners and educators . (n.d.). Retrieved from <https://www.ortonacademy.org>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- British Dyslexia Association. (n.d.). *Teacher guide to music and dyslexia*. Retrieved from https://mrgsmusic.weebly.com/uploads/1/3/8/3/13837936/music_teacher_guide_music_and_dyslexia.pdf
- Câmara Municipal de Angra do Heroísmo. (2018, 30 8). *Câmara Municipal de Angra do Heroísmo/Cultura, património e ciência/História de Angra do Heroísmo*. Retrieved from Angra do Heroísmo - Câmara Municipal: <https://angradoheroismo.pt/historia-de-angra-do-heroismo/>
- Câmara Municipal de Évora. (n.d.). *MUNÍCIPE > Évora > Relações Internacionais / Cooperação > Geminaçõesfacebook*. Retrieved 2024, from Évora - Câmara Municipal: <https://www.cm-evora.pt/municipio/evora/relacoes-internacionais-cooperacao/geminacoes/>
- Correia, L. d. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas - contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2018). *edustat.pt*. Retrieved from EDUSTAT Fundação Belmiro de Azevedo: <https://edustat.pt/indicador?id=415>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (n.d.). *edustat.pt*. Retrieved from EDUSTAT Fundação Belmiro de Azevedo: <https://edustat.pt/indicador?id=437>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (n.d.). *edustat.pt*. Retrieved from EDUSTAT Fundação Belmiro de Azevedo: <https://edustat.pt/indicador?id=435>
- e. (n.d.). Retrieved from <https://edustat.pt/indicador?id=415>
- Educação. (2018, 08 14). *diariodarepublica.pt*. Retrieved from portaria/229-a-2018-116068173: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/08/15601/0000200022.pdf>
- Escola Básica e Secundária Tomás de Borba. (2018). *ebstb.edu.azores.gov.pt*. Retrieved from Escola Básica e Secundária Tomás de Borba: https://ebstb.edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/sites/34/2021/02/RI_2018_21.pdf
- Escola Básica e Secundária Tomás de Borba. (2022). *ebstb.edu.azores.gov.pt*. Retrieved from Plano-Anual-de-Atividades-PAA-2022-2023: <https://ebstb.edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/sites/34/2023/04/Plano-Anual-de-Atividades-PAA-2022-2023.pdf>
- Federação Nacional da Educação; Associação para a Formação e Investigação em Educação e Trabalho. (2024). *fne.pt*. Retrieved from FNE: https://fne.pt/uploads/documentos//documento_1729161040_1932.pdf
- Governo Regional dos Açores. (n.d.). *Educação Açores/Escola Secundária Tomás de Borba*. Retrieved from Direção Regional da Educação e Administração Educativa:

- https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/sites/34/2022/04/EBSTB_PEE_2021_2024.pdf
- Governo Regional dos Açores. (n.d.). *Enciclopédia açoriana/Angra do Heroísmo*. Retrieved 2024, from Cultura - Governo dos Açores:
<https://www.culturacores.azores.gov.pt/ea/pesquisa/default.aspx?id=4253>
- Governo Regional dos Açores. (n.d.). *Enciclopédia Açoriana/Tomaz Vaz de Borba*. Retrieved from Cultura - Governo dos Açores:
<https://www.culturacores.azores.gov.pt/ea/pesquisa/Default.aspx?id=7047>
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a Dislexia - um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital word-blindness*. Londres: Lewis & Co. Ltd. Retrieved from
<https://archive.org/details/congenitalwordbl00hinsrich/page/n9/mode/2up?view=thatcher>
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). Retrieved 2024, from Página do Instituto Nacional de Estatística:
https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21
- International Dyslexia Association. (n.d.). *Definition of Dyslexia*. Retrieved from
<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Jamey Peavler, T. R. (2019). *Orton Gillingham - teacher manual*. Indianapolis: M.A. Rooney Foundation. Retrieved from <https://or.dyslexiaida.org/wp-content/uploads/sites/20/2020/06/OG-Training-Manual-2019.pdf>
- Marinha Portuguesa. (2003). *Academia de Marinha/edições*. Retrieved 2024, from Academia de Marinha:
<https://academia.marinha.pt/pt/edicoes/Simposios%20Historia%20Maritima/Quinto.pdf>
- National Institute on Deafness and other Communication Disorders. (n.d.). *NIDCD Fact Sheet | Voice, Speech, and Language*. Retrieved from
<https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/voice/specific-language-impairment.pdf>
- Oglethorpe, S. (2002). *Instrumental Music for Dyslexics: A Teaching Handbook* (Segunda edição ed.). Londres e Filadélfia: Whurr Publishers.
- Orton, S. T. (1937). *Reading, Writing and Speech Problems in children*. Estados Unidos da América: W. W. Norton & Company, Inc. Retrieved from
https://ia801406.us.archive.org/35/items/in.ernet.dli.2015.18258/2015.18258.Reading-Writing-And-Speech-Problems-In-Children_text.pdf
- Pereira, L. M. (2013). *Coro Padre Tomás de Borba AMIT Contributos para a sua História - 30 anos a encantar* (1.ª ed.). BLU Edições. Retrieved 2024
- Peters, M. (1988). *Elementary Snare Drum Studies*. California: Mitchell Peters.

- Presidência do Conselho de Ministros. (2018, 07 06). *diariodarepublica.pt*. Retrieved from Diário da República:
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Priberam. (n.d.). *Priberam*. Retrieved from <https://dicionario.priberam.org/dislexia>
- Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa Regional. (1999, 05 21). *diariodarepublica.pt*. Retrieved from Diário da República:
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/18-321677>
- Região Autónoma dos Açores - Presidência do Governo. (2005, 07 07). *diariodarepublica.pt*. Retrieved from Diário da República:
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar-regional/16-2005-233519>
- Richardson, S. O. (1992). Historical Perspectives on Dyslexia. *Journal of learning disabilities*.
- Secretaria Regional da Educação e Cultura. (2014). *www.spra.pt/*. Retrieved from <https://www.spra.pt/wp-content/uploads/2013/02/I-127-2014.pdf>
- Shaywitz, S. (1996). Dyslexia. *Scientific American*. Retrieved from https://personal.utdallas.edu/~otoole/GRAD_CGS/R6_shaywitz.pdf
- Unesco. (n.d.). *en/list/206*. Retrieved 2024, from Unesco - World Heritage Convention:
<https://whc.unesco.org/en/list/206/>
- Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. L. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educação*. Retrieved from <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17195/1/Preval%20da%20dislexia%20entre%20crian%20as%20do%201%20ba%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%20a%20sico%20falantes%20do%20PE.pdf>

Anexo – Inquéritos por questionário



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Mestrado em Ensino da Música

Mestrando: Bruno Sébastien de Oliveira

Questionário ao Encarregado de Educação do Aluno (E)

Pergunta 1 – Como descreve o estudo individual do seu educando?

Pergunta 2 – Que mudanças conseguiu observar na forma de estudo do seu educando, após a aprendizagem de novas estratégias de trabalho?

Pergunta 3 – De que forma avalia o nível de motivação do seu educando para o estudo do instrumento, antes e depois da implementação das referidas estratégias?

Respostas:

- ① - não tem hábito de estudo individual.
- ② - Como não tem hábito de estudo não vemos mudança
③ quer a nível de formas de estudo quer a nível de motivação.



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Mestrado em Ensino da Música

Mestrando: Bruno Sébastien de Oliveira

Questionário ao Aluno (E)

Pergunta 1 – Quando estudas percussão, quais as dificuldades não técnicas que sentes? Inclui a coordenação motora, articulação, dinâmicas, entre outras.

Pergunta 2 – Que estratégias utilizas para ultrapassar as dificuldades mencionadas?

Pergunta 3 – Com a implementação destas estratégias, que mudanças sentiste? Em que medida foram úteis?

Pergunta 4 – Sentiste mais facilidade em estudar sozinho em casa? Em que sentido?

Respostas:

- 1- O mais ~~difícil~~ difícil para mim por vezes é entender o que está escrito na partitura e concentrar-me no que estou a fazer
- 2- Quando não consigo entender peço ajuda* ao professor e quando estou des concentrado o professor chama-me a atenção para me focar * metendo umas cores a lápis de cor e decorando as músicas.
- 3- Senti que com as cores conseguia decorar mais o lugar onde devo tocar e decorando as músicas ficava mais fácil - foram úteis para ~~decore~~ conseguir tocar melhor.
- 4- Em casa toco à minha vontade estando na escola



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Mestrado em Ensino da Música

Mestrando: Bruno Sébastien de Oliveira

Questionário ao Aluno (A)

Pergunta 1 – Quando estudas percussão, quais as dificuldades não técnicas que sentes? Inclui a coordenação motora, articulação, dinâmicas, entre outras.

Pergunta 2 – Que estratégias utilizas para ultrapassar as dificuldades mencionadas?

Pergunta 3 – Com a implementação destas estratégias, que mudanças sentiste? Em que medida foram úteis?

Pergunta 4 – Sentiste mais facilidade em estudar sozinho em casa? Em que sentido?

Respostas:

① Eu tenho mais dificuldade em tocar mais pianinho porque eu toco com muita força

② alongamento, cantochão

③ Eu consigo com com com nummas e consigo tambai sozinho

④ Eu acho que consigo tocar sozinho



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Mestrado em Ensino da Música

Mestrando: Bruno Sébastien de Oliveira

Questionário ao Encarregado de Educação do Aluno (A)

Pergunta 1 – Como descreve o estudo individual do seu educando?

Pergunta 2 – Que mudanças conseguiu observar na forma de estudo do seu educando, após a aprendizagem de novas estratégias de trabalho?

Pergunta 3 – De que forma avalia o nível de motivação do seu educando para o estudo do instrumento, antes e depois da implementação das referidas estratégias?

Respostas:

- 1- A Els não consegue estudar sozinho, é sempre necessário acompanhá-lo.
- 2- Com o reforço positivo e repetição melhorou a aprendizagem.
- 3- A Els está mais motivado e com mais vontade de praticar quando em casa. Sente-se mais seguro e facilita o acompanhamento da prática.