



**Politécnico  
Castelo Branco**

Escola Superior  
de Artes Aplicadas

## **Dislexia na Aprendizagem no Oboé**

Adaptação de estratégias e métodos de aprendizagem nos primeiros anos de ensino

Dulce Cristina Oliveira Gonçalves

**Professor orientador:**

Prof. Doutor Tiago Patrocínio Coimbra

**Professor coorientador:**

Prof. Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas

Dissertação apresentado à Escola Superior de artes aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música – Instrumento e Classe de Conjunto, realizada sob a orientação científica Professor Doutor Tiago Patrocínio Coimbra, do Instituto Politécnico de Castelo Branco e coorientação científica da Professora Mestre Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**abril de 2025**



## **Composição do júri**

Presidente do júri

Professor Doutora, Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho  
Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco

Vogais

Professor Especialista, Ricardo Santos Lopes

Arguente, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto

Professor Doutor, Tiago Patrocínio Coimbra

Professor Orientador, Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco



## **Dedicatória**

Dedico este trabalho aos meus pais, Joaquim e Fátima, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pela força que sempre me transmitiram, mesmo nos momentos mais difíceis.

Dedico também este trabalho aos meus futuros alunos, com a esperança de poder contribuir para que se sintam valorizados, respeitados e inspirados a encontrar na música um caminho de crescimento pessoal e artístico.



## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus orientadores, Professor Doutor Tiago Coimbra e Professora Rosário Quelhas, pela orientação científica rigorosa, pela disponibilidade constante e pela partilha generosa de conhecimentos. O vosso acompanhamento foi determinante para o desenvolvimento desta investigação, permitindo-me crescer enquanto investigadora e futura docente.

Expresso também o meu reconhecimento a todos os docentes do Mestrado em Ensino de Música, cujos ensinamentos e reflexões contribuíram de forma significativa para a consolidação da minha formação académica e profissional.

À Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (EMNSC), agradeço a disponibilidade e o acolhimento durante a Prática de Ensino Supervisionada, proporcionando-me um ambiente propício à observação, reflexão e aplicação pedagógica dos conteúdos explorados ao longo do mestrado.

Ao Professor Cooperante, Professor Filipe Freitas, deixo uma palavra de especial apreço pela orientação, pelo entusiasmo contagiante e pela colaboração constante no decorrer da prática letiva.

Agradeço ainda aos colegas, músicos, professores e todos os profissionais com quem tive o privilégio de contactar ao longo deste percurso, pelos contributos formais e informais que enriqueceram o meu trabalho e a minha experiência enquanto estudante.

A todos, o meu mais sincero agradecimento.



## **Resumo**

Esta investigação pretende desenvolver e aplicar estratégias específicas para facilitar a aprendizagem do oboé em alunos com dislexia. Serão analisadas metodologias multissensoriais adaptadas às necessidades individuais destes alunos, considerando-se as particularidades neurobiológicas associadas à dislexia. Pretende-se avaliar a eficácia destas estratégias pedagógicas através da observação direta da evolução dos alunos no domínio instrumental, promovendo simultaneamente a autonomia, autogestão e motivação, com envolvimento ativo dos encarregados de educação.

## **Palavras-chave**

Aprendizagem Musical; Dislexia; Educação; Ensino Especializado da Música; Inclusão Educativa; Necessidades Educativas Especiais; Oboé;



## **Abstract**

This research aims to develop and apply specific strategies to facilitate oboe learning for students with dyslexia. Multisensory methodologies adapted to the individual needs of these students will be analyzed, taking into account the neurobiological particularities associated with dyslexia. The effectiveness of these pedagogical strategies will be assessed through direct observation of students' progress in instrumental mastery, while simultaneously promoting autonomy, self-management, and motivation, with active involvement from parents.

## **Keywords**

Dyslexia; Education; Educational Inclusion; Music Education; Musical Learning; Oboe; Special Educational Needs;



# Índice

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada .....	XXII
Introdução .....	1
1. Escola de música Nossa Senhora do Cabo .....	2
1.1. Caracterização da escola .....	2
1.2. Oferta educativa.....	3
1.3. Contextualização geográfica e histórica da vila de Linda-a-velha.....	6
1.4. Caracterização dos alunos .....	7
1.4.1. Caracterização da aula de instrumento (oboé).....	7
1.4.2. Caracterização dos alunos de classe de conjunto (quinteto de sopros).....	8
2. Práticas pedagógicas desenvolvidas .....	9
2.1. Aulas de instrumento - oboé .....	9
2.1.1. Plano de estágio.....	9
2.1.2. Repertório.....	9
2.1.3. Sumários das aulas de oboé do ano letivo 2023/2024.....	10
2.1.4. Planificações das aulas dadas .....	11
2.1.5. Reflexões das aulas dadas .....	13
2.2. Aulas de Classe de Conjunto – Quinteto de Sopros .....	18
2.2.1. Plano de estágio.....	18
2.2.2. Repertório.....	19
2.2.3. Sumários das aulas de música de câmara do ano letivo 2023/2024.....	19
2.2.4. Planificação das aulas dadas .....	20
2.2.5. Reflexão das aulas dadas .....	21
3. Reflexão final da prática de ensino supervisionada .....	23
Parte II – Investigação na prática de ensino .....	25
Introdução .....	26
1. Dislexia: definição, impacto e intervenção .....	27
1.1. Dislexia: um panorama científico .....	27
1.2. Organização cerebral e impacto na aprendizagem.....	28
1.2.1. Legislação portuguesa aplicável à dislexia em contexto escolar.	29
1.3. Etiologia e neurociência.....	30
1.3.1. DYX1C1 ( <i>Dyslexia Susceptibility 1 Candidate 1</i> ) .....	31

1.3.2.	KIAA0319 .....	31
1.3.3.	ROBO1 ( <i>Roundabout Guidance Receptor 1</i> ) .....	31
1.4.	Diagnóstico e reconhecimento da dislexia .....	31
1.5.	Intervenções e estratégias de apoio na dislexia.....	32
1.5.1.	Métodos fónicos .....	33
1.5.2.	Tecnologias <i>assistivas</i> : softwares de conversão de texto em fala.....	35
1.5.3.	Apoio psicológico e gestão do impacto emocional (baixa autoestima e ansiedade).....	36
1.5.4.	A Prática da consciência fonológica e a sua relevância na intervenção da dislexia .....	38
1.6.	Perspetivas atuais e questões em aberto na investigação sobre a dislexia.....	40
2.	Ensino da música e dislexia: relações e desafios .....	41
2.1.	A abordagem tradicional no ensino da música: características e limitações... ..	41
2.1.1.	Características da abordagem tradicional .....	42
2.1.2.	Limitações da abordagem tradicional .....	43
2.2.	A influência do ensino musical no desenvolvimento cognitivo de alunos com dislexia.....	43
2.2.1.	A relação entre música e processamento fonológico .....	44
2.2.2.	O papel da música na memória e na atenção .....	44
2.2.3.	Coordenação motora e integração multissensorial .....	45
2.2.4.	Benefícios emocionais e motivacionais .....	45
3.	O ensino do oboé em Portugal: estrutura e desenvolvimento.....	46
3.1.	Estrutura e desenvolvimento do ensino do oboé em Portugal .....	46
3.1.1.	Iniciação musical (Entre os 6 aos 12 anos) .....	47
3.1.2.	Ensino básico e secundário (12-18 anos) .....	48
3.2.	Estrutura académica do ensino superior de oboé em Portugal.....	52
3.2.1.	Licenciatura .....	52
3.2.2.	Mestrado e pós-graduação.....	54
3.3.	Métodos e desafios no ensino do oboé em Portugal .....	56
3.3.1.	Métodos tradicionais e adaptados .....	56
3.3.2.	Desafios e limitações.....	58

4.	A Importância da aprendizagem inicial e os desafios no ensino do oboé.....	61
4.1.	Desenvolvimento técnico e fisiológico .....	61
4.2.	Implicações musicais e pedagógicas.....	62
5.	Os primeiros três anos do ensino tradicional do oboé em Portugal .....	64
5.1.	Estrutura curricular e metodologia .....	64
5.2.	Desafios e estratégias pedagógicas .....	65
5.3.	Impacto no desenvolvimento musical .....	65
5.4.	Aspetos fundamentais dos primeiros anos de aprendizagem.....	66
5.4.1.	Desenvolvimento técnico e expressivo .....	67
5.4.2.	Estrutura do ensino tradicional do oboé .....	67
6.	Estratégias pedagógicas adaptadas a alunos com dislexia no ensino do oboé.....	69
6.1.	Adaptação dos materiais didáticos .....	69
6.2.	Metodologias de ensino multissensoriais.....	70
6.2.3.	Métodos multissensoriais.....	70
6.3.	A prática rítmica e o desenvolvimento da consciência fonológica ..	70
6.4.	Ambiente de aprendizagem positivo e individualizado.....	71
6.5.	Planeamento curricular .....	71
6.6.	Formação de professores .....	72
7.	Adaptação do ensino para alunos com dislexia no contexto da aprendizagem musical .....	73
7.1.	Importância da personalização do ensino.....	73
7.2.	Motivação e autoestima .....	74
7.3.	O papel do professor .....	74
7.4.	A importância dos encarregados de educação .....	75
8.	Métodos de ensino e aprendizagem para alunos de oboé com dislexia	77
8.1.	Estratégias inclusivas e abordagens alternativas no ensino da música.....	77
8.2.	O método <i>Simultaneous Learning</i> de Paul Harris.....	78
8.3.	Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento musical.....	78
8.3.1.	Ritmo .....	79
8.3.2.	Técnicas Visuais e Auditivas.....	79
8.3.3.	Coordenação Motora.....	79

8.3.4. Afinação ( <i>Pitch</i> ) .....	79
8.3.5. Incentivo à Motivação .....	79
9. Reflexão crítica.....	80
Conclusão .....	85
Bibliografia.....	87

## **Índice de figuras**

Figura 1 Logotipo da Escola Nossa Senhora do Cabo.....	2
Figura 2 Brasão da Freguesia de Linda-A-Velha	
Figura 3 Logotipo da Escola Nossa Senhora do Cabo .....	2
Figura 4 Brasão da Freguesia de Linda-A-Velha .....	6
Figura 5 Mapa do Município Oeiras	
Figura 6 Brasão da Freguesia de Linda-A-Velha .....	6
Figura 7 Mapa do Município Oeiras .....	6
Figura 8 Um não disléxico e um disléxico .....	27
Figura 9 O texto demonstra como um disléxico lê/vê.....	28



## **Lista de tabelas**

Tabela 1 Plano de Estágio da disciplina de oboé.....	9
Tabela 2 Método abordado na disciplina de oboé.....	9
Tabela 3 Peças abordadas na disciplina de oboé .....	9
Tabela 4 Sumários das aulas da disciplina de oboé no ano letivo 2023/2024	10
Tabela 5 Planificação da aula de 2 de fevereiro de 2024, da disciplina de oboé .....	11
Tabela 6 Planificação da aula de 15 de março de 2024, da disciplina de oboé .....	12
Tabela 7 Planificação da aula de 14 de junho de 2024, da disciplina de oboé	13
Tabela 8 Plano de estágio da disciplina de música de câmara .....	18
Tabela 9 Repertório da disciplina de música de câmara .....	19
Tabela 10 Sumários da disciplina de música de câmara do ano letivo 2023/2024 .....	19
Tabela 11 Planificação da aula do dia 16 de maio de 2024 .....	20
Tabela 12 Planificação da aula do dia 23 de maio de 2024 .....	20



## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

**APA** – *American Psychiatric Association*

**CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

**DSM-5** – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

**DYX1C1** – *Dyslexia Susceptibility 1 Candidate 1*

**ECTS** – *European Credit Transfer System*

**EMAIEI** – Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva

**EMNSC** – Escola Nossa Senhora do Cabo

**ESART** – Escola Superior de Artes Aplicadas

**ESMAE** – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

**ESML** – Escola Superior de Música de Lisboa

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OMS** – Organização Mundial da Saúde

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**ROBO1** – *Roundabout Guidance Receptor 1*

**TCC** – Terapia Cognitivo-Comportamental

**TTS** – *Text-to-Speech*

## **Parte I – Prática de Ensino Supervisionada**

## Introdução

A presente dissertação integra, na sua primeira parte, o relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino da Música. Este percurso formativo decorreu na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo e incluiu a lecionação de Oboé e de Música de Conjunto, neste caso um quinteto de sopros, sob a orientação do professor cooperante Filipe Freitas. Alicerçada numa lógica de formação em contexto real, esta experiência constituiu uma etapa determinante no meu desenvolvimento enquanto futura docente, permitindo articular os saberes adquiridos em contexto académico com a prática pedagógica efetiva.

Ao longo do estágio, foi-me proporcionado o contacto com uma comunidade educativa dinâmica, exigente e fortemente comprometida com a qualidade do ensino artístico. Através da observação, do planeamento e da condução de aulas supervisionadas, tive a oportunidade de aprofundar a compreensão sobre as especificidades do ensino especializado da música, e de refletir criticamente sobre os desafios e potencialidades inerentes ao exercício da docência.

As situações pedagógicas vivenciadas confrontaram-me com questões centrais da atividade educativa como a gestão do tempo e do espaço em aula, a construção de uma relação pedagógica significativa com os alunos, a avaliação formativa e a permanente necessidade de adaptação metodológica às suas características individuais. Este processo revelou-se particularmente enriquecedor, não apenas pelo desenvolvimento técnico e didático que proporcionou, mas também pela consciência crítica que fomentou relativamente ao meu papel enquanto agente educativo.

Este relatório sistematiza essa experiência formativa, estruturando-se em torno da caracterização da instituição de estágio, do planeamento e da execução das atividades letivas, da análise das intervenções pedagógicas realizadas e de uma reflexão crítica sobre todo o percurso. A PES revelou-se, assim, um espaço privilegiado de aprendizagem e construção profissional, promovendo a consolidação de competências significativas e a emergência de uma identidade docente consciente, ética e reflexiva, alicerçada na busca contínua por uma prática pedagógica intencional, diferenciada e humanizada.

# 1. Escola de música Nossa Senhora do Cabo

## 1.1. Caracterização da escola

A Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (EMNSC) foi fundada em 1977 pela comunidade responsável pela igreja de São Romão de Carnaxide. O nascimento desta escola resulta de uma iniciativa de um conjunto de encarregados de educação, que na maioria estavam ligados à prática e ensino da música, incluindo uma professora de ballet que ficou responsável pelas atividades formativas de ocupação de tempos livres.



Figura 1 Logotipo da Escola Nossa Senhora do Cabo

Ao fim do primeiro ano letivo, houve um crescimento notável. No final do ano letivo, já contava com mais de 100 alunos matriculados nas modalidades inaugurais da escola: violino, guitarra, educação musical e ballet.

Após anos de funcionamento, em 1982, a EMNSC obteve autorização definitiva para lecionar música. Até o ano letivo de 1987/1988, a escola oferecia o ensino de 10 instrumentos, além de Formação Musical, disciplinas teóricas e prática de conjunto. Durante este período, a escola também passou a oferecer aos alunos a opção de frequentar a área vocacional de música em regime articulado.

Em 1983, por decreto do Senhor Cardeal-Patriarca de Lisboa, Dom António Ribeiro, a Paróquia de Nossa Senhora do Cabo foi criada, fazendo com que a Escola de Música Nossa Senhora do Cabo passasse a pertencer a esta paróquia.

Ao longo de quarenta anos de história, mais de 5000 alunos passaram pela escola, muitos dos quais se tornaram músicos profissionais.

Os profissionais da escola possuem formação técnica, científica e humana adequada, além de uma atitude pró-ativa e participativa na vida da instituição, contribuindo significativamente para a alta qualidade dos serviços prestados pela escola.

Ao longo da sua história, a EMNSC tem trabalhado para um ensino atualizado e cada vez melhor. Isso resultou na criação de pesquisas internas sobre o ensino da música, permitindo à escola desenvolver uma identidade própria e proporcionar condições para que toda a comunidade educativa possa usufruir de um melhor ensino.

A escola definiu como objetivos gerais ao longo da sua trajetória posicionar-se regionalmente como um Centro Cultural Polivalente, com foco no desenvolvimento e divulgação musical, consolidar-se como Centro de Investigação e Inovação na área pedagógica do ensino da música e estabelecer-se como referência para o desenvolvimento do Ensino Artístico Especializado.

A EMNSC tem como missão ser mais do que uma simples escola de artes, tendo como objetivo educar cada indivíduo na sua plenitude, promovendo o desenvolvimento pessoal e o crescimento mútuo através do ensino artístico,

reconhecendo e valorizando todas as dimensões da pessoa humana: espiritual, intelectual, emocional e física.

Diariamente, procura integrar a arte na vida cotidiana, através da formação e criação de atividades artísticas, especialmente nas áreas da música e da dança, com o objetivo de estimular o desenvolvimento do gosto artístico e do pensamento criativo, promovendo a excelência em todos os níveis e formando músicos e bailarinos de alto nível.

Tendo como lema "Arte ao serviço do Homem", a escola busca tornar-se uma força transformadora e enriquecedora para a sociedade e para cada indivíduo que dela participa.

A EMNSC trabalha arduamente para agilizar e reorganizar os protocolos e procedimentos existentes, visando descentralizar as atividades através da abertura de polos que aproximem os alunos e estabelecer novas parcerias com o município, paróquias e associações no concelho de Oeiras e concelhos próximos.

Com a missão de abranger toda a área geográfica do Patriarcado de Lisboa, foi desenvolvida uma parceria com a Escola Diocesana de Música Sacra.

São promovidas atividades como concertos, audições e celebrações para estabelecer contacto direto com as realidades sociais ao redor, indo além da comunidade escolar e envolvendo a sociedade de forma mais ampla.

Inspirada na matriz cristã, a Escola de Música Nossa Senhora do Cabo baseia a sua ação em valores fundamentais como: Integridade – em que a conduta é guiada por uma ética de retidão, brio e lealdade, cultivando um ambiente de confiança, equidade e honestidade, visando promover o desenvolvimento completo e íntegro do ser humano através da arte; Experiência e Formação – através da arte, proporcionar experiências que desenvolvam as várias dimensões da personalidade humana, tendo como objetivo formar e educar para o enriquecimento pessoal, utilizando a música e a dança como ferramentas culturais; Exigência e Disciplina – cultivando o gosto pelo trabalho, a capacidade de compromisso e o desafio da melhoria contínua, fundamentados nos princípios de rigor e empenho, promovendo a criação de hábitos de trabalho que impulsionem a busca de fazer mais e melhor; Respeito – acreditando na dignidade humana e promovendo de forma saudável o convívio, cultivando uma atitude positiva e educando os jovens para o respeito por si mesmos e pelos outros, baseando-se nos princípios de igualdade e transparência. (Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, 2022)

## **1.2. Oferta educativa**

Oferta educativa para o Pré-escolar é constituído pelo jardim da música e pré-iniciação. O jardim da música é uma atividade criada para introduzir as crianças ao mundo da música de uma forma divertida e estimulante. Através de canções, rimas infantis, jogos, dança e movimento, elas têm a oportunidade de explorar e experimentar diferentes aspetos da música enquanto se divertem. Além disso, a participação dos pais ou de um adulto em quem confiam torna esses momentos

ainda mais especiais, fortalecendo os laços familiares e criando memórias duradouras. Esta abordagem criativa e lúdica certamente despertará o interesse das crianças pela música e ajudará a cultivar um amor duradouro por esta forma de arte. Destinado aos alunos dos 2 aos 4 anos, inclui uma aula coletiva de 45 minutos por semana.

A pré-iniciação é destinada a crianças com forte motivação para aprender música e também às que estão em fase inicial de estudo do instrumento. Este programa visa criar e desenvolver nelas o interesse pela música, pelos fenômenos sonoros, o senso rítmico, a afinação e a prática coral em grupo. Destinado aos alunos com 5 anos, ano que antecede a entrada no 1º ciclo, inclui aulas coletivas com a duração de 45 minutos, duas vezes por semana.

Para o 1º Ciclo existem 3 modalidades: Atelier Musical, Grupo Instrumental e Instrumento Individual. No Atelier Musical, os alunos são motivados pela enorme curiosidade e vontade de aprender, partindo à descoberta de todos os instrumentos lecionados na EMNSC, onde têm a oportunidade de ver, ouvir e experimentar um instrumento musical em cada aula. O gosto e a identificação de cada aluno com os sons, timbres, formas e cores proporcionarão um leque de opções para a escolha futura do seu instrumento. Inclui 45 minutos por semana de expressão musical, 45 minutos duas vezes por semana de coro infantil e iniciação musical.

O Grupo Instrumental é destinado a 3 a 4 alunos do 1º ou 2º ano de escolaridade que já frequentaram um ano de atelier ou que já demonstrem uma preferência por determinado instrumento. Ao longo do ano, será desenvolvido um trabalho de introdução ao instrumento, com ênfase no domínio técnico básico, desenvolvendo em conjunto as competências para o início do ensino individual do instrumento. Este grupo tem como objetivo complementar a introdução na prática coletiva que se desenvolverá nas dinâmicas de aula de conjunto (orquestras, coros, ensembles), que acompanhará o percurso dos alunos na EMNSC. Contém 45 minutos, uma vez por semana de expressão musical e 45 minutos, duas vezes por semana de coro infantil e iniciação musical.

As aulas individuais de instrumento podem ser oferecidas desde o 1º ano e são destinadas a todos os alunos que demonstram interesse em iniciar o seu aprendizado musical logo no início e que não apresentam dúvidas na escolha do instrumento. Estes alunos podem experimentar 2 ou 3 instrumentos durante a frequência na EMNSC. As aulas individuais proporcionam uma evolução consistente e acelerada, permitindo que os alunos desfrutem de um plano estratégico de desenvolvimento traçado pelo seu professor. Cada aluno é um desafio pedagógico único e, portanto, a orientação precoce no estudo do instrumento é uma mais-valia para o sucesso do seu crescimento artístico. Inclui 30 minutos por semana de aula individual de instrumento.

Para o 2º Ciclo, 3º Ciclo e ensino secundário existem as modalidades de curso oficial de música e classes de conjunto. No curso oficial de música, os alunos do 5º ao 6º ano atravessam uma fase crucial no seu desenvolvimento pessoal. A EMNSC

enriquece os currículos do 2º ciclo de forma a proporcionar aos alunos uma formação artística e cultural abrangente, que inclui tanto o estudo do instrumento como a participação em classes de conjunto e disciplinas teóricas. Este enfoque multidimensional visa preparar os alunos para serem não apenas melhores músicos, mas também músicos mais completos, mantendo aberta a possibilidade de seguirem uma carreira ligada à música. O programa pode ser frequentado em regime supletivo ou em regime articulado.

Os alunos do 7º ao 9º ano também atravessam uma fase importante do seu desenvolvimento pessoal. Na EMNSC, enriquecem-se os currículos do 3º ciclo de forma a proporcionar aos nossos jovens músicos uma formação artística e cultural abrangente, tanto a nível do instrumento como das classes de conjunto e das disciplinas teóricas. Desta forma, preparamos os nossos jovens para serem melhores alunos e melhores músicos, deixando em aberto a possibilidade de escolherem um futuro ligado à música. Também pode ser frequentado no regime articulado e supletivo.

O ensino secundário destina-se aos jovens que querem aprofundar os seus conhecimentos artísticos, proporcionando uma formação de excelência até ao 12º ano e preparando os alunos para uma eventual entrada no ensino superior na área da música. O ensino articulado do secundário pressupõe uma decisão orientada do aluno para o prosseguimento de uma carreira musical profissional, enquanto o ensino supletivo acompanha os estudos do ensino regular com uma carga horária mais reduzida do que o ensino articulado, permitindo, ainda assim, um elevado grau de desenvolvimento artístico, que possibilitará uma eventual escolha de carreira musical mais tardia. Pode ser frequentado em regime supletivo ou em regime articulado.

O programa Classes de Conjunto é uma ferramenta essencial para a aprendizagem da linguagem musical. A partilha de conhecimentos e sensações em grupo proporciona uma das experiências mais enriquecedoras na música. Este ambiente colaborativo desenvolve e estimula o espírito de grupo, onde a comparação e a competição não têm lugar. O objetivo é desenvolver as capacidades técnicas e artísticas dos alunos, assim como explorar a dinâmica de tocar em conjunto. As classes de conjunto disponíveis no 1º ciclo são o coro infantil, miniorquestra e mini guitarras. Para 2º Ciclo e 3º Ciclo, “Vozes Palmo e Meio”, coro juvenil, coro elementar, orquestra da capo, ensemble de guitarras, ensemble de sopros, grupo de percussão e quarteto de saxofones. Para o ensino secundário, ensemble de guitarras, ensemble de sopros, grupo de percussão, quarteto de saxofones, coro de câmara, coro feminino e orquestra maior.

O Curso de Música Sacra encontra-se no âmbito do protocolo entre a EMNSC e a Escola Diocesana de Música Sacra. Dentro do curso existe a variante coro, variante direção para diretores e maestros, variante canto para salmistas e cantores solistas e a variante órgão. A variante coro contém as disciplinas de formação musical, técnica vocal, liturgia e gregoriano, compreendendo as idades dos 16 aos

40 anos. Na variante direção, os alunos estão sujeitos à realização de provas de admissão, sendo exigido o conhecimento equivalente à conclusão do curso de música sacra, variante coro ou equivalente. A variante canto é para alunos dos 16 aos 40 anos, sendo exigido o conhecimento equivalente à conclusão do curso de música sacra – coro ou equivalente. A variante órgão pode ser frequentada desde a iniciação até à especialização, existindo a possibilidade de começar em qualquer nível.

Curso de Dança nas especialidades Clássica, Contemporânea, Jazz, Hip Hop e Barra de Chão. (Escola Nossa Senhora do Cabo, 2022)

### 1.3. Contextualização geográfica e histórica da vila de Linda-a-velha

A minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada no concelho de Oeiras, na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, situada na vila de Linda-a-Velha. Desde 2013, pertence à união de freguesias de Algés, Linda-a-Velha e Cruz Quebrada-Dafundo.

O município de Oeiras faz parte do distrito de Lisboa e situa-se na margem direita do rio Tejo, a cerca de 7 km da capital. O concelho de Oeiras é limitado a oeste pelo concelho de Cascais, a noroeste e norte pelo concelho de Sintra, a nordeste pelo concelho da Amadora, a este pelo concelho de Lisboa e a sul pelo rio Tejo.



Figura 4 Brasão da Freguesia de Linda-A-Velha

Oeiras ocupa uma área de 45,8 km<sup>2</sup>, na qual se distribuem 10 freguesias: Algés, Barcarena, Carnaxide, Cruz Quebrada-Dafundo, Linda-a-Velha, Oeiras, Paços de Arcos, Porto Salvo e Queijas. Em 2005, o concelho apresentava 167.096 habitantes. O natural ou habitante de Oeiras denomina-se oeirense.



Figura 7 Mapa do Município Oeiras

O território do concelho é constituído por um conjunto de unidades ou elementos paisagísticos, como a Serra de Carnaxide e os Altos da Mama Sul, Montijo, Barrinhos e Confeiteiras.

Historicamente, Oeiras é uma povoação muito antiga que só começou a desenvolver-se no século XVIII, quando foi elevada à categoria de vila.

Do património arquitetónico do concelho destacam-se: Palácio do Marquês de Pombal (séc. XVIII); Capela de Santo Amaro (reconstruída e remodelada no séc. XVIII); Igreja Matriz de Oeiras (séc. XVI); Pelourinho de Oeiras (séc. XVIII); Fortaleza de São Lourenço da Cabeça Seca (séc. XVI); Forte de São Julião da Barra (séc. XVI); Forte da Giribita (séc. XVII); Forte de São João das Maias; Forte de São Bruno de Caxias (séc. XVII); Forte de Catalazete (séc. XVIII); Forte de São Amaro (séc. XVII);

Realizam-se algumas festas no concelho, como: Festa de Nosso Senhor Jesus dos Navegantes (última semana de agosto e primeira de setembro) em Paço de Arcos; Festa de Nossa Senhora da Rocha (última semana de maio e primeira de junho) em Carnaxide; Festa de São Miguel de Queijas (29 de setembro a 4 de outubro); Festa de São Romão (domingo de Pascoela) em Carnaxide; Festa da Senhora da Conceição da Rocha em Carnaxide; Festa de Santo António (fim de semana mais próximo ao dia 13 de junho) em Barcarena;

O feriado municipal ocorre a 7 de junho.

No artesanato destacam-se a olaria, a cerâmica, a azulejaria, os cestos e artigos em vime e os trabalhos em cobre.

Economicamente, o setor terciário, em particular o setor financeiro (bancos e outras instituições financeiras), ocupa uma posição de destaque na economia do concelho. No setor secundário, ainda é possível encontrar alguma diversidade industrial, nomeadamente nos ramos de fabricação de produtos metálicos, material de transporte e máquinas, produtos químicos e fabrico de artigos de plástico. A construção civil e a hotelaria também fazem parte das atividades económicas do concelho.

Os dados demográficos de Linda-a-Velha são os seguintes: área de 2,29 km<sup>2</sup>, população residente de 19.999 habitantes, população presente de 19.113 habitantes, densidade populacional de 8.733 residentes por km<sup>2</sup>, 9.194 homens (45,97%) e 10.805 mulheres (54,03%), 8.632 famílias, dimensão média familiar de 2,32 pessoas, 1.544 edifícios, 10.157 alojamentos e número médio de alojamentos por edifício de 6,58.

Locais de interesse em Linda-a-Velha incluem a Capela de Nossa Senhora do Cabo, o Jardim dos Plátanos e o Palácio dos Aciprestes. (Porto Editora, s.d.)

## **1.4. Caracterização dos alunos**

### **1.4.1. Caracterização da aula de instrumento (oboé)**

A aluna da minha Prática de Ensino Supervisionada está a frequentar o curso oficial de música no regime supletivo, tem uma aula individual de instrumento de 45 minutos por semana. A aluna frequenta o 6º ano de escolaridade e está no 2º grau nas disciplinas do ensino da música. Está na EMNSC desde o 3º ano de escolaridade, tendo feito 2 anos de iniciação musical em oboé e ingressado no curso oficial de música no 5º ano, equivalente ao 1º grau, totalizando 4 anos na instituição.

Notou-se que a aluna tem algumas dificuldades na compreensão dos conteúdos que lhe são explicados. A nível de formação musical, nota-se que tem boas bases, mas faz algumas confusões com determinados conteúdos. Essas dificuldades tornam-se mais evidentes quando não há estudo em casa, fazendo com que as aulas se tornem muito repetitivas. No entanto, quando há estudo prévio, nota-se uma clara evolução no seu desempenho.

#### **1.4.2. Caracterização dos alunos de classe de conjunto (quinteto de sopros)**

Na minha PES, as aulas de música de conjunto observadas foram as aulas de um quinteto de sopros, composto por um oboé, uma flauta, um clarinete, um fagote e uma trompa. O professor que leciona é o professor Filipe Freitas, que também é o professor da classe de oboé. Os alunos que compõem esta formação frequentam graus diferentes: o aluno de oboé está no 5º grau, a aluna de flauta no 8º grau, o aluno de trompa no 5º grau, o aluno de fagote no 2º grau e a aluna de clarinete no 8º grau. Devido à diversidade de anos escolares, há um grande desafio na escolha do repertório, de modo a garantir o desenvolvimento de todos nesta disciplina. Esta aula tem lugar às quintas-feiras, com a duração de 45 minutos.

## 2. Práticas pedagógicas desenvolvidas

### 2.1. Aulas de instrumento - oboé

#### 2.1.1. Plano de estágio

Tabela 1 Plano de Estágio da disciplina de oboé

Mês	Dias do mês					Total de aulas
Outubro	20**	27				1
Novembro	3	10**	17**	24		2
Dezembro	1*	15				1
Janeiro	5**	12	19	26**		2
Fevereiro	2	9	23			3
Março	1	8**	15	22		3
Abril	12**	19	26			2
Maio	3	10	17	24	31	5
Junho	14					1
* - Não houve aula; ** - Aula não assistida						20

#### 2.1.2. Repertório

Nas tabelas 2 e 3 são apresentados, respectivamente, o método e peças abordadas durante o ano letivo, na disciplina de oboé.

Método abordado na disciplina de Oboé

Tabela 2 Método abordado na disciplina de oboé

Nome da Obra	Compositor
<i>Learn as you play oboé</i>	Peter Wastall

Peças abordadas na disciplina de oboé

Tabela 3 Peças abordadas na disciplina de oboé

Nome da Obra	Compositor
<i>Ballade Irlandaise</i>	Tradicional
<i>Tower hill</i>	P. Wastell
<i>Reverie</i>	Debussy
<i>Le Matin</i>	E. Grieg

### 2.1.3. Sumários das aulas de oboé do ano letivo 2023/2024

Tabela 4 Sumários das aulas da disciplina de oboé no ano letivo 2023/2024

Aula	Data	Sumário
1	27/10/2023	Unidade 11 e 12 - <i>Learn as you play oboé</i> ; Exercícios;
2	03/11/2023	Unidade 12 - <i>Learn as you Play oboé</i> ; Exercícios;
3	24/11/2023	Unidade 13 - <i>Learn as you Play oboé</i> ; Exercícios;
4	15/12/2023	Escalas até 2 acidentes. Unidade 14 - <i>Learn as you Play oboé</i> ;
5	05/01/2024	<i>Learn as you play oboé</i> , unidades 14 e 15. Escala de ré maior
6	19/01/2024	Revisão de escalas e exercícios;
7	02/02/2024	Preparação para prova de Instrumento;
8	09/02/2024	" <i>Ballade Irlandaise</i> "; Exercícios;
9	23/02/2024	Unidade 15 - <i>Learn as you Play oboé</i> ;
10	01/03/2024	" <i>Ballade Irlandaise</i> "; Exercícios;
11	15/03/2024	" <i>Ballade Irlandaise</i> "; Exercícios;
12	22/03/2024	Unidade 16 - <i>Learn as you Play oboé</i> ;
13	19/04/2024	Unidade 16 - <i>Learn as you Play oboé</i> ;
14	26/04/2024	" <i>Tower hill</i> " - P. Wastall; " <i>Reverie</i> " - Debussy
15	03/05/2024	" <i>Le matin</i> " - E. Grieg; " <i>Reverie</i> " - Debussy
16	10/05/2024	" <i>Tower hill</i> " - P. Wastall; " <i>Le matin</i> " - E. Grieg; " <i>Reverie</i> " - Debussy
17	17/05/2024	Preparação para a prova de instrumento.
18	24/05/2024	Preparação para a prova de instrumento.
19	31/05/2024	Prova de instrumento
20	14/06/2024	Entrega de materiais para as férias

## 2.1.4. Planificações das aulas dadas

### Aula nº7 (2 de fevereiro 2024)

Tabela 5 Planificação da aula de 2 de fevereiro de 2024, da disciplina de oboé

Ano	6º Ano; 2º Grau;	Semestre	1º	Aula	nº7	
Disciplina	Aula individual de oboé	Data	02/02/2024	Duração	45 minutos	
Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Metodologias	Recursos Pedagógicos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação
Exercícios de ar; Resistência de ar; Qualidade de ar;	Trabalhar a qualidade e a resistência do ar contribui para melhorar a velocidade do ar, a afinação e o som.	Exercício sem oboé nem palheta. Com metrônomo a 60, inspirar em 2 tempos e expirar em 4 com a mão no diafragma. Depois, focar nos sons de fora, de dentro da sala e nos batimentos cardíacos. No segundo exercício, usar um pedaço de papel e manter colado à parede com a velocidade certa do ar.		Pedaço de Papel;	5 minutos	Observação direta
Exercícios de palheta; Postura; Afinação; Articulação; Som;	Trabalhar a resistência e a flexibilidade com a palheta, o que contribui para melhorar a afinação e a qualidade do som.	Tocar um Dó5 no piano e usá-lo como referência. Primeiro, cantar a nota, depois assobiá-la e, por fim, tocá-la na palheta. Após conseguir produzir a nota corretamente, tocar durante 4 tempos e respirar durante 2 tempos, com o metrônomo a 60 bpm (semínima).		Palheta de oboé;	20 minutos	
Escalas; Postura; Precisão rítmica; Afinação; Articulação; Som;	Trabalhar a resistência, as variações metronómicas, a afinação, as variações de articulação, as variações dinâmicas e a qualidade do som.	Escalas de Fá Maior e Dó Maior em duas oitavas, com diferentes ritmos: semibreves, mínimas, semínimas e colcheias. Metrônomo a 60 bpm, com a semínima como unidade de tempo.		Oboé;	20 minutos	
Sumário	Preparação para Prova de instrumento					

## Aula nº11 (15 de março 2024)

Tabela 6 Planificação da aula de 15 de março de 2024, da disciplina de oboé

Ano	6º Ano; 2º Grau;	Semestre	2º	Aula	nº11	
Disciplina	Aula individual de oboé	Data	15/03/2024	Duração	45 minutos	
Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Metodologias	Recursos Pedagógicos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação
Exercícios de ar; Resistência de ar; Qualidade de ar;	Trabalhar a qualidade e a resistência do ar contribui para melhorar a velocidade do ar, a afinação e o som.	Exercício sem oboé nem palheta. Com metrónomo a 60, inspirar em 2 tempos e expirar em 4 com a mão no diafragma. Depois, focar nos sons de fora, de dentro da sala e nos batimentos cardíacos. No segundo exercício, usar um pedaço de papel e manter colado à parede com a velocidade certa do ar.		Pedaço de Papel;	5 minutos	Observação direta
Exercícios de palheta; Postura; Afinação; Articulação; Som;	Trabalhar a resistência e a flexibilidade com a palheta, o que contribui para melhorar a afinação e a qualidade do som.	Tocar um Dó5 no piano e usá-lo como referência. Primeiro, cantar a nota, depois assobiá-la e, por fim, tocá-la na palheta. Após conseguir produzir a nota corretamente, tocar durante 4 tempos e respirar durante 2 tempos, com o metrónomo a 60 bpm (semínima).		Palheta de oboé;	20 minutos	
Escalas; Postura; Precisão rítmica; Afinação; Articulação; Som;	Trabalhar a resistência, as variações metronómicas, a afinação, as variações de articulação, as variações dinâmicas e a qualidade do som.	Escalas de Fá Maior e Dó Maior em duas oitavas, com diferentes ritmos: semibreves, mínimas, semínimas e colcheias. Metrónomo a 60 bpm, com a semínima como unidade de tempo.		Oboé;	15 minutos	
	Ler e interpretar corretamente a partitura, trabalhando o rigor rítmico, a qualidade da afinação, a definição das notas e a dedilhação.	1.º: Execução da peça do início ao fim. Em seguida, trabalhar todos os parâmetros, frase a frase.	Partitura "Ballade Irlandaise"	Oboé e estante;	10 minutos	
Sumário	<i>"Ballade Irlandaise"</i> e exercícios					

## Aula nº20 (14 de junho 2024)

Tabela 7 Planificação da aula de 14 de junho de 2024, da disciplina de oboé

Ano	6º Ano; 2º Grau;	Semestre	2º	Aula	nº20	
Disciplina	Aula individual de oboé	Data	14/06/2024	Duração	45 minutos	
Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Metodologias	Recursos Pedagógicos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação
Exercícios de ar; Resistência de ar; Qualidade de ar;	Trabalhar a qualidade e a resistência do ar contribui para melhorar a velocidade do ar, a afinação e o som.	Exercício sem oboé nem palheta. Com metrônomo a 60, inspirar em 2 tempos e expirar em 4 com a mão no diafragma. Depois, focar nos sons de fora, de dentro da sala e nos batimentos cardíacos. No segundo exercício, usar um pedaço de papel e manter colado à parede com a velocidade certa do ar.		Pedaço de Papel;	5 minutos	Observação direta
Exercícios de palheta; Postura; Afinação; Articulação; Som;	Trabalhar a resistência e a flexibilidade com a palheta, o que contribui para melhorar a afinação e a qualidade do som.	Tocar um Dó5 no piano e usá-lo como referência. Primeiro, cantar a nota, depois assobiá-la e, por fim, tocá-la na palheta. Após conseguir produzir a nota corretamente, tocar durante 4 tempos e respirar durante 2 tempos, com o metrônomo a 60 bpm (semínima).		Palheta de oboé;	20 minutos	
Estudos; Postura; Precisão rítmica; Afinação; Articulação; Som;	Ler e interpretar corretamente a partitura, trabalhando o rigor rítmico, a qualidade da afinação, a definição das notas e a dedilhação.	1.º: Execução da peça do início ao fim. Em seguida, trabalhar todos os parâmetros, frase a frase.	Unidade 17 - "Learn as you play oboé"	Oboé e estante;	20 minutos	
Sumário	Entrega de materiais para as férias					

### 2.1.5. Reflexões das aulas dadas

#### Aula nº7 (2 de fevereiro 2024)

Esta aula foi de preparação para prova, aluna e ter aula prova na hora a seguir. Então preparei esta aula como aquecimento para prova, com intuito de ensinar um aquecimento para um momento de performance.

Aluna estava muito nervosa, por essa razão estive algum tempo a conversar com ela. A meu ver é muito importante pedagogicamente ter este tipo comunicação para aluna se sentir confiante e motivada.

Após uma longa conversa, tentei ir calmamente explicar todos os passos de um aquecimento. Começando por exercícios de ar, expliquei que o oboé é um instrumento de sopro por essa razão devemos trabalhar o nosso sopro. Para trabalharmos o nosso sopro devemos expirar bem e respirar bem.

No respirar devemos inchar a barriga, porque ao enchermos o nosso diafragma vamos ter muito armazenado para conseguirmos tocar mais tempo. Mas para termos este armazenado temos de o "trancar", então usei como exemplo o

diafragma é a nossa máquina e a nossa garganta a porta. Para abrir e fechar a garganta, pedi que aluna metesse a mão no pescoço e tossisse. Desta forma observou que a garganta abre e fecha.

Tendo como referência este exercício de tossir, passamos para prática da resistência de ar, que consiste em expirar em 4 tempos e respirar em 2, repetindo 4 vezes.

Utilizei uma linguagem mais divertida com aluna, para ela se sentir mais a vontade e relaxa-se para prova.

Peguei num pedaço de papel e coloquei contra parede e segurei o papel só com ar. Este exercício obriga a ter um ar afinado e com velocidade, exatamente como no oboé embocadura com os cantos da boca direcionados ao centro e muita velocidade de ar. Na prática do oboé nem sempre é a mesma velocidade de ar, as notas mais agudas precisam de mais velocidade.

Aluna achou muito engraçado exercício, tentou sempre fazer e cada vez queria aguentar mais tempo. O que é excelente pois era objetivo principal era que aluna se sentisse motivada e relaxada.

Após várias repetições do exercício do papel na parede, pedi para aluna cantar dó que eu estava a dar no piano. Aluna cantou com alguma dificuldade, depois pedi para entoar e com sucesso ela conseguiu entoar. Seguidamente, pedi para assobiar na qual aluna me responde que não sabe. Tive algum tempo a ensinar aluna a assobiar.

Conseguindo assobiar um pouco, pedi para tocar a nota dó na palheta, surpreendente ela conseguiu atacar nota, mas não conseguindo aguentá-la até ao fim. Voltei a referir da máquina/diafragma e ela conseguiu com sucesso.

Terminei aula porque aluna foi chamada para ir para outra sala esperar pela prova.

Estive presente na prova, logo no início aluna começou a ficar nervosa e começou a chorar. O júri deu-lhe algum tempo para se recompor e aluna faz uma bela prova surpreendendo a todos os presentes. A prova foi bastante boa comparando com a prestação das aulas anteriores.

### **Aula nº11 (15 de março 2014)**

Aula começou um pouco mais tarde porque tivemos de trocar de sala porque ia haver provas de piano. Fomos para uma sala bem pequena com muito material de escritório.

Pelo que reparei nas aulas observadas, aluna tem algumas dificuldades na respiração e controlo de embocadura. Algo habitual num segundo grau, porém está aluna fez 2 anos iniciação musical.

Perguntei aluna se tinha estudado durante a semana, ela responde me que não porque teve muitos testes. Logo em seguida perguntei qual é primeira coisa que

tem de fazer antes de tocar, ela responde bem que é respirar e explico-lhe que oboé por ser instrumento de sopros é importante ter uma boa respiração.

Comecei pelo exercício de respiração que é uma abordagem excelente para ajudar a aluna a melhorar tanto o controle da respiração e melhorar a concentração. O exercício consiste em dividir a respiração em tempos específicos (inspirar em 2 tempos e expirar por 4) desta forma controlar o fluxo de ar, o que é essencial para tocar oboé.

O diafragma é crucial para uma respiração eficiente e profunda. Pedi para aluna colocar a mão por cima do diafragma para sentir o movimento, desta forma a aluna tem uma ótima maneira de aumentar a consciência corporal e garantir que está a usar a respiração diafragmática, ao invés da respiração superficial (torácica).

Seguidamente pedi para aluna concentrar-se apenas nos sons fora da sala, depois os sons dentro da sala, por fim sentir os batimentos cardíacos. Este exercício tem o objetivo de ajudar a aluna a melhorar a concentração. Isto não só ajudará no controlo da respiração, mas também no desenvolvimento de uma audição atenta. Incentivei aluna a praticar este exercício regularmente, porque pode trazer benefícios significativos tanto para o controlo do ar como para a concentração e a consciência corporal.

Com objetivo de associar este exercício a prática do oboé, referi que o diafragma é a máquina e a garganta é a porta que abre e fecha. Quando inspiramos e expiramos a garganta/porta está aberta e podemos fechá-la para o ar se manter no diafragma. Com o mesmo exercício, respiramos em 2 tempos, prendemos o ar por um tempo e expiramos em 4 tempos. Senti que aluna estava a compreender o que estava a explicar, estava a executar bem, porém tive de fazer algumas vezes correção nos ombros que estavam sempre a levantar, ou seja estava a usar a respiração torácica.

Continuando com os exercícios de respiração, passei para um exercício de melhoramento de velocidade de ar, para o realizar coloquei um pequeno pedaço de papel contra a parede, a aluna tinha de expirar contra o papel e mantê-lo contra a parede. Exemplifiquei primeiro e aluna fez em seguida. Como aluna já tinha feito este exercício e tinha feito em casa fez sem grandes dificuldades.

Depois de concluído, pedi para aluna ir buscar a palheta apenas, começamos os exercícios de palheta. Expliquei o porquê de nós fazermos exercícios de palheta, referindo que as vogais utilizadas para fazer exercícios de palhetas são fundamentais para estabelecer uma boa afinação ao tocar oboé. Sou apologista de um denso trabalho só com palheta, a meu ver é importantíssimo para ter uma boa base afinação e flexibilidade de embocadura. Penso que a explicação que eu dei foi demasiado avançada para idade da aluna, mas gosto que desde cedo os alunos têm a noção da importância dos exercícios de palheta.

Referi a importância do estudo só com palheta, as vezes quando temos pouco tempo de estudo é melhor estudar só com palheta.

Fiz alguns exercícios com a palheta, em que é dada a nota dó e a aluna canta a nota, depois entoava e por fim assobiava. A meu ver assobiar vai ajudar em vários pontos, o primeiro é juntar os cantos da boca mais para o centro, igual a embocadura do oboé. Segundo ponto, conforme vamos alterando a nota ao assobiar a nossa língua vai se mexer conforme a nota pretendida, ao tocar oboé fazemos o mesmo para estabilizar afinação.

Seguidamente a aluna toca com a palheta a nota dó durante 4 tempos e respira em 2 tempos, desta forma juntando os exercícios de ar com os de palheta. Conforme foi avançando, fui aumentando o tempo de execução da nota dó. A aluna apresenta diversas dificuldades não a encontrar a nota, mas conseguir manter a nota sempre igual, por estar a puxar os cantos da boca para cima.

Peço a aluna para colocar a palheta no oboé. Começando por semibreves a escala de Dó Maior depois semínimas e colcheias, numa oitava. A aluna sentiu algumas tonturas, o que é normal quando trabalhamos muito a nossa resistência.

A aluna apresenta muitas dificuldades de afinação e de qualidade de som. Penso que se a aluna fizer este trabalho em casa no seu estudo diário gradualmente irá evoluir este parâmetro.

Depois de concluída a escala de Dó Maior seguimos para a escala de Fá maior, executando os mesmos exercícios da escala anterior. A aluna apresentou diversas dificuldades, lembrando da máquina/diafragma, para a aluna usar o ar como mecanismo de som mais fluído.

Acredito que termos uma boa qualidade de ar, vai ser um mecanismo para termos uma melhor afinação, melhor resistência e melhor som. Tecnicamente dá mais leveza aos dedos estarmos focados no ar.

Concluindo a aula trabalhando a peça *Ballade Irlandaise*. Peço a aluna para tocar a primeira frase, a aluna mostra que não ouviu estudo. Ritmicamente passou tempos a frente, figuras que não estavam corretas, entre outros. Pedi para solfejar, ela volta a passar tempos a frente e a não reparar. Solfejo com ela e mesmo assim volta a fazer o mesmo. Explico e ela percebe e faz com meu auxílio. Peço para tocar com oboé e volta a cometer os mesmos erros do início.

Apercebo-me que a aluna não está concentrada e também reparo que já passa do fim da aula. Desta forma concluo a aula.

O feedback da aluna foi bom pedindo para lhe dar mais aulas.

### **Aula nº20 (14 de junho 2024)**

A aula começou um pouco mais tarde, devido haver provas na sala habitual tivemos de trocar. A sala de aula estava a prima da aluna que também toca oboé. Ao haver esta interação com a prima, a aluna ficou desconcentrada e um pouco nervosa.

A aluna estava muito distraída tive de chamar várias vezes atenção para poder começar a aula.

Começamos por exercícios de palheta, dei a nota dó no piano e pedi que aluna cantasse, mas como estava a prima na sala ficou com vergonha e demorou para cantar. Enquanto a prima arrumava as suas coisas para ir para outra sala, pedi para aluna entoar e assobiar a nota, foi extramente difícil captar atenção da aluna.

Quando pedi para tocar a nota dó só com a palheta, a prima ficou entusiasmada e quis fazer também. Não tive muito controlo e a prima da aluna começou a fazer o exercício. Não conseguindo dizendo que era por causa do aparelho.

Esta aluna, prima da aluna da aula, está no 5º grau, um ano decisivo para os músicos. Por essa razão, expliquei que na idade também pus aparelho e tenho consciência que o grau de dificuldade é maior. Desviei o foco da aula, dei-lhe um breve conselho para ultrapassar a dificuldade de tocar com aparelho. Referi que estar com aparelho dentário dificulta a realização de alguns exercícios, mas se dedicar e tentar a cada dia fazer exercícios de palhetas até a realização com sucesso dos mesmos, vai estar um passo a frente pois quando tirar o aparelho vai conseguir com menos dificuldades. Pode variar de pessoa para pessoa, mas acredito que quando a esforço e dedicação tudo se consegue.

A prima foi se embora, deixando assim aluna mais tranquila. Pedi para aluna tocar novamente o dó com a palheta, aparecendo assim uma nova dificuldade, não conseguir acertar a nota. A desconcentração da aluna não ajudou a realização do exercício. Depois diversas tentativas aluna conseguiu acertar na nota.

Pedi que tocasse a nota dó só com a palheta durante 6 tempos e respira-se em 2 tempos. Mas aluna não conseguia manter sempre a mesma nota até ao fim e sempre que ataca dava notas aleatórias. Fui sempre dando a nota no piano para aluna ter referência, mas não conseguia encontrar a nota.

Sendo esta a última aula antes das férias o professor cooperante já tinha passado material de estudo para casa que ia ficar para férias também.

A Aluna durante a semana enviou uma gravação da peça da unidade 17 do *learn as you play oboé*. Ela mostrou-me a gravação, que tinha diversos erros rítmicos e afinação. Perguntei se ela tinha ouvido e ela responde que não. Expliquei qual era o principal objetivo das gravações, que não era só para o professor cooperante saber que aluna está a estudar e como está, mas também para aluna ter perceção do que está a fazer e desta forma ganhar automatismo no estudo do oboé

Pedi para aluna tocar a escala da peça, apresentando diversas dificuldades ultrapassando notas e a fazer sempre os mesmos erros. Chamei a atenção e aluna parecia não estar a entender o que eu dizia, então pedi para ela repetir e desta forma ela responder tudo muito a quem do que eu disse, voltei a repetir e pedi novamente para tocar. Aluna voltou a fazer os meus erros expliquei e pedi novamente para ela repetir que eu disse, voltou novamente a responder vagamente. Verifiquei que não estava a funcionar.

Com as aulas observadas e a gravação apresentada, reparei que aluna não está com uma boa coordenação nos dedos. Por essa razão pedi que fizesse dois

exercícios, um deles era tocar a nota ré grave, mas com dedo mindinho encostado a chave de dó grave, desta forma tocar ré mi em trilo sem levantar o mindinho. O segundo exercício é tocar nota sol e pousar os restantes que perfazem a nota mib segunda posição, desta forma tocar trilo sol la sem levantar o dedo mindinho da chave de mib da posição auxiliar.

Aluna teve algumas dificuldades, mas achou engraçado o exercício então entusiasmou-se a fazer o exercício.

Seguidamente pedi para aluna tocar a peça da unidade de início a fim. Aluna cometeu vários erros rítmicos e tocou notas erradas. Pedi a aluna para me dizer quais foram os sítios que errou, na qual a aluna responde muito vagamente dando a sensação que não sabia onde tinha errado. Disse aluna os sítios que ela tinha errado e mais uma vez alertei a importância das gravações para ela ganhar automatismo de perceber quando falha. Aluna teve um momento de nervosismo e começou a chorar.

Dei-lhe um pouco de espaço e tempo para se recompor, perguntei porque ela estava a chorar se era algo que eu tinha dito e aluna disse que era por não estar a conseguir fazer que isso lhe deixava nervosa.

Tentei alterar o meu discurso para discurso mais calma e divertido para aluna relaxar. Continuamos a trabalhar a peça mais devagar até ao fim da aula.

Terminei aula e fiquei um bom tempo a falar com aluna a tentar perceber como ela se sentiu na aula e o que faz ficar tão nervosa quando falha.

## 2.2. Aulas de Classe de Conjunto – Quinteto de Sopros

### 2.2.1. Plano de estágio

*Tabela 8 Plano de estágio da disciplina de música de câmara*

Mês	Dias do mês					Total de aulas
Outubro	26**					0
Novembro	2*	9	16*	23*	30*	1
Dezembro	7*	14*				0
Janeiro	4*	11	18	25		3
Fevereiro	1	8	15	22	29	5
Março	7	14*	21			2
Abril	11*	18				1
Maio	2	9**	16	23		3
Junho	6*	13	17**	20**	21**	2
* Não houve aula; ** Aula não assistida						16

### 2.2.2. Repertório

Tabela 9 Repertório da disciplina de música de câmara

Nome da obra	Compositor
<i>Adagio e Scherzino</i>	Joly Braga Santos
<i>Corais n.º7; n.º8; n.º9; n.º10;</i>	J. S. Bach
<i>Reverie</i>	Debussy
<i>Divertimento</i>	Malcolm Arnold
<i>5 Easy Dances</i>	D. Agay
<i>Serenade</i>	Mozart

### 2.2.3. Sumários das aulas de música de câmara do ano letivo 2023/2024

Tabela 10 Sumários da disciplina de música de câmara do ano letivo 2023/2024

Aula	Data	Sumário
1	09/11/2023	Joly Braga Santos – “ <i>Adagio e Scherzino</i> ”;
2	11/01/2024	J. S. Bach – “Coral n.º 7”; Claude Debussy – “ <i>Reverie</i> ”;
3	18/01/2024	J. S. Bach – “Coral n.º 8”; Claude Debussy – “ <i>Reverie</i> ”;
4	25/01/2024	Claude Debussy – “ <i>Reverie</i> ”;
5	01/02/2024	J. S. Bach – “Coral n.º 9”; Claude Debussy – “ <i>Reverie</i> ”;
6	08/02/2024	Malcolm Arnold – “ <i>Divertimento</i> ”
7	15/02/2024	Malcolm Arnold – “ <i>Divertimento</i> ”
8	22/02/2024	J. S. Bach – “ <i>Corais n.º 7,8 e 9</i> ”;
9	29/02/2024	Denes Agay – “ <i>5 Easy Dances</i> ”
10	07/03/2024	Denes Agay – “ <i>5 Easy Dances</i> ”
11	21/03/2024	Joly Braga Santos – “ <i>Adagio</i> ”;
12	18/04/2024	Antonín Dvořák – “1.º Andamento da <i>Serenata</i> ”
13	02/05/2024	Antonín Dvořák – “1.º Andamento da <i>Serenata</i> ”
14	16/05/2024	Wolfgang Amadeus Mozart – “ <i>Serenade in C minor</i> ”
15	23/05/2024	Wolfgang Amadeus Mozart – “ <i>Serenade in C minor</i> ”
16	13/06/2024	Wolfgang Amadeus Mozart – “ <i>Serenade in C minor</i> ”

## 2.2.4. Planificação das aulas dadas

### Aula nº16 (16 de maio 2024)

Tabela 11 Planificação da aula do dia 16 de maio de 2024

Ano	2º Grau; 5º Grau; 8º Grau;	Semestre	2º	Aula	nº16	
Disciplina	Aula de música de camara	Data	16/05/2024	Duração	45 minutos	
Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Metodologias	Recursos Pedagógicos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação
Postura; Resistência técnica do instrumento; Qualidade do Som; Escalas; Afinação;	Adquirir uma postura correta; Resistência de ar e som; Qualidade de afinação;	Escala de Mi bemol Maior, com quatro tempos por nota, numa oitava, com o metrônomo a 60 bpm, tendo a semicolcheia como unidade de tempo.		Instrumento;	15 minutos	Observação direta
Postura; Precisão Rítmica; Afinação; Dinâmicas; Articulação; Qualidade de Som;	Tocar com uma postura correta; ler e interpretar corretamente a partira tendo atenção a escrita; Trabalhar a precisão rítmica e afinação;	Tocar a obra por frases, progredindo à medida que os objetivos forem atingidos.	Partitura 1º Andamento de "Serenade in C minor" de Mozart	Instrumento; Estante;	30 minutos	
Sumário	"Serenade in C minor" - W. A. Mozart					

### Aula nº23 (23 de maio 2024)

Tabela 12 Planificação da aula do dia 23 de maio de 2024

Ano	2º Grau; 5º Grau; 8º Grau;	Semestre	2º	Aula	nº23	
Disciplina	Aula de música de camãra	Data	23/05/2024	Duração	45 minutos	
Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Metodologias	Recursos Pedagógicos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação
Postura; Resistência técnica do instrumento; Qualidade do Som; Escalas; Afinação;	Aquirir uma postura correta; Resistencia de ar e som; Qualidade de afinação;	Escala de Mi bemol Maior, com quatro tempos por nota, numa oitava, com o metrônomo a 60 bpm, tendo a semicolcheia como unidade de tempo.		Instrumento;	15 minutos	Observação direta
Postura; Precisão Rítmica; Afinação; Dinâmicas; Articulação; Qualidade de Som;	Tocar com uma postura correta; Ler e interpretar corretamente a partira tendo atenção a escrita; Trabalhar a precisão ritmica e afinação;	Tocar a obra por frases, progredindo à medida que os objetivos forem atingidos.	Partitura 1º Andamento de "Serenade in C minor" de Mozart	Instrumento; Estante;	30 minutos	
Sumário	"Serenade in C minor" - W. A. Mozart					

### 2.2.5. Reflexão das aulas dadas

#### Aula nº16 (16 de maio 2024)

Aula começou com organização habitual, colocação de 6 cadeiras e 6 estantes. Aula começou com apenas o aluno de oboé, trompa e fagote. Depois de 15 minutos de aula chegou aluna de flauta, porque estava a ter prova de flauta.

Começamos pela audição do primeiro andamento da *serenade in C minor* de Mozart. Como era a primeira vez dos alunos a tocar a obra pedi que apontassem os sítios que auditivamente transparece haver dificuldades.

Seguidamente pedi para alunos fazerem a escala de Mib Maior em quatro tempos cada nota. Após uma primeira vez haver alguma desafinação, pedi que retificação da afinação. A meu ver, fica mais fácil afinar pela nota mais grave assim sucessivamente até a mais aguda. Expliquei aos alunos o porquê de afinar desta forma usando como exemplo quando procuramos auditivamente um acorde nas aulas de formação musical.

Resultou bem está forma de afinação, prosseguimos para leitura da *serenade in C minor* de Mozart. Após a primeira leitura fiz referências as dinâmicas dando exemplos de outras obras.

Esta aula pedi uma pulsação mais lenta para haver atenção as notas, articulação, dinâmicas e afinação.

A métrica rítmica do fagote não estava bem tive a trabalhar com ele, solfejando primeiro e depois com o instrumento numa pulsação mais lenta ir aumentando gradualmente.

Quando algum deles fazia algo bom elogiava e incentivava os alunos ouvirem-se uns outros e desta forma haver mais contacto ao tocar em conjunto.

Alertei algumas vezes para articulação que é estava um pouco longa, pedi uma articulação mais pontoadas com ressonância mais dentro do estilo.

A meu ver aula correu bastaste bem, fizemos até a metade e voltamos ao início já a velocidade até a meio da obra. Eu toquei a parte de oboé, porém se tivessem todos os elementos do grupo, seria melhor para junção e ouvirem todas as melodias presentes na obra.

#### Aula nº23 (23 de maio 2024)

Aula começou com a organização habitual da colocação das 6 cadeiras e 6 estantes. Tiveram presente na aula quatro alunos, aluno de trompa, aluno de fagote, aluna de clarinete e aluna de flauta.

Neste dia tinha ido ao dentista e ainda estava um pouco anestesiada. Por essa razão fiz uma introdução sobre cuidar da nossa saúde. Expliquei a importância de cuidar da nossa saúde bucal pois está totalmente envolvida com nosso trabalho, infeções dentárias podem causar paralisias faciais. Utilizei exemplo de um trompista, que quando estava no final do secundário teve uma infeção dentária

deixou passar e acabou por paralisar um lado da cara. Já passaram quinze anos e este trompista ainda tem sequelas.

Após esta breve introdução, começamos por trabalhar a escala Mib Maior dando quatro tempos para cada nota numa oitava. Retificamos afinação, seguidamente fizemos afinação pela nota mais grave, trompa primeiro, o fagote junta, depois o clarinete e por fim a flauta.

Começamos a leitura da obra *serenade in C minor* de Mozart, a partir da terceira página que foi o local onde ficamos na última aula.

Com metrónomo numa pulsação mais lenta pedi que tocassem do compasso que acabamos a aula passada até ao fim. Não foi possível por causa de algumas dificuldades técnicas do clarinete.

Durante a aula, a flauta tinha as partituras seguras e assimilou bem as articulações passadas na aula passada. A trompa também tinha as partituras seguras com uma boa afinação, porém tive de alertar ao logo da aula do ambiente da obra.

O fagotista ritmicamente teve algumas dificuldades, mas normal para o grau académico do aluno. Elogiei o empenho, estive auxiliar no solfejo e como estudar. Passei o exercício de anacruse, que consiste em pegar numa célula e tocá-la de trás para frente, começar com a penúltima nota em anacruse da última e assim sucessivamente com as restantes notas.

A clarinetista tem algumas dificuldades de afinação, mas sentia mais confortável com esta forma de afinar pela nota mais grave. Tecnicamente estive a solfejar junto com aluna e depois tocou.

Como não podia tocar, fui relatando a partitura do oboé devido haver muitas vezes cruzamento de vozes. Desta forma ajudar os alunos a terem mais visão da obra.

Esta segunda parte da obra era muito parecida da primeira parte, a articulação era muito parecida. Os alunos em algumas partes recordavam se da aula passada, mas em algumas partes não tanto. Quando o fagote tocava semínimas tive de recordar que precisava de ouvir ressonância, como estivesse a tocar contrabaixo, ele rapidamente trocou articulação.

Gradualmente fui aumentando a velocidade depois de concluir com sucesso a segunda parte já a velocidade. Quando fui a pedir do início ao fim apercebi que já passava da hora do fim da aula.

Esta aula a meu ver correu bem conseguimos concluir a leitura do primeiro andamento da obra *Serenade in C minor* de Mozart. Mesmo sendo uma leitura deu para falar de muitos aspetos musicais principalmente de expressividade musical.

### **3. Reflexão final da prática de ensino supervisionada**

Finalizando a minha Prática de Ensino Supervisionada, creio que esta Unidade Curricular é muito enriquecedora e muito importante para o Mestrado em Ensino da Música. Esta unidade curricular considero importante para o percurso pedagógico de um professor, pois permite-nos observar e analisar as práticas pedagógicas de outros professores e desta forma enriquecer o nosso método ensinar. A prática de ensino é algo que me dá muito gosto é muito gratificante partilhar o meu conhecimento e ver nos alunos o entusiasmo em aprender. Por essa razão gostava de continuar a desenvolver o conhecimento pedagógico para auxiliar e beneficiar os meus futuros alunos.

O local da realização da minha PES surpreendeu-me pela positiva, pois era uma escola que eu não conhecia e quando entrei reparei logo nas boas condições da escola, fundamentais para melhor prática de ensino.

A observação das aulas, especialmente das aulas individuais, na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo foi uma experiência extremamente positiva e enriquecedora. Foi notável ver como, em aulas com duração de quarenta e cinco minutos, o professor de oboé conseguiu alcançar resultados significativos, sempre alinhados com os objetivos artísticos e pedagógicos da escola.

O professor demonstrou uma combinação notável de profissionalismo e sensibilidade, o que se refletiu claramente nas aulas e na relação construída com os alunos. A abordagem pedagógica não se limitou ao ensino técnico do instrumento, mas também cultivou um ambiente acolhedor e inclusivo.

Quanto às aulas de grupo, aulas de música de câmara, também foram bastante desafiadoras devido a diferença de níveis musicais. O esforço contínuo do professor para gerir uma diversidade de níveis académicos e musicais, foi muito importante para evolução do grupo.

Aluna de oboé foi grande desafio pois ela apresenta um nível cognitivo um pouco abaixo da idade, porém não é confirmado por algum médico. Houve uma conversa entre o professor cooperante e a educanda, na qual ela tem esperança de que filha tenha uma evolução cognitiva nos próximos anos.

O grande desafio do grupo de música de câmara foi diversidade de níveis dos alunos especialmente o aluno de fagote que era bastante novo, mas notava-se um esforço enorme para acompanhar o nível dos seus colegas.

Pessoalmente, este período representou um grande crescimento, culminando anos de estudo e preparação para alcançar meu objetivo de ser professora de oboé. No geral, estou muito orgulhosa e satisfeita com meu percurso, não apenas no estágio, mas em toda a minha formação neste mestrado em ensino da música. Consolidei conhecimentos pré-existentes, adquiri novos aprendizados e, acima de tudo, sinto que todo esse percurso contribuiu para que eu me tornasse uma versão melhor de mim mesmo como futura professora de oboé e de música de câmara.

Concluo este estágio com a certeza de que a docência musical é a profissão à qual quero me dedicar. Tenho uma vontade imensa de continuar a ensinar música, a explorar e aproveitar todas as virtudes que a música pode trazer para crianças e jovens. Quero continuar a aprender para proporcionar o melhor ensino possível aos meus futuros alunos, ajudá-los a se tornarem melhores pessoas e músicos. Em suma, considero que esta experiência foi incrível e teve um impacto profundo na minha formação, não apenas como futura professora, mas também a nível pessoal. Sou muito grata a todos que, de alguma forma, contribuíram para o meu percurso até aqui.

## **Parte II – Investigação na prática de ensino**

## Introdução

A crescente consciencialização sobre a importância da inclusão no contexto educativo tem impulsionado a investigação em torno das necessidades educativas especiais (NEE) no ensino artístico, nomeadamente na música. A dislexia, uma perturbação específica da aprendizagem que afeta competências como a leitura, a escrita e a organização sequencial da informação, pode ter impacto significativo na aprendizagem musical, particularmente no estudo de instrumentos que exigem simultaneamente leitura musical, coordenação motora e interpretação auditiva, como é o caso do oboé.

O ensino especializado da música em Portugal privilegia, na sua estrutura, o modelo de aulas individuais, o que permite uma adaptação pedagógica mais ajustada às características de cada aluno. No entanto, essa adaptação nem sempre contempla, de forma eficaz, as especificidades associadas à dislexia, quer por falta de formação dos docentes, quer pela escassez de recursos e estratégias direcionadas para este público. Neste contexto, torna-se fundamental repensar e adaptar os métodos de ensino utilizados nos primeiros anos da aprendizagem do oboé, de forma a garantir que os alunos com dislexia possam desenvolver as suas competências musicais em igualdade de oportunidades.

A presente investigação tem como objetivo principal identificar e adaptar estratégias pedagógicas para o ensino do oboé, tornando-as acessíveis e eficazes para estudantes com dislexia. Procura-se, assim, contribuir para uma prática docente mais inclusiva e para a construção de um corpo de conhecimento que possa servir de suporte a professores do ensino artístico especializado.

Enquanto futura docente e pessoa diagnosticada com dislexia, reconheço, a partir da minha experiência pessoal, as dificuldades que resultam de um diagnóstico tardio e da ausência de respostas pedagógicas ajustadas. Lacunas no domínio da leitura, da escrita, da interpretação musical e da perceção rítmica foram obstáculos que marcaram o meu percurso académico. Esta vivência constitui, simultaneamente, a motivação pessoal e o ponto de partida desta investigação, que se propõe a criar mecanismos para evitar que outros alunos enfrentem os mesmos constrangimentos.

Deste modo, esta dissertação assume um duplo propósito que é por um lado, contribuir para o meu desenvolvimento profissional enquanto docente, mais consciente e preparada para responder à diversidade dos perfis de aprendizagem e por outro, fornecer um contributo relevante e aplicado à área da pedagogia do oboé, promovendo práticas de ensino mais equitativas, informadas e inclusivas.

## 1. Dislexia: definição, impacto e intervenção

Neste capítulo, será abordado o conceito de dislexia, incluindo a sua definição, etiologia, desenvolvimento e impacto no quotidiano dos indivíduos afetados, bem como na comunidade envolvente. Serão igualmente exploradas as possíveis intervenções destinadas a mitigar as dificuldades associadas e a promover uma melhoria na qualidade de vida. Na figura 8 a imagem ilustra a dicotomia entre o processamento cognitivo de um indivíduo com dislexia e outro sem dislexia, evidenciando a diferença na fluência, clareza e organização do pensamento.

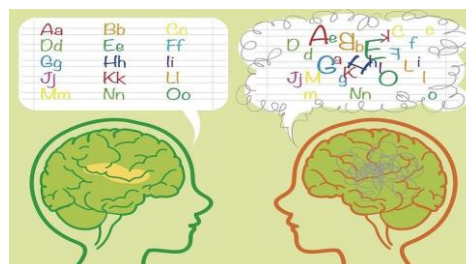


Figura 8 Um não disléxico e um disléxico

O trabalho inicia-se com uma abordagem científica que caracteriza a dislexia, analisando as suas causas subjacentes e as potenciais consequências no percurso académico e social dos indivíduos. Seguidamente, examina-se a organização cerebral dos indivíduos disléxicos e o modo como esta influência a aprendizagem, complementada por uma investigação dos fatores genéticos e dos correlatos neurais envolvidos na sua origem.

A análise prossegue com a avaliação dos diversos fatores que podem contribuir para o desenvolvimento da dislexia, bem como a apresentação das estratégias de intervenção e tratamento destinadas a minimizar as dificuldades enfrentadas. Por fim, são expostas as perspetivas atuais da investigação científica relativamente a esta condição, destacando as direções futuras no seu estudo e tratamento.

### 1.1. Dislexia: um panorama científico

A dislexia é frequentemente mencionada em diversos contextos, seja através de relatos individuais ou em discussões académicas e científicas. Esta condição é amplamente reconhecida pela sua manifestação em dificuldades na leitura, escrita, coordenação motora e outras áreas, embora as suas origens permaneçam, em muitos casos, pouco esclarecidas. A perspetiva científica sugere que a dislexia resulta de fatores neurobiológicos e genéticos, configurando-se como uma perturbação inata que afeta o processamento fonológico e a integração da informação.

A investigação sobre possíveis intervenções terapêuticas tem-se centrado na implementação de estratégias que visam minimizar as dificuldades associadas, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem. Neste sentido, este subcapítulo propõe-se a explorar, de forma aprofundada, os mecanismos subjacentes à dislexia, bem como a sua influência no desempenho académico e quotidiano dos indivíduos afetados.

A dislexia é definida como uma perturbação do neurodesenvolvimento que compromete a capacidade de leitura, afetando, em particular, a precisão e a fluência. Esta condição caracteriza-se por dificuldades persistentes na

descodificação fonológica, mesmo quando as restantes competências cognitivas se mantêm preservadas. (Freire, 2020)

Classificada como uma perturbação específica da aprendizagem, a dislexia manifesta-se através de dificuldades significativas na leitura, na escrita e na ortografia, mesmo em indivíduos com inteligência dentro da média ou superior e com acesso adequado a instrução. Esta perturbação, de origem neurológica, afeta aproximadamente entre 5% e 10% da população mundial, embora a sua prevalência varie consoante os critérios de diagnóstico e as características das populações analisadas. (Peterson & Pennington, 2015; World Federation of Neurology)

A dislexia está associada a dificuldades no reconhecimento de palavras, na compreensão de números e sons, bem como na descodificação fonológica de palavras, comprometendo a fluência e a precisão na leitura. Em termos de ortografia, os erros são frequentemente cometidos de forma inconsciente, resultando, na maioria dos casos, de dificuldades na recordação de padrões fonológicos. Adicionalmente, a compreensão leitora pode ser afetada, uma vez que a lentidão na leitura compromete a assimilação eficiente da informação. (Peterson & Pennington, 2015)

Os sintomas da dislexia variam em termos de gravidade, oscilando entre manifestações ligeiras e severas. Geralmente, esta perturbação é identificada durante os primeiros anos de escolaridade, período em que se inicia formalmente o ensino da leitura e da escrita, tornando-se evidente a discrepância entre o desempenho esperado e as dificuldades apresentadas pelo aluno. (Peterson & Pennington, 2015)

## 1.2. Organização cerebral e impacto na aprendizagem

Tendo em conta que a dislexia resulta de fatores neurológicos, este segmento tem como objetivo analisar as alterações que ocorrem a nível cerebral. Deste modo, o estudo centra-se na identificação das modificações fisiológicas associadas à dislexia e na avaliação do impacto dessas alterações nos processos de aprendizagem. A figura 9 representa uma possível forma de perceção do texto por parte de uma pessoa com dislexia; contudo, esta não é transversal a todos os indivíduos disléxicos, uma vez que a dislexia pode manifestar-se de diversas formas.

A distribuição das células nervosas e as possíveis falhas na sincronização de

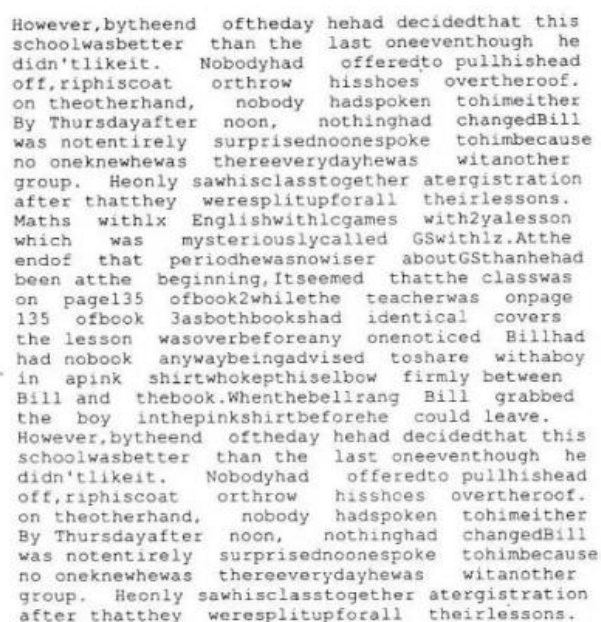


Figura 9 O texto demonstra como um disléxico lê/vê

determinadas regiões cerebrais influenciam significativamente o funcionamento cognitivo dos indivíduos com dislexia. Essas alterações neurológicas podem comprometer a integração da informação, afetando os processos de codificação, armazenamento e recuperação de dados, bem como influenciar diretamente a atenção e a memória. (Alves M. , 2015)

A prática musical tem sido identificada como uma estratégia eficaz para promover a neuroplasticidade, contribuindo para melhorias nas conexões neurais. A execução de um instrumento musical exige a integração de estímulos sensoriais e motores, funcionando como um exercício potencialmente benéfico para indivíduos com dislexia. (Alves M. , 2015)

Os alunos com dislexia enfrentam dificuldades na identificação de palavras e na associação destas aos respetivos significados, o que compromete tanto a fluência como a compreensão leitura. Estas dificuldades tendem a agravar-se ao longo do tempo, ampliando a discrepância entre alunos disléxicos e não disléxicos. (Freire, 2020)

A leitura constitui uma competência transversal a todas as áreas curriculares, consequentemente, dificuldades neste domínio podem comprometer o desempenho académico global dos alunos, refletindo-se em diferentes disciplinas e limitando o seu progresso escolar. (Freire, 2020)

A legislação portuguesa, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, promove uma abordagem inclusiva no apoio a alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia. Este diploma destaca a importância de intervenções precoces e da implementação de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos alunos, visando a sua plena inclusão no contexto educativo. (Freire, 2020)

### **1.2.1. Legislação portuguesa aplicável à dislexia em contexto escolar**

Como anteriormente referido, o principal instrumento legal que atualmente regula a educação inclusiva em Portugal é o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o qual estabelece os princípios e as normas destinadas à inclusão de todos os alunos em contextos educativos regulares. Este documento veio substituir o anterior Decreto-Lei n.º 3/2008, com o objetivo de reforçar uma abordagem centrada no potencial e nas necessidades individuais de cada aluno, afastando-se de uma perspetiva categorial e predominantemente médica (Diário da República, 2018)

A substituição do Decreto-Lei n.º 3/2008 pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 representa, assim, uma mudança paradigmática na forma como Portugal concebe e operacionaliza a inclusão educativa. Esta alteração não se configura apenas como uma reforma legislativa, mas como uma transformação ideológica e metodológica, refletindo uma aproximação mais clara às orientações internacionais sobre educação inclusiva, nomeadamente pela UNESCO e pela Convenção sobre

os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas. (Organização das Nações Unidas , 2006)

O Decreto-Lei n.º 3/2008 assentava numa lógica categorial, em que os alunos eram classificados segundo diagnósticos clínicos específicos, como deficiência motora, visual, auditiva ou perturbações da aprendizagem, para acederem às medidas de apoio educativo. Esta abordagem era considerada limitadora e excludente, uma vez que muitos alunos com dificuldades significativas, mas que não preenchiam critérios clínicos formais, ficavam fora do alcance das respostas educativas especializadas.

Em contraste, o Decreto-Lei n.º 54/2018 introduz uma abordagem centrada nas necessidades funcionais e contextuais dos alunos, independentemente da existência ou ausência de diagnóstico médico. Este novo enquadramento adota um modelo biopsicossocial, inspirado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde (OMS) (Organização Mundial da Saúde, 2001), valorizando não apenas as limitações individuais, mas também os fatores ambientais e pedagógicos que influenciam o desempenho e a participação dos alunos.

Com a entrada em vigor do novo decreto, existe um reforço da autonomia e responsabilidade das escolas, nomeadamente no que respeita à identificação precoce, planificação e implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sem depender exclusivamente de relatórios clínicos externos. Neste contexto, a criação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) constitui um dos instrumentos estruturantes para operacionalizar esta abordagem centrada na escola e na comunidade educativa. (Monteiro, Sanches-Ferreira, & Alves, 2020)

Em suma, a transição do Decreto-Lei n.º 3/2008 para o Decreto-Lei n.º 54/2018 reflete um compromisso mais profundo com os princípios da inclusão, equidade e justiça educativa, promovendo a construção de uma escola efetivamente inclusiva, alinhada com os instrumentos internacionais de direitos humanos e com as melhores práticas pedagógicas contemporâneas.

### **1.3. Etiologia e neurociência**

No âmbito da definição da dislexia e do panorama científico, é fundamental aprofundar a investigação dos genes implicados na sua etiologia.

A dislexia apresenta uma base genética significativa, sendo amplamente reconhecida como uma perturbação do *neurodesenvolvimento* com uma forte componente hereditária. Estudos de (Hulme & Snowling, 2021; Fisher & DeFries, 2002; Peterson & Pennington, 2015; Shaywitz, 2003) indicam que genes como DYX1C1, KIAA0319 e ROBO1 estão implicados na sua etiologia, desempenhando um papel determinante nos processos neurobiológicos subjacentes à aquisição da leitura.

### **1.3.1. *DYX1C1 (Dyslexia Susceptibility 1 Candidate 1)***

O gene *DYX1C1* desempenha um papel fundamental na migração neuronal durante o desenvolvimento do cérebro, particularmente no córtex cerebral, uma estrutura essencial para as competências linguísticas e de leitura. Mutações ou alterações em *DYX1C1* podem comprometer a organização cortical, afetando regiões envolvidas no processamento fonológico e visual, ambos cruciais para a leitura. Este gene foi um dos primeiros a ser identificado como potencialmente associado à dislexia, sobretudo em estudos realizados em populações europeias. (Fisher & DeFries, 2002)

### **1.3.2. *KIAA0319***

O gene *KIAA0319* está envolvido na adesão celular e na migração neuronal durante o desenvolvimento cortical, regulando a organização das camadas neuronais no cérebro em formação. Alterações neste gene têm sido associadas a dificuldades na conectividade entre áreas cerebrais responsáveis pelo processamento linguístico. Além disso, *KIAA0319* influencia a comunicação entre diferentes regiões cerebrais, nomeadamente entre o córtex temporoparietal e a região occipital-temporal, ambas fundamentais para a decodificação de palavras. Trata-se de um dos genes mais frequentemente investigados no contexto da dislexia, sendo amplamente relatado em estudos genéticos pela sua associação com esta perturbação. (Fisher & DeFries, 2002)

### **1.3.3. *ROBO1 (Roundabout Guidance Receptor 1)***

O gene *ROBO1* desempenha um papel fundamental no direcionamento dos axónios durante o desenvolvimento neural, facilitando a formação de conexões adequadas entre diferentes regiões cerebrais. Disfunções em *ROBO1* podem resultar em ligações anómalas entre os hemisférios cerebrais, comprometendo o processamento linguístico e a coordenação sensorial necessária para a leitura. Este gene é particularmente relevante, uma vez que a sua expressão anómala tem sido associada a alterações na perceção auditiva, um componente essencial para a consciência fonológica. Estas evidências reforçam que a dislexia é uma perturbação de origem neurobiológica com um forte componente genético, embora a sua manifestação dependa da interação entre múltiplos fatores biológicos e contextuais. (Fisher & DeFries, 2002)

## **1.4. Diagnóstico e reconhecimento da dislexia**

Até há algumas décadas, as necessidades educativas especiais não eram amplamente reconhecidas, e era comum atribuir a incapacidade de aprendizagem a um défice intelectual, recorrendo a estigmatizações pejorativas. No entanto, graças ao avanço da investigação e da neurociência, verificou-se que muitos indivíduos anteriormente rotulados como incapazes de aprender apresentam, na realidade, dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia, as quais não implicam necessariamente um baixo aproveitamento escolar.

A aceitação do diagnóstico pode ser um desafio tanto para os alunos como para as suas famílias. O papel dos pais é fundamental para ajudar a criança a

compreender que a dislexia constitui uma característica neurobiológica e não um obstáculo intransponível ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. A interpretação e receção do diagnóstico variam consoante o contexto sociocultural e educativo. Em comunidades onde predominam baixos níveis de literacia ou conhecimento científico, a dislexia pode ser subvalorizada ou até rejeitada. No entanto, mesmo em contextos mais desenvolvidos, podem surgir reações negativas, por vezes motivadas por fatores emocionais ou sociais, refletindo um receio injustificado de estigmatização.

O diagnóstico da dislexia é de natureza clínica e multidisciplinar, exigindo uma abordagem abrangente que inclui avaliação psicológica, testes de leitura e escrita, bem como a recolha da história escolar e familiar. A avaliação psicológica tem como principal objetivo excluir a presença de outras condições que possam justificar as dificuldades de aprendizagem, como a deficiência intelectual. Os testes de leitura e escrita permitem determinar o desempenho do indivíduo relativamente aos padrões esperados para a sua idade. A análise da história escolar e familiar reveste-se igualmente de grande importância, dada a elevada componente hereditária da dislexia.

Para a padronização do diagnóstico, são amplamente utilizados critérios clínicos, como os descritos no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), publicado pela *American Psychiatric Association* (APA). Este manual constitui uma referência globalmente reconhecida para a identificação e categorização das perturbações do neurodesenvolvimento, incluindo a dislexia. (American Psychiatric Association, 2013)

O DSM-5 introduziu uma abordagem dimensional na classificação das perturbações do neurodesenvolvimento, reconhecendo que os sintomas podem variar em gravidade e que as manifestações não são estritamente categóricas. O manual agrupa as diferentes perturbações com base em fatores comuns, como predisposição genética, neurobiologia e padrões clínicos. Cada perturbação é descrita detalhadamente, incluindo os critérios diagnósticos, a duração dos sintomas, o impacto funcional e os critérios de exclusão. (American Psychiatric Association, 2013)

### **1.5. Intervenções e estratégias de apoio na dislexia**

Após o diagnóstico, surge a questão sobre a possibilidade de cura ou sobre as formas de minimizar os impactos da dislexia no desempenho académico. Importa, ainda, refletir sobre como um indivíduo com dislexia pode alcançar um nível de aproveitamento semelhante ao de alunos sem esta condição e sobre as estratégias para colmatar essas dificuldades. Embora seja amplamente reconhecido que a dislexia não tem cura, existem intervenções eficazes que permitem atenuar os sintomas e possibilitam que os indivíduos disléxicos desenvolvam ao máximo o seu potencial de aprendizagem.

Intervenções sistemáticas, explícitas e intensivas têm demonstrado ser eficazes na mitigação das dificuldades na aprendizagem da leitura, sobretudo quando

implementadas nos primeiros anos de escolaridade. O diagnóstico precoce é um fator determinante, pois possibilita a aplicação de estratégias direcionadas, reduzindo o impacto negativo da dislexia tanto no desempenho escolar como na autoestima do aluno. (Freire, 2020)

Métodos pedagógicos que integram estímulos visuais, auditivos e cinestésicos são amplamente reconhecidos pela sua eficácia na educação de alunos com dificuldades de leitura. A repetição e o treino gradual favorecem a automatização de processos fundamentais, como a correspondência entre grafemas e fonemas, facilitando a aquisição da leitura e da escrita. (Freire, 2020)

Embora não exista uma cura para a dislexia, a implementação de intervenções adequadas pode melhorar significativamente o desempenho acadêmico e funcional dos indivíduos afetados. Algumas das estratégias mais utilizadas incluem:

- Métodos fônicos - enfatizam a relação entre letras e sons, promovendo a aquisição da leitura de forma estruturada e progressiva.
- Tecnologias *assistivas* - incluem softwares de conversão de texto em fala, facilitando a leitura, a compreensão e o acesso à informação escrita.
- Apoio psicológico - auxilia na gestão dos impactos emocionais da dislexia, nomeadamente no desenvolvimento da autoestima e na redução da ansiedade.
- Treino da consciência fonológica - considerado um dos pilares fundamentais das intervenções, este método centra-se na capacidade de reconhecer e manipular os sons da linguagem, essencial para a aprendizagem da leitura. (Shaywitz, 2003)

A participação dos encarregados de educação assume um papel crucial no processo de intervenção. Um estudo realizado por Alves (2016), com base em questionários aplicados a pais, demonstrou que a adaptação de estratégias pedagógicas resultou em melhorias significativas na perceção dos encarregados de educação sobre o envolvimento dos seus filhos na prática musical e na sua motivação para estudar.

Além disso, deve-se incentivar os alunos a desenvolverem competências de auto-monitorização e metacognição, promovendo uma maior autonomia no estudo e auxiliando-os na identificação de estratégias individuais para superar os desafios inerentes à dislexia. (Alves M. , 2015)

### **1.5.1. Métodos fônicos**

Os métodos fônicos constituem uma abordagem eficaz na intervenção da dislexia, uma vez que se centram no desenvolvimento da consciência fonológica e das competências de descodificação. Estes métodos enfatizam a relação entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas), auxiliando indivíduos com dislexia na

superação de dificuldades relacionadas com o reconhecimento de palavras e na promoção de uma leitura fluente. (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003)

Os métodos fônicos permitem identificar, isolar e manipular os sons da fala, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de leitura de novas palavras com maior confiança. Além disso, estabelecem uma base sólida para a fluência na leitura e para a interpretação de textos. A sua eficácia é maximizada quando adaptados às necessidades individuais, sendo frequentemente combinados com outras abordagens terapêuticas e educacionais. (Shaywitz, 2003)

Os principais métodos fônicos utilizados incluem:

#### **a) Ensino fônico sistemático**

Este método ensina explicitamente as correspondências entre letras e sons de forma estruturada e cumulativa. O processo inicia-se com a introdução de sons e letras simples, progredindo para padrões mais complexos, como dígrafos e encontros consonantais. O objetivo central é desenvolver a capacidade de decodificar palavras novas com base no reconhecimento de padrões sonoros. (Henry, 2010; Moats, 2020)

#### **b) Método fônico sintético**

Este método centra-se na construção de palavras a partir da combinação de sons individuais (blending). Os alunos aprendem os sons isolados das letras e, posteriormente, praticam a sua junção para formar palavras. Por exemplo, ao ensinar os sons de "g", "a", "t" e "o", os alunos são orientados a combiná-los para formar "gato". (Henry, 2010; Moats, 2020)

#### **c) Método fônico analítico**

Neste método, os padrões sonoros são explorados em palavras inteiras antes de serem segmentados em partes menores. Os alunos identificam padrões familiares em palavras conhecidas, como o som "ão" em "cão", "pão" e "coração". Esta abordagem facilita o reconhecimento rápido de palavras com base em padrões fonológicos comuns. (Henry, 2010; Moats, 2020)

#### **d) Método fônico explícito**

O ensino das correspondências entre letras e sons ocorre de forma direta e sistemática, com prática regular e feedback imediato. O professor apresenta regras fonológicas específicas, como "o som da letra 'a' pode ser /æ/". Os alunos praticam a leitura de palavras e frases seguindo essas regras, reduzindo ambiguidades e dificuldades, especialmente em crianças com défices severos na leitura. (Moats, 2020)

#### **e) Método Orton-Gillingham**

Esta abordagem estruturada e multissensorial inclui o ensino fônico como componente principal. As atividades combinam estímulos visuais, auditivos e cinestésicos para reforçar a aprendizagem da correspondência entre letras e sons. O ensino é cumulativo, reforçando continuamente os conhecimentos adquiridos. Um exemplo prático envolve a associação de sons a letras enquanto os alunos

desenham a forma da letra, promovendo a aprendizagem ativa. (Henry, 2010; Moats, 2020)

#### **f) Método de leitura repetitiva e fluência fônica**

Este método enfatiza a prática repetitiva de palavras e textos que seguem padrões fonológicos ensinados. Os alunos leem repetidamente palavras e frases que reforçam os sons aprendidos, o que contribui para a fluência na leitura de palavras desconhecidas. Com o tempo, observa-se uma melhoria na velocidade e na precisão da leitura. (Henry, 2010; Moats, 2020)

#### **g) Método Lindamood-Bell (LIPS)**

Este programa multissensorial foca-se na consciência fonética e na articulação dos sons da fala. Ensina os alunos a sentir e manipular os sons na boca enquanto aprendem a relação entre letras e sons. A combinação do treino auditivo e articulatório é particularmente vantajosa para crianças que apresentam dificuldades em discriminar sons de forma eficaz. (Henry, 2010)

#### **h) Método Barton**

Baseado na abordagem Orton-Gillingham, este programa foi desenvolvido para alunos com dislexia. A metodologia inclui o ensino estruturado das correspondências entre letras e sons, aliado a prática intensiva de leitura, ortografia e consciência fonológica. O programa é altamente detalhado e sequencial, sendo ideal para aplicação com apoio de tutores especializados. (Henry, 2010; Moats, 2020)

#### **i) Programas de intervenção baseados em tecnologia**

Diversos programas baseados em métodos fônicos utilizam tecnologia para otimizar o ensino de competências fonológicas. Exemplos incluem: Lexia Learning; Reading Rockets; Fast ForWord;

Estes programas integram jogos interativos e fornecem feedback imediato, reforçando a aprendizagem de forma dinâmica. (Henry, 2010; Moats, 2020)

### **1.5.2. Tecnologias assistivas: softwares de conversão de texto em fala**

As tecnologias *assistivas* desempenham um papel crucial no apoio a pessoas com dislexia, ajudando-os a superar barreiras na leitura, escrita e aprendizagem. Entre essas tecnologias, os softwares de conversão de texto em fala (TTS, *Text-to-Speech*) são especialmente úteis, pois permitem que textos sejam lidos em voz alta, facilitando a compreensão de informações sem a necessidade de decodificação visual detalhada. (Reid & Peer, 2016)

Os softwares de conversão de texto em fala são ferramentas digitais que convertem texto escrito em áudio sintetizado. Estes softwares utilizam algoritmos avançados para reproduzir a fala humana, ajudando pessoas com dislexia, a processar informações de maneira auditiva, reduzir a frustração associada à leitura lenta ou imprecisa, e aumentar a fluência em tarefas acadêmicas ou profissionais. (Snowling & Hulme, *The Science of Reading: A Handbook*, 2005)

Os principais benefícios para indivíduos com dislexia, são o apoio à compreensão pois permite que os usuários escutem textos complexos, o que melhora a compreensão geral e reduz a carga cognitiva da decodificação. O acesso aos conteúdos, pois facilita o acesso a livros, artigos e materiais acadêmicos, incluindo textos digitalizados. O aprimoramento da escrita, porque auxiliam na revisão de textos escritos pelo usuário, lendo em voz alta o conteúdo para identificar erros. Sendo também um estímulo multissensorial, porque combinam a leitura visual com o feedback auditivo, reforçando a aprendizagem. (MacArthur, Graham, & Fitzgerald, 2016)

Há três softwares de conversão de texto em fala, que são gratuitos e compatíveis com os sistemas operacionais comuns. O primeiro é *Microsoft Immersive Reader* compatível com sistema operativo *Windows*, é integrado ao pacote *Office* e ao navegador *Edge*. Converte texto em fala, ajusta espaçamento entre palavras e oferece realce de texto. O segundo software é *Google Text-to-Speech* (TTS) para sistema operativo *Android*, e este permite que textos sejam lidos em voz alta. O terceiro software é para o sistema operativo *IOS/macOS* que é *Apple VoiceOver*, consiste num leitor de tela que inclui funcionalidade TTS para leitura de textos. (Rose & Meyer, 2006)

Existem 4 softwares que não são gratuitos, como o *Kurzweil 3000* consiste num software robusto que combina TTS com outras ferramentas de aprendizado, como anotações e dicionários. O *ClaroRead* que oferece funcionalidades de texto em fala e suporte para leitura em vários idiomas. O *NaturalReader* que tem disponível em versões gratuita e premium, com vozes realistas que melhoram a experiência auditiva. E por último o *Read&Write by Texthelp* foi projetado para estudantes com dificuldades de aprendizagem, inclui recursos TTS e de escrita assistida. (Assistive Technology Industry Association)

Estes softwares têm vantagens tanto na educação, no trabalho como na vida cotidiana. Na educação porque estudantes com dislexia que utilizam a ferramenta TTS para acompanhar leituras de livros didáticos, facilita a retenção de conceitos. Profissionalmente, podem utilizar para revisão de documentos ou ler emails importantes. No dia a dia pode auxiliar na leitura de menus, sinalizações ou informações em ambientes digitais.

A tecnologia está em constante evolução, neste caso tem vindo a melhorar a qualidade das vozes sintetizadas com o recurso da inteligência artificial. Os softwares com a ferramenta TTS, tem ainda a necessidade de melhorar os materiais digitais como textos digitalizados corretamente e a dependência de dispositivos e conectividade com a internet. (International Dyslexia Association, 2017)

### **1.5.3. Apoio psicológico e gestão do impacto emocional (baixa autoestima e ansiedade)**

O apoio psicológico é essencial para ajudar as pessoas com dislexia a lidar com o impacto emocional causado pelas dificuldades na aprendizagem, como baixa

autoestima, ansiedade, frustração e estigmatização. Este suporte promove o bem-estar emocional, fortalece a resiliência e facilita o desenvolvimento de estratégias para enfrentar os desafios relacionados à dislexia. (Dweck, 2006)

Uma grande parte das pessoas com dislexia tem baixa autoestima, por se sentirem incapazes ou inferiores devido às dificuldades na leitura e escrita, especialmente em ambientes escolares. A dislexia pode causar ansiedade porque situações que envolvem leitura em público ou tarefas escritas podem gerar ansiedade significativa. Tendem a sentir-se frustrados porque havendo esforços contínuos sem resultados imediatos podem levar à frustração e, em alguns casos, à desistência de atividades académicas. Pode causar também um sentimento de isolamento, pela falta de compreensão por parte de colegas, professores e até familiares pode fazer com que a pessoa se sinta incompreendida e solitária. (Elliott & Grigorenko, 2014)

O envolvimento familiar é um fator importante para auxiliar as pessoas com dislexia. Ao ensinar os familiares sobre as dificuldades enfrentadas pela pessoa com dislexia, podem evitar críticas e aumentar o apoio. Incentivar um ambiente positivo em casa, destacando as habilidades e as conquistas além do desempenho académico. (International Dyslexia Association, 2017)

Ao haver uma intervenção escolar, existe uma preparação para os professores para eles poderem e saberem ajudar os educadores a compreender os impactos emocionais da dislexia e a usar abordagens empáticas. Havendo apoio psicopedagógico ajuda o estudante a lidar com situações de stress escolar, como avaliações e apresentações. (Snowling & Hulme, *The Science of Reading: A Handbook*, 2005)

Existem algumas técnicas que ajudam a melhorar a autoestima como o foco nos pontos fortes que consiste em identificar e reforçar habilidades em áreas onde a pessoa se destaca, como artes, desporto ou resolução de problemas. Outra técnica é estabelecer metas realistas como definir metas alcançáveis para evitar frustrações. Também celebra as conquistas, englobando o reconhecimento de progressos, por menores que sejam, como uma forma de construir confiança. (Packer, 2017)

Os benefícios do apoio psicológico é melhoramento da qualidade de vida porque reduz o impacto negativo das dificuldades de leitura e escrita no bem-estar geral, o aumento da autoconfiança devido a encorajar a valorização pessoal e a exploração de talentos únicos e a redução de ansiedade e stress, por meio do ensino de técnicas práticas para lidar com situações desafiadoras. (Elliott & Grigorenko, 2014)

### **1.5.3.1. Estratégias de apoio psicológico**

#### **a) Terapia cognitivo-comportamental (TCC)**

Esta estratégia tem como objetivo identificar e mudar padrões de pensamento negativo associados à dislexia. Consiste em trabalhar crenças limitantes como "Eu nunca vou conseguir aprender isso" e substituir por pensamentos mais

construtivos: "Eu aprendo no meu tempo e de formas diferentes." Desta forma reduz a ansiedade e melhora a autoestima ao focar em soluções e estratégias práticas. (Shaywitz, 2003)

#### **b) Apoio emocional individualizado**

Pratica-se num espaço seguro para que a pessoa expresse os seus sentimentos e desafios. Tendo como práticas a escuta ativa, validação das emoções e reforço de pontos fortes e conquistas, mesmo que pequenas. (Shaywitz, 2003)

#### **c) Intervenção psico-educacional**

O objetivo principal, é educar o indivíduo e sua família sobre a dislexia. Tentando explicar que a dislexia não está relacionada à inteligência e enfatizar que é uma diferença de processamento neurológico, com pontos fortes associados por exemplo, a criatividade e o pensamento analítico. (Shaywitz, 2003)

#### **d) Grupos de suporte**

Consiste numa comunidade onde indivíduos com dislexia possam compartilhar experiências e estratégias. Desta forma reduz o isolamento e promove apoio mútuo e sensação de inclusão. (Shaywitz, 2003)

#### **e) Prática de habilidades socio-emocionais**

Desenvolve a resiliência e habilidades para enfrentar desafios. Por meio de técnicas de relaxamento e *mindfulness* para gerenciar a ansiedade. Também com a prática de jogos e exercícios que reforcem a colaboração e o reconhecimento de talentos. (Shaywitz, 2003)

### **1.5.4. A Prática da consciência fonológica e a sua relevância na intervenção da dislexia**

A prática da consciência fonológica é amplamente reconhecida como um dos pilares fundamentais nas intervenções dirigidas a indivíduos com dislexia. Esta abordagem incide no desenvolvimento de competências relacionadas com a identificação e manipulação dos sons da linguagem, aspetos essenciais para a aquisição da leitura e da escrita. (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001)

A consciência fonológica refere-se à capacidade de perceber, identificar e manipular os sons que compõem as palavras faladas. Trata-se de um componente essencial do processamento fonológico, frequentemente comprometido em indivíduos com dislexia. (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001)

#### **1.5.4.1. Níveis de consciência fonológica**

A consciência fonológica pode ser subdividida em quatro níveis principais:

- Consciência de palavras – refere-se à capacidade de identificar palavras individuais dentro de uma frase. Exemplo: "Quantas palavras existem na frase 'Eu gosto de ler'?"
- Consciência silábica – envolve a segmentação de palavras em sílabas. Exemplo: "Separe a palavra 'livro' em sílabas: li-vro."
- Consciência de rimas – permite reconhecer palavras que rimam. Exemplo: "Qual palavra rima com 'casa': vaso ou mesa?"

- Consciência fonémica – consiste na identificação e manipulação dos fonemas. Exemplo: "Qual é o som inicial da palavra 'sapo'?" (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001)

#### **1.5.4.2. Importância da consciência fonológica na intervenção da dislexia**

A dislexia está associada a défices no processamento fonológico, dificultando a descodificação de palavras. Habilidades fonológicas deficitárias comprometem a aprendizagem das correspondências entre letras e sons, interferindo na leitura e na escrita. A prática sistemática da consciência fonológica pode melhorar significativamente a descodificação, facilitando a associação entre sons e letras e promovendo uma leitura mais fluente.

Além disso, ao aprimorar a descodificação, os indivíduos conseguem concentrar-se mais na compreensão do texto, reduzindo a frustração e aumentando a autoconfiança na leitura. O desenvolvimento destas competências contribui para diminuir a sensação de incapacidade, reforçando a motivação e o envolvimento na aprendizagem. (National Reading Panel, 2000)

#### **1.5.4.3. Estratégias para o desenvolvimento da consciência fonológica**

Diversas estratégias podem ser implementadas para fortalecer a consciência fonológica:

- Atividades de segmentação fonémica – ensinam a dividir palavras nos seus fonemas. Exemplo: "Quais são os sons da palavra 'cão'?" Resposta: /c/ /ã/ /o/."
- Atividades de fusão fonémica – envolvem a combinação de fonemas individuais para formar palavras. Exemplo: "Quais palavras formam os sons /c/ /a/ /s/ /a/? Resposta: 'casa'."
- Atividades de manipulação fonémica – consistem em ensinar a alterar, adicionar ou remover fonemas. Exemplo: "Substitua o som inicial de 'pato' por /g/: 'gato'."
- Rimas e aliterações – trabalham-se palavras que rimam ou que apresentam sons iniciais semelhantes. Exemplo: "Qual palavra começa com o mesmo som de 'bola': 'bicho' ou 'saco'?"
- Uso de jogos e músicas – incorporação de atividades lúdicas, como canções infantis que enfatizam rimas e padrões sonoros.
- Utilização de recursos tecnológicos – aplicações e softwares específicos que estimulam o reconhecimento e a manipulação de sons através de jogos interativos. (Shaywitz, 2003)

#### **1.5.4.4. Implementação da prática individualizada**

A prática individualizada da consciência fonológica deve ser adaptada às necessidades específicas de cada indivíduo, considerando o seu nível de desenvolvimento e as suas dificuldades específicas. Algumas abordagens eficazes incluem:

Método sistemático e multissensorial, que é uma combinação de estímulos visuais, auditivos e táteis para reforçar a aprendizagem. Exemplo: utilizar letras em relevo para associar o som à forma da letra.

Frequência e intensidade da prática consiste na realização de sessões regulares e frequentes para consolidar as competências adquiridas. (Gillon, 2004)

### **1.6. Perspetivas atuais e questões em aberto na investigação sobre a dislexia**

Considerando que a dislexia tem sido objeto de estudo de forma mais aprofundada apenas nas últimas décadas, persistem numerosas questões em aberto que continuam a desafiar a comunidade científica. Uma das questões que suscita particular interesse consiste em compreender as diferentes perspetivas dos investigadores relativamente à dislexia e às estratégias de intervenção mais eficazes.

A investigação recente tem explorado o uso de técnicas de neuroimagem e inteligência artificial com o objetivo de melhorar o diagnóstico precoce e desenvolver intervenções mais personalizadas. Estas abordagens inovadoras permitem uma compreensão mais detalhada dos mecanismos neurobiológicos subjacentes à dislexia, possibilitando a criação de metodologias pedagógicas e terapêuticas mais eficazes.

Existe um interesse crescente na compreensão das diferenças na manifestação da dislexia consoante o idioma. Estudos de (Ziegler & Goswami, 2005) indicam que a complexidade ortográfica de uma língua influencia a severidade das dificuldades enfrentadas pelos indivíduos disléxicos. Por exemplo, línguas com ortografia transparente, como o italiano, apresentam um menor grau de dificuldade na aprendizagem da leitura, enquanto línguas com ortografia opaca, como o inglês, tendem a representar desafios acrescidos para indivíduos com dislexia. (Ziegler & Goswami, 2005)

## **2. Ensino da música e dislexia: relações e desafios**

Neste segundo ponto, procede-se à análise do ensino da música, explorando a sua organização, planeamento, conteúdos e metodologias, bem como as limitações que se verificam na prática atual. Inicialmente, aborda-se a forma como o ensino da música é concebido na contemporaneidade, destacando as suas principais características e restrições.

Seguidamente, a investigação centra-se na influência do ensino musical sobre os alunos com dislexia, dividindo a análise em diversas vertentes. Em primeiro lugar, explora-se a relação entre a música e os processos fonológicos, evidenciando a relevância desta dimensão para os disléxicos, dado o impacto da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita. Posteriormente, avalia-se o impacto da música na memória e na atenção, aspetos fundamentais para o sucesso da aprendizagem.

Adicionalmente, analisa-se a forma como a prática musical pode potenciar a coordenação motora, promovendo a integração de processos multissensoriais que contribuem para o desenvolvimento das competências musicais e para a melhoria do quotidiano dos alunos.

Por fim, discute-se os benefícios do ensino da música para os alunos com dislexia, demonstrando como esta abordagem pode favorecer uma educação mais inclusiva e eficaz, permitindo que estes alunos desenvolvam as suas capacidades cognitivas e emocionais de forma mais estruturada e acessível.

### **2.1. A abordagem tradicional no ensino da música: características e limitações**

Cada professor adota a sua própria metodologia e abordagem pedagógica, tal como cada instituição de ensino estrutura os seus planos, métodos e modelos de organização curricular de acordo com os seus objetivos educativos. Nesta investigação, privilegiou-se a abordagem tradicional, amplamente utilizada tanto em instituições de ensino público como privado. Este enquadramento permitiu estabelecer um referencial para a identificação das características e limitações inerentes ao ensino da música.

Historicamente, o ensino da música tem sido estruturado segundo métodos tradicionais, que enfatizam a leitura de partituras, a teoria musical e a repetição mecânica de exercícios. Embora esta abordagem tenha desempenhado um papel fundamental na formação de músicos ao longo dos séculos, apresenta características que, por um lado, favorecem a aprendizagem técnica, mas, por outro, podem restringir a criatividade e a expressividade dos alunos. (Hanna, 2007; Green, 2002)

O modelo tradicional de ensino musical tem as suas raízes na estrutura pedagógica desenvolvida nos conservatórios do século XIX, particularmente em França. Neste modelo, o professor assume um papel central no processo educativo, funcionando como principal transmissor do conhecimento, enquanto o

aluno adota uma posição predominantemente recetiva. A ênfase recai essencialmente na técnica instrumental e na reprodução de repertório, relegando para segundo plano a criatividade, a reflexão crítica e a compreensão aprofundada da música. (Azevedo, 2014)

### **2.1.1. Características da abordagem tradicional**

A abordagem tradicional no ensino da música assenta em princípios rígidos e estruturados, destacando-se os seguintes aspetos: (Green, 2002; Hanna, 2007; Gillon, 2004)

- Ênfase na notação musical - os alunos são incentivados a desenvolver competências de leitura de partituras desde as fases iniciais da aprendizagem, muitas vezes antes de adquirirem uma perceção auditiva mais abrangente. O foco excessivo na leitura pode resultar numa dependência da notação musical, dificultando a improvisação e a criação espontânea.
- Repetição e técnica - a prática instrumental é baseada na repetição sistemática de exercícios técnicos, escalas e estudos mecânicos. Embora fundamentais para a construção da destreza instrumental, estas práticas podem tornar-se monótonas e desmotivadoras para determinados alunos.
- Hierarquia no ensino - tradicionalmente, o ensino da música é estruturado de forma unidirecional, onde o professor detém o conhecimento e o transmite aos alunos. Esta hierarquia pedagógica pode limitar a autonomia do estudante e restringir a sua capacidade de desenvolver uma aprendizagem mais ativa e participativa.
- Repertório académico - o repertório ensinado no contexto tradicional centra-se predominantemente em obras da música erudita ocidental, o que pode limitar o contacto dos alunos com diferentes estilos musicais. Esta abordagem tende a afastar estudantes que demonstram interesse por géneros mais populares ou contemporâneos.
- Avaliação baseada no desempenho técnico - o progresso do aluno é frequentemente avaliado segundo critérios de precisão técnica e fidelidade à partitura, sem consideração significativa pelo desenvolvimento da criatividade, sensibilidade musical ou capacidade de improvisação.

A excessiva dependência dos alunos em relação ao professor constitui uma limitação significativa deste modelo, dificultando o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolver problemas musicais de forma independente. A metodologia assenta em práticas repetitivas, nas quais o aluno executa e o professor corrige, resultando num processo de aprendizagem essencialmente reativo, em detrimento de uma abordagem proativa. (Azevedo, 2014)

Embora esta abordagem favoreça o desenvolvimento de competências técnicas e a memorização de repertórios, verifica-se frequentemente uma

compreensão fragmentada da música. A ausência de uma integração eficaz entre teoria e prática conduz a uma aprendizagem focada no desempenho técnico, sem um envolvimento significativo com os aspetos criativos e interpretativos da música. (Azevedo, 2014)

Além disso, a ênfase na repetição e na correção sistemática pode ter um impacto desmotivador, sobretudo para alunos que enfrentam dificuldades técnicas ou artísticas, comprometendo o seu envolvimento e progressão musical. (Azevedo, 2014)

### **2.1.2. Limitações da abordagem tradicional**

Apesar da sua eficácia no desenvolvimento técnico, a abordagem tradicional apresenta diversas limitações: (Swanwick, 1999; Delalande, 1993; Choksy)

- Falta de criatividade e expressividade - o foco predominante na técnica pode inibir a criatividade dos alunos, limitando o seu espaço para explorar a identidade musical ou compor as suas próprias peças.
- Desmotivação e abandono - o carácter rígido e repetitivo do ensino pode conduzir a um processo de aprendizagem pouco estimulante, o que, em alguns casos, leva à desistência da prática musical antes da obtenção de um nível avançado.
- Dificuldade na improvisação e na prática auditiva – a ausência de uma abordagem pedagógica que privilegie a improvisação e o desenvolvimento da audição ativa dificulta a capacidade de muitos músicos formados neste sistema de tocar de ouvido ou criar variações espontâneas de uma melodia.
- Exclusão de estilos musicais diversos – a predominância da música erudita e académica como referência principal no ensino tradicional pode afastar estudantes interessados em géneros como jazz, rock, pop ou música eletrónica, tornando o ensino menos inclusivo.

Paul Harris critica a rigidez do modelo *conservatorial*, defendendo que este permanece excessivamente preso a uma estrutura desatualizada face às exigências do ensino musical no século XXI. O autor sublinha que o foco exclusivo na reprodução técnica não proporciona aos alunos uma compreensão abrangente da música, nem os prepara para os desafios das práticas musicais contemporâneas. (Azevedo, 2014)

## **2.2. A influência do ensino musical no desenvolvimento cognitivo de alunos com dislexia**

Como previamente mencionado, indivíduos com dislexia tendem a apresentar dificuldades específicas, muitas das quais podem ser trabalhadas no ensino da música. Contudo, importa compreender de que forma a aprendizagem musical pode influenciar a evolução destes alunos. A música, ao envolver processos cognitivos, motores e emocionais, contribui para o desenvolvimento de

competências essenciais, tais como a atenção, a memória e a coordenação motora, promovendo melhorias na leitura, escrita e organização do pensamento.

Além disso, a prática musical pode reforçar a autoconfiança e a motivação dos alunos disléxicos, proporcionando-lhes uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e inclusiva. O envolvimento ativo na música pode estimular a percepção auditiva, facilitando a associação entre sons e símbolos gráficos, um dos principais desafios enfrentados por indivíduos com dislexia.

A dislexia é classificada como uma perturbação específica da aprendizagem, caracterizada por dificuldades na leitura, na escrita e no processamento fonológico, apesar da inteligência do indivíduo se situar dentro da média ou acima dela (Snowling, *Dyslexia* (2ª ed.), 2000). A investigação neurocientífica tem demonstrado que a prática musical pode ter um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, particularmente em indivíduos com dificuldades na linguagem escrita. (Overy, 2003)

(Machado, 2013) sugere que o ensino musical pode contribuir para a melhoria de diversas competências cognitivas em indivíduos com dislexia. Entre os benefícios mais relevantes, destaca-se o desenvolvimento do sentido rítmico, que aprimora a percepção temporal, e o fortalecimento da memória de trabalho, continuamente exercitada durante a prática instrumental. Além disso, a aprendizagem musical regular pode estimular a plasticidade cerebral, promovendo o funcionamento de áreas do cérebro associadas à leitura e à linguagem.

### **2.2.1. A relação entre música e processamento fonológico**

Patel (2011) afirma que a música e a linguagem partilham mecanismos cognitivos comuns, particularmente ao nível do processamento auditivo e fonológico. A dislexia tem sido associada a dificuldades na percepção e discriminação de sons, bem como na consciência fonológica, fatores essenciais para a aprendizagem da leitura (Tallal, 2004). O ensino musical, ao envolver exercícios rítmicos e melódicos, pode fortalecer estas competências, melhorando a percepção auditiva e a segmentação dos sons da fala (Goswami, 2012).

Overy (2003) demonstrou que crianças com dislexia submetidas a treino musical apresentaram melhorias significativas na consciência fonológica e na velocidade de processamento da linguagem. O ritmo, em particular, parece desempenhar um papel central no desenvolvimento fonológico, uma vez que permite reforçar a percepção da estrutura temporal da fala, facilitando a decodificação dos fonemas.

No entanto, os alunos com dislexia tendem a apresentar dificuldades acrescidas na leitura de partituras, devido à confusão entre símbolos musicais e à dificuldade em associar notas a sons específicos. Além disso, as dificuldades rítmicas incluem problemas em manter a pulsação e em executar padrões rítmicos complexos, o que pode comprometer a fluidez da interpretação musical. (Machado, 2013)

### **2.2.2. O papel da música na memória e na atenção**

A memória de trabalho desempenha um papel crucial na aprendizagem da leitura e da escrita. Indivíduos com dislexia frequentemente apresentam défices

nesta função cognitiva, dificultando a retenção e manipulação de informação verbal (Swanson & Siegel, 2001). O ensino musical pode contribuir para o desenvolvimento da memória de trabalho, pois exige a retenção e reprodução de padrões rítmicos e melódicos. (Schön, Magne, & Besson, 2004)

Além disso, a prática musical envolve uma atenção sustentada e seletiva, competências fundamentais para a aprendizagem acadêmica. (Strait & Kraus, 2011) indicam que músicos treinados apresentam maior capacidade de concentração e menor suscetibilidade a distrações, fatores que podem beneficiar significativamente indivíduos com dificuldades de aprendizagem, como a dislexia.

### **2.2.3. Coordenação motora e integração multissensorial**

A aprendizagem musical envolve a coordenação entre diferentes sistemas sensoriais e motores, promovendo a integração entre a audição, a visão e o movimento (Zatorre, Chen, & Penhune, 2007). Esta capacidade de integração multissensorial é essencial para a leitura e a escrita, pois permite associar sons às representações gráficas das letras e palavras.

Outro desafio frequentemente identificado em indivíduos com dislexia é a coordenação motora, uma vez que dificuldades na sincronização dos movimentos das mãos podem comprometer a execução instrumental. A exigência de precisão motora na prática musical pode representar um obstáculo adicional para alunos com dislexia, exigindo estratégias pedagógicas adaptadas para otimizar o seu desempenho. (Machado, 2013)

A prática instrumental, por exemplo, estimula a motricidade fina e a coordenação bimanual, aspectos que podem ser vantajosos para crianças com dislexia, que frequentemente apresentam dificuldades na escrita manual e na organização espacial das palavras no papel. (Louvain, Thomas, & Dupont, 2019)

### **2.2.4. Benefícios emocionais e motivacionais**

Para além dos benefícios cognitivos, o ensino musical pode ter um impacto positivo na autoestima e na motivação de indivíduos com dislexia. Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem desenvolvem ansiedade e frustração no contexto escolar, levando à desmotivação e ao abandono acadêmico. (Davis & Brookes, 2013)

O ensino musical oferece uma abordagem alternativa à aprendizagem, permitindo que estes alunos desenvolvam competências num ambiente mais criativo e menos centrado na linguagem verbal. A experiência musical pode proporcionar um sentimento de realização e aumentar a autoconfiança, fatores essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

### **3. O ensino do oboé em Portugal: estrutura e desenvolvimento**

Neste ponto, procede-se a uma análise aprofundada sobre a estrutura e a aplicação do ensino do oboé em Portugal, abrangendo a organização das aulas, a definição das disciplinas, os métodos de ensino, os critérios de avaliação e outros aspetos relevantes.

Inicialmente, a investigação centra-se na estrutura do ensino básico, com especial ênfase na iniciação musical, bem como na organização dos 1.º e 2.º ciclos e do ensino secundário, destacando as especificidades e desafios inerentes a esta fase formativa. Posteriormente, examina-se a estrutura do ensino superior, nomeadamente no âmbito das licenciaturas, mestrados e pós-graduações, evidenciando os distintos percursos académicos e as exigências pedagógicas que caracterizam estas formações. Por fim, procede-se a uma análise dos métodos de ensino, considerando tanto os modelos tradicionais como os modelos adaptados, e identificando desafios e limitações na implementação de práticas pedagógicas eficazes para a aprendizagem do oboé.

O ensino do oboé em Portugal está inserido no sistema especializado de ensino da música, abrangendo diferentes níveis de formação, desde a iniciação até ao ensino superior. A sua estrutura organizacional reflete modelos pedagógicos amplamente consolidados na Europa, apresentando uma forte influência da tradição francesa, tanto na abordagem técnica como na escolha do repertório.

O desenvolvimento do ensino do oboé no país tem acompanhado a evolução do ensino musical, verificando-se um crescimento progressivo da oferta formativa em conservatórios, academias e instituições de ensino superior. No entanto, persistem desafios, tais como a escassez de docentes especializados, a necessidade de atualização pedagógica e a acessibilidade ao instrumento, que continuam a ser fatores determinantes para a expansão e consolidação desta área de ensino.

#### **3.1. Estrutura e desenvolvimento do ensino do oboé em Portugal**

O ensino do oboé em Portugal está organizado em três grandes níveis de formação: ensino básico e secundário, ensino profissional, e ensino superior. Nos últimos anos, tem-se registado uma evolução significativa nesta área, acompanhando o crescimento e a consolidação do ensino especializado da música no país.

No ensino básico e secundário, os alunos podem frequentar conservatórios públicos e privados, onde recebem formação técnica e artística adequada ao seu nível de desenvolvimento. (Pereira L. , 2018)

O programa curricular do ensino do oboé em Portugal está estruturado para abranger todos os níveis de ensino, desde a fase de iniciação até ao ensino superior, sendo lecionado em conservatórios, academias e instituições de ensino superior especializadas. (Pereira M. C., 2018)

### **3.1.1. Iniciação musical (Entre os 6 aos 12 anos)**

A iniciação musical constitui a etapa introdutória do ensino especializado da música, assumindo um papel determinante no desenvolvimento das competências musicais fundamentais. No contexto do ensino do oboé, esta fase reveste-se de particular importância, uma vez que permite uma aprendizagem progressiva e adaptada às necessidades fisiológicas e cognitivas dos alunos mais jovens. (Conservatório Bomfim; Academia de Música de Espinho; Conservatório de Música de Sintra)

A iniciação musical, destinada a alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, tem como finalidade proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento instrumental e musical. Os principais objetivos desta etapa incluem:

- Desenvolvimento da audição musical – estímulo da perceção auditiva e rítmica por meio de atividades lúdicas e interativas.
- Exploração da musicalidade - introdução ao universo sonoro do oboé e sensibilização para a expressividade musical.
- Aperfeiçoamento da coordenação motora – implementação de exercícios que promovem a destreza manual e a independência dos movimentos das mãos.
- Respiração e postura – iniciação ao trabalho respiratório adequado, essencial para o controlo do fluxo de ar e a produção sonora no oboé.
- Leitura e notação musical – abordagem progressiva à leitura musical, incluindo reconhecimento de ritmos e alturas.

Dada a complexidade do oboé e a exigência técnica inerente à embocadura e ao controlo respiratório, a introdução do instrumento deve ser realizada de forma gradual. De acordo com a oferta educativa do conservatório do Bomfim, da academia de música de Espinho e do conservatório de música de Sintra.

A metodologia de ensino nesta fase assenta nas seguintes estratégias:

- Aulas individuais e em grupo – incentivando a socialização e a motivação dos alunos.
- Atividades de improvisação e jogos musicais – estimulando a criatividade e a perceção musical.
- Técnicas respiratórias e de relaxamento – prevenção de tensões físicas e facilitação da emissão sonora.
- Exercícios rítmicos e de leitura musical – promoção da interiorização da pulsação e da compreensão da notação musical.

Nas referidas instituições de ensino, a iniciação musical constitui a base para a transição para o ensino básico e secundário, onde a aprendizagem do oboé se torna progressivamente mais exigente, integrando repertórios de maior complexidade técnica e interpretativa. Esta etapa inicial é essencial para fomentar uma relação positiva com o instrumento e garantir que os alunos adquirem as competências necessárias para prosseguir os estudos musicais de forma motivada e consistente.

Nesta fase, a formação no oboé incide sobre os seguintes conteúdos estruturantes:

- Técnica instrumental – desenvolvimento da embocadura, postura, respiração e produção sonora.
- Leitura musical – iniciação à leitura de partituras, incluindo reconhecimento de ritmos e notas.
- Afinação – exercícios introdutórios destinados a desenvolver a precisão sonora.
- Prática de escalas – exploração das escalas maiores e menores fundamentais.
- Execução de repertório – estudo de peças musicais simples e exercícios de fácil execução.

A avaliação da progressão dos alunos baseia-se na sua evolução técnica e musical, contemplando, além das competências instrumentais, a sua participação em apresentações e concertos escolares, aspetos que contribuem para a consolidação da aprendizagem e para o desenvolvimento da confiança na performance musical. (Pereira M. C., 2018)

### **3.1.2. Ensino básico e secundário (12-18 anos)**

O ensino do oboé nos níveis básico e secundário, dirigido a alunos entre os 12 e os 18 anos, insere-se no sistema de ensino especializado da música, sendo lecionado em conservatórios públicos e privados, academias de música e escolas profissionais. Durante esta fase, os alunos consolidam os conhecimentos adquiridos na iniciação musical e desenvolvem competências técnicas, interpretativas e teóricas mais avançadas. A formação proporcionada prepara os estudantes para uma eventual profissionalização ou para o prosseguimento dos estudos no ensino superior. (Alves R. J., 2015; Monteiro E. L., 2022; Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020; Escola Artística Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga)

O ensino do oboé nos níveis básico e secundário pode ser frequentado através de diferentes modalidades, de acordo com a legislação vigente e as diretrizes do Ministério da Educação de Portugal:

- Ensino articulado – modelo que permite aos alunos frequentar simultaneamente o ensino regular e o ensino especializado da música, articulando os horários escolares.

- Ensino supletivo – regime complementar para estudantes que frequentam uma escola regular sem ligação direta a uma instituição de ensino artístico.
- Ensino integrado – disponível em escolas profissionais de música, onde os conteúdos do currículo geral e da formação musical estão interligados (Ministério da Educação de Portugal, 2019)

Nos conservatórios públicos, como o Conservatório Nacional de Música de Lisboa, e em conservatórios privados, como o Conservatório de Música de Barcelos, o ensino do oboé segue um plano curricular estruturado, alinhado com as diretrizes do Ministério da Educação, garantindo uma formação progressiva e adequada às exigências técnicas do instrumento. (Alves R. J., 2015; Monteiro E. L., 2022; Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)

O principal objetivo desta fase é a consolidação da técnica instrumental e o desenvolvimento da expressividade e da interpretação musical. Os conteúdos programáticos incluem: (Alves R. J., 2015; Monteiro E. L., 2022; Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)

- Desenvolvimento técnico e expressivo – aperfeiçoamento da embocadura, respiração, articulação e controlo da dinâmica.
- Ampliação do repertório – estudo de obras do Barroco, Clássico, Romântico e Contemporâneo, bem como excertos orquestrais.
- Prática de música de câmara e orquestra – integração em ensembles de sopros e orquestras juvenis.
- Leitura à primeira vista e treino auditivo – fomento da autonomia musical e da capacidade de adaptação a diferentes contextos musicais.
- Construção e ajuste de palhetas – introdução à confeção e manutenção das palhetas, essencial para a personalização do som do oboé.
- Preparação para exames e audições – desenvolvimento da confiança na performance pública e em avaliações técnicas.

A metodologia adotada no ensino do oboé combina aulas individuais e práticas coletivas, proporcionando uma abordagem equilibrada entre a técnica instrumental e a experiência musical em grupo. O programa curricular inclui:

- Aulas individuais de instrumento – sessões regulares focadas na evolução técnica e interpretativa do aluno.
- Formação Musical – estudo da teoria musical, harmonia e análise para complementar a prática instrumental.
- Música de Câmara e Orquestra – desenvolvimento da escuta ativa e integração em formações instrumentais diversas.
- Técnicas de palheta – aprendizagem sobre construção, raspagem e manutenção das palhetas para o oboé.

- Improvisação e interpretação estilística – exploração de diferentes estilos e abordagens interpretativas.

Os métodos pedagógicos baseiam-se em repertórios progressivos e no estudo de materiais técnicos de referência, incluindo Ferling (Estudos, Op. 31), Barret (Método para Oboé) e Sellner, bem como obras do repertório tradicional e contemporâneo do oboé. (Alves R. J., 2015; Monteiro E. L., 2022; Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)

A progressão dos alunos é avaliada com base em diferentes critérios, incluindo:

- Execução técnica – avaliação da fluidez, precisão e controlo do som.
- Interpretação musical – expressividade, fraseado e capacidade interpretativa.
- Participação em concertos e audições – demonstração das competências adquiridas em apresentações públicas.
- Provas de aptidão – exames finais que certificam o nível de ensino concluído.

Ao final do ensino secundário, os alunos que pretendem seguir uma carreira musical podem candidatar-se ao ensino superior em música, em instituições como a Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART), Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) e a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE), no Porto. (Alves R. J., 2015; Monteiro E. L., 2022; Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)

O ensino básico e secundário do oboé visa a progressão gradual da complexidade técnica e interpretativa dos alunos. Durante esta fase, são abordados conteúdos essenciais para a formação instrumental, tais como:

- Estudo técnico – exploração de métodos de referência, como Ferling (Estudos, Op. 31) e Barret (Método para Oboé).
- Estudo de escalas – trabalho com escalas maiores, menores, cromáticas e modos.
- Repertório avançado – introdução a peças de maior exigência técnica e interpretativa.
- Expressividade e interpretação – desenvolvimento da musicalidade e do discurso interpretativo.
- Participação em ensembles e música de câmara – prática de conjunto com diferentes formações instrumentais.
- Prática orquestral – introdução ao repertório orquestral e simulação de ensaios.

A avaliação dos alunos realiza-se no final de cada período letivo e inclui provas práticas, onde são avaliadas a interpretação, a expressividade e o domínio técnico dos estudantes. (Pereira M. C., 2018)

### 3.1.2.1. Ensino profissional

O ensino profissional da música em Portugal proporciona uma formação especializada e prática direcionada para a profissionalização musical. Este percurso tem como principal objetivo capacitar os alunos com competências técnicas, interpretativas e teóricas que lhes permitam ingressar no mercado de trabalho como instrumentistas qualificados ou prosseguir estudos no ensino superior. (Alves R. J., 2015; Monteiro E. L., 2022; Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)

O ensino profissional da música em Portugal encontra-se regulado pelo Ministério da Educação e obedece a uma estrutura curricular que conjuga três vertentes fundamentais: formação geral, formação científica e formação técnica especializada. (Ministério da Educação de Portugal, 2019)

Os cursos profissionais de música são ministrados em escolas profissionais de música e alguns conservatórios, conferindo um diploma de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), permitindo assim o acesso ao ensino superior. (Escola Profissional Metropolitana, 2022)

Estes cursos apresentam uma duração de três anos, correspondendo ao 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, e combinam aulas individuais, prática de conjunto e estágios em orquestras, bandas sinfónicas e outros contextos musicais. (Ministério da Educação de Portugal, 2019)

O ensino profissional do oboé visa a formação de músicos altamente qualificados, dotados de competências técnicas e interpretativas robustas. Os principais objetivos incluem. (Alves R. J., 2015; Monteiro E. L., 2022)

- Desenvolvimento técnico avançado – aperfeiçoamento da embocadura, respiração, articulação e emissão sonora.
- Interpretação e expressividade – exploração da musicalidade e maturidade interpretativa em diferentes estilos musicais.
- Execução de repertório diversificado – abordagem a obras do repertório barroco, clássico, romântico e contemporâneo.
- Prática de orquestra e música de câmara – integração em formações instrumentais diversas, preparando os alunos para o contexto profissional.
- Autonomia e profissionalização – capacitação para a atuação como músico freelancer ou para a continuidade dos estudos no ensino superior.
- Construção e manutenção de palhetas – desenvolvimento de competências na confeção e ajuste das palhetas do oboé.

A metodologia adotada no ensino profissional do oboé assenta numa abordagem prática e integrada, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem diretamente relacionada com a realidade profissional (Pereira M. C., 2018).

As estratégias pedagógicas incluem:

- Aulas individuais de oboé – sessões semanais para aperfeiçoamento técnico e interpretativo.
- Ensaios e prática de conjunto – desenvolvimento da escuta e da capacidade de adaptação em música de câmara e orquestra.
- Masterclasses e workshops – contacto com oboístas de renome nacional e internacional.
- Estágios e colaboração com orquestras – experiência prática através da participação em projetos orquestrais e bandas profissionais.
- A avaliação dos alunos baseia-se na sua progressão técnica e musical, na participação em audições e concertos públicos e nas provas de aptidão profissional realizadas no final do curso (Ministério da Educação de Portugal, 2019)

### **3.2. Estrutura académica do ensino superior de oboé em Portugal**

Para uma melhor contextualização da estrutura académica do ensino da música e, em particular, do oboé, é essencial analisar a organização do ensino superior nesta área. Assim, procede-se à análise dos diferentes ciclos de formação, destacando as oportunidades académicas disponíveis para os estudantes.

O ensino superior de oboé em Portugal insere-se no sistema de ensino artístico especializado e tem como objetivo a formação de músicos altamente qualificados, preparados para integrar orquestras, grupos de música de câmara, bandas sinfónicas, bem como para atuar nas áreas do ensino e da investigação musical. As instituições que oferecem este nível de formação seguem um currículo rigoroso, que combina formação técnica, prática performativa e aprofundamento teórico, alinhando-se com padrões internacionais de ensino musical. (Monteiro E. L., 2022; Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)

Os estabelecimentos de ensino superior conferem os seguintes graus académicos:

- Licenciatura (1.º ciclo) – com duração de três anos, proporciona uma formação inicial sólida, combinando prática instrumental e conhecimento teórico aprofundado.
- Mestrado (2.º ciclo) – programa de dois anos, permitindo a especialização em performance, pedagogia ou investigação musical.
- Doutoramento (3.º ciclo) – programa de investigação avançada, focado em interpretação musical, técnicas performativas e práticas pedagógicas do oboé

#### **3.2.1. Licenciatura**

A licenciatura em oboé em Portugal insere-se no ensino superior especializado da música, sendo orientada para a formação de músicos altamente qualificados. Este ciclo de estudos proporciona uma formação abrangente, combinando o

desenvolvimento de competências técnicas, interpretativas e teóricas avançadas. O curso visa a profissionalização dos estudantes, capacitando-os para atuar como instrumentistas, solistas, músicos de orquestra, professores e investigadores na área musical.

Com uma duração de três anos (180 ECTS – European Credit Transfer System), a licenciatura em oboé apresenta um plano curricular estruturado, que integra a formação prática e teórica. O ingresso neste ciclo de estudos requer a realização de provas específicas de admissão, nas quais são avaliadas as competências técnicas e interpretativas dos candidatos, assim como o seu domínio da teoria musical e do treino auditivo. (Escola Superior de Música de Lisboa, 2022; Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, 2022)

A licenciatura em oboé tem como principais objetivos:

- Desenvolvimento técnico e expressivo – aperfeiçoamento da embocadura, controlo respiratório, articulação e projeção sonora.
- Interpretação de repertório diversificado – estudo aprofundado de obras de diferentes períodos estilísticos, desde o Barroco até à música contemporânea.
- Prática orquestral e de música de câmara – integração em ensembles e orquestras académicas e profissionais.
- Autonomia artística e profissionalização – capacitação para uma carreira musical independente, incluindo aspetos de gestão da carreira artística.
- Investigação e pedagogia musical – estudo das metodologias de ensino do oboé e desenvolvimento de investigação aplicada à performance musical.
- Teoria musical aplicada ao oboé – compreensão da harmonia, formas musicais e análise musical.
- Participação em ensembles e orquestras – desenvolvimento da experiência prática em contexto de grupo.

O objetivo primordial desta formação é dotar os estudantes de competências performativas e pedagógicas, preparando-os para exercer a atividade profissional enquanto intérpretes ou docentes.

O plano curricular da licenciatura em oboé está organizado em diferentes áreas de formação, permitindo uma abordagem equilibrada entre a prática instrumental e o conhecimento teórico.

- Oboé (Instrumento Principal) – aulas individuais com foco na técnica e interpretação.
- Música de Câmara – desenvolvimento da escuta ativa e interação musical em pequenos ensembles.
- Prática Orquestral – execução e estudo de repertório sinfónico e operático em contexto de orquestra académica.

- Técnicas de Palheta – construção, manutenção e personalização das palhetas, essenciais para a sonoridade e projeção do oboé.
- Análise e Técnicas de Composição – estudo aprofundado das estruturas musicais e suas aplicações na performance.
- História e Estética da Música – abordagem cronológica e crítica da evolução da música ocidental.
- Investigação em Música – métodos de pesquisa aplicada à interpretação musical e pedagogia do instrumento.

Embora o currículo possa apresentar variações consoante a instituição, mantém-se uma estrutura base alinhada com os princípios do Processo de Bolonha, assegurando a mobilidade internacional dos estudantes e a equivalência de formação entre diferentes instituições de ensino superior.

A metodologia pedagógica aplicada na licenciatura em oboé combina ensino individualizado, prática coletiva e investigação aplicada, promovendo um desenvolvimento técnico e artístico integral.

As estratégias pedagógicas incluem:

- Aulas individuais – sessões focadas no desenvolvimento técnico e interpretativo personalizado.
- Ensaios e performances públicas – participação em recitais, concertos orquestrais e de música de câmara.
- Masterclasses – contacto com oboístas de renome nacional e internacional, permitindo a diversificação de abordagens interpretativas.
- Investigação aplicada à performance – exploração de novas técnicas e estilos interpretativos, promovendo uma abordagem inovadora ao repertório do oboé.

A avaliação dos alunos assenta num modelo contínuo, que combina provas instrumentais, recitais e trabalhos de investigação. No final do curso, os estudantes realizam uma prova final de licenciatura, que consiste na apresentação pública de um recital, integrando repertório solístico e de música de câmara. (Universidade de Évora - Departamento de Música, 2022). No caso da ESART, os alunos têm de realizar um recital ao fim de cada ano letivo.

### **3.2.2. Mestrado e pós-graduação**

O ensino avançado do oboé ao nível do mestrado e pós-graduação constitui uma oportunidade de especialização para músicos que procuram o aperfeiçoamento técnico, interpretativo e pedagógico. Estes cursos destinam-se a oboístas que pretendem aprofundar as suas competências na interpretação, ensino e investigação musical, preparando-os para uma carreira profissional de excelência.

As opções de formação diferenciam-se entre performance e ensino, permitindo que os alunos escolham um percurso centrado na execução musical ou na pedagogia do instrumento. Tal como na licenciatura, a prática em orquestras e

grupos de música de câmara assume um papel central na formação, promovendo a experiência performativa em contexto real. (Santos, 2016)

Os mestrados têm a duração de dois anos (120 ECTS) e incluem uma componente prática e de investigação. As pós-graduações têm uma duração mais reduzida (um ano, aproximadamente 60 ECTS) e visam o aperfeiçoamento técnico e artístico em áreas específicas.

O acesso a estas formações requer provas de admissão, nas quais são avaliadas competências interpretativas e conhecimentos teóricos dos candidatos. (Escola Superior de Música de Lisboa, 2022; Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, 2022)

Os programas de mestrado e pós-graduação apresentam variações consoante a especialização escolhida (performance ou ensino), mas incluem elementos comuns:

- Repertório aprofundado – estudo e análise de obras para oboé, incluindo peças do repertório contemporâneo.
- Criação de identidade musical – desenvolvimento de uma abordagem interpretativa personalizada.
- Investigação e inovação musical – exploração de novas técnicas e linguagens musicais.
- Prática de música de câmara e orquestra – integração em agrupamentos instrumentais para aperfeiçoamento interpretativo.
- Metodologias pedagógicas avançadas – estratégias de ensino aplicadas ao ensino especializado do oboé. (Santos, 2016)

Os mestrados em performance focam-se no aperfeiçoamento técnico e expressivo, preparando os alunos para carreiras como solistas ou músicos de orquestra. A formação inclui:

- Aulas individuais para desenvolvimento técnico e interpretativo.
- Participação em recitais e concertos.
- Masterclasses com músicos de renome internacional.
- Investigação em técnicas contemporâneas e novas abordagens interpretativas.

Mestrado em ensino da música destina-se a músicos que pretendem desenvolver uma carreira no ensino do oboé. O curso inclui:

- Didática do ensino do oboé e metodologias pedagógicas.
- Psicologia da aprendizagem musical.
- Estágio pedagógico supervisionado.
- Investigação em estratégias inovadoras de ensino e criação de material didático.

Os cursos de mestrado e pós-graduação adotam uma abordagem pedagógica baseada em:

- Aulas individuais – aperfeiçoamento técnico e interpretativo supervisionado.
- Ensaios e apresentações públicas – recitais e concertos académicos.
- Masterclasses – sessões com músicos convidados para diversificação de abordagens interpretativas.
- Investigação aplicada – desenvolvimento de estudos sobre performance e pedagogia.
- Estágio pedagógico supervisionado – para alunos da vertente de ensino.

A avaliação inclui provas instrumentais, recitais e trabalhos de investigação, culminando com a defesa de um recital final ou um relatório pedagógico. (Universidade de Évora - Departamento de Música, 2022)

### **3.3. Métodos e desafios no ensino do oboé em Portugal**

O ensino do oboé apresenta diversos desafios na concretização dos objetivos delineados nos planos curriculares. Para garantir uma formação eficaz, são aplicados métodos específicos, orientados para o desenvolvimento da técnica, musicalidade e expressividade dos estudantes. No entanto, a aprendizagem do oboé exige um trabalho contínuo e rigoroso, devido à sua complexidade técnica e às particularidades da sua execução.

Deste modo, a presente análise inicia-se com a exploração dos métodos tradicionais, amplamente utilizados no ensino do oboé. Posteriormente, examinam-se os desafios e limitações inerentes ao ensino deste instrumento, identificando os fatores que podem influenciar o progresso dos alunos.

Nos últimos anos, o ensino do oboé em Portugal tem registado uma evolução significativa, integrando abordagens pedagógicas inovadoras, que conciliam métodos tradicionais com estratégias adaptadas às necessidades dos alunos. A formação dos oboístas requer uma metodologia estruturada, que promova o desenvolvimento técnico, interpretativo e expressivo, assegurando uma aprendizagem progressiva e eficaz. (Monteiro E. L., 2022; Pereira L. , 2018)

No entanto, a especificidade do oboé impõe desafios pedagógicos significativos, nomeadamente a exigência de controlo respiratório, a complexidade da embocadura e a necessidade de adaptação das palhetas. Estas particularidades exigem uma reformulação constante das metodologias de ensino, tanto no ensino especializado como no ensino superior, garantindo uma abordagem pedagógica ajustada às exigências deste instrumento. (Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)

#### **3.3.1. Métodos tradicionais e adaptados**

O ensino do oboé em Portugal tem sido tradicionalmente baseado em modelos pedagógicos de referência europeia, nomeadamente o método francês e o método alemão, amplamente utilizados na formação dos instrumentistas (Alves R. J., 2015). Contudo, as exigências contemporâneas e os diferentes perfis dos alunos levaram

à incorporação de práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas às suas necessidades individuais.

Os métodos tradicionais para o ensino do oboé enfatizam o rigor técnico, a expressividade interpretativa e a disciplina na prática instrumental. Entre as abordagens mais comuns destacam-se:

- Método Francês – este modelo, desenvolvido no Conservatório de Paris, destaca-se pela sonoridade homogénea, pelo controlo da emissão e pela fluidez técnica. Métodos como o de Barret *Méthode complète pour le hautbois* e os 48 Estudos de Ferling (Op. 31) são amplamente utilizados no ensino do oboé em Portugal. (Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)
- Método Alemão – foca-se na resistência física e na articulação precisa. Recorrendo a exercícios mecânicos rigorosos, este método enfatiza a clareza na articulação e o desenvolvimento da destreza técnica. Os estudos de Sellner são frequentemente utilizados nesta abordagem. (Alves R. J., 2015)
- Ensino baseado na repetição e imitação – os alunos aprendem através da repetição de padrões técnicos e da imitação do professor, um método comprovadamente eficaz para a aquisição da destreza instrumental e da afinação. (Pereira M. C., 2018)
- Treino técnico sistemático – a prática diária de escalas, arpejos, estudos de articulação e exercícios de emissão sonora constitui uma base fundamental para a consolidação da técnica instrumental. (Monteiro E. L., 2022)

Embora os métodos tradicionais continuem a ser fundamentais na aprendizagem do oboé, a pedagogia musical tem vindo a evoluir, incorporando abordagens mais flexíveis e personalizadas, que procuram responder às necessidades individuais dos alunos.

A adaptação dos métodos de ensino visa proporcionar uma formação mais equilibrada, ajustada às exigências contemporâneas da performance musical. Algumas das estratégias pedagógicas inovadoras incluem:

- Abordagem individualizada – cada aluno apresenta dificuldades e ritmos de aprendizagem distintos. A adaptação das estratégias pedagógicas ao perfil do estudante é fundamental para um ensino mais eficaz e motivador. (Monteiro E. L., 2022)
- Aprendizagem baseada na experimentação – exploração de diferentes tipos de embocadura, variação da pressão da palheta e técnicas de respiração personalizadas, permitindo ao aluno encontrar a abordagem mais confortável e eficiente para a sua morfologia facial. (Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)

- Utilização de tecnologia – aplicação de ferramentas digitais no ensino do oboé, incluindo softwares de treino auditivo, gravações para autoavaliação e plataformas interativas para estudo da teoria musical. (Pereira M. C., 2018)
- Integração da improvisação e criatividade – encorajamento da improvisação como meio de exploração expressiva e desenvolvimento técnico. Esta abordagem contraria a rigidez dos métodos exclusivamente técnicos e permite um desenvolvimento interpretativo mais autónomo. (Alves R. J., 2015)
- Ensino colaborativo – a prática de música de câmara e a participação em ensembles instrumentais são cada vez mais valorizadas na formação dos oboístas, promovendo competências de escuta ativa e interação musical. (Monteiro E. L., 2022)

A conjugação dos métodos tradicionais com abordagens pedagógicas inovadoras permite não só a melhoria da técnica instrumental, mas também a promoção de um ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades de cada aluno. No entanto, a eficácia destas estratégias depende diretamente da capacidade do docente em avaliar e aplicar metodologias adequadas a cada estudante. (Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)

### **3.3.2. Desafios e limitações**

Apesar da estrutura consolidada do ensino do oboé em Portugal, persistem diversos desafios que afetam a formação dos estudantes e a sua progressão no percurso musical. Estes desafios resultam de fatores estruturais, pedagógicos e logísticos, que exigem uma adaptação contínua das metodologias de ensino e um maior investimento na valorização do ensino especializado.

#### **3.3.2.1. Limitações financeiras e logísticas**

O ensino do oboé exige um investimento financeiro elevado, tanto para a aquisição do instrumento como para a manutenção de acessórios essenciais, nomeadamente as palhetas. As dificuldades financeiras representam um dos principais entraves à aprendizagem do oboé, especialmente para alunos de meios socioeconómicos menos favorecidos. (Pereira M. C., 2018)

Os desafios logísticos incluem:

- Escassez de instrumentos de qualidade – muitos conservatórios e escolas de música não dispõem de instrumentos suficientes para empréstimo ou aluguer, dificultando o acesso inicial ao estudo do oboé. (Pereira M. C., 2018)
- Dificuldades no acesso a palhetas e acessórios – as palhetas são um elemento essencial para a sonoridade e técnica do oboé, mas a sua aquisição pode ser dispendiosa. Além disso, muitos alunos não recebem formação adequada sobre a construção e manutenção de palhetas, tornando-se dependentes da compra regular de material especializado. (Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)

### 3.3.2.2. Complexidade técnica e elevada taxa de desistência

O oboé é um dos instrumentos de sopro mais exigentes, requerendo um controlo preciso da embocadura, respiração e afinação. A resistência natural da palheta e a dificuldade em produzir um som estável podem desmotivar os alunos nos primeiros anos de aprendizagem, contribuindo para taxas de desistência elevadas. (Monteiro E. L., 2022)

A adaptação inicial ao instrumento é um período crítico, pois muitos estudantes enfrentam desafios como:

- Dificuldade em obter um som estável e afinado, levando à frustração inicial. (Pereira M. C., 2018)
- Exigência física da respiração e embocadura, que pode ser cansativa para alunos mais jovens. (Monteiro E. L., 2022)
- Falta de motivação devido à lentidão do progresso técnico, especialmente se o ensino não for acompanhado de estratégias motivacionais eficazes. (Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)

### 3.3.2.3. Metodologias de ensino pouco flexíveis

Embora o ensino do oboé tenha evoluído nos últimos anos, muitos professores ainda seguem um modelo altamente tradicional e baseado na repetição mecânica de exercícios. Este tipo de abordagem pode ser eficaz para o desenvolvimento técnico, mas tende a ser pouco motivador para os alunos e pode não atender às suas necessidades individuais. (Pereira M. C., 2018)

A integração de metodologias mais flexíveis e adaptadas, como:

- Aprendizagem baseada na experimentação e improvisação, permitindo uma abordagem mais criativa ao instrumento. (Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)
- Utilização de tecnologia no ensino, incluindo softwares de treino auditivo e gravação para autoavaliação (Monteiro E. L., 2022)
- Ensino mais colaborativo, com ênfase na prática em grupo e na música de câmara. (Pereira M. C., 2018)

Estes métodos poderiam contribuir para um ensino mais dinâmico e motivador, reduzindo as taxas de desistência e promovendo uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora.

### 3.3.2.4. Falta de apoio à carreira e inserção profissional

A transição do ensino para a vida profissional continua a ser um desafio significativo para os jovens oboístas em Portugal. O mercado de trabalho é reduzido, com poucas oportunidades de emprego em orquestras, bandas sinfónicas e instituições de ensino musical. (Alves R. J., 2015)

Os principais desafios na inserção profissional incluem:

- Número limitado de vagas em orquestras profissionais, obrigando muitos músicos a procurar trabalho no estrangeiro. (Monteiro E. L., 2022)

- Falta de incentivos ao empreendedorismo musical, dificultando a criação de projetos artísticos independentes. (Pereira M. C., 2018)
- Carência de programas estruturados de apoio à empregabilidade para músicos recém-formados, como estágios remunerados ou parcerias com orquestras e academias de música. (Rodrigues, Castanheira, & Rodrigues, 2020)

A criação de programas de apoio ao desenvolvimento da carreira e o fortalecimento da ligação entre as instituições de ensino e o mercado de trabalho poderiam contribuir para uma melhor inserção dos oboístas no panorama musical português.

## **4. A Importância da aprendizagem inicial e os desafios no ensino do oboé**

A aprendizagem inicial assume um papel fundamental no desenvolvimento musical do aluno, sendo um fator determinante para o seu percurso futuro, tendo em conta a sua idade e estágio de desenvolvimento. Os conteúdos a serem abordados em sala de aula encontram-se, por vezes, pré-definidos, cabendo ao docente a seleção dos métodos pedagógicos mais adequados para cada estudante. No entanto, verifica-se, frequentemente, uma desproporção entre o volume de conteúdos e o tempo disponível, o que impõe ao professor o desafio de gerir eficientemente esse recurso temporal, garantindo a concretização dos objetivos estabelecidos no plano curricular. Esta gestão torna-se ainda mais complexa quando se considera a heterogeneidade dos ritmos de desenvolvimento dos alunos.

O ensino do oboé apresenta especificidades técnicas e pedagógicas que exigem uma abordagem diferenciada. Para uma melhor compreensão, este ponto foi estruturado em dois subcapítulos. No primeiro, analisa-se o desenvolvimento técnico e fisiológico associado à aprendizagem do oboé, destacando as vantagens e desafios que os alunos podem enfrentar. No segundo, examinam-se as implicações musicais e pedagógicas decorrentes da complexidade inerente ao instrumento.

A aprendizagem inicial do oboé constitui um processo exigente, que requer não só a aquisição de competências técnicas e musicais, mas também uma adaptação fisiológica significativa por parte do aluno. A iniciação neste instrumento de sopro está frequentemente associada a desafios relacionados com a embocadura, a respiração, a produção sonora e a resistência física, fatores que influenciam diretamente o progresso do estudante. (Reid R. , 2005)

### **4.1. Desenvolvimento técnico e fisiológico**

Dada a exigência técnica e fisiológica do oboé, o ensino inicial deve ser cuidadosamente estruturado, de forma a evitar frustrações e desmotivação nos alunos. A progressão na aprendizagem deve ser gradual, respeitando o desenvolvimento físico e cognitivo do estudante, garantindo uma abordagem pedagógica que favoreça a adaptação ao instrumento de modo natural e eficaz.

O oboé distingue-se dos demais instrumentos de sopro de madeira pelo uso de uma palheta dupla, a qual exige um controlo rigoroso da pressão do ar e da tensão muscular facial. Durante a fase inicial de aprendizagem, os alunos necessitam de desenvolver um suporte respiratório adequado, o que implica um domínio avançado da respiração diafragmática. Segundo Toff (1996), o desenvolvimento da resistência pulmonar e da capacidade de gerir a pressão do ar são aspetos fundamentais para evitar fadiga precoce e dificuldades na emissão do som.

Outro aspeto crítico na aprendizagem do oboé é a posição da embocadura. Ao contrário dos instrumentos de palheta simples, como o clarinete e o saxofone, o

oboé requer uma colocação específica da palheta nos lábios, o que pode provocar desconforto inicial e exigir um período de adaptação significativo. (Burgess & Haynes, 2007) indicam que a postura correta e a utilização de técnicas de relaxamento são essenciais para evitar problemas musculares e dificuldades na produção sonora.

## **4.2. Implicações musicais e pedagógicas**

No ensino do oboé e na educação musical em geral, os primeiros anos de aprendizagem desempenham um papel fundamental, pois representam os alicerces do percurso musical do estudante. Nesta fase inicial, os métodos, orientações e estímulos oferecidos pelo professor exercem um impacto significativo na formação técnica, artística e motivacional do aluno.

Quando a aprendizagem ocorre numa idade precoce, este efeito torna-se ainda mais evidente. As crianças, frequentemente comparadas a “esponjas”, possuem uma grande capacidade de absorção dos conhecimentos e experiências a que são expostas. Assim, os estímulos observados, as instruções recebidas e a forma como interagem com o instrumento e com o ambiente musical moldam a sua relação com a música ao longo do tempo.

Neste contexto, a abordagem pedagógica adotada pelo professor assume um papel crucial. A clareza das explicações, a paciência na correção de hábitos técnicos e a criação de um ambiente motivador e inspirador contribuem para um desenvolvimento técnico e artístico sólido e progressivo. A adoção de boas práticas desde o início, como uma postura correta, uma embocadura adequada e uma respiração eficiente, permite evitar dificuldades futuras e a necessidade de correção de vícios técnicos que poderiam comprometer a evolução do instrumentista.

Além disso, o envolvimento emocional e a motivação do aluno dependem fortemente da sua experiência inicial. Um ensino estruturado e cativante pode despertar um interesse duradouro pela música, enquanto uma abordagem excessivamente rígida ou desmotivadora pode gerar frustração e desinteresse. Assim, é essencial que os primeiros anos de aprendizagem do oboé e da música em geral sejam conduzidos com sensibilidade pedagógica, incentivando o aluno a desenvolver não apenas a sua técnica instrumental, mas também o seu gosto e entusiasmo pela prática musical.

A abordagem pedagógica na aprendizagem inicial do oboé deve ser estruturada de forma progressiva, privilegiando a aquisição de uma sonoridade estável antes da introdução de repertório mais complexo. Estudos de Colwell e Hewitt (2011) sugerem que a utilização de exercícios específicos para o controlo da embocadura e da respiração pode acelerar o desenvolvimento técnico e facilitar a produção de um timbre equilibrado.

Além disso, a seleção do repertório inicial tem um impacto significativo no progresso do estudante. Peças que integram notas longas e dinâmicas controladas permitem ao aluno desenvolver um som homogêneo e melhorar a afinação. A transição para passagens mais ágeis deve ser gradual, de modo a evitar a

formação de hábitos incorretos e compensações técnicas inadequadas. (Miller, 2009)

## **5. Os primeiros três anos do ensino tradicional do oboé em Portugal**

Após a abordagem global sobre o funcionamento da aprendizagem do oboé, procede-se agora a uma análise aprofundada dos três primeiros anos de formação, selecionados devido à complexidade e exigência inerentes à fase inicial do processo educativo. Esta etapa revela, de forma inequívoca, a natureza exigente do ensino do oboé, constituindo a base para a compreensão do desenvolvimento subsequente dos alunos.

Para garantir maior clareza e rigor na investigação, este ponto divide-se em quatro vertentes principais:

- 1) Estruturação do plano curricular e metodologia aplicada.
- 2) Dificuldades identificadas e estratégias implementadas para as ultrapassar.
- 3) Impacto do ensino inicial no desenvolvimento musical dos alunos.
- 4) Aspectos fundamentais desta fase, subdivididos em:
  - Desenvolvimento técnico e expressivo.
  - Análise da estrutura organizacional do ensino tradicional do oboé, com especial ênfase nos primeiros graus.

A evolução do ensino do oboé em Portugal tem sido notória ao longo das últimas décadas, com especial foco nos primeiros anos de aprendizagem formal. Durante este período, os alunos enfrentam desafios técnicos e interpretativos que influenciam significativamente o seu progresso musical e o seu desenvolvimento artístico.

Nos três primeiros anos do ensino tradicional do oboé, o objetivo primordial consiste no desenvolvimento das bases técnicas e musicais do aluno. Este percurso formativo ocorre tanto em conservatórios como em escolas profissionais, instituições que seguem um plano curricular estruturado, integrando componentes técnicas, musicais e teóricas.

Nos casos em que o aluno inicia os seus estudos antes dos 10 anos de idade, a sua formação começa na fase de iniciação musical, a qual pode estender-se por mais de um ano sem que este período seja formalmente considerado um grau musical. Geralmente, o primeiro grau tem início quando o aluno frequenta o quinto ano de escolaridade. (Rodrigues H. , 2010)

### **5.1. Estrutura curricular e metodologia**

O ensino tradicional do oboé em Portugal segue um plano curricular estruturado, no qual os primeiros três anos desempenham um papel fundamental na consolidação das bases técnicas e expressivas do instrumento. O repertório inicial centra-se na produção do som, afinação e desenvolvimento da resistência respiratória. A progressão pedagógica inclui exercícios de notas longas, escalas

simples e pequenos estudos melódicos, elementos essenciais para a construção de uma técnica sólida.

A metodologia de ensino é influenciada por abordagens internacionais, nomeadamente pela escola francesa e alemã, que privilegiam a obtenção de uma sonoridade homogênea e uma elevada precisão técnica. Investigações recentes indicam que a implementação de métodos graduais, combinados com uma abordagem individualizada, favorece um processo de aprendizagem mais eficaz e motivador. (Pereira M. C., 2018)

## **5.2. Desafios e estratégias pedagógicas**

Os primeiros três anos de aprendizagem são cruciais para o percurso académico do aluno, pois constituem a base fundamental sobre a qual se desenvolverão as suas competências técnicas, musicais e interpretativas. Durante este período, o papel do professor assume uma importância determinante, dado que a sua abordagem pedagógica influencia diretamente a motivação, o progresso e a consolidação dos conhecimentos do estudante.

Dado o impacto desta fase inicial, os primeiros três anos de ensino apresentam desafios específicos, que devem ser abordados através da aplicação de boas práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem estruturada e progressiva.

Nos anos iniciais do estudo do oboé, os estudantes enfrentam desafios técnicos significativos, que podem influenciar a sua progressão musical. Entre os principais obstáculos destacam-se a adaptação à palheta dupla, a embocadura, a resistência muscular e o controlo da emissão do som. A correta manipulação e manutenção da palheta é essencial para a qualidade sonora do instrumento, sendo um dos primeiros desafios enfrentados pelos iniciantes. Além disso, o controlo da respiração e o desenvolvimento gradual da técnica de emissão sonora exigem um treino específico, garantindo a estabilidade da coluna de ar e a precisão na produção do som. (Oliveira, 2017)

Outro fator determinante na aprendizagem do oboé é a necessidade de persistência e disciplina, uma vez que a obtenção de um som limpo e controlado requer dedicação contínua. Para auxiliar nesse processo, os professores recorrem a estratégias pedagógicas, como exercícios de respiração, estudos progressivos e a introdução gradual de repertório mais exigente. O uso de materiais didáticos apropriados, incluindo métodos específicos para iniciantes, pode também facilitar a aprendizagem e prevenir frustrações precoces.

## **5.3. Impacto no desenvolvimento musical**

Frequentemente, o ensino inicial é desvalorizado, com base em perspetivas como "ainda são crianças, quando crescerem pensam nisso". No entanto, esta visão ignora a importância fundamental dos primeiros anos de aprendizagem, que constituem a base para o desenvolvimento musical do aluno. É precisamente nesta fase que se estabelecem os alicerces técnicos, interpretativos e expressivos, que irão influenciar todo o percurso académico e artístico do estudante.

A falta de consciência sobre o impacto do ensino inicial pode resultar em lacunas significativas, que, mais tarde, se tornam difíceis de corrigir. Questões como postura inadequada, embocadura incorreta, dificuldades no controlo da respiração ou hábitos de estudo pouco eficientes são frequentemente originadas por uma abordagem inicial negligenciada. Caso não sejam trabalhadas desde cedo, estas dificuldades podem comprometer a evolução do aluno e limitar o seu potencial musical a longo prazo.

Além do desenvolvimento técnico, o ensino inicial desempenha um papel essencial na estimulação da sensibilidade musical, da motivação e da autonomia do aluno. Quando bem orientado, este período pode despertar um interesse genuíno pela música, tornando a aprendizagem mais natural e prazerosa. Por outro lado, uma experiência inicial frustrante ou descuidada pode levar à desmotivação e, em alguns casos, ao abandono da prática musical.

Dessa forma, torna-se essencial reconhecer que o ensino nos primeiros anos não é uma fase transitória, mas sim um investimento crucial no percurso do aluno. Professores, pais e instituições de ensino devem valorizar e dedicar a devida atenção a este momento, garantindo que os estudantes recebam um acompanhamento pedagógico de qualidade, que promova um crescimento equilibrado e sólido no seu desenvolvimento musical.

A consolidação dos primeiros anos de aprendizagem do oboé tem um impacto significativo no percurso do estudante. Estudos demonstram que uma abordagem estruturada e motivadora nos primeiros anos pode contribuir para a redução das taxas de abandono do instrumento e para um desenvolvimento técnico mais sólido. (Fernandes, 2019)

Além do desenvolvimento técnico, a aprendizagem inicial do oboé fomenta a sensibilidade musical e a expressividade do estudante. A exposição a repertórios diversificados e a participação em ensembles desde cedo são estratégias que promovem um envolvimento mais profundo com a prática musical. (Martins, 2021)

#### **5.4. Aspetos fundamentais dos primeiros anos de aprendizagem**

Serão analisados aspetos essenciais do ensino inicial do oboé, com especial enfoque no desenvolvimento técnico e expressivo do aluno. Além disso, será explorada a estrutura de ensino deste instrumento, aprofundando a organização curricular e os conteúdos pedagógicos dos três primeiros graus de ensino.

A aprendizagem inicial do oboé não se restringe à aquisição de competências técnicas, mas envolve também o desenvolvimento de habilidades interpretativas e teóricas, fundamentais para o progresso musical do estudante. Durante os primeiros anos, a abordagem pedagógica deve ser estruturada e adaptada às necessidades individuais do aluno, garantindo uma evolução progressiva e consolidada.

#### **5.4.1. Desenvolvimento técnico e expressivo**

Nos primeiros anos de estudo do oboé, o aluno deve desenvolver uma base sólida de técnica instrumental, abordando aspetos como postura, embocadura e controlo da respiração. A adaptação à palheta dupla, característica distintiva do oboé, representa um dos desafios iniciais mais significativos. Estudos indicam que um treino específico da embocadura e da pressão de ar é essencial para a estabilidade sonora e para evitar tensões musculares desnecessárias. (Oliveira, 2017)

Além da técnica, a expressividade deve ser trabalhada desde cedo, através da exploração da dinâmica e do fraseado musical. A interpretação de peças adequadas ao nível do aluno permite o desenvolvimento gradual da sensibilidade musical e da autonomia interpretativa, aspetos fundamentais para uma evolução consistente. (Martins, 2021)

#### **5.4.2. Estrutura do ensino tradicional do oboé**

Os três primeiros anos do ensino tradicional do oboé incluem fatores essenciais para uma formação sólida, nomeadamente:

- Acompanhamento individualizado – a maior parte das aulas são individuais, permitindo uma atenção personalizada ao progresso do aluno;
- Integração em grupos – incentivo à participação em orquestras e apresentações escolares, promovendo a experiência de palco;
- Desenvolvimento auditivo – exercícios específicos para aprimorar a afinação e o timbre. (Rodrigues H. , 2010)

##### **5.4.2.1. Primeiro grau**

O primeiro grau assemelha-se ao primeiro ano de iniciação musical e tem como objetivos:

- Familiarizar o aluno com o oboé e os seus componentes;
- Desenvolver a postura correta, a embocadura e a respiração;
- Introduzir a leitura musical básica; (Pereira M. C., 2018)

Os conteúdos abordados incluem:

- Montagem correta do instrumento – aspetos essenciais da manipulação e manutenção do oboé;
- Embocadura, controlo da respiração e emissão do som – desenvolvimento inicial da técnica instrumental;
- Escalas simples – introdução às escalas de Dó Maior, Ré Maior e Sol Maior, com exercícios de articulação;
- Leitura musical – ritmos simples e introdução à clave de sol;
- Repertório inicial – peças curtas e simples, melodias populares e pequenos duetos;
- Uso e manutenção da palheta – aspeto fundamental nesta fase. (Pereira M. C., 2018)

Os métodos utilizados incluem obras de referência, como *Scale Studies for Oboe* de Dockendorf (1990), exercícios introdutórios de *Complete Method for Oboe* de Barret (2000) e *48 Studies for Oboe* de Ferling (1985).

#### **5.4.2.2. Segundo grau**

O segundo grau visa o aperfeiçoamento técnico e o desenvolvimento musical, tendo como objetivos:

- Aprimorar a sonoridade e a técnica de respiração;
- Expandir o repertório técnico com exercícios e estudos;
- Desenvolver a expressividade e a interpretação musical; (Pereira M. C., 2018)

Os conteúdos programáticos incluem:

- Introdução às escalas menores – até três sustenidos e três bemóis, com os respectivos arpejos;
- Dedilhação avançada – introdução a posições auxiliares;
- Técnicas de articulação – staccato, legato e ataques precisos;
- *Estudos progressivos* de Ferling (Ferling, 1985)
- Repertório com maior grau de exigência – obras com foco no fraseado musical;
- Participação em grupos de música de câmara – incentivo à prática em conjunto.

#### **5.4.2.3. Terceiro grau**

No terceiro grau, os objetivos centram-se na consolidação da técnica instrumental, no controlo da sonoridade e no desenvolvimento da expressividade e interpretação musical. (Pereira M. C., 2018)

Os conteúdos abordados incluem:

- Desenvolvimento de todas as escalas – maiores, menores harmónicas e melódicas;
- Estudos técnicos avançados – prosseguimento com os métodos dos anos anteriores;
- Exploração de dinâmicas e afinação – refinamento do controlo sonoro;
- Introdução às técnicas de raspagem e ajustes básicos das palhetas;
- Repertório de maior complexidade – maior enfoque em obras do período barroco e clássico;
- Integração em orquestras escolares – prática em contexto orquestral.

## **6. Estratégias pedagógicas adaptadas a alunos com dislexia no ensino do oboé**

Após a análise da estrutura de ensino do oboé em Portugal, procede-se à abordagem da componente central desta investigação, que consiste na identificação de estratégias pedagógicas adaptadas a alunos com dislexia. Esta análise abrange seis vertentes fundamentais, que, quando integradas, possibilitam uma compreensão abrangente do processo educativo.

Inicialmente, enfatiza-se a necessidade de adaptação dos materiais didáticos, de forma a responder às especificidades dos alunos com dislexia. Seguidamente, explora-se a aplicação de metodologias específicas, nomeadamente os métodos multissensoriais, cuja eficácia na promoção de uma aprendizagem mais inclusiva é analisada de forma pormenorizada.

Adicionalmente, identifica-se uma lacuna no desenvolvimento dos alunos, a qual pode ser parcialmente ultrapassada através da implementação de exercícios direcionados para a evolução rítmica e para a prática da consciência fonológica, contribuindo para uma progressão contínua. Para além disso, sublinha-se a importância de um ambiente de ensino positivo, que favoreça o conforto e o desenvolvimento dos alunos, bem como a relevância de um planeamento curricular estruturado, capaz de otimizar o desempenho académico.

Por fim, destaca-se a necessidade de formação específica para professores, dotando-os de uma base sólida de conhecimentos e métodos pedagógicos que lhes permita proporcionar um ensino de qualidade e adaptado às necessidades dos alunos com dislexia.

A dislexia é definida como uma perturbação específica da aprendizagem, que afeta a capacidade de leitura, escrita e processamento fonológico dos indivíduos (Alves M. , 2015). No contexto do ensino do oboé, um instrumento de sopro de palheta dupla, estas dificuldades podem ser acentuadas, devido à complexidade inerente à leitura musical e à elevada coordenação motora exigida. Assim, torna-se imperativo desenvolver e aplicar estratégias pedagógicas adaptadas, que promovam uma aprendizagem eficaz e inclusiva para alunos com dislexia.

### **6.1. Adaptação dos materiais didáticos**

No ensino do oboé, a presença de alunos com dislexia representa desafios específicos que devem ser colmatados através de estratégias pedagógicas adequadas. A dislexia, enquanto perturbação da aprendizagem que afeta a leitura, escrita e perceção sequencial da informação, pode influenciar a aprendizagem da notação musical, a interpretação rítmica e a organização da prática instrumental. No entanto, a adoção de métodos de ensino adaptados pode proporcionar um ambiente de aprendizagem mais acessível e eficaz para estes alunos.

A utilização de materiais didáticos adaptados desempenha um papel crucial na facilitação da aprendizagem de alunos com dislexia. Por exemplo, o uso de partituras com notação ampliada e cores diferenciadas para distintas notas pode

auxiliar na discriminação visual e na memorização (Batista, 2013). Além disso, a redução da quantidade de informação por página e a eliminação de elementos visuais desnecessários contribuem para minimizar a sobrecarga cognitiva e melhorar a concentração do aluno.

## **6.2. Metodologias de ensino multissensoriais**

As metodologias de ensino multissensoriais desempenham um papel fundamental na superação dos desafios enfrentados por alunos com dislexia que desejam aprender oboé.

A implementação de abordagens multissensoriais no ensino do oboé pode beneficiar significativamente estes alunos. Técnicas que envolvem simultaneamente os sentidos da visão, audição e tato, como trilhar a melodia com o dedo na partitura, desenhar no ar ou associar movimentos corporais aos ritmos musicais, podem reforçar a compreensão e a retenção da informação musical (Batista, 2013). Estas práticas promovem uma aprendizagem mais integrada e significativa, facilitando o desenvolvimento das competências musicais.

De acordo com o relatório de Alves (2015), a implementação de métodos multissensoriais revela-se uma abordagem eficaz para responder às necessidades específicas dos alunos com dislexia. Estes métodos integram estímulos auditivos, visuais, cinestésicos e motores, favorecendo a aprendizagem através de múltiplos canais sensoriais.

Desta forma, ao aplicar metodologias multissensoriais no ensino do oboé, é possível tornar a aprendizagem mais acessível, envolvente e eficaz para alunos com dislexia. Estas abordagens permitem que os desafios sejam superados de forma natural, proporcionando um desenvolvimento musical mais intuitivo e prazeroso.

### **6.2.3. Métodos multissensoriais**

- **Auditivo:** Utilização de gravações e repetições sistemáticas para reforçar padrões sonoros e auxiliar na percepção auditiva da estrutura musical.
- **Visual:** Aplicação de partituras coloridas e materiais gráficos que destacam elementos musicais essenciais, facilitando a identificação de padrões e estruturas musicais.
- **Cinestésico e Motor:** Ênfase na utilização do movimento corporal e na prática da coordenação motora como estratégias fundamentais para a assimilação e interiorização dos conceitos musicais.

## **6.3. A prática rítmica e o desenvolvimento da consciência fonológica**

A prática rítmica e o desenvolvimento da consciência fonológica são elementos fundamentais para auxiliar alunos com dislexia no processo de aprendizagem musical, incluindo o estudo do oboé. Estes dois aspetos contribuem para a melhoria

da percepção auditiva, da organização sequencial da informação e da fluência na leitura, fatores frequentemente comprometidos em indivíduos com dislexia.

A prática rítmica desempenha um papel central no desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que esta competência é frequentemente deficitária em alunos com dislexia. Atividades que envolvem movimentos corporais, como marcha, palmas ou percussão corporal, permitem a internalização de diferentes padrões rítmicos, promovendo melhorias na percepção temporal e na fluência na leitura musical (Alves M. , 2015). Estas estratégias favorecem a sincronização entre a execução instrumental e a leitura da partitura, aspetos essenciais para o desempenho musical.

#### **6.4. Ambiente de aprendizagem positivo e individualizado**

Durante décadas, prevaleceu a ideia de que o ensino deveria ser rígido para ser eficaz. No entanto, ao longo dos anos, tornou-se evidente que essa abordagem é retrógrada e pode ter impactos negativos no desenvolvimento dos futuros músicos, uma vez que gera maior ansiedade e medo do erro, sobretudo porque os alunos não têm espaço para falhar e aprender com os erros. (Alves M. , 2015)

Estudos como o de Marta Alves (2015), demonstra a importância de um ambiente positivo e individualizado na aprendizagem musical. A individualização do ensino é um fator essencial, uma vez que, no passado, era comum recorrer-se a comparações entre alunos, com expressões como "aquele é melhor do que tu", utilizando a competição como forma de pressão. Contudo, esse método frequentemente resultava em rivalidades e frustrações, prejudicando o desenvolvimento emocional e artístico dos estudantes.

Marta Alves (2015) refere que atualmente, esta abordagem não é necessária nem produtiva. Pelo contrário, um ambiente de apoio mútuo, no qual os alunos se ajudam entre si, revela-se mais vantajoso e eficaz, promovendo um crescimento musical saudável e colaborativo.

No caso de alunos com dislexia, a criação de um ambiente de aprendizagem que valorize as conquistas individuais e ofereça feedback construtivo é essencial para manter a motivação e fortalecer a autoestima. A personalização do ensino, respeitando o ritmo e as necessidades específicas de cada aluno, contribui para uma experiência educativa mais eficaz e satisfatória (Alves M. , 2015). Além disso, a colaboração entre professores, pais e outros profissionais de educação especial pode fornecer um suporte mais abrangente ao aluno, garantindo um ensino mais inclusivo e adaptado às suas necessidades.

#### **6.5. Planeamento curricular**

A existência de um plano curricular estruturado, com objetivos claramente definidos, é essencial para o desenvolvimento do aluno, proporcionando um percurso de aprendizagem mais consistente e enriquecedor. Um currículo bem delineado permite garantir uma base de conteúdos sólida, assegurando que cada etapa do ensino seja progressiva e adequada às necessidades dos estudantes.

No caso de alunos com dislexia, um currículo estruturado possibilita um acompanhamento contínuo, facilitando um progresso mais consistente e permitindo que as dificuldades específicas sejam identificadas e trabalhadas de forma eficaz.

A adoção de estratégias diferenciadas e adaptadas às necessidades individuais contribui para um ensino mais inclusivo, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeita o ritmo de cada aluno. Além disso, um plano curricular bem organizado favorece a implementação de metodologias adequadas, garantindo que a aprendizagem ocorra de forma equilibrada, progressiva e acessível a todos os estudantes, independentemente das suas dificuldades.

### **6.6. Formação de professores**

O ensino de alunos com dislexia exige uma abordagem pedagógica específica, contudo, muitos professores não possuem o conhecimento necessário para responder eficazmente às necessidades destes estudantes. A falta de formação especializada pode resultar na aplicação de métodos inadequados, dificultando a aprendizagem, aumentando a frustração dos alunos e comprometendo o seu percurso académico e musical.

Por esta razão, é fundamental investir em formação especializada para professores, capacitando-os para lidar com as dificuldades associadas à dislexia. Através destas formações, os docentes poderão adquirir estratégias pedagógicas diferenciadas, compreender as necessidades específicas dos alunos e adotar abordagens mais inclusivas e eficazes.

A formação contínua dos professores de música em estratégias específicas para o ensino de alunos com dislexia é crucial. Machado (2013) afirma que muitos docentes não se sentem preparados para lidar com as necessidades destes alunos, o que pode comprometer a eficácia do processo educativo. Programas de formação que abordem as características da dislexia e apresentem metodologias de ensino inclusivas podem capacitar os professores a oferecer um suporte mais adequado, ajustando as suas práticas pedagógicas para melhor atender aos desafios destes estudantes.

Desta forma, será possível garantir um ensino mais acessível e equitativo, proporcionando a todos os estudantes, independentemente das suas dificuldades, as melhores condições para desenvolverem o seu potencial musical de forma plena e motivadora.

## **7. Adaptação do ensino para alunos com dislexia no contexto da aprendizagem musical**

Após a análise das metodologias aplicáveis a alunos com dislexia, procede-se agora ao aprofundamento das adaptações necessárias no ensino, com especial enfoque na aprendizagem musical. Esta análise centra-se em quatro fatores essenciais: a personalização do ensino, a motivação e autoestima, o papel do professor e a relevância dos encarregados de educação.

A personalização do ensino possibilita a adaptação dos conteúdos e estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva. A motivação e a autoestima assumem um papel crucial, uma vez que os desafios inerentes à dislexia podem comprometer a confiança dos alunos, impactando o seu desempenho e progresso académico.

O papel do professor é determinante, pois compete-lhe identificar as dificuldades individuais dos alunos e implementar abordagens adaptadas, que facilitem o desenvolvimento das competências essenciais para a aprendizagem musical. Por fim, a participação ativa dos encarregados de educação é fundamental para a criação de um ambiente de apoio e incentivo, contribuindo para o sucesso do processo educativo e para o bem-estar do aluno.

No contexto da aprendizagem musical, as dificuldades associadas à dislexia tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a leitura de partituras, a coordenação motora e a memória de trabalho são competências essenciais para o desenvolvimento musical. Assim, a implementação de estratégias pedagógicas ajustadas é imprescindível para garantir uma experiência de aprendizagem eficaz e enriquecedora para alunos com dislexia. (Alves M. , 2015)

### **7.1. Importância da personalização do ensino**

No contexto educativo, é fundamental considerar o aluno como um sujeito individual, reconhecendo a diversidade de ritmos de aprendizagem e de níveis de desempenho académico. Esta necessidade torna-se ainda mais evidente no caso de alunos com dislexia, que apresentam dificuldades específicas ao nível da leitura e da escrita, as quais podem comprometer o seu progresso educativo.

Torna-se, assim, essencial identificar estratégias pedagógicas eficazes e compreender quais as abordagens que não produzem os resultados desejados. A personalização do ensino para alunos com dislexia assume, neste sentido, um papel crucial, permitindo a adaptação dos métodos educativos às suas necessidades específicas. Esta abordagem pode contribuir de forma significativa para a redução das barreiras à aprendizagem, promovendo uma maior inclusão e equidade no ambiente escolar.

No âmbito do ensino musical, os métodos tradicionais nem sempre se encontram adaptados às necessidades particulares dos alunos com dislexia. Por conseguinte, a implementação de abordagens pedagógicas diferenciadas revela-

se essencial para garantir a progressão do aluno, sem comprometer o desenvolvimento das suas competências musicais. (Alves M. , 2015)

Uma das estratégias mais eficazes é a abordagem multissensorial, que combina estímulos auditivos, visuais, motores e cinestésicos, permitindo uma aprendizagem mais abrangente e ajustada às características individuais do aluno (Alves M. , 2015). A utilização de cores para distinguir notas musicais, o recurso a representações visuais simplificadas e o uso de gravações áudio para reforço da memória auditiva são exemplos de práticas pedagógicas eficazes, que promovem uma experiência de aprendizagem mais acessível e significativa para alunos com dislexia.

## **7.2. Motivação e autoestima**

Ao longo do desenvolvimento escolar, cada faixa etária apresenta características próprias, sendo que o processo de aprendizagem não ocorre de forma linear para todos os alunos. A motivação e a autoestima variam ao longo do tempo, sendo influenciadas por múltiplos fatores internos e externos. No caso dos alunos com dislexia, estas variações podem ser ainda mais acentuadas, uma vez que, para além das dificuldades inerentes à sua condição, enfrentam também desafios adicionais relacionados com a idade e, frequentemente, com a comparação com os seus colegas.

Ao incluir momentos avaliativos padronizados no final de cada ciclo, o sistema educativo promove inevitavelmente uma comparação entre alunos, o que pode impactar negativamente a motivação e a autoestima daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, onde se podem incluir, aos alunos com dislexia. Assim, torna-se essencial uma atenção redobrada a estas questões, com vista à criação de um ambiente educativo mais inclusivo e equitativo.

A motivação constitui um fator determinante para o sucesso da aprendizagem musical. Alves (2015) demonstra que a adoção de estratégias pedagógicas adaptadas pode contribuir significativamente para o aumento do interesse e do compromisso dos alunos na prática musical. Adicionalmente, um progresso consistente nas competências musicais tem um impacto positivo na autoestima dos alunos, ajudando-os a lidar com a frustração e a superar os desafios associados à dislexia. A implementação de feedback positivo e a valorização de pequenas conquistas revelam-se estratégias essenciais para reforçar o envolvimento e a dedicação dos alunos ao processo de aprendizagem. (Alves M. , 2015)

## **7.3. O papel do professor**

O professor desempenha um papel central e exerce uma influência significativa na educação dos alunos, sendo frequentemente percebido como um modelo a seguir. Para muitos estudantes, o docente representa a principal referência académica, orientando-os na construção do seu percurso educativo e incentivando-os a desenvolver o seu potencial da forma mais adequada.

No caso específico dos alunos com dislexia, a intervenção do professor assume uma relevância acrescida, não apenas ao nível da adaptação dos métodos de ensino às suas necessidades individuais, mas também no apoio à sua motivação e autoestima. A personalização do ensino torna-se, assim, essencial para garantir que estes alunos possam superar os desafios inerentes à sua condição, promovendo um percurso académico mais equilibrado, eficaz e inclusivo.

O professor assume, portanto, um papel crucial na aprendizagem dos alunos com dislexia, atuando como facilitador e orientador no processo educativo. Para tal, deve criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro, onde os alunos se sintam encorajados a explorar o seu potencial sem receio de errar. (Alves M. , 2015)

A definição de objetivos de aprendizagem claros e graduais constitui uma estratégia eficaz para facilitar o progresso dos alunos, tornando as metas mais acessíveis e promovendo um sentimento de conquista. Paralelamente, o uso de ferramentas tecnológicas, como metrónomos digitais, softwares interativos e aplicações de apoio à leitura musical, tem demonstrado ser uma abordagem promissora na melhoria do desempenho de alunos com dislexia. (Alves M. , 2015)

#### **7.4. A importância dos encarregados de educação**

Tanto os professores como os encarregados de educação desempenham um papel fundamental na formação dos alunos, sendo ambos agentes essenciais no seu desenvolvimento académico e pessoal. Como o próprio termo indica, os encarregados de educação são os principais responsáveis pelo acompanhamento educativo dos seus educandos, passando grande parte do tempo com eles e estabelecendo uma relação de proximidade emocional e afetiva. Esta ligação torna-os figuras de referência, com um impacto significativo na autoestima, motivação e desempenho escolar dos alunos.

No caso específico dos alunos com dislexia, o apoio familiar assume uma importância acrescida, dado que estas crianças e jovens necessitam de compreensão, paciência e suporte contínuo. Um ambiente familiar inclusivo e encorajador pode fazer toda a diferença na forma como estes alunos enfrentam os desafios académicos e quotidianos. Assim, quanto mais se sentirem apoiados e integrados no seu meio, maior será a probabilidade de superarem as dificuldades inerentes à sua condição e alcançarem um percurso académico e pessoal bem-sucedido.

O envolvimento dos encarregados de educação constitui um fator determinante para o sucesso da aprendizagem dos alunos com dislexia. Pais e cuidadores desempenham um papel fundamental no apoio à educação musical, assegurando a continuidade da aprendizagem fora do contexto escolar (Alves M. , 2015)

A manutenção de uma comunicação constante entre professores e famílias é igualmente essencial, pois permite a implementação de estratégias pedagógicas consistentes e adaptadas às necessidades específicas de cada aluno. O incentivo à prática musical regular e a criação de um ambiente doméstico favorável à

aprendizagem são aspetos-chave para garantir o progresso e a motivação do aluno. (Alves M. , 2015)

## 8. Métodos de ensino e aprendizagem para alunos de oboé com dislexia

Após a abordagem relativa à adaptação do ensino para alunos com dislexia, procede-se agora à análise dos métodos de ensino do oboé, com especial destaque para abordagens alternativas que potenciem o desenvolvimento musical dos alunos. Este segmento incide particularmente sobre o *método Simultaneous Learning* de Paul Harris, bem como sobre estratégias pedagógicas direcionadas para competências específicas como o ritmo, as técnicas visuais e auditivas, a coordenação motora, a afinação (*pitch*) e o incentivo à motivação.

Constata-se que a pedagogia tradicional tende a enfatizar a eficiência técnica, mas, por vezes, não promove suficientemente a autonomia e a criatividade dos alunos. Nesse sentido, vários autores defendem a adoção de abordagens inovadoras, que desafiem o professor a adaptar-se às necessidades individuais dos estudantes, proporcionando um ensino mais dinâmico, reflexivo e personalizado. (Azevedo, 2014)

### 8.1. Estratégias inclusivas e abordagens alternativas no ensino da música

Qualquer estratégia que contribua para a melhoria do ensino, beneficiando tanto alunos com dislexia como aqueles sem dificuldades de aprendizagem, deve ser valorizada e integrada no sistema educativo. Um ensino mais inclusivo promove um ambiente mais equitativo, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas necessidades, possam desenvolver o seu potencial de forma plena.

A integração de abordagens musicais alternativas no ensino pode contribuir não apenas para um maior envolvimento dos alunos no processo educativo, mas também para o desenvolvimento de competências essenciais, tornando a aprendizagem mais dinâmica, acessível e eficaz.

Vários autores defendem que o ensino da música deve ir além da reprodução técnica. Shaywitz (2003) descreve a música como uma "linguagem metafórica", salientando que a experiência musical não deve limitar-se à análise técnica, mas envolver também a dimensão emocional e criativa. Para este autor, a música deve ser vivenciada como uma experiência global e não apenas interpretada como um conjunto de notas isoladas. (Azevedo, 2014)

No mesmo sentido, Edwin Gordon introduziu o conceito de *audiation* no âmbito da sua abordagem *Music Learning Theory*, para descrever um processo cognitivo musical específico, análogo ao pensamento verbal. *Audiation* trata-se da capacidade de compreender, imaginar e dar sentido à música internamente, sem que esta esteja fisicamente presente (Gordon, 1997). Na transposição deste conceito para a língua portuguesa, tem-se adotado o termo *audiação* como tradução técnica e conceptual do original inglês. Esta noção ultrapassa a simples escuta ou reprodução de sons, implicando uma forma de pensamento musical autónomo, que não depende da presença de um instrumento ou de uma partitura.

A *audiação* é entendida como o equivalente musical do pensamento verbal, sendo, segundo Gordon, “para a música o que o pensamento é para a fala”. O autor critica a pedagogia tradicional por privilegiar a memorização e a imitação, em detrimento do desenvolvimento de uma verdadeira compreensão musical. Nesse sentido, defende o uso da improvisação, da exploração rítmica e da integração entre teoria e prática como elementos fundamentais na formação de músicos com uma visão holística da música. (Azevedo, 2014)

Também Paul Harris propõe uma abordagem pedagógica inovadora que valoriza a criatividade e a imaginação no ensino da música. O seu modelo, conhecido como *Simultaneous Learning*, integra diversas competências musicais como a técnica, a improvisação e a leitura à primeira vista, de forma simultânea, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem e incentivando a autonomia e a motivação. (Azevedo, 2014)

## **8.2. O método *Simultaneous Learning* de Paul Harris**

Um dos métodos mais estudados e amplamente utilizados na atualidade é o *Simultaneous Learning*, desenvolvido por Paul Harris, constituindo uma abordagem pedagógica inovadora que pode trazer benefícios significativos para a aprendizagem musical, incluindo para alunos com dislexia.

A abordagem *Simultaneous Learning* permite a integração de diferentes componentes musicais como a técnica, interpretação, leitura, improvisação e compreensão teórica, numa única experiência de aprendizagem. Com este método, os alunos deixam de perceber cada componente musical como uma tarefa isolada, passando a compreender a música de forma interligada e holística. (Azevedo, 2014)

Esta metodologia incentiva o desenvolvimento da autonomia do aluno, promovendo o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas musicais de forma criativa. Para além disso, coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, estimulando a tomada de decisões musicais informadas e o desenvolvimento da expressividade artística. (Azevedo, 2014)

## **8.3. Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento musical**

Apresentam-se cinco estratégias pedagógicas que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento musical de alunos com dislexia, nomeadamente: o trabalho rítmico, a utilização de técnicas visuais e auditivas, o desenvolvimento da coordenação motora, o aprimoramento da afinação (*pitch*) e o incentivo à motivação.

Estas estratégias têm como objetivo proporcionar uma abordagem mais inclusiva e adaptada às necessidades específicas destes alunos, potenciando o seu progresso no domínio musical e promovendo uma aprendizagem mais eficaz, motivadora e equitativa.

### **8.3.1. Ritmo**

Utilização do metrônomo e da subdivisão verbal para auxiliar os alunos na compreensão e internalização de padrões rítmicos.

### **8.3.2. Técnicas Visuais e Auditivas**

Uso de cores e padrões visuais para destacar figuras rítmicas importantes nas partituras. (Alves M. , 2015; Machado, 2013)

Criação de partituras simplificadas e coloridas para facilitar a leitura musical.

Desenvolvimento de jogos pedagógicos, como o "Jogo das Notas", que alia a memorização de notas musicais a uma abordagem lúdica. (Machado, 2013)

Enfoque na expressão musical e envolvimento emocional, evitando uma abordagem exclusivamente técnica. (Machado, 2013)

### **8.3.3. Coordenação Motora**

Implementação de exercícios progressivos, começando com movimentos básicos e aumentando gradualmente a complexidade.

Exercícios específicos para coordenação entre mãos e braços, desenvolvendo destreza motora. (Machado, 2013)

### **8.3.4. Afinação (*Pitch*)**

Aplicação de métodos multissensoriais para o ensino da afinação, associando estímulos auditivos e visuais.

Marcação das posições no oboé como referência visual para auxiliar na afinação. (Machado, 2013)

### **8.3.5. Incentivo à Motivação**

A motivação é um fator determinante para o sucesso da aprendizagem musical. Algumas estratégias eficazes incluem:

- Aulas interativas, criativas e diversificadas, que tornam o processo de ensino mais envolvente.
- Utilização da improvisação e da exploração rítmica, associada a exercícios técnicos baseados em peças musicais, promovendo o interesse dos alunos e reduzindo a monotonia associada a métodos tradicionais. (Azevedo, 2014)
- Incentivo a pequenas conquistas, reforçando a confiança dos alunos e reduzindo a frustração associada às dificuldades de aprendizagem. (Alves M. , 2015; Machado, 2013)

## 9. Reflexão crítica

A elaboração desta investigação constituiu não apenas um desafio académico, mas também um contributo significativo para o meu crescimento pessoal e profissional. Ao longo do percurso, foi necessário articular conhecimentos teóricos com práticas metodológicas rigorosas, de forma a aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo. Este processo revelou-se particularmente enriquecedor, na medida em que potenciou o desenvolvimento de competências analíticas e reforçou a minha consciência crítica relativamente à complexidade dos contextos investigados.

O ponto de partida desta investigação foi a questão: como ensinar um aluno com dislexia? No entanto, o objetivo alargou-se à compreensão do que é a dislexia, de como se estrutura o ensino em Portugal, e de que forma este pode ser adaptado para responder eficazmente às necessidades dos alunos disléxicos.

Assim, iniciei o trabalho com uma exploração aprofundada da origem e desenvolvimento da dislexia: as suas causas, manifestações e estratégias de intervenção. Esta fase, de natureza mais científica, revelou-se particularmente gratificante. Talvez por eu própria ser disléxica, este aprofundamento despertou um interesse pessoal acrescido, um desejo de compreender as razões subjacentes às minhas próprias dificuldades e padrões de comportamento. A possibilidade de compreender essas razões constituiu uma fonte de conforto e uma realização pessoal e profissional. Esta compreensão permite-me, enquanto futura docente, reconhecer e explicar a origem de determinadas dificuldades nos meus futuros alunos, orientando-os com estratégias que lhes permitam alcançar os seus objetivos pessoais, académicos e profissionais.

Esta experiência contrasta significativamente com a minha vivência enquanto aluna, especialmente entre o 1.º ao 9.º ano de escolaridade, período em que a falta de conhecimento dos meus professores relativamente às necessidades educativas específicas comprometeu, a minha evolução. Essa consciência reforçou o meu compromisso enquanto futura docente e, desta forma, procurarei ser a profissional que gostaria de ter tido enquanto aluna.

A etapa seguinte, dedicada à análise do ensino da música e, em particular, do oboé, surgiu de uma base de conhecimento pré-existente, fruto da minha experiência enquanto aluna e professora. No entanto, ao alcançar o objetivo central da investigação, a identificação de métodos e estratégias de ensino adaptadas a alunos com dislexia, emergiu um sentimento de utilidade e propósito. Como se tivesse finalmente encontrado uma “receita” que me permite, de forma fundamentada, contribuir para o bem-estar e sucesso dos meus futuros alunos com dislexia, tornando-me uma presença significativa nos seus percursos pessoais, académicos e profissionais.

Ao longo do desenvolvimento desta investigação, foram várias as aprendizagens adquiridas, tanto no plano teórico como metodológico. Do ponto de vista teórico, a exploração aprofundada da literatura científica permitiu consolidar conhecimentos sobre a dislexia, os seus fundamentos neurológicos, implicações

cognitivas e emocionais, bem como os desafios que esta condição impõe ao processo de ensino e aprendizagem. Esta base teórica revelou-se essencial para uma compreensão crítica do fenómeno e para a fundamentação das práticas pedagógicas adaptadas. No plano metodológico, o processo investigativo exigiu a seleção criteriosa de fontes, a definição clara de objetivos e à recolha e análise de dados. A experiência contribuiu, assim, para o desenvolvimento de competências de investigação autónoma, pensamento crítico e rigor analítico, fundamentais para o exercício profissional informado e ético na área da educação.

Para além dos conhecimentos adquiridos, este percurso investigativo proporcionou o desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais para a prática docente e científica. A análise crítica foi particularmente potenciada, não só na leitura e interpretação da bibliografia, mas também na avaliação dos dados recolhidos e das práticas educativas existentes. Paralelamente, o domínio de métodos de investigação qualitativa revelou-se crucial, permitindo uma abordagem mais profunda e contextualizada da realidade educativa estudada. Este processo implicou também um elevado grau de autonomia, desde a definição do problema de investigação até à elaboração das conclusões, exigindo tomada de decisões fundamentadas e responsabilidade científica. Estas competências, consolidadas ao longo do trabalho, contribuem agora para uma prática profissional mais reflexiva, fundamentada e sensível às necessidades dos alunos, em especial daqueles com dislexia.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, deparei-me com diversos desafios que, apesar de exigentes, contribuíram de forma significativa para o meu crescimento enquanto investigadora. Um dos primeiros foi a vasta quantidade de conteúdos existentes sobre a dislexia, cuja complexidade e abrangência inicialmente não imaginava. Tal realidade exigiu um esforço considerável na organização e seleção da informação mais relevante para os objetivos desta investigação.

Embora o tema da investigação “a dislexia na aprendizagem do oboé” tenha estado sempre presente como foco central, o percurso investigativo sofreu vários reajustes e reformulações. O caminho foi-se alterando naturalmente à medida que surgiam novas questões, necessidades de aprofundamento e tomadas de consciência sobre a realidade estudada.

A revisão da literatura constituiu, sem dúvida, uma das etapas mais exigentes. Para além da extensão da informação disponível, deparei-me com fontes que apresentavam perspetivas contraditórias. Perante essa diversidade de posições, optei por seguir uma linha de pensamento coerente com o meu conhecimento prévio, a minha experiência prática e as minhas convicções pedagógicas, assumindo uma postura crítica e refletida na interpretação dos conteúdos.

Face aos diversos obstáculos surgidos ao longo do percurso investigativo, a principal estratégia que me permitiu avançar consistiu em alimentar e canalizar a minha curiosidade. A cada novo desafio, especialmente nos momentos de maior complexidade teórica ou metodológica, procurava transformar a dificuldade em motivação. O desejo de compreender profundamente a dislexia e o seu impacto na

aprendizagem do oboé suscitava em mim uma vontade crescente de procurar respostas, o que se revelou fundamental para manter a persistência e o entusiasmo durante todo o processo. Essa curiosidade, muitas vezes instintiva, traduziu-se numa postura ativa e investigativa, levando-me a explorar novas fontes, a repensar caminhos inicialmente traçados e a reformular abordagens sempre que necessário. Assim, a vontade de saber mais foi não apenas um motor intelectual, mas também um recurso emocional fundamental para ultrapassar os momentos mais exigentes da investigação.

A principal limitação desta investigação prende-se com a impossibilidade de aplicar, em contexto real, as estratégias e métodos de ensino identificados ao longo do estudo. Apesar da fundamentação teórica e da reflexão crítica desenvolvidas, não foi possível validar empiricamente as propostas apresentadas, dado que não se encontraram ao alcance geográfico da investigação, os alunos que reunissem simultaneamente as características necessárias de tocar oboé e apresentar um diagnóstico formal de dislexia. No entanto, durante o estágio realizado na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, com o professor de oboé Filipe Freitas, surgiu uma situação, em que uma aluna que apresentava dificuldades de aprendizagem que, em muitos aspetos, se assemelhavam às de um aluno disléxico. Contudo, na ausência de um diagnóstico clínico, que, como referido nesta investigação, deve ser atribuído por médicos e psicólogos especializados, não foi possível proceder formalmente à adaptação pedagógica com base em necessidades educativas especiais. Ainda assim, tanto eu como o professor Filipe procurámos ajustar o método de ensino às dificuldades apresentadas, através de estratégias diferenciadas e maior atenção individualizada. Esta experiência reforçou a perceção de que o sucesso de um aluno com dislexia depende não só da adaptação do ensino por parte da comunidade escolar, mas também do envolvimento e ajustamento do meio familiar, de forma a potenciar o desenvolvimento global do aluno. O professor pode, e deve, alertar os encarregados de educação para a necessidade de apoio especializado, como foi feito neste caso. No entanto, como esta investigação procurou evidenciar, as necessidades educativas especiais continuam, infelizmente, a não ser plenamente reconhecidas nem compreendidas, o que constitui um obstáculo à inclusão efetiva.

Embora não tenha sido possível validar, de forma prática e sistemática, as estratégias e metodologias pedagógicas propostas para o ensino do oboé a alunos com dislexia, devido à inexistência de um caso real com diagnóstico confirmado durante o período da investigação, o trabalho desenvolvido constitui uma base teórica sólida, sustentada pela revisão da literatura e por uma reflexão crítica ancorada na experiência docente. Esta base poderá ser aplicada em contextos académicos reais ou em futuros projetos de investigação que envolvam alunos com este perfil específico.

Apesar da limitação empírica reconhecida, esta investigação contribui de forma relevante para o avanço do conhecimento nesta área, destacando-se como um referencial que poderá orientar práticas pedagógicas e fomentar novas abordagens investigativas. O contacto com uma aluna que manifestava dificuldades

semelhantes às da dislexia permitiu, ainda que de forma não oficializada, explorar a aplicabilidade de algumas estratégias, o que reforça a importância de diagnósticos atempados e de uma maior sensibilização das instituições educativas para as necessidades educativas especiais.

Esta investigação teve um impacto profundo na minha formação enquanto investigadora e, conseqüentemente, na minha prática docente. O processo de estudo e análise da dislexia permitiu-me não apenas adquirir conhecimento especializado sobre o tema, mas também desenvolver uma maior sensibilidade e consciência crítica relativamente às necessidades dos alunos com dificuldades da aprendizagem. Enquanto futura professora, sinto-me agora mais preparada para apoiar os meus futuros alunos em múltiplas dimensões sejam elas cognitivas, emocionais e metodológicas ajustando as estratégias de ensino de forma mais consciente, empática e fundamentada. A minha própria experiência enquanto pessoa disléxica conferiu uma dimensão pessoal à investigação, que me ajudou a compreender melhor os desafios enfrentados pelos alunos com este perfil. Esta vivência reforça a importância da adaptação da forma como recolho, organizo e aplico o conhecimento, não só em contexto académico, mas sobretudo no exercício diário da docência. Assim, a investigação contribuiu para consolidar uma postura pedagógica mais inclusiva, reflexiva e comprometida com o sucesso de todos os alunos.

Ao longo desta investigação, e particularmente durante a frequência do mestrado em Ensino da Música, ocorreram transformações significativas na forma como compreendo o objeto de estudo e a própria área científica da educação musical. Desde o momento em que decidi que era na música que iria ser a minha vida profissional, percebi que teria de me desafiar constantemente para aprender e evoluir, mesmo enfrentando as barreiras impostas pela dislexia. Já nessa altura, afirmava que a educação era a base estruturante de qualquer sociedade, e que o conhecimento constituía o nosso maior escudo. Esta percepção tornou-se ainda mais clara, pois compreendi que o meu conhecimento não me serve apenas para mim, mas influencia diretamente o percurso dos meus futuros alunos. Por isso, senti desde cedo uma forte motivação para realizar este mestrado, com o objetivo de me tornar uma professora mais preparada, tanto do ponto de vista pedagógico como enquanto executante. Este percurso académico proporcionou-me um conjunto alargado de ferramentas e metodologias que enriqueceram a minha prática e ampliaram a minha visão sobre o ensino da música. Recordo, a este propósito, uma reflexão partilhada pelo meu orientador, também professor de oboé, que me marcou profundamente: “às vezes queremos que todos os nossos alunos sigam música, mas nem sempre isso acontece, pode não ser o seu forte, ou outras crenças e contextos podem intervir. Por isso, o mais importante é formar alunos que compreendam porque estão a aprender, que adquiram conhecimento que lhes permita reconhecer o valor artístico e, quem sabe, que no futuro procurem a música como público informado e sensível.” Esta perspetiva ampliou o meu entendimento do papel do professor de música, não apenas como formador de músicos, mas

como agente promotor de cultura, pensamento crítico e apreciação artística na sociedade.

Durante o desenvolvimento desta investigação, emergiram novas questões que merecem exploração futura, sobretudo no que diz respeito à aplicabilidade das estratégias pedagógicas em contextos coletivos. Uma das interrogações mais relevantes prende-se com os limites e possibilidades de adaptação do ensino da música a alunos com necessidades educativas especiais, em particular no contexto do ensino em grupo, como é o caso das orquestras escolares ou ensembles de música de câmara. A prática musical em grupo revela-se um meio extremamente eficaz para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais, tanto em alunos com dificuldades específicas como em alunos sem dificuldades. No entanto, coloca-se o desafio prático: até que ponto é possível e viável adaptar simultaneamente o ensino a diferentes perfis de aprendizagem num mesmo grupo? Um professor de orquestra, por exemplo, poderá ter na sua turma vários alunos com necessidades distintas, exigindo abordagens diferenciadas, ritmos de trabalho variados e estratégias de comunicação ajustadas. Assim, considera-se pertinente desenvolver, no futuro, um trabalho mais alargado que aborde, de forma sistemática, cada tipo de necessidade educativa especial e os métodos pedagógicos mais adequados a utilizar em contexto coletivo. Esta linha de investigação permitiria não só enriquecer o conhecimento científico nesta área, como também contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas no ensino artístico.

Para além do contributo teórico e pessoal que esta investigação representa, gostaria que o seu impacto se estendesse também à comunidade educativa, nomeadamente aos meus colegas professores de oboé e não só. Acredito que a partilha de conhecimento sobre necessidades educativas especiais é essencial para promover práticas pedagógicas mais conscientes, empáticas e ajustadas à diversidade dos alunos. Seria desejável que, num futuro próximo, este tema deixasse de ser encarado como um tabu ou uma dificuldade acrescida, passando a ser assumido como uma responsabilidade coletiva e uma dimensão integrante da formação docente. Afinal, está em causa não apenas o percurso académico dos alunos, mas também o seu bem-estar pessoal e a sua realização profissional futura. Assim, defendo a importância de continuar a aprofundar esta área de estudo, com o objetivo de desenvolver mais estratégias específicas de ensino adaptado a alunos com dislexia, sobretudo no contexto da educação artística. Seria particularmente gratificante que, daqui a uma década, o ensino da música estivesse mais preparado para acolher e potenciar as capacidades de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, contribuindo para uma escola verdadeiramente inclusiva.

## Conclusão

A presente investigação teve como finalidade refletir sobre a inclusão de alunos com dislexia no ensino especializado do oboé em Portugal, propondo estratégias pedagógicas adaptadas que potenciem a sua aprendizagem e promovam uma prática docente mais consciente, informada e inclusiva. Partindo da questão central, “Que estratégias e/ou métodos poderão ser aplicados na aprendizagem de um aluno de oboé com dislexia?”, foi possível identificar e analisar diversas abordagens pedagógicas que valorizam a individualidade do aluno, respeitam os seus ritmos de aprendizagem e potenciam as suas capacidades musicais, cognitivas e emocionais.

Verificou-se que a utilização de métodos multissensoriais, o reforço positivo, a clarificação de instruções, o uso de recursos visuais e auditivos, bem como a introdução de estratégias baseadas na improvisação e na audição ativa, constituem instrumentos pedagógicos eficazes no apoio à aprendizagem de alunos com dislexia. Estas estratégias não só favorecem o desenvolvimento técnico e artístico, como também contribuem para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da motivação dos estudantes.

Do ponto de vista cognitivo, a investigação demonstrou que a dislexia não deve ser encarada como um obstáculo, mas sim como um desafio que exige uma resposta educativa diferenciada. O perfil cognitivo de uma pessoa com dislexia revela características específicas, como dificuldades no processamento fonológico, na memória de trabalho e na descodificação da leitura, mas também aponta para competências criativas, intuitivas e espaciais frequentemente acima da média. Neste sentido, o ensino da música, e em particular do oboé, pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento global destes alunos, oferecendo-lhes um meio expressivo e estruturado que contribui para a sua reorganização cognitiva e emocional.

O ensino musical em Portugal, nomeadamente no ensino do oboé, apresenta uma estrutura sólida e progressiva, com uma forte componente técnica e performativa. No entanto, apesar da qualidade do modelo tradicional, reconhecem-se as suas limitações no que toca à resposta a alunos com necessidades educativas especiais. A crescente valorização de práticas pedagógicas centradas no aluno, como o *Simultaneous Learning* de Paul Harris ou a *audição* de Edwin Gordon, revela um caminho promissor na direção de um ensino mais adaptado e diversificado. Assim, torna-se premente integrar metodologias mais flexíveis, que aliem a técnica à criatividade, a estrutura à experiência, e que permitam aos alunos com dislexia aceder de forma plena e significativa ao ensino da música.

Adicionalmente, os contributos da aprendizagem musical para alunos com dislexia são amplamente reconhecidos pela investigação científica, particularmente ao nível do desenvolvimento das competências linguísticas, da coordenação motora e da consciência fonológica. A inclusão da música no percurso educativo

destes alunos pode, portanto, representar uma mais-valia não só no domínio artístico, mas também na sua formação global.

Em suma, a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, informadas por uma compreensão profunda das características cognitivas da dislexia e pela experiência real dos alunos, é essencial para a construção de um ensino mais justo, acessível e eficaz. A formação dos docentes deverá acompanhar esta evolução, assegurando a aquisição de competências para a identificação, acompanhamento e orientação de estudantes com perfis diversos. Só assim será possível garantir que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, tenham oportunidade de desenvolver o seu potencial artístico e académico.

## Bibliografia

- Academia de Música de Espinho. (s.d.). *Oferta Educativa*. Espinho: Academia de Música de Espinho.
- Academia de Música de Santa Cecília. (s.d.). *Modelo de Ensino*. Lisboa: Academia de Música de Santa Cecília.
- Alves, M. (Agosto de 2015). *A dislexia na aprendizagem da música*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Obtido de Repositório Instituto Politécnico de Lisboa.
- Alves, R. J. (2015). *35 anos de composição para oboé em Portugal*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR)*. American Psychiatric Publishing.
- Assistive Technology Industry Association. (s.d.). *Assistive Technology Industry Association*.
- Azevedo, A. d. (2014). *A abordagem pedagógica de Paul Harris no ensino do Clarinete numa escola do ensino artístico especializado da música*. Braga: Universidade do Minho. Obtido de Repositório da Universidade do Minho.
- Barret, A. (2000). *Complete Method for Oboe*. New York: Boosey & Hawkes.
- Batista, P. (2013). *Perguntas Frequentes sobre Dislexia e Aprendizagem da Música*. Porto: Instituto Politécnico do Porto .
- Burgess, G., & Haynes, B. (2007). *The Oboe: A Study of its Development and Practice*. New Haven: Yale University Press.
- Choksy, L. (s.d.). *Kodály Method I: Comprehensive Music Education*. London: Boosey & Hawkes.
- Colwell, R., & Hewitt, M. (2011). *The Teaching of Instrumental Music*. New Jersey: Pearson Education.
- Conservatório - Escola das Artes da Madeira. (2018). *Programa de oboé*. Madeira: Conservatório - Escola das Artes da Madeira.
- Conservatório Bomfim. (s.d.). *Iniciação Musical 1º Ciclo*. Braga: Conservatório Bomfim.
- Conservatório de Música de Sintra. (s.d.). *Iniciação Musical Pré*. Sintra: Conservatório de Música de Sintra.
- Davis, R., & Brookes, E. (2013). *The Gift of Dyslexia: Why Some of the Smartest People Can't Read and How They Can Learn*. New York: Perigee Books.
- Delalande, F. (1993). *Música e Educação: Perspectivas para o Século XXI*. São Paulo: Editora UNESP.
- Diário da República. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República.
- Dockendorf, R. (1990). *Scale Studies for Oboe*. New York: Carl Fischer.

- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S., & Willows, D. (2001). *Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis*. Washington, D.C.: Review of Educational Research.
- Elliott, J., & Grigorenko, E. (2014). *The Dyslexia Debate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escola Artística Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. (s.d.). *Iniciação Musical*. Braga: Escola Artística Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.
- Escola de Música Nossa Senhora do Cabo. (2022). *A Escola*. Obtido de Escola de Música Nossa Senhora do Cabo: <https://www.emnsc.pt/historia.html>
- Escola Nossa Senhora do Cabo. (2022). *Oferta Educativa*. Obtido de Escola Nossa Senhora do Cabo: <https://www.emnsc.pt/oe.html>
- Escola Profissional Metropolitana. (2022). *Plano de Estudos do Ensino Profissional de Música*. Lisboa: Escola Profissional Metropolitana.
- Escola Superior de Música de Lisboa. (2022). *Plano de Estudos – Licenciatura em Música*. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa.
- Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo. (2022). *Estrutura Curricular da Licenciatura em Música*. Porto: Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo.
- Ferling, W. (1985). *48 Studies for Oboe, Op. 31*. Mainz: Schott.
- Fernandes, J. (2019). *Pedagogia e Aprendizagem Musical: O Ensino do Oboé*. Porto: Porto Editora.
- Fisher, S., & DeFries, J. (2002). *Developmental Dyslexia: Genetic Dissection of a Complex Cognitive Trait*. London: Nature Reviews Neuroscience.
- Freire, C. M. (outubro de 2020). *Estudo da eficácia de um programa de treino de leitura para alunos com e sem dificuldades de leitura*. Porto: Universidade do Porto. Obtido de Repositório científico da Universidade de Coimbra.
- Gillon, G. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. New York: The Guilford Press.
- Gordon, E. (1997). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns*. Chicago: GIA Publications.
- Goswami, U. (2012). *Neuroscience and Education: Issues and Opportunities*. Leicester: British Journal of Educational Psychology.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Hanna, W. (2007). *The New Bloom's Taxonomy: Implications for Music Education*. Washington, D.C.: Arts Education Policy Review.

- Henry, M. (2010). *Unlocking Literacy: Effective Decoding and Spelling Instruction (2nd ed.)*. Maryland: Brookes Publishing.
- Hulme, C., & Snowling, M. (2021). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- International Dyslexia Association. (2017). *International Dyslexia Association*. International Dyslexia Association.
- Louvain, B., Thomas, M., & Dupont, J. (2019). *Music Training and Dyslexia: Effects on Fine Motor Skills and Coordination*. Califórnia: Journal of Learning Disabilities.
- Lyon, R., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). *A Definition of Dyslexia*. Maryland: Annals of Dyslexia.
- MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2016). *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.
- Machado, S. R. (junho de 2013). *O ensino/aprendizagem do violino em alunos com necessidades educativas especiais: o caso particular de alunos com dislexia diagnosticada*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Obtido de Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Marconi, M. d., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas. Obtido de Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia.
- Martins, P. (2021). *Metodologias de Ensino para Instrumentos de Sopro*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Miller, R. (2009). *On the Art of Singing*. New York: Oxford University Press.
- Ministério da Educação de Portugal. (2019). *Currículo Nacional do Ensino Especializado da Música*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moats, L. C. (2020). *Speech to Print: Language Essentials for Teachers*. Maryland: Brookes Publishing.
- Monteiro, E. L. (2022). *Ensino de Oboé: Construção de Palhetas, Atelier, Tutoria por Pares*. Braga: Universidade do Minho.
- Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). *Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e percepções de uma equipa multidisciplinar*. Porto: Revista Sensos-e .
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Oliveira, M. (2017). *Adaptação à Palheta Dupla: Técnicas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho.
- Organização das Nações Unidas . (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Organização das Nações Unidas .

- Organização Mundial da Saúde. (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Genebra: Organização Mundial da Saúde.
- Overy, K. (2003). *Dyslexia and Music: From Timing Deficits to Musical Intervention*. New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- Packer, A. (2017). *Dyslexia and Self-Esteem: Overcoming the Emotional Challenges*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Patel, A. (2011). *Why Music and Language Share Processing Resources*. London: Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences.
- Pereira, L. (2018). *O Ensino de Oboé em Portugal: Evolução e Desafios Contemporâneos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pereira, M. C. (2018). *O Ensino do Oboé em Portugal: Práticas Pedagógicas nos Conservatórios Oficiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Peterson, R., & Pennington, B. (2015). *Developmental Dyslexia*. Califórnia: Annual Review of Clinical Psychology.
- Porto Editora. (s.d.). *Oeiras*. Obtido de Infopédia: [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$oeiras](https://www.infopedia.pt/artigos/$oeiras)
- Reid, G., & Peer, L. (2016). *Dyslexia and Inclusion: Classroom Approaches for Assessment teaching and learning*. London: Routledge.
- Reid, R. (2005). *The Physical and Musical Demands of the Oboe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigues, H. (2010). *Educação Musical em Portugal no Século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, M. H., Castanheira, A., & Rodrigues, J. B. (2020). *O Oboé, a Palheta e o Oboísta: Discovering Oboé*. European Review of Artistic Studies.
- Rose, D., & Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Santos, J. P. (agosto de 2016). *A importância dos encarregados de educação na iniciação ao ensino do clarinete*. Escola Superior de Música de Lisboa: Lisboa. Obtido de Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Schön, D., Magne, C., & Besson, M. (2004). *The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language*. Marseille: Psychomusicology.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Silva, A. M. (2015). *O Ensino do Piano e a Dislexia*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido de Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
- SMG - Conservatório de Guimarães. (2020). *Plano curricular de disciplina de instrumento - oboé*. Guimarães: Conservatório de Guimarães.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia (2ª ed.)*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Snowling, M., & Hulme, C. (2005). *The Science of Reading: A Handbook*. Malden: Blackwell Publishing.
- Strait, D., & Kraus, N. (2011). *Playing Music for a Smarter Ear: Cognitive, Perceptual and Neurobiological Evidence*. Califórnia: University of California Press.
- Swanson, H. L., & Siegel, L. (2001). *Learning disabilities as a working memory deficit*. Arizona: Educational Psychology Press.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Tallal, P. (2004). *Improving language and literacy is a matter of time*. London: Nature Reviews Neuroscience.
- Toff, N. (1996). *The Flute Book: A Complete Guide for Students and Performers*. New York: Oxford University Press.
- Universidade de Évora - Departamento de Música. (2022). *Licenciatura em Música – Instrumento*. Évora: Universidade de Évora.
- World Federation of Neurology. (s.d.). *Definition of Dyslexia*.
- Zatorre, R., Chen, J., & Penhune, V. (2007). *When the brain plays music: auditory–motor interactions in music perception and production*. London: Nature Reviews Neuroscience.
- Ziegler, J., & Goswami, U. (2005). *Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory*. Washington: Psychological Bulletin.



