



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Adequação do Ensino do Piano às Necessidades dos Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

Mestrado em Ensino da Música - Instrumento e Música de Conjunto

Nuno Miguel Domingues Fonseca Freitas

Orientador

Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Coorientador

Mestre Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas

Relatório de Estágio 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 Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo, Professor Coordenador da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco e coorientação da Mestre Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Janeiro 2019

Composição do júri

Presidente do júri

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Adjunta da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Professor Coordenador da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Dedicatória

Ao Bruno, à Catarina, ao Gonçalo, ao Leonardo e ao Nuno.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo pela supervisão científica e disponibilidade fundamentais para a concretização deste trabalho;

À Mestre Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas pela supervisão científica, incentivo e generosidade na disponibilidade fundamentais à concretização deste trabalho;

Aos professores que aceitaram participar neste trabalho;

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas que me permitiu o trabalho de observação de alunos;

Aos professores de Educação Especial que disponibilizaram o seu saber fundamental no conhecimento dos alunos incluídos neste estudo;

Aos cinco alunos que, por certo, não se lembrarão já de mim, mas que terão um lugar especial no meu trajeto pessoal e profissional.

Resumo

Este estudo pretende investigar que adequação se deve levar a cabo no ensino do piano para responder às necessidades dos alunos diagnosticados com Perturbações do Espectro do Autismo.

A investigação foi orientada tendo em conta os pressupostos da Educação Inclusiva e a importância da Musicoterapia no ensino do piano às crianças portadoras de necessidades educativas especiais - diagnosticadas com Perturbações do Espectro do Autismo.

O estudo compreendeu uma fase inicial, exploratória que permitiu formular a pergunta de partida e os objetivos a atingir. Em seguida realizou-se a revisão da literatura que permitiu elaborar o enquadramento teórico do trabalho. Definiu-se o universo de participantes, elaborou-se o guião da observação e o protocolo da entrevista como instrumentos de recolha de dados.

Da análise dos dados da observação e do conteúdo das entrevistas foi possível verificarmos que o piano, apesar de ser um instrumento solista e líder, tem potencialidades para ser usado em musicoterapia e, particularmente, em alunos diagnosticados com Perturbações do Espectro do Autismo.

Foi possível, ainda, com este estudo, compreendermos a importância de uma formação adequada, por básica que seja, no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, na perspetiva da promoção de uma escola mais equitativa, mais justa, através da Educação Inclusiva.

Palavras chave

Inclusão, Piano, Perturbações do Espectro do Autismo, Educação Musical, Musicoterapia

Abstract

This study intends to investigate what adequacy should be carried out in piano teaching to respond to the needs of students diagnosed with Autism Spectrum Disorders.

The research was guided by the assumptions of Inclusive Education and the importance of Music Therapy in the teaching of piano to children with special educational needs and those diagnosed with Autism Spectrum Disorders.

The study comprised an initial, exploratory phase that allowed us to formulate the starting question and the objectives to be achieved. Then the literature review was carried out, which allowed the elaboration of the theoretical framework of the work. The universe of participants was defined, the observation script and the protocol of the interview were elaborated as instruments of data collection.

From the analysis of observation data and interview content, it was possible to verify that the piano, despite being a solo and lead instrument, has the potential to be used in music therapy and, particularly, in students diagnosed with Autism Spectrum Disorders.

It was also possible, through this study, to understand the importance of adequate training, basically in the context of Special Educational Needs in the perspective of promoting a fairer, more just school through Inclusive Education

Keywords

Inclusion, Piano, Autism Spectrum Disorders, Music Education, Music Therapy

Índice geral

Dedicatória.....	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo.....	IX
Abstract.....	XI
Índice de figuras.....	XVII
Lista de quadros.....	XIX
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XXI
Capítulo I - Prática de Ensino Supervisionada.....	1
1. Introdução	2
2. Caracterização.....	3
2.1 Caracterização do Meio	3
2.2 Caracterização da escola.....	4
2.3 Caracterização dos Alunos	5
2.3.1 Orquestra de Sopros.....	5
2.3.2 Aluno de Piano.....	7
3. Planificações e Relatórios de Aula sobre a Prática de Ensino Supervisionada	7
3.1 Planificações, Relatórios e Reflexões das Aulas de Orquestra de Sopros do Orfeão de Leiria.....	7
3.1.1 Aula do dia 30 de setembro de 2016	7
3.1.2 Aula do dia 21 de outubro de 2016	9
3.1.3 Aula do dia 9 de dezembro de 2016.....	10
3.1.4 Aula do dia 27 de janeiro de 2017.....	13
3.1.5 Aula do dia 10 de fevereiro de 2017	15
3.1.6 Aula do dia 24 de fevereiro de 2017	17
3.1.7 Aula do dia 17 de março de 2017	20
3.2 Planificações, Relatórios e Reflexões das Aulas de Piano	24
3.2.1 Aula do dia 7 de Outubro de 2016.....	24
3.2.2 Aula do dia 10 de março de 2017	25
3.2.3 Aula do dia 17 de março de 2017	28
3.2.4 Aula do dia 2 de junho de 2017.....	31

3.2.5 Aula do dia 9 de junho de 2017	33
4. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	37
Capítulo II - Adequação do Ensino do Piano às Necessidades dos Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.....	39
1. Introdução.....	40
Parte I - Enquadramento Teórico	44
1. Música e Educação Musical.....	45
1.1 Sobre a Música.....	45
1.2 Som.....	47
1.3 Piano	48
2. Educação Musical	50
3. Educação Inclusiva.....	54
3.1 A propósito da Educação Inclusiva.....	54
3.2 Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente	57
3.3 Perturbações do Espectro do Autismo	58
3.3.1 O Modelo TEACCH.....	62
3.3.2 Unidade de Ensino Estruturado	63
4. Musicoterapia	65
4.1 Sobre a utilização do piano na musicoterapia.....	68
Parte II - Enquadramento Empírico	70
5. Metodologia.....	71
5.1 Introdução.....	71
5.2 Estudo de caso - uma metodologia de investigação.....	72
5.2.1 A pesquisa qualitativa.....	72
5.3 Instrumentos utilizados	75

6. Apresentação dos dados e discussão dos resultados	77
6.1 Descrição e Caracterização dos Participantes	77
6.1.1 O Agrupamento de Escolas.....	77
6.1.2 Caracterização dos participantes - Alunos	79
6.1.3 Caracterização dos inquiridos.....	84
6.2 Apresentação dos dados	85
6.2.1 Os dados da observação.....	85
6.3 Análise e Discussão dos Resultados	106
7. Conclusões	112
Referências Bibliográficas	115
ANEXOS	120
ANEXO A.....	121
ANEXO B.....	136
ANEXO C.....	176

Índice de figuras

Figura 1 - Cidade de Leiria	3
Figura 2 - Conseqvatório de Artes (OLCA).....	4
Figura 3 - Espaço na escola sede.....	78
Figura 4 - Espaço na escola EB 2º e 3º ciclos	78
Figura 5 - Espaço TEACCH na escola EB 1º ciclo.....	79
Figura 6 - Espaço TEACCH na escola EB 1º ciclo.....	79

Lista de quadros

Quadro 1 - Planificação da aula de 10 de fevereiro de 2017	15
Quadro 2 - Planificação da aula do dia 24 de fevereiro de 2017	18
Quadro 3 - Planificação da aula do dia 17 de março de 2017	21
Quadro 4 - Planificação da aula do dia 10 de março de 2017	25
Quadro 5 - Planificação da aula do dia 17 de março de 2017	28
Quadro 6 - Planificação da aula do dia 2 de junho de 2017	31
Quadro 7 - Planificação da aula do dia 9 de junho de 2017	33
Quadro 8 - Categorias e Subcategorias	99

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AE - Agrupamento de Escolas

CEI - Currículo Específico Individual

DSM - Diagnostic and Statistic Manual for Mental Diseases

EB - Escola Básica

GOI - Grupo Operativo Instrumental

GIM - Guided Imaginery and Music

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEECP - Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

PA - Perfil dos Alunos

PE - Projeto Educativo

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

PEI - Plano Educativo Individual

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children/ Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação.

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

Capítulo I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

O presente trabalho divide-se em dois capítulos, sendo o primeiro dedicado à "Prática de Ensino Supervisionada" que se realizou entre 30 de setembro de 2016 e 9 de junho de 2017. Nesta primeira parte serão apresentados os elementos correspondentes à Música de Conjunto e às aulas de Instrumento - Piano no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

A referida prática foi realizada no Orfeão de Leiria Conservatório de Artes (OLCA) no departamento da Escola de Música do Orfeão de Leiria (EMOL) onde foram observadas e lecionadas as aulas de Instrumento (Piano) e de Música de Conjunto (Orquestra de Sopros). Em algumas dessas aulas foi, também, possível lecionar tornando a experiência ainda mais enriquecedora.

À data da realização da "Prática de Ensino Supervisionada" a escola onde se exercia a docência não dispunha da disciplina de Classe Conjunto no seu programa curricular surgindo assim a necessidade de procurar uma escola onde fosse possível desenvolver um trabalho no âmbito da Música de Conjunto.

Far-se-á neste capítulo uma breve caracterização do meio, da escola e dos alunos observados, apresentando-se também as planificações das aulas dadas. Por questões que se prendiam com o facto de a Orquestra ter pouco tempo para preparar o repertório para apresentar em concerto apenas lecionei parcialmente algumas das aulas.

Também serão incluídos alguns relatórios das aulas observadas, sobretudo de Música de Conjunto, devido à especificidade do trabalho desenvolvido nas aulas e às reflexões/considerações finais.

Relativamente aos relatórios e planificações contidas no Capítulo I do presente trabalho, as considerações/reflexões foram sendo feitas ao longo da observação/leção não tendo sido colocadas "à parte".

2. Caracterização

2.1 Caracterização do Meio

Os movimentos orfeónicos surgiram no início do séc. XX, formando-se vários grupos, com destaque para o Orfeão de Leiria; a banda militar, através dos seus músicos, contribuiu para a formação de várias orquestras e forneceu à cidade e à região, para além de muitos concertos, muitos regentes filarmónicos.

Foi com todos estes “ingredientes” que foi possível ouvir repertório coral sinfónico e concertístico, chegando a promover-se obras de compositores locais. As citadas entidades promotoras de concertos, nas décadas de 30 a 60 do século passado, trouxeram a Leiria, ao extinto teatro D. Maria Pia, os melhores intérpretes nacionais e internacionais de então: Orquestra da Emissora Nacional, Pedro de Freitas Branco, Frederico de Freitas, Igor Markevitch, Viana da Mota, Maria João Pires, Nikita Magalof, entre outros.



Figura 1 - Cidade de Leiria

Através do Festival “Música em Leiria”, promovido pelo Orfeão de Leiria | Conservatório de Artes, a partir de 1983, tem sido possível manter a tradição de trazer a Leiria e a outras cidades da região concertos de Música Erudita, para além de outros géneros musicais, com maestros, intérpretes e compositores de referência, nacionais e internacionais, pelo menos uma vez por ano, durante cerca de dois meses.

O Orfeão de Leiria iniciou a sua atividade em maio de 1946, com um Coral dirigido por Rui Barral, a que se sucederam, ao longo dos anos de ininterrupta atividade, vários outros ilustres maestros; dedicou-se, no entanto, às atividades de outras áreas artísticas, nomeadamente ao teatro e à dança. O Coral foi o embrião do que é hoje o Orfeão de Leiria | Conservatório de Artes, entidade de referência no âmbito cultural, autêntico *ex- libris* cultural da cidade e de uma vasta região que não se confina ao concelho de Leiria, a única que, por três vezes, foi distinguida por diferentes governos com a Medalha de Mérito Cultural, desenvolvendo a sua atividade ao longo das suas mais de seis décadas.

No que respeita ao ensino da dança, a EDOL é a única escola de dança oficializada na região de Leiria no entanto, nas zonas limítrofes do concelho, podemos encontrar a Academia de Dança de Alcobaça, Escola Vocacional das Caldas da Rainha, Escola Vocacional de Tomar da Sociedade Filarmónica Gualdim de Pais e Escola de Dança do Conservatório David de Sousa, na Figueira da Foz. Em Leiria, a prática da dança é cada vez maior, existem diversas escolas de dança com inúmeras modalidades de dança, mas apenas a EDOL proporciona um ensino vocacional.

2.2 Caracterização da escola

O Orfeão de Leiria | Conservatório de Artes, Associação (OLCA), instituição associativa com a sua sede na Av. 25 de Abril, Leiria, tem por finalidade promover a difusão da cultura, a prática da música coral, o ensino artístico, a beneficência, propaganda e defesa regional.

As suas Escolas de Música (EMOL) e de Dança (EDOL) são departamentos do OLCA, instituição de utilidade pública proprietária das Escolas. São escolas abrangidas pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, visando prosseguir os objetivos educacionais previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, em particular para o ensino artístico.



Figura 2 - Conservatório de Artes

passou a ser escola de música com ensino oficializado, na altura a única escola do distrito nestas condições.

A EMOL obteve o seu paralelismo pedagógico em 12 de julho de 1990 e autonomia pedagógica a partir do ano letivo 2009-2010, funcionando nos regimes de iniciação, articulado, supletivo e ensino profissional em cooperação com as Escolas Secundárias da região.

No ano letivo 1999/2000 o Orfeão de Leiria amplia as suas atividades através da criação de uma escola de dança (EDOL) de ensino artístico vocacional, cumprindo-se, assim, o objetivo de contribuir para a formação profissional na área da dança a nível nacional.

A EDOL cumpre em proporcionar aos alunos uma formação de qualidade que abarque as diferentes técnicas de dança, as disciplinas de carácter criativo, a par dos conhecimentos e valores que promovam a educação para a cidadania de todos os seus alunos.

Atualmente a EMOL e a EDOL dispõe de um corpo docente detentor de graus académicos superiores e altamente qualificado, quer pedagogicamente, quer artisticamente.

A EMOL no ano letivo 2016/2017 encontra-se desequilibrada ao nível de alunos por instrumento, verificando-se um excessivo número de alunos em Guitarra e Piano (representam cerca de 40% do total de alunos), o que se traduz em naipes deficitários em alguns grupos instrumentais de referência (Orquestra de Sopros, Orquestra de Cordas e *Big Band*). Verifica-se também que o número de alunos que frequentam o ensino secundário é muito inferior ao do básico. Esta situação é decorrente da falta de apoios da tutela para financiar alunos que pretendem prosseguir os seus estudos musicais.

A EDOL no ano letivo 2016/2017 encontra-se com um número reduzido de alunos ao nível das iniciações, uma vez que ingressam muitos alunos no ano letivo vigente, para o ensino articulado. A nível de ensino livre a escola procura uma maior captação de alunos através das linhas orientadoras apresentadas neste projeto educativo.

2.3 Caracterização dos Alunos

2.3.1 Orquestra de Sopros

A Orquestra de Sopros de Leiria, antes Orquestra de Sopros da Escola de Música do Orfeão de Leiria, foi fundada em Setembro de 1998 pelo maestro Alberto Roque e teve o seu concerto de estreia no dia 01 de Maio de 1999. Localizada numa região com grandes tradições em Bandas Filarmónicas, a Escola de Música do Orfeão de Leiria reúne no seu corpo discente alguns dos melhores instrumentistas de sopro de todo o distrito de Leiria. Foi no sentido de proporcionar a estes alunos um espaço de trabalho de grande qualidade que se criou a Orquestra de Sopros da Escola de Música do Orfeão de Leiria.

São seus objetivos primeiros divulgar originais contemporâneos para orquestra de sopros e proporcionar aos melhores alunos tocar a solo com orquestra. Desde 2007 até 2015 teve como maestro titular Luís Casalinho, tendo sido dirigida por maestros convidados como José Brito, Henrique Piloto, André Granjo e Luís Cardoso. Atualmente é dirigido pelo maestro Mário Teixeira.

Participou no Festival “Música em Leiria” entre 1999 e 2006 e realizou dois concertos de Ano Novo no Centro Pastoral Paulo VI, em Fátima, em 2000 e 2001.

Em 2001 participou num Intercâmbio com a Suécia no âmbito do programa “Juventude para a Europa” subordinado ao tema “A Música como uma Ponte Cultural – Culturas que se Tocam”.

Apresentou em Leiria no ano de 2002, em estreia absoluta, a obra “Visitando Carlos Silva”, homenagem prestada ao Dr. Carlos Silva na comemoração dos seus 50 anos de sacerdócio, no Centro Pastoral Paulo VI, em Fátima e na Igreja de Santo Agostinho. Participou no Concurso Internacional de Bandas Filarmónicas de Vila Franca de Xira em 2008. Realizou em 2009 e 2010 Estágios de Orquestra de Sopros no âmbito dos Cursos de Direção de Orquestra de Sopros organizados pelo Orfeão de Leiria | Conservatório de Artes.

Constituem a Orquestra de Sopros cerca de 50 músicos, ex-alunos e alunos da Escola de Música do Orfeão de Leiria e alunos dos Cursos Profissionais de Instrumentistas de Cordas e Teclas e de Sopros e Percussão, uma parceria entre o Orfeão de Leiria | Conservatório de Artes e a Escolas Secundárias de Domingos Sequeira (Leiria) e Eng. Acácio Calazans Duarte (Marinha Grande).

Faixa etária dos alunos: 12 a 20 anos

12 anos: 3 alunos

13 anos: 9 alunos

14 anos: 16 alunos

15 anos: 10 alunos

16 anos: 2 alunos

17 anos: 2 alunos

18 anos: 4 alunos

20 anos: 3 alunos

Escolas de origem:

Agrupamento de Escolas D. Dinis (14 alunos)

Escola Básica 2,3 José Saraiva (13 alunos)

Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente (4 alunos)

Agrupamento de Escola da Batalha (1 aluno)

Escola Correia Mateus (1 aluno)

Colégio N. Sra. de Fátima (1 aluno)

Curso Profissional – Escola Monsenhor José Galamba de Oliveira (10 alunos)

Escola Secundária Domingos Sequeira (3 alunos)

Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo (2 alunos)

Nível académico dos alunos:

6º ao 12º ano; Curso Profissional (1º a 3º ano – 10º a 12º)

6º ano: 1 aluno

7º ano: 5 alunos

8º ano: 15 alunos

9º ano: 13 alunos

10º ano/ 1º ano Curso Profissional: 6 alunos

11º ano/ 2º ano Curso profissional: 2 alunos

12º ano/ 3º ano Curso Profissional: 7 alunos

Graus:

2º ao 8º grau

2º grau: 1 aluno

3º grau: 5 alunos

4º grau: 15 alunos

5º grau: 13 alunos

6º ano grau/ 1º ano Curso Profissional: 6 alunos

7º grau/ 2º ano Curso profissional: 2 alunos

8º grau/ 3º ano Curso Profissional: 7 alunos

Ano de ingresso no Orfeão:

2007/2008: 1 aluno

2008/2009: 1 aluno

2009/2010: 3 alunos

2010/2011: 1 aluno

2011/2012: 2 alunos

2012/2013: 10 alunos

2013/2014: 14 alunos

2014/2015: 8 alunos

2015/2016: 6 alunos

2016/2017: 3 alunos

2.3.2 Aluno de Piano

██████████ - 1º Grau

Escola de origem: Agrupamento de Escolas D. Dinis

Ano de ingresso no Orfeão: 2016/2017

Idade: 10 anos

3. Planificações e Relatórios de Aula sobre a Prática de Ensino Supervisionada

3.1 Planificações, Relatórios e Reflexões das Aulas de Orquestra de Sopros do Orfeão de Leiria

3.1.1 Aula do dia 30 de setembro de 2016

Docente: Mário Teixeira

Estagiário: Nuno Freitas

Horário: 18h30-20h00, aula assistida

A aula teve início com um aquecimento feito em duas partes: numa primeira parte foi pedido aos alunos que tocassem a escala de Fá Maior em uma oitava, com o professor a prestar especial atenção à afinação. Posteriormente foi pedido aos alunos que escolhessem uma nota de entre as notas Fá, Lá, Dó, Ré, Sol, Si. Depois de cada um fazer a sua escolha foi pedido que tocassem uma escala maior a partir dessa nota.

Terminado o aquecimento, o professor teceu algumas considerações acerca de alguns aspetos técnicos da direção e do papel do maestro. Os alunos revelaram, durante o aquecimento, falta de atenção às entradas e indicações dinâmicas do maestro.

De seguida, foi pedido aos alunos que preparassem as partituras da peça *Irish Tune* de Percy Grainger. A execução da obra foi interrompida antes do fim da primeira página da peça, visto que havia problemas com o nível de som dos vários naipes. O maestro chamou a atenção para a melodia principal presente no naipe dos trombones e dos saxofones. Foi pedido à orquestra que tocasse sem os naipes com a melodia principal para que estes ouvissem o acompanhamento.

Retomada a execução da peça, desta vez pelo *tutti*, apenas foram encontrados mais problemas no naipe dos clarinetes, sobretudo ao nível da afinação, postura e do ritmo.

Antes de prosseguir com o resto do repertório, o maestro teceu ainda considerações sobre a estrutura da obra e sobre o trabalho de texturas a efetuar, dando especial importância ao trabalho de audição que se deve fazer dentro da orquestra. Cada membro da orquestra deve conseguir ouvir o que se passa à sua volta, se não o conseguir quer dizer que está a tocar demasiado forte, perturbando também quem está sua volta.

A próxima peça trabalhada na aula foi *The Maelstrom* de Robert Smith. Como esta peça já pertencia ao repertório do ano anterior, está já num estado mais avançado do que a peça anterior. Esta peça serviu sobretudo para integrar mais facilmente os alunos novos na orquestra, pois acabam por ser arrastados pelos que já conhecem a peça, permitindo-lhes assim fazer desde o início parte de um grupo que já está a fazer música. Tal funciona como uma motivação extra para os alunos.

Foram feitas algumas considerações sobre a direção, articulação e texturas. Mais uma vez os alunos não estavam a prestar a atenção necessária às indicações do maestro, havendo sempre alunos que se perdiam e/ou que entravam no sítio errado. O maestro frisou que tinha que ser dado um ênfase maior aos ensaios de naipe, realizados quinzenalmente, para que todas as partes se tornassem perceptíveis. A qualidade de som foi também um ponto importante nesta fase da aula, uma vez que dentro de uma orquestra é desejável que todos os naipes tenham igual qualidade sonora, o que nem sempre acontece. O maestro deu então algumas indicações a certos naipes sobre certos aspetos técnicos, nomeadamente a nível da respiração e do ataque das notas no início e no final de frase.

Foram feitas ainda algumas correções ao nível rítmico, embora pequenas, em algumas passagens que envolviam mudança de compasso.

Na parte final da aula foi ainda dada uma primeira leitura à peça *Puccini Highlights*, arranjada pelo compositor. Apenas foi lida uma parte da obra, não havendo tempo para ler a peça até ao fim.

Um dos aspetos mais delicados, quando se trabalha com um ensemble que tem alunos entre o 3º e o 8º grau é a escolha do repertório. Tem que ser um repertório variado e interessante mas ao mesmo tempo equilibrado para todos, sendo que não deve ser demasiado difícil para os alunos mais novos nem demasiado fácil para os alunos mais velhos. Torna-se, por isso, bastante difícil escolher um bom repertório. Deve-se ter em conta que o repertório deve conter peças originais, transcrições e arranjos. As peças originais, estando pensadas para a formação em questão, não oferecem grandes problemas em termos do efetivo de músicos, mas oferece problemas a nível técnico, o que é desejável para que haja evolução. Relativamente às transcrições, estas oferecem um problema mais sério. Como são peças na sua maioria para orquestra sinfónica, os clarinetes têm que fazer a parte dos violinos, o que se torna um problema na orquestra em questão, pois são poucos e ainda são muito novos. É portanto um naipe onde se deve focar grande parte do trabalho durante o ano, sobretudo nos ensaios de naipe.

3.1.2 Aula do dia 21 de outubro de 2016

Docente: Mário Teixeira

Estagiário: Nuno Freitas

Horário: 18h30-20h00, aula assistida

A aula começou com o aquecimento, como é habitual, desta vez usando a escala de Dó Maior. Foi feita a afinação dos naipes com recurso em alguns casos ao afinador electrónico que é, juntamente com o metrónomo, um dos aparelhos mais úteis durante o trabalho em casa.

O objetivo desta aula era trabalhar o repertório todo do 1º período para que os alunos começassem a habituar-se a tocar o repertório todo durante a aula. O presente objetivo foi concretizado quase na totalidade.

A primeira peça trabalhada foi uma parte da *“Carmina Burana”* de Carl Orff. De início, o naipe dos clarinetes estava demasiado forte e os naipes da orquestra não estavam juntos quando ocorreu a primeira mudança de andamento. O maestro teceu algumas considerações sobre os momentos na partitura em que os compassos se repetem durante um determinado período de tempo, sugerindo que se colocassem números por cima de cada um dos compassos (1,2,3,...) para ser mais fácil de contar, reduzindo o risco de os alunos se perderem durante a contagem dos tempos. No fim, o maestro referiu ainda que podia ser feito um trabalho ao nível de texturas mais detalhado.

A próxima peça trabalhada foi “*Irish Tune*” de Percy Grainger. Houve alguns problemas com a afinação das madeiras, sobretudo nos clarinetes, no entanto a peça decorreu sem grandes problemas. É de referir que houve um ligeiro decréscimo em relação à qualidade da execução quando comparamos com a semana anterior.

De seguida foi trabalhada a peça “*The Maelstrom*”. A peça decorreu sem grandes incidentes, no entanto o maestro frisou que a peça vivia de contrastes e a orquestra estava a tocar tudo muito denso e por conseguinte não se estão a ouvir. Acaba por ser um dos grandes problemas que os maestros enfrentam quando trabalham com orquestras jovens.

Finalmente foi lida a peça “*Lord of the Rings*” de Howard Shore. e foram tecidas algumas considerações sobre as entradas e algumas passagens onde havia troca de notas.

O trabalho individual de cada aluno está a revelar-se, neste início de ano letivo, um dos fatores mais determinantes no progresso da orquestra. No entanto, todos os professores sabem que é um processo demorado pois a maior parte dos alunos não é suficientemente dedicado para poder dar o seu contributo à orquestra, mas com o tempo os alunos vão-se sentindo mais motivados e confiantes para realizarem um trabalho cada vez mais sólido.

3.1.3 Aula do dia 9 de dezembro de 2016

Sumário:	Disciplina	Duração	Aluno	Grau
Escala de Sib Maior, Afinação, <i>Olympiada</i> , <i>Fate of the Gods</i>	Orquestra de Sopros	90 minutos	Orquestra	2º a 8º

Relativamente à presente planificação e às restantes planificações das aulas de Orquestra de Sopros que parcialmente lecionei, apenas fará parte o sumário e a planificação da parte que correspondeu à minha lecionação.

A aula do dia 9 de Dezembro de 2016 coincidiu com a primeira vez que tive a experiência de dirigir um grupo/*ensemble*.

Apenas dirigi uma pequena parte da peça *Olympiada* de Samuel Hazy e não trabalhei quaisquer aspetos técnicos ou musicais com os alunos tal como referido no relatório que se segue. O objetivo era única e exclusivamente ter a primeira experiência de dirigir sem saber o que esperar e o que trabalhar em concreto com os alunos.

A disciplina de direção não teve cariz obrigatório durante a minha formação académica e por isso as primeiras aulas em que tive que lecionar serviram mais para eu me adaptar às novas circunstâncias e dificuldades do que propriamente trabalhar “em conjunto com os alunos”.

Por esta mesma razão decidi apenas planificar os momentos das aulas em que efetivamente trabalhei com os alunos.

No entanto, o sumário fará parte de todas as aulas onde tive participação enquanto maestro.

Docente: Mário Teixeira

Estagiário: Nuno Freitas

Horário: 18h30-20h00, aula assistida e lecionada

A aula começou, como é habitual, com a afinação dos naipes instrumento por instrumento. É de salientar que nesta aula havia mais alunos com o instrumento afinado corretamente, logo no início do ensaio. Como aquecimento foi tocada a escala de Sib Maior com 2 tempos para cada nota.

A primeira peça trabalhada foi “*Olympiada*”. Foi trabalhada a entrada inicial dos metais (compasso 6), o maestro referiu que faltava energia no ataque. Posteriormente foi trabalhada a parte das madeiras (compasso 19) onde o maestro referiu que havia problemas com a afinação dos naipes e com a junção dos instrumentos dando a ideia, por vezes, de que havia mais instrumentos a tocar do que seria suposto dadas as entradas fora de sítio de alguns instrumentos.

Seguidamente foi trabalhada a secção dos metais (compasso 34), nomeadamente a entrada dos trompetes. De seguida foi trabalhada em andamento lento a secção das madeiras (compasso 41). Devido à falta de um número considerável de alunos ao ensaio, os naipes das madeiras estavam bastante em baixo no número de efetivos havendo por isso uma especial falta de som e energia nas madeiras. No entanto foi trabalhada a passagem para corrigir as notas e a articulação uma vez que alguns alunos estavam a tocar demasiado pesado começando a atrasar o tempo nesta passagem.

A próxima secção trabalhada, esta com mais pormenor, foi a secção dos metais (compasso 51) onde foi trabalhada a junção e o ritmo dos vários naipes. A secção é difícil devido às acentuações fora do tempo, às pausas e à consistência do ataque que, se for inexistente, torna impercetível a linha melódica e o ritmo. A secção foi trabalhada em andamento lento e com a subdivisão do ritmo para que os alunos percebam o ritmo de forma mais clara.

De seguida foi trabalhada pelo *tutti* a secção seguinte (compasso 66), na qual o maestro frisou que as madeiras têm a parte importante sendo para isso preciso que os metais não toquem demasiado forte a sua parte de acompanhamento. Manteve-se o mesmo problema na secção seguinte (compasso 76).

A secção seguinte a ser trabalhada (compasso 113) apresenta um problema para todos naipes devido à alternância entre os compassos 3/4 e 5/8. O maestro sugeriu que todos estudassem em casa esta passagem com o metrónomo a marcar colcheias num andamento lento. As restantes secções da peça foram tocadas sem grandes incidentes sendo apenas necessário continuar a trabalhar em casa e na aula.

O maestro decidiu que no fim de ensaiar esta peça me daria a possibilidade de experimentar dirigir uma parte da peça pela primeira vez. Depois de o maestro fazer uma pequena introdução a propósito da minha presença no ensaio, dirigi-me para a estante.

Sendo a primeira vez que dirigi uma orquestra ou *ensemble*, o primeiro problema com que me deparei esteve relacionado com as entradas. É mais difícil do que provavelmente se pensa marcar e manter o andamento que queremos com uma mão e ter liberdade no outro braço para dar as entradas.

O outro problema foi a distribuição espacial dos músicos na orquestra. Um músico que toque um instrumento de sopro está habituado a esta disposição porque toca regularmente em *ensembles* deste género, mas para quem não está habituado torna-se difícil coordenar as entradas, memorizar a localização de cada naipe, marcar as eventuais mudanças de compasso, virar as páginas e ter ainda tempo para olhar para o texto e antecipar o que queremos que a orquestra faça. Também é bastante difícil marcar o tempo de forma perceptível para todos. O maestro referiu que eu estava a marcar o tempo para mim não para o grupo. Os gestos tinham que ser mais largos e expansivos. O que estava a acontecer é que em algumas secções eu marcava um andamento e os músicos ao fim de algum tempo estavam a seguir num andamento ligeiramente diferente.

O maestro referiu que em casa se pode trabalhar a direção e as entradas, estudando a peça como se estivesse em frente a uma orquestra, imaginando a disposição de todos os membros.

A próxima peça trabalhada foi "*Fate of The Gods*" de Steven Reineke. A primeira secção (até ao compasso 19) foi trabalhada ao nível da dinâmica *p*, uma vez que a orquestra estava a tocar demasiado forte ficando o som demasiado aberto.

A peça foi trabalhada até ao fim sem grandes paragens, pois o maestro tinha como intenção para este ensaio passar a peça toda e deixar para a aula seguinte uma parte do trabalho mais pormenorizado. No entanto, a secção que se inicia no compasso 68 apresentava alguns problemas ao nível dos trombones, não se estando a ouvir o naipe.

Apesar de o maestro não ter feito um trabalho pormenorizado com esta peça frisou que já nesta fase tão inicial da aprendizagem do repertório é fundamental o estudo regular em casa, sobretudo nas passagens com semicolcheias e colcheias espalhadas pela obra. Referiu também que havia muitos problemas de junção a nível rítmico e de afinação dentro das madeiras.

3.1.4 Aula do dia 27 de janeiro de 2017

Sumário:	Disciplina	Duração	Aluno	Grau
Escala de Fá Maior, <i>Viagens de Gulliver,</i> <i>Rei Leão.</i>	Orquestra de Sopros	90 minutos	Orquestra	2º a 8º

Ver planificação de 9 de Dezembro.

Docente: Mário Teixeira

Estagiário: Nuno Freitas

Horário: 18h30-20h00, aula assistida e lecionada

A aula teve início com o aquecimento, foi tocada a escala de Fá Maior dando 2 tempos a cada nota. Posteriormente, o maestro pediu que cada aluno escolhesse uma outra escala sendo que só podiam escolher Fá Maior, Dó Maior, Lá Maior, Mi Maior, Si Maior ou Sol Maior. A ideia era tocar todas as escalas em simultâneo, sendo o produto final apenas acordes maiores. O maestro referiu ainda que havia várias notas erradas, revelando que os alunos não conheciam bem as escalas e mencionou ainda a importância das escalas para o conhecimento das tonalidades e também como fator determinante no desenvolvimento da técnica. De seguida foi feita a afinação individual dos naipes.

O maestro decidiu passar as “*Viagens de Gulliver*” na íntegra para poder avaliar o estado em que está cada uma das peças. No entanto, as duas últimas peças ainda não foram tão aprofundadas como as duas peças iniciais.

Começando pelo 1º andamento, havia falta de efetivos na orquestra pois muitos membros da orquestra estavam a participar num concerto fora da escola. No entanto, o maestro referiu que mesmo com alunos em falta a peça tinha que soar mais leve, a articulação soava demasiado pesada. A percussão estava também a tocar de uma forma pouco discreta, o ambiente da primeira peça é mais delicado e discreto.

Depois de o maestro passar a peça uma vez, fui chamado a experimentar pela primeira vez dirigir esta primeira peça.

Dirigi uma primeira vez sem interrupções, apenas com um pequeno erro a dar uma entrada na última página da peça. No entanto, o maestro referiu que tinha que ser mais preciso com a marcação do tempo. É fundamental definir desde o início a energia do compasso e consequentemente da obra. Ao dirigir, a maior dificuldade encontra-se na capacidade que o maestro tem de comunicar aquilo que quer que a orquestra faça,

apenas com gestos. A direção do maestro tem que ser capaz de refletir o que se vai ouvir e tem que ser claro para o maestro e para os músicos.

Reparei também num aspeto bastante interessante enquanto dirigia: o facto de estar preocupado com a marcação correta do compasso e com as entradas fazia com que não conseguisse a mesma quantidade de detalhes e por isso quando terminei de dirigir a peça pedi à orquestra para voltar atrás para repetirmos a secção *Andante* e o maestro perguntou-me porquê e eu apenas disse que queria ouvir novamente a secção mas não consegui explicar onde é que estava o problema. Quando estava a assistir ao ensaio e a seguir a partitura tornava-se muito mais fácil ouvir os detalhes da peça. O maestro referiu, então, que sempre que se pede à orquestra para repetir o que quer que seja temos que explicar porquê, senão vão tocar da mesma maneira. O maestro referiu também, posteriormente, que todos estes aspetos levam tempo, já que não são fáceis de ultrapassar de forma imediata.

O maestro prosseguiu com a segunda peça das “*Viagens de Gulliver*” e pediu-me que ficasse ao seu lado enquanto trabalhava a peça com a orquestra.

Na secção *A* frisou que apesar de faltarem efetivos no ensaio os saxofones não podiam tocar tão forte, não se podem sobrepor ao tema que está no fagote e no contrabaixo. O maestro pediu ao naipe dos saxofones que cantasse o tema desta secção e o naipe não conseguiu. O maestro referiu mais uma vez que é essencial que os músicos da orquestra conheçam todas as partes para entenderem como é que a sua parte encaixa no restante. O maestro levou a peça até ao fim e depois no fim pediu-me que experimentasse dirigir a secção iniciada em *C*, para poder experimentar dirigir a secção que tem um longo *accelerando*. Consegui dirigir desde o início da dita secção até ao fim, mas o *accelerando* não teve o mesmo efeito que teve com o maestro; chegou a uma altura em que o andamento não estava a avançar da forma desejada.

O maestro referiu que a direção tinha que ser mais precisa e que, mais uma vez, deveria refletir ao máximo a energia que se queria dar à passagem que se está a trabalhar. O maestro referiu também que a independência de movimentos dos braços é um aspeto a trabalhar, sendo que a ideia é o braço direito marcar a pulsação e o braço esquerdo ter liberdade para dar as entradas e para conduzir a orquestra ao nível expressivo, sobretudo no que toca às dinâmicas.

O ensaio prosseguiu com a terceira peça das “*Viagens de Gulliver*”. Na secção antes do *A* o maestro referiu que a percussão estava muito forte e o ritmo não estava claro. A peça apresentava muitos problemas, mas o maestro decidiu usar o próximo naipe para trabalhar este andamento. O maestro prosseguiu para o último andamento e destacou que na secção *A* as trompas e os trombones tinham notas trocadas. O maestro referiu também que na transição para o *Andante* alguns alunos não estavam a olhar para o maestro e não conseguiram acompanhar a transição. Foi feita uma leitura da coda e o maestro mencionou que este andamento será também trabalhado no próximo ensaio de naipe. Antes de passar à próxima peça o maestro referiu que a falta de estudo demonstrada pelos alunos fazia com que não se soubesse quando é que o repertório do

2º período estaria pronto, sendo por isso muito difícil marcar um concerto. Era muito pouco gratificante para a orquestra trabalhar um repertório e depois no final do período não tocar esse mesmo repertório em concerto; seria considerado como um trabalho desperdiçado.

Passando à próxima peça, “*O Rei Leão*”, esta foi tocada do início ao fim. Havia ainda muitos problemas de notas e, mais uma vez, a falta de estudo era o principal problema. O maestro voltou a falar da importância do estudo regular e sério e referiu também que o trabalho do grupo está dependente do trabalho individual. Com a falta de estudo apresentada o nível da orquestra não poderia nunca aumentar podendo, inclusivamente, regredir.

3.1.5 Aula do dia 10 de fevereiro de 2017

Sumário:	Disciplina	Duração	Aluno	Grau
Escala de Sib Maior, <i>Olympiada</i> , <i>Viagens de</i> <i>Gulliver</i>	Orquestra de Sopros	90 minutos	Orquestra	2º a 8º

Quadro 1 - Planificação da aula de 10 de fevereiro de 2017

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Tempo (min.)	Avaliação
Articulação	Promover uma uniformidade sonora na orquestra,	Insistir na sensibilização dos alunos para a leveza da articulação,		5	
	Promover uma maior correção técnica da orquestra,	Reduzir a pressão de ar utilizada no ataque das notas.			
		Insistir na sensibilização dos alunos para a importância da sustentabilidade fornecida pelos instrumentos mais graves,	Cadeira		

Base Harmónica	<p>Aumentar a percetibilidade da base harmónica nos alunos,</p> <p>Promover um aumento da clareza das texturas na orquestra.</p>	<p>Pedir aos alunos que tocam instrumentos mais graves para tocarem, sempre que necessário, as suas notas com mais vibração (direcionado sobretudo aos contrabaixos),</p> <p>Pedir aos alunos que tocam instrumentos mais graves para prolongarem, ligeiramente e sempre que necessário, as notas para compensar a acústica da sala.</p>	Lápis Partituras: Viagens de Gulliver	10	Observação direta
----------------	--	--	---	----	-------------------

Docente: Mário Teixeira

Estagiário: Nuno Freitas

Horário: 18h30-20h00, aula assistida e lecionada

A aula começou com a escala de Sib Maior tendo o maestro pedido 2 tempos por cada nota. De seguida cada aluno escolheu a tónica, o terceiro grau ou a dominante para tocar uma escala maior a partir dessa nota. O objetivo é que se ouçam só acordes maiores. Antes de começar a primeira peça foi feita uma afinação individual de cada naipe.

A primeira peça trabalhada foi "*Olympiada*". Assim que a orquestra começou a tocar notaram-se algumas notas ligeiramente fora de sítio nos metais e, no compasso 12, os trombones não se estavam a ouvir. Os trombones tocaram normalmente com pouco som e pouca confiança, consequência da falta de trabalho em casa. Antes do compasso 19 alguma percussão estava a entrar fora de sítio.

O maestro referiu que sempre que a orquestra toca o ritmo pontuado em oposição ao ritmo não pontuado (semínima pontuada + semínima pontuada e semínima + semínima + semínima) devem ser acentuadas mais as notas pontuadas, promovendo assim uma articulação mais clara.

No compasso 19 o maestro referiu que a percussão deveria definir o ritmo logo no início da secção. No compasso 41, a dinâmica de *Fp* não está a ser feita, maestro decidiu trabalhar o ataque. A partir do compasso 89, a percussão tem que reduzir a intensidade do som assim que a parte solista termina. Percussão estava a sobrepor-se aos restantes instrumentos.

O maestro pediu de seguida para as flautas, clarinetes e oboés tocarem sozinhos a secção iniciada no compasso 137. Alguns alunos ainda não conhecem bem as notas e,

mesmo tocando num andamento lento, nem todos conseguem acompanhar. Trabalhada a secção, foi pedido que o *tutti* tocasse a partir do mesmo compasso. Alunos revelam tendência a tocar muito forte prejudicando assim a percepção das várias texturas. Para que as texturas sejam perceptíveis o maestro referiu que tem que se ouvir mais a 1ª voz de cada naipe. Quem tem colcheias deve tocar forte tal como indicado na partitura, os restantes devem tocar com metade da intensidade, assim, o som não sairá forçado.

De seguida foram trabalhadas as “*Viagens de Gulliver*”. Nesta aula o maestro decidiu que seria interessante ser eu a dirigir primeiro a orquestra. Nas aulas anteriores o maestro tinha dirigido primeiro e a orquestra, de certa forma, já sabia o que fazer, sobretudo no que toca ao andamento da peça. Dei a indicação de um andamento mas o maestro pediu-me que escolhesse um andamento ligeiramente mais rápido porque a orquestra tem tendência a arrastar ligeiramente. Dirigi a primeira peça até ao fim e pedi aos alunos que tocassem o final de forma mais leve, sobretudo a última nota. Também na secção iniciada no compasso 66 pedi aos instrumentos mais graves que prolongassem a sua nota ligeiramente para além da figura rítmica que têm na partitura dando assim uma ideia de maior profundidade. O maestro referiu que os alunos não estavam a ser dirigidos por mim mas sim que eu estava a ser dirigido por eles. Faltava energia na minha direção e a mão esquerda tinha que ser mais presente durante a direção, ficando encarregue por exemplo de dar entradas, reforçando a articulação e controlando as dinâmicas.

Dirigi também a segunda peça e para dar a entrada o maestro referiu que através da respiração os músicos deveriam conseguir entrar não sendo preciso usar os braços. Pela respiração que o maestro fazia o andamento deveria ser compreendida pelos alunos. O maestro deu alguns exemplos, mas muitos alunos não os compreenderam, tendo o maestro referido que é um aspeto básico para quem toca instrumentos de sopro.

Dirigi a peça até ao fim.

Foi trabalhado o 4º andamento. A orquestra conhecia melhor as notas do que nos ensaios anteriores. Contudo, na transição para as secções com um andamento mais lento havia ainda muitas hesitações ao nível de notas o que também dificultava uma correta mudança de andamento.

3.1.6 Aula do dia 24 de fevereiro de 2017

Sumário:	Disciplina	Duração	Aluno	Grau
Escala de Dó Maior, <i>Olympiada</i> , <i>Fate of the Gods</i> ,				

<i>Viagens de Gulliver.</i>	Orquestra de Sopros	90 minutos	Orquestra	2º a 8º
-----------------------------	---------------------	------------	-----------	---------

Quadro 2 - Planificação da aula do dia 24 de fevereiro de 2017

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Tempo (min.)	Avaliação
Tempo/ Andamento	Manter um tempo estável durante a execução das peças, Respeitar as alterações de andamento indicadas pelo compositor.	Sensibilizar os alunos para uma postura mais atenta nas aulas de forma a poderem seguir constantemente o maestro, Insistir no rigor das transições entre as várias secções,	Cadeira Lápis	5	Observação direta
Contrastes dinâmicos	Compreender e respeitar os vários contrastes dinâmicos presentes na obra.	Sensibilizar os alunos para uma análise não só das notas mas de todo o texto musical, Estimular os alunos no sentido de desenvolver uma maior perceção auditiva dos contrastes dinâmicos.	Partituras: Viagens de Gulliver	5	

Docente: Mário Teixeira

Estagiário: Nuno Freitas

Horário: 18h30-20h00, aula assistida e lecionada

A aula teve início com o aquecimento executando-se a escala de Dó Maior. O exercício consistiu em dar 4 tempos a cada nota e sempre que a nota mudava alterava-se também o andamento. Este exercício serviu para treinar a junção da orquestra.

De seguida, a escala foi feita com o seguinte ritmo: ♪♪♪ | ♪.♪.

Posteriormente foi feita a afinação individual dos naipes.

A primeira peça trabalhada foi *Olympiada*. O maestro decidiu parar, pois quando a execução da peça chegou ao compasso 76 a percussão já estava adiantada. O maestro decidiu voltar ao compasso 19 e prosseguir a partir desse ponto. No compasso 19 os

metais deveriam conseguir manter a afinação. No compasso 90 a percussão estava fora de tempo. Depois de corrigida a percussão a execução da peça seguiu do compasso 90 até ao fim.

O maestro referiu que, no geral, o som tende a sair forçado e o volume não estava equilibrado e por vezes só se ouvia uma voz por naipe. No compasso 51 o maestro referiu que se os trombones tocassem menos forte não correriam o risco de perder o tempo, ficando mais leve.

Também foi referido que muitas vezes se ouviam mais os trompetes do que as trompas. Há muitas passagens, sobretudo passagens técnicas, que são tocadas demasiado forte prejudicando a clareza.

No compasso 105 alguns naipes revelaram problemas rítmicos na mudança para o compasso de 5/8. A passagem foi estudada pelas madeiras em andamento lento. O maestro recorreu inclusivamente à divisão em colcheias feita em andamento lento para que os alunos pudessem compreender como é o que ritmo se subdivide naquela passagem. A execução da peça foi retomada no compasso 105 pelo *tutti*. No compasso 137 o maestro pediu que as madeiras se ouvissem mais e menos os metais. No compasso 159 a orquestra estava a soar demasiado forte. Os naipes que têm notas longas deveriam tocá-las menos forte para que a textura não se tornasse demasiado densa. Antes de mudar de peça, o maestro referiu que no início o andamento tem que ser mais rápido porque a percussão tem tendência a atrasar.

A peça trabalhada seguidamente foi "*Fate of the Gods*". O maestro referiu que o primeiro ataque dos trombones tinha que ser *pp* e que o ambiente inicial da peça tinha que ser mais sombrio, sendo que a atmosfera que os alunos conseguiram recriar estava demasiado nítida. A parte inicial da peça foi repetida só pelos trombones e bombardino. Foi trabalhada a ligação das notas sendo que não podíamos ter buracos entre as notas; o som de cada nota tem que preencher todo o tempo que lhe corresponde. O maestro referiu que o estudo em casa tem que ser completo e que a técnica feita em casa deve abranger vários tipos de articulação, dinâmicas e ataques só com ar.

No compasso 52 as dinâmicas tinham que ser respeitadas já que os clarinetes não se ouvem se os restantes não reduzirem a dinâmica. A execução da peça foi retomada no compasso 56. No compasso 77 o maestro pediu que os contrabaixos tocassem *pizzicato*. Os instrumentos graves tinham que estar muito seguros nesta secção. No compasso 77 os trombones tinham que tocar muito piano e as trompas estavam pouco sólidas. O maestro solicitou que a partir do compasso 81 só tocassem os instrumentos que tinham o tema.

No compasso 97 o maestro pediu que tocassem só os metais. O 1º trompete sobressaiu, mas todos tinham que tocar de forma mais enérgica. A passagem foi trabalhada em andamento lento. O maestro referiu também que a orquestra não estava a tocar corretamente o *fp*. Não se chegava a ouvir a nota forte, não produzindo assim o efeito desejado.

A execução da peça foi retomada no compasso 89 pelo *tutti*. No compasso 105 a orquestra não fez o *molto ritardando* porque muitos alunos não estavam a seguir o maestro. No compasso 163 o andamento ficou ligeiramente mais rápido, pois muitos alunos não estavam atentos durante esta mudança.

A parte final da aula foi dedicada às “*Viagens de Gulliver*”. Dirigi a primeira e segunda peças. Dirigi a primeira peça até ao fim e notei uma melhoria em relação à aula anterior, onde tinha dirigido a mesma peça. Durante grande parte da execução da peça a orquestra estava a ser dirigida por mim e não o contrário. Fui também mais expressivo com os gestos e indicações que dava à orquestra, sobretudo ao nível das acentuações. Houve algumas hesitações ao começar a peça visto que pedi várias vezes que queria a peça num andamento mais rápido; no entanto, a orquestra continuava a tocar num andamento mais lento do que o pedido pelo compositor. Este aspeto deve-se, no meu entender, ao facto de ainda não ser compreensível para todos a respiração que faço no início. Tentei puxar o andamento para a frente, mas a orquestra ainda mostrava o hábito de puxar o andamento para trás. Tornava-se complicado porque na peça há uma secção que é claramente mais lenta e por isso o tempo ficava “arrastado” se o tempo inicial não fosse próximo do indicado pelo compositor. Este, a meu ver, seria um dos aspetos mais importantes a trabalhar com a orquestra nas próximas aulas. O carácter desta peça dependia muito do andamento inicial.

Pedi também à orquestra que fizessem o *f* do compasso 50 mais vincado em relação ao *f* do compasso 42. Da segunda vez que aparece o mesmo motivo melódico a harmonia de chegada é diferente, sendo por isso importante diferenciar os dois momentos. Nas aulas seguintes seriam trabalhadas secções que necessitassem de mais contrastes. Os contrastes são indicados pelo compositor, apenas se tem que fazer com que a orquestra os consiga e queira ouvir para os poder fazer. Dirigi a peça uma vez mais antes de passar à segunda peça.

Dirigi a segunda peça até ao fim. Por falta de tempo não houve oportunidade de trabalhar a peça com mais pormenor. Apesar da falta de contrastes necessários à compreensão geral da peça, o aspeto fundamental desta peça é o grande *accelerando* que é feito a partir da secção iniciada em C. A minha direção foi mais perceptível para todos e, no entanto, o efeito final do *accelerando* não foi o desejado, apesar de estar já mais próximo. Por ser um *accelerando* o maestro sugeriu que fosse feito de 4 em 4 compassos, sempre aumentando ligeiramente o andamento. Será um aspeto a trabalhar nas próximas aulas.

3.1.7 Aula do dia 17 de março de 2017

Sumário:	Disciplina	Duração	Aluno	Grau
Escala de Fá Maior, <i>Arabian Dances</i> ,				

<i>Rei Leão,</i> <i>Viagens de</i> <i>Gulliver</i> <i>Fate of the</i> <i>Gods.</i>	Orquestra de Sopros	90 minutos	Orquestra	2º a 8º
--	---------------------	------------	-----------	---------

Quadro 3 - Planificação da aula do dia 17 de março de 2017

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Tempo (min.)	Avaliação
Tempo/ Andamento	Manter um tempo estável durante a execução das peças, Respeitar as alterações de andamento indicadas pelo compositor.	Sensibilizar os alunos para uma postura mais atenta nas aulas de forma a poderem seguir constantemente o maestro, Insistir no rigor das transições entre as várias secções,		10	Observação direta
Contrastes dinâmicos	Compreender e respeitar os vários contrastes dinâmicos presentes na obra, Orientar os alunos para um maior conhecimento da sonoridade do seu instrumento dentro da orquestra.	Estimular os alunos no sentido de desenvolver uma maior perceção auditiva dos contrastes dinâmicos, Sensibilizar os alunos para a importância da equalização sonora na orquestra.	Cadeira Lápis Partituras: Viagens de Gulliver	10	

Docente: Mário Teixeira

Estagiário: Nuno Freitas

Horário: 18h30-20h00, aula assistida e lecionada

A aula teve início com o a escala de Fá Maior. A orquestra tocou a escala dando 2 tempos a cada nota e depois tocaram a mesma escala mas com uma articulação *stacato* e dando 4 tempos a cada nota. Finalmente, foi tocada a mesma escala sendo que cada nota era tocada com o seguinte ritmo ♩♩♩♩ com a alteração do andamento em cada nota da escala.

Posteriormente foi feita a afinação individual dos naipes.

A primeira peça trabalhada foram as “*Danças árabes*”. Logo no início da peça registou-se alguma confusão com a percussão, uma vez que ainda não estavam totalmente definidas pelos alunos as partes que cada um tinha que tocar. O maestro prosseguiu com o ensaio, mas parou novamente. Na secção com o solo de clarinete e flauta, os dois instrumentos estavam desafinados e as alunas continuaram a tocar.

O maestro referiu que, em situação de concerto, os músicos tinham que se conseguir adaptar, corrigindo a afinação e mudando a forma de tocar. O maestro referiu também que há notas que são naturalmente desafinadas em alguns instrumentos e cabia ao músico ter técnica e capacidade de reação para corrigir a afinação, sobretudo quando se está a tocar em conjunto. O maestro decidiu então auxiliar na correção da afinação, sendo que o clarinete é que estava demasiado alto provocando o choque com a flauta. O maestro pediu então ao clarinete que baixasse a afinação e a flauta subisse ligeiramente para se poder encontrar uma afinação mais confortável, dentro das capacidades técnicas dos alunos.

No compasso 52, a percussão 2 não entrou. Retomada a peça, a execução prosseguiu até ao fim.

O maestro referiu que a peça é muito repetitiva e por isso vive muito dos contrastes dinâmicos, no entanto a orquestra não faz a maior parte das dinâmicas indicadas pelo compositor.

A próxima peça trabalhada foi o “*Rei Leão*”. No compasso 38, o maestro referiu que os oboés não podiam tocar todos, ficava muito denso e sendo a dinâmica *p*, só podiam tocar um máximo de 3 oboés. No compasso 55, a flauta solo tinha que se ouvir, sendo para isso necessário não que a flauta tocasse mais *forte*, mas sim que os outros tocassem muito mais *piano*. O solo de flauta estava também com alguns problemas de afinação, algumas notas estavam baixas.

O maestro referiu também que entre os compassos 55 e 64, só um contrabaixo é que tocaria, os restantes contrabaixos e a tuba não tocariam. Entre os compassos 64 e 72 a dinâmica geral é *piano* e para que soe de facto *piano*, o maestro decidiu reduzir o número de alunos que tocavam nos naipes dos saxofones e oboés.

A próxima peça trabalhada foram as *Viagens de Gulliver*. Na 1ª peça, o início não foi junto com o maestro. Foram passadas as 4 peças sem interrupção.

De seguida foi tocada a peça *Fate of the Gods* do início ao fim.

A gravação da aula foi feita na parte final da aula depois de o maestro passar todo o repertório para o concerto. Foram trabalhadas as duas primeiras peças de *As Viagens de Gulliver* e decidi trabalhar as peças por secções de forma a rentabilizar da melhor forma o tempo disponível. A orquestra tocou a primeira secção da primeira peça e depois pedi que voltassem a tocar a mesma secção mas desta vez mais rápido. Da segunda vez que a orquestra tocou foi também visível a diferença de som, tanto ao nível de junção como da qualidade do som. Apesar de o maestro ter passado as peças todas antes da gravação, os alunos revelaram hesitação no ataque das notas, possivelmente por não estarem habituados à minha forma de dirigir. Na primeira secção referi que a partir do compasso 10 era necessário mais som dos trombones e menos som da parte dos outros, dada a acústica do espaço.

A execução da peça prosseguiu. Referi que a partir da secção A era necessário os trompetes tocarem de forma ligeiramente mais contida, de forma a não se sobreporem aos restantes e pensando mais em tocar *mf* do que *f*. Já na secção B pedi para os trompetes e os trombones tocarem ligeiramente mais forte e os restantes menos forte para não se tornar demasiado denso. Referi também que os trompetes deveriam marcar mais as notas ao nível rítmico.

Na secção D referi que as trompas precisavam de se ouvir mais e que na transição para o *Andante* havia ainda tendência para arrastar o tempo. Pedi às flautas e oboés que tocassem sozinhos a partir do compasso 82, visto que em alguns momentos os alunos não estavam a tocar juntos, inclusivamente no mesmo naipe.

Na segunda peça referi que na primeira secção os metais eram os mais importantes e que os restantes instrumentos deveriam tocar menos forte, sobretudo quando tocavam tercinas para não se perder energia. Na secção A pedi para apenas tocarem os alunos que tinham o tema (fagote, saxofone e contrabaixo). Referi que o fagote precisava de tocar ligeiramente mais forte para não se perder o timbre desejado pelo compositor. O ensaio prosseguiu a partir do A com o *tutti*.

Referi que a orquestra já estava a tocar *f* antes de chegarem à secção D onde está marcado *f*, a orquestra já estava a tocar muito forte no compasso 47 e a dinâmica pretendida em D deveria ser diferente da dinâmica da secção anterior.

A peça seguiu até ao fim.

Comentários: Na presente aula o maestro decidiu passar o repertório todo porque a orquestra tinha concerto nos dias 29 de Março e 1 de Abril e havia ainda muito trabalho a fazer. Ficou então decidido que a gravação da aula seria feita na parte final da aula (últimos 20 minutos) de forma a que o maestro pudesse aproveitar ao máximo o tempo de que dispunha antes de ser feita a gravação. Fiz a gravação dos dois primeiros andamentos da peça "*As Viagens de Gulliver*".

3.2 Planificações, Relatórios e Reflexões das Aulas de Piano

3.2.1 Aula do dia 7 de Outubro de 2016

Docente: Rui Daniel Silva

Estagiário: Nuno Freitas

Aluno: ██████████ 1º Grau

Horário: 8h30-9h15, aula assistida

A aula teve início com a execução de pequenas peças escritas pelo professor durante a aula. Depois de a aluna já conseguir ler a peça, o professor tocou em conjunto com a aluna, improvisando um acompanhamento simples para que a aluna começasse a compreender gradualmente o contexto harmónico que uma melodia pode ter. Outro aspeto importante é o facto de o professor, de cada vez que improvisava um acompanhamento diferente, pedir à aluna para tocar a mesma melodia numa oitava diferente, promovendo um maior conhecimento do instrumento desde cedo.

A metodologia por detrás da composição de pequenas peças no momento tem que ver com o facto de alguns livros usarem métodos que estabelecem sistematicamente um relação muito estreita entre os dedos (1,2,3,4 e 5) e as notas (dó,ré, mi, fá e sol) respetivamente. Isto pode tornar-se um problema, pois muitos alunos acabam por memorizar os números em vez das notas, sendo que um dos objetivos principais é que as crianças aprendam a ler, a conhecer as notas na partitura, independentemente de lá estar um número ou não.

Inúmeras vezes durante a aula o professor chamou a atenção para a postura da mão, nomeadamente no que diz respeito à posição dos dedos, que neste caso não estavam suficientemente curvados para dentro, faltando assim apoio à mão, indispensável na consistência do som.

Nesta aula foi também introduzida, pela primeira vez, a clave de Fá no piano que a aluna já conhecia das aulas de Formação Musical. O professor escreveu então uma pequena peça que tinha uma melodia na clave de Sol e uma quinta (Dó-Sol) na clave de Fá, em certos momentos da peça. Foi também a primeira vez que a aluna tocou mais do que uma nota com uma mão.

No seguimento desta peça foram feitas algumas considerações ao nível das figuras rítmicas, visto que o ritmo de algumas passagens não estava claro. Mesmo quando o professor marca a pulsação é muito comum alunos tão novos perderem-se na contagem dos tempos.

A parte final da aula consistiu na execução de um exercício com as duas mãos em simultâneo. Foi pedido à aluna que tocasse os dois pentacordes, dó-ré-mi-fá-sol e dó-si-lá-sol-fá, com as mãos direita e esquerda respetivamente em simultâneo e em movimento contrário. Este exercício serve sobretudo para trabalhar a coordenação, a junção das notas e a posição da mão esquerda, já que a mão direita foi mais trabalhada

até ao momento. Foi também pedido que a aluna executasse o exercício com duas articulações diferentes, *legato* e *non legato*.

Antes de terminar a aula o professor introduziu o conceito de acorde, neste caso de Dó Maior, na mão esquerda, por intermédio do arpejo. Depois de aluna conseguir tocar o arpejo (dó-mi-sol) foi lhe pedido que praticasse em casa a leitura na clave de Fá.

3.2.2 Aula do dia 10 de março de 2017

Sumário:	Disciplina	Duração	Aluno	Grau
Escala de Dó Maior Estudo de Czerny nº19 op.599 Peça nº41 Estudo nº82	Piano	45 minutos	Ana Leonor	1º Grau

Quadro 4 - Planificação da aula do dia 10 de março de 2017

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Tempo (min.)	Avaliação
Passagem do polegar	Executar a passagem do polegar corretamente.	Executar a escala de Dó Maior em 2 oitavas, Executar a escala de Dó Maior em sentido contrário.		5	
Contraste entre <i>p</i> e <i>mf</i>	Compreender as dinâmicas de <i>p</i> e <i>mf</i> .	Execução da peça nº41 exagerando os contrastes dinâmicos		10	
Mudança de posição	Distinguir as posições da mão esquerda, Antecipar as várias posições.	Trabalhar a movimentação da mão/braço esquerdo separadamente, Analisar as notas em comum nos vários acordes da mão esquerda. Trabalhar de mãos separadas o estudo nº19,	Voz Cadeira Banco Piano	20	

Articulação uniforme	Executar as notas da mão direita com uma articulação uniforme	com especial atenção à articulação da mão direita.	Lápis	15	Observação direta
Fraseado e direção	Compreender o fraseado das semicolcheias.	Executar cada grupo de semicolcheias com um ligeiro crescendo da 1ª para a última nota, sem marcar nenhuma das notas.	Partituras: Peça nº41		
Respiração	Executar corretamente o ritmo da mão direita.	Levantar ligeiramente a mão do teclado para respeitar a pausa de semicolcheia.	Estudo nº19 Estudo nº82		

Docente: Rui Daniel Silva

Estagiário: Nuno Freitas

Aluno: [REDACTED] 1º Grau

Horário: 8h30-9h15, aula lecionada

A aula foi totalmente lecionada por mim e teve início com a execução da escala de Dó Maior. Pedi à aluna que tocasse a escala em duas oitavas em sentido ascendente e descendente. De aula para aula a aluna revela conhecer cada vez melhor o mecanismo da passagem do polegar e do 3º dedo. Quando a escala era feita em sentido descendente referi que na passagem do 3º dedo o som ficava mais fraco, tendo a aluna que ter especial atenção à posição do 3º dedo durante a passagem por cima do polegar. De seguida pedi à aluna que tocasse a escala de Dó Maior em sentido contrário e repetiu-se o problema do 3º dedo.

A primeira peça trabalhada foi a peça nº41. Sendo a peça bastante curta (apenas 1 linha) e simples não colocou problemas à aluna. A peça tinha como base o contraste dinâmico entre *p* e *mf*. A aluna tocou toda a peça com a mesma dinâmica o que revelou que ainda não tinha sido chamada a atenção para a diferença de dinâmicas na respetiva peça. Referi, então, que para a peça ter algum interesse deveriam ser feitas de forma bastante clara as dinâmicas pedidas pelo compositor. Aluna compreendeu rapidamente e tocou a peça com as dinâmicas corretas sem dificuldade.

De seguida foram tocados dois estudos. O primeiro foi o estudo nº19 op.599 que se baseia na escala de Dó Maior. A aluna já trabalha este estudo há algum tempo no entanto, ainda tem dificuldades com os acordes da mão esquerda. Decidi trabalhar a primeira parte do estudo antes de passar para a segunda. A aluna conhece bem a mão

direita e, no entanto, é ainda difícil antecipar a mudança de acorde na mão esquerda enquanto toca a mão direita.

Pedi então à aluna que tocasse apenas a mão esquerda. O problema estava no facto de aluna não conseguir preparar o acorde seguinte suficientemente depressa, o movimento do braço e/ou dos dedos estava demasiado lento. Por vezes a aluna hesitava na mudança de acorde e colocava a mão ou os dedos numa posição próxima do acorde desejado. Referi então que para que isso não aconteça o mais prático é ver que notas são comuns aos vários acordes. Sendo a peça escrita para um nível muito inicial da aprendizagem o compositor não complicou e por isso a grande parte dos acordes tem pelo menos uma nota em comum, evitando assim que o aluno tenha que fazer grandes movimentos para ir de acorde para acorde. Depois de analisar com a aluna os acordes foi mais fácil para a aluna compreender os movimentos que tinha de fazer.

Para ajudar a aluna a deslocar o braço mais rapidamente para poder tocar o acorde no momento exato, apenas usei a minha mão para colocar o braço/mão da aluna no sítio correto puxando em direção a mim o braço da aluna. Este exercício também promove o relaxamento do antebraço, servindo para introduzir à aluna nesta nova sensação.

Depois de trabalhar estes aspetos com a aluna pedi-lhe para voltar a tocar a primeira parte do estudo e já se notavam melhorias.

O exercício tem que ser repetido durante várias aulas para começar a ficar interiorizado pela aluna. Depois poderá começar a fazê-lo sozinha.

Antes de passar para a segunda parte da peça pedi à aluna que tocasse a mão direita de todo o estudo com uma articulação clara e todas as notas iguais, enquanto eu tocava a mão esquerda. Insisti para que a aluna tomasse atenção à posição dos dedos.

De seguida foi trabalhada a segunda parte do estudo. O problema da mão esquerda repetiu-se, sendo que a mão direita apenas tinha alguns problemas que advém da mão esquerda não estar ainda bem compreendida. A segunda parte foi trabalhada da mesma forma que a primeira parte e no fim já se notavam melhorias na fluidez do estudo.

Posteriormente foi trabalhado o segundo estudo (nº82). A aluna já conhece o estudo bastante bem e o ritmo já está correto. Referi que a aluna poderia tocar cada motivo em semicolcheias sem acentuar/marcas a primeira nota e imaginar que se vai em direção à última nota do mesmo motivo, havendo uma noção de direção, condução da frase. A aluna compreendeu e tocou uma segunda vez já com uma maior noção de direção.

Foi também abordada no final da aula uma pequena questão que tinha que ver com o facto de depois de cada motivo de semicolcheias haver uma colcheia que a aluna estava a tocar demasiado longa, prejudicando a transição para o grupo de semicolcheias seguinte. Tocando a colcheia final com a duração exata ficamos com a

noção de que há uma respiração. Levantei a mão da aluna quando tocava a última colcheia para que a aluna ouvisse a nota com a duração exata. Ao fim de algum tempo a aluna já conseguia fazer sozinha e esta respiração contribuiu também para que o início do próximo motivo de semicolcheias não começasse com uma acentuação.

3.2.3 Aula do dia 17 de março de 2017

Sumário: Escala de Dó Maior Estudo de Czerny nº19 op.599 Peça nº41 Peça nº82	Disciplina	Duração	Aluno	Grau
	Piano	45 minutos	Ana Leonor	1º Grau

Quadro 5 - Planificação da aula do dia 17 de março de 2017

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Tempo (min.)	Avaliação
Passagem do polegar	Executar a passagem do polegar corretamente.	Executar a escala de Dó Maior em 2 oitavas, Executar a escala de Dó Maior em sentido contrário e em andamento mais lento.		5	
Contraste entre <i>p</i> e <i>mf</i>	Executar as dinâmicas de <i>p</i> e <i>mf</i> .	Execução da peça nº41 exagerando os contrastes dinâmicos,		10	
Melodia e acompanhamento	Compreender a diferença entre melodia e acompanhamento.	Tocar o acompanhamento sempre com a dinâmica <i>p</i> e a melodia com as dinâmicas <i>p</i> e depois <i>mf</i> .			

Mudança de posição	Distinguir as posições da mão esquerda, Antecipar as várias posições. Executar as notas da mão direita com uma articulação uniforme	Trabalhar a movimentação da mão/braço esquerdo separadamente, Analisar as notas em comum nos vários acordes da mão esquerda. Trabalhar de mãos separadas o estudo nº19, com especial atenção à articulação da mão direita.	Voz Cadeira Banco Piano Lápis Partituras: Peça nº41	20	Observação direta
Articulação uniforme	Fraseado e direção	Executar cada grupo de semicolcheias com um ligeiro crescendo da 1ª para a última nota, sem marcar nenhuma das notas. Levantar ligeiramente a mão do teclado para respeitar a pausa de semicolcheia.	Estudo nº19 Estudo nº82	15	
Respiração	Compreender o fraseado das semicolcheias. Executar corretamente o ritmo da mão direita.				

Docente: Rui Daniel Silva

Estagiário: Nuno Freitas

Aluno: [REDACTED] 1º Grau

Horário: 8h30-9h15, aula lecionada

A aula teve início com a execução da escala de Dó Maior, tocada em 2 oitavas e em sentido contrário. De seguida a aluna tocou a mesma escala de Dó Maior mas em sentido ascendente e descendente. Pedi para a aluna tocar novamente a escala mas num andamento mais lento e com ligeiramente mais peso nos dedos, como forma de exercício. A aluna apresentou mais dificuldade em fazer a escala num andamento mais lento e com uma articulação mais pesada, sobretudo nas passagens de polegar, daí a importância de se fazerem as escalas em andamentos diferentes. Pedi que a aluna tocasse a escala em sentido descendente, ainda mais devagar e em conjunto comigo; assim, a aluna teria o tempo que necessitava para mudar de nota e para pensar na dedilhação seguinte. Referi à aluna a importância de tocar as escalas ou exercícios num andamento mais lento, para precisamente relembrar as mudanças de dedilhação e passagens do polegar.

A primeira peça trabalhada foi a nº82. A aluna tocou de início com um erro rítmico, dando a uma semínima a duração de 5 semicolcheias em vez de 4 semicolcheias. A figuração rítmica presente nesta peça colocou à aluna sempre alguns problemas ao nível da contagem dos tempos. A peça foi sobretudo trabalhada ao nível da correção do texto. O ritmo não estava a ser respeitado faltando por isso respiração. Decidi então marcar em alguns sítios as semicolcheias para a aluna ter uma referência. Pedi também que a aluna tivesse atenção às pausas da mão direita, pois a aluna estava a tocar as colcheias com a duração de semínimas, tendo explicado à aluna que as pausas escritas pelo compositor para que fosse feita uma respiração curta entre as frases. A aluna tocou até ao fim com a marcação da subdivisão do tempo praticamente sem erros.

Pedi à aluna que tocasse só a mão direita para corrigir a duração das colcheias. A dificuldade está no facto de a mão direita tocar uma colcheia e a esquerda uma semínima, daí a tendência de dar a mesma duração às duas notas. Pedia à aluna que tocasse novamente a peça com as duas mãos, e já estava bem mais claro o texto.

A próxima peça trabalhada foi o estudo nº19 op.599. A aluna tocou a peça até ao fim, apesar das várias paragens e hesitações. Referi que houve uma ligeira melhoria na mão esquerda, mas ainda é preciso trabalhar na aula as mudanças de acorde. Pedi à aluna para tocar só a mão esquerda e foi feita uma divisão dos acordes de dois em dois, para trabalhar as passagens entre todos os acordes individualmente. Foi feito um trabalho de insistência em cada passagem e só se mudava para a passagem seguinte depois da anterior ter sido feita corretamente. Referi à aluna que nos acordes utilizados havia notas em comum a vários acordes consecutivos e essas mesmas notas em comum serviam de referência, sendo que apenas os dedos que tocavam notas diferentes deverão mudar de posição.

Referi também que a transição para a 2ª parte do estudo deveria levar menos tempo. O início da 2ª parte do estudo ainda tinha algumas notas erradas e foi feito um trabalho mais insistente no sentido de trabalhar novamente o texto, sobretudo nos acordes da mão esquerda. O facto de a aluna hesitar bastante nas notas dos acordes acabava por perturbar o desempenho da mão direita. Por vezes, para ajudar a aluna nas mudanças de posição na mão esquerda usava a minha mão para facilitar ligeiramente o deslocamento da mão para a nova posição, obrigando assim a aluna a relaxar a o braço entre cada acorde.

Foi feito um trabalho de insistência com o objetivo de a aluna conseguir tocar na aula as duas partes do estudo sem erros.

Em seguida a peça trabalhada foi a nº41. A aluna tocou a peça do princípio ao fim. Pedi à aluna que não tocasse a mão esquerda de forma tão marcada. Em relação à aula anterior está bastante melhor, sobretudo porque a aluna já compreendeu os contrastes dinâmicos presentes. Referi também que as dinâmicas presentes na peça devem ser aplicadas sobretudo à mão direita isto porque se a mão esquerda estiver demasiado marcada vai abafar a mão direita. Pedi também à aluna que experimentasse tocar a mão esquerda sempre *piano* e a mão direita com as dinâmicas indicadas na partitura (*p* e

mf). Se as duas mãos forem tocadas com a mesma intensidade vamos ter uma dinâmica diferente daquela pretendida. Referi à aluna que nesta peça deveria focar mais a atenção na mão direita do que na esquerda.

A aluna voltou a tocar a peça nº82, trabalhada no início da aula. Tocou a peça do início ao fim apenas com uma nota errada. Tanto na aula anterior como nesta, referi que deveria ser feito um fraseado nas semicolcheias organizado por intermédio de um *crescendo* da primeira para a última nota. A aluna tocou novamente a peça tendo em mente a ideia do *crescendo* e por vezes o direcionamento da frase tornava-se mais claro.

Antes do final da aula a aluna tocou, novamente, o estudo nº19 op.599.

3.2.4 Aula do dia 2 de junho de 2017

Sumário:	Disciplina	Duração	Aluno	Grau
Estudo de Czerny nº63 op.599				
Canon em Sol Maior	Piano	45 minutos	Ana Leonor	1º Grau

Quadro 6 - Planificação da aula do dia 2 de junho de 2017

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Tempo (min.)	Avaliação
Tonalidade de Ré Maior	Conhecer a tonalidade de Ré Maior e as respetivas alterações.	Assinalar as alterações na armação de clave durante o estudo/execução da peça.			
Ritmo	Identificação da divisão da semínima em 3 partes	Marcação da primeira colcheia em cada tempo de mãos separadas.	Voz	25	
Mudança de posição	Compreender as mudanças de posição e correspondentes saltos na mão esquerda	Trabalhar de mãos separadas, Introdução de uma curta respiração/separação entre os saltos/deslocamentos para preparar a nota seguinte.	Cadeira Banco Piano Lápis		

			Partituras:		
Tonalidade de Sol Maior	Aprofundar o conhecimento da tonalidade de Sol Maior e respetivas alterações.	Reconhecimento de outras notas que podem surgir em Sol Maior (fã natural e mib).	Estudo de Czerny nº63 op.599		Observação direta
Polifonia	Compreender e reconhecer as várias vozes e a forma como se associam.	Divisão das passagens com duas vozes.	Canon em Sol Maior'		
Novas dedilhações	Compreender as dedilhações 1-2-1-2 e 4-5-4.	Trabalhar uma voz de cada vez com a correspondente dedilhação.		20	

Docente: Rui Daniel Silva

Estagiário: Nuno Freitas

Aluno: [REDACTED] 1º Grau

Horário: 8h30-9h15, aula lecionada

A presente aula foi utilizada para se iniciar a leitura do repertório novo, visto que a aluna já realizou a prova final e também já tocou na audição final. Escolhi, juntamente com o professor da disciplina, 2 peças para a aluna começar a estudar. Uma das peças é um estudo de Czerny em Ré Maior, particularmente importante para a aluna começar a trabalhar a escala de Ré Maior, com a inserção do Sol# correspondente à modulação para Lá Maior.

A segunda peça, bastante curta, é um *Canon* em Sol Maior que servirá para introduzir gradualmente o conceito de polifonia.

Decidi apenas trabalhar de mãos separadas a primeira parte do estudo em Ré Maior. A aluna leu primeiro a mão direita e, como nunca tinha tocado nenhuma peça com 2 sustenidos na armação de clave, esqueceu-se inúmeras vezes que o dó é sustenido. A estrutura foi rapidamente compreendida pela aluna e pedi-lhe, posteriormente, que tocasse a mão direita enquanto eu tocava a mão esquerda para a aluna se ir habituando à sonoridade.

A mão esquerda apresentou alguns problemas apesar de ter uma estrutura muito simples. O acompanhamento é constituída por terceiras maiores e menores que alternam com a nota lá. A primeira terceira (ré-fá#) e a segunda terceira (mi-sol) são tocadas com a mesma dedilhação (1-2). Com a mudança de uma terceira para a outra a aluna tinha tendência para tocar ré# em vez de ré. Quando a mudança era de ré-fá# para dó#-mi o erro passava a estar normalmente no polegar que tocava fá em vez de mi.

As duas peças escolhidas também começam também já a trabalhar a movimentação do polegar numa fase bastante inicial da aprendizagem. Foi trabalhado o polegar baseado na ideia de que o polegar desliza sobre o teclado. Depois da aluna compreender a mão esquerda voltei a tocar a mão esquerda enquanto a aluna tocou a mão direita.

A parte final da aula foi dedicada à leitura da 2ª peça. Foi mais fácil para a aluna ler esta peça por estar em Sol Maior, tonalidade que a aluna já conhece. A mão direita não apresentou grandes problemas para a aluna, apenas houve alguma hesitação em tocar um motivo de colcheias (lá-sol-fá#-lá) com a dedilhação 2-1-2-4. Rapidamente a aluna compreendeu a mão direita e passou à leitura da mão esquerda. A mão esquerda apenas apresentou problemas nos últimos dois compassos onde há vários intervalos de sexta onde mais uma vez o trabalho do polegar é fundamental. A dificuldade para a aluna foi tocar o intervalo mib-dó com a dedilhação 4-1 e manter o dó preso enquanto o 5º dedo toca um ré. Apesar de aluna conseguir tocar o intervalo disse-lhe que para já podia tocar a sexta mib-dó e tirar o polegar do dó para poder tocar o ré com o 5º dedo (notas do baixo são mais importantes do que a voz intermédia neste caso específico) e também para poder resolver o acorde (V-I) usando as notas sol-si na mão esquerda com a dedilhação 2-1.

Pedi à aluna que em casa estudasse as mãos separadas nas partes que trabalhámos na aula.

3.2.5 Aula do dia 9 de junho de 2017

Quadro 7 - Planificação da aula do dia 9 de junho de 2017

Sumário:	Disciplina	Duração	Aluno	Grau
Estudo de Czerny nº63 op.599				
Canon em Sol Maior	Piano	45 minutos	Ana Leonor	1º Grau

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Tempo (min.)	Avaliação
Tonalidade de Ré Maior	Conhecer a tonalidade de Ré Maior e as respetivas alterações.	Assinalar as alterações na armação de clave durante o estudo/execução da peça.			
Ritmo	Execução de tercinas de colcheia.	Marcação da primeira colcheia de mãos separadas e juntas.			
Mudança de posição	Compreender as mudanças de posição e correspondentes saltos na mão esquerda.	Trabalhar de mãos separadas, Introdução de uma curta respiração/separação entre os saltos/deslocamentos para preparar a nota seguinte.	Voz Cadeira Banco Piano Lápis	25	
Tonalidade de Sol Maior	Aprofundar o conhecimento da tonalidade de Sol Maior e respetivas alterações.	Reconhecimento de outras notas que podem surgir em Sol Maior (fá natural e mib).	Partituras:		Observação direta
Polifonia	Compreender e reconhecer as várias vozes e a forma como se associam.	Divisão das passagens com duas vozes.	Estudo de Czerny nº63 op.599 Canon em Sol Maior'	20	
Novas dedilhações	Compreender as dedilhações 1-2-1-2 e 4-5-4.	Trabalhar uma voz de cada vez com a correspondente dedilhação.			

Docente: Rui Daniel Silva

Estagiário: Nuno Freitas

Aluno: [REDACTED] 1º Grau

Horário: 8h30-9h15, aula lecionada

A presente aula serviu para trabalhar o novo repertório. Pedi à aluna que tocasse apenas de mãos separadas. As notas da mão direita estavam bastante esquecidas. A mão esquerda apresentava alguns problemas para a aluna, ao nível da extensão dos intervalos. Pedi à aluna que incluísse uma pequena separação entre as notas tocadas pelo polegar e 2º dedo e a nota tocada pelo 5º dedo. Por vezes o intervalo entre o polegar e o 5º dedo tem a extensão de uma 7ª e é autorizado e aconselhável que se faça uma ligeira separação para evitar eventuais desconfortos para quem ainda não tem a mão totalmente desenvolvida.

A aluna compreendeu o mecanismo de separar os intervalos e a melhoria a nível da fluidez foi bastante evidente. Como forma de trabalhar e assimilar mais rapidamente o mecanismo de separação dos intervalos pedi à aluna que exagerasse o tempo dado à ligeira separação das notas, apenas como forma de exercício. Posteriormente pedi à aluna que tocasse, pela primeira vez, de mãos juntas, num andamento muito lento de forma a conseguir pensar em cada uma das notas. Inicialmente, a aluna mostrou-se confusa relativamente às tercinas visto que até à data todas as peças que tocou apenas tinham divisões do tempo por múltiplos 2 (colcheias e semicolcheias) e então por vezes a aluna tocava a melodia como se estivesse num compasso diferente, não encaixando a mão esquerda no sítio adequado. Pedi à aluna que tocasse do início num andamento ainda mais lento.

Como forma de exercício, pedi à aluna que ignorasse na mão esquerda a nota lá do 2º e 4º tempos e tocasse apenas as notas da mão direita com as notas do 1º e 3º tempos da mão esquerda. A dificuldade que a aluna apresentava em juntar as duas mãos prendia-se, sobretudo, pelo facto de existir um pequeno salto na mão esquerda. Na segunda parte da peça, tocada uma oitava acima, referi que seria mais confortável para a aluna inclinar o tronco ligeiramente para a sua direita, de maneira a aumentar a sensação de apoio.

De seguida pedi à aluna que tocasse só a mão direita e que marcasse a primeira nota de cada tercina. Referi que se tratava de um exercício e que na *performance* não se tocava desta forma. Por vezes, a presença do fá# e dó# confunde a aluna, por não estar habituada à tonalidade.

A próxima peça trabalhada foi um *Canon* a duas vozes em Sol Maior. Pedi à aluna que tocasse de mãos separadas. Alguns aspetos da dedilhação da mão direita ainda estavam esquecidos, sobretudo a passagem (lá-sol-fá#-lá-sol) com a dedilhação (2-1-2-4-3). Foi feito um trabalho cuidadoso e insistente de leitura do texto, dividindo a peça em pequenas secções e corrigindo as dedilhações.

De seguida, pedi à aluna que tocasse a mão direita enquanto eu tocava a mão esquerda. A aluna apresentou alguns problemas na junção por não estar a contactar os tempos corretamente. Notavam-se também algumas hesitações nos saltos da mão direita. A aluna em vez fazer um salto de oitava fez uma salto de nona.

Pedi de seguida à aluna que tocasse só a mão esquerda. Havia ainda algumas confusões nas dedilhações da mão esquerda ao nível das passagens do polegar. As passagens mais problemáticas são as que têm dedilhações 1-2-1-2. Nas passagens que têm sextas na mão esquerda e outros intervalos mais pequenos pedi à aluna que tocasse as vozes separadamente com a dedilhação correta (1-2-1 e 5-4-5). Trabalhar desta forma servia também como exercício para os dedos mais fracos.

Pedi à aluna para juntar as duas mãos por pequenas secções num andamento lento. A aluna apresentava dificuldades em juntar as duas mãos, sobretudo pelo facto de ainda não conhecer bem o texto de mãos separadas. A peça foi trabalhada em grupos de 2 compassos. Os grupos de compassos foram repetidos várias vezes.

A aluna voltou a tocar o estudo de Czerny em Ré Maior de mãos juntas em andamento lento.

4. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Na fase final da elaboração do meu relatório tecem-se algumas considerações com o intuito de aumentar o nível de compreensão do trabalho desenvolvido durante o estágio.

Relativamente à diferença de idades existente dentro da orquestra e a consequente discrepância no nível dos alunos (alguns alunos concluíram o 8º grau este ano e outros ainda estão no 3º grau) o que faz com que seja bastante difícil ter um grupo homogêneo. Esta falta de homogeneidade também se traduz no facto de os alunos mais avançados não terem, na maior parte dos casos, a motivação necessária para se interessarem mais pelo trabalho feito pela orquestra.

Esta discrepância deveria ter um efeito motivador nos alunos mais novos que poderiam ter nos colegas mais velhos, mais experientes, um exemplo.

Pela observação que feita durante o ano letivo verificou-se que em alguns casos os alunos mais novos mostravam estar dispostos e recetivos a aprenderem com os colegas mais experientes. Inclusivamente, na altura de escolher os solistas, o maestro não dava esse trabalho sempre ao chefe de naipe, mas dava a oportunidade aos outros membros para aprenderem o *solo*, havendo assim uma maior rotatividade. No entanto, os *solos* de clarinete foram dados às duas alunas mais velhas, pois os restantes ainda eram muito novos e não tinham a qualidade sonora para desempenhar essa função.

Apesar do repertório do 3º período ser mais simples do que o dos restantes dois períodos, houve uma evolução na orquestra. A peça mais problemática para a orquestra foi trabalhada no 1º período e sempre foi muito difícil para os alunos entender, esteticamente, a obra “Puccini Highlights”.

O maestro quis trabalhar esta peça precisamente para abrir os horizontes dos alunos e lhes dar ferramentas que no resto do repertório não poderiam adquirir, já que a maior parte do repertório que tocam é do séc. XX. O maestro referiu inúmeras vezes que os alunos deveriam conhecer e reconhecer a linguagem presente na obra “Puccini Highlights”, composta especialmente para orquestra de sopros de nível intermédio e recorrendo a vários temas das óperas mais conhecidas de Puccini. Tecnicamente a obra não é difícil, mas tem muitos detalhes ao nível das dinâmicas e texturas. Os alunos não estão sensibilizados para este tipo de música, nem para todas as subtilezas contidas neste tipo de repertório.

A falta de cultura musical é um dos principais motivos para este distanciamento em relação a este repertório e o maestro por inúmeras vezes referiu a importância de ouvir música de qualidade em casa. O maestro referiu também inúmeras vezes que a orquestra apenas conhecia duas dinâmicas “*on e off*”. Apesar de ser uma afirmação que pretende caricaturar uma situação, dá-nos uma ideia do problema. A postura que os alunos têm na aula também é explicada por esta falta de cultura musical que se traduz, neste caso, numa incapacidade de parar, ouvir o maestro e os colegas quando estão a tocar.

O maestro referiu inúmeras vezes que o objetivo da disciplina é fazer música em conjunto, ter todos os alunos a dar o seu contributo para uma mesma ideia musical. Mesmo quando as peças já estão lidas e montadas, temos sempre a sensação de que os alunos ainda estão a ler, continuando sempre muito presos à partitura. Também por isso notámos uma falta de confiança em muitos naipes que contribuiu para uma falta de energia. A falta de estudo é também um aspeto importante que condiciona o desempenho da orquestra ao longo do tempo. A orquestra nunca chega a poder realizar um trabalho com mais profundidade porque muitos alunos acabam por estudar e trabalhar as peças durante a aula.

No que diz respeito ao acompanhamento que fiz da aluna de piano, ao longo de todo o ano letivo, este permitiu-me ter duas perspetivas acerca de o que é a lecionação de piano, uma vez que observei as aulas de um professor e coloquei-me nesse papel em alguns momentos da aprendizagem da aluna.

Assim, foi-me permitido ter uma experiência como docente ativo e passivo, tendo assim a oportunidade para refletir sobre a prática e sobre eventuais aspetos a melhorar ou alterar no futuro.

Na perspetiva do docente, a motivação do aluno é particularmente difícil de estimular na maior parte dos casos, sobretudo se o aluno for ainda muito novo. Mesmo que o aluno tenha começado a aprender piano por vontade própria, é muito fácil perder a motivação dado o grande número de aspetos a aprender, desde a leitura das notas (normalmente o aspeto que leva mais alunos a abandonar o piano e até às vezes a aprendizagem musical) aos aspetos técnicos a trabalhar de aula para aula. O processo de repetição, essencial à aprendizagem do que quer que seja, pode-se tornar facilmente aborrecido para muitos alunos que não têm ideia do que é aprender um instrumento musical.

Por esta razão, referi inúmeras vezes nos relatórios de aula que fui redigindo os momentos de alguma angústia, por parte do professor, perante os retrocessos da aluna em questão, justificáveis sobretudo pela falta de estudo diário. Como é evidente, e o professor dizia-o, não se pede a uma criança que estude várias horas de piano por dia. Contudo, o professor referiu várias vezes que o piano e as restantes disciplinas musicais deveriam ser encaradas como as restantes disciplinas da escola, uma vez que todos sabemos que está mais do que provado que a educação e produção musical são áreas do desenvolvimento humano tão importantes como as disciplinas de ciências e línguas que aprendemos na nossa formação básica. Se a aluna estudava para as disciplinas da escola diariamente, então não havia razão para não dedicar também uma pequena parte do seu tempo à sua educação e formação musical.

Capítulo II - Adequação do Ensino do Piano às Necessidades dos Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

1. Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido no contexto do Mestrado em Ensino da Música - Variante Instrumento e Música de Conjunto, realizado na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto de Castelo Branco, tendo-se elegido como tema a: "**Adequação do Ensino do Piano às Necessidades dos Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo**".

Ao longo da formação curricular do Mestrado tomámos consciência de que um professor de música no termo da licenciatura não está apetrechado para exercer a docência no âmbito da Educação Especial, numa escola que se exige inclusiva.

Foi ainda durante a formação curricular do Mestrado que, pela primeira vez, contactámos com o assunto - Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Por imperativo profissional, já durante a frequência do Mestrado, fomos confrontados com a possibilidade de lecionar piano a uma criança diagnosticada com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Apesar de não se ter concretizado a perspetiva de trabalho com essa criança ficou-nos o interesse pela área pelo que continha de novo e de desafiante.

A escolha do tema acima identificado conduziu-nos ao contacto com o texto da Conferência Mundial sobre as NEE.

Na Conferência Mundial sobre NEE realizada na cidade espanhola de Salamanca, em 1994, foi produzida uma declaração, Declaração de Salamanca, na qual é reafirmado o "compromisso em prol da Educação de Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação".

Quando iniciámos a elaboração deste trabalho estava em vigor o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro. Apesar deste documento legal ter sofrido alterações em março e maio desse mesmo ano, e de ter sido revogado em 2018, é nele que nos iremos fixar para compreender o modo como, à época, os decisores políticos interpretaram e implementaram o texto da Declaração de Salamanca.

Pode ler-se no preâmbulo do referido Decreto-Lei que "A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos".

Um marco igualmente importante no quadro legislativo português, pelas mudanças que trouxe no nosso sistema educativo, foi o Decreto-Lei nº176/2012 de 2 de agosto. Neste documento consagra-se a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade. Uma das consequências imediatas deste Decreto-Lei foi a abertura do ensino secundário a

todos os jovens, com e sem Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente (NEECP).

Se as NEE nos eram estranhas, em contrapartida, a expressão "autismo" era-nos familiar. Da galeria de intérpretes de piano que nos habituámos a ouvir alguns estão identificados como sofrendo de PEA. Daí que a relação entre a música, o piano e as PEA ganharam uma dimensão ainda mais expressiva. Era a oportunidade para aumentar a nossa informação/compreensão sobre o assunto.

Em termos genéricos, esta dissertação está organizada em duas partes que contêm um total de sete capítulos, com subdivisões que foram introduzidas com o intuito de facilitar o acesso à informação.

Na primeira parte apresentamos o enquadramento teórico, as leituras que fomos realizando e que nos permitiram fundamentar a investigação elaborada .

O primeiro capítulo é dedicado à clarificação do conceito de Música, do Som e do Piano. O segundo capítulo versa sobre a Educação Musical e a sua importância no contexto das aprendizagens. No terceiro capítulo aborda-se a questão da Educação Inclusiva fazendo algumas referências históricas e esclarecendo conceitos subsidiários do tema (Educação Especial, NEE, NEECP, PEA, TEACCH) não descurando, igualmente, a remissão para os documentos legais. O quarto capítulo é dedicado à Musicoterapia e à utilização do piano nesse contexto.

A segunda parte apresenta o enquadramento empírico do nosso estudo e é constituída por três capítulos. Um é dedicado à metodologia outro à apresentação e análise dos dados e o último às reflexões finais.

No primeiro capítulo da segunda parte, e quinto deste trabalho, serão enunciados e explicitados os pressupostos metodológicos que orientaram a investigação. O sexto capítulo será dedicado à apresentação dos dados e à discussão dos resultados. O sétimo capítulo será o da apresentação das conclusões, retomando-se a pergunta de partida e refletindo-se sobre as possíveis implicações, para o futuro, do nosso estudo.

Os objetivos que quisemos alcançar com o nosso trabalho foram os que a seguir se identificam:

- analisar o contributo que o ensino da música, do piano, pode trazer para o desenvolvimento pessoal e social das crianças com PEA;
- refletir sobre o ensino e a aprendizagem da música e do piano;
- identificar os pontos fracos do piano enquanto instrumento solista no quadro do ensino de crianças com PEA;
- identificar as potencialidades do piano como instrumento solista no quadro do ensino de crianças com PEA;
- aprofundar a nossa formação pessoal

Depois de identificados os objetivos que haveriam de orientar a nossa investigação formulou-se a pergunta à qual haveríamos de estar habilitados a responder no termo do nosso trabalho: “ **Como pode o ensino do piano adequar-se às necessidades dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo ?**”

Parte I - Enquadramento Teórico

1. Música e Educação Musical

“ Ninguém sabe o que é a música, ou, cada qual o sabe de outro modo e, em última análise, só para si. Se o soubéssemos de modo idêntico e de uma vez por todas - que aconteceria então?”

Carl Dahlhaus & Hans Heinrich Eggbrecht

Que é a música? (2009, p.12)

1.1 Sobre a Música

A primeira dificuldade com a qual nos deparamos não tem a ver com a questão da existência da música. A resposta é consensual- a música existe!

A dificuldade real é a da resposta consensual sobre - o que é a Música?

Não temos nenhuma pretensão em trazer o acordo sobre esta interrogação, apenas pretendemos apresentar os contributos de alguns especialistas acerca da clarificação do conceito de Música.

Para essa clarificação tomámos como ponto de partida a definição do vocábulo de acordo com o dicionário Houaiss (2003, pp.2574-2575) que se refere à Música como sendo "a combinação harmoniosa e expressiva de sons" e "a arte de se exprimir por meio de sons seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização, etc".

Numa análise muito breve encontramos um elemento comum nestas duas definições, o termo "som" , que se apresentará como uma regularidade em outras definições.

Segundo Azevedo (2012) a música é um fenómeno natural de carácter intuitivo próprio do ser humano. É de tal forma natural para o ser humano que parece ser impossível determinar o seu início, tendo começado por ser considerada de origem divina. A sua base significante é um fenómeno físico de natureza vibratória. Para nós, humanos, o som produzido pela natureza é a imagem auditiva do que nos rodeia, é o ponto de contacto com a realidade.

Na definição de Ruud (1990) a música é um meio de organizar vibrações, constitui-se como o som codificado. Se do ponto de vista físico as vibrações podem ser “universalmente sentidas”, já para compreender a música temos necessariamente de conhecer os códigos ou modos de representação que são dominantes na cultura, ou seja, significa necessariamente o conhecimento da cultura.

Na atualidade, precisamente neste contexto, na execução musical de alguns intérpretes asiáticos, por exemplo, regista-se um excelente desempenho técnico, mas do ponto de vista estético percebe-se, muitas vezes, a falta da apropriação cultural.

Stockhausen (citado por Dahlhaus & Eggebrecht, 2009, p.21) numa Carta à juventude escreveu, a propósito da definição de música “ela é não só uma hidromassagem para o corpo, um psicograma sonoro, um programa mental em sons, mas sobretudo o fluxo tornado som pela hiperconsciente electricidade cósmica. “

Também Rihm (citado por Dahlhaus & Eggebrecht, 2009, p.22) escreveu em outubro de 1984 que “a música é liberdade, código simbólico- sonoro atado ao tempo, vestígio de impensável plenitude de forma, coloração e moldagem do tempo, expressão sensível de energia, imagem e encanto da vida (...)”

Numa brevíssima abordagem histórica do conceito de Música é inevitável a referência à relação que o ser humano desenvolveu desde tempos imemoriais com a música.

Como afirma Benenzon (1985) a relação do ser humano com a música é tão antiga quanto a humanidade, de tal forma que os povos antigos lhe atribuíam um grande valor, o poder da cura, da diversão, servindo como meio de comunicação em diversas áreas como no campo da religião, da medicina e da sociedade. Até hoje a música é uma necessidade de todas as culturas.

De igual forma Ruud (1990) refere a presença da música na Antiga Grécia apresentando-a como uma ideia da música como força “harmonizadora”. A música exerce sobre o homem um grande poder. A sua ação sobre o ser humano surge como algo complexo que se relaciona com a criação de imagens mentais e fantasias.

Segundo Azevedo (2012) a música está presente em todas as culturas e em todas as épocas, mostrando assim que é uma linguagem universal passando as barreiras do tempo e espaço, apesar dos variados estilos e géneros musicais.

Se do ponto de vista coletivo e histórico a música se cruza com os seres humanos, do ponto de vista individual cada homem desenvolverá, ao longo da sua existência, formas de aproximação, contacto e experiência com a música. Naturalmente aqui estamos a entender a música como "a combinação harmoniosa e expressiva de sons".

Centrando-nos agora num registo mais individual da relação homem/música referimos Gainza (2008) para quem a música é um evento, um acontecimento temporal que requer do ouvinte a capacidade de seguir o desenvolvimento sonoro de um modo mais integral, tendo em conta os seus diferentes momentos. Compreender a música implica poder acompanhá-la percetivamente através das distintas fases da sua evolução. É necessária uma certa abertura para se entregar e disfrutar dessa experiência, aprendendo a não se perder se desejamos manter o controlo ou então, a deixarmo-nos perder e relaxar se tal for necessário.

Com Benenzon (1985) podemos verificar que a música poderá provocar no indivíduo a comunicação, a identificação, a fantasia, a expressão pessoal e levá-lo ao conhecimento de si mesmo.

Azevedo (2012) esclarece ainda que o emprego da música é utilizado com o objetivo de conservar a saúde, a felicidade e o conforto do homem. A boa música harmoniza o

ser humano, trazendo-o de volta a padrões mais saudáveis de pensamento, sentimento e ação, conseguindo renovar a harmonia e o ritmo do corpo, das emoções e do espírito.

A música tem a capacidade de interferir com o ser humano tanto a nível físico, como a nível psíquico.

Azevedo (2012) salienta ainda que a música possui uma forte componente comunicativa e convive com o ser humano desde que nasce até à sua morte, e está presente no dia-a-dia, nos acontecimentos sociais e nos trabalhos domésticos. A influência da música é tão grande, que ela atua constantemente sobre nós acelerando ou retardando, regulando ou desregulando as batidas do coração, relaxando ou irritando os nervos, influenciando a pressão sanguínea e o ritmo da respiração.

Na senda de Azevedo, também Benenzon (1985) afirma que ao falarmos de identidade sonoro-musical, reportamo-nos a uma identidade que resulta da nossa vivência sonora adquirida durante o período pré natal e pós natal. Tem-se verificado em numerosas investigações que a música é um agente muito importante no desenvolvimento da criança na vida intra-uterina. Antes do nascimento, os bebés podem responder/reagir à música dentro do ventre, através da audição aquática (sons filtrados através do líquido amniótico).

De igual forma, Ruud (1990), defende que se acredita que a música tem um papel importante, quer na educação geral da criança, quer na Educação Especial, ajudando a estabelecer comunicação com as pessoas com quem, através das vias tradicionais, nem sempre é fácil comunicar. Acrescenta ainda que o estímulo musical representa um canal alternativo para a comunicação, caso a pessoa não responda aos canais de comunicação normais. A Música/Canto associados ao movimento (rítmico), podem contribuir para a iniciação da fala e podem, também, criar uma estrutura no tempo que facilite a resposta motora.

1.2 Som

Constatámos, aquando da análise de algumas definições de música, que o som conjuntamente com o ritmo, formam a essência da música. Assim é inevitável, parece-nos, clarificar brevemente o conceito de som.

Segundo Henrique (2011) a palavra “som” tem dois significados consoante se considera como fenómeno físico ou fenómeno psicofísico. Para haver som tem que haver uma fonte sonora. Para que se compreenda melhor o fenómeno do som deve ser evidenciado o seu significado físico, que se reporta à fonte sonora e à propagação sonora através do meio e também o significado psicofísico, este refere-se à audição desse fenómeno, ou seja, à sensação que provoca em nós.

Henrique (2011) apresenta também um exemplo que melhora a compreensão do que está anteriormente em causa: na produção do som num violino, por exemplo, pensamos no som como fenómeno físico; se estudamos a perceção auditiva do som do violino pensamos no fenómeno psicofísico.

Da mesma forma, Barenboim (2009) diz-nos que o som possui elementos subjetivos e objetivos. No entanto, acrescenta, a música exprime-se através do som, mas o som em si mesmo, ainda não é música – é apenas o meio pelo qual se transmite a mensagem da música ou o seu conteúdo.

Griffiths (1995), destaca a preferência de Edgar Varèse pela utilização da expressão "som organizado" em detrimento do termo música.

Para Barenboim (2009) o som é uma realidade física que pode e deve ser objetivamente observada. O som apresenta-se como "efémero". O som não permanece no mundo, "evapora-se no silêncio". Em si mesmo o som não existe, ele existe "numa relação permanente, constante e inevitável com o silêncio". Cabe ao músico que produz um som trazê-lo para o mundo físico.

Também Henrique (2011) e ainda a propósito do som afirma que este continua a ser a matéria prima da música e simultaneamente o fundamento de toda a sua estrutura. Mas a música faz-se de sons e de silêncios, logo, podemos considerar duas matérias primas: som e silêncio.

No entanto, com a música contemporânea, como nos diz Gainza (2008) o conceito de som foi revisto e deixa de ser considerado como mera matéria prima da música para adquirir novo protagonismo na criação musical. Nesta nova transformação foram revistos os critérios de participação individual na experiência sonora e, tanto no âmbito artístico como no âmbito educacional, começará a experimentação combinada com a introdução de novas formas abertas à criatividade.

1.3 Piano

Sendo o piano o instrumento musical de referência no presente trabalho, considerámos fazer todo o sentido mencionar, embora de forma breve, quais as suas características fundamentais e qual o seu modo de funcionamento.

Segundo o que se pode ler em Powell (2012), o piano foi inventado em 1709 e foi desenvolvido durante todo o século seguinte. Quando a questão do movimento das alavancas deixou de ser um problema foi possível construir o instrumento que permitia tocar em qualquer volume, do muito silencioso ao muito sonoro.

O piano é um instrumento de corda percutida e de acordo com Henrique (2008), é um cordofone de teclado extremamente complexo (dos instrumentos convencionais, só o órgão o excede em complexidade). Apresenta características completamente novas em relação aos cordofones de tecla que o antecederam (clavicórdio e cravo). Para cada oitava tem doze teclas, sendo cada oitava dividida em função do temperamento igual.

Destas doze teclas, são brancas as que correspondem à escala diatónica de Dó Maior e pretas as correspondentes aos meios-tons intercalares.

Por baixo das cordas (ou atrás delas, nos piano verticais) encontra-se a “alma do piano”: o tampo harmónico. Trata-se de uma placa de madeira que ocupa toda a superfície do instrumento e que é responsável pela boa amplificação de todas as frequências.

Relativamente à mecânica, Henrique (2008) refere que nos pianos verticais os martelos estão na vertical, enquanto que nos de cauda eles se encontram na horizontal atacando as cordas através de um movimento de baixo para cima.

De acordo com Lourenço (2012) ao longo do século XIX o uso dos três pedais ganha importância (pedal direito, pedal do meio e pedal esquerdo ou *Una Corda*).

O pedal esquerdo, também chamado de surdina, aciona mecanismos diferentes no piano de cauda e no piano vertical, mas o efeito sonoro é semelhante.

2. Educação Musical

Esclarecidos que estão os conceitos de música, som e piano estamos em condições de procurar compreender a questão central da Educação Musical sendo que esta será prévia à abordagem da Educação Especial.

No Documento Curricular de Referência elaborado de acordo com o artigo nº 38, do Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, pode constatar-se o lugar de destaque que a Educação Musical grangeia: “ A Música é uma Arte presente em todas as culturas e no quotidiano dos seres humanos. É uma linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade. A música é uma prática social comunicativa e expressiva. A partir do ouvir e através da produção sonora em conjunto do cantar, do tocar, do compor, do olhar, do escutar, as crianças e jovens dialogam e constroem significados, partilhando-os e transformando-os, enriquecendo assim as suas práticas e horizontes culturais, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)”.

Consultado o documento oficial “Ensino da Música - 1º ciclo do ensino básico - orientações programáticas” pode ler-se na página 5 que, e cita-se :

O desenvolvimento da literacia musical constitui-se como o grande objetivo do ensino da música no 1º ciclo do Ensino Básico. A literacia musical além de significar uma compreensão musical determinada pelo conhecimento de música, sobre música e através da música, engloba também competências da leitura e escrita musicais e organiza-se em torno de um conjunto diversificado de dimensões assentes nos seguintes pressupostos da aprendizagem musical:

Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais;

As crianças trazem para o ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos sócio-culturais;

Mesmo as crianças mais pequenas são capazes de desenvolver o pensamento crítico através da música;

- As crianças devem realizar atividades musicais utilizando materiais e repertório de qualidade;
- As crianças aprendem melhor em ambientes físicos e sociais agradáveis e no contato inter-pares;
- As experiências diversificadas de aprendizagem são fundamentais para servirem as necessidades de desenvolvimento individual das crianças;
- As crianças necessitam de modelos eficazes de adultos.

O processo de ensino e aprendizagem da educação musical consiste na interação de um conjunto de atividades relacionadas com a audição, interpretação e composição. Esta interação caracteriza-se por três aspetos essenciais: o primeiro é que todas estas atividades são atividades criativas; o segundo, diz respeito ao facto de que as práticas musicais podem envolver

mais do que uma atividade em simultâneo. O terceiro e último aspeto diz respeito ao facto de ouvir, interpretar e compor estar interligado com os contextos de criação e ação artístico, sociais, culturais, históricos e estéticos através de abordagens sensoriais. Estes contextos ligam-se a áreas de saber diferenciados nomeadamente a outras artes e áreas científicas, humanísticas e tecnológicas.

No entender dos especialistas, e referindo Gainza (2008) a Educação Musical tem uma função individual e social. No ponto de vista individual visa sensibilizar e desenvolver integralmente o educando e capacitá-lo para tornar possível o seu acesso ao conhecimento e prazer da música. Ao mesmo tempo, a Educação Musical possui uma função social vinculada ao seu potencial como instrumento para a mudança e transformação social.

Assim sendo, está presente neste ponto de vista uma dupla função da Educação Musical - despertar os indivíduos para a fruição da música e simultaneamente usá-la como mecanismo social. Tal permite-nos afirmar que a música permite um desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

É ainda Gainza (2008) que nos chama a atenção para o facto da Educação Musical ter sofrido grandes transformações durante o séc. XX. A liberalização educativa, a arte contemporânea, as ciências da comunicação e a Psicologia deram um grande contributo para a mudança nesta área.

A educação musical é uma especialidade na qual entram em jogo dois pólos essenciais: a música e a educação.

Na educação musical podemos estar a desenvolver vários tipos de atitude relativamente à música: os ouvintes ocasionais, os ouvintes apaixonados (melómanos) e os ouvintes “profissionais” que são os compositores e instrumentistas.

Qualquer que seja o percurso de cada indivíduo, na opinião de Gainza (2008) é fundamental oferecer a todas as pessoas uma educação musical para que se possam transformar num público inteligente.

Segundo Powell (2012, p.238) e cita-se: “ Há um acordo generalizado de que qualquer pessoa pode adquirir praticamente qualquer competência e atingir um dado nível de qualidade. Mas considera-se a música como um caso especial - aparentemente as pessoas ou têm talento musical ou não têm. Felizmente esta opinião está completamente errada: tocar um instrumento é uma competência que pode ser aprendida como qualquer outra. (...) Aprender a tocar um instrumento começa logo por ser muito divertido. A única parte aborrecida é que tem que haver muita repetição - mas até isso tem a sua piada porque a pessoa pode ouvir os seus próprios progressos.”

Entre os especialistas há uma opinião generalizada sobre a importância da música/artes no desenvolvimento dos indivíduos.

Segundo Gainza (2008) as crianças habituadas desde pequenas a ouvir e produzir música desenvolvem com esta uma relação muito intensa e estável a nível de

linguagem; para eles, a música não é algo que possa passar despercebida. O vínculo que pode chegar a estabelecer-se entre o sujeito e o objeto sonoro dependerá tanto das características e da atração que exercem os materiais musicais como do grau de apetência e participação por parte do sujeito. A estimulação musical precoce confere ao som e à música múltiplos significados e atributos simbólicos: no começo, a música confunde-se com a figura materna, que assim como dá leite ao bebé, também oferece sons sob a forma de canções, ritmos, os quais equivalem a comunicação, prazer e linguagem.

Já Piaget (1999) na sua teorização acerca do desenvolvimento das estruturas cognitivas e psicossomáticas das crianças, defende que a precocidade na aprendizagem das artes é fundamental.

De acordo com Carvalho (2005), a musicalização, ou seja, o processo de construção do conhecimento musical, cujo principal objetivo é despertar e desenvolver o gosto musical, estimula e contribui, também, para a formação integral do ser humano, uma vez que permite o desenvolvimento dos seus níveis cognitivo, afetivo/percetivo e motor. O primeiro desenvolve-se, uma vez que a musicalização exige a ampliação e o aprofundamento do conhecimento, o segundo porque a música cria relações afetivas com a experiência e o terceiro dado que a música trabalha a expressão corporal, o ritmo e o movimento

Para garantir o acesso de todos à música, defende Ribeiro (2012), será necessário trabalhá-la no ambiente escolar.

Segundo Gagnard (1974) a escola deve assumir o papel que a família não pode desempenhar no domínio artístico e atenuar as diferenças devidas às origens das crianças.

Cabe à escola atenuar as desigualdades, implementando medidas de equidade, ou seja, dar a cada um na medida das respetivas necessidades.

A música pode ser um instrumento de diminuição do insucesso escolar uma vez que ajuda a despertar capacidades em alunos considerados fracos. De acordo com Carvalho (2006) a música desenvolve o trabalho em equipa, a capacidade de expressão, o controlo emocional e a interculturalidade. Estas características podem ser determinantes na recuperação de aprendizagens em outras áreas do saber.

Referindo ainda Carvalho (2006) a música tem sido correlacionada com competências de leitura, com a matemática e com a criatividade, já que estas dependem da cadência e do padrão das células nervosas. Um conjunto de investigações neste domínio indica que a música é essencial para o desenvolvimento da capacidade de abstração e do espaço cognitivo, na ampliação das competências escolares e sociais.

Gagnard (1974) defende que a música vai desempenhar diferentes papéis na vida da criança:

- Revelador, uma vez que apresenta realidades desconhecidas;

- Catalisador, já que provoca reações e emoções dispersas, que depois se reagrupam, sob a forma de palavras ou de grafismos;
- Excitante, pois estimula a imaginação, ativando conteúdos inconscientes e levando a criança a exteriorizar;
- Espelho deformante, pois as crianças são levadas à manifestação de uma personalidade diferente e a identificar-se com a sensibilidade do compositor;
- Papel catártico, pois permite libertar a agressividade acumulada.

Sousa (1999) destaca a importância da utilização do Método Ward no ensino da música, cujo princípio básico é colocar esta ao mesmo nível das outras disciplinas curriculares, considerando, desta forma, que todas as crianças devem ter acesso à música e não apenas aquelas que são dotadas.

Já Brito (citado por Ribeiro, 2012) evidencia que o trabalho pedagógico musical pode e deve ocorrer em qualquer momento educativo, já que a música é um processo de construção contínua, que faz parte do ser humano e que necessita de entendimento, emoção, experimentação, imitação, recriação e reflexão, características intrínsecas ao Homem.

Na opinião de Carvalho (2005) a música proporciona aos alunos momentos de prazer e de descontração, mas ao mesmo tempo que permite aos alunos viverem momentos de concentração, de livre expressão e de conhecimento das suas habilidades e potencialidades.

Segundo Legaud & Legaud (citado por Ribeiro, 2012) a prática musical é um importante meio para expressar sentimentos e emoções e para aprender a controlar a vida afetiva. Uma vez que a música é fonte de alegria, permite a expansão e um melhor equilíbrio. Por sua vez, a prática de um instrumento permite a formação do carácter, o autocontrolo, a perseverança e o desenvolvimento da memória. A música permite o desenvolvimento físico e a destreza do movimento.

Quanto mais enunciamos as vantagens da educação musical mais conscientes ficamos da necessidade da sua presença na formação e no desenvolvimento das crianças e dos jovens e, de sobremaneira, na formação e no desenvolvimento das crianças e dos jovens aos quais foram diagnosticadas NEECP.

Já Willems (citado por Ribeiro, 2012), por todos os benefícios que traz para o ser humano, a música deve fazer parte da sua educação; ela enriquece-o através do som e do ritmo, através da melodia e da harmonia e, ainda, através da beleza presente nas mais variadas obras que dela fazem parte. A música apela às principais faculdades humanas: vontade, amor, sensibilidade, inteligência e imaginação criadora. Desta maneira, podemos considerar a música, sem dúvida, um fator cultural indispensável ao crescimento do indivíduo.

3. Educação Inclusiva

(...) importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro - Preâmbulo

3.1 A propósito da Educação Inclusiva

Como se pode ler nas Atas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2007, pp.178 -179) e cita-se: «Em 1977 um documento da Unesco descrevia a evolução da humanidade na sua relação com “os deficientes” em cinco estádios: filantrópico, de assistência pública, dos direitos fundamentais, da igualdade de oportunidade e do direito à integração. Em 1978 o Relatório Warnock propõe que se substitua o paradigma médico pelo educativo, de forma a garantir sucesso e plena integração em escolas regulares, sendo objectivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades. Em 1994 a Declaração de Salamanca “incita todos os governos a conceder a maior prioridade, através das medidas de política e orçamentais, ao desenvolvimento dos seus sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais”.».

Segundo Niza (2006) de acordo com este relatório, um aluno tem necessidades educativas especiais quando comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação dessas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas.

De acordo com Silva (2006) ao polarizar a atenção no programa escolar, o relatório passa a considerar o conjunto dos estudantes que ao longo de toda a sua escolaridade vão manifestando, num ciclo ou noutro, dificuldades que revelam a necessidade de disporem de meios apropriados para desenvolver as aprendizagens propostas.

Como refere Quelhas (2011, p.9) “a Declaração de Salamanca, produto privilegiado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (...) representa uma rutura formal com os modelos de ação em Educação, particularmente, em Educação Especial”.

Ainda de acordo com Quelhas (2011, pp.7-8):

Em meados do século XX, nos anos 60, em vários países, verifica-se a preocupação política pela escolarização das crianças em situação de deficiência no sistema regular de ensino, acompanhados por professores de ensino especial, previamente formados para isso, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar.

Em Portugal, segundo Mesquita (2001, p.6) "na maioria dos países desenvolvidos, incluindo Portugal, a educação das crianças deficientes viu-se, durante muitos anos, caracterizada por práticas segregativas tradicionais realizadas em instituições do Ensino Especial, cujas origens se encontram nas raízes históricas da Educação Especial."

Para Correia (2003) há pelo menos 20 anos que a comunidade educativa se debate com a implementação de práticas inclusivas nas nossas escolas, constituindo-se esta pretensão numa tarefa de grande envergadura e num desafio que se coloca a todos aqueles que desejam que a escola, a par com a família, seja o garante do sucesso, académico e social, de todos os alunos. Neste sentido, o conceito de inclusão, que pretende dar a todos os alunos a oportunidade de aprenderem juntos nas escolas das suas residências, deve, por um lado, perseguir esse objetivo, mas, por outro, não deve esquecer-se da motivação que o criou, considerando como um direito fundamental dos alunos com NEE a sua inserção nessas mesmas escolas.

Ainda na ótica de Correia (2003) a inclusão pressupõe, assim, dois princípios essenciais, devendo, o primeiro, ocupar-se da remoção das eventuais barreiras impeditivas de aprendizagens com sucesso e, o segundo, fomentar respostas educativas adequadas às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, designadamente às necessidades dos alunos com NEE.

Pinto (2012, pp.61-62) refere que:

A construção de uma escola inclusiva, apresentando-se como um processo inovador, apresenta dificuldades e constrangimentos que decorrem das mudanças exigidas e que, ainda que com especificidades próprias, também espelha muitos dos obstáculos genericamente apontados a qualquer outro processo de inovação. Dos fatores de que depende a transição para uma escola inclusiva, há um que sobressai, na medida em que é mencionado por grande número de autores e objeto de estudo. Estamos a falar da necessária mudança de atitudes, seja da sociedade em geral, seja dos profissionais mais diretamente ligados à educação e, dentro destes, os professores (...).

Pinto (2012, pp.68-69) evidencia que "se numa primeira fase as escolas abriram as suas portas às crianças com NEE, importa agora promover as condições necessárias à criação de uma verdadeira Escola Inclusiva, como diz Bénard da Costa (1996) "que garanta a educação e justiça social para todos" (p. 153), com a construção de respostas educativas mais eficazes, promotoras do desenvolvimento de competências

académicas socioemocionais e pessoais até ao limite das capacidades de cada aluno. É um trajeto em que, como referem Ainscow e César (2006, p.236) se “torna necessário reconhecer que é um campo cheio de incertezas, disputas e contradições. No entanto, o que podemos dizer é que em todo o mundo têm sido feitas tentativas no sentido de facultar respostas educativas para todas as crianças, independentemente das suas características e, encorajados pela Declaração de Salamanca, a tendência geral é no sentido de criar estas respostas dentro de contextos educativos regulares”.

Pinto (2012. pp.69-70) refere que Ainscow (1998) indica cinco dificuldades que resultaram do encontro de Consultores em Educação Especial da Unesco, realizado em 1988 e que apontamos muito sucintamente:

- inadequação de perceções e respetivas atitudes;
- rigidez de disposições legislativas e administrativas, nomeadamente no que toca à caracterização da deficiência e localização de recursos;
- falta de conhecimento já disponível;
- a visão da educação especial não como um serviço de educação mas como um programa de bem-estar social;
- a divisão e isolamento nos sistemas educativos entre a componente educação especial e educação regular.

Segundo Ainscow (1998), é essencial o apoio aos docentes no sentido de se tornarem mais reflexivos, críticos e confiantes, de forma a alterarem a sua prática com base nas respostas dos seus alunos, e torná-la mais eficaz.

Sanches (2006, p.79) reforça esta ideia afirmando: “aprender a trabalhar com a diferença para que cada um possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai fazer mudar tudo” . Contudo “tornar uma escola inclusiva não é tarefa fácil” (Ainscow, 1998, p.27),

Para Wang (1998) o maior desafio que as escolas enfrentam consiste em “criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados educativos de todos os alunos” (p.63). Segundo a autora, este processo deverá iniciar-se pela distinção entre as práticas que facilitam e as que barram o acesso ao currículo.

3.2 Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

No contexto escolar a expressão conceptual “necessidades educativas” faz parte do vocabulário quotidiano. Todos os alunos em algum momento da sua formação académica sentiram uma ou outra necessidade que exigiu uma intervenção mais direccionada por parte de um professor, de vários professores, das famílias, de técnicos especializados e mesmo do próprio aluno.

Contudo, quando falamos de NEE estamos a restringir a extensão da expressão conceptual e a aumentar o nível da sua compreensão.

Ao referir-se ao conceito de NEE, Brennan (1990) afirma que há uma NEE quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) que afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

Na perspetiva de Correia (1999) o termo NEE está hoje generalizado a quase todos os países e surge de uma evolução de conceitos de cariz social e educacional, respondendo, assim, ao princípio de uma democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.

A própria legislação portuguesa dá grande importância a este conceito.

Como já foi referido algumas vezes neste trabalho, o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, no ponto 1, do artigo 1º, do Capítulo I, considera que um aluno tem NEE se apresentar: limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Está então registada, do ponto de vista legal, a diferença entre NEE e NEECP, ou seja, as NEE podem ser de natureza temporária ou de carácter permanente.

De acordo com Correia (1999) no primeiro grupo, apenas se exige uma mudança parcial do currículo, de acordo com as características do aluno. Estas necessidades, podem traduzir-se em problemas de leitura, escrita ou cálculo ou, então, ao nível de dificuldades do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional.

Ainda na perspetiva de Correia (1999) no segundo grupo inserem-se as crianças com alterações significativas no seu desenvolvimento, que foram provocadas por problemas orgânicos, funcionais ou, ainda, por défices socioculturais ou económicos

graves, exigindo uma modificação generalizada no seu currículo, mantendo-se ao longo de todo o seu percurso escolar. Estas necessidades de carácter permanente apresentam-se tipificadas:

- Carácter intelectual - enquadram-se neste grupo alunos com deficiência mental, que manifestam problemas globais de aprendizagem, bem como os indivíduos dotados e sobredotados, cujo potencial de aprendizagem é superior à média.
- Carácter processológico - abrange crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem relacionadas com a receção, organização e expressão de informação. Estes alunos caracterizam-se por um desempenho abaixo da média em apenas algumas áreas académicas, e não em todas, como no caso anterior.
- Carácter emocional - neste grupo encontram-se os alunos com perturbações emocionais ou comportamentais graves (ex: psicoses) que põe em causa o sucesso escolar e a segurança dos que o rodeiam.
- Carácter motor - esta categoria abarca crianças e adolescentes cujas capacidades físicas foram alteradas por um problema de origem orgânica ou ambiental, que lhes provocou incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade. Podemos citar a paralisia cerebral, a espinha bífida, a distrofia muscular, amputações, poliomielite e acidentes que afetam a mobilidade.
- Carácter sensorial - este grupo abrange crianças e adolescentes cujas capacidades visuais ou auditivas estão afetadas. Quanto aos problemas de visão podemos considerar os cegos (não lhes é possível ler, e por isso utilizam o sistema Braille) e os amblíopes (são capazes de ler dependendo do tamanho das letras).

Relativamente aos problemas de audição, temos os surdos (cuja perda auditiva é maior ou igual a 90 decibéis) e os hipoacústicos (cuja perda auditiva se situa entre os 26 e os 89 decibéis) (Correia, 1999).

3.3 Perturbações do Espetro do Autismo

“O Autismo é um síndrome intrigante porque desafia o nosso conhecimento sobre a natureza humana. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo. Para os mesmos (...) é percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância.”

C. Bosa e C.R.Baptista (2002)

De acordo com Silva (2012) partindo do ponto de vista etimológico o termo «autismo» deriva da palavra grega «autos», que tem como significado «próprio ou em si mesmo», e o sufixo «ismo», que traduz uma ideia de «orientação ou estado». Assim,

autismo indica um estado de alguém que tem tendência para se alienar na realidade exterior, a par de uma atitude de constante concentração em si próprio.

Segundo Gadia *et al.*(2004) a expressão autismo foi utilizada pela primeira vez por Bleuler em 1911, para designar a perda do contacto com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação.

Para Cohmer (2014) o termo foi também usado por Kanner, em 1943, para descrever 11 crianças que tinham em comum um comportamento bastante original. Sugeriu que se tratava de uma inabilidade inata para estabelecer contato afetivo e interpessoal e que era uma síndrome bastante raro sendo que publicou, em 1943, um artigo científico em inglês, intitulado «Autistic Disturbances of Affective Contact», onde descrevia um quadro clínico mais grave, ao qual agora denominamos Autismo Clássico ou Típico.

De acordo com Silva (2012) em 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger descreveu casos em que havia algumas características semelhantes ao autismo em relação às dificuldades de comunicação social em crianças com inteligência normal. Descrevia-se o autismo não como uma doença única, mas sim como um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. Asperger publicou em 1944 numa revista médica alemã um trabalho intitulado «Autistic Psychopathy in Childhood» onde era efetuada a descrição de um grupo de crianças a quem denominou autistas.

Segundo Frith (citado por Oliveira, 2009) Asperger apresentou algumas características que eram recorrentes e típicas nas crianças observadas por ele: “(...) no que se segue, descreverei um tipo de criança que tem interesse, sob diversos aspectos: as crianças têm em comum uma perturbação básica que se manifesta de maneira muito característica em todos os fenómenos expressivos e comportamentais. Esta perturbação resulta em consideráveis dificuldades, típicas de integração social. Em muitos casos, esta dificuldade é compensada por uma originalidade particular do pensamento e da experiência, que pode bem resultar em desempenhos posteriores excepcionais na vida futura.”

Silva (2012) esclarece ainda que, em ambos os estudos, os indivíduos com autismo clássico do grupo de estudo de Kanner e os indivíduos do grupo de Asperger partilhavam algumas características, sobretudo uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares e uma preferência pelas rotinas.

Jordan (2000) refere que em 1979 Lorna Wing, psiquiatra britânica, apontou um outro conceito para uma melhor definição clínica do autismo, o conceito de espectro do autismo. Esta expressão tinha como objetivo descrever o facto de que mais do que um conjunto contínuo de sintomas «síndrome», a perturbação autista manifesta-se através de combinações de tipos de sintomas, em maior ou menor intensidade «espectro de sintomas». A manifestação das características do autismo não obedece à intensidade (maior ou menor) mas sim, à presença de um número ou de um tipo de alterações. O facto de as manifestações autistas compreenderem entre si diferentes combinações de

sintomas é fulcral para a compreensão da doença, das crianças com autismo e das diferentes necessidades de cada uma.

Estes contributos foram-se constituindo como avanços importantes na compreensão do autismo, embora os especialistas reconheçam que há ainda um longo caminho a percorrer.

Para Silva (2012) a perturbação do espectro do autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que se encontra em estudo há muitos anos, mas sobre o qual ainda existem muitas divergências e dúvidas que não foram esclarecidas. É uma disfunção no desenvolvimento cerebral devido a alterações em algumas estruturas e funções cerebrais, de anatomia e química do cérebro, que tem origem na infância e persiste ao longo de toda a vida. O autismo caracteriza-se, essencialmente, por um desenvolvimento deficitário da comunicação e interação social e um repertório muito limitado das atividades e interesses. As manifestações desta perturbação dependem do nível de desenvolvimento do sujeito e da sua idade cronológica.

Os estudos científicos revelam que a incidência do autismo se manifesta mais nos indivíduos do género masculino do que do género feminino e apresentam-no como um distúrbio sem cura.

Silva (2012) refere que as investigações atuais acerca do autismo indicam que os fatores genéticos se encontram relacionados com o aparecimento do autismo numa criança. Os estudos revelam que o autismo é mais comum nas crianças de sexo masculino do que nas crianças de sexo feminino e, que, é mais frequentemente em irmãos gémeos de pessoas com autismo. Os fatores genéticos apesar de apresentarem grande peso no reconhecimento do autismo numa criança, não possuem qualquer mecanismo genético específico que tenha uma influência direta na sua manifestação. Pelo contrário, o padrão de transmissão genética do autismo descreve-se como um padrão «multicomplexo».

Também segundo Pereira (2005) o autismo resulta de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, que afetam a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de estabelecer relações. As causas do autismo não são totalmente conhecidas, podem existir diversas causas. Assim como existem inúmeros tipos de autismo, existem também diferentes tipos de causas para o autismo. Porém, trata-se de uma deficiência que possui uma origem biológica e que afeta o desenvolvimento do cérebro.

Ainda de acordo com Pereira (2005) apresentam-se algumas das características marcantes do autismo concebidas a partir do DSM-IV (Diagnostic and Statistic Manual for Mental Diseases):

- O acentuado atraso ou um notório insucesso na aquisição da linguagem;
- O uso pouco vulgar da linguagem, de uma forma não comunicativa;
- A incapacidade para comunicar com palavras ou gestos;

- A boa capacidade de memorização de rotinas, frequentemente relacionadas com objetos pouco usuais, como números de calçado, supermercados, matrículas de automóveis, entre outros;
- A inabilidade comum a todos os indivíduos para desenvolver relacionamentos, incluindo pais e irmãos;
- As competências de interação limitadas, que vão desde a dificuldade em manter contacto visual até uma inabilidade para manter uma conversa, para socializar ou para partilhar;
- A dificuldade quanto ao relacionamento com pessoas e objetos;
- A incapacidade de ter consciência dos outros;
- A incapacidade para receber afetividade, logo, intolerância a contactos físicos;
- A preferência por jogos repetitivos e estereotipados;
- A preferência e fascínio por objetos que podem ser manipulados através de movimentos repetitivos;
- O desejo obsessivo de conservação da uniformidade, incluindo as rotinas;
- A perturbação extrema quando as rotinas são alteradas, mostrando resistência à mudança.

Na opinião de Marques (2000) a deteção e o reconhecimento precoces revelam-se de forma importante para uma intervenção capaz de oferecer uma melhoria na qualidade de vida destas crianças. É difícil avaliar o nível de funcionamento intelectual das crianças com autismo devido aos défices tanto ao nível social e de linguagem que interferem na avaliação. A maior parte destas crianças apresenta dificuldades de aprendizagem fracas ou moderadas. Porém, uma minoria revela competências invulgares, reconhecidas acima das competências ordinárias ao nível da matemática, da música, do desenho e da memória.

De acordo com Siegel (2008) com uma abordagem pedagógica e terapêutica adequada as crianças com PEA, não podendo ser curadas podem, no entanto, ver reduzidas algumas das suas limitações.

Assim, para realizar uma abordagem pedagógica e simultaneamente terapêutica foi desenvolvida o método TEACCH.

Segundo Mesibov (citado por Ainscow, 2012) o método TEACCH inclui o foco no indivíduo com autismo e o desenvolvimento do programa/método com base nas aptidões, interesses e necessidades do aluno. Ao tomar como foco o indivíduo, o centro de atenção passa do programa de trabalho para o aluno. O ênfase é colocado na avaliação individual para uma melhor compreensão do aluno e há um foco na “cultura do autismo”, referindo que pessoas com autismo fazem parte de um grupo distinto com características comuns específicas mas que não são necessariamente inferiores ao resto das pessoas.

Pela importância do método TEACCH no processo de ensino/aprendizagem/terapia das crianças e jovens diagnosticadas com PEA dedicaremos, de seguida, algum espaço neste trabalho à sua breve apresentação.

3.3.1 O Modelo TEACCH

De acordo com Morais (2012) foi na década de setenta, na Carolina do Norte (Estados Unidos da América), que Eric Schopler e os seus colaboradores desenvolveram este modelo na sequência de algumas investigações. Tinham como objetivo M.

Morais (2012) refere ainda que o modelo TEACCH foi especialmente concebido para trabalhar com crianças afetadas pelas Perturbações do Espectro do Autismo. O aglomerado de todos os défices nas Perturbações do Espectro do Autismo conduzem a uma incapacidade de resolver problemas. Desta forma, torna-se necessário promover regras educativas que possibilitem essa aprendizagem, e o ensino estruturado possibilita essas aquisições.

Na perspetiva de Marques (2000) no modelo TEACCH, a ênfase é colocada na ajuda a pessoas com autismo e nas suas famílias, de forma a atenuar os comportamentos mais usuais desta patologia. Este programa assenta em sete princípios:

- 1) Uma melhoria da adaptação, através do desenvolvimento de competências e da adaptação do meio às limitações dos indivíduos;
- 2) Uma avaliação e intervenção individualizadas, mediante a elaboração de um programa de intervenção personalizado;
- 3) A estruturação do ensino, nomeadamente, das atividades, dos espaços e das tarefas;
- 4) Uma aposta nas competências emergentes, identificadas na avaliação;
- 5) A abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental e as estratégias de intervenção assentam na ideia de que um comportamento inadequado pode resultar de um défice ou compromisso subjacente, ao nível da perceção ou compreensão;
- 6) O apelo ao técnico “generalista”, a fim de treinar os profissionais enquanto “generalistas”, trabalhando melhor com a criança e a família;
- 7) O apelo à colaboração parental, momento em que os pais trabalham com os profissionais, numa relação de estreita colaboração, mas permanecendo em casa. Entretanto o trabalho é iniciado nas estruturas de intervenção.

De acordo com Morais (2012) o modelo TEACCH tem como objetivo incidir em áreas como: o ensino de capacidades de comunicação; a organização e prazer na partilha social; e o reforço das áreas fortes dos indivíduos com PEA (processamento visual, memorização de rotinas funcionais, interesses especiais).

Segundo Fernandes (2010) este programa permite modificar e organizar o meio a favor da deficiência deste tipo de alunos. Os indivíduos portadores das Perturbações do Espectro do Autismo padecem de falta de estrutura, o que por sua vez aumenta a falta de objetivo na ação e no comportamento estereotipado. Posto isto, é de primordial importância a interação entre pais, terapeutas e professores, com o propósito de, em conjunto, poderem determinar o quê; onde; quando; como; e em que sequência as aprendizagens devem ser realizadas. A organização do modelo TEACCH, tem vindo a facilitar os processos de aprendizagem de autonomia, e diminuiu a ocorrência de problemas de comportamento.

Na perspetiva de Morais (2012) a criança autista não tem estrutura mental que lhe permita organizar-se. Deste modo, através deste modelo e de situações de ensino/aprendizagem estruturadas, as suas dificuldades são minoradas, a criança sente-se mais segura e confiante. Neste modelo também se trabalha no sentido de fomentar a independência, preparando assim as crianças autistas para a vida adulta, pois é feito um grande investimento na sua autonomia. A criança tem muitos ganhos ao nível da autoconfiança, resiliência e autoestima.

3.3.2 Unidade de Ensino Estruturado

No Decreto-Lei nº3/2008, 7 de janeiro, alínea a), ponto 3, artº.4, capítulo I, pode ler-se: “Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo”.

Pode ainda ler-se no mesmo normativo, no ponto 1, do artº 25, do capítulo V Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo:

1 - As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objetivos das unidades de ensino estruturado: (...)

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base

em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; (...)

f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família. (...)

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos. (...)

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

Mesibov (citado por Algie, 2012) refere que numa UEE podem ser criadas diferentes áreas. Estas vão depender do espaço disponível para o efeito e das necessidades de cada aluno, pois cada unidade deve ir ao encontro das necessidades reais dos alunos que as frequentam. Um dos princípios do modelo TEACCH é o de usar os interesses do aluno para criar uma experiência que seja relevante para o aluno. Desta forma consegue-se promover o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. O modelo TEACCH foca-se em grande parte nos aspetos fortes de cada aluno para promover e acompanhar o processo de aprendizagem.

Segundo Fernandes (2010) a disposição das áreas na sala de atividades é de primordial importância, o profissional de educação deve ter em conta a disposição do mobiliário e de todos os materiais de apoio. O ambiente de ensino/aprendizagem deve encontrar-se bem estruturado, de maneira a proporcionar um claro visionamento do espaço; devem existir áreas e fronteiras muito bem definidas, de maneira a fornecer à criança a obtenção de informação de apreensão simples, para desta forma permitir que esta se organize o mais autonomamente possível, se sinta estável, e se fomentem as suas aprendizagens.

Ainda de acordo com Fernandes (2010) a organização física, as rotinas, os horários são algumas das prioridades deste modelo de ensino. É de extrema importância que as crianças consigam perceber quais os momentos de atividades estruturadas e os

momentos livres. Através deste modelo, são minimizadas as distrações visuais e auditivas, auxiliando-se a criança a focalizar-se nos conceitos em vez de se concentrar nos pormenores. Na terapia psicopedagógica do modelo TEACCH trabalha-se concomitantemente a linguagem recetiva e expressiva. São utilizados estímulos visuais (fotos, figuras, cartões), estímulos corporais (apontar, gestos, movimentos corporais) e estímulos audiocinestésicos visuais (som, palavra, movimentos associados às fotos) para procurar a linguagem oral ou uma comunicação alternativa.

Fernandes (2010) destaca ainda que por meio dos cartões com fotos, desenhos, símbolos, palavra escrita ou objetos concretos em sequência indica-se visualmente as atividades que serão desenvolvidas naquele dia na escola, os sistemas de trabalho são programados individualmente e ensinados um a um pelo terapeuta. Quando uma criança apresenta plena desenvoltura na realização de uma atividade passa a fazer parte da rotina de forma sistemática.

4. Musicoterapia

Se observarmos as reacções das crianças face ao som, constataremos que os impressiona tanto um som único, isolado, como um motivo musical mais elaborado. No tratamento do autismo infantil, um dos objectivos que guia a acção do musicoterapeuta é tratar de descobrir o som – os sons – capazes de produzir a mobilização da criança que permita estabelecer uma ponte para a solução do isolamento em que esta se encontra. A pergunta a que se quer constantemente dar resposta é – qual é o som que a motivará a dar a volta e a olhar em direcção à fonte sonora?

Violeta Hemsy de Gainza (2008, p.169)

O termo musicoterapia constitui-se etimologicamente com a palavra grega *therapeia*, que significa ajudar, atender ou tratar e a palavra grega *musiké téchne* que significa a arte das musas.

Segundo Bruscia (2007) os elementos etimológicos não constituem uma efetiva definição do termo. Definir terapia é tão difícil como definir música sendo que os componentes da terapia, assim como os elementos da música, são numerosos e se sobrepõem e as experiências dentro da terapia, como as experiências musicais, são muito variadas e dão-se em muitos níveis. Assim como é difícil separar a música de outras artes, também é difícil distinguir terapia de educação, de desenvolvimento, de crescimento, de cura e de uma variedade de fenómenos descritos como “terapêuticos”.

Kolevzon (citado por Azevedo, 2012) “Naturalmente, a música, em si mesma, não é terapêutica. Quem faz com que a música tenha um potencial terapêutico são os musicoterapeutas com a aplicação profissional e sistemática das diversas possibilidades e experiências que a música oferece: o musicoterapeuta é um especialista que (...) conhece profundamente a estrutura do material com que trabalha, adequando às características patológicas dos pacientes a quem é dirigido o seu trabalho”.

Os modelos e técnicas que na actualidade se utilizam em musicoterapia estão relacionados com diferentes orientações terapêuticas e educativas e têm o seu vínculo com os paradigmas psicológicos comportamental, cognitivo, psicanalítico, *gestalt* e humanista-existencial. Durante o IX Congresso Mundial de Musicoterapia (Washington, Novembro de 1999) foram reconhecidos pela primeira vez cinco modelos principais de trabalho utilizados internacionalmente: Modelo Behaviorista, Modelo Analítico, Modelo Nordoff-Robbins, Modelo GIM (Guided Imaginery and Music) e Modelo Benenzon.” (Azevedo, 2012).

Para Bruscia (2007, p.82), em musicoterapia a prioridade é estar atento às necessidades e problemas do paciente através da música e não é produzir uma obra de arte duradoura com relevância e significado fora do contexto terapêutico, nem promover ou perpetuar a música como uma forma de arte em si mesma. Isto não quer dizer que não seja importante a qualidade estética da música que se ouve nem significa que não se esteja interessado em fazer música.

Na nossa fundamentação teórica é incontornável a referência ao médico psiquiatra argentino Rolando Benenzon que nasceu em 1939 e cuja obra o identifica como uma autoridade mundial em musicoterapia.

É de Benenzon (2008, p.157) a seguinte definição de musicoterapia: “A musicoterapia é uma psicoterapia que utiliza o som, a música, o movimento e os instrumentos corpóreos-sonoro-musicais para desenvolver, elaborar e criar um vínculo ou uma relação entre musicoterapeuta e paciente ou grupo de pacientes, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do paciente e reabilitá-lo e recuperá-lo para a sociedade.”

Já Gainza (2008, p.190) refere-se se à musicoterapia como “um campo importantíssimo de influência e aplicação do musical (...). A musicoterapia consiste na aplicação científica das potencialidades da música para contribuir ou favorecer os processos de recuperação psicofísica das pessoas.”

Em relação ao papel do musicoterapeuta, Benenzon (2008) refere que o musicoterapeuta é aquele que manipula habilmente a escuta e a expressão dos códigos não-verbais. A musicoterapia didática é a possibilidade que tem o musicoterapeuta de

passar pelos mesmos acontecimentos que enfrentará o seu paciente, e logo refletir sobre essa dita experiência no contexto verbal.

Benenzon (2008) fala-nos de orientações/palavras de ordem em musicoterapia e define-as como instruções ou disparadores do conjunto de mecanismos dinâmicos que o musicoterapeuta põe em funcionamento antes e durante a sessão de musicoterapia e dos efeitos de produzir, estimular e acionar a relação com o paciente.

Para Benenzon (2008) na palavra dita, constituem-se uma série de parâmetros onde um ou outro pode ser relevante como disparador. O timbre da voz, a altura, o volume, a intensidade, a tonalidade, a densidade são uma parte importante do verbo, tanto que, o significado é simbólico e deve estar reforçado por alguma destas características para ser compreendido. É importante mencionar que, na orientação do musicoterapeuta, pode estar a palavra, mas sempre acompanhada de todos os outros códigos que a precedem ou reforçam.

Segundo Benenzon (2008), o contexto não-verbal está formado por infinitos códigos entre os quais conseguimos diferenciar: o musical, o de movimento, o dos gestos, o da mímica, o das posturas corporais, o do odor, o da cor, o da textura, entre outros. Estes códigos causam impacto e estimulam o sistema percetivo global do ser humano, e permitem que este reconheça o mundo que o rodeia, o seu envolvente, o seu ambiente e ao outro ser humano, com o qual tenciona comunicar. Esta interação acabará por constituir a memória não-verbal. Sem esta memória não seria possível o reconhecimento do nosso envolvente e conseqüentemente a possibilidade de comunicação. É nesta memória que está o princípio de toda a nossa existência.

Benenzon (2008) destaca que quando trabalhamos no contexto não-verbal, em que impera a comunicação não-verbal, devemos recordar o axioma metacomunicacional da pragmática da comunicação de Watzlawick (1995): “ Não é possível não comunicar”. O silêncio e a imobilidade por exemplo, constituem em si mesmos comunicação. A compreensão de sinais não-verbais prepara-nos melhor para a comunicação transcultural.

A musicoterapia desenvolve-se em sessões organizadas de acordo com um conjunto de regras. Benenzon (2008) diz que em cada sessão se devem dar orientações sucessivas e não se devem dar mais do que uma orientação por sessão. A primeira orientação, coincidindo com a primeira sessão, funciona como disparador. A primeira sessão passa a ser a mais importante pois deixa uma espécie de *imprinting*, de marca, que o paciente volta a ir buscar na segunda sessão.

Em relação à produção sonoro-musical, Benenzon (2008) refere que, por exemplo, em momentos de angústia aumenta o número de olhares entre os integrantes como forma de controlar a situação. O silêncio é a primeira expressão de grupo, que permitia a alternativa de se ouvir e de se reconhecer mutuamente. O silêncio é o aspeto mais vulnerável da comunicação não-verbal. O musicoterapeuta deve trabalhar especialmente com o silêncio. Ouvir é uma função que se baseia na relação contrastante

entre o silêncio e o som. Um bom musicoterapeuta é aquele que sabe ouvir e manipular o silêncio.

4.1 Sobre a utilização do piano na musicoterapia

O nosso primeiro e último objetivo é compreender como pode o piano, enquanto instrumento produtor de som e de silêncio, contribuir para atrair a atenção das crianças diagnosticadas com PEA constituindo-se como um coadjuvante terapêutico.

Na perspetiva de Benenzon (2008) os instrumentos musicais ocupam o lugar mais importante do espaço da sessão e vão determinar e caracterizar a sessão de musicoterapia. Todo o elemento capaz de produzir um som audível ou um movimento (vibração) que possa ser captado como mensagem ou como meio de comunicação fará parte do *GOI* (grupo operativo instrumental) usados numa sessão (Benenzon, 2008). O *GOI* é a série de instrumentos sonoro-musicais que farão parte do arsenal terapêutico de cada musicoterapeuta, e do qual se irá valer para estabelecer e melhorar o seu vínculo com o paciente.

No caso particular do piano, Benenzon diz-nos que há vantagens e desvantagens no uso deste instrumento no contexto da musicoterapia.

Benenzon (2008) inclui o piano na categoria dos instrumentos musicais convencionais. Esclarece que os instrumentos musicais convencionais são todos aqueles que são fabricados industrial ou artesanalmente em larga escala, que pertencem a uma determinada cultura a que pertencem por sua vez o paciente e o musicoterapeuta. Estes instrumentos são conhecidos de todos e por pertencerem a um determinado contexto cultural não seria estranho vê-los dentro de uma sessão de musicoterapia.

Desvantagens

Benenzon refere que há algumas desvantagens na utilização do piano em musicoterapia. Como o piano é um instrumento muito conhecido, este tipo de instrumento induz o aparecimento do pressuposto estético-musical que impede a livre expressão do paciente.

Benenzon (2008) realça ainda que o piano, por ser um instrumento pesado, não se pode deslocar. O indivíduo que toca piano normalmente fá-lo sentado num banco, o que imobiliza a maior parte do corpo, inibindo quase todos os movimentos, à exceção dos pés e mãos. Por isso, obriga quem toca a permanecer fixo num determinado espaço onde se encontra o instrumento. Quem toca piano é chamado de solista e por isso há tendência à introversão e ao isolamento. Para além disso, para tocar piano é preciso ter conhecimentos e certa estética musical. Por o piano ser um instrumento harmónico, a expressão sonora-musical está baseada numa combinação de ritmo, melodia e harmonia, os quais complicam os códigos de comunicação.

Também de acordo com Benenzon (2008), o piano, como outros instrumentos harmônicos (acordeão, *bandonéon*) são instrumentos estruturados que estimulam o nível racional, intelectual, e por isso, estão mais próximos do nível da verbalização.

Vantagens

Como pode ser verificado em alguns trabalhos apresentados no V Congresso Mundial de Saúde Mental e Surdez, realizado no México em 2012 identifica-se uma percentagem de perda significativa de audição em crianças diagnosticadas com PEA e assim sendo, é importante referir que, Benenzon menciona que o piano é muito usado em pacientes com Hipoacusia (perda gradual da sensibilidade auditiva) devido à sua caixa de ressonância.

Benenzon (2008) salienta que não considera o piano um instrumento inadequado para a musicoterapia. Torna-se claro no contexto da literatura sobre o assunto que o professor de piano deve ter bem presente as virtudes e as deficiências de cada instrumento para produzir um vínculo que pode ter que ser não verbal com o aluno, ou com o paciente.

Nas palavras de Benenzon (2008) normalmente, o piano pode ser útil a partir da vigésima sessão de musicoterapia em grupo. O paciente está mais livre para usar o piano de forma mais global e não só como instrumento de tecla.

Benenzon (2008) refere que é importante escolher para uma sessão de musicoterapia instrumentos que, quando capazes de produzir uma melodia, sejam de fácil afinação pois pode tornar-se uma frustração para o paciente não conseguir tocar a nota com a afinação desejada.

Ora, logo o piano é um instrumento que mantém a afinação por confortáveis períodos de tempo o que se assume como uma vantagem.

Benenzon (2008) refere ainda que pacientes líderes tendem a escolher instrumentos líderes, como o caso do piano, que rapidamente se convertem em instrumentos integradores.

Assim como se diz que a música é a arte de combinar os sons, a musicoterapia deveria ser chamada de arte de harmonizar os silêncios. Cada silêncio contém a previsibilidade do próximo som. Todo o musicoterapeuta deve treinar/exercitar a compreensão da comunicação intrauterina e o reconhecimento das dificuldades comunicacionais mãe-feto. (Benenzon, 2008, p.157).

Parte II - Enquadramento Empírico

5. Metodologia

5.1 Introdução

No presente capítulo apresentar-se-ão os fundamentos metodológicos relativamente ao nosso estudo, destacando razões que presidiram ao desenvolvimento do presente trabalho, a pergunta de partida e os objetivos da investigação, assim como as opções metodológicas que foram feitas.

A investigação que levámos a cabo enquadra-se no paradigma qualitativo. Será apresentado o plano de investigação implementado, bem como, a análise de conteúdo das entrevistas aplicadas.

Felizmente, na sociedade atual, as questões ligadas à inclusão são cada vez mais um assunto abordado sem tabus e preconceitos. Em Portugal com a implementação da escolaridade obrigatória para todos até aos 18 anos, as escolas abriram as portas a toda a diversidade de alunos. Assim, a possibilidade de ensinarmos crianças e jovens com NEECP aumentou significativamente, sobretudo no ensino público. Foi este quadro que também nos alertou para a necessidade de conhecermos melhor uma realidade comum no nosso quotidiano.

Com o estudo que desenvolvemos procurámos dar resposta à seguinte questão: **como adequar o ensino do piano às necessidades dos alunos com PEA?**

Para este efeito enunciaram-se objetivos, tal como ficou registado na introdução e que agora recuperamos:

- analisar o contributo que o ensino da música, do piano, pode trazer para o desenvolvimento pessoal e social das crianças com PEA;
- refletir sobre o ensino e a aprendizagem da música e do piano;
- identificar os pontos fracos do piano enquanto instrumento solista no quadro do ensino de crianças com PEA;
- identificar as potencialidades do piano como instrumento solista no quadro do ensino de crianças com PEA;
- aprofundar a nossa formação pessoal.

5.2 Estudo de caso - uma metodologia de investigação

5.2.1 A pesquisa qualitativa

Tuckman (2012) apresenta o termo metodologia a partir da sua etimologia grega «*metá + odós + logía* » significando a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade; conjunto de regras para o ensino de uma ciência ou arte. Metodologia pode assim ser definida como um conjunto de normas/regras, estratégias que orientam e apoiam a investigação.

A nossa opção pela pesquisa qualitativa não sustentada em procedimentos numéricos deve-se à natureza do problema formulado. Era a compreensão de uma realidade eminentemente subjetiva que nos orientava.

Como diz Good & Hatt (pp.475-516) e Phillips (pp.367-373) (citado por Dias, 2009):

As pesquisas qualitativas pressupõem a “incoercibilidade do real” ou seja, a realidade complexa rica de ressonâncias que apresentam os fenómenos. Tende, portanto, à compreensão dos fenómenos na sua globalidade, não se destacando do seu contexto. Procura “compreender” o fenómeno, embora não conseguindo explicá-lo.

Segundo Fortin (2009), o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los. O objetivo desta abordagem de investigação usada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar mais do que avaliar.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta 5 características principais que se seguem:

1. A situação natural constitui a fonte dos dados sendo o investigador o instrumento chave de recolha dos mesmos.
2. Nesse tipo de estudo a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.
3. Os investigadores envolvem-se no processo de investigação, ou seja, envolvem-se com acontecimentos que aparecem com produto ou como resultado final.
4. A análise dos dados privilegia os métodos indutivos, como se as partes de um *puzzle* fossem todas reunidas em conjunto.
5. Os investigadores centram-se essencialmente naquilo que as coisas significam, ou seja, no "porquê" dos acontecimentos e no que aconteceu.

Uma vez que a questão que nos ocupa se insere num tema de âmbito educativo, logo, social e humano, justifica-se o recurso à metodologia qualitativa.

De acordo com Dias (2009) no domínio da investigação social e humana há, por parte de quem investiga, a necessidade de tanto quanto possível, estabelecer uma relação de empatia, de envolvimento que decorre do facto do estudioso ser, também ele, um sujeito comprometido com a própria realidade que estuda. Acrescenta ainda Dias (2009) que a relação empática, caracteriza-se pelo esforço de tentar perceber as situações a partir de dentro.

Naturalmente que o facto de o investigador ser um sujeito inserido num contexto social não deixa de exigir o distanciamento e a neutralidade possíveis na recolha e análise dos dados.

5.2.2 O Estudo de Caso enquanto pesquisa qualitativa

No caso particular do nosso trabalho considerámos que ele se enquadrava no modelo “estudo de caso”. Utilizámos três tipos de instrumentos de recolha de dados: documentos escritos, a observação e a entrevista.

De acordo com Fortin (2009) o estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização. Este tipo de investigação é útil para verificar uma teoria, estudar um caso, explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e de uma intervenção.

Este tipo de método, ainda de acordo com Fortin (2009), pode ser de tipo descritivo, exploratório ou explicativo com ou sem experimentação. Um estudo de caso sem experimentação serve para descrever, explorar ou explicar um fenómeno. O estudo baseia-se em documentos, na observação ou na entrevista. Assim, os métodos utilizados para os estudos de caso sem experimentação visam apreender suficientemente o assunto em estudo para transmitir toda a sua complexidade em forma narrativa.

A) Observação

Para Fortin (2009) os investigadores interessados em investigar o comportamento das pessoas não têm muitas opções na forma de colher dados: ou pedem aos sujeitos que digam o que fazem numa dada situação, por meio da observação ligada à entrevista, ou observam o que os sujeitos fazem por meio da observação direta. A observação direta comporta dois tipos de abordagens, segundo Laperrière (citado por Fortin, 2009): “aquela em que o único objetivo é descrever os componentes de uma dada situação social com vista a extrair tipologias”.

A observação pode constituir em certos casos, um método complementar de colheita de dados. O estudo de observação é utilizado quando o objeto de estudo a

empreender requer dados que dificilmente podem ser obtidos de outra forma para além da observação.

B) Entrevista

Na opinião de Tuckman (2012) os questionários e as entrevistas ajudam os investigadores a transformar em dados a informação diretamente recolhida das pessoas (sujeitos da investigação). Ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, estes processos permitem que os investigadores meçam o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças).

Ainda para Tuckman (2012) as entrevistas constituem também instrumentos que põem em evidência as experiências ocorridas na vida das pessoas e o que está a decorrer em dado momento, isto é, as entrevistas constituem métodos de recolha de dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as.

Para Quivy & Campenhoudt (2008) nas suas múltiplas formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele. Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de uma acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

Quanto a Bogdan & Biklen (1994) mencionam que em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: enquanto estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

Ainda de acordo com Morgan (citado por Bogdan & Biklen, 1994) refere que uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas tendo como objetivo obter informações. Assim, através de uma conversa, podemos conhecer outras pessoas, as suas experiências, sentimentos, atitudes, comportamentos e aspirações.

Os sujeitos do nosso trabalho foram 5 alunos do ensino público e 3 docentes de música, um a lecionar no ensino privado e dois no ensino público.

5.3 Instrumentos utilizados

No nosso estudo, e tomando por base a fundamentação metodológica, recorreu-se à observação direta do comportamento de 5 alunos em sessões de iniciação à aprendizagem do piano e da análise documental dos PEI dos alunos, facultados pelas docentes da Educação Especial que acompanharam os alunos no ano letivo a que se reportou a observação. Os PEI não tinham todos o mesmo tipo de organização, sobretudo no que diz respeito à identificação cronológica da frequência escolar dos alunos. Foram também facultados pelas escolas os relatórios médicos de alguns alunos. A consulta dos PEI e dos relatórios médicos permitiram-nos elaborar a caracterização do percurso escolar, natureza socioafetiva e situação clínica dos alunos envolvidos na observação.

Os registos que resultaram da observação de cada aluno eram elaborados após cada sessão. Os registos de observação não tinham um formato muito rígido, eram de natureza descritiva e incluíam:

- data, hora e local da aula,
- identificação do aluno,
- a referência ao estado de espírito do aluno e à sua disponibilidade emocional,
- a referência à recetividade do aluno face às orientações que lhe eram propostas,
- a referência às aquisições e às regressões do aluno.

Utilizou-se também a entrevista pelas razões já descritas. Optou-se pela entrevista do tipo semiestruturada. Na preparação das entrevistas foram respeitados certos procedimentos que na opinião de Tuckman (2012, p.453) "consiste em especificar as variáveis que se pretendiam medir; de seguida, passa-se à elaboração das questões que se focalizem nessas variáveis.

Segundo Tuckman (2012) a diferença entre questões diretas e indiretas fundamenta-se no carácter mais ou menos óbvio das questões ao solicitarem uma determinada informação. Por exemplo, uma questão direta será perguntar a alguém se gosta ou não do seu trabalho. Ao passo que uma questão indireta será perguntar a alguém o que pensa do seu trabalho ou de determinados aspetos característicos do mesmo constituindo, assim, a base para o investigador tentar construir inferências a partir das matrizes de respostas dadas.

Ainda segundo Tuckman (2012) os questionários e as entrevistas podem ser estruturados e administrados com base tanto nas questões factuais como nas opinativas, de modo a minimizar essas fontes de distorção.

Para Quivy & Campenhoudt (2008) os métodos de entrevista caracterizam-se por um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele e a entrevista semidiretiva ou semidirigida é certamente a mais utilizada em investigação social. Uma entrevista é semidiretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2008) geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas - guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado (...) tanto quanto possível "deixará andar o entrevistado" para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar.

Segundo Nascimento (citado por Quelhas, 2011):

Durante o processo de recolha de dados houve, através das várias entrevistas realizadas aos diversos atores envolvidos, grande preocupação em registar as respostas às perguntas chave da entrevista, sem corromper o sentido das palavras utilizadas pelos entrevistados, procurando a transcrição simultânea das mesmas, para evitar a substituição dos vocábulos utilizados e das frases construídas e os enviesamentos que daí podiam resultar e para os quais YIN chama particularmente a atenção.

6. Apresentação dos dados e discussão dos resultados

Para que o trabalho a que nos propúnhamos ganhasse um sentido mais fidedigno e facilitador da elaboração das entrevistas e como a nossa atividade docente, à época em que se iniciou a nossa investigação não integrava alunos com PEA, decidimos apresentar a um agrupamento de escolas (AE) da área da nossa residência, com uma UEE no âmbito das PEA, um projeto muito simples de observação direta, com o qual pretendíamos fazer a iniciação ao piano de um aluno diagnosticado com PEA (ver anexo C).

No projeto a que nos estamos a referir solicitávamos a observação de uma criança diagnosticada com PEA, durante o 1º trimestre do ano letivo de 2017/2018, matriculada na UEE para crianças com autismo a funcionar numa das escolas básicas (EB) do referido AE, estando nós disponíveis para deslocar um piano elétrico para as instalações da referida EB.

O projeto foi aceite e tivemos a extraordinária oportunidade de observar 5 alunos, de 3 escolas diferentes do mesmo AE e de faixas etárias diversas. As escolas selecionaram os alunos pressupondo o benefício que a experiência poderia vir a trazer para as crianças e jovens selecionados.

6.1 Descrição e Caracterização dos Participantes

6.1.1 O Agrupamento de Escolas

O projeto de observação decorreu num AE de Leiria que foi constituído oficialmente em 26 de abril de 2013 como resultado da política de fusão de escolas e agrupamentos de escolas. O AE em causa abrange 17 estabelecimentos de ensino, sendo a sede na escola secundária. A observação de alunos, como se disse no ponto anterior, decorreu na escola sede do AE e em duas escolas básicas, uma só com o 1º ciclo e outra com alunos do 2º e 3º ciclos.

No Projeto Educativo (PE) disponível para consulta público, à data do nosso trabalho, o AE era frequentado por 2744 alunos em regime diurno. O corpo docente era constituído por 272 professores, dos quais apenas 15 em regime de contratados. Quanto ao corpo não docente, era constituído por 71 trabalhadores.

A oferta formativa do AE era bastante diversificada e compreendia Cursos Científico Humanísticos e Cursos Profissionais.

No âmbito da Educação Especial o AE promove: a intervenção precoce na infância; as UEE para educação de alunos com PEA e UEE para alunos cegos ou com baixa visão.

O Departamento de Educação Especial do AE era composto pelos docentes de intervenção precoce, professores de Educação Especial, terapeutas da fala e terapeuta ocupacional.

Caracterização e descrição do espaço em que decorreu a observação

Na escola sede foi atribuído um espaço para o trabalho com os alunos, tranquilo e reservado por não ser habitualmente usado. O espaço era iluminado naturalmente através de uma grande porta de vidro. O espaço possuía um piano elétrico, propriedade de uma aluna da escola que se servia dele para trabalho individual. Não tendo sido o espaço pensado para o tipo de trabalho desenvolvido tinha a virtude de possuir poucas fontes de dispersão da atenção (Figura 1)

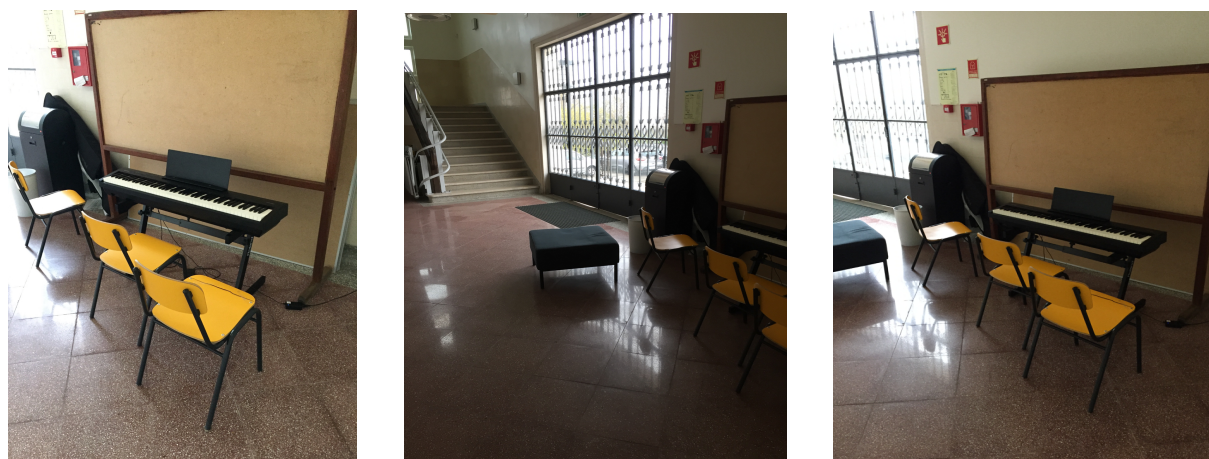


Figura 3 - Espaço na escola sede

Na escola EB com 2º e 3º ciclos o espaço que nos foi destinado era uma sala com acesso reservado. Os alunos só entravam e saíam da sala acompanhados por professores ou auxiliares de ação educativa. A escola disponibilizou um teclado que era retirado da sala no fim de cada aula e colocado novamente na sala no início da aula seguinte (Figura 2).



Figura 4 - Espaço na escola EB 2º e 3º ciclos

Na escola EB só para o 1º ciclo o espaço que nos foi atribuído estava organizado segundo o modelo TEACCH (Figura 4). Foi a primeira vez que pudemos visualizar a concretização física de um espaço concebido para o trabalho especializado com

crianças diagnosticadas com PEA. O espaço tinha dois pisos e foi no piso superior que colocámos um piano elétrico que fizemos deslocar para a escola. O piano estava atrás de 3 biombos que proporcionavam um ambiente mais direcionado a estimular a concentração do aluno. A sala era um espaço muito familiar ao aluno o que o fazia sentir-se mais confortável (Figura 3).



Figura 5 - Espaço TEACCH na escola EB 1º ciclo



Figura 6 - Espaço TEACCH na escola EB 1º ciclo

6.1.2 Caracterização dos participantes - Alunos

Daqui em diante os alunos que frequentavam o ensino secundário, na escola sede, serão identificados pelas letras A e B; os alunos que frequentavam a escola EB com 2º e 3º ciclos serão identificados pelas letras C e D e o aluno que frequentava a escola EB só com 1º ciclo será identificado pela letra E.

Segue-se uma breve caracterização de cada aluno ficando em anexo elementos mais detalhados sobre cada um deles.

Aluno A

Idade: 15 anos

Frequentava o 10º ano de escolaridade

2008 – Entrou para o 1º ciclo, iniciando também sessões de terapia da fala.

2009 – Transitou para o 2º ano de escolaridade, iniciou sessões de terapia ocupacional e manteve as sessões de terapia da fala.

Frequentou a UEE durante todo o 1º ciclo.

2012 – Iniciou o 2º ciclo também na UEE. Teve sempre terapia da fala e terapia ocupacional. No 2º ciclo frequentou também aulas de Educação Musical e Áreas de Complemento Curricular (Artes e Criatividade). Um relatório de Educação Musical de 2014 refere que o aluno é sensível aos sons de determinados instrumentos de altura indefinida.

2017 – Iniciou o Ensino Secundário

Comunicação - O aluno A utiliza a comunicação verbal: consegue ler textos simples e consegue responder a questões, no entanto escreve exclusivamente com letras maiúsculas. Consegue também produzir/criar frases simples a partir de imagens e ordena palavras para a construção de frases. As tarefas são realizadas a um ritmo lento. O aluno A esforça-se por comunicar e quando percebe que não se faz entender recorre à escrita. É meigo e delicado e interage de forma adequada e harmoniosa com os colegas e adultos. Tem pouca autonomia. O aluno A teve um desenvolvimento normal até aos 18 meses, altura em que começou a frequentar a creche e deixou de dizer as palavras que já dizia. Foi avaliado pela 1ª vez aos 32 meses, com confirmação das suspeitas de PEA. Já manifestava alguns comportamentos obsessivos, fazia vocalizações sem intenção comunicativa. Isolava-se frequentemente e não gosta de estar em espaços com muitas pessoas e não interage com os outros alunos. A ausência de linguagem verbal foi uma das principais razões que levou os pais a levar o aluno a um médico para avaliação.

Aluno B

Idade: 18 anos

Frequentava o 12º ano de escolaridade

2002 – Entrou para o Jardim de Infância.

2003 – O aluno iniciou apoio educativo. Aos 4 anos teve uma consulta de desenvolvimento e foi recomendado que iniciasse sessões de Terapia da Fala.

2006 – O aluno iniciou o 1º ciclo e começou a ser seguido na consulta de autismo onde foi recomendado o Método TEACCH como forma de melhor orientar o aluno. Frequenta sessões de Terapia da Fala e Terapia Ocupacional. Frequentou também a UEE.

2010 – Iniciou o 2º ciclo com apoio individualizado. Frequentou atividades do projeto “Outras Vozes”, Oficina das artes e actividades do projecto “Música e Sons”. O aluno é acompanhado permanentemente por uma operacional.

2012 – Iniciou o 3º ciclo. O aluno não frequentava a disciplina de Matemática, apenas sabe os números até 10. A sua leitura não é consistente, lê por sílabas. Beneficia de apoio individualizado e participa nas atividades da turma com adequação e com o acompanhamento permanente. Beneficia de atividades plásticas, Oficina das Artes, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, apoio individualizado a Educação Física e Música.

2013 – Continua a integrar as atividades do projeto “Outras Vozes”, “Ritmos, Sons e Artes”.

O aluno apresenta graves limitações nas funções psicossociais globais e nas funções de atenção. Há dificuldades na aquisição de competências. Desloca-se sozinho e autonomamente entre os vários espaços com supervisão. Muito cuidadoso com o material e com a organização e limpeza dos materiais, e do espaço. Lê e escreve utilizando minúsculas e palavras até três sílabas. Consegue copiar do quadro autonomamente, mas sem unir as palavras e necessita de incentivo constante.

Aluno C

Idade: 12 anos

Frequentava o 8º ano de escolaridade

2003 – Começou a frequentar o Jardim de Infância. A mãe do aluno referiu que o aluno ainda falava aos 3 anos e 5 meses no entanto, depois de o irmão nascer deixou de falar. O aluno frequentou vários Jardins de Infância tendo permanecido mais tempo num deles.

Permaneceu no Jardim de Infância até 2010 por não reunir as competências necessárias para ingressar no 1º ciclo. Muita dificuldade de concentração, participativo mas com muita falta de atenção e concentração. Não obteve os requisitos necessários à entrada no 1º ciclo, precisou de desenvolver competências nas áreas da motricidade, linguagem e cognição.

2010 – Frequentou o 1º ciclo. Apresentou extremas dificuldades em todas as áreas curriculares, recusando a maioria das atividades curriculares. Foi recebido pela escola um relatório médico que referia que o aluno tinha défice cognitivo associado a algumas características da perturbação do espectro do autismo.

2012 – Já no 3º ano de escolaridade, continuou a apresentar extrema dificuldade em todas as áreas curriculares. Foi pedido apoio psicológico, mas mesmo aplicando diversas escalas obteve sempre valores muito baixos.

2014 – Frequentou o 2º ciclo. Frequentou a UEE e algumas disciplinas com a turma de referência: Português, Ciências Naturais, Educação Física, Educação Musical e Educação Tecnológica. Foi também acompanhado em sessões de terapia da fala e terapia ocupacional.

O aluno apresentava dificuldades na atenção, concentração, cálculo, leitura e escrita pois não conseguia assimilar os mecanismos de aprendizagem das mesmas. Revelava também, por vezes, uma grande apatia e resistência no cumprimento de ordens e indisponibilidade para realizar novas aprendizagens. Apresentava-se geralmente comunicativo com pares e adultos, preferindo no entanto colegas com um padrão de comunicação semelhante ao seu. Apresentava por vezes períodos de muita resistência no cumprimento de ordens, tomando atitudes de oposição, desobediência e respostas inadequadas. Apesar de querer imitar comportamentos e procurar incluir-se fisicamente em grupos de colegas ou adultos, mantém atitudes paralelas e de isolamento. É muito expressivo e manifesta opiniões, sugerindo tarefas ou escolhas, acompanhando o seu discurso com alguns gestos de tipo estereotipado e consegue colocar e responder a perguntas, no entanto afasta-se com facilidade do assunto central da conversa orientando-a para temas dispersos. Ao nível da escrita, identifica a maior parte das letras do alfabeto. Associa palavras simples à respetiva imagem no entanto, não consegue fazer a ligação entre fonema e grafema e ler sílabas. Sabe escrever o seu nome.

Aluno D

Idade: 12 anos

Frequentava o 6º ano de escolaridade

Frequentava as disciplinas de Educação Física, Expressão físico-motora, natação e Áreas de Complemento Curricular (Artes e Criatividade).

Desde que entrou para o 1º ciclo que frequenta a UEE e sempre frequentou sessões de terapia da fala e terapia ocupacional. Todas as disciplinas foram ministradas com base no desenvolvimento do Currículo Específico Individual (CEI).

Uma parte importante do trabalho feito na terapia ocupacional com o aluno é o treino da destreza manual e o treino do grafismo. É feito também o treino da preensão do lápis com o objetivo de adquirir as competências necessárias para que no futuro consiga assinar/escrever o próprio nome. O aluno consegue tirar o casaco, pendurá-lo e com orientação lava as mãos e os dentes sozinho. Tem muita dificuldade em tudo o que requer maior precisão de movimentos. Revela défice de motricidade fina. Interage com os pares e adultos e procura o contacto físico de forma afetuosa. Apresenta fraco contacto ocular com o outro e mantém muitas estereotipias durante a execução de qualquer tarefa (crê-se que as mantém como forma de autorregulação). Na terapia da fala é feito o uso de símbolos pictográficos para a comunicação. As sessões são realizadas em conjunto com outra criança no entanto, prefere realizar a tarefa sozinho

mais rapidamente do que interagir com o colega. Aluno sem linguagem verbal, apesar de bom nível de compreensão dos textos escritos.

Apresenta uma hipersensibilidade ao barulho e uma baixa tolerância à confusão. Nestas alturas assume comportamentos de agressividade, apenas com os adultos, tais como arranhar e morder. Deve ter-se em atenção estas situações e criar ambientes tranquilos. O aluno foi observado pela primeira vez aos 2 anos e 11 meses de idade, com confirmação do diagnóstico. Tendo sido diagnosticado com PEA, verifica-se um nível de desenvolvimento abaixo da média para a sua idade cronológica, com défice particularmente significativo no domínio da linguagem.

Deve por isso desenvolver atividades que favoreçam o processamento virtual em detrimento do auditivo.

Aluno E

Idade: 7 anos

Frequentava o 2º ano de escolaridade

2013-2016 - Frequentou o ensino Pré-escolar no jardim de infância. Desde os três anos de idade que tem apoio em Educação Especial.

Segundo dados referidos pela educadora o aluno, no início do seu percurso escolar, teve muitas dificuldades de adaptação à rotina do jardim-de-infância, assim como ao seu próprio espaço, correndo de um lado para o outro dentro e fora da sala sem mostrar interesse específico. Recusando sucessivamente tarefas e brincadeiras, deixando o material desorganizado e desarrumado, não cumprindo regras nem rotinas diárias. No recreio, normalmente andava à volta do espaço olhando para fora do jardim sem manifestar qualquer interesse pelo que se passava com os colegas. Refere também que, embora os colegas de uma forma geral o desculpassem e compreendessem, o seu comportamento acabava por criar muitas vezes dificuldades no trabalho do grupo. Participava em jogos simbólicos de forma muito agitada e instável.

2016-2017 – Esteve matriculado no 1º ano do Ensino Básico onde beneficiou de apoio individual na UEE.

Com linguagem clara, regras simples e firmes, insistência e persistência, o aluno foi melhorando os comportamentos, aumentando os tempos de permanência nas tarefas e criando hábitos de trabalho. Necessitava de sentir firmeza constante e exigência por parte do adulto, para superar as dificuldades em concentrar a atenção nas atividades de modo a concluí-las de acordo com o que lhe é pedido. Iniciou o apoio direto em terapia da fala no início do 2º período letivo.

O trabalho com o aluno foi desenvolvido no âmbito da estrutura fonológica da linguagem: exercícios de consciência fonémica e silábica; manipulação fonémica e silábica; segmentação de palavras em sílabas; associação fonema-grafema, tendo em vista que o aluno consiga acompanhar a turma de referência no processo de

aprendizagem da leitura e escrita. Iniciou também a intervenção da terapia ocupacional no início do segundo período, aquando o ingresso na UEE. No início da terapia apresentava um comportamento muito desadequado, chegando inclusivamente a rejeitar a realização dos exercícios propostos ou mesmo com tentativas de fuga antes do início da sessão. Manteve um comportamento de desafio e oposição durante alguns tempos, tendo vindo a diminuir gradualmente ao longo do tempo, o que facilitou a intervenção para com o aluno. A intervenção da terapia ocupacional incidia essencialmente no treino de exercícios de gestão de conflitos e regulação da ansiedade e frustração, através de recursos a métodos e técnicas facilitadoras para promoção da auto regulação e auto consciência das mesmas. Também se implementaram exercícios de motricidade global e fina, bem como exercícios no âmbito de competências sociais, de forma a normalizar as suas dificuldades. Lê com muita incorreção e, após a leitura, não consegue interpretar o que lê. Apesar de já identificar as letras, necessita de muita ajuda para ler e escrever palavras. Quando um texto é lido com ele ou para ele, responde adequadamente na oralidade, mas tem dificuldade em expressar-se por escrito. De acordo com os registos da professora, o aluno era uma criança meiga e afável, mas muito agitada, apresentando muitas dificuldades de concentração, com períodos de transtorno emocional, manifestando ataques de fúria quando contrariado ou chamado à atenção pelo adulto.

O aluno apresenta muitos comportamentos de oposição ao adulto, resistência às tarefas propostas, baixa tolerância à frustração e dificuldades no controlo dos impulsos, o que se reflete de forma negativa nas aprendizagens.

De acordo com a declaração médica, o aluno tem perturbação do Espectro do Autismo de nível 2.

6.1.3 Caracterização dos inquiridos

Em algumas conversas informais e exploratórias com um ou outro professor de Educação Musical dos alunos observados, antes de selecionar os inquiridos definitivos, percebemos que não seria possível solicitar a colaboração desses docentes dada a sua pouca experiência no ensino a crianças diagnosticadas com PEA. Os docentes expressavam uma grande dificuldade em gerir a turma com a presença dos alunos em causa. Foi, aliás, esta dificuldade que nos fez pensar na categoria da formação de professores.

Pelas leituras feitas para a elaboração do enquadramento metodológico do nosso estudo, sabíamos que a disponibilidade dos sujeitos contactados para a participação neste tipo de estudos não está isenta de constrangimentos. Fica também aqui o registo da enorme dificuldade em encontrar professores com formação superior em piano, com experiência docente com alunos diagnosticados com PEA e que se disponibilizassem em, efetivamente, participarem nas entrevistas.

O protocolo foi elaborado expressamente para este trabalho (ver anexo A)

Registámos também que alguns dos contactados nos solicitaram por correio eletrónico o guião da entrevista, como forma mais acessível de participação e, após vários contactos da nossa parte, remeteram-se ao silêncio e nunca mais pudemos chegar à fala com essas pessoas.

As entrevistas foram, finalmente, entregues a 3 docentes: um do género masculino e dois do género feminino, todos com experiência de ensino a alunos portadores de PEA. Um dos docentes tem o *Masters Degree* em Piano, o outro tem uma licenciatura em ensino da Música e o último tem uma licenciatura em Órgão de Tubos. Os anos de serviço dos docentes acima referidos são 45, 19 e 23 anos respetivamente. Dois estão no ensino público e um no ensino privado.

A partir deste momento designaremos como entrevistado 1 (E1) o docente com 45 anos de serviço; como entrevistado 2 (E2) o docente com 19 anos de serviço; como entrevistado 3 (E3) o docente com 23 anos de serviço.

6.2 Apresentação dos dados

6.2.1 Os dados da observação

Aluno A

29/09/17 - 9h15

Esta foi a primeira sessão com o aluno. Tem uma forma muito própria de comunicar recorrendo muitas vezes a um iPad que traz sempre consigo. No entanto, a sua linguagem verbal é compreensível quando as respostas que dá são afirmativas ou negativas. Quando é proposta uma pequena tarefa, o aluno A tende a repetir as instruções que lhe foram dadas mas nem sempre está disposto a prosseguir com a tarefa. Revela problemas de coordenação motora e de concentração, mesmo que seja por breves momentos. Pediu-se que tocasse os grupos de 2 notas pretas e de seguida os grupos de 3 notas pretas. O aluno A conseguiu realizar a tarefa com alguma facilidade. De seguida pediu-se que tocasse dó-ré-mi-fá-sol com a dedilhação 1-2-3-4-5. Conseguiu fazer ao fim de algumas tentativas, mas quando se decidiu tocar esse motivo e outros apenas com um dedo, conseguiu reproduzir praticamente todos (alguns incluíam também teclas pretas), sendo evidentes os problemas de coordenação. Fez-se também uma pequena experiência rítmica, onde foram tocadas pequenas células rítmicas no entanto, o aluno A não conseguiu reproduzir nenhum ritmo, estava particularmente desconcentrado. O aluno A ficou particularmente entusiasmado e contente quando se lhe mostrou como fazer glissando no piano, pediu inclusivamente que continuasse puxando a mão novamente para o teclado quando

parava de tocar. O aluno A explorou os efeitos do piano recorrendo aos clusters e glissandi.

6/10/2017 - 9h15

O aluno A estava mais irrequieto nesta aula, foi difícil mantê-lo sentado, queria estar sempre em movimento. A sala em que se tem a aula tem acesso a vários pisos por intermédio de vários lanços de escadas, o aluno A por 3 vezes que os subiu e desceu. Demorou-se algum tempo até conseguir captar a atenção do aluno A. O aluno A não revela interesse no piano como instrumento de percussão. É sempre bastante delicado no ataque das teclas e não as ataca com rapidez ou com agressividade. O aluno A entusiasma-se mais quando toca as teclas todas (brancas ou pretas) com um dedo, percorrendo todo o teclado para cima e para baixo. Perguntou-se ao aluno juntar a ele enquanto percorria o teclado. Percebeu-se que o aluno A mostrava estar a divertir-se quando se percorria o teclado na mesma direção. Alterou-se a velocidade com que percorria o teclado dando a ideia de se ir atrás do aluno A, como se ele estivesse a fugir. Divertiu-se bastante, fazendo depois também o mesmo. Foi o único momento de verdadeira interação. Pediu-se ao aluno A que tocasse todos os conjuntos de 3 notas (solb-láb-sib) com os dedos 2-3-4, não em simultâneo mas um dedo de cada vez. O aluno A tocou sem hesitações e sem erros todos os conjuntos, para cima e para baixo.

13/10/2017 - 9h15

O aluno A estava bastante mais calmo e concentrado do que é habitual. O próprio aluno A começou a tocar as teclas brancas com um dedo e pediu que tocasse em conjunto com ele, colocando a mão no teclado. Fez-se a mesma atividade da aula anterior, cativando a atenção do aluno A no início da aula. Depois desta atividade o aluno A parou com uma postura de quem está à espera que lhe digam o que fazer. Pediu-se que tocasse as notas solb-láb-sib com os dedos 2-3-4 em todas as oitavas. Fez sem qualquer problema e de seguida pediu-se que tocasse com as duas mãos em simultâneo apenas numa oitava. Fez também sem qualquer problema. A próxima atividade consistiu em utilizar os 5 dedos de cada mão. Pediu-se que tocasse as notas dó-ré-mi-fá-sol com os dedos 1-2-3-4-5 em várias oitavas, primeiro com a mão direita e depois com a esquerda. De seguida mostrou-se onde estava o Dó central no piano e ajudou-se a tocar todas as notas Dó no piano. Tocou praticamente sem hesitações, apenas precisou de ligeiras correções. Foi notório o progresso em relação às sessões anteriores, sobretudo em relação à capacidade de concentração. No entanto, a aula apenas durou 15 minutos, ao fim desse tempo o aluno A começou a ficar disperso.

Aula do dia 20/10/2017 - 9h15

A aula do dia 13 de Outubro foi a primeira com a aluno B. No entanto, não houve qualquer participação, a aluno B nem se quis sentar ao piano. A aluno B tem um autismo bastante severo e tudo o que saia da rotina não é bem aceite. Durante toda a aula esteve

de pé e por vezes chegava mesmo a gritar com as auxiliares educativas. Decidiu-se então que o aluno A e o aluno B estariam juntos na aula. O aluno B sentou-se ao lado do aluno A e em frente ao piano mas praticamente não participou, tocando apenas algumas notas de vez em quando. O aluno A voltou a estar novamente concentrado e particularmente contente por ter aula. Desde a primeira aula que o entusiasmo do aluno A tem sido maior de aula para aula. Voltou-se a fazer a atividade que envolve tocar todas as notas brancas com um dedo e depois com dois dedos (os dois indicadores). De seguida pediu-se ao aluno A que tocasse as notas dó-ré-mi com os dedos 1-2-3 e que de seguida tocasse as notas fá-sol-lá-si-dó com os dedos 1-2-3-4-5. Inicialmente o aluno A quis tocar as notas sob a forma de *cluster* mas, com alguma insistência, consegui que o aluno A tocasse nota a nota e com a correta dedilhação. O aluno A responde bem por imitação e então decidi tocar várias vezes os dois conjuntos de notas que lhe ensinei sem paragem no meio e ao fim de algumas tentativas o aluno A conseguiu tocar. Ensinou-se ao aluno A a escala de Dó Maior desta forma porque tocar a escala com a correta passagem do polegar é demasiado difícil de momento; a capacidade de concentração do aluno A é muito reduzida. Repetiu-se por várias vezes a escala durante a aula e o aluno A, no final da aula, já fazia sem ser praticamente necessária ajuda. Tentou-se fazer também uma atividade que envolvesse improvisação mas o aluno A não é receptivo a este tipo de atividades.

27/10/2017 - 9h15

O aluno A manifestava-se sempre muito contente por ter aula, ainda se lembrava do que se tinha feito na aula anterior. Pediu-se para voltar a tocar a escala de Dó Maior (sem passagem do polegar) e conseguiu fazê-lo. Inicialmente quis fazer a escala com um dedo, no entanto à terceira vez que se lhe pediu fez com a dedilhação correta. Sem ser preciso eu pedir, tocou em todas as oitavas. De seguida, fez-se um pequeno exercício rítmico. Tocaram-se as mesmas notas com ritmos diferentes e pediu-se ao aluno A que imitasse o que se tinha tocado. Não foi capaz, são muitas as dificuldades de concentração. No entanto, esteve bastante próximo de conseguir reproduzir alguns ritmos. Pediu-se que tocasse com as duas mãos à distância de uma oitava as notas solb-láb-sib, repetindo cada nota duas vezes. Pediu-se também que tocasse as mesmas notas em todas as oitavas sendo que, conseguiu executar o pedido sem grande ajuda. Depois, pediu-se ao aluno A que tocasse as notas réb-mib (2-3 da mão esquerda) e as notas solb-láb-sib (2-3-4 da mão direita) em todas as oitavas. Não só conseguiu fazer sem grande ajuda, como corrigia quando as notas não se ouviam em simultâneo ou quando se enganava no dedo. Pediu-se também ao aluno A que tocasse, de mãos separadas, as notas dó-ré-mi-fá-sol em todas as oitavas e nos sentidos ascendente e descendente. Curiosamente, foi mais difícil para o aluno A tocar em sentido descendente do que em sentido ascendente.

Tentou-se ensinar uma música muito simples ao aluno A usando apenas a mão direita (solb-láb-sib/solb-láb-sib/solb-solb-láb-láb-sib-lab-solb). O aluno A não conseguiu memorizar a melodia mas conseguia tocar se eu lhe dissesse que notas tinha

que tocar. No fim da aula começou a tocar o início da escala cromática sem eu lhe pedir para o fazer, usando apenas os dedos 1 e 2. Tocou a escala em 2 oitavas.

3/11/2017 - 9h15

A partir desta aula, o aluno A e aluno B passarão a ter aula juntos. Juntamente com a professora e assistentes que trabalham com ambos, decidimos fazer as aulas desta forma em parte porque o aluno B reage melhor quando está inserido num grupo.

A aluno B mostrou algum entusiasmo durante breves momentos tendo sido o primeiro a tocar no piano. Sentou-se ao lado do aluno A e de seguida não interagiu até ao fim da aula. Por várias vezes se perguntou se queria tocar alguma coisa, mas respondia sempre que não. O aluno A, como é habitual, mostrou grande entusiasmo. Ainda se lembrava do que se tinha trabalhado na aula anterior no entanto, quando lhe foi pedido que tocasse a escala ou o motivo dó-ré-mi-fá-sol tocava apenas com um dedo as notas corretas. Com alguma insistência, o aluno A tocou com as notas corretas com a dedilhação correta. O aluno A tocou também a escala cromática que fez no final da aula anterior e tocou em todas as oitavas usando a dedilhação 1-2-1-2-1-1-2 (...) começando em dó com a mão direita. Conseguiu também tocar com a mão esquerda com a dedilhação correspondente (1-1-2-1-2-1-2-1-1-2 (...)). De seguida, pediu-se ao aluno A que tocasse as notas dó-ré-mi-fá-sol com as duas mãos e conseguiu tocar com ajuda. O aluno A já entende quando quer tocar (e ouvir!) uma oitava mas toca uma sétima ou nona por engano, corrige quando não toca as oitavas corretamente.

Pediu-se que tocasse a escala cromática com as duas mãos usando apenas os indicadores e mais uma vez corrigia as notas sempre que não tocava as oitavas corretamente sem ser preciso chamar a atenção.

10/11/2017 - 9h15

Pediu-se ao aluno A que tocasse as notas dó-mi com os dedos 1-3, no entanto apenas conseguiu usar os dedos 2-3. Pediu-se então que subisse usando o mesmo movimento que utilizamos quando tocamos só com um dedo no entanto, desta vez, temos que manter os 2 dedos na mesma posição para que o intervalo seja sempre o de 3ª. Conseguiu fazer o exercício com alguma ajuda e apenas fez numa oitava.

De seguida pediu-se ao aluno A que tocasse novamente a escala de Dó Maior e tocou em todas as oitavas com a mão direita. Com a mão esquerda apenas tocou em 3 oitavas. Pediu-se também ao aluno A que tocasse as notas dó-ré-mi-fá-sol com as dedilhações correspondentes em cada mão. Conseguiu fazer de mãos separadas sem problemas e de mãos juntas conseguiu fazer com ajuda e apenas conseguia tocar com as duas mãos se cada fosse repetida 2 ou 3 vezes, ex.: o dedo 5 da mão esquerda e o dedo 1 da mão direita tocam 3 vezes antes de passar para os dedos seguintes. Mesmo assim, o aluno A precisou de bastante ajuda para compreender o que estava a ser pedido. De seguida, pediu-se ao aluno que tocasse as notas dó-sol com os dedos 1-5. O aluno A conseguiu tocar com as duas mãos as duas quintas e pediu-se que continuasse a tocar as 4 notas para que eu pudesse tocar alguma coisa diferente enquanto o aluno A tocava o

acompanhamento. Não funcionou porque assim que comecei a tocar outra coisa o aluno A parou e não sabia o que fazer. Sempre que se toca alguma coisa enquanto o aluno A toca tem que ser a mesma coisa que ele está a fazer. Pediu-se ao aluno que tocasse as notas dó-fá com os dedos 1-4 e as notas dó-sol com os dedos 1-5 e que alternasse entre um e outro. Consegui tocar mas com grande dificuldade e precisou de ajuda.

No final da aula pediu-se ao aluno A que tocasse a escala cromática. Apenas tocou numa oitava, não precisando de ajuda. Nesta aula começou-se a fazer um trabalho mais direcionado, assim, o aluno A já começa a tocar duas ou mais notas em simultâneo. Tal como na aula anterior, o Aluno B esteve presente na aula do aluno A mas não participou, tocando no piano apenas uma vez.

17/11/2017 - 9h15

O aluno A estava muito entusiasmado por ter novamente aula e começou a tocar com um dedo as teclas brancas do piano em sentido ascendente. Pediu-se que tocasse também em sentido descendente. Tocou-se com o aluno A , 2 oitavas abaixo. De seguida, pediu-se ao aluno A que tocasse uma oitava com os dois indicadores. Conseguiu também tocar ,por alguns momentos, oitavas desta forma em sentido ascendente, corrigindo sempre que se enganava. O aluno A por vezes queria levantar-se entre as oitavas mas explicou-se que tinha que ficar sentado até ao fim da aula. Pediu-se que tocasse novamente a escala, tocou em todas as oitavas. De seguida, pediu-se ao aluno A que tocasse dó-ré-mi-fá-sol com os dedos 1-2-3-4-5 com a mão direita e sol-fá-mi-ré-dó com a mesma dedilhação mas com a mão esquerda. Primeiro tocou de mãos separadas e depois pediu-se que tocasse com as duas mãos. Com alguma ajuda conseguiu tocar e depois de perceber continuou sozinho. Tocou 3 vezes. De seguida pediu-se que tocasse as notas dó-ré-mi-fá-sol com os dedos 1-2-3-4-5 com a mão direita em todas as oitavas. Curiosamente, o aluno A tem mais dificuldade em tocar em sentido descendente.

Pediu-se depois que tocasse as notas réb-mib com a mão esquerda e as notas solb-láb-sib com a mão direita (escala pentatónica) em todas as oitavas, tocou sem problemas. Por fim, pediu-se que tocasse as notas solb-láb-sib com as duas mãos em simultâneo em todas as oitavas, tocou sem problemas. Fez-se também um exercício que consistia em tocar motivos melódicos bastante simples (usando apenas dó-ré-mi-fá-sol) tendo o aluno A que os imitar. Em alguns casos conseguiu imitar, mas apenas quando o motivo tinha poucas notas. Quando tinha mais notas já não conseguiu memorizar.

24/11/2017 - 9h15

Este foi o dia do AE e por isso não houve atividades letivas. No entanto, o aluno A teve aula ainda que mais agitada do que o normal.

O piano foi movido e estava no auditório provocando alguma perturbação inicial no aluno A. Conseguiu-se, no entanto, trabalhar algum tempo com o aluno A. Pediu-se ao aluno A que tocasse a escala de Dó Maior e a escala cromática. Conseguiu tocar mas demorou muito mais tempo do que é habitual levantando-se para fechar a porta do auditório que tinha ficado aberta. Precisou também de ajuda para tocar as escalas. Pediu-se que tocasse as notas réb-mib e solb-láb-sib (escala pentatónica) usando as duas mãos. Conseguiu fazer em todas as oitavas sem grandes dificuldades. Pediu-se também que tocasse as notas dó-ré-mi-fá-sol na mão direita e sol-fá-mi-ré-dó na mão esquerda. Tocou de mãos separadas e de mãos juntas. O aluno A tocou novamente a escala de Dó Maior, desta vez em sentido ascendente e descendente. Tocou também a escala cromática com a mão esquerda em sentido descendente. Antes do fim da aula, ensinou-se ao aluno A a escala de Dó Maior com o nome das notas. No fim já conseguia dizer os nomes das notas e onde algumas delas se situavam no teclado.

Aluno B

13/10/2017 - 9h15

A aula do dia 13 de Outubro foi a primeira com o aluno B. No entanto, não houve qualquer participação por parte do aluno B; nem se quis sentar ao piano. O aluno B tem um autismo bastante severo e tudo o que saia da rotina não é bem aceite. Durante toda a aula esteve de pé e por vezes chegava mesmo a gritar com as auxiliares educativas. Apenas quando os adultos que acompanhavam o aluno B se afastaram consideravelmente do piano é que ele tocou no piano, mas apenas três notas.

27/10/2017 - 9h15

Ao contrário da aula anterior, o aluno B esteve sozinho nesta aula. Interagiu muito pouco e tocou no piano poucas vezes. Quando lhe foi pedido que tocasse alguma coisa não tocava, mas quando apontava para o teclado o aluno B tocava algumas notas. Normalmente tocava com um dedo sempre as mesmas notas (sol-lá-si-dó) e depois ficava à espera, a olhar para o chão da sala. Tocaram-se vários excertos de peças, vários motivos rítmicos mas não havia qualquer reação por parte do aluno B.

Entre a aula do dia 13 de Outubro e a aula do dia 20 de Outubro houve, por parte das assistentes operacionais da ação educativa e professoras que trabalham com o aluno B, um trabalho de estimulação relativamente à aula do piano. O aluno B era levado todos os dias ao espaço onde está o piano e durante o dia o assunto ia sendo abordado.

Aluno C

29/09/2017 - 11h00

Foi a primeira sessão com o aluno C e identificaram-se algumas semelhanças com o aluno A. A linguagem verbal do aluno C está mais desenvolvida e comunica com mais facilidade e clareza. O aluno C também conseguiu tocar os grupos de 2 teclas pretas e os grupos de 3 teclas pretas, no entanto usa quase sempre as palmas das mãos e não os dedos.

Propôs-se fazer um exercício de reconhecimento rítmico no entanto, tornou-se imediatamente num exercício de pergunta-resposta. O aluno C utilizava as palmas das mãos e/ou os dedos (apenas utilizava o dedo indicador) para se expressar e por momentos houve interação. Os alunos com os quais se trabalhou até agora reagem de forma muito mais efusiva e expressiva quando ouvem dissonâncias e efeitos. Um trabalho baseado em harmonias e melodias de carácter tonal não parece ser cativante para o aluno nesta fase.

O aluno C não conseguiu realizar qualquer tarefa que implicasse o uso de 3 dedos (1-2-3) com as notas dó-ré-mi. Mostrou no entanto algum entusiasmo quando se tocaram alguns motivos rítmicos.

6/10/2017 - 11h15

O aluno C teve uma reação bastante diferente, mais efusiva do que na aula anterior. Tocou de forma muito diferente, muito menos tímida do que na aula anterior.

Começou por tocar *glissandi* e teclas com um dedo para depois tocar clusters com os dedos e palmas das mãos, sempre aumentando a intensidade do som. Foi interessante o facto de haver momentos onde o aluno C alterava o ritmo, tocando figuras mais longas, voltando depois ao ritmo inicial. Havia por isso uma alternância entre figuras curtas e longas, sendo a secção final constituída por um *decrescendo* com figuras ainda mais longas, terminando apenas com uma nota.

Tudo se isto se desenrolou sem paragens e, tendo terminado, levantou-se e saiu.

13/10/2017- 11h15

O aluno C dirigiu-se para o piano e tocou, como é habitual, *clusters* com os dedos e com as palmas das mãos. Desta vez tocou mais forte do que nas aulas anteriores e não me deixou tocar enquanto não terminasse o que estava a fazer. Alternava entre figuras rítmicas curtas e longas alterando por vezes a dinâmica, chegando mesmo a tocar algumas notas em *p*. Houve também alternância entre *clusters* e notas soltas tocadas com um dedo. As secções em *p* tinham menos notas do que as secções *f* e *ff*.

20/10/2017 - 11h15

No início da aula, o aluno C apenas quis falar do tempo, dos incêndios e do regresso a casa depois das aulas. Como é habitual, tocou utilizando apenas *clusters*. Não queria que se tocasse ao mesmo tempo que ele. De certa forma fizemos novamente a atividade de pergunta e resposta. Por várias vezes tentou-se dar alguma indicação no sentido de se fazer uma atividade diferente, mas o aluno C só tocava o que queria e da forma que queria, não seguindo nenhuma das instruções que lhe eram dadas.

3/11/2017 - 11h15

O aluno C voltou a fazer o que habitualmente faz, mesmo quando lhe era pedido para fazer alguma coisa diferente (demonstrando-se primeiro).

Recusa-se a seguir as instruções.

Aluno D

29/09/2017

Foi a primeira sessão com o aluno D, e antes de começar a aula uma das professoras que trabalha diariamente com estes alunos referiu que o aluno é um autista puro. Não existe comunicação verbal sobre a forma de discurso falado, para sentar o aluno na cadeira em frente ao piano temos que o guiar até lá, se lhe é pedido para se sentar não se senta. Não houve distribuição de tarefas mas houve bastante interação. Deixou-se o aluno tocar sozinho e depois tocou-se em conjunto com ele, acrescentando alguns padrões rítmicos diferentes. De certa forma, houve momentos de pergunta-resposta. De todas as sessões realizadas até agora com o aluno esta foi a mais marcante. O aluno apenas se expressou utilizando as palmas das mãos para tocar *clusters* e revelou um entusiasmo e felicidade muito grandes, tanto que as assistentes e professoras da Unidade de Ensino Estruturado vieram à sala por estarem a ouvir imensas gargalhadas. Referiram que nunca o tinham visto assim. Depois de terminar de tocar, o aluno simplesmente levantou-se e saiu. As sessões apenas têm a duração de 15 minutos, por razões de logística e de sobreposição de horários.

6/10/2017 - 11h00

O Feriado do 5 de Outubro alterou as rotinas destes alunos, e uns sofrem mais do que os outros. O aluno, por ser um autista bastante profundo, sentiu de forma bastante acentuada e, por isso, não foi possível trabalhar com ele. Não demonstrou interesse no piano nem, segundo as assistentes e professoras que trabalham com ele, em qualquer outra actividade que lhe foi proposta durante o dia. Não demonstrou interesse nem em tocar nem em ouvir o piano, inclusivamente trazia o dedo no ouvido quando estava junto do piano, como se o som o incomodasse. Por várias vezes o sentaram na cadeira e por várias vezes se levantou. Ainda assim, acabou por tocar, não com o mesmo envolvimento da aula anterior (quase contagioso!) mas recorrendo aos dedos e às palmas das mãos para tocar os *clusters*. Era notório que o aluno estava mais distante do que o habitual. Não houve praticamente interação, apenas breves momentos em que tocou em conjunto. Houve momentos em que o aluno apenas tocava com um dedo, outros em que tocava com as mãos.

13/11/2017 - 11h00

O aluno não queria estar na aula, estava sempre a querer sair da sala. Foi dito pelas auxiliares da ação educativa que estava assim desde o início das aulas às 9h15. O aluno

ofereceu alguma resistência em sentar-se ao piano. Durante algum tempo ficou de pé enquanto repetia incessantemente as mesmas notas com a palma da mão direita. Depois voltava a dirigir-se para a porta e tínhamos que o guiar novamente para o piano. Grande parte do tempo da aula foi utilizado desta forma. Ao fim de algum tempo, o aluno sentou-se e tocou, como é habitual, com as palmas das mãos *clusters*. É de notar que entre cada *cluster* o aluno batia com as mãos uma na outra. É de referir também que apesar de por vezes o aluno ter uma reação semelhante à primeira aula quando contactou com o piano pela primeira vez, o entusiasmo e curiosidade têm vindo a diminuir.

20/10/2017 - 11h00

O aluno não quis participar na aula, permaneceu praticamente toda a aula com os dedos nos ouvidos. Sentia-se incomodado pelo ruído, qualquer um que fosse. Só ao fim de algum tempo é que tocou algumas notas, levantando-se de seguida para se isolar no espaço onde costuma estar grande parte do tempo.

3/11/2017 - 11h00

O aluno veio para o piano sem lhe ser pedido e sentou-se. Mostrou mais entusiasmo do que nas aulas anteriores. Tocou com um dedo e também por vezes tocou *clusters*. Fez também ritmos com as mãos enquanto tocava, alternando entre tocar e fazer ritmos com as mãos. É de referir que ele faz ritmos com as mãos em qualquer situação e não só quando está ao piano no entanto, foi a primeira vez que fez ao piano enquanto tocava. De referir também que os ritmos tinham semelhanças com o que o aluno tocava no piano. Tocou também usando o queixo.

10/11/2017 - 11h00

O aluno não participou, tocou apenas algumas notas e depois retirou-se para participar noutras atividades. Permaneceu com os dedos nos ouvidos e sentia-se incomodado com o som.

17/11/2017 - 11h00

O aluno participou mais nesta aula e teve momentos onde tocou menos forte e mais lentamente. Houve alternância entre secções com menos notas e pouco som e muitas notas e mais som. Tudo se resume, no entanto, a notas repetidas.

Aluno E

15/09/2017 - 15h00

Na primeira aula com o aluno E foi visivelmente notório que se tratava de uma criança extremamente faladora.

O tema que mais o entusiasmava era o casamento, mais propriamente o seu, que se iria realizar muito em breve. Foi lhe perguntado se gostaria de criar uma música para o seu casamento e disse que sim.

Começou a tocar, primeiro com um dedo e depois com dois dedos, notas de forma aleatória, mantendo sempre um ritmo igual dentro de uma pulsação estabelecida por ele também constante. Foi lhe perguntado se se podia tocar com ele e respondeu afirmativamente. Decidiu-se terminar a improvisação com uma cadência V-I em Dó Maior e esperou-se que o aluno E acabasse. Acabou pouco tempo depois e nas notas dó e mi. Perguntou-se porque é que acabou naquelas notas e respondeu que “porque são bonitas”. Apesar de a improvisação ter um carácter pouco ou nada tonal, o facto de se terminar na mesma “tonalidade” é interessante, sendo que o aluno E não tem qualquer tipo de conhecimentos musicais.

Muitas crianças da mesma idade e até ligeiramente mais velhas não conseguem reconhecer de imediato noções de repouso proporcionadas por cadências simples. Depois desta atividade contou uma série de episódios ocorridos entre ele e os colegas nesse dia e revelou-se muito interessante uma criança tão nova ter já um vocabulário bastante avançado, utilizando palavras como “malícia” e “exausto”. De seguida pediu-se que abrisse as mãos para se lhe poder ensinar os números de 1 a 5 que se atribuem a cada dedo. Memorizou rapidamente e pediu-se-lhe que colocasse os dedos 2-3-4 em cima das três teclas pretas que estão entre os dois grupos de duas teclas pretas. Pediu-se-lhe que tocasse as 3 teclas pretas em motivos diferentes (2-3-4; 4-3-2; 2-2-3-4; etc.), alternando entre as duas mãos. O aluno E fez sem grandes problemas o exercício de mãos separadas, mas de mãos juntas apenas conseguiu fazer os motivos mais simples.

De seguida propôs-se outra atividade, desta vez mais direcionada para o reconhecimento rítmico. Pediu-se ao aluno E que escolhesse uma nota qualquer e que reproduzisse o que era tocado. Foi-se aumentando gradualmente a dificuldade dos ritmos sendo que apenas os ritmos mais complexos envolvendo tercinas foram reproduzidos de forma quase igual ao original.

De seguida pediu-se que relembresse novamente o exercício das teclas pretas com os 3 dedos mas desta vez fazendo uma pausa levantando a mão a cada 3 notas, ex.: 2-3-4-pausa; 2-3-4-pausa. Conseguiu fazer sem dificuldades o que lhe foi pedido no entanto interessou-se imediatamente no piano como objeto e quis ver como os fios estavam ligados. Sendo um piano eletrónico havia alguns fios no chão. O aluno E foi observar os fios e concluiu que o cabo branco servia para dar som às teclas brancas e o cabo preto para dar som às teclas pretas. Provavelmente não é verdade no entanto não deixa de ser uma observação interessante.

22/09/2017 - 15h00

O aluno E apresentou um comportamento mais agitado nesta aula do que na anterior. Chegou mais entusiasmado a aula porque tinha muita vontade de falar do que aconteceu durante o dia. Tocaram-se as duas “músicas de casamento” como prometido na aula anterior. Tendo sido o casamento um dos temas da aula anterior, o aluno E ficou bastante entusiasmado com as duas músicas (Marchas Nupciais de Wagner e de Mendelssohn), tendo preferido a de Wagner. Pediu que se tocassem novamente as

peças. A temática do casamento tornou-se de seguida desinteressante e propôs-se ao aluno E que se contasse uma história utilizando o piano.

O aluno E escolheu a história do Hansel e Gretel, apesar de não conseguir pronunciar os nomes corretamente. Deixou desde o início decidido que a história seria diferente, a casa feita de doces estaria abandonada e não haveria bruxa mas sim fantasmas. O aluno E tende sempre a impor a sua dinâmica em tudo aquilo em que participa tornando-se difícil tentar seguir o seu ritmo. Decidiu-se também que o tema do Hansel seria nas teclas pretas (definidas por ele como “mais masculinas”) e o tema de Gretel seria nas teclas brancas. Escolheu-se um pequeno motivo de 4 notas para Hansel e outro para Gretel. Consoante o estado de espírito dos personagens e as situações que se lhes apresentavam, o andamento e dinâmicas dos motivos alterava-se.

O aluno E reagia sempre de forma muito expressiva às alterações dos motivos, imitando as expressões corporais e faciais dos intervenientes na história com grande pormenor.

Como é habitual, permaneceu-se pouco tempo com esta atividade e decidiu-se propôr um jogo de pergunta-resposta. Pediu-se ao aluno E que fizesse as perguntas enquanto se lhe dariam as respostas, sempre ao piano e sem recorrer a linguagem verbal. Foi possível fazer cerca de 5 perguntas e respostas antes de o aluno E mudar novamente o rumo da aula. Esta atividade teve momentos bastante interessantes, nomeadamente os momentos em que se respondia ao piano e ele dizia “(...)a sério!?! Não digas isso”. De certa forma as perguntas e respostas faziam sentido, representando também o estado de espírito do aluno E, sempre em constante alteração.

Foram propostas questões ao aluno E, sendo que ele não se opôs. No entanto, em vez de responder ao piano limitou-se a “traduzir” as perguntas para linguagem verbal, dizendo por exemplo, “porque é que estás chateado com o teu cão?”.

A parte final da aula envolveu uma improvisação a 4 mãos utilizando só teclas pretas. Passado pouco tempo, o aluno E levantou-se e começou a dançar dizendo que “parecia música chinesa”. Perguntou se gostava de dançar e disse que sim. Pediu-se então que dançasse enquanto se tocava uma pequena improvisação somente com as teclas pretas. Ao fim de pouco tempo afastou-se para olhar para uns livros que estavam em cima de uma mesa e decidiu-se terminar a aula naquele momento, até porque já tinha esgotado os 30 minutos. O aluno E insistia em querer mostrar todos os desenhos que estavam no livro.

As improvisações feitas com o aluno E podem ser consideradas como pertencentes ao âmbito da música atonal e até minimal porque ele apenas procura efeitos e não propriamente melodias. Tende sempre a usar os três dedos fortes (polegar, indicador e dedo do meio) sendo que são tocadas notas de forma aleatória dentro de 3 ou 4 oitavas. Houve no entanto momentos nas duas aulas onde foi pedido que improvisasse apenas utilizando teclas brancas e por vezes havia momentos tonais onde se terminava

em Dó maior. Perguntou-se-lhe se tinha terminado naquela nota por alguma razão específica, mas apenas disse que “é uma boa nota para terminar”.

29/09/2017 - 15h00

A aula começou com uma peça a 4 mãos, terminando mais uma vez numa tónica (Dó) como já é habitual. Peça apresenta inúmeros momentos de carácter aleatório, sem estrutura perceptível. Num momento seguinte, o aluno E quis criar outra peça sendo que desta vez teria uma parte cantada também. O aluno E insistiu também na gravação da peça, por isso, utilizei o telefone para gravar. Houve momentos onde as notas no piano coincidiam com as notas cantadas, com uma afinação bastante razoável, tendo no fim cantado um fá e tocado um dó, saindo o intervalo bastante afinado. De seguida, o aluno E disse que queria criar um videojogo com duas personagens. Pediu que se tocasse a banda sonora enquanto ele fazia a parte coreográfica, ilustrando os movimentos dos personagens recorrendo ao piano. O aluno E definiu em linhas gerais os motivos que definiam os dois personagens, sendo que um dos personagens seria definido por notas muito rápidas e agudas enquanto que o outro é definido por notas mas longas num registo médio. No final da aula conseguiu-se dar uma tarefa ao aluno E, tocar fá-sol-lá-si-dó com os dedos 1-2-3-4-5 com a mão esquerda. Foi realizado com sucesso, mas foi necessária alguma insistência.

6/10/2017 - 15h00

Foi um dia particularmente criativo. O aluno E começou por perguntar: “gostas de Lego?”. A resposta foi afirmativa, mas que já não tinha tempo nem idade para usar o meu tempo a fazer Lego. Respondeu que “a idade não é desculpa, o meu pai também faz comigo. A vida não é só trabalho, diversão também é importante”. O aluno E quis começar a aula com uma peça da sua autoria, como já é habitual. Existe um certo sentido de estrutura nas peças, há padrões rítmicos que se vão repetindo de aula para aula. Na peça de hoje havia alternância entre as notas graves em sentido ascendente e notas agudas em sentido descendente. A peça depois evolui para uma nova secção central onde há exploração de todo o teclado, terminando depois com uma secção final em decrescendo, terminando apenas numa nota. O aluno E tem também uma ligeira fixação pelos extremos do piano, inserindo sempre nas suas peças as notas que estão nos extremos do teclado. Antes da próxima atividade, o aluno E quis voltar a repetir a atividade da aula anterior relacionada com a criação de um videojogo. De seguida pediu se se podia tocar uma peça em conjunto. Concordou e acabou por se tocar 3 peças.

Pedi-lhe que tocasse as notas solb-láb-sib com os dedos 2-3-4, não sob a forma de *cluster* mas tocando as notas com os dedos, separadamente. Assim o fez, em todo o teclado, tal como fez o Bruno na aula da manhã. Antes do final da aula pediu-se que tocasse as notas dó-ré-mi-fá-sol com os dedos 1-2-3-4-5 no entanto, quando se propõem uma actividade onde há pouco movimento envolvido diz que está cansado. A única coisa que fez foi tocar as notas sob a forma de *cluster* e depois levantou-se para continuar a fazer o Lego.

13/10/2017 - 15h00

A aula com o aluno E teve uma dinâmica diferente porque, ao contrário do que é habitual, não se esteve sozinho na sala com o aluno E. O aluno E é sempre bastante criativo e expansivo e o objetivo do trabalho que se desenvolve com estes alunos não é colocar barreiras. Deu-se sempre liberdade ao aluno para que ele pudesse sugerir atividades e até por vezes se deixava que ele conduzisse uma parte da aula. Na sala estavam várias auxiliares de ação educativa e quando o aluno E pediu se podia voltar a fazer a coreografia para um videojogo que envolvia não estar sempre sentado ao piano fez com que uma das assistentes perguntasse ao aluno E “o que é que estás a fazer de pé? Vai te sentar ao piano...”. O aluno E precisa de estar sempre em movimento, pedir-lhe para estar sempre sentado é complicado.

Até ao final da aula o aluno E sentiu-se menos entusiasmado, como se tivesse menos liberdade e por isso, esteve menos recetivo durante a aula. Em todo o caso, tocaram-se várias peças a 4 mãos como já é habitual, no entanto o aluno E não tocou só com dois dedos mas já tentava usar os dedos todos. Propôs-se então ao aluno E que tocasse as notas fá-sol-lá-si-dó e dó-ré-mi-fá-sol com os 1-2-3-4-5. Conseguiu fazer com facilidade tanto com uma mão como com a outra. O aluno E conseguiu também fazer com as duas mãos ao mesmo tempo, precisou no entanto de alguma ajuda para o fazer.

O aluno E chegou à aula com um atraso considerável, e por isso a aula teve uma duração mais curta do que é habitual.

20/10/2017 - 15h00

Como é habitual, tocaram-se 3 peças a 4 mãos, sendo que todas terminavam na nota dó (ou notas pertencentes ao acorde de dó maior).

Decidiu-se ensinar ao aluno E a escala de Dó Maior, tocando as notas dó-ré-mi com os dedos 1-2-3 e as notas fá-sol-lá-si-dó com os dedos 1-2-3-4-5. A passagem do polegar por baixo do 3º dedo não foi abordada na aula. O aluno E conseguiu tocar sem grandes problemas. Ao contrário do que é habitual, o aluno E estava num momento de bastante concentração. Pediu-se também que tocasse as notas réb-mib (2-3 da mão esquerda) e as notas solb-láb-sib (2-3-4 da mão direita) com as duas mãos e em todas as oitavas. O aluno E tocou também a escala em várias oitavas.

10/11/2017 - 15h00

O aluno E vinha entusiasmado para a aula mas assim que lhe pedi para fazer a escala da aula anterior perdeu o interesse, orientando a aula, como é habitual, para uma conversa. O aluno pediu uma folha em branco porque queria escrever uma música. Pediu para escrever o que se tocava. Inicialmente inventou uma peça muito longa, impossível de escrever ou registar no tempo e circunstância da aula. Pediu-se que tocasse a peça em várias partes mantendo cada parte simples e breve. O aluno E tocou motivos mais curtos e escrevi então quatro partes sendo que, o registo que fiz se identifica mais com um esboço, uma aproximação daquilo que foi tocado.

Antes do fim da aula conseguiu-se que o aluno E tocasse a escala em duas oitavas e de mãos separadas. Conseguiu-se também que o aluno E tocasse as notas dó-ré-mi-fá-

sol com os dedos 1-2-3-4-5 de mãos separadas e de mãos juntas (com bastante esforço). No fim pediu-se que tocasse com um dedo todas as notas brancas do piano, sem saltar nenhuma. Curiosamente tocou anormalmente devagar para ter a certeza que não saltava nenhuma nota.

17/11/2017 - 15h00

O aluno E estava particularmente desconcentrado, o que já tem vindo a ser habitual nas últimas aulas, e por isso foi bastante difícil trabalhar. Reparou-se que o aluno E tinha uma camisola com referências ao “Star Wars”.

Perguntou-se se gostava de “Star Wars”, respondeu que sim. Tocaram-se pequenos trechos da banda sonora do “Star Wars”. Conseguiu-se ensinar uma pequena parte de uma das peças e o aluno E conseguiu aprender no entanto queria que se tocasse os trechos enquanto ele tocava uma peça inventada por ele. Ficou bastante entusiasmado ao ouvir os trechos mas quando se quis que ele trabalhasse os trechos para os poder tocar melhor perguntava quando terminava a aula. Antes do fim da aula tocaram-se ainda 4 peças improvisadas a 4 mãos.

27/11/2017- 15h00

O aluno E estava particularmente desconcentrado e agitado pelo que, foi bastante difícil trabalhar. O aluno E começou por querer tocar o pequeno trecho do “Star Wars” que aprendeu na aula anterior, conseguiu tocar com bastantes dificuldades, não tocando as notas sempre pela ordem correta. Tocou-se também duas peças a 4 mãos improvisadas. Pediu-se ao Aluno E que tocasse as notas réb-mib e solb-láb-sib em todas as oitavas. Houve alguma resistência em tocar corretamente mas com alguma insistência conseguiu fazer o que foi pedido. Antes de terminar a aula tocou-se a peça “Jingle Bells” e pediu-se ao Aluno E que tocasse as notas dó-mi em simultâneo com os dedos 1-3 enquanto se tocava a primeira frase da peça. O aluno E não conseguiu tocar com uma mão e tocou as duas notas com os dois dedos indicadores.

6.2.2 Os dados das entrevistas

Segue-se a apresentação dos dados considerados relevantes nas entrevistas feitas aos inquiridos. Algumas das questões, pela sua natureza, foram aglutinadas na formação das subcategorias.

Quadro 8 - Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
1. O ensino e a aprendizagem da música/piano	1.1 Ponto de vista sobre o ensino da música. 1.2 Ponto de vista sobre o ensino do piano. 1.3 Ponto de vista sobre a manifestação de interesse para a aprendizagem da música por parte da criança. 1.4 Ponto de vista sobre a manifestação de interesse para a aprendizagem do piano por parte da criança. 1.5 Ponto de vista sobre os pré-requisitos da criança para a aprendizagem da música/piano. 1.6 Descrição do impacto que a aprendizagem da música/piano traz à criança.
2. O ensino e a aprendizagem da música no âmbito da Educação Especial	2.1 A experiência docente no âmbito da Educação Especial. 2.2 Formação no âmbito da musicoterapia. 2.3 Potencialidades e constrangimentos da utilização do piano no âmbito da Educação Especial. 2.4 Possibilidade do uso do piano em musicoterapia.
3. A importância da aprendizagem da música/piano no desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA	3.1 Trabalho regular com crianças diagnosticadas com PEA 3.2 A relação das crianças com PEA e a música/piano. 3.3 Perceção do contributo da musicoterapia para o desenvolvimento pessoal e social das crianças com PEA.
4. A formação dos professores de música/piano	4.1 Contributos para o "desenho" do perfil do professor de música/piano. 4.2 Identificação dos pontos fortes e fracos na formação de professores de música/piano. 4.3 Identificação de lacunas na formação de professores de piano/música. 4.4 A importância da formação em musicoterapia.

Categoria 1 . O ensino e a aprendizagem da música/piano

Relativamente ao ensino e aprendizagem da música, na variante instrumental piano, as subcategorias elaboradas pretendem elucidar-nos sobre o modo como cada docente se posiciona face ao processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à subcategoria 1.1 - Ponto de vista sobre o ensino da música

E1 refere que o ensino da música "O aluno deve compreender a essência da música".

A propósito da mesma subcategoria, E2 refere: " A música permite expressar a criatividade e a expressividade que caracterizam o ser humano, através dos sons."

Quanto a E3 refere que: " A música deve ser algo acessível a todos, sem excluir ninguém." E ainda " Atualmente um maior número de pessoas tem acesso à aprendizagem da música."

Quanto à subcategoria 1.2 - Ponto de vista sobre o ensino do piano

E1 refere que " Não há tempo suficiente para estudar o instrumento, o aluno não tem acesso a muito tempo com o professor para se poder aperfeiçoar ". Refere igualmente a propósito do ensino do piano que: " O legado, a herança, é passada de professor para aluno" e que " O professor deve tentar fazer o seu próprio método para cada aluno."

Já E2 refere que: "o ensino de piano é feito com qualidade, por bons e exigentes professores".

Para E3, "O ensino do piano e de todos os instrumentos precisa de ter vertentes diferentes aplicadas a situações e alunos diferentes de acordo com as respetivas necessidades."

A propósito da subcategoria 1.3 - Ponto de vista sobre a manifestação de interesse para a aprendizagem da música piano por parte da criança

E1 afirma que: " Algumas crianças têm um talento / facilidade natural para a música devido à exposição que tiveram. Para outras pode ser uma questão de curiosidade em tocar em grupo, em se expressar coletivamente."

E2 refere que: "Algumas crianças querem estudar música porque vêm uns concursos na televisão e acham que cantar e acompanhar à guitarra ou ao piano está na moda." E ainda "há muitos alunos que querem estudar música porque adoram cantar, dançar, sentir o ritmo, vão a concertos com os pais e dá-lhes prazer escutar música, ou já tocam algum instrumento e pretendem aprofundar os seus conhecimentos."

E3 refere que " Descobrir os sons ou o encantamento por um determinado instrumento, pela sua forma visual e pela sua sonoridade, podem ser fatores contributivos para a escolha".

Quanto à subcategoria 1.4 - Ponto de vista sobre a manifestação de interesse para a aprendizagem do piano por parte da criança

E1 evidencia: O piano, ao contrário de outros instrumentos, tem uma produção direta do som, é fácil extrair som. O facto de em casa haver um piano também potencia essa curiosidade. A versatilidade do instrumento também é um fator a ter em conta."

E2 refere que: " O piano é um instrumento muito popular, porque é usado não só na música erudita como na música pop." e ainda " é um instrumento que pode funcionar muito bem sozinho, sem interação com outros instrumentos".

E3 refere destaca que: " A tradição familiar ou a existência de um instrumento de tecla em casa".

A propósito da subcategoria 1.5 - Ponto de vista sobre os pré-requisitos da criança para a aprendizagem da música/piano

E1 refere que: "A meu ver há preferências mas não pré-requisitos" e " De preferência antes das alterações hormonais (12-13), quanto mais cedo melhor. As alterações hormonais podem afetar a coordenação".

E2 afirma que: " O ideal é estimular as capacidades musicais das crianças desde o nascimento. O facto de os pais cantarem para o bebé e de lhe dar a escutar boa e variada música é muito importante." e ainda "(...) mas penso que desde os 3-4 anos já se pode fazer uma abordagem ao piano"

E3 evidencia que: "Para iniciar a aprendizagem musical de um instrumento, depende do instrumento escolhido, no entanto a fruição musical e o despertar para a música deve ser dado a conhecer à criança a partir do momento do nascimento, pois as capacidades auditivas começam a perder-se após o nascimento." Refere ainda que, a propósito dos pré-requisitos " Apenas gostar do instrumento, mesmo que não saiba ler ou escrever."

Quanto à subcategoria 1.6 - Descrição do impacto que a aprendizagem da música/piano traz à criança

E1 refere " O desenvolvimento da auto-confiança, da organização das tarefas, da concentração e da consciência emocional que de outra forma não poderiam ter. Aprendem também a disfrutar da música".

E2 afirma que: "(...) o estudo do piano leva a criança a sentir-se feliz com uma atividade que lhe dá prazer e lhe coloca desafios."

E3 refere que "As crianças são muito abertas à aprendizagem quando ela constitui novidade. São como esponjas que absorvem o que lhes é ensinado. Os instrumentos trazem-lhes desafios, promovem a partilha e o bem estar pessoal".

Categoria 2 - O ensino e a aprendizagem da música no âmbito da Educação Especial

Nesta categoria pretende-se inquirir os docentes acerca da experiência que cada um teve com alunos sinalizados dentro do quadro da Educação Especial bem como do interesse da utilização do piano no campo da Educação Especial.

A propósito da subcategoria 2.1 - A experiência docente no âmbito da Educação Especial,

E1 refere que: " Um casal abordou-me porque o filho tinha PEA bastante profunda e mostrava também ter uma grande recetividade à música e ao som. Demonstrou ter uma enorme capacidade em aprender música de ouvido e os pais queriam ajuda. Tinha uma memória de curta duração e picos emocionais muito acentuados." E1 evidencia ainda que: " Não tinha a certeza se podia ajudar mas ao mesmo tempo estava muito impressionada com o que ele conseguia fazer. Ele dominava por completo a aula".

E2 afirma que: " No ano passado, fui convidado para desenvolver atividades musicais com pessoas com perturbações do desenvolvimento e autismo (...) em conjunto com a minha colega (...). Este é o segundo ano que desenvolvemos esse trabalho." E2 refere ainda que: "(...) a primeira sessão que tivemos com aquelas pessoas foi muito especial, pois senti que elas ficaram felizes e entusiasmadas, o que também me deixou muito feliz. Algumas das reações verificadas foram como se a música abrisse uma pequena janela para comunicar com aquelas pessoas."

E3 afirma que:" A minha experiência passou pela receção na classe de um aluno diagnosticado com PEA que ouvia música ao vivo e em casa e mostrava claramente maior felicidade ao ouvi-la". E3 refere ainda que: " Senti muito medo de não ser capaz de ensinar nada e de a experiência ser má para ambos (aluno e professor)."

Quanto à subcategoria 2.2 - Formação no âmbito da musicoterapia

E1 refere que: " Não. As experiências que fui tendo serviram em parte como uma forma de formação".

E2 afirma que: " Fiz algumas ações de formação, (...) e diversas sessões (...)."

E3 refere que: " Não."

A propósito da subcategoria 2.3 - Potencialidades e constrangimentos da utilização do piano no âmbito da Educação Especial.

Relativamente às potencialidades do piano,

E1 regista que:" Efeitos de som (clusters, pedais, o movimento dos martelos). Alguns preferem certas zonas do piano (agudos em vez de graves) no início do contacto com o instrumento." Quanto aos constrangimentos, E1 destaca que: " Volume de som alto por vezes afasta alguns alunos no contato inicial."

E2 afirma que: " o piano permite produzir e explorar sons de forma imediata e fácil (...) Alguns procuram apenas as notas brancas e outros exploram todas as notas, uma a

uma ou em clusters (...)" . No que diz respeito aos constrangimentos, E2 destaca: "O piano é um instrumento que apesar de permitir uma abordagem imediata na produção do som, se quisermos aprofundar a aprendizagem é bastante complexo, pois se avançarmos para a interpretação por leitura é necessário ler duas pautas em simultâneo, com claves diferentes, coordenando duas mãos."

E3 refere que: "A aprendizagem de um instrumento traz sempre mais-valias na formação do indivíduo, no seu desenvolvimento cognitivo e na sua capacidade de concentração. No caso das teclas, a sua aprendizagem promove maior capacidade de desenvolvimento da motricidade fina, para além do desenvolvimento cerebral". No caso dos constrangimentos, E3 destaca que: " Apesar de a minha área de especialização instrumental ser o órgão, do conhecimento que tenho do piano, identifico como uma dificuldade o facto de os alunos terem que ler duas pautas em simultâneo".

Quanto à subcategoria 2.4 - Possibilidade do uso do piano em musicoterapia

E1 evidencia que: " A forma de ensinar é semelhante, no entanto tem que se olhar para o aluno de uma forma mais científica. É como olhar para o aluno através de uma lupa, tudo o que fazemos tem que ser medido e calculado porque uma palavra ou um movimento que não tenha sido pensado e adaptado à situação pode provocar uma regressão ou um bloqueio. O professor vai ter sempre que se adaptar ao aluno."

E2 afirma que: " (...) Em contexto de musicoterapia usa-se o ensino do piano não como um objetivo em si mesmo, mas como um meio de atingir outros fins." e ainda " Num contexto de musicoterapia, em princípio, a aprendizagem do piano é um meio de atingir outros objetivos, de forma a resolver determinados problemas específicos da criança que está a aprender. Cada caso é um caso, mas esses problemas do aluno poderão influenciar mais ou menos a aprendizagem comparativamente a uma criança sem problemas. Uma vez que aquilo que o professor apresenta ao aluno para aprender é influenciado pela estratégia terapêutica, a forma de aprender e até o repertório que se aprende vão ser afetados."

E3 refere que: " Num contexto de musicoterapia essa relação professor-aluno deve ser ainda mais particularizada. As condições do processo de ensino são totalmente definidas pelo aluno." e ainda " a assimilação dos conceitos é muito diferente e as exigências técnicas devem ir ao encontro das possibilidades reais do aluno".

Categoria 3 - A importância da aprendizagem da música/piano no desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA

A propósito da subcategoria 3.1 - Trabalho regular com crianças diagnosticadas com PEA

E1 afirma que: " Sim, com alguma regularidade, (transtorno obsessivo-compulsivo e PEA)."

E2 refere que: " Sim, semanalmente, não especificamente no ensino do piano, mas na implementação de diversas atividades musicais."

E3 afirma que: "Sim."

Quanto à subcategoria 3.2 - A relação das crianças com PEA e a música/piano.

E1 evidencia que: "Primeiro tem que se conhecer o diagnóstico e perceber se aprender piano poderá ser benéfico ou não. Para alguns o piano pode ser um meio de se expressar e pode também promover a elasticidade do cérebro e a concentração nas tarefas."

E2 afirma que: "(...) lembro-me de haver um aluno com PEA cuja mãe o inscreveu no ensino do piano pois entendeu que seria uma atividade enriquecedora e que poderia permitir ao aluno abrir formas de comunicação/expressão."

E3 refere que: " No meu caso, a direção pedagógica por conhecer o meu trabalho encaminha os alunos a conhecerem a professora e o respetivo instrumento e os alunos e as famílias, acabam por escolher este instrumento."

A propósito da subcategoria 3.3 - Perceção do contributo da musicoterapia para o desenvolvimento pessoal e social das crianças com PEA.

E1 destaca que: "Inserção num grupo ou comunidade pode ser ajudada porque podem tocar para um grupo de pessoas. Quando tocam piano experienciam muitas emoções que são novas para muitos deles. Como normalmente não conseguem desenvolver atividades coletivas (desportos, cantar em coro) podem usar o instrumento para desenvolver competências."

E2 afirma que: " Daquilo que conheço em termos de atividades terapêuticas com crianças com PEA, a música permite abrir meios de expressão e comunicação, talvez mais facilmente que outro tipo de abordagens. A música estimula diversas áreas cerebrais, permitindo trabalhar diversas competências que não estejam convenientemente desenvolvidas, como por exemplo a interação e comunicação com as outras pessoas." e acrescenta " No piano podem ser exploradas as vantagens da musicoterapia em geral (...)".

E3 refere que: "(...) promove a integração dentro de um grupo, satisfação e bem-estar." e ainda "(...) promove a integração, promove nos outros o valor da diferença."

Categoria 4 - A formação dos professores de música/piano

A propósito da subcategoria 4.1 - Contributos para o "desenho" do perfil do professor de música/piano

E1 afirma que: "Capacidade de transmissão de conhecimento, de tradições estilísticas e ter a humildade de aceitar outros pontos de vista. Capacidade de resolver problemas. Ser capaz de respeitar o aluno e compreender as suas dificuldades".

E2 destaca que: "De um professor de música espera-se uma pessoa com boa formação musical (geral e específica) que consiga motivar os alunos e levá-los a desenvolver as competência e a interiorizar os conteúdos musicais, de forma a que a música se concretize como uma experiência estética enriquecedora" e também "

Espera-se uma pessoa com elevada capacidade técnica e teórica, que consiga motivar os alunos e os ajude de forma eficiente a desenvolver gradualmente as competências necessárias para tocar piano."

E3 refere que: " Penso que se espera do professor alguém com capacidade de acolher, de respeitar, de motivar e de ajudar.", e acrescenta ainda que: " Penso que um aluno espera do professor alguém que o guia nesta sua aprendizagem e que é o motor de um barco em navegação".

Quanto à subcategoria 4.2 - Identificação dos pontos fortes e fracos na formação de professores de música/piano.

Relativamente aos pontos fortes, E1 salienta que: " O professor tem que ser capaz de tocar (performance) a um nível alto para poder ensinar e conhecer de um ponto de vista histórico e estilístico a música. A habilidade de transmitir as emoções dentro das tradições estilísticas corretas. Compreender a arquitetura e estrutura harmónica da música e didática." Quanto aos pontos fracos refere que: " Não há contato suficiente entre o aluno e o professor para que a transmissão do conhecimento seja feita. Há poucas oportunidades para os alunos tocarem e o curriculum não está feito de forma a que, durante a formação, haja tempo suficiente para estudar o instrumento."

Relativamente aos pontos fortes, E2 evidencia que: "(...) muito boa formação técnica e de análise harmónica de acordo com o período histórico das peças que ensinam." Relativamente aos pontos fracos, E2 afirma que: "Alguns professores (...) têm dificuldade em motivar os alunos e em serem pacientes com os mesmos. Claro que em muitos casos o problema está no facto de os alunos não estudarem. Também penso que alguns professores estão apenas centrados na música erudita e poderiam explorar outras peças de outros estilos, nomeadamente jazz."

Quanto aos pontos fortes, E3 destaca que: " (...) há uma formação técnica de qualidade acompanhada do estímulo diário do ouvido harmónico em diversos contextos." Relativamente aos pontos fracos, E3 afirma que: " A formação é muito compartimentada, não havendo grande cruzamento entre as disciplinas fundamentais".

A propósito da subcategoria 4.3 - Identificação de lacunas na formação de professores de piano/música.

E1 refere que: "Todos os professores deveriam ter formação em composição, direção de orquestra, orquestração, coro e liberdade para poderem tocar mais repertório de música de câmara. Também há falta de cursos de formação com especialistas."

E2 afirma que: "(...) há alguns que têm lacunas na formação auditiva. Por isso, neste caso têm apenas uma abordagem ao piano de leitura de partituras, ficando de fora outras formas de explorar o instrumento, por exemplo ao nível da improvisação."

E3 evidencia que: " Há alguma incapacidade de receber alunos com NEE, os curricula universitários não preveem o ensino destes alunos integrados nos conservatórios de música."

Quanto à subcategoria 4.4 - A importância da formação em musicoterapia.

E1 refere que: " (...) deveria haver a possibilidade de ter cursos de formação nas escolas de música para ajudar os futuros professores a saber como lidar com situações para as quais não foram preparados durante a sua formação."

E2 afirma que: " Penso que uma abordagem superficial será sempre benéfica, pois abre os horizontes, mostra outras realidades e de que forma podem ser exploradas." e acrescenta que " quando se pretende enveredar pela musicoterapia e aplicá-la profissionalmente, é necessária uma formação mais abrangente e aprofundada."

E3 salienta que: "Se tivermos em conta a abertura para o ensino/aprendizagem de crianças com NEECP, sim. A formação de qualquer professor de instrumento está vocacionada para o ensino artístico especializado onde não tem sido hábito integrar estes alunos."

6.3 Análise e Discussão dos Resultados

Depois da transcrição das entrevistas preparou-se a análise de conteúdo, tomando-se como categorias as variáveis já identificadas aquando da elaboração do guião das entrevistas.

Nesta secção iremos triangular os dados da observação, na medida do possível, com a análise de conteúdo das entrevistas, procurando evidenciar regularidades, tendências ou padrões.

Categoria 1. O ensino e a aprendizagem da música/piano

Esta categoria contém 6 subcategorias como se pode observar no Quadro 1. Em todas elas se procurou captar a perceção dos docentes relativamente ao processo de ensino/aprendizagem da música e do piano.

Subcategoria 1.1 - Ponto de vista sobre o ensino da música

Na análise desta subcategoria, os entrevistados olharam para o ensino da música por óticas complementares destacando o seu lado individual ,E1 e E2, e social ,E3. Verificámos que E1 e E2 têm uma visão mais centrada no sujeito individual, como meio para atingir características específicas do ser humano: criatividade, expressividade e essência. De modo completamente diferente E3 teve do ensino da música uma visão meramente social, digamos até democrática, pois refere que o seu ensino deve estender-se a todos. Há claramente uma visão social do ensino da música.

A observação permitiu confirmar que o ensino da música é um espaço e um tempo que facilita a criatividade e a expressividade. No entanto, dada a particularidade dos alunos com quem trabalhamos, no âmbito deste estudo, só no aluno E foi óbvia a revelação dessa faceta. O aluno E exprimia facilmente o que sentia e não se inibia de manifestar a sua criatividade singular, como no caso da história de Hansel e Gretel.

Subcategoria 1.2 - Ponto de vista sobre o ensino do piano

Ao analisar esta subcategoria, verificamos que E1 e E3 se aproximam, olhando para o ensino do piano na ótica do aluno e destacando termos como tempo, método e necessidades. Ao docente compete adequar o ensino ao aluno. Já E2 desvia o foco para o desempenho do professor, para a qualidade do desempenho docente.

Pela observação foi possível constatar que o ensino do piano tem que, de facto, estar centrado no aluno. No trabalho desenvolvido com os cinco alunos diagnosticados com PEA as expectativas prévias sobre o curso das sessões das aulas eram ditadas pelos alunos. Um dia de feriado nacional anterior ao dia marcado para a aula, por exemplo, foi razão suficiente para ter que se alterar na sessão, no imediato, o percurso desenhado para cada aluno, para esse dia.

Subcategoria 1.3 - Ponto de vista sobre a manifestação de interesse para a aprendizagem da música por parte da criança

Na análise desta subcategoria, constatamos que E1 e E2 coincidem na leitura que fazem acerca do interesse que as crianças manifestam pela aprendizagem da música destacando, o contexto familiar como elemento facilitador da aproximação à música e também do envolvente social que, hoje em dia, estimula o interesse pela música. Já E3 tem uma leitura mais centrada no contexto pessoal, chamando a atenção para a relação de atração individual relativamente ao estímulo sonoro.

Pela observação realizada foi possível confirmar que os alunos A, B, C, e E se aproximaram da música pelo contexto sócio familiar. Quanto ao aluno D o último relatório médico aconselhava atividades que favorecessem o processamento virtual em detrimento do auditivo.

Subcategoria 1.4 - Ponto de vista sobre a manifestação de interesse para a aprendizagem do piano por parte da criança

Analisando esta subcategoria, verifica-se que E1 e E2 coincidem no que diz respeito ao reconhecimento da versatilidade do piano como fator de atração para o instrumento. Quanto a E3, coincide com E1 no que diz respeito à tradição familiar. A presença do instrumento no espaço em que a família habita é um elemento catalizador do interesse pelo piano.

Aquando da observação constatou-se que o aluno B não revelava qualquer interesse pelo piano, contrariamente aos alunos A e E que mostravam entusiasmo, alegria, contentamento. De salientar que o aluno A tinha um baixo índice de comunicação

verbal, sendo os gestos e as expressões físicas (o não verbal) que “dizia” do seu interesse pelo piano. O aluno C manifestava, às vezes, alguma efusividade. O aluno D foi o que na primeira sessão mostrou um interesse enorme que diminuiu a partir da segunda aula.

Subcategoria 1.5 - Ponto de vista sobre os pré-requisitos da criança para a aprendizagem da música/piano

Da análise desta subcategoria, pode destacar-se que os três entrevistados são unânimes nas vantagens da criança contactar com a música desde a 1ª infância. E1 e E3 consideram que não há necessidade de pré-requisitos. Já E2 não se pronuncia acerca da questão dos pré-requisitos.

À exceção do aluno D, todos os restantes alunos iniciaram a respetiva educação musical durante o ensino básico, verificando-se que o contacto das crianças com a música, desde a primeira infância, é um dado adquirido.

Subcategoria 1.6 - Descrição do impacto que a aprendizagem da música/piano traz à criança

Também da análise desta subcategoria se inferem concordâncias entre os entrevistados. O bem estar, a felicidade, o prazer são valores atribuídos à aprendizagem da música. E2 e E3 acrescentam, ainda, o elemento do desafio, do colocar-se à prova. Já E1 destaca a importância da autoconfiança e da concentração.

Com os alunos observados durante o nosso estudo não foi possível verificar que a aprendizagem da música e do piano lhes trouxesse qualquer estímulo da autoconfiança. Nos alunos B, C e D não se verificou que as sessões de música lhes trouxessem qualquer benefício em termos da melhoria dos respetivos índices de concentração. No aluno A foi notória a progressiva melhoria ao nível da concentração. No aluno E registou-se alguma flutuação do índice de concentração ao longo das várias sessões.

Categoria 2 - O ensino e a aprendizagem da música no âmbito da Educação Especial

Esta categoria compreende 4 subcategorias como se pode verificar no Quadro 1. Em todas elas se procurou captar a perceção dos docentes relativamente ao processo de ensino e de aprendizagem no âmbito da Educação Especial.

Subcategoria 2.1 - A experiência docente no âmbito da Educação Especial

Da análise desta subcategoria, verificamos que E1 e E3 apresentam concordância no que diz respeito ao sentimento de receio que os atingiu, quando tiveram a primeira experiência no âmbito da Educação Especial. Foram “assaltados” pela angústia da impossibilidade de ajudar o aluno. Já E2 refere que sentiu felicidade por poder ajudar os alunos. Sentiu reciprocidade no sentimento de felicidade experimentado.

Dada a natureza desta subcategoria dirigida exclusivamente à autopercepção dos entrevistados, na sua condição de docentes, nada é possível referir pelo lado da observação.

Subcategoria 2.2 - Formação no âmbito da musicoterapia

Analisada esta subcategoria, verifica-se que E1 e E3 nunca tiveram formação no âmbito da musicoterapia ao contrário de E2 que refere ter feito alguma formação.

Dada a natureza desta subcategoria dirigida exclusivamente à formação especializada dos entrevistados, na sua condição de docentes, nada é possível referir pelo lado da observação.

Subcategoria 2.3 - Potencialidades e constrangimentos da utilização do piano no âmbito da Educação Especial.

Analisada a subcategoria, no que diz respeito aos constrangimentos E2 e E3 destacam a leitura como um elemento não facilitador. Já E1 refere que o elemento não facilitador pode ser a gestão das possibilidades dinâmicas do instrumento. E2 evidencia, ainda, a questão da coordenação motora como uma dificuldade. Quanto às potencialidades E3, contrariamente a E2, salienta o desenvolvimento da motricidade fina como um aspeto positivo na aprendizagem do instrumento. E1 e E2 concordam que a facilidade na exploração e produção de efeitos de som (*clusters*) se destacam como potencialidades do instrumento.

Na observação realizada a questão da leitura nunca foi um constrangimento uma vez que nunca foi possível testá-la, dada a especificidade dos alunos. Reconheceu-se na observação que a coordenação motora é, de facto, uma dificuldade. Só no aluno D foi manifesta a dificuldade na gestão das dinâmicas produzidas pelo instrumento. Contudo, com alguma insistência, o constrangimento transformou-se em potencialidade como se observou, por diversas vezes, no aluno A e E, relativamente à motricidade fina. No aluno A também se registou uma melhoria na coordenação motora. A observação confirmou que o instrumento tem potencialidades ao nível da facilidade na exploração e produção de efeitos de som, já que os alunos com extrema frequência recorriam aos *clusters* e *glissandi*.

Subcategoria 2.4 - Possibilidade do uso do piano em musicoterapia

Da análise da subcategoria pode inferir-se a unanimidade dos entrevistados no que diz respeito à possibilidade do uso do instrumento em situação de musicoterapia. Também concordam que em musicoterapia o piano é um meio para atingir um fim, não é em si mesmo um objetivo. O piano aparece como um instrumento terapêutico. Há igualmente concordância no que diz respeito à obrigatoriedade de se respeitar a individualidade dos alunos. O uso do piano serve o aluno, é um meio para ajudar a superar ou diminuir as necessidades dos alunos.

A observação veio confirmar que o piano pode ser usado no trabalho com crianças diagnosticadas com PEA e pode ajudar no desenvolvimento das crianças. Reconhecemos que talvez possa ser mais adequado em sessões individuais dada a

natureza solista, líder do instrumento, naturalmente respeitando as personalidades dos alunos.

Categoria 3 - A importância da aprendizagem da música/piano no desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA

Esta categoria compreende 3 subcategorias que se podem verificar no quadro referido anteriormente. Em todas elas se procurou captar a perceção dos docentes relativamente à importância da aprendizagem da música e do piano no desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA.

Subcategoria 3.1 - Trabalho regular com crianças diagnosticadas com PEA

Todos os entrevistados referem trabalhar regularmente com crianças diagnosticadas com PEA.

Dada a natureza desta subcategoria dirigida exclusivamente aos entrevistados, na sua condição de docentes, nada é possível referir pelo lado da observação.

Subcategoria 3.2 - A relação das crianças com PEA e a música/piano

Da análise da subcategoria, destaca-se que E1 e E2 concordam que o encaminhamento resulta de decisões que têm a ver com os benefícios psíquicos e cognitivos que se supõem ser um aporte positivo para o aluno com PEA. Já E3 refere que o encaminhamento resulta de uma decisão pedagógica.

A participação dos alunos nas sessões realizadas foi resultado de uma decisão pedagógica corroborada pelas famílias, sustentada no pressuposto dos benefícios para os próprios alunos.

Subcategoria 3.3 - Perceção do contributo da musicoterapia para o desenvolvimento pessoal e social das crianças com PEA.

Todos os entrevistados concordam que a musicoterapia contribui para o desenvolvimento pessoal e social das crianças com PEA destacando o desenvolvimento das competências sociais, como a integração/inclusão no grupo, o relacionamento e comunicação interpessoal; no âmbito das competências pessoais destacam a vivência emocional, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da linguagem.

Pelo lado da observação é possível registar que o aluno B, com um autismo mais acentuado, enquanto teve aulas individuais não revelou qualquer melhoria nas competências pessoais e sociais. Só a partir do momento em que foi tomada a decisão de partilhar a aula com o aluno A é que revelou uma reação menos negativa às aulas. O aluno A, apesar da fraca comunicação verbal, foi demonstrando evoluir no sentido da aproximação física e emocional. Observou-se, inclusivé, que só o aluno A foi capaz de chegar à autocorreção. Com os alunos C, D havia momentos de melhoria da interação.

Quanto ao aluno E a interação era um dado adquirido.

Categoria 4 - A formação dos professores de música/piano

Esta categoria compreende 4 subcategorias como se pode verificar já referido. Em todas elas se procurou captar a perceção dos docentes relativamente à formação dos professores de música e de piano.

Subcategoria 4.1 - Contributos para o "desenho" do perfil do professor de música/piano

Da análise da subcategoria pode inferir-se que os entrevistados concordam que no perfil do professor de música/piano se devem destacar a capacidade de motivar os alunos e os ajudar. E1 e E2 concordam que o professor deve ter uma boa formação musical, quer ao nível técnico quer ao nível estético. E1 e E3 concordam que o professor deve ter humildade.

Dada a natureza desta subcategoria dirigida exclusivamente aos entrevistados, na sua condição de docentes, nada é possível referir pelo lado da observação.

Subcategoria 4.2 - Identificação dos pontos fortes e fracos na formação de professores de música/piano.

Da análise da subcategoria pode evidenciar-se que os entrevistados E2 e E3 têm uma visão mais institucional, uma vez que consideram que na formação dos professores é realizada uma muita boa preparação técnica e cultural. Já E1 evidencia uma visão de responsabilização individual, salientado que a preparação técnica e cultural é uma obrigação do próprio docente. Quanto aos pontos fracos, houve mais dispersão nas respostas sendo que E1 evidencia a fragilidade do sistema que não contempla tempo para trabalho autónomo aos alunos do ensino superior e futuros professores; já E2 destaca o papel central da música erudita na formação de professores em detrimento de outras correntes musicais; E3 evidencia o erro de uma formação demasiado compartimentada, sem diálogo interdisciplinar nas instituições que preparam os futuros professores.

Dada a natureza desta subcategoria dirigida exclusivamente aos entrevistados, na sua condição de docentes, nada é possível referir pelo lado da observação.

Subcategoria 4.3 - Identificação de lacunas na formação de professores de piano/música

De acordo com a análise da subcategoria não se registam muitos elementos comuns nas respostas, há pois uma certa dispersão. E1 evidencia a escassez de *masterclasses*. No entanto, entre E1 e E2 é possível encontrar uma certa coincidência na identificação como lacuna o défice de formação auditiva. Este aspecto, contudo, não colide com o facto de, anteriormente, se ter reconhecido uma boa formação técnica. Por sua vez E3, foca-se apenas no facto dos *curricula* do ensino superior não incluírem formação especializada numa educação inclusiva.

Dada a natureza desta subcategoria dirigida exclusivamente aos entrevistados, na sua condição de docentes, nada é possível referir pelo lado da observação.

Subcategoria 4.4 - A importância da formação em musicoterapia.

Todos os entrevistados reconhecem a importância de uma formação em musicoterapia, por básica que seja, dada a circunstância de a escola ser inclusiva. A preparação básica permitirá lidar melhor com as situações reais.

Dada a natureza desta subcategoria dirigida exclusivamente aos entrevistados, na sua condição de docentes, nada é possível referir pelo lado da observação.

7. Conclusões

"O dever daqueles que se tornaram mais civilizados pela instrução e educação seria o de promover momentos para a aprendizagem e para a concepção de formas artísticas. A fórmula secreta é muito, muito simples: trabalhar com paixão e liberdade."

José Filomeno Raimundo (2004)

Considerando a pergunta de partida e os objetivos propostos para este estudo, identificados e referidos no decorrer do trabalho passamos a apresentar as conclusões que retiramos do trabalho concretizado.

Embora conscientes das limitações deste tipo de estudo, não podemos deixar de considerar o enorme ganho do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e profissional que ele nos proporcionou:

- pelas pessoas especiais que conhecemos;
- pelos espaços que revisitámos;
- pelos encontros e desencontros;
- pelas leituras e pelas discussões.

Retomamos, neste momento, os objetivos que nos orientaram neste estudo:

- Analisar o contributo que o ensino da música, do piano, pode trazer para o desenvolvimento pessoal e social das crianças com PEA;
- Refletir sobre o ensino e a aprendizagem da música e do piano;
- Identificar os pontos fracos do piano enquanto instrumento solista no quadro do ensino de crianças com PEA;
- Identificar as potencialidades do piano como instrumento solista no quadro do ensino de crianças com PEA;

- Aprofundar a nossa formação pessoal

No que diz respeito à questão inicial que conduziu este estudo - **Adequação do Ensino do Piano às Necessidades dos Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo** - procurámos dar-lhe resposta através da revisão da literatura feita e dos instrumentos empíricos elaborados, bem como da apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.

Podemos concluir que a música pode colaborar no sentido de trazer às crianças diagnosticadas com PEA competências pessoais e sociais que as ajudarão a ser, na medida das limitações mais específicas de cada um, cidadãos de uma sociedade mais justa e respeitadora das diferenças. Proporcionar às crianças e jovens com PEA a descoberta da música e dos instrumentos musicais é mais uma oportunidade para implementar a equidade social. Nas entrevistas que aplicámos pudemos verificar que há consenso na vantagem do ensino e da aprendizagem da música e do piano. Constatámos na leitura das entrevistas que os docentes todos são sensíveis à dificuldade acrescida no ensino da música e do piano a alunos com PEA. Apesar dos docentes entrevistados terem olhado para a questão da escassez do tempo do ponto de vista do trabalho autónomo dos futuros docentes, também nós considerámos escasso o tempo de uma sessão semanal para acompanhamento dos alunos. Apesar disso, foi extremamente gratificante perceber como um grupo de alunos que não usa os “códigos de comunicação verbal” aos quais estamos culturalmente vinculados, mas usando os “códigos de comunicação não-verbal” nos fazem chegar as suas mensagens de: interesse e desinteresse; alegria e frustração; contentamento e descontentamento; avanço e recuo; presença e ausência; som e silêncio.

Nas palavras de Gainza (2008) :

A música constitui um recurso terapêutico inestimável devido à sua extraordinária capacidade de penetração no ser humano já que esta constitui um canal de comunicação universal. O vínculo com a música constitui uma relação afetiva de natureza inconsciente, sendo essencial tanto em educação como em musicoterapia.

Concordamos com alguns dos constrangimentos que foram identificados pelos entrevistados no que diz respeito ao uso do piano, enquanto instrumento intermediário no ensino da música a alunos diagnosticados com PEA, são eles: a leitura, a coordenação e a gestão das possibilidades dinâmicas do instrumento. No caso da leitura não verificámos qualquer obstáculo pois nunca foi um elemento a considerar num contexto de iniciação ao instrumento. Quanto à coordenação verificámos que, de facto, muitas vezes, mesmo com os alunos com quem era mais fácil a interação não conseguíamos sempre e imediatamente obter deles uma resposta de forma coordenada.

Mas, sem dúvida que a música como diz Legaud & Legaud (citado por Ribeiro, 2012) "permite o desenvolvimento físico e a destreza do movimento. Alguns instrumentos necessitam de uma grande habilidade manual, outros, os de sopro, permitem ainda o

desenvolvimento da capacidade respiratória. A prática vocal trabalha também o controlo da respiração e dos músculos".

No que diz respeito à formação de professores não foi nossa intenção, no corpo do trabalho, dar-lhe um destaque que justificasse atribuir-lhe um capítulo ou um subcapítulo, sem que isto signifique a secundarização do tema. Muito pelo contrário. Foi no contexto da nossa prática profissional que nos apercebemos das lacunas da nossa formação, como aliás já foi referido neste trabalho. Sentimos necessidade de auscultar os nossos pares para pensarmos em termos futuros. No entanto, ao longo do trabalho, foi sempre uma preocupação de fundo mais direcionada para o contexto da musicoterapia. Aliás, os entrevistados reconheceram essa lacuna na formação de professores, tal como nós. Daí manifestarem angústia e receio pelo trabalho com alunos diagnosticados com PEA. Com uma escola para todos o grau de exigência na formação de professores, na nossa área, tem de ser mais abrangente.

Para muitos de nós, enquanto professores, cada ano letivo pode ser uma “caixa de surpresas”, já que não controlamos a realidade que nos entra de forma inesperada para dentro de uma sala de aula e que nos leva, muitas vezes ao autodidatismo e à autoformação. É a novidade, o desafio, o desconhecido que nos move na procura de uma formação muitas vezes solitária, mais ou menos empírica e que se sustenta, sobretudo, daquilo que os nossos alunos nos vão ensinando.

Não podemos deixar de fazer nossas as palavras de Gainza (2008) quando nos diz que:

Para se especializar em pedagogia musical é indispensável realizar uma formação de carácter operacional, de cariz teórico-prático, que permita ao futuro professor – convenientemente educado musicalmente – conhecer os processos musicais e o seu funcionamento para poder incorporar a arte e técnica das intervenções pedagógicas.

Partindo do estudo realizado e no contexto da reflexão final parece-nos importante, para prosseguirmos na melhoria da compreensão da temática - a adequação do ensino do piano às necessidades dos alunos diagnosticados com PEA - registarmos algumas **recomendações para futuros estudos**, uma vez que, o assunto exige um profundo e sistemático investimento na formação profissional enquanto professores de instrumento. Destacamos:

- realizar outros estudos em torno da temática desenvolvida neste trabalho, mas alargando o seu universo de incidência e de aplicação em torno dos resultados obtidos;
- realizar estudos no âmbito da formação especializada no domínio da musicoterapia;
- aprofundar os conhecimentos adquiridos no âmbito da musicoterapia.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). Educação para todos: torná-la uma realidade. Em M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Lisboa, Portugal : Instituto de Inovação Educacional.
- Algie, P. (2012). An exploration of the relationship between teacher and a music therapy student's practice in a special education setting. Wellington, New Zealand: New Zealand School of Music.
- Azevedo, J. (2012). A Aplicação da Musicoterapia numa criança com Espectro do Autismo. Estudo de Caso. *Dissertação de Mestrado*. Centro Regional de Braga, Portugal: Universidade Católica Portuguesa .
- Barenboim, D. (2009). *Está tudo ligado, O Poder da Música* (Vol. 1). Lisboa: Editora Bizâncio.
- Benenzon, R. (1985). *Manual de Musicoterapia*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Educator.
- Benenzon, R. (2008). *La nueva musicoterapia* (Vol. 1). Buenos Aires: Lumen.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bosa, C., & Baptista, C. (2002). *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Brennan, W. (1990). *Curriculum for Special Needs*. England: Milton Keynes.
- Bruscia, K. E. (2007). *Musicoterapia - Métodos y prácticas* (Vol. 1). México: Editorial Pax México.
- Carvalho, A. (2006). Enriquecimento pela arte: A importância da música na infância. Activação do desenvolvimento psicológico. *Actas do Simpósio Internacional*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, P. (2005). Re-tocando a aprendizagem na educação de infância: A música como linguagem. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Campo Grande, Mato Grosso, Brasil: Universidade Federal de Mato Grosso.
- Cohmer, S. (23 de Maio de 2014). *Autistic Disturbances of Affective Contact" (1943), by Leo Kanner*. Obtido em 2018 de Dezembro, de The Embryo Project: <https://embryo.asu.edu/pages/autistic-disturbances-affective-contact-1943-leo-kanner>
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. . Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). Educação Especial e Inclusão: duas faces da mesma moeda. Braga, Braga, Portugal : Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Dahlhaus, C., & Eggebrecht, H. (2009). *Que é a música?* (Vol. 1). Lisboa, Portugal: Texto & Grafia.
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação*. Viseu: Psico & Soma.
- Educação, M. d. (28 de Dezembro de 2018). *Educação Musical*. Obtido de Direção Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf
- Fernandes, S. (2010). A adequabilidade do Modelo Teacch para a promoção do desenvolvimento da criança com autismo. Brasil: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Fortin, M.-F. (2009). *O processo de investigação*. Loures: Lusociência - edições técnicas e científicas.

- Gadia, C. A., Tuchman, R., & Rotta, N. T. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 83.
- Gagnard, M. (1974). *Iniciação musical dos jovens*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gainza, V. H. (2008). *La nueva musicoterapia* (Vol. 1). Salamanca: Lumen.
- Gonçalves, M. F. (Dezembro de 2013). A Gestão Intermédia num Arupamento de Escolas da Terra Quente Trasmontana: Os Coordenadores de Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico. Bragança, Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Griffith, P. (1995). *Enciclopédia da Música do Século XX* (Vol. 1). São Paulo: Martins Fontes.
- Henrique, L. L. (2008). *Instrumentos musicais, 6ª edição* (Vol. 1). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Henrique, L. L. (2011). *Acústica Musical* (Vol. 1). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henrique, L. L. (s.d.). *Instrumentos musicais*.
- Houaiss, A., & Villar, M. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Instituto de Inovação Educaional: Ministério da Educação.
- Lourenço, S. (2012). *As Escolas de Piano Europeias - Tendências Nacionais da Interpretação Pianística no Séc.XX* (Vol. 1). Porto, Portugal: Universidade Católica Editora.
- Magalhães, R. D. (2011). *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro .
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mesquita, M. F. (2001). Educação especial em Portugal no último quarto do século XX. *Educação especial em Portugal no último quarto do século XX*. Salamanca, Espanha : Faculdade de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Morais, T. L. (2012). *Modelo TEACCH - Intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Niza. (2006). Que Rumos para a Educação? *Revista Educação, Temas e Problemas Nº1*.
- Oliveira, A. B. (2009). Perturbações do Espetro do Autismo - Comunicação. *Perturbações do Espetro do Autismo - Comunicação*. Porto, Porto, Portugal: Escola Superior de Educação Paula Fransinetti.
- Pereira, M. C. (2005). *Autismo - Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, A. F. (2012). IMestrado em Ciências da Educação Especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. *Inclusão e Inovação As Atitudes dos Professores do Ensino Regular no Quadro da Educação Inclusiva*. Viseu, Viseu, Portugal: UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS DEPARTAMENTO DE ECONOMIA, GESTÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS/FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA.

- Powell, J. (2012). *Como funciona a música* (Vol. 1). Lisboa: Bizâncio.
- Quelhas, M. P. (2011). O Uso das TIC por Jovens do Ensino Básico com Trissomia 21: Um Estudo de Caso . *O Uso das TIC por Jovens do Ensino Básico com Trissomia 21: Um Estudo de Caso* . Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raimundo, J. M. (2004). O Ensino da Música em Portugal: alguns elementos para reflexão. *POLINFOR*, 11.
- Ribeiro, M. (2012). O Ensino da Música nas Actividades de Enriquecimento Curricular e o desempenho escolar dos alunos ao nível musical . *Um estudo na transição do 1º para o 2º ciclo do Ensino básico*. Viseu, Portugal: Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu.
- Ruud, E. (1990). *Caminhos da Musicoterapia*. São Paulo: Summus Editorial, Ld.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo - compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. . Porto: Porto Editora.
- Silva, A. P. (2006). Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas. Em Cortez, *O professor de educação física como agente do processo inclusivo* (pp. 69-81). Ed. São Paulo.
- Silva, C. C. (2012). *Música: um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação do espectro do autismo*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª Edição.
- UNESCO. (7-10 de Junho de 1994). *Declaração de Salamanca*. Obtido em Dezembro de 2018, de Declaração de Salamanca : http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf
- Wang, M. (1998). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. Em M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

Webgrafia

- 5º Congreso Mundial de Salud Mental y Sordera. Sordera y Autismo. 23-25 de Mayo de 2012 Monterrey, Mexico. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/133673134/Sordera-y-Autismo#download>. Acesso em. 23 out. 2018
- Decreto- Lei nº54/2018 (6 de julho). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República nº129/2018, 1ª Série. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>. Acesso em: 30 dez. 2018
- Decreto-Lei nº176/2012. (2 de agosto de 2012). Regulação do regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares. Diário da República nº149, 1ª Série. art.º38. Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/179057/details/maximized>. Acesso em: 20 dez. 2018
- Decreto-Lei nº3/2008. (7 de janeiro de 2008). Definição dos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República nº4, 1ª Série, pp.154-156. Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/->

/search/386871/details/normal?q=Decreto-
Lei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro. Acesso em: 10 set. 2018

Declaração de Salamanca (1994). Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018

Educação Musical - Documento Curricular de Referência (2018) Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf. Acesso em: 23 dez. 2018

Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1º ciclo do Ensino Básico. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_da_musica_1.pdf. Acesso em: 26 dez. 2018

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira (2014-2017) , Disponível em: http://www.esds.edu.pt/images/docs/1516/PE_%20Revistosetembro2015.pdf. Acesso em: 10 de set. 2018

ANEXOS

ANEXO A

Guião da Entrevista:

Exma Sr.(^a) Professor(a)

Muito obrigado pelo seu tempo e disponibilidade.

No âmbito da dissertação do Mestrado em Ensino de Música – Variante Instrumento (Piano) que me encontro a realizar na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco desenvolvo uma investigação subordinada ao tema - Adequação do ensino do piano às necessidades dos alunos com perturbações do espectro do autismo.

A sua opinião sobre este assunto é de grande importância para a minha investigação e, desta forma, venho solicitar a sua colaboração traduzindo-se a mesma na realização de uma entrevista que demorará cerca de 60 minutos.

O contributo que facultar destina-se **exclusivamente** a elaboração deste trabalho e as suas respostas serão **confidenciais**.

Desde já, grato pela colaboração

Dados de caracterização:

- Formação académica e profissional,
- Situação profissional,
- Sexo,
- Idade,
- Número de anos de exercício da profissão,

Variável 1 - O ensino/aprendizagem da Música/Piano

- 1.1 Qual é o seu ponto de vista sobre o ensino da Música?
- 1.2 Qual é o seu ponto de vista sobre o ensino da Música em Portugal?
- 1.3 Qual é o seu ponto de vista sobre o ensino do Piano?
- 1.4 Na sua ótica, o que leva uma criança a manifestar interesse pela aprendizagem da música?

- 1.5 Na sua ótica, o que leva uma criança a manifestar interesse pela aprendizagem do piano?
- 1.6 Do seu ponto de vista, há uma faixa etária ideal para se iniciar a aprendizagem da música? Esclareça.
- 1.7 Do seu ponto de vista quais são os pré-requisitos que uma criança necessita de ter para fazer a iniciação à aprendizagem do piano?
- 1.8 Tendo por base a sua experiência docente, como descreveria o impacto que, de um modo geral, a aprendizagem do piano traz às crianças?

Variável 2 – O ensino/aprendizagem da Música no âmbito da Educação Especial

- 2.1 De que forma a Educação Especial entrou na sua experiência docente?
- 2.2 Lembra-se do que sentiu quando teve a primeira experiência de ensino no âmbito da Educação Especial? Pode descrever o que sentiu?
- 2.3 Alguma vez teve formação no âmbito da musicoterapia? Explícite?
- 2.4 Quais as características que identifica no piano que podem ser uma mais valia nas aprendizagens no âmbito Educação Especial? Explícite.
- 2.5 Quais as características que identifica no piano que se podem apresentar como desvantagens na aprendizagem no âmbito da Educação Especial? Explícite.
- 2.6 De que forma é que o ensino do piano pode ser afetado pelas estratégias da musicoterapia? Esclareça.
- 2.7 De que forma é que a aprendizagem do piano pode ser afetada pelas estratégias da musicoterapia? Esclareça.

Variável 3 – A importância da aprendizagem da Música/Piano no desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA.

- 3.1 Trabalha, regularmente, com crianças diagnosticadas com PEA?
- 3.2 De acordo com a sua experiência pessoal, como é que as crianças diagnosticadas com PEA são encaminhadas para a aprendizagem do piano? Esclareça.
- 3.3 Na sua opinião, de que forma a musicoterapia contribui para o desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA? Explícite.
- 3.4 Do seu ponto de vista, de que forma a aprendizagem do piano pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA?

Variável 4 – A formação de professores de Música/Piano

4.1 Do seu ponto de vista o que se espera de um professor de música?

4.2 Na sua ótica, o que se espera de um professor de piano?

4.3 Do seu ponto de vista quais são os pontos fortes da formação dos professores de música/piano?

4.4 Do seu ponto de vista, quais são os pontos fracos da formação dos professores de música/piano em Portugal?

4.5 Considera que há lacunas na formação de professores de música/piano se pensarmos na formação musical? Justifique

4.6 Considera que a formação dos professores de música/piano deveria contemplar a musicoterapia? Justifique

Categoria 1 - O ensino/aprendizagem da Música/Piano

E1	<p>1.1 Qual é o seu ponto de vista sobre o ensino da Música? "O aluno deve compreender a essência da música."</p> <p>1.2 Qual é o seu ponto de vista sobre o ensino da Música em Portugal? "Não há tempo suficiente para estudar o instrumento, o aluno não tem acesso a muito tempo com o professor para se poder aperfeiçoar."</p> <p>1.3 Qual é o seu ponto de vista sobre o ensino do Piano? "Ensino deve ser individual, <i>1 on 1</i>, independentemente do método. O professor deve tentar fazer o seu próprio método para cada aluno. O legado, a herança, é passada de professor para aluno."</p> <p>1.4 Na sua ótica, o que leva uma criança a manifestar interesse pela aprendizagem da música? "Algumas crianças têm um talento / facilidade natural para a música devido à exposição que tiveram. Para outras pode ser uma questão de curiosidade em tocar em grupo, em se expressar colectivamente."</p> <p>1.5 Na sua ótica, o que leva uma criança a manifestar interesse pela aprendizagem do piano? "O piano, ao contrário de outros instrumentos, tem uma produção directa do som, é fácil extrair som. O facto de em casa haver um piano também potencia essa curiosidade. A versatilidade do instrumento também é um factor a ter em conta."</p> <p>1.6 Do seu ponto de vista, há uma faixa etária ideal para se iniciar a aprendizagem da música? Esclareça. "De preferência antes das alterações hormonais (12-13), quanto mais cedo melhor. As alterações hormonais podem afetar a coordenação."</p> <p>1.7 Do seu ponto de vista quais são os pré-requisitos que uma criança necessita de ter para fazer a iniciação à aprendizagem do piano? "A meu ver há preferências mas não pré-requisitos."</p> <p>1.8 Tendo por base a sua experiência docente, como descreveria o impacto que, de um modo geral, a aprendizagem do piano traz às crianças? "O desenvolvimento da auto-confiança, da organização das tarefas, da concentração e da consciência emocional que de outra forma não poderiam ter. Aprendem também a desfrutar da música."</p>
E2	<p>1.1 Qual é o seu ponto de vista sobre o ensino da Música?</p>

"Considero o ensino da música de grande importância para a formação cultural das nossas crianças e jovens. A música permite expressar a criatividade e a expressividade que caracterizam o ser humano, através dos sons. O que seria de uma sociedade sem arte, em particular sem a arte dos sons? Seria muito pouco interessante."

1.2 Qual é o seu ponto de vista sobre o ensino da Música em Portugal?

"Nos últimos anos, o ensino da música em Portugal ficou consideravelmente mais acessível a um maior número de crianças e jovens depois da implementação do ensino articulado nas escolas de música. No entanto, também se verifica que muitos dos alunos do ensino articulado acabam por não se empenhar como deveriam para assim aproveitar a oportunidade que lhes é dada de estudar gratuitamente. As escolas oficiais têm bons professores e o nível de ensino é elevado."

1.3 Qual é o seu ponto de vista sobre o ensino do Piano?

"Não sou professor de piano, mas vejo que o ensino de piano é feito com qualidade, por bons e exigentes professores. O piano é um dos instrumentos mais procurados nas escolas de música."

1.4 Na sua ótica, o que leva uma criança a manifestar interesse pela aprendizagem da música?

"Pode haver várias perspetivas. Algumas crianças querem estudar música porque vêm uns concursos na televisão e acham que cantar e acompanhar à guitarra ou ao piano está na moda. Alguns destes alunos depois percebem que o estudo de um instrumento requer muito estudo e esforço e não é bem aquilo que estavam à espera. Mas também há muitos alunos que querem estudar música porque adoram cantar, dançar, sentir o ritmo, vão a concertos com os pais e dá-lhes prazer escutar música, ou já tocam algum instrumento e pretendem aprofundar os seus conhecimentos. São esses os alunos mais interessantes."

1.5 Na sua ótica, o que leva uma criança a manifestar interesse pela aprendizagem do piano?

"O piano é um instrumento muito popular, porque é usado não só na música erudita como na música pop. Todas as crianças conhecem o piano, mas não serão muitas a conhecer o fagote, por exemplo. Além disso, é um instrumento que pode funcionar muito bem sozinho, sem interação com outros instrumentos, pois permite fazer melodia e acompanhamento."

1.6 Do seu ponto de vista, há uma faixa etária ideal para se iniciar a aprendizagem da música? Esclareça.

"O ideal é estimular as capacidades musicais das crianças desde o nascimento. O facto de os pais cantarem para o bebé e de lhe dar a escutar boa e variada música é muito importante."

1.7 Do seu ponto de vista quais são os pré-requisitos que uma criança necessita de ter para fazer a iniciação à aprendizagem do piano?

"Não sou professor de piano, mas penso que desde os 3-4 anos já se pode fazer uma abordagem ao piano."

1.8 Tendo por base a sua experiência docente, como descreveria o impacto que, de um modo geral, a aprendizagem do piano traz às crianças?

	<p>"Não dou aulas de piano, mas vejo o que se passa com os alunos de colegas meus de piano. Se um aluno estudar com regularidade e empenho, o estudo do piano leva a criança a sentir-se feliz com uma atividade que lhe dá prazer e lhe coloca desafios."</p>
E3	<p>1.1 Qual é o seu ponto de vista sobre o ensino da Música?</p> <p>"A música deve ser algo acessível a todos, sem excluir ninguém."</p> <p>1.2 Qual é o seu ponto de vista sobre o ensino da Música em Portugal?</p> <p>"Atualmente um maior número de pessoas tem acesso à aprendizagem da música, mas ainda falta maior abertura para a inclusão de pessoas com necessidades especiais."</p> <p>1.3 Qual é o seu ponto de vista sobre o ensino do Piano?</p> <p>"O ensino do piano e de todos os instrumentos precisa de ter vertentes diferentes aplicadas a situações e alunos diferentes de acordo com as respetivas necessidades."</p> <p>1.4 Na sua ótica, o que leva uma criança a manifestar interesse pela aprendizagem da música?</p> <p>"Descobrir os sons ou o encantamento por um determinado instrumento, pela sua forma visual e pela sua sonoridade, podem ser fatores contributivos para a escolha."</p> <p>1.5 Na sua ótica, o que leva uma criança a manifestar interesse pela aprendizagem do piano?</p> <p>"A tradição familiar ou a existência de um instrumento de tecla em casa."</p> <p>1.6 Do seu ponto de vista, há uma faixa etária ideal para se iniciar a aprendizagem da música? Esclareça.</p> <p>"Para iniciar a aprendizagem musical de um instrumento, depende do instrumento escolhido, no entanto a fruição musical e o despertar para a música deve ser dado a conhecer à criança a partir do momento do nascimento, pois as capacidades auditivas começam a perder-se após o nascimento. Aos 10 anos de idade já se perdeu muito! "</p> <p>1.7 Do seu ponto de vista quais são os pré-requisitos que uma criança necessita de ter para fazer a iniciação à aprendizagem do piano?</p> <p>"Apenas gostar do instrumento, mesmo que não saiba ler ou escrever."</p> <p>1.8 Tendo por base a sua experiência docente, como descreveria o impacto que, de um modo geral, a aprendizagem do piano traz às crianças?</p> <p>"As crianças são muito abertas à aprendizagem quando ela constitui novidade. São como esponjas que absorvem o que lhes é ensinado. Os instrumentos trazem-lhes desafios, promovem a partilha e o bem estar pessoal."</p>

Categoria 2 - O ensino/aprendizagem da Música no âmbito da Educação Especial

E1	<p>2.1 De que forma a Educação Especial entrou na sua experiência docente?</p> <p>"Um casal abordou-me porque o filho tinha PEA bastante profunda e mostrava também ter uma grande recetividade à música e ao som. Demonstrou ter uma enorme capacidade em aprender música de ouvido e os pais queriam ajuda. Tinha uma memória de curta duração e picos emocionais muito acentuados."</p> <p>2.2 Lembra-se do que sentiu quando teve a primeira experiência de ensino no âmbito da Educação Especial? Pode descrever o que sentiu?</p> <p>"Não tinha a certeza se podia ajudar mas ao mesmo tempo estava muito impressionada com o que ele conseguia fazer. Ele dominava por completo a aula."</p> <p>2.3 Alguma vez teve formação no âmbito da musicoterapia? Explícite?</p> <p>"Não. As experiências que fui tendo serviram em parte como uma forma de formação."</p> <p>2.4 Quais as características que identifica no piano que podem ser uma mais valia nas aprendizagens no âmbito Educação Especial? Explícite.</p> <p>"Efeitos de som (clusters, pedais, o movimento dos martelos). Alguns preferem certas zonas do piano (agudos em vez de graves) no início do contacto com o instrumento."</p> <p>2.5 Quais as características que identifica no piano que se podem apresentar como desvantagens na aprendizagem no âmbito da Educação Especial? Explícite.</p> <p>"Volume de som alto por vezes afasta alguns alunos no contato inicial."</p> <p>2.6 De que forma é que o ensino do piano pode ser afetado pelas estratégias da musicoterapia? Esclareça.</p> <p>"A forma de ensinar é semelhante, no entanto tem que se olhar para o aluno de uma forma mais científica. É como olhar para o aluno através de uma lupa, tudo o que fazemos tem que ser medido e calculado porque uma palavra ou um movimento que não tenha sido pensado e adaptado à situação pode provocar uma regressão ou um bloqueio. O professor vai ter sempre que se adaptar ao aluno."</p> <p>2.7 De que forma é que a aprendizagem do piano pode ser afetada pelas estratégias da musicoterapia? Esclareça.</p> <p>"Igual à 2.6."</p>

E2	<p>2.1 De que forma a Educação Especial entrou na sua experiência docente?</p> <p>"No ano passado, fui convidado para desenvolver atividades musicais com pessoas com perturbações do desenvolvimento e autismo a cargo da APPDA de Leiria, em conjunto com a minha colega Luzia Lapo. Este é o segundo ano que desenvolvemos esse trabalho."</p> <p>2.2 Lembra-se do que sentiu quando teve a primeira experiência de ensino no âmbito da Educação Especial? Pode descrever o que sentiu?</p> <p>"A minha experiência não é exatamente de ensino (desenvolvemos atividades que proporcionam às pessoas uma vivenciação com a música que as enriqueça pessoalmente), mas posso dizer que a primeira sessão que tivemos com aquelas pessoas foi muito especial, pois senti que elas ficaram felizes e entusiasmadas, o que também me deixou muito feliz. Algumas das reações verificadas foram como se a música abrisse uma pequena janela para comunicar com aquelas pessoas."</p> <p>2.3 Alguma vez teve formação no âmbito da musicoterapia? Explícite?</p> <p>"Fiz algumas ações de formação, nomeadamente com a Dra Ana Esperança e diversas sessões desenvolvidas na Sociedade Artística e Musical dos Pousos."</p> <p>2.4 Quais as características que identifica no piano que podem ser uma mais valia nas aprendizagens no âmbito Educação Especial? Explícite.</p> <p>"Da experiência que tenho com autistas, o piano permite produzir e explorar sons de forma imediata e fácil. Há casos de pessoas que gostam de estar a tocar juntamente comigo e outros que preferem estar a tocar sozinhos. Alguns procuram apenas as notas brancas e outros exploram todas as notas, uma a uma ou em clusters. Quando acompanho uma pessoa, tento sentir se ela quer um ritmo regular e só explora as notas brancas (nesse caso faço um acompanhamento regular, com um ostinato harmónico) ou se explora todas as notas com ritmos irregulares e até clusters (nesse caso tento interagir da mesma forma, procurando dar uma certa coerência ao que se está a tocar, por exemplo explorando um determinado motivo melódico-rítmico que foi espontaneamente interpretado)."</p> <p>2.5 Quais as características que identifica no piano que se podem apresentar como desvantagens na aprendizagem no âmbito da Educação Especial? Explícite.</p> <p>"O piano é um instrumento que apesar de permitir uma abordagem imediata na produção do som, se quisermos aprofundar a aprendizagem é bastante complexo, pois se avançarmos para a interpretação por leitura é necessário ler duas pautas em simultâneo, com claves diferentes, coordenando duas mãos."</p> <p>2.6 De que forma é que o ensino do piano pode ser afetado pelas estratégias da musicoterapia? Esclareça.</p> <p>"Não sou professor de piano, mas por certo que num contexto terapêutico, a forma de se ensinar piano será diferente do ensino em situação puramente académica. Em contexto de musicoterapia usa-se o ensino do piano não como um objetivo em si mesmo, mas como um meio de atingir outros fins."</p> <p>2.7 De que forma é que a aprendizagem do piano pode ser afetada pelas estratégias da musicoterapia? Esclareça."</p> <p>"Num contexto de musicoterapia, em princípio, a aprendizagem do piano é um meio de atingir outros objetivos, de forma a resolver determinados problemas específicos da criança que está a aprender. Cada caso é um caso, mas esses problemas do aluno poderão influenciar mais ou</p>
----	--

	<p>menos a aprendizagem comparativamente a uma criança sem problemas. Uma vez que aquilo que o professor apresenta ao aluno para aprender é influenciado pela estratégia terapêutica, a forma de aprender e até o repertório que se aprende vão ser afetados."</p>
<p>E3</p>	<p>2.1 De que forma a Educação Especial entrou na sua experiência docente?</p> <p>"A minha experiência passou pela receção na classe de um aluno diagnosticado com PEA que ouvia musica ao vivo e em casa e mostrava claramente maior felicidade ao ouvi-la"</p> <p>2.2 Lembra-se do que sentiu quando teve a primeira experiência de ensino no âmbito da Educação Especial? Pode descrever o que sentiu?</p> <p>"Senti muito medo de não ser capaz de ensinar nada e de a experiência ser má para ambos (aluno e professor)."</p> <p>2.3 Alguma vez teve formação no âmbito da musicoterapia? Explícite?</p> <p>"Não."</p> <p>2.4 Quais as características que identifica no piano que podem ser uma mais valia nas aprendizagens no âmbito Educação Especial? Explícite.</p> <p>"A aprendizagem de um instrumento traz sempre mais-valias na formação do individuo, no seu desenvolvimento cognitivo e na sua capacidade de concentração. No caso das teclas, a sua aprendizagem promove maior capacidade de desenvolvimento da motricidade fina, para além do desenvolvimento cerebral."</p> <p>2.5 Quais as características que identifica no piano que se podem apresentar como desvantagens na aprendizagem no âmbito da Educação Especial? Explícite.</p> <p>"Apesar de a minha área de especialização instrumental ser o órgão, do conhecimento que tenho do piano, identifico como uma dificuldade o facto de os alunos terem que ler duas pautas em simultâneo".</p> <p>2.6 De que forma é que o ensino do piano pode ser afetado pelas estratégias da musicoterapia? Esclareça.</p> <p>"Apesar de as aulas de instrumento serem individuais, todos os alunos seguem o mesmo currículo. Num contexto de musicoterapia essa relação professor-aluno deve ser ainda mais particularizada. As condições do processo de ensino são totalmente definidas pelo aluno."</p> <p>2.7 De que forma é que a aprendizagem do piano pode ser afetada pelas estratégias da musicoterapia? Esclareça.</p> <p>"Não tendo formação ao nível da musicoterapia apenas me ocorre responder que a assimilação dos conceitos é muito diferente e as exigências técnicas devem ir ao encontro das possibilidades reais do aluno".</p>

Categoria 3 - A importância da aprendizagem da Música/Piano no desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA.

E1	<p>3.1 Trabalha, regularmente, com crianças diagnosticadas com PEA? "Sim, com alguma regularidade, (transtorno obsessivo-compulsivo e PEA)."</p> <p>3.2 De acordo com a sua experiência pessoal, como é que as crianças diagnosticadas com PEA são encaminhadas para a aprendizagem do piano? Esclareça. "Primeiro tem que se conhecer o diagnóstico e perceber se aprender piano poderá ser benéfico ou não. Para alguns o piano pode ser um meio de se expressar e pode também promover a elasticidade do cérebro e a concentração nas tarefas."</p> <p>3.3 Na sua opinião, de que forma a musicoterapia contribui para o desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA? Explique. "Inserção num grupo ou comunidade pode ser ajudada porque podem tocar para um grupo de pessoas. Quando tocam piano experienciam muitas emoções que são novas para muitos deles. Como normalmente não conseguem desenvolver atividades coletivas (desportos, cantar em coro) podem usar o instrumento para desenvolver competências."</p> <p>3.4 Do seu ponto de vista, de que forma a aprendizagem do piano pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA? "Igual a 3.3"</p>
E2	<p>3.1 Trabalha, regularmente, com crianças diagnosticadas com PEA? "Sim, semanalmente, não especificamente no ensino do piano, mas na implementação de diversas atividades musicais."</p> <p>3.2 De acordo com a sua experiência pessoal, como é que as crianças diagnosticadas com PEA são encaminhadas para a aprendizagem do piano? Esclareça. "Na Escola de Música do Orfeão lembro-me de haver um aluno com PEA cuja mãe o inscreveu no ensino do piano pois entendeu que seria uma atividade enriquecedora e que poderia permitir ao aluno abrir formas de comunicação/expressão."</p> <p>3.3 Na sua opinião, de que forma a musicoterapia contribui para o desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA? Explique. "Daquilo que conheço em termos de atividades terapêuticas com crianças com PEA, a música permite abrir meios de expressão e comunicação, talvez mais facilmente que outro tipo de abordagens. A música estimula diversas áreas cerebrais, permitindo trabalhar diversas competências que não estejam convenientemente desenvolvidas, como por exemplo a interação e comunicação com as outras pessoas."</p> <p>3.4 Do seu ponto de vista, de que forma a aprendizagem do piano pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA?</p>

	<p>"No piano podem ser exploradas as vantagens da musicoterapia em geral, pois é um instrumento que permite com facilidade produzir sons agudos e graves, texturas, clusters, ritmos mais ou menos regulares. Numa trompete, por exemplo, será mais complicado. E se se tratar de um teclado digital, poderão ainda ser explorados outros sons."</p>
<p>E3</p>	<p>3.1 Trabalha, regularmente, com crianças diagnosticadas com PEA?</p> <p>"Sim."</p> <p>3.2 De acordo com a sua experiência pessoal, como é que as crianças diagnosticadas com PEA são encaminhadas para a aprendizagem do piano? Esclareça.</p> <p>"No meu caso, a direcção pedagógica por conhecer o meu trabalho encaminha os alunos a conhecerem a professora e o respetivo instrumento e os alunos e as famílias, acabam por escolher este instrumento."</p> <p>3.3 Na sua opinião, de que forma a musicoterapia contribui para o desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA? Explique.</p> <p>"Como não tenho formação especializada em musicoterapia, recorro à experiência pessoal e, nesse sentido, penso que promove a integração dentro de um grupo, satisfação e bem-estar."</p> <p>3.4 Do seu ponto de vista, de que forma a aprendizagem do piano pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de crianças diagnosticadas com PEA?</p> <p>"Promove a motricidade fina, promove maior desenvolvimento cognitivo, promove a integração, promove nos outros o valor da diferença."</p>

Categoria 4 - A formação de professores de Música/Piano

E1	<p>4.1 Do seu ponto de vista o que se espera de um professor de música?</p> <p>"Capacidade de transmissão de conhecimento, de tradições estilísticas e ter a humildade de aceitar outros pontos de vista. Capacidade de resolver problemas. Ser capaz de respeitar o aluno e compreender as suas dificuldades."</p> <p>4.2 Na sua ótica, o que se espera de um professor de piano?</p> <p>"4.1"</p> <p>4.3 Do seu ponto de vista quais são os pontos fortes da formação dos professores de música/piano?</p> <p>"O professor tem que ser capaz de tocar (performance) a um nível alto para poder ensinar e conhecer de um ponto de vista histórico e estilístico a música. A habilidade de transmitir as emoções dentro das tradições estilísticas corretas. Compreender a arquitectura e estrutura harmónica da música e didática. Experiência de vida contribui para melhorar a atividade docente."</p> <p>4.4 Do seu ponto de vista, quais são os pontos fracos da formação dos professores de música/piano?</p> <p>"Não há contacto suficiente entre o aluno e o professor para que a transmissão do conhecimento seja feita. Há poucas oportunidades para os alunos tocarem e o curriculum não está feito de forma a que, durante a formação, haja tempo suficiente para estudar o instrumento."</p> <p>4.5 Considera que há lacunas na formação de professores de música? Justifique.</p> <p>"Todos os professores deveriam ter formação em composição, direção de orquestra, orquestração, coro e liberdade para poderem tocar mais repertório de música de câmara. Também há falta de cursos de formação com especialistas."</p> <p>4.6 Considera que a formação dos professores de música/piano deveria contemplar a musicoterapia? Justifique.</p> <p>"Sim, deveria haver a possibilidade de ter cursos de formação nas escolas de música para ajudar os futuros professores a saber como lidar com situações para as quais não foram preparados durante a sua formação. "</p>
E2	<p>4.1 Do seu ponto de vista o que se espera de um professor de música?</p> <p>"De um professor de música espera-se uma pessoa com boa formação musical (geral e específica) que consiga motivar os alunos e levá-los a desenvolver as competência e a interiorizar os conteúdos musicais, de forma a que a música se concretize como uma experiência estética enriquecedora."</p> <p>4.2 Na sua ótica, o que se espera de um professor de piano?</p> <p>"Espera-se uma pessoa com elevada capacidade técnica e teórica, que consiga motivar os alunos e os ajude de forma eficiente a desenvolver gradualmente as competências necessárias para tocar piano."</p>

	<p>4.3 Do seu ponto de vista quais são os pontos fortes da formação dos professores de música/piano?</p> <p>"Os professores de piano que conheço têm muito boa formação técnica e de análise harmónica de acordo com o período histórica das peças que ensinam."</p> <p>4.4 Do seu ponto de vista, quais são os pontos fracos da formação dos professores de música/piano?</p> <p>"Alguns professores, apesar das elevadas competências técnicas, têm dificuldade em motivar os alunos e em serem pacientes com os mesmos. Claro que em muitos casos o problema está no facto de os alunos não estudarem. Também penso que alguns professores estão apenas centrados na música erudita e poderiam explorar outras peças de outros estilos, nomeadamente jazz."</p> <p>4.5 Considera que há lacunas na formação de professores de música/piano? Justifique</p> <p>"Há professores de piano com excelente ouvido e formação musical. Também há alguns que têm lacunas na formação auditiva. Por isso, neste caso têm apenas uma abordagem ao piano de leitura de partituras, ficando de fora outras formas de explorar o instrumento, por exemplo ao nível da improvisação."</p> <p>4.6 Considera que a formação dos professores de música/piano deveria contemplar a musicoterapia? Justifique</p> <p>"Penso que uma abordagem superficial será sempre benéfica, pois abre os horizontes, mostra outras realidades e de que forma podem ser exploradas. Depois, quando se pretende enveredar pela musicoterapia e aplicá-la profissionalmente, é necessária uma formação mais abrangente e aprofundada."</p>
E3	<p>4.1 Do seu ponto de vista o que se espera de um professor de música?</p> <p>"Penso que se espera do professor alguém com capacidade de acolher, de respeitar, de motivar e de ajudar."</p> <p>4.2 Na sua ótica, o que se espera de um professor de piano?</p> <p>"Penso que um aluno espera do professor alguém que o guia nesta sua aprendizagem e que é o motor de um barco em navegação."</p> <p>4.3 Do seu ponto de vista quais são os pontos fortes da formação dos professores de música/piano?</p> <p>"Considero que há uma formação técnica de qualidade acompanhada do estímulo diário do ouvido harmónico em diversos contextos".</p> <p>4.4 Do seu ponto de vista, quais são os pontos fracos da formação dos professores de música/piano?</p> <p>"A formação é muito compartimentada, não havendo grande cruzamento entre as disciplinas fundamentais".</p> <p>4.5 Considera que há lacunas na formação de professores de música/piano? Justifique.</p>

"Há alguma incapacidade de receber alunos com NEECP, os currícula universitários não prevêem o ensino destes alunos integrados nos conservatórios de música."

4.6 Considera que a formação dos professores de música/piano deveria contemplar a musicoterapia? Justifique.

"Se tivermos em conta a abertura para o ensino/aprendizagem de crianças com NEECP, sim. A formação de qualquer professor de instrumento está vocacionada para o ensino artístico especializado onde não tem sido hábito integrar estes alunos."

ANEXO B

Caracterização do meio (retirado do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira)

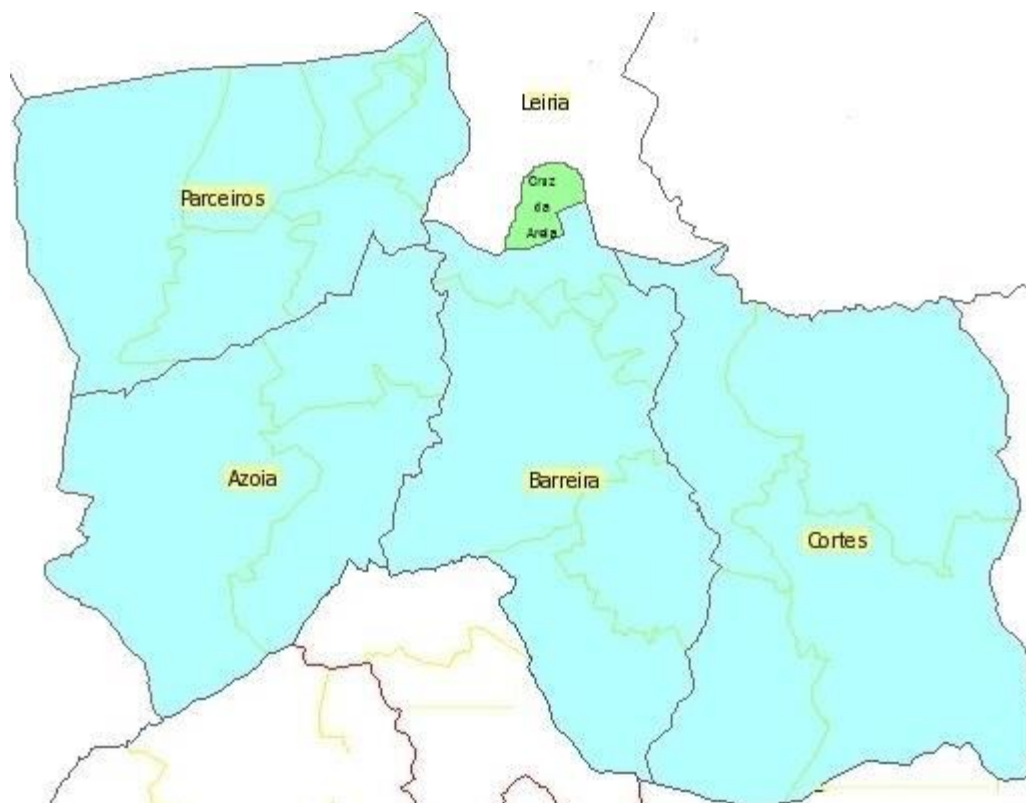
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DOMINGOS SEQUEIRA

ORIGENS

O Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira constituiu-se, oficialmente, em 26 de abril de 2013 com a tomada de posse da Comissão Administrativa Provisória (CAP). Resultou da junção do, até então, Agrupamento de Escolas José Saraiva com a Escola Secundária de Domingos Sequeira, tornando-se esta a sua escola sede.

Em termos genéricos, o território educativo do Agrupamento abrange, para além da sede, a Escola Secundária de Domingos Sequeira, a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos José Saraiva, a Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância da Cruz da Areia, todas situadas na cidade de Leiria, e as escolas dos ensinos pré-escolar e 1º ciclo, das localidades de Azoia, Barreira, Cortes e Parceiros, num total de 17 estabelecimentos de ensino (11 da união de freguesias de Leiria, Barreira, Cortes e Pousos e 6 da união de freguesias de Parceiros e Azoia).

ZONA DE INFLUÊNCIA DO ENSINO BÁSICO



Parceiros:

Bela Vista, Brogal, Casal d`Areia, Casal do Ralha, Casal Leitão, Cascaria

Azoia:

Alcogulhe, Azoia, Cabeças, Vale do Horto, Codiceira, Vale Gracioso

Barreira:

Andreus, Barreira, Carvalhinha, Casal da Cortiça, Casal Galego, Cumeira

Cortes:

Abadia, Amoreira, Cortes, Famalicão, Fontes, Mourões, Meia-Légua, Mouratos, Parceiros, Pernelhas, Quinta da Meia Légua, Quinta do Carrascal, Santa Clara, Vale Juncal

Leiria – Cruz da Areia:

Lourais, Ponte Cavaleiro, Marvila, Reixida, Mourã, Zambujo, Palheirinhos

Pinhal Verde, Quinta da Cortiça, Quinta do Retiro, Sobral, Telheiro

ZONA DE INFLUÊNCIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

Por não existir uma definição oficial da área de influência da Escola Secundária de Domingos Sequeira é, habitualmente, realizada uma reunião com todos os diretores das escolas do concelho, onde se estabelecem as respetivas zonas de influência de cada escola, contemplando as distâncias aos estabelecimentos de ensino.

ESCOLA SECUNDÁRIA DOMINGOS SEQUEIRA



A Escola Secundária de Domingos Sequeira comemorou o seu primeiro centenário no ano letivo de 1987/88. Designada por Escola de Desenho Industrial, iniciou a sua atividade em 01/10/1888, numa casa da Rua da Saudade arrendada pela Câmara Municipal, tendo sido nomeado seu professor e diretor, João Ribeiro Cristiano da Silva.

Abriu as portas com 101 alunos: 95 na disciplina de Desenho e 6 nas Oficinas. Até ao ano letivo de 1915/16, o número de disciplinas lecionadas na Escola não se alterou significativamente, havendo, no entanto, a salientar o prolongamento da duração dos cursos: dois anos para Desenho Elementar, três para Desenho Ornamental e quatro para Oficinas.

A grande novidade, nesse ano, foi a matrícula, em 24/12/1916, de 80 alunos no Curso Elementar de Comércio, com a duração de 3 anos e cujo currículo incluiu outras áreas/disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética e Geometria, Língua Francesa, Noções Gerais de Comércio, Escrituração e Cálculo Comercial, Geografia e História Pátria, Princípios de Física e Química, Elementos de História Natural e Caligrafia.

Em 1923/24, matricularam-se, pela primeira vez, alunos no Curso Industrial, com caráter oficial, que abrangia também o estudo de Desenho Elementar, Desenho Ornamental e Oficinas de Canteiro, Carpinteiro ou Lavoros Femininos, como opção.

Em simultâneo com a evolução dos currículos lecionados, verificaram-se alterações na designação da Escola entre o diploma legal que a criava e a Portaria de 1979 que fixou o nome atual:

Decreto de 13/06/1888 - Escola de Desenho Industrial Domingos Sequeira de Leiria;

Decreto de 9/10/1891 - Escola Industrial Elementar Domingos Sequeira de Leiria;

Decreto de 14/12/1897 - Escola Industrial Domingos Sequeira de Leiria;

Decreto-Lei N.º 5029 de 1/2/1918 - Escola de Artes e Ofícios Domingos Sequeira de Leiria;

Decreto-Lei N.º 8003 de 30/1/1922 – Escola de Canteiros e Lavoros Femininos Domingos Sequeira de Leiria;

Decreto-Lei N.º 37028 de 25/08/1948 – Escola Industrial e Comercial de Leiria;

Portaria N.º 608/79 de 22/11/1979 – Escola Secundária de Domingos Sequeira. Perdido o aspeto técnico-profissional, recuperou o seu patrono.

RECURSOS HUMANOS

O Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira é, este ano letivo de 2014/2015, frequentado por 2744 alunos em regime diurno. O corpo docente é constituído por 272 professores, sendo 257 do quadro (94,5%) e 15 contratados, e o corpo não docente é constituído por 71 trabalhadores.

OFERTA FORMATIVA

O Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira dispõe de uma oferta formativa diversificada:

Na educação pré-escolar, existem 14 grupos de jardim-de-infância.

No 1º ciclo existem 26 turmas, nos 2º e 3º ciclos, a funcionar na Escola Básica José Saraiva, existem 40 turmas: 8 turmas do 5º ano, 8 turmas do 6º ano, 9 turmas do 7º ano, 7 turmas do 8º ano, 7 turmas do 9º ano e 1 turma do curso vocacional de Artes e Tecnologias, de equivalência ao 9º ano.

Curso Vocacional – Curso destinado a alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino geral, designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo, ou três ou mais retenções em ciclos diferentes na totalidade do seu percurso escolar.

Existe um total de 41 turmas distribuídas pelos cursos Científico Humanísticos e Cursos Profissionais.

No âmbito da Educação Especial, os serviços especializados consubstanciam-se no conjunto de recursos humanos especializados que asseguram os apoios especializados.

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

A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, a promoção do acesso e sucesso educativos, nomeadamente ao nível da preparação para o prosseguimento de estudos ou para transição para a vida pós-escolar de natureza profissional ou ocupacional. O processo de inserção social e profissional dos jovens implica o estabelecimento de protocolos de cooperação ou parcerias entre a

escola/agrupamento e empresas /instituições locais, numa perspetiva de corresponsabilidade social e de respeito pela diferença.

Constituem modalidades específicas de educação, neste agrupamento:

- A intervenção precoce na infância;

- As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

-A educação de alunos cegos ou com baixa visão. O agrupamento integra três unidades de ensino estruturado, distribuídas por três estabelecimentos de ensino: uma na Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância de Cruz da Areia, outra na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos José Saraiva e outra na Escola Secundária de Domingos Sequeira. O Departamento de Educação Especial é composto pelos docentes de intervenção precoce, professores de educação especial, terapeutas da fala e terapeuta ocupacional.

Caracterização dos alunos:

Aluno A

Idade: 15 anos

1 Irmão mais velho

Pai: Técnico de Vendas (12º ano)

Mãe: Empregada Administrativa (Bacharelato)

Frequenta o 10º ano de escolaridade

2008 – Entrou para o 1º ciclo, iniciando também sessões de terapia da fala.

2009 – Transitou para o 2º ano de escolaridade, iniciou sessões de terapia ocupacional e manteve as sessões de terapia da fala.

Frequentou a Unidade de Ensino Estruturado (UEE) durante todo o 1º ciclo. Durante a manhã fazia trabalho individualizado e de tarde frequentou as aulas da turma.

2012 – Iniciou o 2º ciclo também na UEE. Teve sempre terapia da fala e terapia ocupacional.

No 2º ciclo frequentou também aulas de Educação Musical e Áreas de Complemento Curricular (Artes e Criatividade). Um relatório de Educação Musical de 2014 refere que o aluno é sensível aos sons de determinados instrumentos de altura indefinida.

2017 – Iniciou o Ensino Secundário na Escola Domingos Sequeira

O aluno A consegue ler textos simples e consegue responder a questões, no entanto escreve exclusivamente com letras maiúsculas.

Consegue também produzir/criar frases simples a partir de imagens e ordena palavras para a construção de frases. As tarefas são realizadas a um ritmo lento.

O aluno A esforça-se por comunicar e quando percebe que não se faz entender recorre à escrita. É meigo e delicado e interage de forma adequada e harmoniosa com os colegas e adultos.

Tem pouca autonomia.

O aluno A teve um desenvolvimento normal até aos 18 meses, altura em que começou a frequentar a creche e deixou de dizer as palavras que já dizia.

Foi avaliado pela 1ª vez aos 32 meses, com confirmação das suspeitas de PEA. Já manifestava alguns comportamentos obsessivos, fazia vocalizações sem intenção

comunicativa. Isolava-se frequentemente e não gosta de estar em espaços com muitas pessoas e não interage com os outros alunos.

A ausência de linguagem verbal foi uma das principais razões que levou os pais a levar o aluno a um médico para avaliação.

Na primeira observação foi feita uma avaliação do nível de desenvolvimento com os seguintes resultados:

- Comunicação – 3A
- Pessoal e Social – 1A9M
- Audição e Fala – 1A4M
- Óculo-Manual – 2A1M
- Realização – 3A

Global – 2A3M

Após nova consulta aos 4 anos de idade foi avaliado o nível de comportamento adaptativo com os seguintes resultados:

- Comunicação – 18 meses
- Autonomia – 34 meses
- Socialização – 18 meses
- Motricidade – 35 meses

Nível de comportamento adaptativo – 26 meses

O último relatório médico (2013) refere que o aluno tem 11 anos e um desenvolvimento funcional de 3 anos.

Observação direta:

Aula do dia 29 de Setembro

9h15

Escola Domingos Sequeira

Esta foi a primeira experiência que tive com o aluno A . Em relação ao primeiro aluno que tive (aluno E) , o aluno A revela um grau de autismo muito mais elevado. Tem uma forma muito própria de comunicar recorrendo muitas vezes a um iPad que traz sempre consigo. No entanto, a sua linguagem verbal é compreensível quando as respostas que dá são afirmativas ou negativas.

Quando é proposta uma pequena tarefa, o aluno A tende a repetir as instruções que lhe foram dadas mas nem sempre está disposto a prosseguir com a tarefa. Revela mais problemas de coordenação motora do que o Leonardo e mais problemas em se conseguir concentrar, mesmo que seja por breves momentos.

Com estes alunos, um dos objectivos será trabalhar a concentração, tentando aumentar a sua capacidade de concentração.

Pedi-lhe que tocasse os grupos de 2 notas pretas e de seguida os grupos de 3 notas pretas. O aluno A conseguiu realizar a tarefa com alguma facilidade. De seguida pedi-lhe que tocasse dó-ré-mi-fá-sol com a dedilhação 1-2-3-4-5. Conseguiu fazer ao fim de algumas tentativas mas quando decidi tocar esse motivo e outros apenas com um dedo, conseguiu reproduzir praticamente todos (alguns incluíam também notas pretas), sendo evidentes os problemas de coordenação.

Fiz também uma pequena experiência rítmica, onde toquei pequenas células rítmicas no entanto, o aluno A não conseguiu reproduzir nenhum ritmo, estava particularmente desconcentrado.

O aluno A ficou particularmente entusiasmado e contente quando lhe mostrei como fazer *glissando* no piano, pedindo inclusivamente que eu continuasse puxando a minha mão novamente para o teclado quando parava de tocar. aluno A explorou os efeitos do piano recorrendo aos *clusters* e *glissandi*.

Aula do dia 6 de Outubro

9h15

Escola Domingos Sequeira

O aluno A estava mais irrequieto nesta aula, foi difícil mantê-lo sentado, queria estar sempre em movimento. A sala em que temos a aula tem acesso a vários pisos por intermédio de vários lanços de escadas, o aluno A por 3 vezes que os subiu e desceu.

Demorei algum tempo até conseguir prender a atenção do aluno A . Em comparação com os outros alunos que tenho, o aluno A não tem interesse no piano como instrumento de percussão. É sempre bastante delicado no ataque das teclas e não ataca com rapidez ou com agressividade. O aluno A entusiasma-se mais quando toca as notas todas (brancas ou pretas) com um dedo, percorrendo todo o teclado para cima e para baixo.

Pedi-lhe então se me podia juntar a ele enquanto percorria o teclado. Percebi que o aluno A mostrava estar a divertir-se quando percorríamos o teclado na mesma direcção. Alterei a velocidade com que percorria o teclado dando a ideia de ir atrás do aluno A , como se ele estivesse a fugir. Divertiu-se bastante, fazendo depois também o mesmo. Foi o único momento onde se pode dizer que houve interacção.

Pedi ao aluno A que tocasse todos os conjuntos de 3 notas pretas (solb-láb-sib) com os dedos 2-3-4, não em simultâneo mas um dedo de cada vez. O aluno A tocou sem hesitações e sem erros todos os conjuntos, para cima e para baixo.

Aula do dia 13 de Outubro

Escola Secundária Domingos Sequeira

9h15

O aluno A estava bastante mais calmo e concentrado do que é habitual. O próprio aluno A começou a tocar as notas brancas com um dedo e pediu-me que tocasse em conjunto com ele, colocando a minha mão no teclado. Fizemos então novamente a mesma actividade da aula anterior cativando a atenção do aluno A no início da aula.

Depois desta actividade o aluno A parou com uma postura de quem está à espera que lhe digam o que fazer. Pedi-lhe que tocasse as notas solb-láb-sib com os dedos 2-3-4 em todas as oitavas. Fez sem qualquer problema e de seguida pedi-lhe que tocasse com as duas mãos em simultâneo apenas numa oitava. Fez também sem qualquer problema.

A próxima actividade consistiu em utilizar os 5 dedos de cada mão. Pedi-lhe que tocasse as notas dó-ré-mi-fá-sol com os dedos 1-2-3-4-5 em várias oitavas, primeiro com a mão direita e depois com a esquerda.

De seguida mostrei-lhe onde estava o Dó central no piano e ajudei-o a tocar todas as notas Dó no piano. Tocou praticamente sem hesitações, apenas precisou de ligeiras correcções.

Foi notório o progresso em relação às aulas anteriores , sobretudo em relação à capacidade de concentração. No entanto, a aula apenas durou 15 minutos, ao fim desse tempo o aluno A começou a ficar disperso.

Aula do dia 20 de Outubro

Escola Secundária Domingos Sequeira

9h15

A aula do dia 13 de Outubro foi a primeira com a aluno B. No entanto, não houve qualquer participação, a aluno B nem se quis sentar ao piano. A aluno B tem um autismo bastante severo e tudo o que saia da rotina não é bem aceite. Durante toda a aula esteve de pé e por vezes chegava mesmo a gritar com as auxiliares educativas.

Decidi então que o aluno A e a aluno B estariam juntos na aula. A aluno B sentou-se ao lado do aluno A e em frente ao piano mas praticamente não participou, tocando apenas algumas notas de vez em quando.

O aluno A voltou a estar novamente concentrado e particularmente contente por ter aula. Desde a primeira aula que o entusiasmo do aluno A tem sido maior de aula par aula. Voltámos a fazer a atividade que envolve tocar todas as notas brancas com um dedo e depois com dois dedos (os dois indicadores).

De seguida pedi ao aluno A que tocasse as notas dó-ré-mi com os dedos 1-2-3 e que de seguida tocasse as notas fá-sol-lá-si-dó com os dedos 1-2-3-4-5. Inicialmente o aluno A quis tocar as notas sob a forma de *cluster* mas, com alguma insistência, consegui que o aluno A tocasse nota a nota e com a correta dedilhação.

O aluno A responde bem por imitação e então decidi tocar várias vezes os dois conjuntos de notas que lhe ensinei sem paragem no meio e ao fim de algumas tentativas o aluno A conseguiu tocar.

Ensinei ao aluno A a escala de Dó Maior desta forma porque tocar a escala com a correta passagem do polegar é demasiado difícil de momento; a capacidade de concentração do aluno A é muito reduzida.

Repeti por várias vezes a escala durante a aula e o aluno A, no final da aula, já fazia sem ser praticamente necessária ajuda.

Tentei fazer também uma atividade que envolvesse improvisação mas o aluno A não é receptivo a este tipo de atividades.

Aula do dia 27 de Outubro

Escola Domingos Sequeira

9h15

O aluno A, sempre muito contente por ter aula, ainda se lembrava do que tínhamos feito na aula anterior. Pedi-lhe para voltar a tocar a escala de Dó Maior (sem passagem do polegar) e conseguiu fazer. Inicialmente quis fazer a escala com um dedo, no entanto à terceira vez que lhe pedi fez com a dedilhação correta. Sem ser preciso eu lhe pedir, tocou em todas as oitavas.

De seguida, fiz um pequeno exercício rítmico. Toquei as mesmas notas com ritmos diferentes e pedi ao aluno A que imitasse o que eu tinha tocado. Não foi capaz, são muitas as dificuldades de concentração. No entanto, esteve bastante próximo de conseguir reproduzir alguns ritmos.

Pedi-lhe que tocasse com as duas mãos à distância de uma oitava as notas solb-láb-sib, repetindo cada nota duas vezes. Pedi-lhe também que tocasse as mesmas notas em todas as oitavas sendo que, conseguiu fazer o pedido sem grande ajuda.

Depois, pedi ao aluno A que tocasse as notas réb-mib (2-3 da mão esquerda) e as notas solb-láb-sib (2-3-4 da mão direita) em todas as oitavas. Não só conseguiu fazer sem grande ajuda como corrigia quando as notas não se ouviam em simultâneo ou quando se enganava no dedo.

Pedi também ao aluno A que tocasse, de mãos separadas, as notas dó-ré-mi-fá-sol em todas as oitavas e nos sentidos ascendente e descendente. Curiosamente, foi mais difícil para o aluno A tocar em sentido descendente do que em sentido ascendente.

Tentei ensinar uma música muito simples ao aluno A usando apenas a mão direita (solb-láb-sib/solb-láb-sib/solb-solb-láb-láb-sib-lab-solb). O aluno A não conseguiu memorizar a melodia mas conseguia tocar se eu lhe dissesse que notas tinha que tocar.

No fim da aula começou a tocar o início da escala cromática sem eu lhe pedir para o fazer, usando apenas os dedos 1 e 2. Tocou a escala em 2 oitavas.

Aula do dia 3 de Novembro

Escola Domingos Sequeira

9h15

A partir desta aula, o aluno A e aluno B passarão a ter aula juntos. Juntamente com a professora e assistentes que trabalham com ambos, decidimos fazer as aulas desta forma em parte porque a aluno B reage melhor quando está inserida num grupo.

A aluno B mostrou algum entusiasmo durante breves momentos tendo sido a primeira a tocar no piano. Sentou-se ao lado do aluno A e de seguida não interagiu até ao fim da aula. Por várias vezes lhe perguntei se queria tocar alguma coisa mas respondia sempre que não.

O aluno A, como é habitual, mostrou grande entusiasmo. Ainda se lembrava do que tínhamos trabalhado na aula anterior no entanto, quando lhe pedi que tocasse a escala ou o motivo dó-ré-mi-fá-sol tocava apenas com um dedo as notas corretas. Com alguma insistência, o aluno A tocou com as notas corretas com a dedilhação correta. O aluno A tocou também a escala cromática que fez no final da aula anterior e tocou em todas as oitavas usando a dedilhação 1-2-1-2-1-1-2 (...) começando em dó com a mão direita. Conseguiu também tocar com a mão esquerda com a dedilhação correspondente (1-1-2-1-2-1-2-1-1-2 (...))

De seguida, pedi ao aluno A que tocasse as notas dó-ré-mi-fá-sol com as duas mãos e conseguiu tocar com ajuda.

O aluno A já entende quando quer tocar (e ouvir!) uma oitava mas toca uma sétima ou nona por engano, corrige quando não toca as oitavas corretamente.

Pedi-lhe que tocasse a escala cromática com as duas mãos usando apenas os indicadores e mais uma vez corrigia as notas sempre que não tocava as oitavas corretamente sem ser preciso chamar a atenção.

Aula do dia 10 de Novembro

Escola Secundária Domingos Sequeira

9h15

Pedi ao aluno A que tocasse as notas dó-mi com os dedos 1-3, no entanto apenas conseguiu usar os dedos 2-3. Pedi-lhe então que subisse usando o mesmo movimento que utilizamos quando tocamos só com um dedo no entanto, desta vez, temos que manter os 2 dedos na mesma posição para que o intervalo seja sempre o de 3^a. Conseguiu fazer o exercício com alguma ajuda e apenas fez numa oitava.

De seguida pedi ao aluno A que tocasse novamente a escala de Dó Maior e tocou em todas as oitavas com a mão direita. Com a mão esquerda apenas tocou em 3 oitavas.

Pedi também ao aluno A que tocasse as notas dó-ré-mi-fá-sol com as dedilhações correspondentes em cada mão. Conseguiu fazer de mãos separadas sem problemas e de mãos juntas conseguiu fazer com ajuda e apenas conseguia tocar com as duas mãos se cada fosse repetida 2 ou 3 vezes, Ex.^o: o dedo 5 da mão esquerda e o dedo 1 da mão direita tocam 3 vezes antes de passar para os dedos seguintes. Mesmo assim, o aluno A precisou de bastante ajuda para compreender o que estava a ser pedido.

De seguida, pedi ao aluno A que tocasse as notas dó-sol com os dedos 1-5. O aluno A conseguiu tocar com as duas mãos as duas quintas e pedi-lhe que continuasse a tocar as 4 notas para que eu pudesse tocar alguma coisa diferente enquanto o aluno A tocava o acompanhamento. Não funcionou porque assim que comecei a tocar outra coisa o aluno A parou e não sabia o que fazer. Sempre que eu quiser tocar alguma coisa enquanto o aluno A toca tem que ser a mesma coisa que ele está a fazer.

Pedi-lhe que tocasse as notas dó-fá com os dedos 1-4 e as notas dó-sol com os dedos 1-5 e que alternasse entre um e outro. Conseguiu tocar mas com grande dificuldade e precisou de ajuda.

No final da aula pedi ao aluno A que tocasse a escala cromática. Apenas tocou numa oitava, não precisando de ajuda.

Nesta aula comecei a fazer um trabalho mais direcionado, assim, o aluno A já começa a tocar duas ou mais notas em simultâneo.

Tal como na aula anterior, a Aluno B esteve presente na aula do aluno A mas não participou, tocando no piano apenas uma vez.

Aula do dia 17 de Novembro

Escola Secundária Domingos Sequeira

9h15

O aluno A estava muito entusiasmado por ter novamente aula e começou a tocar com um dedo as notas brancas do piano em sentido ascendente. Pedi-lhe que tocasse também em sentido descendente. Toquei também com o aluno A , 2 oitavas abaixo.

De seguida, pedi ao aluno A que tocasse uma oitava com os dois indicadores. Conseguiu também tocar ,por alguns momentos, oitavas desta forma em sentido ascendente, corrigindo sempre que se enganava. O aluno A por vezes queria se levantar entre as oitavas mas expliquei-lhe que tinha que ficar sentado até ao fim da aula.

Pedi-lhe que tocasse novamente a escala, tocou em todas as oitavas. De seguida, pedi ao aluno A que tocasse dó-ré-mi-fá-sol com os dedos 1-2-3-4-5 com a mão direita e sol-fá-mi-ré-dó com a mesma dedilhação mas com a mão esquerda. Primeiro tocou de mãos separadas e depois pedi-lhe que tocasse com as duas mãos. Com alguma ajuda conseguiu tocar e depois de perceber continuou sozinho. Tocou 3 vezes.

De seguida pedi-lhe que tocasse as notas dó-ré-mi-fá-sol com os dedos 1-2-3-4-5 com a mão direita em todas as oitavas. Curiosamente, o aluno A tem mais dificuldade em tocar em sentido descendente.

Pedi-lhe depois que tocasse as notas réb-mib com a mão esquerda e as notas solb-láb-sib com a mão direita (escala pentatónica) em todas as oitavas, tocou sem problemas.

Por fim, pedi-lhe que tocasse as notas solb-láb-sib com as duas mãos em simultâneo em todas as oitavas, tocou sem problemas. Fiz também um exercício que consistia em tocar motivos melódicos bastante simples (usando apenas dó-ré-mi-fá-sol) tendo o aluno A que os imitar. Em alguns casos conseguiu imitar, mas apenas quando o motivo tinha poucas notas. Quando tinha mais notas já não conseguiu memorizar.

Aula de 24 de Novembro

Escola Secundária Domingos Sequeira

9h15

Este foi o dia do Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira e por isso não houve aulas. No entanto, o aluno A teve aula ainda que mais agitada do que o normal.

O piano foi movido e estava no auditório provocando alguma perturbação inicial no aluno A . Consegui no entanto trabalhar algum tempo com o aluno A .

Pedi ao aluno A que tocasse a escala de Dó Maior e a escala cromática. Conseguiu tocar mas demorou muito mais tempo do que é habitual levantando-se para fechar a porta do auditório que tinha ficado aberta. Precisou também de ajuda para tocar as escalas.

Pedi-lhe que tocasse as notas réb-mib e solb-láb-sib (escala pentatónica) usando as duas mãos. Conseguiu fazer em todas as oitavas sem grandes dificuldades.

Pedi-lhe também que tocasse as notas dó-ré-mi-fá-sol na mão direita e sol-fá-mi-ré-dó na mão esquerda. Tocou de mãos separadas e de mãos juntas.

O aluno A tocou novamente a escala de Dó Maior, desta vez em sentido ascendente e descendente. Tocou também a escala cromática com a mão esquerda em sentido descendente.

Antes do fim da aula, ensinei ao aluno A a escala de Dó Maior com o nome das notas. No fim já conseguia dizer os nomes das notas e onde algumas delas se situavam no teclado.

Aluno B

Idade: 18 anos

1 irmã mais velha

Pai: Engenheiro Civil (Licenciatura)

Mãe: Advogada (Licenciatura)

Frequenta o 12º ano de escolaridade

2002 – Entrou para o Jardim de Infância,

2003 – A aluna iniciou apoio educativo. Aos 4 anos teve uma consulta de desenvolvimento e foi recomendado que iniciasse sessões de Terapia da Fala.

2006 – A aluna iniciou o 1º ciclo e começou a ser seguida na consulta de autismo onde foi recomendado o Método TEACCH como forma de melhor orientar a aluna. Frequenta sessões de Terapia da Fala e Terapia Ocupacional. Frequenta também a UEE.

2010 – Iniciou o 2º ciclo com apoio individualizado. Frequentou actividades do projecto “Outras Vozes”, Oficina das artes e actividades do projecto “Música e Sons”. A aluna é acompanhada permanentemente por uma operacional.

2012 – Iniciou o 3º ciclo. A aluna não frequenta a disciplina de Matemática, apenas sabe os números até 10. A sua leitura não é consistente, lê por sílabas. Beneficia de apoio individualizado e participa nas atividades de turma com adequação e com o acompanhamento permanente. Beneficia de atividades plásticas, Oficina das Artes, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, apoio individualizado a Educação Física e Música.

2013 – Continua a integrar as atividades do projeto “Outras Vozes”, “Ritmos, Sons e Artes”.

A aluna apresenta graves limitações nas funções psicossociais globais e nas funções de atenção. Há dificuldades na aquisição de competências.

Desloca-se sozinha e autonomamente entre os vários espaços com supervisão. Muito cuidadosa com o material e com a organização e limpeza dos materiais, do espaço.

Lê, escreve utilizando minúsculas e palavras até três sílabas. Copia do quadro autonomamente mas sem unir as palavras, necessita no entanto de incentivo constante.

Foi avaliada pela 1ª vez aos 7 anos por suspeita de perturbação do espectro do autismo com a confirmação do diagnóstico. Apresentava um desenvolvimento funcional de 33 meses:

- Comunicação – 30 meses
- Autonomia – 26 meses
- Socialização – 32 meses

Observação directa:

Aula do dia 13 de Outubro

Escola Domingos Sequeira

9h15

A aula do dia 13 de Outubro foi a primeira com a aluno B. No entanto, não houve qualquer participação, a aluno B nem se quis sentar ao piano. A aluno B tem um autismo bastante severo e tudo o que saia da rotina não é bem aceite. Durante toda a aula esteve de pé e por vezes chegava mesmo a gritar com as auxiliares educativas.

Apenas quando a professora que acompanha a aluno B e eu nos afastamos consideravelmente do piano é que ela tocou no piano, tocando apenas três notas.

Aula do dia 27 de Outubro

Escola Secundária Domingos Sequeira

9h15

Ao contrário da aula anterior, a aluno B esteve sozinha nesta aula. Interagiu muito pouco e tocou no piano poucas vezes. Quando lhe pedi que tocasse alguma coisa não tocava, mas quando apontava para o teclado a aluno B tocava algumas notas. Normalmente tocava com um dedo sempre as mesmas notas (sol-lá-si-dó) e depois ficava à espera, a olhar para o chão da sala.

Toquei vários excertos de peças, vários motivos rítmicos mas não havia qualquer reação por parte da aluno B.

Entre a aula do dia 13 de Outubro e a aula do dia 20 de Outubro houve, por parte das assistentes e professoras que trabalham com a aluno B, um trabalho de estimulação relativamente à aula da piano. A aluno B era levada todos os dias ao espaço onde está o piano e durante o dia o assunto ia sendo abordado.

Na Escola Domingos Sequeira o teclado foi disponibilizado por uma aluna da escola que está a estudar no Conservatório e que usa o teclado para estudar piano durante os intervalos das aulas.

O piano foi colocado numa zona da escola que normalmente não é usada sendo por isso muito sossegada. Ao contrário das salas usadas nas outras duas escolas, este espaço não está pensado para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (Fig.1)

Não sendo o espaço pensado para este tipo de trabalho, foi fundamental encontrar um espaço sossegado e com poucas fontes de distração.

Dos dois alunos com os quais desenvolvi trabalho neste espaço, um deles ofereceu muita resistência ao novo espaço porque as salas onde normalmente têm as aulas são noutra edifício da Escola.



ESCOLA BÁSICA JOSÉ SARAIVA



Em 1968, o decreto Nº 48/572 de 9 de setembro, criou a Escola Preparatória de Leiria (Ciclo Preparatório) funcionando no antigo Liceu Rodrigues Lobo.

Em 1970/71, a Escola Preparatória funcionou em dois edifícios: o antigo edifício do Liceu Rodrigues Lobo e o antigo Seminário Diocesano (Restaurado). A Portaria Nº907/83 de 1 de outubro de 1983 criou a Escola Preparatória Nº 2, que entrou em funcionamento a 1 de outubro de 1984, funcionando em 1983 como secção da Escola Preparatória de Leiria. Com o Despacho N o 155/SERE/92 a Escola Preparatória de Leiria Nº 2 passa a denominar-se Escola Preparatória de José Saraiva, de Leiria.

1998/99 foi o último ano letivo decorrido nas instalações escolares na Rua Tenente Valadim. Em setembro de 1999, houve a mudança das instalações da Escola para um novo edifício situado na Rua da Mala Posta, Cruz da Areia. A Escola, embora do 2º ciclo, passou a lecionar o 3º ciclo, ao abrigo do Despacho Conjunto No 590/99.

Em 22 de agosto de 2000, a Portaria No 647-B/2000 cria a Escola Básica dos 2. e 3º Ciclos de José Saraiva de Leiria.

O agrupamento de Escolas José Saraiva, constituído pela Escola Básica dos 2º e 3º ciclos José Saraiva e todas as Escolas Básicas e Jardins de Infância das freguesias de Azoia, Barreira, Cortes e Parceiros, foi constituído pelo despacho n.º 13313/03, de 13 de Junho e de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. A sede deste agrupamento vertical foi a Escola Básica dos 2º e 3º ciclos José Saraiva, situada na Cruz da Areia.

Caracterização dos alunos:

Aluno C

Idade: 12 anos

1 irmão mais novo

Pai: Assistente de Vendas

Mãe: Funcionária do Centro Hospitalar de S. Francisco

Frequenta o 8º ano de escolaridade

2003 – Começou a frequentar o Jardim de Infância. A mãe do aluno referiu que o aluno ainda falava aos 3 anos e 5 meses no entanto, depois de o irmão nascer deixou de falar. O aluno frequentou vários Jardins de Infância tendo permanecido mais tempo no Jardim de Infância da Cruz d'Areia.

Permaneceu no Jardim de Infância até 2010 por não reunir as competências necessárias para ingressar no 1º ciclo. Muita dificuldade de concentração, participativo mas com muita falta de atenção e concentração. Não obteve os requisitos necessários à entrada no 1º ciclo, precisou de desenvolver competências nas áreas da motricidade, linguagem e cognição.

2010 – Frequentou o 1º ciclo. Apresentou extremas dificuldades em todas as áreas curriculares, recusando a maioria das atividades curriculares. Foi recebido pela escola um relatório médico que referia que o aluno tinha défice cognitivo associado a algumas características da perturbação do espectro do autismo.

2012 – Já no 3º ano de escolaridade, continuou a apresentar extremas dificuldades em todas as áreas curriculares. Foi pedido apoio à psicólogo mas mesmo aplicando inúmeras escalas, obteve sempre valores muito baixos.

2014 – Frequentou o 2º ciclo. Frequentou a UEE e algumas disciplinas com a turma de referência: Português, Ciências Naturais, Educação Física, Educação Musical e Educação Tecnológica. Foi também acompanhado em sessões de Terapia da fala e Terapia Ocupacional.

O aluno apresenta dificuldades na atenção, concentração, cálculo, leitura e escrita pois não consegue assimilar os mecanismos de aprendizagem das mesmas. Revela também por vezes uma grande apatia e resistência no cumprimento de ordens e indisponibilidade para realizar novas aprendizagens.

Apresenta-se geralmente comunicativo com pares e adultos, preferindo no entanto colegas com um padrão de comunicação semelhante ao seu. Apresenta por vezes períodos de muita resistência no cumprimento de ordens, tomando atitudes de oposição, desobediência e respostas inadequadas. Apesar de querer imitar comportamentos e procurar incluir-se fisicamente em grupos de colegas ou adultos, mantém atitudes paralelas e de isolamento.

É muito expressivo e manifesta opiniões, sugerindo tarefas ou escolhas, acompanhando o seu discurso com alguns gestos de tipo estereotipado e consegue colocar e responder a perguntas, no entanto afasta-se com facilidade do assunto central da conversa orientando-a para temas dispersos.

Ao nível da escrita, identifica a maior parte das letras do alfabeto Associa palavras simples à respectiva imagem no entanto, não consegue fazer a ligação entre fonema e grafema e ler sílabas. Sabe escrever o seu nome.

No relatório médico apresentado à escola quando o aluno tinha 7 anos de idade referia que o aluno apresenta um desenvolvimento de comportamento adaptativo de 3 meses e 9 meses para uma idade cronológica de 7 anos.

Observação directa:

Aula do dia 29 de Setembro

11h00

Escola Básica José Saraiva

Aluno C

Foi a primeira experiência que tive com o aluno C e identifiquei algumas semelhanças com o aluno A . A linguagem verbal do aluno C está mais desenvolvida e comunica com mais facilidade e clareza. O aluno C também conseguiu tocar os grupos de 2 notas pretas e os grupos de 3 notas pretas, no entanto usa quase sempre as palmas das mãos e não os dedos.

Propus fazer um exercício de reconhecimento rítmico como fiz com outros alunos, no entanto tornou-se imediatamente num exercício de pergunta-resposta. O aluno Cutilizava as palmas das mãos e/ou os dedos (apenas utilizava o dedo indicador) para se expressar e por momentos houve interação. Os alunos com os quais trabalhei até agora reagem de forma muito mais efusiva e expressiva quando ouvem dissonâncias e efeitos. Um trabalho baseado em harmonias e melodias de carácter tonal não parece ser cativante para eles nesta fase.

O aluno C não conseguiu realizar qualquer tarefa que implicasse o uso de 3 dedos (1-2-3) com as notas dó-ré-mi. Mostrou no entanto algum entusiasmo quando toquei alguns motivos rítmicos.

Aula do dia 6 de Outubro

11h15

Escola Básica José Saraiva

Aluno C

O aluno C teve uma reacção bastante diferente, mais efusiva do que na aula anterior. Tocou de forma muito diferente, muito menos tímida do que na aula anterior.

Começou por tocar *glissandi* e notas com um dedo para depois tocar clusters com os dedos e palmas das mãos, sempre aumentando a intensidade do som. Foi interessante o facto de haver momentos onde o aluno Calterava o ritmo, tocando figuras mais longas, voltando depois ao ritmo inicial. Havia por isso uma alternância entre figuras curtas e longas, sendo a secção final constituída por um *decrescendo* com figuras ainda mais longas, terminando apenas com uma nota.

Tudo se isto se desenrolou sem paragens e, tendo terminado, levantou-se e saiu.

Aula do dia 13 de Outubro

Escola Básica José Saraiva

11h15

O aluno C dirigiu-se para o piano e tocou, como é habitual, *clusters* com os dedos e com as palmas das mãos. Desta vez tocou mais forte do que nas aulas anteriores e não me deixou tocar enquanto não terminasse o que estava a fazer. Alternava entre figuras rítmicas curtas e longas alterando por vezes a dinâmica, chegando mesmo a tocar algumas notas em *p*. Houve também alternância entre *clusters* e notas soltas tocadas com um dedo. As secções em *p* tinham menos notas do que as secções *f* e *ff*.

Aula do dia 20 de Outubro

Escola Básica José Saraiva

11h15

No início da aula, o aluno C apenas quis falar do tempo, dos incêndios e do regresso a casa depois das aulas.

Como é habitual, tocou utilizando apenas *clusters*. Não queria que eu tocasse ao mesmo tempo que ele, ou tocava eu ou tocava o aluno C. De certa forma fizemos novamente a atividade de pergunta e resposta.

Por várias vezes tentei dar alguma indicação para fazermos uma atividade diferente, mas o aluno C só tocava o que queria e da forma que queria, não seguindo nenhuma das instruções que lhe eram dadas.

Aula do dia 3 de Novembro

Escola Básica José Saraiva

11h15

O aluno C voltou a fazer o que habitualmente faz, mesmo quando lhe pedi para fazer alguma coisa diferente (demonstrando eu primeiro).

Recusa-se a seguir as instruções.

Aluno D

Idade: 12 anos

1 irmão

Pai: Empresário Imobiliário (11º ano)

Mãe: Desempregada (12º ano)

Frequenta o 6º ano de escolaridade

No presente ano lectivo frequenta Educação Física, Expressão físico-motora, natação e Áreas de Complemento Curricular (Artes e Criatividade).

Desde que entrou para o 1º ciclo que frequenta a UEE e sempre frequentou sessões de terapia da fala e terapia ocupacional. Todas as disciplinas foram ministradas com base no desenvolvimento do Currículo Específico Individual.

Uma parte importante do trabalho feito na terapia ocupacional com o aluno é o treino da destreza manual e o treino do grafismo. É feito também o treino da preensão do lápis com o objectivo de adquirir as competências necessárias para que no futuro consiga assinar/escrever o próprio nome.

O aluno consegue tirar o casaco, pendurá-lo e com orientação lava as mãos e os dentes sozinho. Tem muita dificuldade em tudo o que requeira maior precisão de movimentos.

Interage com os pares e adultos e procura o contacto físico de forma afectuosa. Apresenta fraco contacto ocular com o outro e mantém muitas estereotipias durante a execução de qualquer tarefa (crê-se que as mantém como forma de autorregulação).

Na terapia da fala é feito o uso de símbolos pictográficos para a comunicação. As sessões são realizadas em conjunto com outra criança no entanto, prefere realizar a tarefa sozinho mais rapidamente do que interagir com o colega.

Aluno sem linguagem oral, apesar de bom nível de compreensão dos textos escritos. Apresenta uma hipersensibilidade ao barulho e uma baixa tolerância à confusão. Nestas alturas assume comportamentos de agressividade, apenas com os adultos, tais como arranhar e morder. Deve ter-se em atenção estas situações e criar ambientes tranquilos.

O aluno foi observado pela primeira vez aos 2 anos e 11 meses de idade, com confirmação do diagnóstico. Tendo sido diagnosticado com PEA, verifica-se um nível de desenvolvimento abaixo da média para a sua idade cronológica, com défice particularmente significativo no domínio da linguagem.

Deve por isso desenvolver actividades que favoreçam o processamento visual em detrimento do auditivo.

Observação directa:

Aula do dia 29 de setembro de 2017

11h15

Escola Básica José Saraiva

Aluno D

Foi a minha primeira experiência com o aluno D, e antes de começar a aula uma das assistentes que trabalha diariamente com estes alunos disse-me que o aluno é um autista puro. Não existe comunicação verbal sobre a forma de discurso falado, para sentar o aluno na cadeira em frente ao piano temos que o guiar até lá, se lhe pedirmos para se sentar não se senta. Não houve distribuição de tarefas mas houve bastante interacção. Deixei o aluno tocar sozinho e depois decidi tocar em conjunto com ele, acrescentando alguns padrões rítmicos diferentes. De certa forma, houve momentos de pergunta-resposta tal como com os outros alunos mas de todas as aulas em que participei até agora foi a mais marcante.

O aluno apenas se expressou utilizando as palmas das mãos para tocar clusters e revelou um entusiasmo e felicidade muito grandes, tanto que as assistentes e professoras da Unidade de Ensino Estruturado vieram à sala por estarem a ouvir imensas gargalhadas. Referiram que nunca o tinham visto assim.

Depois de terminar de tocar, o aluno simplesmente levantou-se e saiu.

As aulas apenas têm a duração de 15 minutos por razões de logística e de sobreposição de horários.

Aula do dia 6 de Outubro

11h00

Escola Básica José Saraiva

Aluno D

O Feriado do 5 de Outubro alterou as rotinas destes alunos, e uns sofrem mais do que os outros. O aluno, por ser um autista bastante profundo, sentiu de forma bastante acentuada e, por isso, não foi possível trabalhar com ele. Não demonstrou interesse no piano nem, segundo as assistentes e professoras que trabalham com ele, em qualquer outra actividade que lhe foi proposta durante o dia.

Não demonstrou interesse nem em tocar nem em ouvir o piano, inclusivamente trazia o dedo no ouvido quando estava junto do piano, como se o som o incomodasse. Por várias vezes o sentaram na cadeira e por várias vezes se levantou.

Ainda assim, acabou por tocar, não com o mesmo envolvimento da aula anterior (quase contagioso!) mas recorrendo aos dedos e às palmas das mãos para tocar os clusters. Era notório que o aluno estava mais distante do que o habitual. Não houve praticamente interação, apenas breves momentos em que tocamos os dois. Houve momentos em que o aluno apenas tocava com um dedo, outros em que tocava com as mãos.

Aula do dia 13 de Outubro

Escola Básica José Saraiva

11h00

O aluno não queria estar na aula, estava sempre a querer sair da sala. As terapeutas e professoras disseram-me que estava assim desde o início das aulas às 9h15.

O aluno ofereceu alguma resistência em sentar-se ao piano. Durante algum tempo ficou de pé enquanto repetia incessantemente as mesmas notas com a palma da mão direita. Depois voltava a dirigir-se para a porta e tínhamos que o guiar novamente para o piano. Grande parte do tempo da aula foi utilizado desta forma. Ao fim de algum tempo, o aluno sentou-se e tocou, como é habitual, com as palmas das mãos *clusters*. É de notar que entre cada *cluster* o aluno batia com as mãos uma na outra.

É de referir também que apesar de por vezes o aluno ter uma reação semelhante à primeira aula quando contactou com o piano pela primeira vez, o entusiasmo e curiosidade têm vindo a diminuir.

Aula do dia 20 de Outubro

Escola Básica José Saraiva

11h00

O aluno não quis participar na aula, permaneceu praticamente toda a aula com os dedos nos ouvidos. Sentia-se incomodado pelo ruído, qualquer um que fosse. Só ao fim de algum tempo é que tocou algumas notas, levantando-se de seguida para se isolar no espaço onde costume estar grande parte do tempo.

Aula do dia 3 de novembro

Escola Básica José Saraiva

11h00

O aluno veio para o piano sem lhe ser pedido e sentou-se. Mostrou mais entusiasmo do que nas aulas anteriores.

Tocou com um dedo e também por vezes tocou *clusters*. Fez também ritmos com as mãos enquanto tocava, alternando entre tocar e fazer ritmos com as mãos. É de referir que ele faz ritmos com as mãos em qualquer situação e não só quando está ao piano no entanto, foi a primeira vez que fez ao piano enquanto tocava.

De referir também que os ritmos tinham semelhanças com o que o aluno tocava no piano. Tocou também usando o queixo.

Aula de 10 de Novembro

Escola Básica José Saraiva

11h00

O aluno não participou, tocou apenas algumas notas e depois retirou-se para participar noutras atividades. Permaneceu com os dedos nos ouvidos e sentia-se incomodado com o som.

Aula do dia 17 de Novembro

Escola Básica José Saraiva

11h00

O aluno participou mais nesta aula e teve momentos onde tocou menos forte e mais lentamente. Houve alternância entre secções com menos notas e pouco som e muitas notas e mais som. Tudo se resume, no entanto, a notas repetidas.

Caracterização das salas



Na sala da Escola José Saraiva, o teclado foi colocado na sala especificamente para o trabalho desenvolvido com os dois alunos. O teclado era retirado da sala no fim de cada aula e era colocado novamente na sala no início da aula na semana seguinte.

A sala está sempre trancada para evitar que algum dos alunos saia da sala sozinho. É necessária uma chave para poder abrir a sala ou então bater à porta e esperar que seja aberta por alguma das professoras ou assistentes que estejam a trabalhar com os alunos.

A sala está dividida em duas partes. Na sala principal estão todos os registos e informações dos alunos sendo nesta sala que se fazem as atividades em grupo. Os alunos sentam-se sempre na mesma cadeira (o nome está colado na mesa assim cada um sabe sempre onde se sentar) e estão sempre acompanhados por duas professoras e uma assistente. A sala é decorada com desenhos e cartolinas feitas pelos alunos.



Os alunos sentam-se sempre na mesma cadeira (o nome está colado na mesa assim cada um sabe sempre onde se sentar) e estão sempre acompanhados por duas professoras e uma assistente. A sala é decorada com desenhos e cartolinas feitas pelos alunos.



Na sala mais pequena estão vários computadores que os alunos podem usar e está também um pequeno armário onde os alunos colocam o casaco quando vêm da rua. Cada porta tem um nome e assim, cada aluno sabe onde pendurar o seu casaco.

Sempre que é necessário dividir o grupo ou isolar um dos alunos para a execução de uma tarefa específica é para esta sala mais pequena (Fig.1) que se dirigem

Sempre que se querem isolar é para este espaço que se dirigem, sendo muito frequentemente necessária a intervenção das professoras de forma a contrariar esta tendência.

Escola Básica da Cruz d'Areia



Localização – Cruz d'Areia

Tipologia – Edifício de raiz

Nº de salas – 3 + 1 sala que funciona como biblioteca + 1 sala para terapia da fala.

Nº de educadores - 3

Nº de Professores – 8

Nº de alunos – 156

Caracterização dos alunos:

Aluno E

Idade: 7 anos

1 Irmão mais velho

Pai: Engenheiro Industrial e de produção

Mãe: Bancária

Frequenta o 2º de escolaridade

2013-2016 - Frequentou o ensino Pré-escolar no jardim de infância de Riba d'Aves. Desde os três anos de idade que tem apoio em educação Especial.

Segundo dados referidos pela educadora, o aluno, no início do seu percurso escolar, teve muitas dificuldades de adaptação à rotina do jardim-de-infância, assim como ao seu próprio espaço, correndo de um lado para o outro dentro e fora da sala sem mostrar interesse específico. Recusando sucessivamente tarefas e brincadeiras, deixando o

material desorganizado e desarrumado, não cumprindo regras nem rotinas diárias. No recreio, normalmente andava à volta do espaço olhando para fora do jardim sem manifestar qualquer interesse pelo que se passava com os colegas. Refere também que, embora os colegas de uma forma geral o desculpassem e compreendessem, o seu comportamento acabava por criar muitas vezes dificuldades no trabalho do grupo. Participava em jogos simbólicos de forma muito agitada e instável.

2016-2017 – Esteve matriculado no 1º ano, no Colégio Conciliar de Maria Imaculada. Frequentou apenas o Colégio durante o 1º período usufruindo de apoio em Educação Especial e de sessões de psicologia. No 2º período, iniciou a frequência do 1º ano na Escola Básica da Cruz d'Areia. O aluno beneficiou de apoio individual na Unidade de Ensino Estruturado.

Com linguagem clara, regras simples e firmes, insistência e persistência, o aluno E foi melhorando os comportamentos, aumentando os tempos de permanência nas tarefas e criando hábitos de trabalho. Necessita de sentir firmeza constante e exigência por parte do adulto para superar as dificuldades em concentrar a atenção nas atividades de modo a concluí-las de acordo com o que é pedido.

Iniciou o apoio direto em terapia da fala no início do 2º período letivo, altura em que integrou a turma de primeiro ano da escola de primeiro ciclo da Cruz da Areia.

O trabalho com o aluno E, foi desenvolvido no âmbito da estrutura fonológica da linguagem: exercícios de consciência fonémica e silábica; manipulação fonémica e silábica; segmentação de palavras em sílabas; associação fonema-grafema, tendo em vista que o aluno consiga acompanhar a turma de referência no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Iniciou também a intervenção da terapia ocupacional no início do segundo período, aquando o ingresso na unidade de ensino estruturado. Apresentou um comportamento muito desadequado, chegando inclusivamente a rejeitar a realização dos exercícios propostos ou mesmo com tentativas de fuga antes do início da sessão. Manteve um comportamento de desafio e oposição durante alguns tempos, tendo vindo a diminuir gradualmente ao longo do tempo, o que facilitou a intervenção para com o aluno.

A intervenção da terapia ocupacional tem-se incidido essencialmente no treino de exercícios de gestão de conflitos e regulação da ansiedade e frustração, através de recursos a métodos e técnicas facilitadoras para promoção da auto regulação e auto consciência das mesmas.

Também se implementaram exercícios de motricidade global e fina, bem como exercícios no âmbito de competências sociais, de forma a normalizar as suas dificuldades.

Lê com muita incorreção e, após a leitura, não consegue interpretar o que lê. Apesar de já identificar as letras, necessita de muita ajuda para ler e escrever palavras. Quando um texto é lido com ele ou para ele, responde adequadamente na oralidade, mas tem dificuldade em expressar-se por escrito.

De acordo com os registos da professora, o aluno era uma criança meiga e afável, mas muito agitada, apresentando muitas dificuldades de concentração, com períodos de transtorno emocional, manifestando ataques de fúria quando contrariado ou chamado à atenção pelo adulto. Apresentava muitas dificuldades em cumprir as tarefas até ao fim, necessitando de sentir constantemente firmeza e exigência por parte do adulto para as cumprir. Essas dificuldades prendiam-se com a sua falta de atenção e concentração, e ainda com a dificuldade que manifestava em permanecer no lugar. Revelava desinteresse em realizar as tarefas com perfeição. Sempre que se cansava da tarefa, levantava-se, corria, andava de um lado para o outro, fugia da sala para espaços exteriores, para locais como o bar, parque, outras salas de aula, sem ter a noção do perigo. Ainda de acordo com os registos da professora que o acompanhou no 1º período, desde o início do ano letivo que o aluno manifestou dificuldades de adaptação às novas rotinas de ciclo e ao novo espaço: na sala de aula os seus períodos de concentração e de interesse foram muito curtos; não conseguiu manter-se concentrado na mesma tarefa, trocou de material constantemente deixando-o desarrumado e espalhado pela sala.

As suas maiores dificuldades são o incumprimento de regras. Perante situações novas, o aluno E fica muito agitado e não consegue controlar o seu próprio comportamento, destabilizando e perturbando sistematicamente o bom funcionamento da turma.

O aluno apresenta muitos comportamentos de oposição ao adulto, resistência às tarefas propostas, baixa tolerância à frustração e dificuldades no controlo dos impulsos, o que se reflete de forma negativa nas aprendizagens.

De acordo com os dados do relatório de consulta de Desenvolvimento da APPDA-Leiria, datado de 1 de abril de 2014, o aluno apresenta registos de um atraso global de desenvolvimento acentuado ao nível da Manipulação e da autonomia. Ainda de acordo com o mesmo relatório o aluno é uma “criança com comportamentos de oposição e desafio, birras frequentes, com manifestos défices da interação social e alguns rituais, sem grande interferência na funcionalidade, sem um atraso da linguagem.”

De acordo com o relatório de avaliação Psicológica de 2015, o aluno apresenta uma “Perturbação do Desenvolvimento Psicomotor e Imaturidade Sócio-Emocional. Revela Défice de Atenção e Alterações de Comportamento (Irrequietude, Impulsividade, Birras).

De acordo com a declaração médica passada pelo Dr. Nuno Lobo Antunes, datada de 08/03/2017, o aluno E tem perturbação do Espectro do Autismo de nível 2.

Observação directa:

Aula dia 15 de setembro de 2017

15h00

Escola Básica da Cruz d'Areia

Na primeira aula com o aluno E reparei imediatamente que se tratava de uma criança extremamente faladora. O tema que mais o entusiasmava era o casamento, mais propriamente o seu, que se iria realizar muito em breve. Perguntei-lhe se gostaria de criar uma música para o seu casamento e disse que sim. Começou a tocar, primeiro com um dedo e depois com dois dedos, notas de forma aleatória, mantendo sempre um ritmo igual dentro de uma pulsação estabelecida por ele também constante.

Perguntei-lhe se podia tocar também e disse que sim. Decidi terminar a minha parte da improvisação com uma cadência V-I em Dó Maior e esperei que o aluno E acabasse. Acabou pouco tempo depois e nas notas dó e mi. Perguntei-lhe porque é que acabou naquelas notas e respondeu que “porque são bonitas”.

Apesar de a improvisação ter um carácter pouco ou nada tonal, o facto de terminarmos na mesma “tonalidade” é interessante, sendo que o aluno E não tem qualquer tipo de conhecimentos musicais. Muitas crianças da mesma idade e até ligeiramente mais velhas não conseguem reconhecer instintivamente noções de repouso proporcionadas por cadências simples.

Depois desta actividade contou-me uma série de episódios ocorridos entre ele e os colegas nesse dia e achei muito interessante uma criança tão nova ter já um vocabulário bastante avançado, utilizando palavras como “malícia” e “exausto”.

De seguida pedi-lhe que abrisse as mãos para lhe poder ensinar os números de 1 a 5 que se atribuem a cada dedo. Memorizou rapidamente e pedi-lhe que colocasse os dedos 2-3-4 em cima das três teclas pretas que estão entre os dois grupos de duas teclas pretas. Pedi-lhe que tocasse as 3 notas pretas em motivos diferentes (2-3-4; 4-3-2; 2-2-3-4; etc.), alternando entre as duas mãos. O aluno E fez sem grandes problemas o exercício de mãos separadas, mas de mãos juntas apenas conseguiu fazer os motivos mais simples.

De seguida propus outra actividade, desta vez mais direccionada para o reconhecimento rítmico. Pedi ao aluno E que escolhesse uma nota qualquer e que reproduzisse o que eu tocasse. Fui aumentando gradualmente a dificuldade dos ritmos

sendo que apenas os ritmos mais complexos envolvendo tercinas foram reproduzidos de forma quase igual ao original.

De seguida pedi-lhe que relembresse novamente o exercício das teclas pretas com os 3 dedos mas desta vez fazendo uma pausa levantando a mão a cada 3 notas, ex.: 2-3-4-pausa; 2-3-4-pausa. Conseguiu fazer sem dificuldades o que lhe pedi no entanto interessou-se imediatamente no piano como objecto e quis ver como os fios estavam ligados. Sendo um piano electrónico havia alguns fios no chão. O aluno E foi observar os fios e concluiu que o cabo branco servia para dar som às teclas brancas e o cabo preto para dar som às teclas pretas. Provavelmente não é verdade no entanto não deixa de ser uma observação interessante.

Aula do dia 22 de Setembro de 2017

15h00

Escola Básica da Cruz d'Areia

O aluno E apresentou um comportamento mais agitado nesta aula do que na anterior. Chegou mais entusiasmado a aula porque tinha muita vontade de falar do que aconteceu durante o dia. Toquei duas “músicas de casamento” como prometido na aula anterior. Tendo sido o casamento um dos temas da aula anterior, o aluno E ficou bastante entusiasmado com as duas músicas (Marchas Nupciais de Wagner e de Mendelssohn), tendo preferido a de Wagner. Pediu-me para tocar mais uma vez a peça.

A temática do casamento tornou-se de seguida desinteressante e decidi propor ao aluno E que contássemos uma história utilizando o piano. O aluno E escolheu a história do Hansel e Gretel, apesar de não conseguir pronunciar os nomes corretamente. Deixou desde o início decidido que a história seria diferente, a casa feita de doces estaria abandonada e não haveria bruxa mas sim fantasmas.

O aluno E tende sempre a impor a sua dinâmica em tudo aquilo em que participa tornando-se cansativo tentar seguir o seu ritmo.

Decidi também que o tema do Hansel seria nas notas pretas (definidas por ele como “mais masculinas”) e o tema de Gretel seria nas notas brancas. Escolhi um pequeno motivo de 4 notas para Hansel e outro para Gretel. Consoante o estado de espírito dos personagens e as situações que se lhes apresentavam, o andamento e dinâmicas dos motivos alterava-se. O aluno E reagia sempre de forma muito expressiva às alterações dos motivos, imitando as expressões corporais e faciais dos intervenientes na história com grande pormenor.

Como é habitual, permanecemos pouco tempo com esta atividade e decidi propor um jogo de pergunta-resposta. Pedi ao aluno E que fizesse as perguntas enquanto que eu daria as respostas, sempre ao piano e sem recorrer a linguagem verbal. Foi possível fazer cerca de 5 perguntas e respostas antes de o aluno E mudar novamente o rumo da aula. Esta atividade teve momentos bastante interessantes, nomeadamente os momentos em que eu respondia ao piano e ele dizia “(...)a sério?!? Não digas isso”. De certa forma as perguntas e respostas faziam sentido, representando também o estado de espírito do aluno E, sempre em constante alteração.

Propôs-se então ao aluno E ser eu a colocar as questões, sendo que ele não se opôs. No entanto, em vez de responder ao piano limitou-se a “traduzir” as perguntas para linguagem verbal, dizendo por exemplo, “porque é que estás chateado com o teu cão?”.

A parte final da aula envolveu uma improvisação a 4 mãos utilizando só notas pretas. Passado pouco tempo, o aluno E levantou-se e começou a dançar dizendo que “parecia música chinesa”. Perguntei-lhe se gostava de dançar e disse que sim. Pedi-lhe então que dançasse enquanto eu tocava uma pequena improvisação somente com as notas pretas. Ao fim de pouco tempo afastou-se para olhar para uns livros que estavam em cima de uma mesa e decidi terminar a aula naquele momento, até porque já tinha esgotado os 30 minutos. O aluno E insistia em querer mostrar-me todos os desenhos que estavam no livro.

As improvisações feitas com o aluno E podem ser consideradas como pertencentes ao âmbito da música atonal e até minimal porque ele apenas procura efeitos e não propriamente melodias. Tende sempre a usar os três dedos fortes (polegar, indicador e dedo do meio) sendo que são tocadas notas de forma aleatória dentro de 3 ou 4 oitavas. Houve no entanto momentos nas duas aulas onde lhe pedi para improvisarmos apenas utilizando notas brancas e por vezes havia momentos tonais onde terminávamos os dois em Dó maior. Perguntei-lhe se tinha terminado naquela nota por alguma razão específica mas apenas me disse que “é uma boa nota para terminar”.

Aula do dia 29 de Setembro

15h00

Escola Básica da Cruz d’Areia

A aula começou com uma peça a 4 mãos, terminando mais uma vez numa tónica (Dó) como já é habitual. Peça apresenta inúmeros momentos de carácter aleatório, sem estrutura perceptível.

Num momento seguinte, o aluno E quis criar outra peça sendo que desta vez teria uma parte cantada também. O aluno E insistiu também na gravação da peça, por isso, utilizei o telefone para gravar. Houve momentos onde as notas do piano coincidiam

com as notas cantadas, com uma afinação bastante razoável, tendo no fim cantado um fá e tocado um dó, saindo o intervalo bastante afinado.

De seguida, o aluno E quis criar um videojogo com duas personagens. Eu faria a banda sonora e ele faria a parte coreográfica, ilustrando os movimentos dos personagens recorrendo ao piano. O aluno E definiu em linhas gerais os motivos que definiam os dois personagens, sendo que um dos personagens seria definido por notas muito rápidas e agudas enquanto que o outro é definido por notas mas longas num registo médio.

No final da aula consegui dar uma tarefa ao aluno E, tocar fá-sol-lá-si-dó com os dedos 1-2-3-4-5 com a mão esquerda. Foi realizado com sucesso, mas foi necessária alguma insistência.

Aula do dia 6 de Outubro

15h00

Escola Básica da Cruz d'Areia

Foi um dia particularmente criativo. O aluno E começou por me perguntar se eu gostava de Lego, respondi-lhe que sim, mas que já não tinha tempo nem idade para usar o meu tempo a fazer Lego. Respondeu que “a idade não é desculpa, o meu pai também faz comigo. A vida não é só trabalho, diversão também é importante”.

O aluno E quis começar a aula com uma peça da sua autoria, como já é habitual. Existe um certo sentido de estrutura nas peças, há padrões rítmicos que se vão repetindo de aula para aula. Na peça de hoje havia alternância entre as notas graves em sentido ascendente e notas agudas em sentido descendente. A peça depois evolui para uma nova secção central onde há exploração de todo o teclado, terminando depois com uma secção final em decrescendo, terminando apenas numa nota.

O aluno E tem também uma ligeira fixação pelos extremos do piano, inserindo sempre nas suas peças as notas que estão nos extremos do teclado.

Antes da próxima actividade, o aluno E quis voltar a repetir a actividade da aula anterior relacionada com a criação de um videojogo.

De seguida pedi-lhe se podíamos tocar uma peça em conjunto. Concordou e acabámos por tocar 3 peças.

Pedi-lhe que tocasse as notas solb-láb-sib com os dedos 2-3-4, não sob a forma de *cluster* mas tocando as notas com os dedos, separadamente. Assim o fez, em todo o teclado, tal como fez o Bruno na aula da manhã.

Antes do final da aula pedi-lhe que tocasse as notas dó-ré-mi-fá-sol com os dedos 1-2-3-4-5 no entanto, quando proponho uma actividade onde há pouco movimento envolvido diz que está cansado. A única coisa que fez foi tocar as notas sob a forma de *cluster* e depois levantou-se para continuar a fazer o Lego.

Aula do dia 13 de Outubro

Escola Básica da Cruz d'Areia

15h00

A aula com o aluno E teve uma dinâmica diferente porque, ao contrário do que é habitual, não estive sozinho na sala com o aluno E o aluno E é sempre bastante criativo e expansivo e o objetivo do trabalho que desenvolvo com estes alunos não é colocar barreiras. É dada sempre liberdade ao aluno E para que ele possa sugerir atividades e até por vezes deixo que ele conduza uma parte da aula.

Na sala estavam várias assistentes e quando o aluno E pediu se podia voltar a fazer a coreografia para um videojogo que envolvia não estar sempre sentado ao piano fez com que uma das assistentes perguntasse ao aluno E “o que é que estás a fazer de pé? Vai te sentar ao piano...”. O aluno E precisa de estar sempre em movimento, pedir-lhe para estar sempre sentado é complicado.

Até ao final da aula o aluno E sentiu-se menos entusiasmado, como se tivesse menos liberdade e por isso, o aluno E esteve menos recetivo durante a aula. Em todo o caso, tocámos várias peças a 4 mãos como já é habitual, no entanto o aluno E não tocou só com dois dedos mas já tentava usar os dedos todos.

Propus então ao aluno E que tocasse as notas fá-sol-lá-si-dó e dó-ré-mi-fá-sol com os 1-2-3-4-5. Conseguiu fazer com facilidade tanto com uma mão como com a outra. O aluno E conseguiu também fazer com as duas mãos ao mesmo tempo, precisou no entanto de alguma ajuda para o fazer.

O aluno E chegou à aula com um atraso considerável, e por isso a aula teve uma duração mais curta do que é habitual.

Aula do dia 20 de Outubro

Escola Básica da Cruz d'Areia

15h00

Como é habitual, eu e o aluno E tocámos 3 peças a 4 mãos, sendo que todas terminavam na nota dó (ou notas pertencentes ao acorde de dó maior).

Decidiu-se ensinar ao aluno E a escala de Dó Maior, tocando as notas dó-ré-mi com os dedos 1-2-3 e as notas fá-sol-lá-si-dó com os dedos 1-2-3-4-5. Tal como com o Bruno,

a passagem do polegar por baixo do 3º dedo não foi abordada na aula. O aluno E conseguiu tocar sem grandes problemas. Ao contrário do que é habitual, o aluno E estava num momento de bastante concentração.

Pedi-se também que tocasse as notas réb-mib (2-3 da mão esquerda) e as notas solb-láb-sib (2-3-4 da mão direita) com as duas mãos e em todas as oitavas.

O aluno E tocou também a escala em várias oitavas.

Aula de 10 de Novembro

Escola Básica da Cruz d'Areia

15h00

O aluno E vinha entusiasmado para a aula mas assim que lhe pedi para fazer a escala da aula anterior perdeu o interesse, orientando a aula, como é habitual, para uma conversa.

Pedi-me uma folha em branco porque queria escrever uma música. Pedi-me para eu escrever o que ele tocava. Inicialmente inventou uma peça muito longa, impossível de escrever ou registar no tempo e circunstância da aula. Pedi-lhe que tocasse a peça em várias partes mantendo cada parte simples e breve. O aluno E tocou motivos mais curtos e escrevi então quatro partes sendo que, o registo que fiz se identifica mais com um esboço, uma aproximação daquilo que foi tocado.

Antes do fim da aula consegui que o aluno E tocasse a escala em duas oitavas e de mãos separadas. Consegui também que o aluno E tocasse as notas dó-ré-mi-fá-sol com os dedos 1-2-3-4-5 de mãos separadas e de mãos juntas (com bastante esforço). No fim pedi-lhe que tocasse com um dedo todas as notas brancas do piano, sem saltar nenhuma. Curiosamente tocou anormalmente devagar para ter a certeza que não saltava nenhuma nota.

Aula do dia 17 de Novembro

Escola Básica da Cruz d'Areia

15h00

O aluno E estava particularmente desconcentrado, o que já tem vindo a ser habitual nas últimas aulas, e por isso foi bastante difícil trabalhar.

Reparei que o aluno E tinha uma camisola com referências ao “Star Wars”. Perguntei-lhe se gostava de “Star Wars”, respondeu que sim. Toquei pequenos trechos da banda sonora do “Star Wars”. Consegui ensinar uma pequena parte de uma das peças e o aluno E conseguiu aprender no entanto queria que eu tocasse os trechos

enquanto ele tocava uma peça inventada por ele. Ficou bastante entusiasmado ao ouvir os trechos mas quando quis que ele trabalhasse os trechos para os poder tocar melhor perguntava quando terminava a aula.

Antes do fim da aula tocamos ainda 4 peças improvisadas a 4 mãos.

Aula do dia 27 de Novembro

Escola Básica da Cruz d'Areia

15h00

O aluno E estava particularmente desconcentrado e agitado pelo que, foi bastante difícil trabalhar.

O aluno E começou por querer tocar o pequeno trecho do “Star Wars” que aprendeu na aula anterior, conseguiu tocar com bastantes dificuldades, não tocando as notas sempre pela ordem correta.

Tocámos também duas peças a 4 mãos improvisadas.

Pedi ao Aluno E que tocasse as notas réb-mib e solb-láb-sib em todas as oitavas. Houve alguma resistência em tocar corretamente mas com alguma insistência conseguiu fazer o que foi pedido.

Antes de terminar a aula toquei a peça “Jingle Bells” e pedi ao Aluno E que tocasse as notas dó-mi em simultâneo com os dedos 1-3 enquanto eu tocava a primeira frase da peça. O aluno E não conseguiu tocar com uma mão e tocou as duas notas com dos dois indicadores.

Na Escola Básica Cruz d'Areia, a sala usada para dar as aulas de piano seguia o modelo da sala TEACCH.

O piano foi colocado na sala para se poder realizar o trabalho com o aluno sendo que na sala não havia instrumentos musicais.

O piano foi colocado atrás de 3 biombos para proporcionar um ambiente mais direcionado à estimulação da concentração do aluno.



A sala é um espaço já conhecido pelo aluno podendo assim sentir-se mais confortável.

No piso de baixo da sala temos a zona de trabalho (realização de atividades escritas, organização de atividades, acompanhamento individual dos alunos) enquanto que o piso de cima se destina aos momentos de decompressão onde os alunos podem brincar.

Nas primeiras aulas o aluno era levado por uma auxiliar educativa até à sala onde teria a aula de piano. Depois começou a vir sozinho para a aula.

A aula de piano era sempre depois da última aula da tarde (15h00).



ANEXO C

Nuno Miguel Domingues Fonseca de Freitas, aluno do 2º ano do Curso de Mestrado em Ensino da Música, na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco (conforme declaração em anexo), vem solicitar a V.Ex.ª a devida autorização para desenvolver no próximo ano letivo e durante o primeiro período, o trabalho prático “Adequação do ensino do piano às necessidades dos alunos com Perturbações do Espectro Autista”.

Para tal, solicita-se a colaboração da Unidade de Ensino Estruturado para Crianças com Autismo que funciona na EB1/JI Cruz da Areia. No entanto, tal não invalida a colaboração com outros estabelecimentos do Agrupamento que V.Ex.ª dirige.

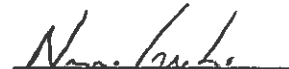
O referido trabalho que dá nome à respetiva dissertação de Mestrado, em fase de elaboração, exige a observação de uma criança com PEA na ação/reação com o piano. O requerente disponibiliza-se para deslocar um piano elétrico para as instalações da referida escola, com o objetivo de concretizar o estudo prático que está a desenvolver. O requerente compromete-se, desde já, a cumprir com todos os procedimentos necessários para obter a autorização e envolvimento da(s) família(s) cujo(s) filho(s) possa(m) vir a integrar o referido estudo prático.

Mais se informa que o requerente já concluiu o estágio no presente ano letivo, no Orfeão de Leiria/Conservatório de Artes.

Pede deferimento.

Leiria, 24 de julho de 2017

O requerente



Morada: Rua Dr. José Henriques Vareda, nº 55, 5º esq. Leiria

Contacto: 965690832

Ex.mª.Sr. Diretor

do Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira



Instituto Politécnico de Aveiro
Escola Superior de Artes Aplicadas

Declaração

Para os devidos efeitos, declara-se que Nuno Miguel Domingues Fonseca de Freitas, portadora do documento de identificação n.º 13356355, no 2.º ano do Curso de Mestrado em Ensino de Música, encontra-se a desenvolver o trabalho de Projeto, com o tema “Adequação do Ensino do Piano às Necessidades dos Alunos com Perturbações do Espectro Autista”.

Escola Superior de Artes Aplicadas, em 10 de julho de 2017.


José Blombergon Martins Raimundo
(Prof. Coordenador)



Processos de gestão, de qualidade e melhoria e dos serviços de manutenção, assistência e de apoio social, e ensino e serviços de apoio à gestão.