



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Artes Aplicadas

# O envolvimento emocional de um aluno com PHDA, na aprendizagem do piano - Estudo de Caso

Tiago Mendes Rodrigues

## **Orientador**

Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo

## **Coorientadora**

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

**Janeiro de 2019**



## Composição do Júri

Presidente do Júri - Doutora Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa – Professora Adjunta no Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo – Professor Adjunto no Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professor Doutor José Carlos Godinho – Professor Adjunto no Instituto Politécnico de Setúbal



## Agradecimentos

A elaboração deste trabalho contou com a colaboração de muitas pessoas a quem deixo os mais sinceros agradecimentos.

À minha família e amigos, em especial à Mónica Raposo, Norberto Fernandes e Miguel Menezes, companheiros desta jornada.

Ao Conservatório D. Dinis, à Professora Elsa Cabral e Professora Ana Maria Geraldo por todo o apoio por eles prestado ao longo do período de frequência do mestrado e durante o Estágio Pedagógico. À professora Elsa Cabral que prontamente aceitou ser minha professora cooperante.

Aos meus alunos e seus encarregados de educação que foram extremamente compreensivos e colaborantes em todo o processo.

Ao Professor Doutor José Filomeno Raimundo e à Professora Mestre Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas por toda a compreensão, disponibilidade e aconselhamento durante a orientação deste relatório e projeto de investigação.

A todos os que de forma direta ou indireta contribuíram na concretização deste trabalho, os meus mais sinceros agradecimentos.



## Resumo

O presente relatório incide sobre a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Música, variante de Instrumento/Piano e Classe de Conjunto.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes: na primeira o relatório aborda o trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionado, apresentando a caracterização da escola e do meio envolvente em que o estágio foi realizado.

Apresenta-se uma síntese da prática pedagógica, quer de Instrumento, quer de Classe de Conjunto, onde são incluídas as planificações, objetivos gerais, as metodologias de avaliação e os relatórios das turmas, bem como uma reflexão pessoal acerca do trabalho desenvolvido durante a prática de ensino supervisionada.

A segunda parte do relatório apresenta o projeto de investigação cujo tema é “O Envolvimento Emocional de um aluno Com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção na aprendizagem do Piano – Um Estudo de Caso”. Esta temática surge no sentido de conceber uma ferramenta que ajude a compreender o envolvimento emocional, de um aluno com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Perceber o envolvimento emocional permite, conjuntamente com as características da PHDA, compreender a realidade específica do aluno, por forma a delinear as melhores estratégias possíveis para o sucesso da sua aprendizagem. Tendo em conta que a prática pedagógica exige um constante autoquestionamento no que concerne às práticas a seguir, no caso de alunos com PHDA, em particular, envolve também o questionar acerca da melhor forma de articular/adaptar os conteúdos da disciplina, no sentido de facilitar a aquisição dos conhecimentos e de conseguir conduzir os alunos a uma experiência musical no mínimo satisfatória.

O estudo caso surge naturalmente como o instrumento de investigação mais apropriado, tendo em conta que o estudo se centra num aluno em particular. No que se refere ao enquadramento e fundamentação teórica do estudo, começamos por elaborar uma definição de PHDA, suas formas de diagnóstico e abordagens terapêuticas mais comuns. De seguida abordamos o envolvimento como um todo, formas de avaliação e a análise de alguns dos instrumentos de avaliação. Por fim um olhar mais de perto ao envolvimento emocional, objeto central deste trabalho, e o envolvimento emocional num aluno com PHDA.

Como instrumento de avaliação do envolvimento, recorreremos à adaptação de um questionário a partir do *Student Engagement Instrument (SEI)*, que permitiu aferir o envolvimento emocional do aluno com o conservatório. Os resultados revelaram-se muito positivos a nível do envolvimento emocional em geral e em particular no que concerne ao apoio da família ao ensino.

Conjuntamente com o relatório de avaliação pedagógica do professor de instrumento e o relatório elaborado pelo psicólogo assistente, conseguimos reunir

um conjunto de dados e informações que permitam desenvolver estratégias pedagógicas que se revelem ajustadas ao caso em específico e que contribuam para o sucesso da aprendizagem do aluno.

### **Palavras-chave**

Instrumento; Piano; Envolvimento; Envolvimento Emocional; PHDA;

## Abstract

This report focuses on the Supervised Teaching Practice course of the Master in Music Teaching, Variant of Instrument/piano and Chamber Music.

This report is divided into two parts: the first part of the report addresses the work developed in supervised teaching practice, presenting the characteristics of the school and the environment in which the internship was carried out.

It presents a synthesis of the pedagogical practice, both instrument and chamber music reports of the classes, as well as a personal reflection on the work developed during the supervised teaching practice.

The second part of the report presents the research project whose theme is "The Emotional Involvement of a Student With Disruption of Hyperactivity and Attention Deficit in Piano Learning - A Case Study." This issue arises in the sense of conceiving a tool that helps to understand the emotional involvement of a student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Perceiving the emotional involvement allows, together with the characteristics of the PHDA, to understand the specific reality of the student, in order to outline the best possible strategies for the success of his learning. Bearing in mind that pedagogical practice requires constant self-questioning regarding the practices to be followed, in the case of students with ADHD, in particular, it also involves questioning how best to articulate/adapt the contents of the discipline, in order to facilitate the acquisition of knowledge and to be able to lead students to a satisfactory musical experience.

The case study naturally appears as the most appropriate research tool, considering that the study focuses on a particular student. Regarding the framework and theoretical basis of the study, we began to elaborate a definition of ADHD, its diagnostic forms and most common therapeutic approaches. Next, we address the involvement as a whole, forms of evaluation and the analysis of some of the evaluation instruments. Finally, to look more closely at the emotional involvement, the central object of this work, and the emotional involvement in a student with ADHD.

As an instrument to evaluate the involvement, we used the questionnaire to adapt the Student Engagement Instrument (SEI), which allowed us to measure the student's emotional involvement with the conservatory. The results revealed very positive in terms of emotional involvement in general and in particular regarding family support for teaching.

Together with the pedagogical evaluation report of the teacher of the instrument and the report elaborated by the assistant psychologist, we were able to gather a set of data and information that allow developing pedagogical strategies that are adjusted to the specific case and that contribute to the success of the student's learning.

## **Key words**

Instrument; Piano; Engagement; Emotional Engagement; ADHD;

# Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Prática de Ensino Supervisionada.....</b>	<b>3</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>5</b>
<b>1 Caraterização da escola e meio envolvente .....</b>	<b>7</b>
1.1 Contextualização do Concelho de Odivelas.....	7
1.2 Departamento de Piano.....	16
1.2.1 Departamento de Classe de Conjunto .....	21
<b>2 Caracterização dos alunos de Estágio .....</b>	<b>23</b>
2.1 Identificação do aluno de Piano .....	23
2.2 Identificação dos alunos da turma de Classe de Conjunto.....	23
2.3 Síntese da Prática Pedagógica da Disciplina de Instrumento.....	23
2.4 Síntese da Prática Pedagógica da Disciplina de Classe de Conjunto.....	30
2.5 Reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionada.....	36
<b>Parte II – Estudo caso.....</b>	<b>37</b>
<b>3 Enquadramento e Fundamentação Teórica.....</b>	<b>39</b>
3.1 Introdução .....	39
3.2 Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).....	39
3.2.1 PHDA .....	39
3.2.2 Diagnóstico da PHDA .....	40
3.2.3 Abordagens Terapêuticas .....	42
<b>4 Envolvimento.....</b>	<b>45</b>
4.1 O Envolvimento .....	45
4.2 Envolvimento Comportamental, Emocional e Cognitivo.....	46
4.3 Formas de Avaliação do Envolvimento .....	47
4.4 Instrumentos de Avaliação do Envolvimento.....	51
<b>5 O Envolvimento Emocional.....</b>	<b>59</b>
5.1 O envolvimento emocional.....	59
5.2 O Envolvimento Emocional de um aluno com PHDA.....	60
<b>Parte III – Estudo Empírico.....</b>	<b>63</b>
<b>6 O Estudo empírico .....</b>	<b>65</b>
6.1 Metodologia.....	65
6.2 O Estudo caso.....	66
6.3 Procedimentos, apresentação, análise dos dados .....	70

6.4 Caracterização do aluno.....	72
6.5 Análise da resposta ao Inquérito.....	73
6.5.1 Resultados do inquérito .....	75
<b>7 Considerações finais.....</b>	<b>77</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>79</b>
<b><i>Apêndices</i>.....</b>	<b>83</b>
Apêndice A – Inquérito / Questionário ao aluno 15/07/2018 .....	85
Apêndice B – Autorização pedida ao Encarregado de Educação.....	91
Apêndice C – Carta de autorização pedida ao Conservatório D. Dinis .....	95
Apêndice D – Carta de autorização pedida ao Conservatório D. Dinis - Resposta	99
Apêndice E – Relatório Psicológico.....	103
Apêndice E – Relatório Pedagógico da Disciplina de Piano.....	113

## Índice de Figuras

Figura 1 - Concelho de Odivelas .....	8
Figura 2 - Conservatório D. Dinis.....	9
Figura 3 - Conservatório de Música D. Dinis .....	12



## Índice de Tabelas

Tabela 1 - DMS-5™ para a PHDA: sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade.....	41
Tabela 2 – Tabela com os 11 instrumentos selecionados .....	51
Tabela 3 – Subescalas dos inquéritos e itens de amostra .....	53
Tabela 4 – Dimensões do envolvimento avaliadas em cada inquérito .....	55
Tabela 5 – Escalas e subescalas avaliadas em cada um dos tipos de envolvimento .....	56
Tabela 6 – Principais características da pesquisa qualitativa e quantitativa (Adaptado de Goday, 1995B: 58-62-63) .....	67



## Introdução

O presente relatório final de Estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, variante de Instrumento/Piano e Classe de Conjunto do Instituto Politécnico de Castelo Branco, apresenta-se assim dividido em duas partes: a primeira aborda o trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionado, apresentando a caracterização das escolas e do meio envolvente em que o estágio foi realizado. Esta parte contém ainda uma síntese da prática pedagógica, quer da disciplina de Piano, quer de Classe de Conjunto, onde são incluídas as planificações, objetivos gerais, as metodologias de avaliação e os relatórios das turmas, bem como uma reflexão pessoal acerca do trabalho desenvolvido durante a prática de ensino supervisionada. Esta prática pedagógica foi realizada com alunos que frequentam o Ensino Articulado da Música no Conservatório D. Dinis em Odivelas.

A segunda parte do relatório apresenta o projeto de investigação cujo tema é **“O envolvimento emocional de um aluno com PHDA, na aprendizagem do piano – Estudo Caso”**. Este tema surge após um período de reflexão e análise centrado na minha experiência enquanto pedagogo. Ao longo deste período de mais de uma dezena de anos de atividade pedagógica, contactei com diferentes alunos e com alguns casos bastante particulares. O surgimento de alunos diagnosticados com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) acontece sempre como um desafio ao ensino do piano. Perceber qual a melhor forma de conseguir ajudar o aluno a superar as suas limitações, planear e adaptar conteúdos, qual a melhor forma de organizar o estudo, que estratégias seguir por forma a garantir o sucesso do aluno, são sempre barreiras difíceis de ultrapassar.

Por outro lado, o fato de trabalhar em escolas diferentes, situadas em contextos sociais distintos, permite perceber a existência de diferenças na relação que os alunos mantêm com a escola. O que esta representa para eles e a importância que tem em contextos completamente distintos sempre foi objeto do meu interesse. A forma como estes se envolvem com o conservatório, o papel que tem na sua vida e o resultado que daí advém, determinam muito da sua experiência de estudar música.

A grande maioria dos alunos que ingressam no ensino da música, em particular o ensino articulado, iniciam este ciclo bastante motivados e envolvidos com o estudo do instrumento e as atividades do conservatório. Os resultados académicos são de forma geral satisfatórios ou até bastante satisfatórios. Com o decorrer dos anos este impulso inicial tende a desvanecer, e uma parte significativa acaba mesmo por abandonar o estudo da música. A aula de instrumento não é uma disciplina estanque sobre si mesma, e apesar de muitas vezes ser o principal foco de interesse dos alunos, a desmotivação também a atinge. É fácil de concluir ou intuir, que esta é certamente influenciada pelo ambiente que a envolve. Se juntarmos a esta influência externa um aluno diagnosticado com PHDA, e a grande propensão destes para apresentarem

dificuldades de aprendizagem, a conjugação destes fatores facilmente poderá levar ao abandono do ensino da música.

Além de que, os alunos com PHDA muitas vezes não se encontram corretamente diagnosticados ou com o devido acompanhamento por especialistas da área, tornando desta forma difícil ao professor obter todas as informações que permitam desenvolver e conceber as melhores estratégias de ensino, e fazer uso das diferentes ferramentas educativas previstas na lei.

Tendo em conta esta problemática, este projeto de investigação foi desenvolvido em torno de duas questões: a PHDA e o Envolvimento Emocional dos alunos no âmbito do Conservatório.

Neste sentido pretendeu-se desenvolver uma ferramenta de fácil utilização que permita avaliar o envolvimento emocional e que juntamente com informações adjacentes (relatórios médicos, relatórios escolares, conversas com encarregados de educação, observação do aluno, entre outros) que permitam compreender melhor o caso específico do aluno, perceber se existe alguma perturbação e em que área, e que influência essa pode ter sobre a aprendizagem.

Com este trabalho pretendeu-se abarcar estas diferentes áreas e interesses pessoais, desenvolver competências que ajudem a observar, refletir e analisar, tendo em conta os contextos e as necessidades específicas de cada caso, a fim de conseguir que a prática pedagógica alcance os seus objetivos.

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



## **Introdução**

A Prática de Ensino Supervisionado desenvolveu-se ao longo de todo o ano letivo 2016/2017, tendo iniciado em outubro de 2016, e terminado em junho de 2017. A Prática de Ensino Supervisionada decorreu no Conservatório de Música D. Dinis em Odivelas e foi supervisionada pela Professora Adjunta Doutora Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa da Escola Superior de Artes Aplicadas do IPCB, e contou com a professora Elsa Cabral como cooperante do Conservatório de Música D. Dinis de Odivelas.



## 1 Caracterização da escola e meio envolvente

### 1.1 Contextualização do Concelho de Odivelas

Foi, sobretudo a partir dos anos sessenta que os concelhos de Loures e Odivelas, devido à sua proximidade a Lisboa, sofreram profundas transformações que lhes vieram alterar as características que até então definiríamos como de zonas rurais. E, se estes concelhos se definiam pela ruralidade e tradição das suas gentes, tudo se complicou quando a cidade transbordou e encheu as várzeas num emaranhado de novas gentes com novos valores. O crescimento demográfico, produto de migrações do interior para o litoral, nomeadamente para os subúrbios da cidade de Lisboa, sem qualquer tipo de estruturação básica nem de ordenamento urbano, veio converter estes concelhos em concelhos de grande densidade populacional, bem como levaram a uma despersonalização quer económica quer cultural. Criaram-se, no entanto, novas formas de estar que eram produto de valores que se encontravam em mudança na sociedade portuguesa, fomentando por isso vários tipos de necessidades e às quais nem sempre a comunidade esteve preparada para responder adequadamente. Associada a esta mudança, os saberes que eram produto de conhecimentos adquiridos individualmente ao longo duma vida de trabalho contínuo e restritos ao lugar onde se vivia, depressa perderam as suas características originárias tendendo a se tornarem mais globalizantes. Pelo que, se até então, existiam os mestres de ofício ou os artesãos, agora, passavam a chamar-se técnicos ou artistas. Neste processo foram e são cada vez mais as escolas as responsáveis, desempenhando um dos papéis mais importantes não só no progresso tecnológico como no desenvolvimento cultural da sociedade.

Quanto à localização do conservatório este encontra-se sediado na zona Norte e limítrofe do concelho de Odivelas, na vila da Póvoa de Santo Adrião, esta com uma área de 1 Km<sup>2</sup> e cerca de 13.000 habitantes, confina com as freguesias de Odivelas, Santo António dos Cavaleiros e Olival Basto, igualmente com densidades populacionais bastante elevadas. Sendo esta uma das características principais do concelho de Odivelas, o que o torna num dos maiores do país em termos populacionais, é ainda a sua proximidade a Lisboa e o desenraizamento da sua população, que fazem dele um concelho “dormitório” onde por vezes se torna difícil a perceção do que definiríamos como a identidade cultural da sua população.

Debatendo-se com os problemas característicos de zonas suburbanas, o concelho tem, contudo, assistido na década de 90 e no início da primeira década deste século, ao incremento da atividade económica a par com um aumento do número de escolas, infraestruturas culturais e desportivas, o que indiciou uma preocupação no desenvolvimento socioeconómico e cultural deste concelho. Deste modo o Conservatório de Música D. Dinis é também um dos intervenientes importantes neste processo. Contudo, embora seja a vontade desta escola poder de maneira idêntica servir todos os alunos do concelho é infelizmente por razões geográficas, já que o

conservatório fica nos limites do concelho e ainda devido a uma ineficaz rede de transportes públicos, que parte destes estão impossibilitados de o frequentarem.

Quanto a aspetos socioeconómicos, a dificuldade de caracterizar o concelho de Odivelas a vertente sócia económica prende-se essencialmente com as características deste e já atrás descritas de forma sucinta. No entanto poderemos notar uma terceirização nas áreas que se encontram mais perto de Lisboa. É precisamente nesta área que se encontra instalado o conservatório. Deste modo constata-se que os alunos que o frequentam pertencem de maneira geral a uma classe média onde os encarregados de educação estarão englobados no sector terciário e com profissões essencialmente na área de serviços, função pública e profissões liberais. No entanto e resultado da crise sócio económica instalada no país desde 2010, a condição económica das famílias tem--se degradado, tendo o concelho de Odivelas uma taxa de desemprego acentuada estando a meio da média nacional. Quanto ao rendimento das famílias no concelho, podemos afirmar que o Conservatório de Música D. Dinis está num concelho cuja taxa de ganho médio mensal por habitante está acima dos dois terços da média nacional.



Figura 1 - Concelho de Odivelas



**Figura 2** -Conservatório D. Dinis

É, na sequência lógica do desenvolvimento económico e sociocultural que o concelho de Odivelas tem vindo a conhecer que se veio a notar uma preocupação, por parte da população, na procura duma formação mais completa de modo a abranger outras áreas da Educação, nomeadamente o Ensino Artístico. E é na ausência de escolas especializadas de música no concelho e uma expectativa cada vez maior, que foi criada, no início da década de 90, o atual Conservatório de Música tendo este ao longo desses anos sofrido uma natural evolução, a ponto de ser reconhecida como um excelente motor ao desenvolvimento cultural da comunidade, vindo assim a suscitar o interesse dos órgãos do poder local e do Ministério da Educação. Entre 1991 e 1999, era então denominado por Conservatório Regional de Loures, uma vez que estava inserido no Município de Loures. No entanto, é na sequência da criação do Município de Odivelas, em 2000, que passa a ter a atual denominação Conservatório de Música D. Dinis, sendo esta uma clara referência a um rei português do século XIII/XIV, que se encontra sepultado neste concelho e que foi reconhecido pelo desenvolvimento que proporcionou ao país inclusivamente no incentivo que deu à arte e concretamente à poesia trovadoresca, sendo ele próprio autor de várias obras.

Com base na legislação atual o Conservatório D. Dinis leciona os seguintes Cursos:

**Articulado**, com frequência das disciplinas da componente vocacional e da área de projeto no Conservatório, no curso básico, e das disciplinas das componentes vocacional e específica, no curso secundário;

**Supletivo**, cursos constituídos apenas pelas disciplinas que constam da componente de formação vocacional, no nível básico, e pelas disciplinas que constam das componentes de formação específica e vocacional, no nível secundário.

## **Outros projetos**

O Conservatório de Música D. Dinis tem também outros projetos de grande importância tanto para a própria escola como para a comunidade:

- Dança Clássica e Contemporânea - Tem como objetivo melhorar a postura, a condição física, a tonicidade dos músculos e o controle muscular, trabalhando aspetos como a musicalidade e a coordenação motora, desenvolvendo o sentido estético e os níveis de atenção e promovendo a disciplina e a concentração.
- Curso de Jazz - que tem como objetivo desenvolver competências musicais, instrumentais e auditivas, específicas da linguagem musical do Jazz. Divulgar a linguagem musical do Jazz na comunidade escolar do CMDD, complementando assim o plano educativo do Conservatório com uma oferta pedagógica adicional à da aprendizagem da música erudita.
- Curso de Órgão de tubos - aborda a componente prática do instrumento e a componente teórica (solfejo, harmonia, formação auditiva, etc). Destinado sobretudo a organistas paroquiais, possíveis organistas paroquiais e todos os interessados que queiram estudar instrumento sem um programa demasiado exigente. Possibilidade de aulas de iniciação ao Órgão para os mais novos.

## **Corpo Docente**

A escola tem um corpo docente com cinquenta professores.

## **Corpo não docente**

A escola tem neste momento um corpo não docente composto por cinco administrativos, dos quais três estão a tempo inteiro na secretaria, um na portaria/manutenção e um na organização do espaço escolar e limpeza.

## **Instalações/equipamento didático**

Tendo estado instalado, até ao ano de 2003, num prédio de habitação, teve este Conservatório ainda que estabelecer um protocolo com a autarquia e uma escola primária de forma a poder usufruir de mais quatro salas primeiramente e mais tarde seis salas e a possibilidade de utilização do Auditório Municipal da Póvoa de Santo Adrião. No entanto tais instalações tinham um carácter provisório, pois estas, cedo se revelaram insuficientes ao crescimento da escola assim como não apresentavam condições para um correto desempenho pedagógico. Perante um esgotamento dos recursos físicos da escola, foi estabelecido um protocolo com o Município para a instalação do Conservatório num espaço mais adequado. Este “novo” espaço surgiu, com o encerramento da escola Secundária da Póvoa de Santo Adrião, proporcionando a oportunidade de a escola poder ocupar novas instalações aproveitando assim um equipamento já específico. Deste modo a escola iniciou a sua atividade no ano letivo de 2003/04 nestas instalações após ter estabelecido com o Município um contrato de comodato renovado automaticamente.

Nestas instalações o Conservatório de Música D. Dinis conta com:

- a)** Salas para Formação Musical e Classes de Conjunto e Salas de disciplinas Teóricas;
- b)** Salas para disciplinas de Instrumento;
- c)** Secretaria e biblioteca;
- d)** Auditório e sala para Encarregados de Educação.;
- e)** Sala de direção;
- f)** Sala de professores e alunos

Todas as salas obedecem rigorosamente às especificações obrigatórias quanto a áreas, iluminação, equipamento e segurança. Praticamente toda a área de escola tem cobertura de Internet wireless, de forma a que cada professor ou aluno tenha acesso à Internet ou à base de dados da escola em cada sala. A Secretaria encontra-se devidamente equipada com serviços informatizados e tem atualmente três funcionários administrativos a tempo inteiro.



**Figura 3 - Conservatório de Música D. Dinis**

Tendo ao longo dos últimos tempos uma relação profícua com a Câmara Municipal de Odivelas, o Conservatório de Música D. Dinis, tem também estado presente na realização de diversos eventos culturais em várias infraestruturas do Concelho, como sejam:

- 1. Teatro da Malaposta**
- 2. Centro de exposições**
- 3. Pavilhão multiusos**

Tendo a escola a consciência da importância que a expressão artística ocupa no desenvolvimento harmonioso do aluno, nomeadamente no seu equilíbrio emocional e formação da personalidade, entendemos caber ao Conservatório de Música D. Dinis um papel que vá para além do seu espaço físico, fomentando ações que visem a sensibilização e motivação para o estudo da música pretendendo atingir estes objetivos através de:

- Estabelecimento de protocolos/parcerias com entidades representativas do concelho no sentido de procurar uma melhor articulação entre a escola e a comunidade, torna-se importante o conhecimento e clarificação de objetivos bem como a racionalização de recursos de modo a se atingir um desenvolvimento concertado entre entidades. Como exemplo os protocolos já estabelecidos com o Município, o Centro Cultural da Malaposta, as parcerias com as Bandas Filarmónicas e as escolas básicas do 2º e 3º ciclo através do ensino articulado.
- Oficinas de Música - Projeto desenvolvido em conjunto com outras entidades, nomeadamente a Câmara Municipal de Odivelas e Escolas Básicas, destinando-se a crianças do 1º Ciclo e que tem como fim a ocupação de tempos livres durante as férias sensibilizando-as para a Música;
- Criação e cooperação para “polos” onde se desenvolvam projetos de iniciação musical. Tendo presente que existem entidades que atuam numa dimensão sócio cultural, o estabelecimento duma cooperação com estas torna-se importante no sentido da criação ou promoção do ensino da música. Como exemplo temos as paróquias, coletividades, centros de formação e escolas básicas.
- Sessões de divulgação musical nas escolas do 2º e 3º ciclo do concelho - Realização de concertos de professores e alunos nos agrupamentos locais com o objetivo de divulgar a música numa vertente mais séria.
- Masterclasses dirigidas a músicos das Bandas Filarmónicas - A realização anual de uma masterclass dirigida a músicos das Bandas tem vindo a revelar-se muito importante na relação do conservatório com estas, no sentido de encaminhar alunos para a escola dentro duma perspetiva vocacional;

- Audições de alunos abertas ao público - Ocorrendo durante o ano letivo várias Audições realizadas pelos alunos, são sempre objeto de divulgação de forma a dar a conhecer a escola e o trabalho realizado pelos alunos;
- Recitais de música por professores e alunos em auditórios pertencentes a entidades representativas do concelho. Na perspetiva duma efetiva colaboração quanto à política cultural dos órgãos autárquicos, tem sido vontade do Conservatório, sempre que possível, participar em eventos organizados pelas entidades citadas.
- “D. Dinis em Festa” - Criação de um concerto final ao ar livre no espaço exterior da escola, aberto a toda a comunidade – alunos, pais e habitantes do concelho, onde são convidados a participar os alunos e professores e alguns músicos de notoriedade, abordando reportórios diferentes.

## **Desenvolver o Ensino da Música**

A qualidade do ensino ministrado no Conservatório de Música D. Dinis, deve ser uma prioridade, já que disso dependerá o sucesso educativo e escolar do aluno e consequentemente o sucesso da Escola em relação aos objetivos a que se propõe enquanto entidade interventora e atuante na sociedade. Neste processo estarão necessariamente envolvidas as estruturas organizacionais da escola, administrativa e pedagógica, tendo cada uma as responsabilidades inerentes à sua função, pelo que poderemos considerar objetivos gerais de âmbito pedagógico e administrativo:

### **Audições de Classe e Audições Gerais**

- As Audições - As audições correspondem ao concluir de um trabalho que se vai desenvolvendo ao longo do tempo, daí a importância para o aluno da apresentação em público, já que tal constitui um elemento fundamental não só para avaliação como ainda uma componente à formação do aluno do ensino artístico.
- Criação das classes de conjunto de interesse especial - Estas classes, embora integradas dentro do projeto curricular, não deixam de ter uma autonomia quanto ao reportório a apresentar e uma carga horária diferente das outras classes de conjunto. Deste modo, procura--se corresponder a diferentes modos de abordagem à música como ainda ter uma proximidade com a comunidade na divulgação deste ensino.

- Semana aberta - Semana cultural onde sempre que possível, são realizadas ações que sirvam de enriquecimento e complemento curricular, sendo estas promovidas por professores/músicos convidados, professores da escola ou alunos, onde se incluem também palestras, debates e conferências.
- Realização de Masterclasses - As masterclasses representam momentos importantes no processo de aprendizagem do aluno do ensino artístico visto haver uma abordagem a determinados temas de forma mais rigorosa e específica. Neste sentido, a escola promove tais realizações com professores convidados ou então com os professores da escola. Estas ações são realizadas fora do período letivo.
- Desenvolver atividades extracurriculares com base na relação Escola – Comunidade - À semelhança do que já acontece aquando das audições que a Escola promove no final de cada período e que têm um carácter público. Além das audições de classe, são realizados recitais com alunos que se salientem pelo seu desempenho.
- Prémios de fim de curso - Um prémio é em qualquer circunstância um reconhecimento público. No entanto, ao criar-se este prémio para alunos finalistas pretende-se não só assinalar o término da escolaridade nos seus níveis Básico e Complementar, mas essencialmente recriar um evento especial algo que o aluno irá futuramente encontrar na sua vida profissional.
- Visitas de Estudo - Através de visitas e acompanhamento pelos professores no âmbito das suas classes a museus, exposições, atuações musicais, concertos ou ópera, é possibilitado ao aluno um contato mais direto com a realidade musical e a integração nesse meio.
- Estimular a participação de alunos em Concursos - A participação dos alunos em tais eventos é fundamental na aquisição de experiências que se situam ao nível duma futura profissionalização.
- Intercâmbio entre Escolas - A importância do contato pessoal e artístico, bem como a existência de referenciais diferentes em cada escola, ajudarão o aluno não só a poder situar--se num plano musical mais realista como a adquirir conhecimentos extra e necessários.

- Coro de Câmara, Orquestra de Câmara, Orquestra de Sopros D. Dinis e Grupos de Música de Câmara - Funcionam como veículos de cultura e promoção da escola, com atuações fora do espaço escolar, estes grupos servem, enquanto forma de participação ativa dos alunos, para fomentar o trabalho em conjunto e o empenhamento artístico de cada um.

## 1.2 Departamento de Piano

O Departamento de Piano é constituído por nove professores e regula-se pela seguinte matriz:



### CURSOS BÁSICO E SECUNDÁRIO DE MÚSICA Departamento instrumental Disciplina – Piano (M17)

#### OBJECTIVOS GERAIS

##### CURSO BÁSICO - 1º CICLO

- ☒ Desenvolvimento da coordenação motora
- ☒ Desenvolvimento de método de trabalho ao instrumento
- ☒ Leitura em duas claves
- ☒ Leitura na extensão no teclado DÓ 2 a Dó 4 do teclado
- ☒ Leitura de melodias nas tonalidades de Dó M, Sol M e Fá M
- ☒ Aplicação das articulações : non legato, legato e staccato
- ☒ Conhecimento de conceitos : imitação, canon
- ☒ Compreensão de frase musical
- ☒ Aplicação de linhas melódicas com movimentos paralelos e contrários

##### CURSO BÁSICO – 2º e 3ºciclos

- Desenvolver competências técnicas e artísticas através do estudo de um repertório diversificado e adequado às características individuais do aluno.
- Trabalhar a compreensão do texto musical de modo a favorecer uma evolução consciente da capacidade de interpretação e de expressão musical.
- Desenvolver a percepção auditiva e estimular a sensibilidade na procura do som no instrumento.
- Desenvolver as capacidades de concentração e de memorização.
- Desenvolver a capacidade de leitura ao instrumento.
- Favorecer métodos de estudo regulares e produtivos.
- Desenvolver a autonomia no trabalho individual.
- Incentivar a criatividade.
- Fomentar a qualidade em todas as apresentações públicas do trabalho efectuado.

##### CURSO SECUNDÁRIO

- ▶ Consolidar e aplicar de forma autónoma as competências técnicas e artísticas adquiridas no curso básico.
- ▶ Promover um conhecimento mais alargado da literatura pianística e aprofundar o trabalho sobre a interpretação dos diferentes estilos musicais.
- ▶ Desenvolver a capacidade de análise estrutural, harmónica e estilística de modo a poder tomar decisões interpretativas bem fundamentadas.
- ▶ Desenvolver a criatividade.
- ▶ Continuar a desenvolver a capacidade de leitura ao instrumento.
- ▶ Aperfeiçoar as estratégias de estudo visando um maior desenvolvimento de competências e eficácia no trabalho individual.
- ▶ Desenvolver a capacidade de apreciação crítica.
- ▶ Consciencializar o aluno para procurar sempre atingir um elevado nível artístico em todas as apresentações públicas.

A coordenação da disciplina  
OUTUBRO 2017



DEPARTAMENTO INSTRUMENTAL – INSTRUMENTO PIANO  
**CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA – 1º CICLO**

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO
<p><b>DOMÍNIO COGNITIVO E PSICOMOTOR</b> (aquisição e aplicação de conhecimentos)</p> <p><b>1 ) Desenvolvimento técnico e da precisão na execução – 15%</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura e capacidade de concentração</li> <li>• Destreza e controle de movimentos</li> <li>• Desenvolver a coordenação motora</li> <li>• Precisão, segurança:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rítmica</li> <li>- Pulsação</li> <li>- Qualidade sonora</li> </ul> </li> </ul> <p><b>2 ) Desenvolvimento artístico – 15%</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Musicalidade e expressividade/flexibilidade</li> </ul> <p><b>3 ) Capacidade de leitura e de memorização – 15%</b></p> <p><b>4 ) Progresso individual realizado – 15%</b></p>	Registos de desempenho nas aulas, em audições, testes e provas globais.	<b>60%</b>
<p><b>DOMÍNIO DE ATITUDES E DOS VALORES</b></p> <p><b>1 ) Responsabilidade – 10%</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento do plano estabelecido pelo professor</li> <li>• Cumprimento dos trabalhos de casa</li> <li>• Assiduidade e pontualidade</li> <li>• Apresentação do material necessário</li> <li>•</li> </ul> <p><b>2 ) Empenho - 10%</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse</li> <li>• Regularidade e qualidade no estudo</li> </ul> <p><b>3 ) Autonomia – 15%</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de organização de trabalho</li> </ul> <p><b>4 ) Comportamento e cooperação com o professor e com os colegas - 5%</b></p>	<p>a ) Observação directa nas aulas.</p> <p>b ) Registos de cumprimento dos TPC</p> <p>c ) Registos de assiduidade, pontualidade e apresentação de material</p>	<b>40%</b>
PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO EM TESTES E PROVAS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO NA CLASSIF. FINAL
<p><b>1 ) Conhecimento e correção do texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notas, ritmo, tempo, dedilhação, articulação, dinâmica, andamento, fraseado, memorização.</li> </ul> <p><b>2 ) Desenvolvimento Técnico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilidade, clareza, independência, coordenação, qualidade sonora.</li> </ul> <p><b>3 ) Expressividade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidade do discurso musical</li> </ul>	<b>Grelhas de avaliação</b>	<b>1º ciclo 50%</b>

**APLICAÇÃO DOS CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO**

Considerando os objectivos definidos no programa, a avaliação é feita através da recolha sistemática e contínua de informação sobre o desempenho do aluno de uma aula para outra e em situações específicas como testes, provas e audições.

A coordenadora JUNHO 2016



DEPARTAMENTO INSTRUMENTAL – INSTRUMENTO PIANO  
**CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA - CURSO BÁSICO**

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO AVALIAÇÃO DOCENTE
<b>DOMÍNIO COGNITIVO E PSICOMOTOR</b>  (aquisição e aplicação de conhecimentos)	<b>1) Desenvolvimento técnico e da precisão na execução -15%</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura e capacidade de concentração</li> <li>• Destreza e controle de movimentos</li> <li>• Precisão, segurança e fluidez na performance:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Rigor rítmico e observação do tempo de cada obra</li> <li>b. Controle da pulsação</li> <li>c. Qualidade sonora</li> </ol> </li> </ul> <b>2) Desenvolvimento artístico -15%</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Musicalidade e expressividade</li> <li>• Flexibilidade estilística – interpretação de diferentes estilos.</li> </ul> <b>3) Capacidade de leitura e de memorização – 15%</b> <b>4) Progresso individual alcançado nas metas prédefinidas- 15%</b>	Registos de desempenho nas aulas, em audições, testes e provas globais.	<b>60%</b>
<b>DOMÍNIO DE ATITUDES E DOS VALORES</b>	<b>1) Responsabilidade – 10%</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento do plano estabelecido pelo professor</li> <li>• Cumprimento dos trabalhos de casa</li> <li>• Assiduidade e pontualidade</li> <li>• Apresentação do material necessário</li> </ul> <b>2) Empenho – 10%</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse</li> <li>• Regularidade e qualidade no estudo</li> </ul> <b>3) Autonomia – 15%</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de organização no trabalho</li> <li>• Iniciativa e eficácia na resolução de problemas</li> </ul> <b>4) Comportamento – 5 %</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperação com o professor e com os colegas</li> </ul>	a ) Observação directa nas aulas.  b ) Registos de cumprimento dos TPC  c ) Registos de assiduidade, pontualidade e apresentação de material	<b>40%</b>
PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO EM TESTES (intercalares / finais) e PROVAS GLOBAIS		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO NA CLASSIF. FINAL
<b>1) Conhecimento e correção do texto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notas, ritmo, tempo, dedilhação, articulação, dinâmica, andamento, fraseado, memorização.</li> </ul> <b>2) Desenvolvimento Técnico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilidade, clareza, independência, coordenação, qualidade sonora, utilização do pedal</li> </ul> <b>3) Expressividade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidade do fraseado e do discurso musical, controle do tempo, das dinâmicas e da sonoridade.</li> </ul>		<b>Grelhas de avaliação</b> (em anexo)	<b>2º/3º ciclos</b> (Cursos Básico) <b>50%</b>

**APLICAÇÃO DOS CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO**

- > Considerando os objectivos definidos no programa para *cada grau/ciclo de estudos*, a avaliação é feita através da recolha sistemática e contínua de informação sobre o desempenho do aluno de uma aula para outra e em situações específicas como testes, provas e audições.
- > Caso o aluno não apresente os mínimos exigidos referidos na matriz de avaliação, reserva-se ao júri o direito de interrupção da performance.

A coordenadora da disciplina - 2016



## DEPARTAMENTO INSTRUMENTAL – INSTRUMENTO PIANO

## CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA – CURSO SECUNDÁRIO INSTRUMENTO

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO AVALIAÇÃO DOCENTE
<b>DOMÍNIO COGNITIVO E PSICOMOTOR</b>  aquisição e aplicação de conhecimentos	<b>1) Desenvolvimento técnico e da precisão na execução – 20%</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidade de aplicação prática de um conjunto de técnicas específicas</li> <li>Precisão, segurança e fluidez na performance:</li> </ul> <b>2) Desenvolvimento artístico – 20%</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Musicalidade e expressividade</li> <li>Flexibilidade estilística – interpretação de diferentes estilos.</li> </ul> <b>3) Progresso individual alcançado nas metas prédefinidas – 20%</b>	Registos de desempenho nas aulas, em audições, testes e provas globais.	<b>60%</b>
<b>DOMÍNIO DE ATITUDES E DOS VALORES</b>	<b>1) Responsabilidade – 10%</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cumprimento do plano estabelecido pelo professor</li> <li>Assiduidade e pontualidade</li> <li>Apresentação do material necessário</li> </ul> <b>2) Empenho – 10%</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interesse e perseverança</li> <li>Regularidade e qualidade no estudo</li> </ul> <b>3) Autonomia e atitude crítica – 15%</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidade de organização e aplicação de métodos de trabalho</li> <li>Iniciativa e eficácia na resolução de problemas</li> <li>Espírito de observação</li> <li>Capacidade de autoavaliação/crítica</li> </ul> <b>4) Comportamento – 5%</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperação com o professor e com os colegas</li> </ul>	a ) Observação directa nas aulas.  b ) Registos de cumprimento dos TPC  c ) Registos de assiduidade, pontualidade e apresentação de material	<b>40%</b>
PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO EM TESTES (intercalares / finais) e PROVAS GLOBAIS		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO NA CLASSIF. FINAL
<b>1) Conhecimento e correção do texto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Notas, ritmo, tempo, dedilhação, articulação, dinâmica, andamento, fraseado, memorização.</li> </ul> <b>2) Desenvolvimento Técnico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Facilidade, destreza, clareza, fluidez, elasticidade, independência, coordenação, equilíbrio, qualidade sonora, utilização do pedal</li> </ul> <b>3) Expressividade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Qualidade do fraseado e do discurso musical, controle do tempo, das dinâmicas e da sonoridade, contrastes, flexibilidade estilística.</li> </ul>		Grelhas de avaliação (em anexo)	<b>Curso Secundário instrumento</b>  <b>50%</b>

## APLICAÇÃO DOS CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO

- Considerando os objectivos definidos no programa para cada grau/ciclo de estudos, a avaliação é feita através da recolha sistemática e contínua de informação sobre o desempenho do aluno de uma aula para outra e em situações específicas como testes, provas e audições.
- Caso o aluno não apresente os mínimos exigidos referidos na matriz de avaliação, reserva-se ao júri o direito de interrupção da performance.

A coordenadora da disciplina



## MATRIZ DE PROVA GLOBAL 2º CICLO

DISCIPLINA - Piano

ANO LECTIVO 2016/ 2017

OBJECTIVOS/COMPETÊNCIAS	CONTEÚDO	%	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento da capacidade de concentração</li> <li>Desenvolvimento da leitura</li> <li>Desenvolvimento da memorização</li> </ul>	1 Escala	10	a) Posição do aluno ao instrumento
	1 Estudo	20	b) Características das formas musicais
	1 Peça	25	c) Aplicação e compreensão da gramática musical
	1 Peça polifónica	20	d) Interpretação e musicalidade
	1 andamento de sonatina	25	
<b>CARACTERÍSTICAS DA PROVA GLOBAL</b>			<b>DURAÇÃO PROVA: 10 MINUTOS APROX.</b>
			<b>PESO DA PROVA NA AVALIAÇÃO DE FINAL CICLO – 50%</b>

NOVEMBRO 2016



## MATRIZ DE PROVA GLOBAL 3º CICLO

DISCIPLINA - Piano

ANO LECTIVO 2016 /2017

OBJECTIVOS/COMPETÊNCIAS	CONTEÚDO	%	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrar segurança e domínio ao instrumento</li> <li>Desenvolvimento de leitura</li> <li>Desenvolvimento individual - Motivação</li> </ul>	1 Estudo	20	a) Posição do aluno ao instrumento
	1 Peça carácter livre	25	b) Compreensão dos géneros musicais
	1 Sinfonia Bach	25	c) Aplicação correcta de conhecimentos da gramática musical
	1º andamento de sonata	30	d) Pedalização
<b>CARACTERÍSTICAS DA PROVA GLOBAL</b>			<b>DURAÇÃO PROVA: 15MINUTOS APROX.</b>
			<b>PESO DA PROVA NA AVALIAÇÃO DE FINAL CICLO – 50%</b>

NOVEMBRO 2016



DEPARTAMENTO INSTRUMENTAL  
INSTRUMENTO - PIANO

PROVA DE ACESSO AO CURSO SECUNDÁRIO DE INSTRUMENTO

ANO LETIVO 2017/2018

CONTEÚDO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>↘ <b>UMA Sinfonia</b> (Invenção a 3 vozes) de J.S.Bach</li> </ul>	Segurança na performance e MEMORIZAÇÃO	25%
<ul style="list-style-type: none"> <li>↘ <b>UM Andamento de Sonata</b> (forma SONATA)</li> </ul>	Qualidade e compreensão do discurso musical ao nível da estrutura formal e musical	25%
<ul style="list-style-type: none"> <li>↘ <b>UMA</b> peça de época estética livre</li> </ul>	Interpretação Estética e Sonora	25%
	Desenvolvimento técnico Aplicação correta pedalização estética	25%

Tempo de duração de prova - 15 minutos

NOTA : A) O programa deverá ser apresentado de memória.

B) O candidato deverá dispôr das partituras para consulta (se solicitado pelo júri), no momento.

### 1.2.1 Departamento de Classe de Conjunto

Engloba diferentes grupos e não tem uma matriz. A disciplina deve regular-se de acordo com os objetivos estabelecidos no projeto educativo devendo cada grupo trabalhar um número mínimo de duas obras por trimestre, e estas obras devem ajustar-se às características do grupo e níveis de aprendizagem dos alunos que os constituem.



## 2 Caracterização dos alunos de Estágio

### 2.1 Identificação do aluno de Piano

A Aluna frequenta o 1º Grau\ano do curso básico de piano em regime articulado com a escola EB D. Dinis, não tendo tido qualquer contacto com o instrumento anteriormente.

### 2.2 Identificação dos alunos da turma de Classe de Conjunto

A turma de Classe de conjunto é composta por dois elementos um aluno de piano e outro de flauta, durante o primeiro e segundo período, e por três alunos no terceiro período, tendo-se juntado ao grupo um aluno de violino. Os alunos de piano e flauta frequentam o 12º ano no regime articulado do curso secundário de instrumento e o aluno de violino frequenta o 11º ano no regime supletivo do curso secundário de instrumento.

### 2.3 Síntese da Prática Pedagógica da Disciplina de Instrumento

Tendo os objetivos e critérios de avaliação sido descritos anteriormente, apresentam-se de seguida as planificações/reflexões que serviram de apoio às aulas da disciplina de Instrumento/Piano, onde se incluem a planificação, a exposição dos conteúdos, dos objetivos, metodologias, duração, recursos e reflexão.

A tabela que se apresenta de seguida, contém todos os sumários das aulas lecionadas, observadas e supervisionadas à disciplina de Classe de Instrumento/Piano no ano letivo 2016/2017.

Aula N°	Data	Sumários
1º Período		
1	19/09/2016	Apresentação. Planificação e programação de objetivos a atingir ao longo do período. Escolha de programa e planificação do estudo do mesmo ao longo do período.
2	27/09/2016	Demonstração do funcionamento do Piano. Método <i>Music Tree</i> Unidade I.
3	11/10/2016	Método <i>Music Tree</i> Unidade I, II e III.
4	18/10/2016	Método <i>Music Tree</i> Unidade II e III.
5	25/10/2016	Revisões.

		Método <i>Music Tree</i> Unidade I, II e III.
6	08/11/2016	Método <i>Music Tree</i> Unidade IV.
7	15/11/2016	Escolha de peças para a Audição; Descrição e preparação da aluna para a Audição.
8	22/11/2016	Preparação da aluna para a Audição. Peças <i>First Boogie</i> e <i>Simple Song</i> do método <i>Music Tree</i> .
9	06/12/2016	Audição de Piano.
10	13/12/2016	Autoavaliação. Revisões das peças estudadas ao longo do período. Seleção de peças a estudar nas férias dos restantes capítulos do método <i>Music Tree</i> .
11	19/12/2016	Reposição de Aulas. Composição com base em melodias criadas pela aluna em casa de uma música relacionada com o natal.
12	19/12/2016	Reposição de Aulas. Composição com base em melodias criadas pela aluna em casa de uma música relacionada com o natal.
2º Período		
13	03/01/2017	Método de Piano – Iniciantes - <i>Charles Hervé et Jacqueline Pouillard</i> . Revisão de conceitos já estudados recorrendo ao apoio do método. Estudo da Unidade 1 do método usando as peças como exercícios de leitura à primeira vista.
14	10/01/2016	Por Sugestão da aluna procedemos à composição de uma música com base em temas sugeridos pela aluna.
15	17/01/2017	Método de Piano – Iniciantes - <i>Charles Hervé et Jacqueline Pouillard</i> Capítulo II. Exercícios polifónicos em dó usados como pequenos exercícios para trabalhar a coordenação entre ambas as mãos.
16	24/01/2017	Método de Piano – Iniciantes - <i>Charles Hervé et Jacqueline Pouillard</i> Capítulo II. Polifonias em Dó e Sol. Peças: <i>Le Petite Poney</i> , <i>Petite Marche</i> , <i>Berceuse</i> .
17	31/01/2017	Método de Piano – Iniciantes - <i>Charles Hervé et Jacqueline Pouillard</i> Capítulo II.

		Peças: <i>Le Petite Poney, Petite Marche, Berceuse</i> . Exercícios de nuances, articulação e registros.
18	07/02/2017	Método de Piano – Iniciantes - <i>Charles Hervé et Jacqueline Pouillard</i> Capítulo III. Exercícios de independência de mãos. Início do estudo de acordes.
19	14/02/2017	Método de Piano – Iniciantes - <i>Charles Hervé et Jacqueline Pouillard</i> Capítulo III. Exercícios de independência de mãos. Início do estudo de acordes.
20	21/02/2017	Método de Piano – Iniciantes - <i>Charles Hervé et Jacqueline Pouillard</i> Capítulo III. Exercícios para tocar acordes. As Alterações: Peças com as alterações.
21	07/03/2017	Método de Piano – Iniciantes <i>Charles Hervé et Jacqueline Pouillard</i> Capítulo III. Revisão do estudo das alterações. Início do estudo das escalas.
22	14/03/2017	Método de Piano – Iniciantes <i>Charles Hervé et Jacqueline Pouillard</i> Capítulo IV. Exercícios de Passagem do Polegar. Pequenas peças usando a escala de Dó Maior
23	28/03/2017	Autoavaliação. Preparação para a audição.
24	04/04/2017	Audição de Piano.
25	07/04/2017	Método de Piano – Iniciantes <i>Charles Hervé et Jacqueline Pouillard</i> Capítulo IV. Estudos usando Colcheias e diferentes compassos (Binário, Ternário e Quaternário). Recorrendo ao apoio de um pequeno método de escalas foram estudadas de forma introdutória as escalas de Sol e Ré.
3º Período		
26	02/05/2017	Revisões das peças e escalas estudadas nas férias. Método de Piano – Iniciantes <i>Charles Hervé et Jacqueline Pouillard</i> Capítulo IV. Peças retiradas do método para apresentar na prova final: Estudo – <i>Czerny</i> . <i>Children´s Song – Bartók</i> . <i>Danse Ancienne – Gnessin</i> .
27	09/05/2017	A Aluna Faltou por Motivos de Saúde

28	16/05/2017	Método de Piano – Iniciantes - <i>Charles Hérve et Jacqueline Pouillard</i> Capítulo IV. Estudo das peças para o teste. Peça a 4 mãos – <i>Giorni Sereni – Ettore Pozzoli</i> .
29	23/05/2017	Revisões: preparação para o teste e para a participação no concerto dos pequenos pianistas.
30	30/05/2017	Teste Final de Piano.
31	06/06/2017	Autoavaliação. Estudo de <i>Czerny</i> exercícios relativos ao movimento do pulso e firmeza dos dedos.
32	13/06/2017	Preparação para a audição.

### Planificação e reflexão sobre a 1ª aula de Piano

Professor: Tiago Mendes Rodrigues	
Aluna: Laura Banza	Data: 19/09/2016
1º Período	Aula nº1
Sumário: Apresentação. Planificação e programação de objetivos a atingir ao longo do período. Escolha de programa e planificação do estudo do mesmo ao longo do período.	
Competências gerais:  Conhecer os objetivos da disciplina.	
Competências específicas:  Começar por enquadrar o estudo diário do piano no seu horário.	
Estratégias:  Desenvolver estratégias que levem a aluna a enquadrar o estudo diário do piano no seu horário escolar.	
Recursos:  Caderno.	
Avaliação:  Interesse Atitude	

<p><b>Tempo:</b></p> <p>45 min - Planificação e programação de objetivos a atingir ao longo do período. Escolha de programa e planificação do estudo do mesmo ao longo do período</p>
<p><b>Resumo:</b></p> <p>A aula desenrolou-se com naturalidade tendo a aluna manifestado muito interesse na aprendizagem do Piano.</p>

### Planificação e reflexão sobre a 10<sup>a</sup> aula de Piano

Disciplina: Piano	Grau: 1 <sup>o</sup>	Hora: 15:50	Duração: 45min
Professor: Tiago Mendes Rodrigues			
Aluna: Laura Banza		Data: 13/12/2016	
1 <sup>o</sup> Período		Aula n <sup>o</sup> 10	
<p><b>Sumário:</b></p> <p>Autoavaliação. Revisões das peças estudadas ao longo do período. Seleção de peças a estudar nas férias dos restantes capítulos do método <i>Music Tree</i>.</p>			
<p><b>Competências Gerais:</b></p> <p>Autoavaliação.</p>			
<p><b>Competências específicas:</b></p> <p>Capacidade de organização do estudo. Autonomia em relação ao professor.</p>			
<p><b>Estratégias:</b></p> <p>Revisão de procedimentos realizados nas aulas aquando da aprendizagem de peças novas, pela aluna.</p>			
<p><b>Recursos:</b></p> <p>Partituras, Lápis e borracha.</p>			
<p><b>Avaliação:</b></p> <p>Interesse. Atitude. Estudo em casa.</p>			

<p>Tempo:</p> <p>10 min – Preparação para a aula avaliação do trabalho de casa e esclarecimento de possíveis dúvidas.</p> <p>35 min – Seleção de peças e planificação do estudo para férias.</p>
<p>Resumo: A aluna considerou que o seu desenvolvimento foi positivo e mostrou-se motivada com o desafio de aprender as musicas sozinha. <u>Aula assistida pela professora cooperante.</u></p>

### Planificação e reflexão sobre a 17ª aula de Piano

Disciplina: Piano	Grau: 1º	Hora: 15:50	Duração: 45min
Professor: Tiago Mendes Rodrigues			
Aluna: Laura Banza		Data: 31/01/2017	
2º Período		Aula nº 17	
<p>Sumário:</p> <p>Método de Piano – Iniciantes - <i>Charles Hervé et Jacqueline Pouillard</i> Capítulo II.</p> <p>Peças: <i>Le Petite Poney, Petite Marche, Berceuse.</i></p> <p>Exercícios de nuances, articulação e registos.</p>			
<p>Competências gerais:</p> <p>Desenvolver a capacidade de a aluna de executar diferentes tipos de articulações e dinâmicas.</p>			
<p>Competências específicas:</p> <p>Maior capacidade de independência quando a tocar com mãos juntas.</p>			
<p>Estratégias:</p> <p>Explicação de conceitos, demonstração prática.</p>			
<p>Recursos:</p> <p>Partituras, Lápis e borracha.</p>			
<p>Avaliação:</p> <p>Interesse</p> <p>Atitude</p> <p>Estudo em casa</p>			

<p>Tempo:</p> <p>10 min – Preparação para a aula: avaliação do trabalho de casa e esclarecimento de possíveis dúvidas.</p> <p>35 min – estudo das peças previstas.</p>
<p>Resumo: A aluna conseguiu executar as tarefas previstas. <u>Aula assistida pela professora cooperante.</u></p>

### Planificação e reflexão sobre a 26<sup>a</sup> aula de Piano

Disciplina: Piano	Grau: 1 <sup>o</sup>	Hora: 15:50	Duração: 45min
Professor: Tiago Mendes Rodrigues			
Aluna: Laura Banza		Data: 02/05/2017	
3 <sup>o</sup> Período		Aula n <sup>o</sup> 26	
<p>Sumario:</p> <p>Revisões das peças e escalas estudadas nas férias  Método de Piano – Iniciantes - <i>Charles Hervé et Jacqueline Pouillard</i> Capítulo IV.  Peças retiradas do método para apresentar na prova final: Estudo – <i>Czerny, Children’s Song – Bartók e Danse Ancienne – Gnossin.</i></p>			
<p>Competências gerais:</p> <p>Capacidade de leitura e compreensão das peças.</p>			
<p>Competências específicas:</p> <p>A deslocação no teclado, o ritmo ternário e o tocar de duas notas em simultâneo na mão esquerda.</p>			
<p>Estratégias:</p> <p>Explicação de conceitos, demonstração prática.</p>			
<p>Recursos:</p> <p>Partituras, lápis e borracha.</p>			
<p>Avaliação:</p> <p>Interesse  Atitude  Estudo em casa</p>			

Tempo:	10 min – Preparação para a aula avaliação do trabalho de casa e esclarecimento de possíveis dúvidas. 35 min -
Resumo:	A aluna revelou alguma dificuldade em juntar as mãos na peça <i>Children's Song</i> . Quanto às restantes consegui-o ler juntar as mãos sem grande dificuldade.

## 2.4 Síntese da Prática Pedagógica da Disciplina de Classe de Conjunto

De seguida, planificações/reflexões que serviram de apoio às aulas da disciplina de Classe de Conjunto, onde se incluem a planificação, a exposição dos conteúdos, dos objetivos, metodologias, duração, recursos e reflexão.

A tabela que se apresenta de seguida, contém todos os sumários das aulas lecionadas, observadas e supervisionadas à disciplina de Classe de Conjunto no ano letivo 2016/2017.

Aula nº	Data	Sumário
1º Período		
1	19/09/2016	Apresentação. Planificação e programação de objetivos a atingir ao longo do período.
2	29/09/2016	Escolha de programa.
3	10/10/2016	Joly Braga Santos – Peça para piano e flauta.
4	17/10/2016	Joly Braga Santos – Peça para piano e flauta.
5	24/10/2016	Estudo da peça <i>Idyll – Akimenko</i> .
6	07/11/2016	Estudo da peça <i>Idyll – Akimenko</i> .
7	14/11/2016	Início do estudo da Obra: Suite de <i>Trois Morceaux de Benjamin Godard</i> .
8	21/11/2016	Início do estudo da Obra: Suite de <i>Trois Morceaux de Benjamin Godard</i> .
9	05/12/2016	Revisões - Preparação para a participação no concerto de música de câmara.
10	12/12/2016	Autoavaliação. Análise do Concerto realizado. Revisões - Preparação para a participação no concerto de Natal.

11	19/12/2016	Reposição de aula. Escolha de programa a abordar no próximo período.
12	19/12/2016	Reposição de aula. Escolha de programa a abordar no próximo período.
2º Período		
13	09/01/2017	Preparação para o Concerto de ano novo.
14	16/01/2017	<i>Le nid des Roseaux – Yokoyama.</i>
15	23/01/2017	<i>Le nid des Roseaux – Yokoyama.</i>
16	30/01/2017	Estudo da Obra – Auto de Fé de Francisco Gomes.
17	06/02/2017	Estudo da Obra – Auto de Fé de Francisco Gomes.
18	13/02/2017	Estudo da Obra – Auto de Fé de Francisco Gomes.
19	20/02/2017	Estudo da Obra – Auto de Fé de Francisco Gomes.
20	06/03/2017	Revisões das peças estudadas ao longo do período. Preparação para a apresentação na celebração dos 40 anos do Instituto Gregoriano de Lisboa.
21	13/03/2017	Revisões - Preparação para a participação na atividade Semana Aberta.
22	27/03/2017	Estudo da Obras: Prelúdio e Auto de Fé de Francisco Gomes. <i>Le nid des Roseaux – Yokoyama.</i>
23	04/04/2017	Estudo das Obras: Peça para Piano e Flauta – Joly Braga Santos. Suite de <i>Trois Morceaux – Godard.</i> <i>Idylle – Akimenko.</i>
24	07/04/2017	Autoavaliação Análise do trabalho efetuado desde o início do ano
3º Período		
25	08/05/2017	Reposição de aula. Escolha de programa a abordar no próximo período.
26	15/05/2017	Estudo da peça – Trio para Violino, Flauta e Piano - Noturno e Berceuse de César Cuí.
27	22/05/2017	Estudo da peça – <i>An Old Story e Couple Arcaique de Shoonenbeeck</i>
28	29/05/2017	Preparação para a apresentação na atividade “D. Dinis em Festa”.
29	05/06/2017	Autoavaliação. Revisões e preparação para a audição final.
30	12/06/2017	Foi feita uma avaliação geral do ano letivo.

## Planificação e reflexão sobre a 1ª aula de Classe Conjunto

Disciplina: Classe de conjunto	Graus: 8º	Hora: 14:10	Duração: 45 min
Professor: Tiago Mendes Rodrigues			
Tipo: Trio		Data: 19/09/2016	
1º Período		Aula nº 1	
<p>Sumário:</p> <p style="padding-left: 40px;">Apresentação. Planificação e programação de objetivos a atingir ao longo do período.</p>			
<p>Competências gerais:</p> <p style="padding-left: 40px;">Conhecimento da Disciplina e Objetivos Estabelecidos.</p>			
<p>Competências específicas:</p> <p style="padding-left: 40px;">Exploração do repertório para esta formação.</p>			
<p>Estratégias:</p> <p style="padding-left: 40px;">Diálogo com os alunos procurando criar pontes entre níveis de interesses e gostos estéticos.</p>			
<p>Recursos:</p> <p style="padding-left: 40px;">Partituras, lápis e borracha.</p>			
<p>Avaliação:</p> <p style="padding-left: 40px;">Interesse Atitude Estudo em casa Aplicação dos conhecimentos adquiridos</p>			
<p>Tempo:</p> <p style="padding-left: 40px;">10 min – Apresentação. 35 min – Diálogo sobre a disciplina.</p>			
<p>Resumo: Apresentação. Apresentação da disciplina e estabelecimento de objetivos e normas de funcionamento de acordo com o definido na matriz de Classe de Conjunto. Diálogo com os alunos procurando criar pontes entre níveis interesses e gostos estéticos.</p>			

**Planificação e reflexão sobre a 10ª aula de Classe de Conjunto**

Disciplina: Classe de conjunto	Graus: 8º	Hora: 14:10	Duração: 45 min
Professor: Tiago Mendes Rodrigues			
Tipo: Trio		Data: 12/12/2016	
1º Período		Aula nº 10	
<p>Sumário:</p> <p style="padding-left: 40px;">Autoavaliação. Análise do Concerto realizado. Revisões - Preparação para a participação no concerto de natal.</p>			
<p>Competências gerais:</p> <p style="padding-left: 40px;">Dominar as obras a apresentar.</p>			
<p>Competências específicas:</p> <p style="padding-left: 40px;">Conhecer a interpretação definida em conjunto na aula.</p>			
<p>Estratégias:</p> <p style="padding-left: 40px;">Avaliar a execução e corrigir eventuais discrepâncias a nível estético.</p>			
<p>Recursos:</p> <p style="padding-left: 40px;">Partituras, lápis e borracha.</p>			
<p>Avaliação:</p> <p style="padding-left: 40px;">Interesse Atitude Estudo em casa Aplicação dos conhecimentos adquiridos</p>			
<p>Tempo:</p> <p style="padding-left: 40px;">10 min – Preparação para a aula avaliação do trabalho de casa e esclarecimento de possíveis dúvidas. 35 min – Revisões.</p>			
<p>Resumo: A aula começou com os alunos a montarem os instrumentos. Foi realizada a autoavaliação e auscultada a opinião de cada elemento sobre o concerto realizado. Foi simulada a performance de concerto tendo em especial atenção os pontos definidos como a melhorar anteriormente.</p>			

## Planificação e reflexão sobre a 17ª aula de Classe de Conjunto

Disciplina: Classe de conjunto	Graus: 8º	Hora: 14:10	Duração: 45 min
Professor: Tiago Mendes Rodrigues			
Tipo: Trio		Data: 06/02/2017	
2º Período		Aula nº 17	
Sumário: Estudo da Obra – Auto de Fé de Francisco Gomes.			
Competências gerais: Estudo da Obra – Auto de Fé de Francisco Gomes.			
Competências específicas: Estudo da Obra – Auto de Fé de Francisco Gomes.			
Estratégias: Análise da obra e gravação da mesma para posterior análise crítica do aluno.			
Recursos: Partituras, Lápis e borracha.			
Avaliação: Interesse Atitude Estudo em casa Aplicação dos conhecimentos adquiridos			
Tempo: 10 min – Preparação para a aula: avaliação do trabalho de casa e esclarecimento de possíveis dúvidas. 35 min - Estudo da obra			
Resumo: A aula começou com os alunos a montarem os instrumentos. Estudo e gravação da obra para posterior análise e clarificação de certos aspetos pelo compositor que neste caso é também o aluno.			

## Planificação e reflexão sobre a 20ª aula de Classe Conjunto

Disciplina: Classe de conjunto	Graus: 7º, 8º	Hora: 14:10	Duração: 45 min
Professor: Tiago Mendes Rodrigues			
Tipo: Trio		Data: 06/03/2017	
2º Período		Aula nº 20	
<p>Sumário:</p> <p>Revisões – das peças estudadas ao longo do período preparação para a apresentação na celebração dos 40 anos do Instituto Gregoriano de Lisboa</p>			
<p>Competências Gerais:</p> <p>Dominar as obras a apresentar</p>			
<p>Competências específicas:</p> <p>Conhecer a interpretação definida em conjunto na aula</p>			
<p>Estratégias:</p> <p>Avaliar a execução e corrigir eventuais discrepâncias a nível estético</p>			
<p>Recursos:</p> <p>Partituras, lápis e borracha</p>			
<p>Avaliação:</p> <p>Interesse</p> <p>Atitude</p> <p>Estudo em casa</p> <p>Aplicação dos conhecimentos adquiridos</p>			
<p>Tempo:</p> <p>10 min – Preparação para a aula: avaliação do trabalho de casa e esclarecimento de possíveis dúvidas</p> <p>35 min – Revisões</p>			
<p>Resumo: A aula começou com os alunos a montarem os instrumentos. Foram executadas as três obras estudadas durante o período com especial ênfase nas obras compostas pelo aluno que foram posteriormente apresentadas nas celebrações do 40º aniversário do Instituto Gregoriano de Lisboa, juntamente com a obra “Tema e Variações para Flauta de Bisel, Flauta Transversal e Piano” também composta pelo aluno. <u>A aula foi assistida pela professora cooperante</u></p>			

## 2.5 Reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionada

O estágio que teve lugar entre outubro e junho e foi bastante positivo. A partilha estabelecida com a professora cooperante revelou-se determinante para o sucesso do mesmo, que decorreu com base numa constante discussão sobre as estratégias a seguir, exploração de novos programas e comparação das diferentes possibilidades de abordagem aos problemas que surgiram durante o ano letivo. Todo este processo resultou numa solidificação dos processos de ensino o que contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto professor. O trabalho de planificação e organização de materiais foi outra das grandes virtudes deste estágio.

Outra das grandes contribuições que retiro deste estágio, além das já referidas, resulta da validação ou não de processos usados anteriormente por mim, alguns deles de forma quase empírica, assim como da otimização e expansão dos mesmos e de possíveis ferramentas pedagógicas associadas. Este processo contribuiu certamente para aumentar o conjunto de competências e ferramentas ao meu dispor e habilitar-me a lidar de maneira mais eficaz com os desafios que surgem durante a prática pedagógica.

No que diz respeito à Classe de Conjunto, considero que foi realizado um bom trabalho. Os alunos empenharam-se ao longo de todo o ano, o que permitiu desenvolver um trabalho consistente, resultando numa experiência complementar ao instrumento muito positiva. O bom nível apresentado pelo grupo, levou a que fosse requisitado para várias apresentações no conservatório e fora deste, oferecendo desta forma aos alunos a possibilidade de terem uma experiência mais próxima da realidade artística.

O bom ambiente foi uma constante. Um dos alunos compôs algumas peças para o grupo, que foram bem aceites por todos, tendo desta forma tido a possibilidade de trabalhar diretamente com os músicos, explorar com eles diferentes aspetos e soluções para a composição das obras, e também de apresentar as suas obras em público.

A Classe de Conjunto é uma disciplina que pode ser bastante motivadora para os alunos e complementa-se com a disciplina de instrumento, fornecendo a possibilidade de uma abordagem a novo repertório, de estimular o desenvolvimento ao nível da leitura, e de providenciar outras estratégias para resolução de problemas. Durante as aulas que lecionei tentei optar sempre pelas estratégias que me pareceram mais apropriadas a cada momento, tendo sido estas debatidas prévia e posteriormente com a professora cooperante. Os resultados dos grupos de música de câmara ao nível dos conservatórios, estão sempre dependentes do nível musical dos alunos, e infelizmente o repertório disponível, em particular de compositores portugueses, é bastante reduzido e por vezes inacessível.

## Parte II - Estudo caso



## **3 Enquadramento e Fundamentação Teórica**

### **3.1 Introdução**

Na primeira parte deste estudo iremos fazer uma pesquisa bibliográfica que sustente a investigação que se segue, e que incide sobre três áreas:

- A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e suas terapêuticas mais comuns;
- O Envolvimento – comportamental, cognitivo e emocional; as diferentes formas de avaliação e quais os instrumentos de avaliação mais usados;
- Por fim aprofundaremos o Envolvimento Emocional, uma vez que é o objeto principal do trabalho e, mais especificamente, o envolvimento emocional numa criança com PHDA.

### **3.2 Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)**

#### **3.2.1 PHDA**

A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) é uma das desordens mais estudadas, afetando hoje em dia um grande número de crianças e jovens. Os sintomas que caracterizam esta desordem agrupam-se em desatenção, hiperatividade/agitação motora e impulsividade. De forma geral, indivíduos diagnosticados, apresentam dificuldades de aprendizagem, em completar as tarefas propostas, imaturidade e dificuldades em formar e manter uma relação social com os colegas. No caso de crianças diagnosticadas com PHDA, estas demonstram também dificuldades em lidar com várias das funções do seu dia a dia. Estas dificuldades abrangem o campo cognitivo, emocional e social, e na maioria dos casos comprometem os resultados académicos (Kuriyan et al., 2013), que tendem a agravar-se durante o segundo e terceiro ciclos e ensino secundário, aquando a informação fica mais repartida, e ocorrem mudanças no ambiente escolar (Abramowitz & O'Lary, 1991; Kent et al., 2011).

Relatos de um baixo número de objetivos atingidos por alunos com PHDA são comuns, tendo estes uma probabilidade de abandonar o ensino oito vezes superior, quando comparados com alunos não diagnosticados (Kent et al., 2011). Dada a frequência, severidade e persistência destes problemas durante a infância e adolescência, não é de surpreender que indivíduos com PHDA continuem a experienciar dificuldades na educação e outras ocupações na idade adulta. É por isso menos provável que prossigam na sua educação depois do ensino secundário (Barkley, Fischer, Smallish, & Fletcher, 2006) e os que prosseguem concluem menos anos (Barkley, 2006).

Durante algum tempo pensou-se que a PHDA seria uma desordem que surgia em crianças e que desaparecia durante a adolescência, mas sabe-se agora que, embora os sintomas possam mudar com a idade, muitas crianças crescem com PHDA (Manuzza, Klein, Bessler, Malloy & LaPadula, 1998). A maioria dos estudos sugerem que esta desordem é diagnosticada entre quatro a nove vezes mais em rapazes do que em raparigas (Bender 1997; Hallowell, 1994; Rief, 1997).

Russel Barkley (1990) define PHDA como:

“... um distúrbio de desenvolvimento caracterizado por graus de desenvolvimento inapropriados de desatenção, sobre atividade e impulsividade, as quais têm frequentemente o seu início na primeira infância; têm natureza relativamente crónica: não simplesmente explicáveis por deficiências neurológicas, sensoriais, de linguagem, motoras, deficiência mental ou distúrbios emocionais severos. Estas dificuldades aparecem tipicamente associadas a défices no comportamento orientado por regras e na manutenção de um padrão consistente de realização ao longo do tempo.”

Cardo e Servera-Barceló (2005)

“... a PHDA tem uma base genética, em que estão implicados diversos fatores neuropsicológicos, que provocam na criança alterações do foro da atenção, impulsividade e uma grande atividade motora. Trata-se de um problema generalizado de falta de autocontrolo com repercussões no seu desenvolvimento, na sua capacidade de aprendizagem e no seu ajustamento social”

### **3.2.2 Diagnóstico da PHDA**

Segundo a 5ª edição da Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorder (DSM) referida pelo Institute ADHD (2013) a PHDA manifesta-se através da persistência de um padrão de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento. Olhar para a forma de diagnóstico sugerida por esta publicação, ajuda a compreender melhor a PHDA:

- Para crianças, seis ou mais dos sintomas (presentes na tabela) que persistem por um período de pelo menos seis meses a um nível que é inconsistente com o nível de desenvolvimento, e que tem um impacto negativo nas atividades académicas/ ocupacionais e sociais.
- Para adolescentes e adultos (mais de 17 anos) cinco ou mais sintomas (presentes na tabela).

- Muitos dos sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade apresentam-se antes dos 12 anos.
- Muitos dos sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade apresentam-se em dois ou mais ambientes (ex. em casa, escola ou trabalho; com amigos ou familiares; em outras atividades).
- A evidência clara de que os sintomas interferem com o funcionamento social ou acadêmico, ou pelos menos reduzem a sua qualidade.
- Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante episódios de esquizofrenia ou outra desordem psicótica, e não são melhor explicados por outra desordem mental (ex: desordem de humor, desordem de ansiedade, desordem dissociativa, desordem de personalidade), sobre o efeito de substâncias ou desintoxicação.

Na tabela a baixo apresentação critérios de diagnóstico segundo a DMS-5™ para a PHDA: sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

**Tabela 1** - DMS-5™ para a PHDA: sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade

<b>Sintomas de Desatenção</b>	<b>Sintomas de Hiperatividade/ e ou Impulsividade</b>
Observa-se regularmente faltas de atenção com pormenores ou faz erros	Regularmente executa movimentos obsessivos com dedos, pés ou é irrequieto quando sentado
Observa-se regularmente dificuldade regularmente em manter a atenção em tarefas ou atividades	Levanta-se regularmente quando é suposto permanecer sentado
Aparenta não ouvir o discurso que lhe é dirigido regularmente	Regularmente corre em situações em que é inapropriado (em adolescentes ou adultos, pode-se limitar a sentir agitado)
Observa-se regularmente que não segue as instruções e falha com os trabalhos escolares ou do local de trabalho	Incapacidade de, regularmente, executar atividades de lazer de forma calma
Regularmente tem dificuldades em organizar tarefas e atividades	Manifesta-se de forma regular impaciente por agir (“On the go”), agindo como se estivesse um motor interno (“Driven by a motor”)

Evita, não gosta ou é relutante regularmente em realizar tarefas que requerem um esforço mental contínuo	Regularmente fala de forma excessiva
Perde regularmente coisas necessárias à realização das tarefas ou atividades	Responde regularmente antes de a pergunta estar concluída
É facilmente distraído por estímulos alheios	Tem regularmente dificuldade em esperar pela sua vez
É regularmente esquecido nas atividades diárias	Regularmente interrompe ou intrmete-se com os outros

O processo de avaliação/diagnóstico é complexo e envolve várias etapas: a recolha de informação anamnésica, questionários, observação de comportamento, avaliação de neuropsicologia e possíveis avaliações complementares.

Estima-se que cerca de 5% das crianças em idade escolar e 2,5% dos adultos sofram desta perturbação. Ainda não são conhecidas as causas desta desordem apesar de evidências de alterações químicas do córtex cerebral e da existência de genes que poderão estar relacionados com a doença. Está também documentado que cerca de um quarto a um terço das crianças com PHDA têm problemas de aprendizagem (Forness & Kavale, 2001; Robelia, 1997; Schiller, 1996), com estudos a encontrar populações onde o âmbito de comorbidade (ocorrência de mais do que uma perturbação no mesmo indivíduo) vai de 7% a 92% (DuPaul & Stonner, 1994; Osman, 2000).

As comorbidades mais comuns são:

- Perturbação desafiante de oposição
- Dislexia
- Discalculia
- Perturbação do comportamento
- Perturbação da ansiedade
- Perturbação do humor
- Perturbação de tique
- Problemas afetivos e relacionais

### 3.2.3 Abordagens Terapêuticas

A intervenção terapêutica na PHDA pode ocorrer de três formas: farmacológica, recorrendo a medicamentos estimulantes; psicoterapêutica em especial na abordagem cognitivo-comportamental; e psicossocial que recorre a programas de intervenção na relação com familiares, escola e sala de aula.

Aparentemente o tratamento psicofármaco é a primeira opção para indivíduos com PHDA (Abikoff et al., 2004; Fabiano et al., 2013; Hinshaw, Klein, & Abikoff, 2007). A utilização de medicação estimulante está associada a melhorias no nível de inteligência, manutenção da concentração, memória e execução de funções para muitos dos indivíduos com PHDA (Graziano, Geffken, et Lall, 2011). Contudo, o tratamento psicofármaco falha regularmente no impacto sobre os comportamentos que causam maior preocupação na escola (Rapport, Denney, DuPaul, & Gardner, 1994; Hoffman & Du Paul, 2000). O uso de medicação estimulante não está, no entanto, associado com melhorias a longo prazo (Langberg & Becker, 2012; Molina et al., 2009; Pelham, 1999).

Enquanto que em alguns casos a medicação estimulante facilita em alguns aspetos, esta não altera o défice no processamento cognitivo que compromete a aprendizagem (Miller & Hinshaw, 2012). Juntamente com os tratamentos psicofármacos, indivíduos com dificuldades relacionadas com PHDA podem ser tratados através de uma intervenção psicológica, que tipicamente consiste numa abordagem cognitiva e/ou comportamental (Barkley, 2006). Kurian, Sibley, Evens, Waxmonsky e Smith (2014) afirmam que existem evidências de que os treinos cognitivos tiveram resultados positivos em adolescentes. Também o trabalho na área da gestão comportamental, estratégias de gestão de contingência, treino em gestão comportamental com pais e professores, e estratégias de autogestão, revelaram resultados positivos em termos de reduzir os sintomas de PHDA (Evans et al., 2009; Langberg, Epstein, Urbanowicz, Simon & Graham, 2008; Pelham, Wheeler, Trilby, & Chronis, 1998).

Embora as intervenções psicológicas tenham mostrado eficácia em alguns indivíduos com PHDA, não são suficientes para todos os indivíduos com a desordem (Pelham et al., 1998; Trout, Lienemann, & Epstein, 2007), e apesar de os tratamentos atuais reduzirem os sintomas da PHDA (Abikoff et al. 2004), um exame do seu impacto na educação, ocupação e interação social obteve resultados variados.



## 4 Envolvimento

### 4.1 O Envolvimento

Os alunos mudaram bastante ao longo dos últimos 20 anos. Hoje em dia aparentam ter objetivos e preferências de aprendizagem diferentes das do passado (Taylor, L. & Parsons, J., 2011). O envolvimento na atividade escolar tornou-se por isso um conceito importante uma vez que está muito relacionado com os resultados educativos (Finn, 1989; Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Jimerson, Renshaw, Stewart, Hart, & O'Malley, 2009). Investigadores, educadores, e legisladores estão cada vez mais focados no envolvimento dos alunos na aprendizagem, vendo esse envolvimento como a solução para a abordagem dos problemas de baixos resultados, aborrecimento e alienação, e níveis altos de abandono escolar (Fredricks, Blumenfeld, and Paris 2004). Tem sido identificado como a variável primária em compreender o abandono escolar, particularmente como um processo gradual que opera na vida do estudante e que influencia a decisão final de abandono (Jimerson et al., 2009). O estudo do envolvimento é válido tanto para atingir bons resultados a nível académico (Appleton et al., 2006; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004), como benefícios a nível psicológico (Reddy, Rhodes, & Melhall, 2003), para aumentar o nível de sucesso na aprendizagem, de comportamentos positivos, e o sentimento de pertença de forma a que os alunos permaneçam na escola (Willms, Friesen, & Milton, 2009). O envolvimento demonstrou ter igual importância para toda a população escolar (Klem & Connell, 2004).

Existem, no entanto, grandes diferenças em como este conceito tem sido conceptualizado ao longo dos tempos (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos, & Grief, 2003), como comprova o “enorme número de definições e subcategorias usadas para o definir disso exemplo.

Envolvimento em si pode ser definido como “energia em ação” (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006) que representa a conexão entre o indivíduo e a atividade em que está envolvido (Ainley, 2004; Appleton et al., 2006). Alguns académicos propuseram um modelo bidimensional de envolvimento incluindo o envolvimento comportamental e emocional (Finn, 1989; Marks, 2000; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009b). O envolvimento na aprendizagem como descrito por Fredricks e seus colegas (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) pode ser dividido em três grandes áreas: Comportamental, Cognitivo e Emocional. A divisão do envolvimento em três categorias não pretende, no entanto, criar uma sensação de separação, pois estes fatores estão dinamicamente interligados e não são processos isolados (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

## 4.2 Envolvimento Comportamental, Emocional e Cognitivo

*Envolvimento comportamental*, pode ser amplamente descrito como fazer os trabalhos da escola e seguir as regras, a participação na turma (Chapman, 2003; Jimerson et al., 2003) e o esforço numa tarefa (Skinner et al., 2008)

- Consiste na ideia de participação, incluindo envolvimento a nível académico e social (Connell, 1990; Finn, 1989).
- Assenta num conjunto de aspetos interrelacionados que vão desde o esforço, persistência, concentração, atenção, formular questões, contribuir para as discussões de turma, seguir regras, estudar, completar os trabalhos de casa e participar nas atividades extracurriculares (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).
- Ausência de uma conduta disruptiva: não faltar a aulas e não estar envolvido em situações relacionadas com condutas problemáticas (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

*Envolvimento Cognitivo*, essencialmente definido como motivação, esforço. Autorregulação e o uso de estratégias (Chapman, 2003; Fredricks et al., 2003).

- Que inclui ser atencioso, estar disposto a fazer o esforço necessário para compreender ideias complexas e dominar ferramentas complexas. (Corno & Mandinach, 1993; Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992).
- Outros aspetos como a concentração, estratégias de raciocínio, sofisticação das estratégias de aprendizagem e autorregulação e até atos intencionais de enriquecer a sua experiência de aprendizagem, indo para além da matéria a ser tratada ou a experiência escolar (Veiga, Reeve, Wentzel, Robu, 2013).
- Flexibilidade na resolução de problemas, preferência por questões trabalhadas (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

*Envolvimento emocional*, de forma geral inclui interesses, valores e emoções. Identificação com a instituição acadêmica (Finn, 1989) e a expressão de reações afetivas na sala de aula (Fredricks et al., 2004).

- Inclui reações positivas e negativas em relação a professores, colegas, acadêmicos ou a escola e presume a criação de laços com a instituição e uma vontade própria para realizar o trabalho. (Corno & Mandinach, 1993; Newmann, wehlage, & Lamborn, 1992).
- Um sentimento de identificação com a escola, pertença em relação à mesma e apreciação do sucesso (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004)

De forma geral, estudos realizados no passado providenciam evidências do papel do envolvimento em influenciar os resultados acadêmicos e da aprendizagem (Handelsman, Briggs, Sullivan, & Towler, 2005; Skinner et al., 2008; Skinner et al., 1990). Os resultados acadêmicos são definidos como: um indicador da capacidade acadêmica do indivíduo, onde é habitualmente avaliado através de exames, notas e testes estandardizados (McLean, 2001); enquanto que a aprendizagem representa o processo através do qual o indivíduo adquire conhecimento (McLean, 2001). Apesar da distinção das duas formas de resultados acadêmicos, os estudos têm-se focado maioritariamente no papel que o envolvimento pode ter na aprendizagem (Fredricks et al., 2004).

### **4.3 Formas de Avaliação do Envolvimento**

Neste capítulo abordamos algumas das formas mais comuns de medição/avaliação do Envolvimento.

#### **Inquéritos**

Inquéritos preenchidos pelos alunos são a forma mais comum de medir o envolvimento destes na aprendizagem. A maioria destes questionários medem o envolvimento de forma geral e não de assuntos específicos. Há, no entanto, exemplos de questionários que medem o envolvimento numa área específica por exemplo a matemática (Kong, Wong, & Lam, 2003) ou leitura (Wigfield et al., 2008). Um dos argumentos para a realização de inquéritos reside na necessidade de recolher dados sobre as perceções subjetivas dos alunos, em oposição a apenas recolher dados objetivos em indicadores comportamentais tais como assiduidade ou níveis de trabalhos de casa completados, que já são normalmente recolhidos pelas escolas (Appleton et al., 2006; Garcia & Pintrich, 1996). Segundo Appleton et al., (2006) os inquéritos preenchidos pelos alunos são importantes para compreender os níveis de

envolvimento cognitivo e emocional que não são diretamente observáveis. São também fáceis de aplicar a um número largo de alunos e a baixo custo.

No entanto, existe sempre a possibilidade de os alunos não responderem de forma honesta em algumas condições por exemplo no caso de não serem anónimos (Appleton et al., 2006; Garcia et Pintrich, 1996). Além de que, este inquérito geralmente contém questões que trabalham de forma abrangente, em vez de estarem focadas em refletir o envolvimento em tarefas ou situações particulares (Fredricks & McColskey, 2012).

### **Experience Sampling Measure**

*Experience Sampling Measure* (ESM) é outra técnica que foi usada para medir o envolvimento dos alunos na sala de aula (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003; Shernof & Schmidt, 2008; Uekawa, borman, 2003; Yair, 2000). O ESM avalia o nível de envolvimento quando os indivíduos estão profundamente absorvidos numa tarefa ao ponto de perderem a noção de tempo e espaço (Csikszentmihalyi, 1990). Nesta metodologia os alunos transportam pagers eletrónicos ou relógios com alarme por um período de tempo. Como resposta a sinais/alarmes da *Experience Sampling Measure* os alunos preenchem um auto questionário com uma série de questões sobre a sua localização, atividades e respostas cognitivas e afetivas (Fredricks, J.A. & McColskey, W., 2012). Esta metodologia permite aos investigadores a recolha de dados durante o momento em que o envolvimento ocorre, reduzindo os problemas com as falhas de memória e respostas de forma socialmente desejável (Hektner et al., 2007).

Segundo Fredricks, J.A. & McColskey, W. (2012) apesar desta técnica permitir recolher dados sobre variações no envolvimento ao longo do tempo, requer um grande investimento de tempo e o seu sucesso depende da vontade dos participantes para cooperar, além de que os poucos itens avaliados não representam a amplitude que abarca o envolvimento.

### **Avaliação do Professor**

Um outro método de avaliar o envolvimento é através de escalas de graduação do professor. A avaliação do professor através da comparação entre os alunos oferece uma perspetiva diferente da reportada pelos alunos (Fredricks, J.A. & McColskey, W., 2012). Nas escalas de graduação, alguns professores englobam itens que avaliam o envolvimento comportamental e emocional (Skinner & Belmont, 1993), e outras refletem um modelo multidimensional do envolvimento (Cognitivo, Comportamental e emocional) (Wigfield et al., 2008). Investigadores desenvolveram também escalas de graduação pelo professor da participação dos estudantes como indicativas do envolvimento comportamental (Finn, Folger, & Cox, 1991; Finn et al., 1995), e também escalas de graduação pelo professor do ajustamento à escola como indicativo

do envolvimento emocional (Birch & Ladd, 1997; Buhs & Ladd, 2001). Este método revela-se mais útil em crianças que ainda revelam alguma dificuldade em preencher os relatórios escritos. Existem ainda alguns modelos que englobam as graduações pelos professores e inquéritos aos alunos com o objetivo de comparar a correspondência entre as duas formas de avaliação (Skinner, Marchand, Furrer, & Kindermann, 2008; Skinner et al., 2009b).

Estes estudos mostram uma forte correlação entre as avaliações de professores e alunos a nível cognitivo e uma discrepância a nível da avaliação Emocional. Segundo Skinner et al., (2008) isto deve-se ao fato de os indicadores de envolvimento emocional serem avaliados pelo comportamento e alguns alunos terem aprendido a mascarar o que sentem.

## **Entrevistas**

Alguns estudos usam a técnica de entrevista para avaliar o envolvimento na escola (Blumenfeld et al., 2005; Conchas, 2001; Locke Davidson, 1996). As entrevistas vão de estruturadas e semiestruturadas com questões pré-designadas onde é pedido aos participantes para relatarem as suas histórias de uma forma mais aberta e não estruturada (Turner & Meyer, 2000). Entre as vantagens do método de entrevista encontra-se o facto de se encontrarem as razões para a variação do nível de envolvimento assim como demonstrar a forma como os alunos constroem o significado das suas experiências escolares, quais os fatores contextuais mais salientes, e como se relacionam estas experiências com o Envolvimento (Blumenfeld et al., 2005).

Entre os problemas relacionados com esta técnica encontram-se o nível de conhecimento, capacidades e preconceitos do entrevistado, poderem ter um impacto na qualidade, profundidade e tipo de respostas, além das questões que se levantam da fiabilidade e validade das entrevistas (McCaslin & Good, 1996).

## **Observações**

A avaliação observacional foi desenvolvida para avaliar estudantes individualmente quando a executar tarefas e não como um indicador de envolvimento académico (Volpe, Diperna, Hintze, & Shapiro, 2005). Envolvimento académico refere-se ao conjunto de comportamentos académicos como ler alto, escrever, responder a questões, participação nas atividades de turma e falar sobre as matérias (Greewood, Horton, & Utley, 2002). Esta forma de avaliação recorre a amostras de pequenos momentos, em que um observador regista qual a categoria predominante de comportamento que está presente ou ausente para um aluno num espaço de tempo definido (Salvia & Ysseldyke, 2004).

Uma das preocupações com esta forma de avaliação prende-se com o tempo que demoram a executar, e os observadores podem precisar de recolher dados em diferentes atividades académicas (ex.: Trabalho de grupo, trabalhos individuais) por forma a conseguirem uma imagem correta do comportamento do estudante (Fredricks, J.A. & McColskey, W., 2012). Finalmente, outro potencial problema com a avaliação observacional individual reside no fato de providenciar informação limitada na qualidade do esforço, participação ou pensamento (Fredricks et al., 2004; Peterson, Swing, Su, & Wass, 1984). Peterson e os seus colegas descobriram que alguns alunos afirmaram não estar a pensar sobre o material quando observados assim como alunos aparentemente desinteressados revelaram-se bastante envolvidos cognitivamente.

### **Outras formas de observação**

Nystrand e seus colegas (Gamoran & Nystrand, 1992; Nystrand & Gomoran, 1991; Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser, & Long, 2001) avaliam a qualidade do discurso instrucional como um indicador de envolvimento, definido como compromisso contínuo com o conteúdo ensinado (Fredricks, J.A. & McColskey, W., 2012). Nestes estudos, a frequência de questões elaboradas, questões autênticas e assimilação é observada como indicador de envolvimento substantivo, assumindo que o comportamento do professor implica um envolvimento ativo por parte dos estudantes.

Helme e Clarke (2001) observaram aulas de matemática em busca de indicadores de envolvimento cognitivo como Auto monitorização, troca de ideias, afirmação de indicações, e justificação de respostas (como descrito em Fredricks, J.A. & McColskey, W., 2012).

Lee e seus colegas (Lee & Anderson, 1993; Lee & Brophy, 1996) usaram técnicas de observação para avaliar a qualidade do envolvimento dos alunos nas tarefas das aulas de ciências, notando comportamentos de relutância em executar tarefas antes de ter o conhecimento, pedidos de esclarecimento, e o uso de analogias como medidas de envolvimento cognitivo (como descrito em Fredricks, J.A. & McColskey, W., 2012).

A vantagem de usar técnicas de observação para estudar o envolvimento reside na capacidade desta técnica providenciar uma descrição detalhada dos fatores contextuais que ocorrem com níveis altos e baixos de envolvimento. Os Métodos de observação podem também ser usados para verificar informação sobre o envolvimento recolhida através de inquéritos e técnicas de internista (Fredricks, J.A. & McColskey, W., 2012). As maiores desvantagens residem no trabalho intenso e por norma usam apenas um pequeno número de indivíduos e contextos, o que levanta questões sobre uma generalização (Fredricks, J.A. & McColskey, W., 2012). Finalizando, a qualidade da observação descritiva depende fortemente da capacidade do observador e da sua habilidade de capturar e avaliar o que observou (Tuner & Meyer, 2000)

#### 4.4 Instrumentos de Avaliação do Envolvimento

Neste capítulo iremos abordar algumas das formas de avaliação do envolvimento tendo por base a revisão feita por Jennifer A. Fredricks e Wendy McColskey. Esta revisão foi restringida aos estudos publicados depois de 1979, data selecionada por ser anterior aos primeiros estudos que datam de 1980, e foram revistas cerca de 1314 citações para identificar instrumentos que foram usados para medir o envolvimento dos alunos. Das 1350 citações foram identificados 156 instrumentos e desta lista foram excluídos por uma serie de razões como:

- Serem limitados a um nível de ensino ou idade;
- Usados apenas com alunos de educação especial;
- Medir apenas um aspeto e não o envolvimento como um todo;
- Baseados em itens de uma base de dados nacional;
- A não existência de informação suficiente sobre a escala usada;
- Serem adaptações de outros instrumentos já incluídos na lista;

Após esta seriação resultaram 21 instrumentos de medida, sendo que 14 são relatórios de autoavaliação, 3 relatórios de professor e 4 métodos de observação.

Jennifer A. Fredricks e Wendy McColskey optaram por apresentar 11 destes instrumentos, como descrito na tabela abaixo, representando assim os diferentes tipo de inquéritos disponíveis.

**Tabela 2** - Tabela com os 11 instrumentos selecionados

<b>Nome do instrumento</b>	<b>Acessibilidade</b>
Attitudes Toward Mathematics Survey (ATM)	Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, e Nichols (1996)
Engagement Vs Disaffection with Learning – Student Report (EvsD)	Skinner, Kindermann, And Furrer (2009b) Ou <a href="http://www.pdx.edu/psy/ellen-skinner-1">www.pdx.edu/psy/ellen-skinner-1</a>
High school Survey of Student Engagement (HSSSE)	<a href="http://www.indiana.edu/~ceep/hsse/">www.indiana.edu/~ceep/hsse/</a>
Identification with School Questionnaire (ISQ)	Voelkl (1996)

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)	Pintrich and DeGroot (1990)
Motivation and Engagement Scale (MES)	<a href="http://www.lifelongachievement.com">www.lifelongachievement.com</a>
Research Assessment Package for Schools (RAPS)	<a href="http://irre.org/sites/default/files/publication_pdfs/RAPS_manual_entire_1998.pdf">irre.org/sites/default/files/publication_pdfs/RAPS_manual_entire_1998.pdf</a>
School Engagement Measure (SEM) – MacArthur	Fredricks, Blumenfeld, Friedel, and Paris (2005)
School Engagement Scale/Questionnaire (SEQ)	Available by contacting Dr. Steinberg at Temple University
School Success profile (SSP)	<a href="http://www.schollssuccessprofile.org">www.schollssuccessprofile.org</a>
Student Engagement Instrument (SEI)	Appleyon et al., 2006

Estas ferramentas de medição foram criadas para aferir diferentes constructos como identificação com a escola, motivação e autocontrole e o uso de estratégias, mas posteriormente foram usadas para medir o envolvimento. Comparando os estudos do quadro, 7 medem o envolvimento de uma forma geral e 4 ao nível da sala de aula, em aulas específicas ou alguma ferramenta em particular. Os inquiridos também diferem na forma como avaliam o contrário de envolvimento sendo que alguns possuem algumas subescalas que se referem ao oposto de envolvimento como não envolvimento, desafetação e alienação (Skinner et al., 2009a, 2009b). Outros afirmam que envolvimento negativo é simplesmente um nível baixo de envolvimento como indicação de falta de envolvimento (Appleton et al., 2006). Por último, alguns esbatem as linhas entre envolvimento e outros fatos contextuais contendo itens sobre as relações dos alunos com professores e colegas e o apoio dado pela família que não são aspetos de medição direta, mas indireta do envolvimento. Outros contêm ainda escalas em separado para os aspetos da sala de aula ou contexto escolar que se assume influenciar ou estarem relacionados com o envolvimento (Fredricks, J.A. & McColskey, W., 2012).

Outra forma de comparação e análise entre os onze instrumentos pode ser feita em termos de dimensão, de número de questões atribuídas a cada um dos subtipos de envolvimento (cognitivo, comportamental e emocional) como mostra a tabela seguinte:

**Tabela 3 - Subescalas dos inquéritos e itens de amostra**

<b>Nome do Instrumento de medição</b>	<b>Questões por subtítulo</b>
Attitudes Toward Mathematics Survey (ATM)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto regulação (12 questões)</li> <li>• Uso de estratégias cognitivas complexas (9 questões)</li> <li>• Uso de estratégias cognitivas simples (5 questões)</li> <li>• Persistência (9 questões)</li> </ul>
Engagement Vs Disaffection with Learning – Student Report (EvsD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento comportamental (5 questões)</li> <li>• Não envolvimento Comportamental (5 questões)</li> <li>• Envolvimento emocional (5 questões)</li> <li>• Não envolvimento emocional (7 questões)</li> </ul>
High school Survey of Student Engagement (HSSSE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento cognitivo, académico e intelectual (65 questões)</li> <li>• Envolvimento Social, comportamental participatório (17 questões)</li> <li>• Envolvimento emocional (39 questões)</li> </ul>
Identification with School Questionnaire (ISQ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimento de pertença (9 questões)</li> <li>• Valorização da escola (7 questões)</li> </ul>
Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulação (9 questões)</li> <li>• Uso de estratégias cognitivas (13 questões)</li> </ul>
Motivation and Engagement Scale (MES)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confiança em si próprio (4 questões)</li> <li>• Focos na aprendizagem (4 questões)</li> <li>• Valorização da escola (4 questões)</li> <li>• Persistência (4 questões)</li> <li>• Planificação (4 questões)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão do estudo (4 questões)</li> <li>• Não envolvimento (4 questões)</li> <li>• Auto sabotagem (4 questões)</li> <li>• Evitar falhar (4 questões)</li> <li>• Ansiedade (4 questões)</li> <li>• Controlo da incerteza (4 questões)</li> </ul>
Research Assessment Package for Schools (RAPS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento contínuo (5 questões)</li> <li>• Reação ao desafio (6 questões)</li> </ul>
School Engagement Measure (SEM) – MacArthur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento Comportamental (4 questões)</li> <li>• Envolvimento Emocional (6 questões)</li> <li>• Envolvimento Cognitivo (8 questões)</li> </ul>
School Engagement Scale/Questionnaire (SEQ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de envolvimento escolar 4 questões em 3 áreas avaliadas</li> </ul>
School Success profile (SSP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento escolar (3 questões)</li> <li>• Evitar problemas (11 questões)</li> </ul>
Student Engagement Instrument (SEI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento afetivo: relação professor alunos (9 questões)</li> <li>• Envolvimento afetivo: apoio dos colegas à aprendizagem (6 questões)</li> <li>• Envolvimento afetivo: apoio familiar à aprendizagem (4 questões)</li> <li>• Envolvimento Cognitivo: Controlo e relevância do trabalho de casa (9 questões)</li> <li>• Envolvimento Cognitivo: Aspirações futuras e objetivos (5 questões)</li> </ul>

Na tabela 4 apresentam-se as dimensões do envolvimento avaliadas por cada instrumento:

**Tabela 4 - Dimensões do envolvimento avaliadas em cada inquérito**

<b>Instrumento</b>	<b>Comportamental</b>	<b>Emocional</b>	<b>Cognitivo</b>
<b>Instrumentos multidimensionais (auto inquérito)</b>			
HSSSE	√	√	√
MES	√	√	√
SEM	√	√	√
<b>Instrumentos Bidimensionais (auto inquérito alunos)</b>			
ATM	√	√	√
EvsD	√	√	
RAPS	√	√	
SSP	√		
SEI		√	√
<b>Instrumentos Unidimensional (auto inquérito alunos)</b>			
ISQ	√	√	√
MSLQ			
SEQ			

Na tabela 5 apresentam-se as escalas e subescalas avaliadas em cada um dos tipos de envolvimento:

**Tabela 5** - Escalas e subescalas avaliadas em cada um dos tipos de envolvimento

<b>Nome da subescala do Instrumento/ Nome da Subescala</b>	<b>Comportamental</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desinteresse comportamental</li> <li>• Envolvimento comportamental</li> <li>• Não envolvimento</li> <li>• Persistência</li> <li>• Envolvimento social, comportamental e participatório</li> <li>• Envolvimento escolar</li> <li>• Questionário</li> <li>• Evitar problemas</li> </ul>
	<b>Emocional</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiedade</li> <li>• Sentimento de pertença</li> <li>• Envolvimento emocional</li> <li>• Não envolvimento emocional</li> <li>• Evitar Erros</li> <li>• Envolvimento emocional: Apoio da família à aprendizagem</li> <li>• Envolvimento emocional: apoio dos colegas à aprendizagem</li> <li>• Envolvimento emocional: relação professor aluno</li> <li>• Reação ao desafio</li> <li>• Envolvimento escolar</li> <li>• Autoconfiança</li> <li>• Valorização</li> <li>• Controlo da incerteza</li> </ul>
	<b>Cognitivo</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento cognitivo</li> <li>• Cognitivo/Intelectual/Acadêmico</li> <li>• Uso de estratégias cognitivas</li> <li>• Uso de estratégias cognitivas complexas</li> <li>• Focos na aprendizagem</li> <li>• Controlo e relevância do trabalho de casa</li> <li>• Aspirações futuras e objetivos</li> <li>• Planificação</li> <li>• Autorregulação</li> <li>• Fraco uso de estratégias cognitivas</li> <li>• Gestão do estudo</li> </ul>

O envolvimento comportamental está presente em oito escalas, sendo que o não envolvimento comportamental está em duas subescalas. Como forma de avaliação foi pedido aos indivíduos para registrar a sua atenção, assiduidade, tempo despendido com o trabalho de casa, preparação para a aula, participação na aula, concentração, participação nas atividades extracurriculares, esforço, adesão às regras da sala de aula, e comportamentos de risco.

O envolvimento emocional está presente em oito subescalas ou itens. Avalia-se a reação emocional à aula ou escola, e também a qualidade das relações dos estudantes com professores e colegas. Existem duas subescalas que avaliam o não envolvimento emocional através de emoções negativas. Como forma de avaliação foi pedido aos indivíduos para reportar emoções como estar feliz ou ansioso, expressar interesse e prazer, divertimento e excitação, reação à falha e desafio, sensação de segurança, terem relações positivas ou de apoio com professores e colegas, terem apoio familiar à aprendizagem, expressarem sentimentos de pertença, ou verem a escola como algo com valor.

Quanto ao envolvimento cognitivo está presente em seis destes instrumentos, mas existem muitas variações em como o envolvimento cognitivo é definido e medido. Dentro do âmbito do envolvimento cognitivo encontramos crenças sobre a importância ou valor da escola, objetivos de aprendizagem e aspirações futuras; uso de estratégias cognitivas (o quão profundo os alunos estudaram as matérias); estratégias autorregulatórias ou meta cognitivas (como geriram os alunos o processo de aprendizagem e a procura de informação); e a existência de trabalho extra ou para além do requerido.



## 5 O Envolvimento Emocional

### 5.1 O envolvimento emocional

O envolvimento emocional é um subtipo do envolvimento que normalmente é subdividido em três: comportamental, emocional e cognitivo. O envolvimento emocional é, contudo, o que recebeu menos atenção em comparação com os subtipos, cognitivo e comportamental, (Fredricks et al., 2004), em parte devido à falta de definição de um conceito claro associado deste subtipo (Fredricks et al., 2004). Envolvimento emocional refere-se às reações afetivas dos alunos na sala de aula, reações que os envolvem na aprendizagem e que requerem experiências emocionais positivas ou negativas (Epstein & Mih, 2013). Estas reações emocionais tais como aborrecimento, felicidade, tristeza e ansiedade contribuem para o ambiente da sala de aula, que forma a fundação da ação do professor – a relação e interação com os alunos é necessária para motivar os estudantes a aprender (Meyer & Tuner, 2006). É composto pelas atitudes, interesses e valores dos alunos, particularmente relacionados com interações positivas e negativas, quer seja com a escola, corpo docente e não docente, ou a instituição. (Fredricks et al., 2004).

O envolvimento emocional evoluiu ao longo dos anos, em resposta à relação entre as necessidades e expectativas dos alunos e exigências e benefícios do ambiente escolar (Eccles et al., 1993; Finn, 1989; Schoon & Ng-Knight, 2017). Não é portanto um evento estático, mas antes um processo gradual e em mudança (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Wang & Eccles, 2012, 2013). Em termos médios, o envolvimento emocional decresce da escola do primeiro ciclo para a escola secundária, com os alunos a reportarem a escola como menos agradável e valorizada, e ficando mais assoberbados e ansiosos com a escola com o passar dos anos (Tuominen-soini & Salmela-Aro, 2014; Wang, Chow, Hofkens, & Salmela-Aro 2015; Wang and Eccles, 2012).

O envolvimento emocional pode ser intensificado tanto pelo “indivíduo como pelo ambiente académico” (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Os investigadores demonstraram que uma intervenção efetiva para promover o envolvimento e a motivação aumentou também a probabilidade de conclusão do ensino secundário (Reschly, Appleton, & Christenson, 2007). Tendo em conta estas três razões, o envolvimento emocional pode ser visto como algo relacionado com os resultados académicos positivos dos alunos (Furlong et al., 2003). A compreensão do envolvimento emocional pode também ajudar os educadores a prever comportamentos delatórios por um lado, e a promover comportamentos positivos para alunos em risco por outro.

De entre os diferentes fatores que compõem o Envolvimento Emocional, a interação entre professor e aluno é aquela que contribui mais para o envolvimento do aluno e a que mais contribui para os resultados académicos (Lam et al., 2012).

Estudos feitos que examinaram vários aspetos deste fator em particular, identificaram que, de forma geral, uma boa qualidade de interação professor-aluno é caracterizada por elevados níveis de emoção (Fraser & Fisher, 1982; Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007), apoio académico e autonomia (Skinner & Belmont, 1993); que foi positivamente associado com o envolvimento dos indivíduos. Skinner et al., (2008), encontraram relatos de alunos em que o apoio do professor resultou num aumento do envolvimento emocional e num declínio do desafeto ao longo do ano.

Após estabelecidas as ligações entre a interação professor-aluno e envolvimento, bem como entre envolvimento e resultados académicos, o *Self-System Model of Motivational Development* dá-nos uma relevante abordagem teórica ao examinar o caminho que liga a interação professor-aluno, envolvimento e resultados académicos (Skinner et al., 2008). De acordo com este modelo, dentro de um contexto particular, a influência positiva ocorre nas três necessidades psicológicas básicas do indivíduo: competência, autonomia e afinidade (Ryan & Deci, 200; Skinner et al., 2008). Hughes e Kwok (2007) afirmam que a qualidade da relação professor aluno permitiu prever indiretamente os resultados académicos através do envolvimento. Também Klem e Connell (2004) encontraram relatos de casos em que o apoio do professor, de forma indireta e através do envolvimento, teve um reflexo claro nos resultados académicos. De qualquer forma, estes estudos definem o envolvimento no subtipo comportamental, não sendo claro o uso do envolvimento emocional (Sagayadevan, V. & Jeyaraj, S., 2012).

## **5.2 O Envolvimento Emocional de um aluno com PHDA**

A influência do envolvimento emocional nos resultados académicos do estudante com PHDA foi muito pouco estudada, existindo apenas alguma investigação sobre alguns aspetos que compõem o envolvimento psicológico como um todo. Estas focam-se na relação professor-aluno, apoio dos colegas à aprendizagem, apoio da família na aprendizagem, envolvimento cognitivo e motivação extrínseca (Mancil, E. B., 2014).

### **Relação Professor-Aluno**

Uma boa relação professor-aluno está associada com múltiplos benefícios para as crianças com PHDA. A aprovação do professor, apreciação e respeito por uma criança com PHDA pode melhorar/intensificar a relação aluno-professor (Barkley, 2006). Usar estratégias como “atenção estratégia do professor”, em que o professor usa a atenção para ajudar o aluno a manter-se focado numa tarefa, e redirecionar aqueles que estão desfocados da tarefa mostrou melhorar a relação entre alunos e professores e teve um impacto no comportamento dos alunos e nos resultados académicos (Barkley, 2006).

## **Apoio dos Colegas**

Em relação ao apoio dos colegas à aprendizagem do aluno com PHDA, o uso de uma abordagem em grupo encoraja o comportamento apropriado e desencoraja o mau comportamento entre colegas, incluindo com o aluno com PHDA (Barkley, 2006). Por exemplo, contingências que dividem os estudantes em equipas que competem entre si, como o “jogo do bom comportamento” (Barrish, Saunders, & Wolf, 1969), em que as equipas perdem ou ganham pontos de acordo com o seu comportamento, provou ser uma forma efetiva de reduzir comportamentos problemáticos (Tinstrom, 1994) e melhorar o desempenho nos trabalhos de casa (Olympia, Sheridan, Jenson, & Andrews, 1994).

Estratégias de tutoria entre colegas que focam a melhoria das ferramentas académicas ajudam a providenciar um ambiente de aprendizagem perfeito para suprimir as necessidades dos alunos com PHDA (DuPaul & Stonner, 2003).

## **Apoio da Família**

Estratégias que visam aumentar o apoio da família à aprendizagem melhoram os resultados de alunos com PHDA. Por exemplo, um cartão de registo diário é citado como uma das recomendações de intervenção mais comuns para alunos com PHDA (Berkley, 2006). Neste método, o professor informa o aluno e os pais sobre cada objetivo e o desempenho do aluno. Os pais revêm o cartão de registo diário e providenciam prémios baseados no nível de sucesso obtido (Kelly, 1990). O cartão de registo diário mostrou ser efetivo para alunos com PHDA em alterar tanto problemas a nível académico como comportamental (Vannest, Davis, Davis, Mason, & Burke, 2010) além de ter melhorado a produtividade académica e as ferramentas académicas (Murray, Rabiner, schulte, & Newitt, 2008).

## **Envolvimento Cognitivo**

Dentro do envolvimento cognitivo, estudos mostraram melhorias no desempenho académico de alunos com PHDA, através do uso de estratégias de: melhoria do controlo e relevância do trabalho escolar, estabelecimento de aspirações futuras e objetivos e motivação extrínseca (Mancil, E. B., 2014).

Intervenções recentes envolvendo electro encefalograma e treino de neuro resposta foram usados em indivíduos com PHDA para aumentar o controlo cognitivo. Este processo envolve ensinar o indivíduo a autorregular oscilações que ocorrem a nível neuronal, ou o ritmo ou repetição de atividade neuronal do sistema central nervoso (Gazzaniga, et al., 2009). Múltiplos investigadores usaram testes controlados usando electro encefalograma e treino de neuro resposta e encontraram melhorias nos sintomas de PHDA e funções cognitivas (Arns et al., 2009; Gevensleben et al., 2009; Heinrich et al., 2007; Monastra et al., 2005).

## **Estabelecimento de Objetivos e Aspirações Futuras**

Muitos estudos abordaram o estabelecimento de aspirações futuras e objetivos para o desempenho acadêmico. Figarola, Gunter, Reffel, Worth, Hummel e Gerber (2008) avaliaram o impacto do estabelecimento de objetivos de rigor e produtividade acadêmica, em crianças diagnosticadas com PHDA, chegando à conclusão de que ocorreu uma melhoria. Num outro estudo avaliou-se o impacto no aproveitamento acadêmico do estabelecimento de objetivos pessoais. É interessante de notar que, apesar de todos os alunos terem melhorado o desempenho acadêmico, os alunos com PHDA revelaram a possibilidade de serem mais suscetíveis a melhorias através de uma intervenção deste estilo.

## **Motivação Extrínseca**

Investigadores examinaram a motivação extrínseca e a sua influência no desempenho acadêmico de alunos com PHDA. Embora a motivação extrínseca pareça ser menos importante em amostras comunitárias, estudos sugerem que crianças com PHDA podem ser mais motivadas por compensações extrínsecas do que com compensações intrínsecas (Carlson, Booth, Shin, & Canu, 2002). Muita da literatura que aborda o aumento de motivação e desempenho acadêmico para alunos com PHDA recomenda o uso de compensações extrínsecas (Barkley, 2006).

## Parte III - Estudo Empírico



## 6 O Estudo empírico

### 6.1 Metodologia

#### Pertinência do estudo

O tema do envolvimento emocional em alunos com PHDA é o objetivo central deste trabalho, e para tal iremos procedemos à adaptação de um instrumento prático, que permita aferir o envolvimento emocional do aluno no contexto do ensino artístico. Perturbações a este nível podem ser importantes para a formulação e adaptação de estratégias pedagógicas por parte do professor, e desta forma vir a ter uma influência determinante no aproveitamento académico do aluno.

#### Problemas de Investigação e Questões do estudo

O objetivo primeiro deste estudo é compreender a realidade de um aluno com PHDA. Compreender as suas dificuldades no dia a dia, aferir o seu envolvimento emocional enquanto frequenta o conservatório de música, e perceber em que medida todos estes fatores interagem com a sua aprendizagem.

- Caracterizar o envolvimento emocional de um aluno com PHDA
- Verificar como o nível de envolvimento emocional de um aluno com PHDA condiciona ou não a aprendizagem da música

#### Metodologias de Investigação

Para a realização de uma investigação dentro da área da educação são diversas as possibilidades que se apresentam, e a escolha metodológica deve ser feita tendo em conta o problema a estudar. Como o estudo se centra num aluno em particular, a opção pelo estudo caso surge como a mais pertinente. Iremos adaptar um inquérito de avaliação do envolvimento, tendo por base o *Student Engagment Insrument (SEI)*, anteriormente usado num estudo realizado pela Universidade do Porto – “O Envolvimento com a escola em alunos com necessidades especiais” (Moreira P. A., et al., 2015). Segundo o autor, Moreira et al., a adaptação do SEI à língua portuguesa revelou boas características psicométricas, nomeadamente no que se refere à fiabilidade.

O principal foco desta adaptação assenta nas questões que acessão o envolvimento emocional. Iremos apresentar também o instrumento de coleta de dados e o seu

tratamento, análise e discussão. O SEI neste estudo foi usado com o objetivo de avaliar o envolvimento Cognitivo e Psicológico, também referido como emocional.

## 6.2 O Estudo caso

O estudo caso como forma de investigação é usado em diferentes áreas que vão desde a ciência política, gestão pública, passando pela psicologia e sociologia e educação, até áreas mais concretas como o planejamento regional. Segundo Yin (1994), existem critérios ou situações para a realização de um estudo caso:

- O tipo de pergunta descritiva: O que aconteceu? Como ou porquê?;
- A necessidade de clarificar uma situação como forma de chegar a um conhecimento mais profundo dessa situação;
- O estudo descritivo que tenta compreender uma determinada situação ou acontecimento;
- O estudo explicativo que pretende compreender um determinado comportamento;

Segundo Yin (2002) “ Os estudos caso estão muito longe de serem apenas exploratórios...”. “Como esforço de pesquisa o estudo caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”

Yin (2002) afirma que são necessários três passos para a concretização de um estudo caso: o primeiro passo consiste em definir o caso a estudar, tópico ou unidade de análise; o segundo passo optar por um estudo de um caso singular ou múltiplos casos; o terceiro passo em “decidir usar ou não desenvolvimento teórico para ajudar a selecionar o caso, desenvolver protocolo de recolha de dados e organizar estratégias iniciais de análise de dados”

Yin alerta ainda para a escolha do caso singular, grupo de pessoas ou lugares a estudar como o momento mais importante de um estudo caso. Segundo este autor é uma falsa ideia que o estudo caso deva representar uma amostra de um todo, uma vez que o objetivo não será proceder a uma generalização, mas sim compreender um caso específico.

Segundo Yin (2005) há quatro tipos de estudo caso: casos únicos (quando pretendem testar um caso único); Casos múltiplos (mais consistentes e que permitem generalizações); Enfoque incorporado (mais que um tema de análise); Enfoque holístico (examina o caso de forma global).

## Abordagem Qualitativa e Quantitativa

A abordagem à construção de um estudo caso deve começar por definir se esta é qualitativa, quantitativa ou uma combinação destas, e em qual das três áreas se classifica a pesquisa como descrito por Jahoda e Destach (1974): Pesquisa Exploratória que procura descobrir ideias e soluções sobre determinado caso; Pesquisa Descritiva que expõe características de determinado caso; Pesquisa Explicativa que procura identificar o que leva a que determinado caso ocorra.

“Quando estamos lidando com problemas pouco conhecidos e a pesquisa é de cunho exploratório, este tipo de investigação parece ser o mais adequado. Quando o estudo é de carácter descritivo e o que busca é o entendimento do fenómeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. Neste sentido, a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar.” Godoy (1995b, p63)

Estando definida a finalidade da pesquisa, torna-se importante enveredar pela abordagem mais apropriada à investigação. Segundo Freitas e Jabbour (2011), uma investigação que se pretende ser descritiva ou casual, a abordagem é qualitativa; quando o objetivo é explicar ou descrever um evento, a abordagem é quantitativa. Segundo os mesmos autores, nada impede que uma investigação não use uma combinação metodológica, começando de forma qualitativa e avançado para uma quantitativa ou vice-versa. A tabela seguinte, adaptada de Goday (1995B: 58-62-63), apresenta as principais características da pesquisa qualitativa e quantitativa:

**Tabela 6** - Principais características da pesquisa qualitativa e quantitativa (Adaptado de Goday, 1995B: 58-62-63)

Características	
Abordagem qualitativa	Abordagem quantitativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com a fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;</li> <li>• A pesquisa qualitativa é descritiva;</li> <li>• O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é a preocupação essencial do investigador;</li> <li>• Pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condução da pesquisa com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas;</li> <li>• Preocupa-se com a</li> </ul>

<p>análise dos seus dados;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumentos estatísticos na análise dos dados;</li> <li>• Parte de questões ou focos de interesse amplo, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve;</li> <li>• Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contacto direto do pesquisador com a situação estudada procurando compreender os fenómenos segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo</li> </ul>	<p>medição objetiva e a quantificação dos resultados;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados;</li> </ul>
---	--

## Protocolo

Yin (2005) considera essencial a existência de um protocolo tanto para orientação do pesquisador como para garantir a confiança no estudo.

“O protocolo se constitui em um conjunto de códigos, menções e procedimentos suficientes para replicar o estudo, ou aplicá-lo em outro caso que mantém características semelhantes ao estudo de caso original. O protocolo oferece condição prática para testar a confiabilidade do estudo, isto é, obterem-se resultados assemelhados em aplicações sucessivas a um mesmo caso.” (Martins, 2008, p. 10)

Segundo Luna (1998), o protocolo deve conter os seguintes pontos: importância do tema – revisão de literatura; a questão do estudo; seleção da amostra; desenho do estudo; estratégia de condução do estudo; análise dos dados; considerações éticas; responsabilidades administrativas.

## Coleta de dados

A dificuldade da recolha de dados depende da correta planificação e condução por forma a que estes sustentem o objetivo do estudo. Esta coleta deve conseguir mostrar as particularidades do caso, assim como permitir a comparação com outros casos. Este planeamento pode consistir em seis passos: contacto formal a fim de obter autorização para a realização da pesquisa; explicação dos objetivos; definição de sujeitos a entrevistar; definição de critérios sobre quais documentos podem ou não

ser divulgados; coleta de informação; devolução aos respondentes da validação ou não das informações.

Segundo Yin (2005) e Bryman (2008), para a coleta dos dados existem diferentes procedimentos que se poderão seguir, como entrevistas, consulta a arquivos e análise de documentos, observação, conversas informais, artefactos físicos.

### **Análise de dados**

Segundo Borges, Hoppen e Luce (2009, p.886), a análise de dados consiste em “examinar, categorizar, tabular e recombina os elementos de prova, mantendo o modelo conceitual e as preposições iniciais do estudo como referência”.

“À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem as suas interpretações, num processo de sintonia fina que vai até à análise final.” Alves Mazzoti e Gewandszajder (2004, p, 170)

Freitas e Jabbour (2011) definem o processo de análise em diferentes fases: “primeira fase transcrição fidedigna das evidências coletadas; segunda fase descrição detalhada das evidências coletadas; terceira fase análise das evidências encontradas com base nos principais conceitos; quarta fase cruzamento de evidências coletadas entre os casos”.

Freitas e Jabbour (2011) sintetizam em sete os passos a seguir durante uma pesquisa com a estratégia de estudo caso:

- (1).** Definir qual a melhor abordagem, qualitativa ou quantitativa, a fim de atender ao problema e aos objetivos da pesquisa;
- (2).** Contextualizar o objetivo da pesquisa verificando se possui fins exploratórios, se procura levantar situações ainda pouco verificadas; ou se tem fins descritivos, visando descrever características de determinado evento, situação ou organização;
- (3).** Determinar o escopo, ou seja, se a pesquisa pretende descrever, testar ou desenvolver uma nova teoria;
- (4).** Avaliar qual é o melhor tipo de estudos caso: único, múltiplo, incorporado ou holístico, procurando sempre definir os casos, de modo a que essa definição permita generalizações;
- (5).** Elaborar regras gerais da condução da pesquisa, em outros termos, o protocolo;

(6). Organizar e planejar os instrumentos de coleta de dados e evidências, procurando sempre utilizar múltiplas fontes, para permitir a validade interna da pesquisa;

(7). Adotar as estratégias de análise condizentes com o objetivo, problema e finalidades da pesquisa, priorizando o cruzamento das evidências com a sustentação teórica.

### 6.3 Procedimentos, apresentação, análise dos dados

#### Cartas de autorização

No âmbito deste estudo foi feito um pedido formal de autorização ao Conservatório de Música D. Dinis, local onde se realizou o inquérito, para a realização do mesmo sob o compromisso de não afetar o normal funcionamento das atividades letivas.

#### Consentimento informado

Foi proposto ao aluno a participação neste estudo e após aprovação foi comunicado ao encarregado de educação que concordou com a participação do seu educando neste estudo, tendo fornecido de forma voluntária o relatório elaborado pelo médico que acompanha o aluno e que foi previamente entregue na escola. A ambos foi garantida a total confidencialidade em relação aos dados recolhidos e o anonimato do aluno.

#### Instrumento de recolha de dados

O presente estudo foi concebido para recolher e analisar dados sobre o envolvimento emocional e para tal revelou-se pertinente a construção de um auto inquérito, tendo por base a ficha de observação do envolvimento - *Student Engagment Instrument (SEI)*. O SEI foi desenhado para aferir o envolvimento cognitivo e emocional e emana de um outro projeto de treino o “*check and connect*”, que obteve sucesso ao reconhecer que voltar a envolver os alunos na escola requer mais do que suprir as necessidades académicas e comportamentais.

O SEI foi anteriormente usado num estudo realizado pela Universidade do Porto – “O Envolvimento com a escola em alunos com necessidades especiais” (Moreira P. A., et al., 2015). Segundo o autor, Moreira et al., a adaptação do SEI à língua portuguesa revelou boas características psicométricas, nomeadamente no que se refere à fiabilidade. O SEI neste estudo foi usado com o objetivo de avaliar o envolvimento Cognitivo e Psicológico, também referido como emocional.

Na elaboração do inquérito, e tendo em mente os objetivos do presente estudo, foram usadas e adaptadas as questões relativas ao envolvimento emocional do aluno, avaliando:

**A relação entre professor e aluno (9 questões):**

- Os meus professores apoiam-me quando necessito;
- Os adultos no Conservatório ouvem os alunos;
- As regras da escola são justas;
- A maioria dos professores no Conservatório interessa-se por mim enquanto pessoa e não exclusivamente enquanto aluno;
- De forma geral, os professores são abertos e honestos comigo;
- De forma geral, os adultos no Conservatório tratam os estudantes de forma justa;
- Eu gosto de falar com os professores no Conservatório;
- Eu sinto-me segura na escola;
- No Conservatório, os professores preocupam-se com os alunos;

**O apoio dos colegas à aprendizagem (6 questões):**

- Os meus colegas no Conservatório gostam de mim como eu sou;
- Os outros alunos no Conservatório interessam-se comigo;
- Os meus colegas no Conservatório apoiam-me quando necessito;
- Os alunos respeitam o que tenho a dizer;
- Eu gosto de falar com os alunos no Conservatório;
- Eu tenho alguns amigos no Conservatório;

**O apoio da família à aprendizagem (4 questões):**

- A minha família apoia-me quando necessito;
- Quando algo de bom acontece no Conservatório, a minha família interessa-se em saber;
- Quando tenho um problema na escola a minha família está disposta a ajudar-me;
- A minha família quer que eu continue a esforçar-me quando as dificuldades surgem no Conservatório;

O inquérito é composto por um total de 19 questões, e a cada uma das questões foi pedido uma classificação entre:

- 1 (Discordo Totalmente)
- 2 (Discordo)
- 3 (Nem Concordo, Nem Discordo)
- 4 (Concordo)
- 5 (Concordo Totalmente)

### **Avaliação do Inquérito**

Como forma de avaliação dos resultados do inquérito, recorreu-se à fórmula praticada no SEI. A soma das repostas a dividir pelo número de questões para obter um valor em cada uma das áreas avaliadas, e a soma de todas as questões a dividir pelo número total de questões para a obtenção de um valor global da avaliação do inquérito. Em qualquer dos casos, o resultado oscila entre 1 e 5.

### **6.4 Caracterização do aluno**

Tendo por base o tema escolhido para este projeto de investigação selecionei um aluno de piano diagnosticado com PHDA, e que frequentou o terceiro ciclo do ensino artístico especializado.

No relatório de avaliação ao ano letivo, o professor de instrumento refere que o aluno apresenta picos de baixo interesse e em que o estudo do piano é quase inexistente, contrastando com outros onde este é mais regular e onde consegue obter resultados satisfatórios. Apresenta muitas dificuldades no que respeita à organização do estudo e capacidade de execução dos planos de estudo elaborados semanalmente. A falta de motivação para o estudo, dificuldades de leitura e memorização, e o facto de não ser disciplinada na forma como estuda estão na origem dos problemas de aprendizagem.

Segundo o professor, quando questionado sobre a sua motivação para aprender o instrumento, o aluno respondeu de forma positiva, referindo ainda que gosta das aulas e de aprender piano, e justificou os resultados pelo facto de não se ter esforçado mais durante o ano letivo. O professor refere ainda que apesar de todas estas dificuldades, o aluno tem conseguido atingir o nível mínimo para poder transitar de ano letivo mas que caso estas dificuldades não sejam superadas, prevê que os resultados possam não ser os suficientes para uma avaliação positiva no futuro.

O aluno encontra-se diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA – Tipo Combinado), tendo por base o relatório elaborado pelo médico que o acompanha onde afirma que a PHDA “limita de forma importante a sua

eficiência pessoal e escolar, requerendo vigilância e cuidados permanentes”. O médico refere ainda o testemunho de uma professora, em que esta relata:

“... o excesso de atividade motora, impulsividade e dificuldade de atenção. Em sala de aula, distrai-se facilmente com objetos alheios à tarefa, não consegue permanecer sentado por um período de tempo adequado e esperado para a sua idade, tem muita dificuldade em esperar pela sua vez, não consegue organizar tarefas e, nas atividades longas e complexas, rapidamente desmotiva abandonando-as.”

“... recusa tarefas que exijam esforço cognitivo continuado...”

“... revelou ao longo do ano letivo dificuldades de aprendizagem, não atingindo as aquisições esperadas...”

“... O seu comportamento disruptivo prejudica o seu desenvolvimento e o seu percurso académico.”

## 6.5 Análise da resposta ao Inquérito

As respostas ao inquérito foram as seguintes:

### - Relativo à relação entre professor e aluno (9 questões):

- ✓ Os meus professores apoiam-me quando necessito; **4 (concordo)**
- ✓ Os adultos no Conservatório ouvem os alunos; **4 (concordo)**
- ✓ As regras da escola são justas; **4 (concordo)**
- ✓ A maioria dos professores no Conservatório interessa-se por mim enquanto pessoa e não exclusivamente como aluna; **5 (concordo totalmente)**
- ✓ De forma geral, os professores são abertos e honestos comigo; **4 (concordo)**
- ✓ De forma geral, os adultos no Conservatório tratam os estudantes de forma justa; **3 (nem concordo nem discordo)**
- ✓ Eu gosto de falar com os professores no Conservatório; **3 (nem concordo nem discordo)**
- ✓ Eu sinto-me segura na escola; **4 (concordo)**
- ✓ No conservatório, os professores preocupam-se com os alunos; **5 (concordo totalmente)**

Total: 36/9= **4 Relação Professor-Aluno**

**- Relativo ao apoio dos colegas à aprendizagem (6 questões);**

- ✓ Os meus colegas no Conservatório gostam de mim como eu sou; **5 (concordo totalmente)**
- ✓ Os outros alunos no Conservatório interessam-se comigo; **3 (nem concordo nem discordo)**
- ✓ Os meus colegas no Conservatório apoiam-me quando necessito; **5 (concordo totalmente)**
- ✓ Os alunos respeitam o que tenho a dizer; **4 (concordo)**
- ✓ Eu gosto de falar com os alunos no Conservatório; **4 (concordo)**
- ✓ Eu tenho alguns amigos no Conservatório; **5 (concordo totalmente)**

Total:  $26/6= 4,3$  **Relativo ao Apoio dos Colegas à Aprendizagem**

**- Relativas ao Apoio da Família à Aprendizagem (4 questões);**

- ✓ A minha família apoia-me quando necessito; **5 (concordo totalmente)**
- ✓ Quando algo de bom acontece no Conservatório, a minha família interessa-se em saber; **5 (concordo totalmente)**
- ✓ Quando tenho um problema na escola a minha família está disposta a ajudar-me; **5 (concordo totalmente)**
- ✓ A minha família quer que eu continue a esforçar-me quando as dificuldades surgem no Conservatório; **5 (concordo totalmente)**

Total:  $20 /4= 5$  **Relativa ao Apoio da Família à Aprendizagem**

**- Resultado total do Inquérito:**

Total das respostas:  $82 /19= 4,3$  **Avaliação Global do Inquérito**

### 6.5.1 Resultados do inquérito

A análise ao inquérito permite afirmar, de forma global, que o envolvimento emocional do aluno com o conservatório é bastante positivo (4,3 Valores). Analisando individualmente para cada uma das áreas, podemos afirmar que não existem grandes discrepâncias entre as diferentes áreas avaliadas.

Quanto à relação com os professores ela é bastante positiva (Nota: 4 de média). O aluno sente que é ouvido e tem o apoio dos professores, no entanto, no que se refere ao sentido de justiça no tratamento aos alunos por parte dos adultos de forma geral, assim como quando questionado sobre a interação social com os professores, a resposta foi inconclusiva.

Relativo à interação com os colegas a nota é bastante positiva (Nota: 4,3 de média). A questão “Os outros alunos no Conservatório interessam-se comigo” foi a única a ter uma resposta inconclusiva.

De destacar, no entanto, as respostas relativas ao apoio dado pela família à aprendizagem (Nota:5 Valores) em que todas as respostas obtiveram avaliação máxima.

Concluindo, o Envolvimento Emocional do aluno é bastante positivo, destacando-se o apoio dado pela família à aprendizagem e alguma dificuldade na comunicação com professores e na relação com os adultos no Conservatório. A percepção e o sentimento de importância no seio dos colegas apesar de inconclusivo, quando analisado no contexto global das respostas dadas, conclui-se que o aluno se sente apoiado e integrado no grupo.



## 7 Considerações finais

A PHDA tem uma grande influência nos resultados acadêmicos dos alunos que sofrem desta desordem e um grande número de alunos acaba por abandonar o ensino da música. Pretende-se com a avaliação do envolvimento emocional, compreender melhor o meio envolvente ao aluno a partir da sua perspetiva, e conjuntamente com o relatório psicológico e pedagógico, reunir informações relevantes que permitam ao pedagogo adaptar metodologias e conteúdos pedagógicos, por forma a otimizar a prática pedagógica tendo em conta as especificidades do aluno.

O estudo caso como método de investigação surgiu como a mais apropriada ao desenvolvimento desta investigação, uma vez que a intenção era de mensurar o envolvimento emocional num caso em particular. A opção pela realização de um inquérito/questionário resulta de esta ser a forma mais comum de aferir o envolvimento. A revisão das diferentes ferramentas de avaliação do envolvimento mostrou que, na sua maioria, os questionários medem o envolvimento de forma geral, tendo sido por isso necessário adaptar/criar um questionário direcionado apenas à mensuração do Envolvimento Emocional.

O inquérito realizado ao aluno revelou um bom envolvimento emocional de forma geral, destacando-se pela positiva o envolvimento da família na aprendizagem e bom relacionamento com os colegas e professores. Após a análise de todo o inquérito, conclui-se não existir nenhuma interferência a nível do envolvimento emocional na aprendizagem, havendo apenas a assinalar alguma dificuldade no relacionamento com os adultos no conservatório, de uma forma geral.

Quanto ao relatório psicológico, centra-se maioritariamente nas componentes cognitivas e comportamental pelo que conjuntamente com a avaliação da componente emocional permite criar uma imagem global do aluno. O relatório refere as dificuldades de eficiência pessoal e escolar, que o inquérito revelou não se manifestarem de forma relevante no ambiente escolar do conservatório. O relatório reporta ainda outros elementos relevantes como a impulsividade e dificuldade de atenção, dificuldade em organizar tarefas e manter a motivação em tarefas complexas ou que exijam esforço continuado.

Quanto ao relatório de avaliação pedagógico na disciplina de piano, são notórias as dificuldades de concentração e organização do estudo, assim como em cumprir com os planos de estudo delineados semanalmente. Questões como a falta de estudo ou motivação para este também estão presentes, mas em moldes relativamente normais.

O conjunto de informações aqui reveladas permitem desenhar estratégias de aprendizagem mais eficazes para o aluno. Colegas podem contribuir para o sucesso do aluno através, por exemplo, do estudo em conjunto com o aluno, estudo de programas de piano similares que permitam o apoio entre os alunos ou a execução de peças a quatro mãos. Os pais podem ter um papel no que respeita à execução e conclusão dos planos de estudo definidos na aula, nomeadamente no que respeita à

regularidade e duração do tempo de estudo do aluno. A sua contribuição para ajudar o aluno a concluir tarefas, em especial tarefas que exijam um esforço continuado, pode revelar-se determinantes para o sucesso escolar do aluno.

## Bibliografia

- Alexander, T. (06 de Junho de 2004). <https://scips.worc.ac.uk/>. Obtido de SCIPS Strategies for Creating Inclusive Programmes of Study: [https://scips.worc.ac.uk/subjects-and-disabilities/music-music\\_adhd/](https://scips.worc.ac.uk/subjects-and-disabilities/music-music_adhd/)
- Almeida, R. N. (s.d.). *As Contribuições das Emoções no Processo Ensino Aprendizagem*. Obtido de [http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-38145-28032016-203404.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38145-28032016-203404.pdf)
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2017). *Student Engagement Instrument (SEI)*. Obtido de The Shape System: [www.theSHAPEsystem.com](http://www.theSHAPEsystem.com)
- Association, T. A. (2013). *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Fact Sheet*. The American Psychiatric Association.
- . *Diagnosis of ADHD using DSM-5TM | ADHD Institute*. Obtido de ADHD Institute : <https://adhd-institute.com/assessment-diagnosis/diagnosis/dsm-5/>
- Bowen, G. L., & Richman, J. M. (December de 2007). *A Results-Focused Approach to Assessment and Intervention Planning*. Chapel Hill: The University of North Carolina.
- Bradley Marks, B. (2016). *Music Teachers' Perspectives on Music Instruction as Intervention for Students with ADHD*. Bradley Marks.
- Cadwell, M. E. (Agosto de 2011). *Patterns of Relationships Between Teacher Engagement and Student Engagement*. New York, United States: St. John Fisher College Fisher Digital Publications. Obtido de [https://fisherpub.sjfc.edu/education\\_etd/49](https://fisherpub.sjfc.edu/education_etd/49)
- Canadian Mental Health Association, B. D. (2018). *Teaching Students With Attention - Deficit/Hyperactivity Disorder*. British Columbia: British Columbia- Ministry of Education.
- Carvalho, L. C. (s.d.). *Metodologias e Técnicas de Investigação Mestrado em Gestão*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Dixon, M. D. (09/2015). Measuring Student Engagement in the Online Course: The Online Student Engagement Scale (OSE). *Online Learning – Volume 19 Issue 4*.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 113-132.
- Education, M. o. (Janeiro 2015). *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)*. Retrieved from Ministry of Education's Inclusive Education Online Knowledge Centre: <http://inclusive.tki.org.nz>
- Education, U. D. (09 de Agosto de 2018). *U.S. Department of Education*. Obtido de LD online: <http://www.ldonline.org/article/8797/?theme=print>
- Engagement, N. S. (2016). *National Survey of Student Engagement*. Obtido de [nsse.iub.edu/html/survey\\_instruments.cfm](http://nsse.iub.edu/nsse.iub.edu/html/survey_instruments.cfm)
- Finlay, K. A. (2006). Quantifying School Engagement: Research Report. 1-13.
- Fonseca, V. d. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 365-384.
- Fredericks, J. A., & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. Em J. A. McColskey, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). Springer Science+Business Media.

Fredericks, J. A., Friedel, J., & Paris, A. (2005). *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York, NY: Springer Science and Business Media.

Fredericks, J. A., & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. Em S. C. al., *Handbook of Research on Student Engagement*, (pp. 763-783). Springer Science+Business Media, LLC.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2003). For Indicators of Positive Development . *For Indicators of Positive Development Conference* (pp. 1-46). Ann Arbor: Universidade Michigan.

Fredericks, J. e. (2016). *Student engagement, Context, And adjustment: Addressing definitional, Measurement, And methodological issues*. Elsevier Ltd. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>

Fredericks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (Janeiro de 2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.

Freitas, W. R., & Jabbour, C. J. (2011). USING CASE STUDY (IES) AS STRATEGY OF QUALITATIVE RESEARCH: GOOD PRACTICES AND SUGGESTIONS. *ESTUDO & DEBATE, Lajeado, v. 18, n. 2,, 07-22*.

Gunuc, S. (2014). THE RELATIONSHIPS BETWEEN STUDENT ENGAGEMENT AND THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENT. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications Volume: 5 Issue: 4, 216-231*.

Gustavsson, P. (14 de Janeiro de 2010). *Active and Emotional Student Engagement: A Nationwide, Prospective, Longitudinal Study of Swedish Nursing Students*. Obtido de Research Gate: [https://www.researchgate.net/publication/45089012\\_Active\\_and\\_Emotional\\_Student\\_Engagement\\_A\\_Nationwide\\_Prospective\\_Longitudinal\\_Study\\_of\\_Swedish\\_Nursing\\_Students?enrichId=rgreq-75797e9d1484148d08c70cdc8501fb5d-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzQ1MDg5MDEyO0FT](https://www.researchgate.net/publication/45089012_Active_and_Emotional_Student_Engagement_A_Nationwide_Prospective_Longitudinal_Study_of_Swedish_Nursing_Students?enrichId=rgreq-75797e9d1484148d08c70cdc8501fb5d-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzQ1MDg5MDEyO0FT)

Gutman, L. M., & Schoon, I. (2018). Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school. *Journal of Adolescence 67, 109-119*.

Hart, S. R., Stewart, K., & Jimerson, S. R. (2011). the student engagement in schools Questionnaire (sesQ) and the teacher engagement report Form-new (terF-n): examining the Preliminary evidence. *Contemporary School Psychology, Vol. 15, 67-79*.

Hart, S. R., Stewart, K., & Jimerson, S. R. (2011). *The student engagement in schools Questionnaire (sesQ) and the teacher engagement report Form-new (terF-n): examining the Preliminary evidence*. Santa Barbara, CA: Contemporary School Psychology, 2011, Vol. 15.

Hewson, E. (Julho de 2018). *Students' Emotional Engagement, Motivation and Behaviour Over the Life of an Online Course: Reflections on Two Market Research Case Studies*. *Journal of Interactive Media in Educati...* Obtido de Research Gate : [https://www.researchgate.net/publication/326698763\\_Students%27\\_Emotional\\_Engagement\\_Motivation\\_and\\_Behaviour\\_Over\\_the\\_Life\\_of\\_an\\_Online\\_Course\\_Reflections\\_on\\_Two\\_Market\\_Research\\_Case\\_Studies\\_Journal\\_of\\_Interactive\\_Media\\_in\\_Education\\_20181](https://www.researchgate.net/publication/326698763_Students%27_Emotional_Engagement_Motivation_and_Behaviour_Over_the_Life_of_an_Online_Course_Reflections_on_Two_Market_Research_Case_Studies_Journal_of_Interactive_Media_in_Education_20181)

Kahu, E. (Agosto 2014). Increasing the emotional engagement of first year mature-aged distance students: Interest and belonging. *The International Journal of the First Year in Higher Education ISSN: 1838-2959 Volume5, Issue 2, 45-55*.

Karsaklian, E., & Sorbello, A. (2017). *MAPPING THE PATHWAY TO EMOTIONAL ENGAGEMENT A METHODOLOGY TO CREATE THE EMOTIONAL ENGAGEMENT MODEL*.

- Krystina A. Finlay, P. (2006). *Quantifying School Engagement: Research Report*. Denver, CO: The National Center for School Engagement.
- Lester, D. (2013). A Review of the Student Engagement Literature. *FOCUS ON COLLEGES, UNIVERSITIES, AND SCHOOLS VOLUME 7, NUMBER 1*.
- Liem, G. A., & Martin, A. J. (2012). "Psychological Test Development: Recent Contributions from Australia". *Australian Psychologist*, 3-13.
- Lippman, L., & Rivers, A. (2008). ASSESSING SCHOOL ENGAGEMENT: A GUIDE FOR OUT-OF-SCHOOL TIME PROGRAM PRACTITIONERS. *Child Trends*, 1-5.
- Mancil, E. B. (15 de 12 de 2014). *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Academic Performance: Student Engagement in the Classroom*. Obtido de Scholar Commons: [https://scholarcommons.sc.edu/etd/3045/?utm\\_source=scholarcommons.sc.edu%2Fetd%2F3045&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://scholarcommons.sc.edu/etd/3045/?utm_source=scholarcommons.sc.edu%2Fetd%2F3045&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)
- Manwaring, K. C. (03 de Janeiro de 2018). *Birgham Young University Scholar Archive*. Obtido de Scholars Archive: [https://scholarsarchive.byu.edu/etd/6636/?utm\\_source=scholarsarchive.byu.edu%2Fetd%2F6636&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://scholarsarchive.byu.edu/etd/6636/?utm_source=scholarsarchive.byu.edu%2Fetd%2F6636&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)
- Martin, A. J. (2012). *The role of personal best (PB) goals in the achievement and behavioral engagement of students with ADHD and students without ADHD*. Sydney, Australia: Faculty of Education and Social Work, University of Sydney, Australia.
- Meirinhos, M., & Osorio, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação The case study as research strategy in education. *EDUSER: revista de educação, Vol 2(2)*, 49-65.
- Moreira, P. A., Bilimora, H., Pedrosa, C., Pires, M. d., Cepa, M. d., Mestre, M. d., . . . Serra, N. (2015). Engagement with School in Students with Special Educational Needs. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15, 3, 361-375.
- Moreira, P. A., Bilimoria, H., Pedrosa, C., Pires, M. d., Cepa, M. d., Mestre, M. d., . . . Serra, N. (2015). Engagement with School in Students with Special Educational Needs. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 361-375.
- Moura, O. (10 de Agosto de 2018). *Critérios de Diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção | Portal da Hiperatividade com Défice de Atenção*. Obtido de Portal da Hiperatividade: <https://hiperatividade.com.pt/diagnostico/>
- Nguyen, A. (2014). *Using Classical Music to Increase Productivity in Elementary School Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Richmond, Virginia, USA: Virginia Commonwealth University.
- Palacios, A., Arias, V., & Arias, B. (2014). Attitudes Towards Mathematics: Construction and Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 67-91.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Grant Number OEM-86-010*, 4-75.
- Polanczyk, G., Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Metaregression Analysis. *Am J Psychiatry*, 942-948.
- Portugal, M. d. (2001). *RESULTADOS DO ESTUDO INTERNACIONAL primeiro relatório nacional PISA 2000 PISA 2000 Programme for International Student Assessment*. Ministério da Educação de Portugal.
- Sagayadeven, V., & Jeyaraj, S. (September 2012). The role of emotional engagement in lecturer-student interaction and the impact on academic outcomes of student achievement and learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 12, No. 3*, 1-30.

Silva, R. R., & Benegas, A. A. (2010). O USO DO ESTUDO DO CASO COMO MÉTODO DE ENSINO NA GRADUAÇÃO. *Economia & Pesquisa v. 12, n.12*, 9-31.

Sureda, I., Salva, F., Morey, M., Mut, B., Cerda, A., & Mas, O. (2016). *The importance of emotional engagement of students enrolled in intermediate VET* . EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION.

Taylor, L. &. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education, 14(1)*. Retrieved from <http://cie.asu.edu/>.

Torres, A. (2013). The High School Survey of Student Engagement (HSSSE). *NCGS Annual Conference* (pp. 1-19). Wellesley, Massachusetts: National Association of independent Schools.

Veiga, F. H. (2012). *Proposal to the PISA of a new scale of Students' engagement in school*. Elsevier Ltd. Obtido de [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).

Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvao, D., Janeiro, I., Conboy, J., . . . Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores1. *revista portuguesa de pedagogia*, 31-47.

Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel , K., & Robu, V. (2014). *Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Viorel, Codruta, & Dragos, V. (2015). Achievement Goals and Behavioral and Emotional Engagement as Precursors of Academic Adjusting. *International conference "Education, Reflection, Development* (pp. 329-336). Cluj-Napoca, Romania: Elsevier Ltd.

Voelkl, K. E. (1997). Identification with School. *American Journal of Education*, 294-318.

*What Does It Mean for Students to Be Engaged?* (s.d.). Obtido de US Corwin: [https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/50258\\_Davis\\_\\_An\\_Interpersonal\\_Approach\\_to\\_Classroom\\_Management\\_CH1.pdf](https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/50258_Davis__An_Interpersonal_Approach_to_Classroom_Management_CH1.pdf)

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. Porto Alegre, BR: Porto Alegre: Bookman.

## Apêndices



## **Apêndice A - Inquérito / Questionário ao aluno 15/07/2018**



Questionário					
Pergunta:	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO				
	5	4	3	2	1
1. A minha família apoia-me quando necessito	X				
2. Os meus professores apoiam-me quando necessito.		X			
3. Os meus colegas no Conservatório gostam de mim como eu sou.	X				
4. Os adultos no Conservatório ouvem os alunos.		X			
5. Os outros alunos no Conservatório interessam-se comigo			X		
6. Os meus colegas no Conservatório apoiam-me quando necessito.	X				

7. As regras da escola são justas		X			
8. Quando algo de bom acontece no Conservatório, a minha família interessa-se em saber	X				
9. A maioria dos professores no Conservatório interessa-se por mim enquanto pessoa e não exclusivamente como aluna.	X				
10. Os alunos respeitam o que tenho a dizer		X			
11. De forma geral, os professores são abertos e honestos comigo		X			
12. Quando tenho um problema na escola a minha família está disposta a ajudar-me	X				
13. De forma geral, os adultos no Conservatório tratam os estudantes de forma justa			X		

14. Eu gosto de falar com os professores no Conservatório			X		
15. Eu gosto de falar com os alunos no Conservatório		X			
16. Eu tenho alguns amigos no Conservatório	X				
17. Eu sinto-me segura na escola		X			
18. A minha família quer que eu continue a esforçar-me quando as dificuldades surgem no Conservatório	X				
19. No conservatório, os professores preocupam-se com os alunos	X				



## **Apêndice B - Autorização pedida ao Encarregado de Educação**



## AUTORIZAÇÃO

[Redacted] Encarregado (a) de Educação do aluno [Redacted], a frequentar a turma 6<sup>a</sup> ano 8<sup>o</sup> autorizo que durante as atividades da disciplina de Piano, com o objetivo de participar no estudo de caso, a desenvolver pelo mestrando, Tiago Mendes Rodrigues, a frequentar o Mestrado em Ensino da Música – Instrumento (Piano) e Música de Conjunto, na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, sejam recolhidos dados do meu educando através de Entrevista/Questionário e de:

- filme

Autorizo  Não autorizo

- fotografia

Autorizo  Não autorizo

Os dados recolhidos são confidenciais, em nenhum momento o aluno será identificado.

Odivelas, 15 de Dezembro de 2017


Encarregado de Educação: [Redacted]

Assinatura do Mestrando: [Redacted]



## **Apêndice C - Carta de autorização pedida ao Conservatório D. Dinis**



Exma Senhora Diretora do  
Conservatório de Musica D. Dinis  
Dra. 

Odivelas, 15 de Dezembro de 2017

Tiago Mendes Rodrigues, aluno da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco a frequentar o Mestrado em Ensino da Música, vem por este meio solicitar a colaboração da V. instituição, no sentido de realizar a recolha de dados para fins de investigação relativa ao Relatório de Estágio e Projeto de Investigação, sob orientação do professor Doutor José Filomeno Raimundo e coordenação da Mestre Maria do Rosário Pires Quelhas.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em nenhum momento, o aluno será identificado, acrescentando ainda sob compromisso de honra que o funcionamento da instituição não será posto em causa.

No âmbito da investigação com o tema: “O Envolvimento Emocional de um aluno com Perturbação de hiperatividade e Défice de Atenção na aprendizagem do Piano – Estudo Caso”, pretende-se realizar um Estudo de Caso em torno de um aluno do 3.º Ciclo com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, na disciplina de Piano. Por motivos éticos e deontológicos, assumo desde já o compromisso de devolver os resultados obtidos na investigação a realizar.

Com os meus melhores cumprimentos,

Tiago Mendes Rodrigues




## **Apêndice D - Carta de autorização pedida ao Conservatório D. Dinis - Resposta**





#### AUTORIZAÇÃO

Eu, , Diretora Pedagógica do Conservatório de Música D. Dinis sito em Odiveelas, declaro autorizar Tiago Mendes Rodrigues, aluno da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco a frequentar o Mestrado em Ensino da Música, a realizar a recolha de dados para fins de investigação relativa ao Relatório de Estágio e Projeto de Investigação no âmbito da investigação com o tema: "O Envolvimento Emocional de um aluno com Perturbação de hiperatividade e Défice de Atenção na aprendizagem do Piano – Estudo Caso".



Póvoa de Santo Adrião, 15 outubro de 18



## **Apêndice E - Relatório Psicológico**





**Marcelo REBELO DE SOUSA**

PRESIDENTE DA APPT21:  
**Maria Teresa PALHA**

MISSIONÁRIO PARA O  
IDEAL DA INCLUSÃO:  
**Ruy de CARVALHO**


**Louise KAMBER e Pedro BIDARRA**

REPRESENTANTES DAS FAMÍLIAS:  
**M<sup>rs</sup>. João S. SANTOS, Celestino ALVES e Bibá FITTA**

PAIS 21:  
**Francisca PRIETO e Marcelina SOUSCHEK**

FUNDO SOCIAL:  
**Luísa COTRIM e Fernando FERREIRA**

**Exmos. Senhores:**

Envio, em anexo, o relatório da consulta de desenvolvimento realizada à/ao  de 6 a de idade, referida/o por pert. do comportamento.

Sempre ao dispor, subscrevo-me atentamente.

Lisboa, 04/11/2011

*Miguel Palha*

**MIGUEL PALHA**  
MÉDICO PEDIATRA

**SERVIÇOS E PROGRAMAS ESTRUTURADOS DE INTERVENÇÃO**

CONSULTA DE PEDIATRIA; CONSULTA DE PEDI-PSIQUIATRIA; CONSULTA DE PSIQUIATRIA; AVALIAÇÃO DE PRÉ-REQUISITOS ACADÉMICOS; AVALIAÇÃO PSICO-PEDAGÓGICA (LEITURA, ESCRITA E CÁLCULO); MOTRICIDADE; SINALIZAÇÃO GESTUAL; COMUNICAÇÃO COM O RECURSO A IMAGENS; PRÉ-REQUISITOS DA LEITURA; CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA; RIMAS; PRINCÍPIO ALFABÉTICO; MEMÓRIA; PERCEÇÃO VISUAL; PRÉ-REQUISITOS DA LINGUÍSTICA; ENSINO DA LEITURA (PROCESSAMENTO VISUAL); ENSINO DA LEITURA (MULTIMODAL); REDUÇÃO DA DIXLEXIA; COMPREENSÃO LECTORA; COMPREENSÃO LECTORA NOS DÉCISOS COGNITIVOS; GRAMÁTICA; PRÉ-REQUISITOS DA ESCRITA; GRAFOMOTRICIDADE; ORTOGRAFIA; COMPREENSÃO LECTORA NOS DÉCISOS COGNITIVOS; GRAMÁTICA; PRÉ-REQUISITOS DA ESCRITA; GRAFOMOTRICIDADE; ORTOGRAFIA; COMPETÊNCIAS SOCIAIS; INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL; ESTRATÉGIAS PARA A SALA DE AULA; TERAPIA FAMILIAR; MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO; CONTROLO DA ATENÇÃO; SEXUALIDADE; ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E COLOCAÇÃO PROFISSIONAL; OFICINA DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS; REGULAÇÃO EDUCATIVA; ARTICULAÇÃO VERBAL; COMPETÊNCIAS PRÉ-COMUNICATIVAS; COMPETÊNCIAS PRÉ-NUMÉRICAS; TREINO DOS PRÉ-REQUISITOS ACADÉMICOS; COMPOSIÇÃO DE TEXTOS; INTERVENÇÃO PRECOCE; VELOCIDADE LECTORA; COMPETÊNCIAS MORFO-SINTÁCTICAS; JOGO SIMBÓLICO; METAFONOLOGIA; LOTO FONOLÓGICO; NOÇÕES TEMPORAIS; NOÇÕES ESPACIAIS; EXPRESSÃO DRAMÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA VELOCIDADE, FLUÊNCIA E CORRECÇÃO LECTORAS

**PROGRAMAS OPERACIONAIS:**

TRISSOMIA 21: SÍNDROME DO X FRÁGIL; SÍNDROME DE TURNER; SÍNDROME DE WILLIAMS; SÍNDROME DE PRADER-WILLI; DÉFICITS COGNITIVOS; PERTURBAÇÕES DA LINGUAGEM; PERTURBAÇÕES DO SPECTRO DO AUTISMO (AUTISMO); SÍNDROME DE ASPERGER; PEDINÓS; DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM (DISLEXIA, DISGRAFIA E DISCÁLCULIA); PERTURBAÇÃO DE HIPERACTIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO; PERTURBAÇÃO DA COORDENAÇÃO MOTORA; RECÉM-NASCIDOS PREMATUROS OU COM FACTORES DE RISCO NO PERÍODO PERI-NATAL; CRIANÇAS SOBREPESADAS; APOIO A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM ESTADO TERMINAL; APOIO A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA; FÉRIAS E FIM DE SEMANA PARA CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO; FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EFICIÊNCIA EM ESTADO TERMINAL; APOIO RESIDENCIAL A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SEM FAMÍLIA; APOIO PSICO-PEDAGÓGICO A CRIANÇAS DE FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA; GABINETE DE APOIO PSICOLÓGICO PARA CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO E COM OS PAIS EM SITUAÇÃO DE DIVÓRCIO

**REDE DIFERENÇAS:**

PEDIATRIA DO DESENVOLVIMENTO: Miguel PALHA (DIRECTOR CLÍNICO), Ana Sofia BRANCO, Manuela BAPTISTA, Mónica PINTO, Paula PIRES DE MATOS, Gabriela PEREIRA, Ana Catarina PRIOR e Armando FERNANDES (consultor) NEUROLOGIA PEDIÁTRICA: Pedro CABRAL (Consultor) e José Carlos FERREIRA (Consultor) PSIQUIATRIA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA: Volker DIEUDONNÉ PSIQUIATRIA: Maria Teresa GUTERRES PEDIAGOGIA: Manuela LUCAS PSICOLOGIA EDUCACIONAL: Luísa COTRIM, Teresa CONDEÇO, Susana MACHADO JORGE, Patrícia de SOUSA, Andreia MENDES, Sílvia SILVA, Ana Rita GOMES, Elizabeth VEIRA, Andréa d'OLIVEIRA, André TRIBUZZI, Inês AIRES, Maria José MANDIM, Fátima LOURENÇO, Sara OLIVEIRA, Sofia AZEVEDO, Daniela SANTOS, Joana PALMINHA, Cláudia CAMPONEZ, Mariana SASSETTI, Helena MIGUEL, Francisca Sá NOGUEIRA, Mafalda ANTUNES, Maria CHICÓ, Ana Rita PEREIRA, Vânia SANTOS, Ivone RIBEIRO, Teresa PELAYO, Marta RENDEIRO, Inês VIGÁRIO, Filipa VARGAS, Andreia MARAVILHAS, Ana CATARINO, Tânia GALRÃO, Paula TELES (Consultora) e Leonor MACHADO (Consultora) PSICOLOGIA CLÍNICA: Helena ALMEIDA, Marta SILVA, Patrícia PASCOAL, Margarida ALEGRIA, Rita SILVA, Rita PINHEIRO, Ana RODRIGUES, Soraia FRANCISCO e Tatiana LOURO EDUCAÇÃO ESPECIAL E REABILITAÇÃO: Raquel BARATEIRO, Susana MARTINS, Fátima TRINDADE, Sónia DOMINGOS, Sandra SILVA, Mafalda CORREIA, Raquel NASCIMENTO, Ana FRITZ, Helena LOURENÇO, Evelina BRÍGIDO, Maria do Rosário CARNEIRO, Sofia MONTEIRO, Leila VALENTE, Inês CABRITA, Margarida SILVA, Sónia MARTINS, Luísa CARVALHO, Helena BARBOSA, Cátia BELEM, Catarina SASSETTI, Alexandra LOBATO, Teresa SOUSA, Patrícia COELHO, Inês PEDRO, Catarina FOURNIER, Vânia SUBTL, Cláudia MARTINS, Agata MONTEIRO, Helena LOURO, Sónia CORVELO, Luísa SANTOS, Márcia SILVA, Joana SANTOS, Tânia DUARTE, Ana SILVA, Bárbara PEREIRA, Filipa BAPTISTA, Lúcia GONÇALVES, Ana Cristina NASCIMENTO, Patrícia MALCATO, Rute LOUREIRO, Elisa LEMOS, Sandrina RAMOS, Paulo DELGADO, Mafalda CRUZ, Diana MARTINS e Marilisa FERNANDES TERAPIA DA FALA: Filipa FERREIRA DA COSTA, Adriana RIBEIRO, Ângela VOGUEIRA, Ana FRITZ, Carolina MIRA, Andreia CAVALheiro, Raquel CARRETO, Tânia TOSCANO, Carla VALADÃO, Inês CARREIRA, Mafalda BERNARDES, Diana FERNANDES, Maria Manuel CUNHA, Joana PINHEIRO e Sandra COSTA TERAPIA OCUPACIONAL: Carmo LEAL DE FARIA e Márcia SOUSA FISIOTERAPIA: Catarina BAPTISTA ENSINO ESPECIALIZADO: Cláudia TAVEIRA, Miriam DUARTE, Ana SALVADOR, Pedro MIRANDA e Patrícia BRANDÃO COMUNICAÇÃO E IMAGEM: Vítor REIS SERVIÇO SOCIAL: Patrícia MARQUES SECRETARIADO: Alexandra GALANTE, Manuela CASTRO, Fátima PEDRO e Sandra GIL

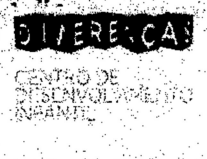
**ARCERIAS REGIONAIS:**

Beja; Faro; Vila Real; Santa Maria da Feira; Aveiro; Viseu; Mangualde; Guarda; Covilhã; Leiria; Cadas da Rainha; Malveira; Lisboa; Sintra; Oeiras; Alverca; Almada; Borreir; Montijo; Setúbal; Coruche; Évora; Beja; Grândola; Castro Verde; Castelo Branco; Portimão; Faro; Albufeira; Funchal; Angra do Heroísmo

**PRINCIPAIS BENEFICIÁRIOS:**

PROFESSOR MARTINHO; FUNDAÇÃO GALOUSTE GULEBENKIAN; BRDO; JNT; FT PRO; MILLENIUM BCP; BEPHORA; VIADIRECTA;

LAPPT21 É UMA INSTITUIÇÃO SUBSIDIADA PELO CRSSLVT

	<p><b>PATRONO:</b> Marcelo REBELO DE SOUSA</p> <p><b>PRESIDENTE DA APPT21:</b> Marie Teresa PALHA</p>	<p><b>DIREÇÃO DE IMAGEM:</b> Lúcia KANBER e Pedro BODANEIA</p> <p><b>REPRESENTANTES DAS FAMILIAS:</b> M. João S. SANTOS, Celestino ALVES e Zé da PITA</p> <p><b>PAÍS 21:</b> Francisco PINHO e Marcelina SOUSCEIX</p> <p><b>FUNDO SOCIAL:</b> Lúcia COTRINI e Fernando FERREIRA</p>
---	---	---

Eu, Miguel Maria Viana Palha da Silva, licenciado em Medicina pela Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, especializado em Pediatria, portador da Cédula Profissional nº 2203 da Ordem dos Médicos, a pedido dos pais de [redacted] para efeitos de valiação de incapacidade, declaro que o/a doente em epígrafe apresenta as seguintes perturbações:

**Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA) (DSM-5, 2013; CIM-10);**

O doente em epígrafe, foi prescrito terapêutica farmacológica dispendiosa e por um período de tempo prolongado.

Estas alterações limitam de forma importante a sua eficiência pessoal e escolar, requerendo vigilância e cuidados permanentes, o que obriga a encargos familiares adicionais de vulto.


De acordo com a OMS (CID 10) e com a Associação Americana de Psiquiatria (DSM 5), a PHDA é susceptível de gerar graves desvantagens de ordem pessoal, escolar e profissional.

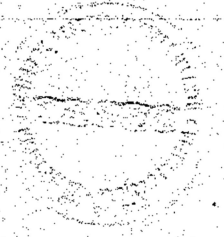
Adicionalmente, nos termos do artigo 2º da lei nº. 38/2004, de 18 de Agosto, considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de função ou estrutura do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresenta dificuldades específicas susceptíveis de, em conjugação com os factores do meio, lhe limitar ou dificultar a actividade ou a participação em condições de igualdade com as demais pessoas.

Por ser verdade e me ter sido pedido, passo a presente declaração que dato e assino.

Atenciosamente.

Lisboa, 29 de Outubro de 2013





Miguel Palha  
Pediatria Neurodesenvolvimentalista

**MIGUEL PALHA**  
Pediatria Desenvolvimentalista

**DIFERENÇAS**  
Centro de Desenvolvimento Infantil  
Centro Comercial da Bela Vista  
Avenida do Santo Condestável  
Via Central de Cheles  
1900-908 Lisboa Portugal

## DI FERENÇAS

CENTRO NACIONAL DE ESTUDOS E INTERVENÇÃO NA INFÂNCIA E NA JUVENTUDE

### DECLARAÇÃO

Declaro-se, para os devidos efeitos, que a [REDACTED] apresenta um quadro de *Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA - Tipo Combinado)*. Face ao referido diagnóstico clínico, a Marina tem sido regularmente acompanhada ao nível médico.

De referir que a professora indica que [REDACTED] manifesta um conjunto de sinais que se caracterizam por um excesso de atividade motora, impulsividade e dificuldade de atenção. Em sala de aula, distra-se facilmente com objetos alheios à tarefa, não consegue permanecer sentada por um período de tempo adequado e esperado para a sua idade, tem muita dificuldade em esperar pela sua vez, não consegue organizar tarefas e, nas atividades longas e complexas, rapidamente desmotivada, abandonando-as.

De referir também que [REDACTED] recusa frequentemente tarefas que exijam esforço cognitivo continuado. Neste contexto, [REDACTED] revelou ao longo deste ano letivo algumas dificuldades de aprendizagem, não tendo atingido as aquisições esperadas, nomeadamente ao nível da leitura, da escrita e do cálculo. O seu comportamento disruptivo prejudica o seu desenvolvimento e o seu percurso académico.

Perante este contexto, recomenda-se a aplicação do Decreto-Lei 3 de 2008, no sentido de usufruir de mais tempo na realização de testes e isolada da turma durante os mesmos.

Atenciosamente,

O Pediatra,

(Miguel Palha)

MIGUEL PALHA  
MÉDICO PEDIATRA

Lisboa, 28-05-2014

SERVIÇOS, CONSULTAS E PROGRAMAS ESTRUTURADOS DE INTERVENÇÃO NAS SEGUINTE ÁREAS

#### SECTOR DE NEURODESENVOLVIMENTO

- 1) CONSULTA DE NEURODESENVOLVIMENTO
- 2) CONSULTA DE GENÉTICA MÉDICA
- 3) PROGRAMA PARA AS PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL (PDI)
  - A) SUB-PROGRAMA PARA A TRISOMIA 21
  - B) SUB-PROGRAMA PARA A SÍNDROME DO X-FRATÃO
  - C) SUB-PROGRAMA PARA A SÍNDROME DE WILLIAMS
  - D) SUB-PROGRAMA PARA A SÍNDROME DE PHACEP-HULLÉ
  - E) SUB-PROGRAMA PARA A SÍNDROME FETAL DE FOLIOLE
  - F) SUB-PROGRAMA PARA OUTRAS ETILOGIAS DA PVI
- 4) PROGRAMA PARA AS PERTURBAÇÕES DA LINGUAGEM E DA PALA
- 5) PROGRAMA PARA A PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA
- 6) PROGRAMA PARA AS PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)
- 7) PROGRAMA PARA O ESSENCIAL
- 8) PROGRAMA PARA AS PERTURBAÇÕES DA APRENDIZAGEM
  - A) SUB-PROGRAMA PARA A DYSLEXIA
  - B) SUB-PROGRAMA PARA A DISGRAFIA
  - C) SUB-PROGRAMA PARA A DISCALCULIA
- 9) PROGRAMA PARA O INSUCESSO ESCOLAR
- 10) PROGRAMA PARA AS PERTURBAÇÕES DA ATENÇÃO
  - A) SUB-PROGRAMA PARA A PERTURBAÇÃO DE HIPERACTIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO
  - B) SUB-PROGRAMA PARA O TDAH
  - C) SUB-PROGRAMA PARA O DÉFICE DE ATENÇÃO
- 11) PROGRAMA PARA OS RECÉM-NASCIDOS COM FACTORES DE RISCO NO PERÍODO PERI-NATAL
- 12) UNIDADE DE RECURSOS TÉCNICOS E PEDAGÓGICOS

#### REDE DIFERENÇAS

PEDIATRIA DO NEURODESENVOLVIMENTO: Miguel PALHA (DIRECTOR CLÍNICO), Ana Sofia SERRÃO, Sílvia GARROTA, Inês FIDALGO, Paulo FERES DE SÁ, Gabriela FERREIRA, Ana Catarina PARRA, Artur SOUSA e Tiago SOARES. PSIQUIATRIA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA: Walter BRUNO DE PASQUALETTI, André FERNANDES GOMES DE MENEZES, Ana MARIANA EPIDEMIOLOGIA: Iluminada LUCAS. PSICOLOGIA EDUCACIONAL: Lúcia COSTAS, Teresa CRISTÓFARO, Susana BRUNO DE PASQUALETTI, Patrícia de SOUSA, Ana Sofia SERRÃO, Inês FIDALGO, Gabriela FERREIRA, Paulo FERES DE SÁ, Ana Catarina PARRA, Artur SOUSA, Tiago SOARES, Filipe LOUREIRO, Sara OLIVEIRA, Sofia AZEVEDO, Daniela SANTOS, Cláudia CARNEIRO, Rufina SERRÃO, Francisco DE SOUSA, Gabriela ANTUNES, André CARVALHO, Ana Sofia SERRÃO, Inês FIDALGO.

#### SECTOR DE SAÚDE MENTAL E COMPORTAMENTO

- 1) CONSULTA DE PEDIQUIATRIA
- 2) CONSULTA DE PSIQUIATRIA
- 3) PROGRAMA PARA AS PERTURBAÇÕES DE ANSIEDADE
- 4) PROGRAMA PARA AS PERTURBAÇÕES DEPRESSIVAS
- 5) PROGRAMA PARA AS PERTURBAÇÕES DE COMPORTAMENTOS EXCESSIVAMENTE INIBIDIDOS E/OU CONTROLADOS
- 6) PROGRAMA PARA AS PERTURBAÇÕES DO SONO
- 7) PROGRAMA PARA A ADOÇÃO E ALTERAÇÕES DO COMPORTAMENTO
- 8) PROGRAMA PARA AS PERTURBAÇÕES DA IMAGEM
- 9) PROGRAMA PARA AS PERTURBAÇÕES DA SEXUALIDADE
- 10) TERAPIA FAMILIAR

#### SECTOR SOCIAL

- 1) PROGRAMA PARA A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA
- 2) PROGRAMA PARA OS CENTROS DE ACTIVIDADES OCUPACIONAIS NA COMUNIDADE
- 3) PROGRAMA PARA A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL
- 4) PROGRAMA PARA O EMPREGO
- 5) PROGRAMA PARA A COLOCAÇÃO RESIDENCIAL
- 6) PROGRAMA PARA O APOIO DOMICILIAR

D/A

- ♦ **PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL**
  - ETOLOGIA NÃO ESCLARECIDA
  - TRISSOMIA 21
  - SÍNDROME DO X FRÁGIL
  - SÍNDROME DE WILLIAMS
  - OUTRA:
- ♦ **PERTURBAÇÕES DA LINGUAGEM**
  - PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM
  - PERTURBAÇÃO DA FALA
  - PERT. DA COMUNICAÇÃO SOCIAL
- ♦ **PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA**
- ♦ **PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO ESSENCE**
- ♦ **ALTERAÇÕES NEURODESENVOLVIMENTAIS INESPECÍFICAS NÃO SINDRÓMICAS**
- ♦ **ALTERAÇÕES COMPORTAMENTAIS INESPECÍFICAS NÃO SINDRÓMICAS**
- ♦ **DÉFICE VISUAL**
- ♦ **DÉFICE AUDITIVO**

- ♦ **PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM**
  - DIFICULDADES ACADÉMICAS EM CARACTERIZAÇÃO
  - DIFICULDADES ACADÉMICAS
  - PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DA APRENDIZAGEM
  - ANEXOS ESCOLAR
  - PERTURBAÇÃO DE HIRERACTIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO
  - PHDA DE TIPO MISTO
  - PHDA PREDOMINANTE/ DÉFICE DE ATENÇÃO
  - PHDA PREDOMINANTE/ IMPULSIVIDADE
  - PHDA-SOE
  - PERTURBAÇÃO DA ATENÇÃO
  - DADP
  - PERTURBAÇÃO DE TIPOS
  - PERTURBAÇÃO DE MOVIMENTOS ESTEREOTIPADOS
  - PERTURBAÇÃO DO SONO
  - HÁBITOS E MÉTODOS DE ESTUDO INADEQUADOS

- ♦ **PERTURBAÇÃO DE ANSIEDADE**
- ♦ **PERTURBAÇÃO DEPRESSIVA**
- ♦ **PERTURBAÇÃO BIPOLAR E AFINS**
- ♦ **PERTURBAÇÃO PÓS-TRAUMÁTICA**
- ♦ **PERTURBAÇÃO DE COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS E DO CONTROLO DOS IMPULSOS**
  - PERTURBAÇÃO DE OPOSIÇÃO E DEBARI
  - PERTURBAÇÃO DE CONDUTA
  - PERTURBAÇÃO SOE
- ♦ **PERTURBAÇÃO DE SINTOMATOLOGIA SOMÁTICA**
- ♦ **PERTURBAÇÃO DO COMPORTAMENTO ALIMENTAR**
- ♦ **PERTURBAÇÃO DE CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS E DE ADIÇÃO**
- ♦ **PERTURBAÇÃO OBSESSIVO-COMPULSIVA E AFINS**
- ♦ **PERTURBAÇÃO DE ELIMINAÇÃO**
- ♦ **PERTURBAÇÃO DO COMPORTAMENTO SEXUAL E DA IDENTIDADE DE GÉNERO**
- ♦ **PERTURBAÇÃO RELACIONAL E DA VINCULAÇÃO**
- ♦ **MUTISMO SELECTIVO**
- ♦ **OUTRA:**

apresenta limitações significativas no nível de actividades e participação em várias dimensões da vida, documentadas de forma funcional e substancial de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da:

- Comunicação
- Aprendizagem
- Mobilidade

- Autonomia
- Relacionamento interpessoal
- Participação social

Classificação de Funcionalidade (CIF crianças e jovens traduzida e adaptada)

0- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada; 3- Deficiência grave; 4- Deficiência completa; 5- Não especificada; 6- Não aplicável

Funções do Corpo	
<b>Capítulo 1 – Funções Mentais (Funções Mentais Globais)</b>	
<b>b110 Funções da consciência</b>	
b110 Funções da orientação no espaço e no tempo	P
b117 Funções intelectuais	P
b122 Funções psicossociais globais	P
b128 Funções intrapessoais	P
b126 Funções do temperamento e da personalidade	P
b134 Funções do sono	P
<b>(Funções Mentais Específicas)</b>	
b146 Funções da atenção	P
b144 Funções da memória	P
b147 Funções psicomotoras	P
b152 Funções emocionais	P
b166 Funções da percepção	P
b163 Funções cognitivas básicas	P
b164 Funções cognitivas de nível superior	P
b167 Funções mentais da linguagem	P
b172 Funções do cálculo	P
<b>Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor</b>	
b210 Funções da visão	
b215 Funções dos anexos do olho	
b230 Funções auditivas	
b239 Funções vestibulares	
b250 Função gustativa	
b255 Função olfactiva	
b260 Função proprioceptiva	
b265 Função táctil	
b280 Sensação de dor	
<b>Capítulo 3 – Funções da voz e da fala</b>	
b310 Funções da voz	
b320 Funções de articulação	
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala	

Capítulo 4 – Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório	
<b>b410 Funções cardíacas</b>	
b420 Funções da pressão arterial	
b425 Funções cardiovasculares, não especificadas	
b430 Funções do sistema hematológico	
b435 Funções do sistema imunológico	
b440 Funções da respiração	
<b>Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino</b>	
b520 Funções digestivas	
b530 Funções da defecação	
b530 Funções de manutenção do peso	
b555 Funções das glândulas endócrinas	
b590 Funções de manutenção do crescimento	
<b>Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas</b>	
b620 Funções miccionais	
<b>Capítulo 7 – Funções neuromusculares e funções relacionadas com o movimento</b>	
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das articulações	
b715 Estabilidade das funções das articulações	
b730 Funções relacionadas com a força muscular	
b735 Funções relacionadas com o tônus muscular	
b740 Funções relacionadas com a resistência muscular	
b750 Funções relacionadas com reflexos motores	
b755 Funções relacionadas com reacções motoras involuntárias	
b760 Funções relacionadas com o controlo do mov. Voluntário	
b7602 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.	
b765 Funções relacionadas com o controlo do mov. Involuntário	
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha	

**DIFERENÇA**

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

26 NOV 2013

L PALHA  
MEDI PEDIATRA



**DIFERENÇA**

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Re/

*Concentra 3p  
Paracet 10*

	Horário	Doses crescentes		Depois (em dias de aulas)	Fins-de-semana (em período de aulas)	Férias
		Primeiros dias	Dias seguintes			
Após o pequeno-almoço	<i>7h30</i>			<i>1C3p</i>		
Durante o intervalo da manhã	<i>10h 11h</i>				<i>1R10</i> *	
Após o almoço	<i>13h 14h</i>				<i>1R10</i> *	
Após a merenda	<i>17h</i>			<i>1R10</i> *		

**Quando tomar:**

- Tomar todos dias, mesmo nos fins-de-semana e férias;
- Tomar só em dias de aulas e nos fins-de-semana que ocorram durante o período lectivo;
- Tomar só em dias de aulas;

- Só tomar antes dos períodos de: aulas; apoios; explicações; estudo; etc, ... (se necessário, deve tomar nos fins-de-semana e férias)
- A decidir pelos pais;
- Por proposta do Educador/Professor;
- Outra:

**Período previsível da medicação:**

- Até à próxima Consulta;  Até ao fim do presente Ano Lectivo;  meses
- anos;  Previsão difícil de efectuar

- Leia, por favor, atentamente, o verso deste documento;

**Geralmente, é necessário acertar as doses deste medicamento de 3 em 3 meses**

- Se o medicamento ora prescrito tiver de ser administrado durante o período em que a criança se encontra na instituição educativa, faça, por favor, uma fotocópia deste documento e entregue-a aos responsáveis escolares;

- Quando das consultas de Pediatria do Desenvolvimento ou outras de índole médica, traga, por favor, este documento

**PROCEDIMENTOS, CONSULTAS E EXAMES AUXILIARES DE DIAGNÓSTICO A REALIZAR:**

- Medição mensal da Tensão Arterial  - Medição semestral da Estatura (Altura)
- Consulta de Cardiologia Pediátrica (se não forem detectados problemas, uma consulta de 5/5 anos)
- Consulta de Oftalmologia (aval. da Tensão Ocular; se não forem detectados problemas, uma consulta de 3/3 anos)
- Análises Clínicas (se não forem detectadas alterações, devem ser realizadas anualmente)  (Hemograma; Glicose sérica; Creatinina sérica; Ureia sérica; Ácido Úrico sérico; Cálcio sérico; Fósforo sérico; Fosfatase Alcalina sérica; TGO sérica; TGP sérica;  $\gamma$ -GT sérica; Ionograma/sérico; TSH; FT4; Urina tipo II)
- Reobservação dentro de *3* meses, para avaliação dos resultados e ajustamento das prescrições farmacológicas.

MIGUEL PALHA  
PEDIATRA DO DESENVOLVIMENTO

7 NOV. 2016

EQUAZEN (3+ 6):  
1 colher de            ao jantar  
            
2 cápsulas ao jantar

## QUE É O METILFENIDATO?

um fármaco psicoestimulante, do grupo das anfetaminas, que atua ao nível do Sistema Nervoso Central, aumentando a atenção e concentração e reduzindo os comportamentos impulsivos. uma substância utilizada há mais de 60 anos com eficácia clinicamente comprovada nos casos de défice de atenção.

Como atua o metilfenidato?

um potente inibidor da recaptação de alguns neurotransmissores (como a dopamina) ao nível do cérebro. As crianças com défice de atenção têm uma diminuição da dopamina cerebral. O Metilfenidato impõe os seus valores, para que as células responsáveis pela concentração possam funcionar.

nesta forma, o fármaco eleva o nível de alerta do sistema nervoso central e incrementa os mecanismos excitatórios do cérebro resultando numa melhor concentração.

Quais os efeitos secundários?

redução de apetite e a insónia são os principais efeitos colaterais do metilfenidato. Ssentam-se, também, dores abdominais e de cabeça, que desaparecem habitualmente após a primeira ou segunda semana de terapêutica.

algumas crianças podem ficar excessivamente sonolentas e outras mais inquietas ou irritáveis. O ajuste da dose diminui estes sintomas.

Como estão comprovados efeitos secundários a longo prazo que possam ser atribuídos ao medicamento (nomeadamente ao nível do crescimento).

antes de se iniciar uma terapêutica farmacológica, mormente nas crianças pediátricas, e por mais segura que a mesma seja, constitui uma prática clínica a avaliação do funcionamento de alguns órgãos e sistemas, designadamente da função renal, hepática, tiroideia, hematológica, cardíaca e metabólica.

uma vez que o Metilfenidato pode aumentar, ainda que de uma forma muito ligeira, a Frequência Cardíaca e a Tensão Arterial, constitui uma boa prática, por nós também recomendada, a realização de uma consulta de Cardiologia Pediátrica antes de se iniciar a administração da substância, com o objectivo de se detectar uma cardiopatia estrutural ou funcional que, por ausência de manifestações clínicas significativas, tivesse passado, até então, despercebida.

abe-se, actualmente, que em crianças e adolescentes com perturbação de hiperactividade e défice de atenção, existe um maior risco de ocorrência de problemas de abuso/dependência de drogas, sobretudo no final da adolescência. No entanto, está demonstrado que, quando eficazmente tratados, designadamente com metilfenidato, o número de casos de abusos de substâncias e de comportamentos anti-sociais destas jovens diminui, já que os mesmos poderão abandonar o círculo vicioso de insucesso e de problemas pessoais, familiares, escolares e sociais. O metilfenidato não provoca dependência.

Qual a eficácia do metilfenidato?

o fármaco mais eficaz no tratamento do défice de atenção, alcançando 80% de sucesso.

a maioria dos casos, é utilizado em crianças em idade escolar, mas eficaz em todas as idades.

o medicamento pode ser suspenso em qualquer altura sem necessidade de redução da dose.

Quais as diferenças entre as Formulações Comerciais?

existem vários nomes comerciais para esta substância química: Concerta® (18, 36 e 54mg) ; Ritalina LA® (20, 30 e 40mg) ou Ritalina® (5; 10; e 20 mg). A diferença entre as formas comerciais reside no tempo de duração de acção respectivamente 10 a 12 h, 6 h e 4 horas.

Rubifen® (comprimidos), pela sua duração de acção, tem de ser administrado várias vezes ao dia e pode ser esmagado para facilitar a ingestão.

Ritalina LA® é comercializada em cápsulas, pelo que a mesma pode ser aberta e o seu conteúdo misturado em água, leite, iogurte ou outro alimento, desde que à temperatura ambiente ou fria.

Concerta® deverá ser administrado a seguir ao pequeno-almoço.

os comprimidos têm de ser engolidos e não podem ser esmagados ou divididos, devido ao mecanismo de libertação prolongado inerente à própria estrutura do comprimido.

o medicamento pode ser tomado conjuntamente com outros fármacos, como antibióticos, analgésicos ou antipiréticos.

Exmos. Senhores:

As receitas médicas do modelo n.º 1500 (ditas amarelas), adequadas para a prescrição de metilfenidato (Concerta®, Ritalina LA® e Rubifen®), estão acessíveis e poderão ser utilizadas por qualquer médico, designadamente pelo pediatra assistente ou pelo médico de família.

No caso de se tornar impossível a obtenção da receita deste fármaco junto do médico assistente, e conquanto a última consulta de Pediatria do Desenvolvimento tenha sido realizada há menos de 6 meses, e com o objectivo de se aumentar a eficácia na resposta aos pedidos das famílias, sempre crescentes, solicite-a, por favor, para o Centro DIFERENÇAS, da seguinte maneira:

Por correio electrónico (to@diferencas.net); ou  
Por correio convencional, enviando, inclusive, um sobrescrito devidamente selado e com o endereço do destinatário, e dirigido ao cuidado de  
Manuela Castro  
Centro Comercial da Bela Vista, loja 32  
Avenida do Santo Condestável  
Via Central de Chelas  
1900 - 806 Lisboa

No pedido da receita, deve constar:

- Nome completo do utente (criança, adolescente ou adulto)
- Morada completa
- N.º do B.I. ou da Cédula Pessoal
- Cartão de utente (sistema ou sub-sistema de Saúde)
- Idade
- Sexo
- Nome do medicamento e a sua dosagem
- Nome do médico

**Por favor, não solicite a receita por telefone, a fim de se evitar o entupimento do mesmo.**

Uma vez que as características farmacológicas das diferentes formulações comerciais de Metilfenidato são diferentes, apesar de se tratar do mesmo princípio activo, qualquer substituição de medicamentos deverá processar-se em ambiente de consulta médica formal.

**A receita deve ser solicitada com, pelo menos, seis semanas de antecedência. Devem ser levantadas, no momento ou de forma faseada, as 4 embalagens prescritas por receita.**

Por imposição legal, quaisquer relatórios, declarações ou outros documentos de índole médica serão emitidos com a data do último acto médico (consulta ou equivalente).

### NOTA:

A prescrição de medicamentos (receitas médicas), mesmo de continuidade, fora do ambiente de uma consulta médica, não corresponde a uma qualquer obrigação contratual, institucional ou pessoal para o médico prescriptor, mas antes a uma deferência que deve ser devidamente valorizada pelos beneficiários da mesma. No caso de haver um historial de faltas não justificadas a consultas médicas, a prescrição de medicamentos (bem como a emissão de documentos médicos de qualquer índole) só será realizada no contexto formal de uma consulta médica.

# DIFERENÇAS

CENTRO DE  
DESENVOLVIMENTO  
INFANTIL

NOME: [REDACTED]

SEXO: [REDACTED]

IDADE: [REDACTED]

## PROBLEMAS:

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL</li> <li>&gt; ETIOLOGIA NÃO ESCLARECIDA</li> <li>&gt; TRISSOMIA 21</li> <li>&gt; SÍNDROME DO X FRÁGIL</li> <li>&gt; SÍNDROME DE WILLIAMS</li> <li>&gt; OUTRA:</li> <li>PERTURBAÇÕES DA LINGUAGEM</li> <li>&gt; PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM</li> <li>&gt; PERTURBAÇÃO DA FALA</li> <li>&gt; PERT. DA COMUNICAÇÃO SOCIAL</li> <li>PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA</li> <li>PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO</li> <li>ESSENCE</li> <li>PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM</li> <li>&gt; DIFICULDADES ACADÉMICAS EM CARACTERIZAÇÃO</li> <li>&gt; DIFICULDADES ACADÉMICAS INESPECÍFICAS</li> <li>PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DA APRENDIZAGEM</li> <li>INSUCESSO ESCOLAR</li> <li>PERTURBAÇÃO DA ATENÇÃO</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ PERTURBAÇÃO DE HIPERACTIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO</li> <li>&gt; PHDA DE TIPO MISTO</li> <li>&gt; PHDA PREDOMINANTEMENTE DÉFICE DE ATENÇÃO</li> <li>&gt; PHDA PREDOMINANTEMENTE HIPERACTIVIDADE / IMPULSIVIDADE</li> <li>&gt; PHDA-SOE</li> <li>♦ DAMP</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO DE TIQUES</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO DE MOVIMENTOS ESTEREOTIPADOS</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO DO SONO</li> <li>♦ ALTERAÇÕES COMPORTAMENTAIS NÃO SINDROMÁTICAS</li> <li>♦ ALTERAÇÕES NEURODESENVOLVIMENTAIS NÃO SINDROMÁTICAS</li> <li>♦ ALTERAÇÕES NEURODESENVOLVIMENTAIS EM CARACTERIZAÇÃO</li> <li>♦ HÁBITOS E MÉTODOS DE ESTUDO INADEQUADOS</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ PERTURBAÇÃO DE ANSIEDADE</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO DEPRESSIVA</li> <li>&gt; PERT. DISRUPATIVA E DA REGULAÇÃO DO HUMOR</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO BIPOLAR E AFINS</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO PÓS-TRAUMÁTICA</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO DE COMPORTAMENTOS DISRUPATIVOS E DO CONTROLO DOS IMPULSOS</li> <li>&gt; PERTURBAÇÃO DE OPOSIÇÃO E DESAFIO</li> <li>&gt; PERTURBAÇÃO DE CONDUTA</li> <li>&gt; PERTURBAÇÃO EXPLORATIVA INTERMITENTE</li> <li>&gt; PERTURBAÇÃO SOE</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO DE SINTOMATOLOGIA SOMÁTICA</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO DO COMPORTAMENTO ALIMENTAR</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO DE CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS E DE ADIÇÃO</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO OBSESSIVO-COMPULSIVAS E AFINS</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO DE ELIMINAÇÃO</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO DO COMPORTAMENTO SEXUAL E DA IDENTIDADE DE GÉNERO</li> <li>♦ PERTURBAÇÃO RELACIONAL E DA VINCULAÇÃO</li> <li>♦ MUTISMO SELECTIVO</li> <li>♦ ALTERAÇÕES EMOCIONAIS E COMPORTAMENTAIS EM CARACTERIZAÇÃO</li> <li>♦ ALTERAÇÕES EMOCIONAIS E COMPORTAMENTAIS NÃO SINDROMÁTICAS</li> <li>♦ OUTRA:</li> </ul> |
|---|---|---|

## PLANO:

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Sossagar os pais</li> <li>♦ Q3 - D6</li> <li>♦ Avaliação da Atenção/Comportamento</li> <li>♦ Avaliação dos Requisitos Pré-Académicos</li> <li>♦ Avaliação Psico-Pedagógica</li> <li>♦ Avaliação dos Métodos de Estudo</li> <li>♦ Avaliação das Funções Executivas</li> <li>♦ Construção de um Perfil do Neurodesenvolvimento e do Comportamento</li> <li>&gt; Programa de Intervenção Precoce</li> <li>♦ Treino da atenção</li> <li>♦ Intervenção Psico-Pedagógica</li> <li>♦ Treino das Técnicas e Métodos de Estudo</li> <li>♦ Treino das Funções Executivas</li> <li>♦ Treino dos pré-requisitos da Leitura, da Escrita e do Cálculo</li> <li>♦ Adaptações do processo de ensino-aprendizagem:             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Apoio pedagógico acrescido</li> <li>&gt; Adequações no processo de avaliação</li> <li>&gt; Adequações curriculares individuais</li> <li>&gt; Currículo específico individual</li> <li>&gt;</li> <li>&gt;</li> </ul> </li> <li>♦ Ligação à instituição educativa</li> <li>♦ Mediação educativa</li> <li>♦ Apoio psicológico (cognitivo-comportamental)</li> <li>♦ Apoio psicológico</li> <li>♦ Capacitação da família</li> <li>♦ Ensino de estratégias comportamentais aos pais / familiares</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Ensino de estratégias comportamentais aos agentes educativos</li> <li>♦ Ensino de estratégias comportamentais aos pares</li> <li>♦ Adiantamento do ingresso no 1º. ano da escolaridade</li> <li>♦ Ingresso no 1º. ano da escolaridade</li> <li>♦ Horário lectivo eminentemente matinal</li> <li>♦ Café expresso (ao pequeno-almoço, com ou sem leite) ou 8 grãos de café revestidos (ou não) por chocolate</li> <li>♦ Bonificação por Deficiência (conceito de deficiência em sentido muito lato, referente a uma qualquer desvantagem do menor)</li> <li>♦ Prescrição de Metilfenidato (ver folha própria)</li> <li>♦ Outras prescrições farmacológicas:</li> <li>♦ Análises clínico-laboratoriais</li> <li>♦ Psicomotricidade</li> <li>♦ Terapia da Fala</li> <li>♦ Terapia Ocupacional</li> <li>♦ Fisioterapia</li> <li>♦ Consulta de Pedo-Psiquiatria</li> <li>♦ Consulta de Endocrinologia</li> <li>♦ Consulta de Neuropediatria</li> <li>♦ Consulta de Genética</li> <li>♦ Consulta de Sono</li> <li>♦ Consulta de Tiques</li> <li>♦ Consulta de Nutrição</li> <li>♦ Consulta de ORL</li> <li>♦ Consulta de Oftalmologia</li> <li>♦ Programa de Transição para a Vida Activa</li> <li>♦ Educação Sexual</li> <li>♦ Prática de Desporto</li> <li>♦ Actividade Ocupacional/Vocacional</li> <li>♦ Aconselhamento Jurídico</li> <li>♦</li> <li>♦</li> </ul> |
|---|--|

♦ PRÓXIMA CONSULTA DE PEDIATRIA DO NEURODESENVOLVIMENTO: 12

REFERENCIAÇÃO A: *Fedra Sousa*

Sempre ao dispor, subscrevo-me atenciosamente.

*Miguel Palha*  
7 NOV. 2016  
Miguel Palha  
Pediatra do Neurodesenvolvimento

MIGUEL PALHA  
MÉDICO PEDIATRA



## **Apêndice E - Relatório Pedagógico da Disciplina de Piano**





## Relatório de Avaliação

Ano Letivo 2017/2018

Nome do Aluno/a:

Nº

Disciplina: Piano

Grau: 3º

Data: 18/06/2018

A aluna apresenta dificuldades de leitura e compreensão musical, e o estudo do piano, por norma, não é nem disciplinado nem constante.

Semanalmente é desenvolvido na aula um plano de estudo que, é cumprido apenas parcialmente.

No momento da autoavaliação, a aluna afirmou que se sente motivada e reconhece que se devia ter esforçado mais ao longo do ano letivo.

Apesar de todas as dificuldades sentidas e devido a períodos de mais empenho, conjuntamente com aulas de apoio, a aluna tem conseguido atingir o nível mínimo para poder transitar de ano.

Considero, no entanto, que caso estas dificuldades não sejam superadas, os resultados possam vir a não ser satisfatórios o para uma avaliação positiva no futuro.

O Professor: