



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

O ensino de piano e a promoção da comunicação não-verbal em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

Beatriz Alexandra de Sacadura Rodrigues

Orientadora

Professora Especialista Jill Heather Lawson Walton

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, realizado sob a orientação científica da Professora Especialista Jill Heather Lawson Walton e sob a coorientação da Mestre Maria do Rosário Henriques Branco Pires do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Novembro de 2020

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Especialista, Nátalia Riabova

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

Vogais

Professora Especialista, Jill Heather Lawson Walton

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

Professora Especialista, Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa

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

Dedicatória

Dedico este trabalho a toda a minha família. Obrigada pelo conforto do vosso amor e pelo apoio incansável.

Agradecimentos

Agradeço à professora Especialista Jill Heather Lawson Walton por todo o conhecimento que me transmite, pelo apoio que me dá e, acima de tudo, por me ajudar a crescer a nível profissional e pessoal.

Agradeço à professora Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas pelo apoio prestado durante toda a realização deste trabalho e por estar sempre disponível para me ajudar.

Agradeço aos meus pais pelo amor, paciência e presença ao longo de todo o meu percurso académico.

Agradeço ao Paulo todo o carinho, apoio e compreensão durante a realização deste trabalho, os quais me ajudaram a enfrentar e desfrutar deste último ano académico.

Agradeço à minha família por estar sempre disposta a apoiar-me e celebrar as minhas conquistas, de uma forma tão particularmente reconfortante.

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música realizado na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Este é composto por dois capítulos: Capítulo I - Prática de Ensino Supervisionada e Capítulo II – Projeto de Ensino Artístico. No primeiro capítulo é apresentado o relatório da Prática de Ensino Supervisionada que decorreu ao longo do ano letivo de 2019/2020 no Conservatório de Artes Canto Firme de Tomar. Neste é apresentado um resumo do estágio realizado, do qual consta: 1) contextualização escolar; 2) caracterização das unidades curriculares; 3) descrição e análise da prática de ensino supervisionada; 4) reflexão sobre a experiência de ensino supervisionada; e 5) reflexão do processo de ensino-aprendizagem de piano. No segundo capítulo é apresentado o Projeto de Ensino Artístico intitulado: “O ensino de piano e a promoção da comunicação não-verbal em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo” (PEA), o qual se encontra estruturado em duas partes principais – Enquadramento teórico e Estudo empírico. Na parte I é apresentado um enquadramento teórico ao tema abordado neste estudo. Na parte II é descrita a investigação realizada no âmbito do projeto.

Este estudo pretende explicar de que forma o ensino de piano ajuda na promoção da comunicação não-verbal em crianças com PEA. Assim, procurou-se saber se a aprendizagem de piano contribui para melhorar a comunicação não-verbal de alunos com PEA. Também se tentou perceber se o contexto de sala de aula influencia a comunicação não-verbal de alunos com PEA e que estratégias os professores mais utilizam para promover a comunicação não-verbal destes alunos.

Os resultados deste estudo mostram que o ensino de piano promoveu, nos casos estudados, a comunicação não-verbal dos alunos com PEA. A adaptação do professor e a adaptação da metodologia de ensino ao aluno com PEA apresentaram influência na promoção da comunicação não-verbal dos alunos com PEA. Existe ainda correlação entre os anos de docência do professor e o número de estratégias utilizadas no ensino de piano a alunos com PEA.

Palavras chave

Ensino de piano; Comunicação não-verbal; Perturbações do Espectro do Autismo; Adaptação Pedagógica.

Abstract

The present Report was carried out as part of the Masters' Degree in Music Education held at Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. It is divided in two main chapters: Chapter I - Supervised Teaching Practice and Chapter II - Artistic Teaching Project. The chapter I presents the Supervised Teaching Practice that took place at Conservatório de Artes Canto Firme de Tomar throughout the school year 2019/2020. Here is presented a brief review of the training, which includes: 1) school environment; 2) description of the curricular units; 3) overview and analysis of the supervised teaching practice; and 4) considerations regarding the supervised teaching experience. The Chapter II presents the Artistic Studies Project entitled: "Piano teaching and the promotion of non-verbal communication in students with Autism Spectrum Disorder" (ASD), which is structured in two principal sections – theoretical background and empirical study. The first section aims to provide a theoretical context to the subjects addressed in this study. The second section describes the research conducted as part of this project.

This study aims to explain how piano teaching helps promoting non-verbal communication in children with ASD. Thus, we searched to know if piano learning contributes to improve non-verbal communication in students with ASD. We also tried to understand if the classroom environment influences non-verbal communication in students with ASD and which strategies are used by teachers to promote this type of communication in these students with ASD.

The outcomes from this study show that piano teaching promoted, in the cases studied, non-verbal communication in students with ASD. The teacher's adaptation and the adaptation of the teaching methodology to the student with ASD had an influence on the promotion of non-verbal communication of students with ASD. Also, there is a correlation between the teacher's teaching years and the number of strategies used in teaching piano to students with ASD.

Keywords

Piano teaching; Non-verbal Communication; Autism Spectrum Disorders; Pedagogical Adaptation.

Índice geral

Introdução geral	1
Capítulo I – Prática de Ensino Supervisionada	3
1 Contextualização Escolar	5
1.1 Associação de Cultura Canto Firme	5
1.2 Conservatório de Artes Canto Firme	5
1.3 Curso Profissional de Instrumentista	6
1.4 Disciplina de Piano.....	6
1.4.1 Caracterização da classe de piano do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas.....	6
1.4.2 Caracterização do aluno de estágio de piano	7
1.4.3 Planificações e relatórios das aulas de piano	8
1.5 Disciplina de Classe de Conjunto	25
1.5.1 Caracterização dos alunos de estágio de classe de conjunto	25
1.5.2 Planificações trimestrais de classe de conjunto.....	27
1.5.3 Relatórios das aulas de classe de conjunto	28
1.6 Reflexão final da prática de ensino supervisionada.....	32
1.7 Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem do piano	34
Capítulo II – Projeto de Ensino Artístico	35
Parte I – Enquadramento Teórico	39
2 Educação Inclusiva	39
2.1 Legislação	39
2.2 Perturbações do Espectro do Autismo	43
2.2.1 Definição e características do conceito autismo	43
2.2.2 Evolução histórica do conceito de autismo.....	44
2.2.3 Etiologia da Perturbação do Espectro do Autismo	46
2.2.4 Diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo	48
2.2.5 Epidemiologia da Perturbação do Espectro do Autismo.....	49
3 Educação Musical	50
3.1 Conceito de educação.....	50
3.1.1 O papel do professor no processo educativo do aluno com PEA	51
3.1.2 A importância da família no processo educativo do aluno com PEA	51
3.2 Benefícios da música.....	53
3.2.1 Cognição.....	53
3.2.2 Motricidade	54

3.2.3	Regulação Emocional.....	54
3.2.4	Comunicação.....	55
3.3	Objetivos e benefícios da Educação Musical.....	57
3.4	Instituições dedicadas ao ensino de música a crianças diagnosticadas com PEA	59
Parte II	- Estudo Empírico	63
4	Metodologia	63
4.1	Estudo de caso	63
4.2	Entrevista.....	64
4.2.1	Guião de entrevista.....	65
4.3	Recolha de dados	65
4.4	Análise de dados e resultados	68
5	Conclusões.....	73
6	Bibliografia.....	77
Anexos	81
Anexo A.....		83
Anexo B.....		84
Anexo C.....		90

Índice de figuras

Figura 1. Secção trabalhada na aula na Variação III da sonata em Lá Maior de Mozart.

Figura 2. Secção trabalhada na aula na Variação IV da sonata em Lá Maior de Mozart.

Figura 3. Primeira secção da Variação V da sonata em Lá Maior de Mozart.

Figura 4. Três primeiros sistemas da Fuga do Prelúdio e Fuga em Ré Maior de Bach.

Figura 5. Secção trabalhada na aula no Noturno nº2, op.9 de Chopin.

Figura 6. Experiência de docência dos participantes em ensino regular e a alunos com PEA.

Figura 7. Histograma de análise de respostas.

Lista de tabelas

Tabela 1. Planificação da aula do dia 23 de outubro de 2019.

Tabela 2. Planificação da aula do dia 20 de novembro de 2019.

Tabela 3. Planificação da aula do dia 21 de janeiro de 2020.

Tabela 4. Planificação da aula do dia 14 de maio de 2020.

Tabela 5. Planificação da aula do dia 21 de maio de 2020.

Tabela 6. Planificação da aula do dia 20 de junho de 2020.

Tabela 7. Planificação trimestral do 1º e 2º períodos letivos de classe de conjunto.

Tabela 8. Guião de entrevista – Adaptação do professor ao aluno com PEA.

Tabela 9. Guião de entrevista – Adaptação da metodologia de ensino ao aluno com PEA.

Tabela 10. Guião de entrevista – Evolução da comunicação não-verbal do aluno com PEA.

Tabela 11. Média e variância da frequência de respostas da Categoria A.

Tabela 12. Mapa de estratégias mencionadas por professor.

Tabela 13. Respostas da Categoria C.

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

APA – *American Psychiatric Association* (Associação Americana de Psiquiatria).

CAN – Canucks Autism Network.

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

DEEB – Divisões de Ensino Especial do Básico.

DEES – Divisões de Ensino Especial do Secundário.

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

OMS – Organização Mundial de Saúde.

PE – Programas Educativos.

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo.

PEI – Planos Educativos Individualizados.

Introdução geral

O ensino de piano tem vindo a demonstrar-se benéfico para o desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças e de crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais, quando adaptado às suas necessidades e características únicas. No que respeita a alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, o ensino de piano convencional tem vindo a mostrar lacunas, desde da não existência de um currículo adaptado a estes alunos, à falta de informação de como os professores de piano destes alunos devem proceder na preparação e decorrer das aulas. O ensino de piano a alunos com Perturbações do Espectro do Autismo pode oferecer mais e melhores condições a estas crianças, tanto a nível pessoal como a nível social, se adaptado às características inerentes da Perturbação do Espectro do Autismo. Este estudo pretende investigar de que forma se pode adaptar o ensino de piano para a promoção da comunicação não-verbal em crianças com PEA.

O presente relatório encontra-se dividido em dois capítulos: Capítulo I – Prática de Ensino Supervisionada e Capítulo II – Projeto de Ensino Artístico. No primeiro capítulo é apresentado um resumo do dossiê de estágio, onde é descrita a prática de ensino supervisionada, realizada no Conservatório de Artes Canto Firme, em Tomar, durante o ano letivo 2019/2020, sob supervisão da Professora Supervisora Especialista Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa e do Professor Cooperante Daniel José Bento Frazão. Neste capítulo é apresentada 1) a contextualização escolar e do meio envolvente 2) a descrição da prática de ensino supervisionada que inclui a caracterização do curso e dos alunos; 3) as planificações e relatórios de algumas das aulas assistidas e/ou lecionadas de piano e de classe de conjunto; e 4) uma reflexão crítica pessoal sobre a prática pedagógica realizada. É de extrema importância referir que a partir do mês de março do ano de 2020, devido à situação pandémica de COVID-19, as atividades letivas sofreram alterações. Os procedimentos tomados pelo conservatório são descritos no presente relatório de forma a contextualizar os relatórios e planificações referentes a esse período.

O segundo capítulo encontra-se inserido no Projeto de Ensino Artístico intitulado “O ensino de piano e a promoção da comunicação não-verbal em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo”. Este capítulo está estruturado em duas partes: 1) parte I, onde consta o enquadramento teórico e 2) parte II, onde se encontra descrita a investigação propriamente dita. Na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico que serve de fundamentação teórica à realização da investigação presente na parte II, intitulada: *O ensino de piano e a promoção da comunicação não-verbal em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo*. Este estudo foi orientado pela Professora Especialista Jill Heather Lawson Walton e coorientada pela Mestre Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas. Nesta investigação procuro averiguar se a adaptação do ensino de piano a crianças com Perturbações do Espectro do Autismo promove a comunicação não-verbal destes alunos.

Capítulo I - Prática de Ensino Supervisionada

1 Contextualização Escolar

1.1 Associação de Cultura Canto Firme

O estágio profissional foi realizado na Associação Canto Firme de Tomar, no período de 16 de outubro de 2019 a 3 de julho de 2020.

Esta associação foi fundada em 1982. Provem de um coro que nasceu em 1980 no seio de uma filarmónica centenária de Tomar: a Sociedade Banda Republicana Marcial Nabantina, vulgarmente chamada “A Nabantina”. Foi nesta associação que Fernando Lopes Graça começou a mostrar e afirmar o seu talento musical.

Com o desenvolvimento de diversas atividades ligadas à cultura e à música, foi imperativo construir um edifício que servisse de sede à Associação Canto Firme. Neste momento, esta Associação é vista como um importante núcleo Cultural e Social do Concelho de Tomar. Nestas instalações conta com um Auditório com capacidade de 250 lugares, um pequeno Auditório de 25 lugares, um refeitório, gabinetes administrativos, salas de formação para grupos e individuais e um espaço polivalente com bar.

Desde 2014 implementou um projeto, de âmbito mais social, o projeto “Sons que Falam”, tendo este o seu fundamento na terapia através da música.

Além de outras atividades, esta associação tem um coro misto e mantém uma Escola de Música da Rede Pública do Ensino Vocacional Artístico, com cursos em regime Articulado com os programas de ensino do 2º e 3º Ciclos e Supletivo.

Desde 2008 esta associação tem em funcionamento um polo na localidade de Mação – Firmação – Conservatório de Música de Mação, criado com o objetivo de promover o ensino da música junto dos jovens.

1.2 Conservatório de Artes Canto Firme

O Conservatório de Artes Canto Firme está oficializado como escola de ensino especializado de música desde 1996. O objetivo principal do programa educativo deste conservatório é criar uma ligação entre os músicos e os seus ouvintes, criando para isso atividades musicais fora do contexto escolar, sensibilizando e convidando a comunidade a incluir a música nas suas atividades de lazer, dando continuidade à tradição musical da cidade de Tomar.

No que toca ao ensino musical, este conservatório tem aulas de iniciação musical para os alunos do pré-escolar, sendo cada vez maior o número de alunos que continuam os seus estudos musicais quando ingressam o 5º ano de escolaridade, seguindo a via do ensino articulado.

No presente ano letivo o Conservatório de Artes conta com um corpo docente de 30 professores, 18 cursos de instrumento e cerca de 300 alunos, distribuídos pelos Cursos de Iniciação, Básico e Secundário.

1.3 Curso Profissional de Instrumentista

O Conservatório de Artes Canto Firme abriu, em parceria com a Escola Secundária Jácome Ratton – Agrupamento de Escolas dos Templários, Cursos Profissionais de Música de Nível IV, nas vertentes de Sopro e Percussão, e Cordas e Teclas.

Estes cursos são destinados a alunos que concluíram o 3º ciclo do ensino básico, e oferecem uma formação especializada em diversos domínios musicais. Os alunos adquirem o Diploma profissional de Instrumentista e o Diploma de conclusão do Nível de Secundário (12º ano), dando-lhes acesso ao Ensino Superior e habilitações para lecionarem aos níveis de ensino preparatório e básico.

É importante referir que os Cursos Profissionais de Instrumentista se organizam por módulos, ou seja, o aluno só terminará o curso se concluir todos os módulos com classificação positiva. Por serem organizados por módulos, não existe uma planificação anual, nem planificações trimestrais, mas sim planificações modulares. No caso das aulas individuais, as planificações modulares são escritas pelo professor de acordo com as necessidades do aluno. As mesmas fazem parte da gestão interna da escola, pelo que não podem ser facultadas para a realização de trabalhos ou documentos públicos.

1.4 Disciplina de Piano

1.4.1 Caracterização da classe de piano do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas

No ano letivo 2019/2020, a classe de piano do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas do Conservatório de Artes Canto Firme é constituída por três alunos: duas alunas que frequentam o 10º ano de escolaridade e um aluno que frequenta o 11º ano de escolaridade.

As aulas de piano são divididas por dois blocos de noventa minutos, dando um total de três horas semanais por aluno.

Das atividades desenvolvidas no conservatório, destacam-se as audições de classe e as audições finais que se realizam uma vez por período letivo, bem como pequenas apresentações inseridas em eventos associados à Associação de Cultura Canto Firme. As audições de classe são muitas vezes realizadas em conjunto com outras classes do Conservatório, sendo que todos os alunos apresentam peças individualmente e/ou em grupo.

1.4.2 Caracterização do aluno de estágio de piano

O aluno que será objeto do ensino supervisionado encontra-se no 11º ano e tem dezanove anos de idade, tendo iniciado a aprendizagem do piano aos seis anos de idade. O mesmo começou a trabalhar com o professor Alexander Kuklin quando ingressou no Curso Profissional de Instrumentista.

As aulas de piano do aluno realizaram-se às terças-feiras, das 15:30h às 17:00h, e às quartas-feiras, das 16:30h às 18:00h, até ao dia 11 de março de 2020.

Após o início do período de suspensão das atividades letivas presenciais no Conservatório de Artes Canto Firme, as aulas de piano foram lecionadas por videoconferência. Na impossibilidade de agendar um horário fixo para a realização das aulas de piano, o professor e o aluno, no final de cada aula, definiam o horário da aula seguinte.

A nível de atitudes e comportamentos, trata-se de um aluno pouco pontual. Foi notável o pouco empenho no trabalho em casa, quando o aluno não demonstrava evolução ao longo das semanas. Por exemplo, quando uma obra não era trabalhada em aula durante uma semana, havia regressão no trabalho desenvolvido nas semanas anteriores. Porém, o aluno demonstrava empenho nas tarefas realizadas em aula, quando após a realização de um exercício numa obra, o aluno executava o mesmo com determinação, seguindo as indicações dadas pelos professores.

No domínio das aprendizagens específicas da leitura, técnica e expressão musical é um aluno que apresentava dificuldades na leitura e expressão musical, mas que assimilava com facilidade a aprendizagem técnica nos exercícios realizados em aula. Quando o aluno realizava em casa as tarefas propostas pelos professores, era observável a evolução na aula seguinte, o que indicava que as dificuldades apresentadas pelo aluno poderiam ter origem no pouco empenho durante o estudo em casa.

O repertório trabalhado ao longo do ano letivo foi o seguinte:

1º Período:

- *Sonata em Lá Maior, k. 331*, de W. A. Mozart;

2º Período/3º Período:

- *Prelúdio e Fuga em Ré menor, Livro I*, de J. S. Bach;

- *Noturno nº2, op.9*, de F. Chopin;

- *Estudo nº1, op. 740*, de Czerny;

- *Estudo nº2, op. 740*, de Czerny.

É importante referir que durante a Prática de Ensino Supervisionada as aulas de piano foram lecionadas em conjunto, pelo professor Kuklin e pela professora estagiária. No final de cada aula discutia-se o trabalho realizado pelo aluno, fazia-se

uma comparação da evolução de uma semana para a outra e decidia-se o que iria ser trabalhado na aula seguinte.

1.4.3 Planificações e relatórios das aulas de piano

As planificações e relatórios apresentados foram retirados do dossiê de estágio, com o intuito de descrever de forma resumida a experiência pedagógica durante a Prática de Ensino Supervisionada. Na segunda semana do mês de março iniciou-se o período de suspensão das atividades letivas presenciais, devido à situação pandémica causada pela COVID-19. Após o encerramento do Conservatório de Artes Canto Firme, as aulas de piano foram lecionadas via videochamada. Assim, as planificações e relatórios posteriores ao mês de março, são referentes ao período de suspensão das atividades letivas presenciais. Estas planificações foram selecionadas de forma a ilustrar, não só como o trabalho foi desenvolvido nas aulas lecionadas remotamente, mas também quais as principais dificuldades com que os professores se depararam.

Tabela 1. Planificação da aula de piano do dia 23 de outubro de 2019

Disciplina: Piano		Curso Profissional – Cordas e Teclas		Sumário: - <i>Sonata em Lá Maior, k.331</i> de W. A. Mozart: Continuação do estudo do 1º Andamento da obra: Variação III e Variação IV.	
Professor: Alexander Kuklin		Ano: 11º ano			
Data: 23 de outubro de 2019		Duração: 90 minutos			
Materiais e Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Objetivos	Estratégias	Tempo	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Piano, banco, cadeira, lápis e borracha; - Partitura da obra Sonata em Lá Maior, k.331 de W. A. Mozart. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos de estudo; - Postura correta; - Desenvolvimento da igualdade digital; - Promoção de uma articulação correta; - Utilização de elementos expressivos e interpretativos ao nível de recursos de dinâmicas, articulações, de fraseado, estilo, carácter e andamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rever o trabalho realizado em aulas anteriores; - Continuar o estudo da Variação III do 1º andamento da Sonata em Lá Maior, k-331 de W. A. Mozart; - Realizar as correções necessárias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral; - Método expositivo (explicações, comparações e/ou metáforas); - Método demonstrativo (exemplificar no piano ou através do canto); - Execução a mãos separadas; - Execução de pequenas secções; - Aumento progressivo da extensão das secções. 	- 30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do desempenho na aula através da observação direta; - Comportamento e atitudes; - Pontualidade e assiduidade.
		<ul style="list-style-type: none"> - Continuar o estudo da Variação IV do 1º andamento da Sonata em Lá Maior, k.331 de W. A. Mozart; - Realizar as correções necessárias. 		- 30 min.	
		<ul style="list-style-type: none"> - Continuar o estudo da variação V do 1º andamento da Sonata em Lá Maior, k.331 de W. A. Mozart; - Realizar as correções necessárias. 		- 30 min.	

Relatório da aula do dia 23 de outubro de 2019

O aluno sentou-se ao piano e começou a tocar a *Sonata em Lá Maior, k.331* de W. A. Mozart de início, já com ligeiras melhorias. Quando terminou a Variação V, a professora interrompeu e sugeriu que trabalhassem as variações **III, IV e V** e, caso sobrasse algum tempo, iriam rever o trabalho realizado nas aulas anteriores.

Começou-se por trabalhar as oitavas presentes na mão direita, na **Variação III**. O aluno tocava-as independentes umas das outras, sempre com o quinto dedo na nota superior. A professora apresentou uma dedilhação alternativa, onde utilizaria o quarto e quinto dedos. A docente explicou que aquela dedilhação iria permitir tocar mais *legato* e com mais facilidade. Trabalhou-se a nova dedilhação da seguinte forma:

1. Execução da linha superior de forma a assimilar a dedilhação e evitar quaisquer tensões que pudessem surgir, tendo como principal objetivo leveza no movimento e continuidade da linha;
2. Execução da linha do primeiro dedo com os mesmos objetivos que o passo anterior.

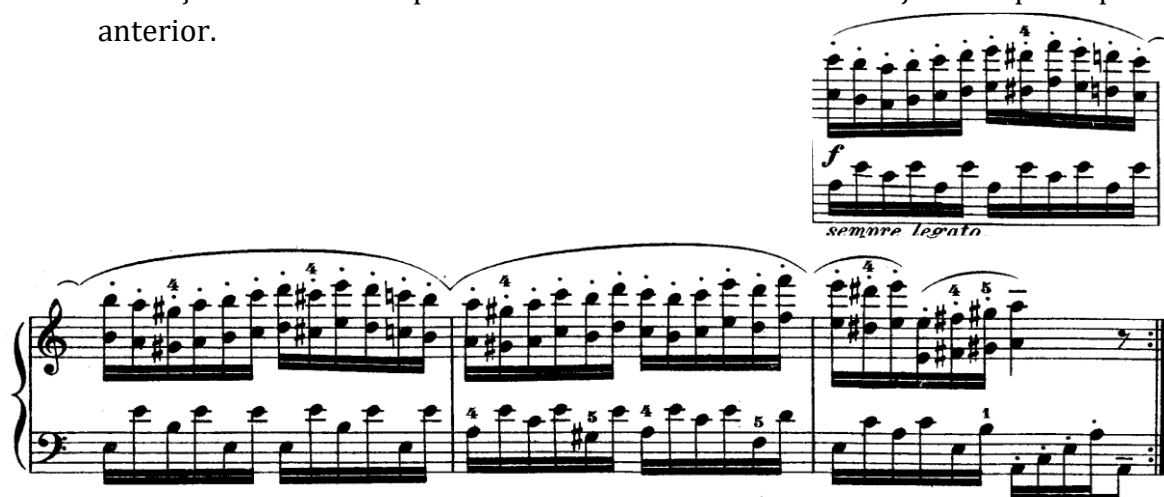


Figura 1. Secção trabalhada na aula na Variação III, da sonata em Lá Maior de Mozart.

Após este trabalho, foi pedido ao aluno que tocasse a variação de início, mais lento e com consciência auditiva da continuidade da frase, isto é, querer ouvir a continuidade da frase de forma a conduzir os dedos e o braço na realização dessa ideia musical. O trabalho sobre a terceira variação durou cerca de 25 minutos.

Seguimos para a **Variação IV**. A dificuldade do aluno nesta variação já era esperada: 1) as transições de registos na mão esquerda não estavam a *tempo*; e 2) as terceiras da linha superior, muitas vezes, não soavam em simultâneo, e outras vezes não se ouvia uma das notas.

Nesta variação trabalharam-se as várias vozes separadas, do início até à primeira barra de repetição, da seguinte forma:

1. Execução do acompanhamento na mão direita: teve-se como principal objetivo a leveza e regularidade rítmica, escutando sempre a melodia “escondida” nas terceiras.

2. Execução do baixo presente na mão esquerda: teve-se como foco as distinções das dinâmicas das duas secções – primeiro *piano* e depois *forte*.

A professora explicou que o baixo ajuda a controlar a dinâmica geral de uma peça, dando sustentação às vozes superiores, justificando assim, o porquê de trabalharem a distinção de dinâmicas no baixo e não no acompanhamento da mão direita.

3. Por fim, trabalharam as terceiras da melodia, sempre com o objetivo de educar o ouvido a “desejar ouvir as notas em simultâneo”. Por várias vezes, a professora precisou de pedir ao aluno para tocar mais lento.

Após este trabalho, foi pedido ao aluno que estudasse em casa a variação em questão tal como trabalhada na aula. O trabalho sobre a Variação IV teve uma duração aproximada de 45 minutos.



Figura 2. Secção trabalhada na aula na Variação IV, da sonata em Lá Maior de Mozart.

Visto que faltavam apenas 15 minutos para a aula terminar, a professora sugeriu a revisão do trabalho realizado no **Tema** em aulas anteriores, em vez de trabalhar a **Variação V**. Antes do aluno começar a tocar o Tema, a professora lembrou-o do ritmo, das dinâmicas e fraseado, das diferentes articulações e como as trabalharam em aulas anteriores. A docente exemplificou no piano. O aluno iniciou a execução do Tema: 1) no primeiro sistema o ritmo e articulações estavam corretos e o fraseado um pouco tímido; 2) no segundo sistema o aluno tocou como tocava antes da primeira aula lecionada pela professora. De forma a ajudar a ouvir a diferença, a professora tocou em simultâneo com aluno. Ele acompanhou o fraseado demonstrado, mas as articulações continuaram “pouco rigorosas”. Trabalhou-se a articulação até a aula terminar. A aula terminou às 18:05h.

Tabela 2. Planificação da aula de piano do dia 20 de novembro de 2019

Disciplina: Piano		Curso Profissional – Cordas e Teclas		Sumário:	
Professor: Alexander Kuklin		Ano: 11º ano		- <i>Sonata em Lá Maior, k.331</i> de W. A. Mozart: Continuação do estudo do 1º Andamento da obra e do Andamento Rondó – Alla Turca.	
Data: 20 de novembro de 2019		Duração: 90 minutos			
Materiais e Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Objetivos	Estratégias	Tempo	Avaliação
- Piano, banco, cadeira, lápis e borracha; - Partitura da obra <i>Sonata em Lá Maior, k.331</i> de W. A. Mozart.	- Hábitos de estudo; - Postura correta; - Desenvolvimento da igualdade digital; - Promoção de uma articulação correta; - Utilização de elementos expressivos e interpretativos ao nível de recursos de dinâmicas, articulações, de fraseado, estilo, carácter e andamento; - Desenvolvimento das capacidades performativas do aluno.	- Realizar a execução do 1º andamento da <i>Sonata em Lá Maior, k.331</i> de W. A. Mozart; - Realizar as correções necessárias; - Recapitular o trabalho realizado nas aulas anteriores; - Continuar o estudo das variações do 1º andamento da <i>Sonata em Lá Maior, k-331</i> de W. A. Mozart, onde o aluno apresenta maior dificuldade; - Realizar as correções necessárias. - Continuar o estudo da <i>Variação IV</i> do 1º andamento da <i>Sonata em Lá Maior, k.331</i> de W. A. Mozart; - Realizar as correções necessárias.	- Exposição oral; - Método expositivo (explicações, comparações e/ou metáforas); - Método demonstrativo (exemplificar no piano ou através do canto); - Execução a mãos separadas; - Execução de pequenas secções; - Aumento progressivo da extensão das secções.	- 90 min.	- Avaliação do desempenho na aula através da observação direta; - Comportamento e atitudes; - Pontualidade e assiduidade.

Relatório da aula do dia 20 de novembro de 2019

O professor pediu ao aluno que tocasse o andamento **Tema e variações** de início ao fim. Notaram-se melhorias do trabalho realizado ao longo das semanas. Decidimos trabalhar as variações que o aluno tocou menos bem.

No **Tema** continuou-se o trabalho realizado nas aulas anteriores. Foram notáveis melhorias na forma como o aluno ouvia o que tocava, porém ainda não conseguia antecipar os finais de frase, ouvindo-se um acento na última nota de cada frase. Trabalhou-se sobre esse problema de forma semelhante à aula anterior.

O trabalho na **Varição I** debruçou-se sobre a condução frásica. A professora ajudou o aluno, enquanto ele tocava, a encaminhar a frase melódica, uma primeira vez através do canto e indicando na partitura o desenho da linha melódica, e depois apenas através do canto. O aluno conseguiu tocar a primeira secção da Varição I de forma satisfatória, mas a segunda secção ainda necessitava de ser estudada pelo aluno em casa.

Avançou-se para a **Varição III**, onde se repetiram os mesmos exercícios das aulas anteriores para aperfeiçoamento das oitavas. Para além do trabalho sobre as oitavas, também se trabalhou o equilíbrio entre as várias camadas musicais: 1) primeiro de mãos separadas de forma a conhecer as diferentes linhas; 2) depois de mãos juntas. A professora pediu ao aluno que, com ajuda do ouvido, procurasse equilibrar o som entre as duas mãos, para que as duas linhas se tornassem distintas. Este trabalho sobre o tema, variação I e variação III demorou cerca de 30 minutos.

Fez-se uma pausa 15 minutos. Durante esta pausa, o aluno pediu ajuda para escolher dedilhações nos compassos 115, 116, 125 e 126 da **Varição VI**. A professora ajudou-o, dando duas alternativas para o aluno escolher no seu trabalho em casa.

Retomámos o trabalho na primeira secção da **Varição V** de mãos separadas, porque o aluno apresentava muitas dificuldades na mão direita: 1) muitas notas não soavam; 2) apresentava notas erradas; e 3) o aluno apresentava muita tensão no pulso e na mão em passagens “mais rápidas”.

O trabalho realizado com a mão direita debruçou-se sobre leveza na mão e firmeza nos dedos. Num andamento muito *lento*, foi pedido ao aluno que a cada nota sentisse o pulso e a mão sem tensões e os dedos firmes e ativos. De forma a ajudar o aluno, a professora auxiliou-o a adaptar fisicamente o que lhe foi pedido. Realizou-se o mesmo exercício para a mão esquerda. No final, de mãos juntas, a professora foi pedindo ao aluno que parasse quando não se ouvia equilíbrio entre as duas mãos. Após este exercício, a professora pediu ao aluno que escutasse atentamente os sons que produzia e que, sem ajuda dos professores, equilibrasse os níveis sonoros entre as duas mãos. Por fim, trabalhou-se o grupeto do final da primeira secção, onde mais uma vez, a dificuldade do aluno tinha origem na falta de estrutura da mão e no excesso de peso sobre cada nota.



Figura 3. Primeira secção da Variação V, da sonata em Lá Maior de Mozart.

A aula terminou com o andamento **Rondó – Alla Turca**. A professora ajudou o aluno na leitura das partes onde apresentava maior dificuldade, ensinando-lhe como poderia estudar em casa este tipo de repertório. As zonas estudadas foram: compassos de 20 a 24, primeiro de mãos separadas e depois mãos juntas, e os compassos de 24 a 40, só a mão direita. A aula terminou às 18:30h.

Tabela 3. Planificação da aula de piano do dia 21 de janeiro de 2020

Disciplina: Piano		Curso Profissional – Cordas e Teclas	Sumário: - <i>Prelúdio de Fuga em Ré Menor, Livro I</i> , de J. S. Bach: Continuação do estudo do prelúdio; Análise e leitura da Fuga.		
Professor: Alexander Kuklin		Ano: 11º ano			
Data: 21 de janeiro de 2020		Duração: 90 minutos			
Materiais e Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Objetivos	Estratégias	Tempo	Avaliação
- Piano, banco, cadeira, lápis e borracha; - Partitura da obra <i>Prelúdio e Fuga em Ré Menor, Livro I</i> , de J. S. Bach.	- Hábitos de estudo; - Postura correta; - Capacidade de leitura; - Desenvolvimento da igualdade digital; - Promoção de uma articulação <i>legato</i> ; - Desenvolvimento de capacidade de leitura à primeira vista; - Utilização de estratégias de leitura.	- Avaliar o trabalho realizado em casa pelo aluno referente à aula anterior; - Realizar as correções necessárias; - Recapitular o trabalho realizado nas aulas anteriores; - Continuar a leitura do prelúdio da obra <i>Prelúdio e Fuga em Ré Menor, Livro I</i> , de J. S. Bach; - Realizar as correções necessárias.	- Exposição oral; - Método expositivo (explicações, comparações e/ou metáforas); - Método demonstrativo (exemplificar no piano ou através do canto); - Execução a mãos separadas; - Execução de pequenas secções; - Aumento progressivo da extensão das secções.	- 40 min.	- Avaliação do desempenho na aula através da observação direta; - Comportamento e atitudes; - Pontualidade e assiduidade.
		- Avaliar o conhecimento do aluno sobre a Fuga da obra <i>Prelúdio e Fuga em Ré Menor, Livro I</i> , de J. S. Bach. - Iniciar a leitura da Fuga.	- Exposição oral; - Método demonstrativo (exemplificar no piano ou através do canto); - Execução a vozes separadas; - Execução de pequenas secções a duas vozes.	- 50 min.	

Relatório da aula do dia 21 de janeiro de 2020

O aluno entrou na sala às 15:30h. A professora pediu ao aluno que começasse a tocar o Prelúdio. O aluno apresentou muitas paragens e notas incorretas desde o início do prelúdio até ao compasso 13. A professora informou o aluno que iriam trabalhar apenas a primeira página (até ao compasso 13), procedendo ao mesmo trabalho que nas aulas anteriores:

1. Mão direita em acordes;
2. Mão esquerda sozinha;
3. Junção de mãos, com a mão direita em acordes;
4. Junção de mãos, tal como escrito na partitura.

Trabalharam de três em três compassos. Durante este trabalho, analisaram com o aluno a progressão harmónica e a dedilhação, de forma a demonstrar que, muitas vezes, não seria necessário modificar a posição da mão, o que facilitaria a execução do prelúdio num andamento mais rápido. No final deste trabalho, foi pedido ao aluno que tentasse tocar uma vez, de mãos juntas, de início até ao compasso 6, visto que ainda apresentava muitas dificuldades de leitura a partir desse compasso. O aluno tocou sem paragens, sem notas incorretas e com uma postura, em geral, natural e sem tensões. A professora conversou com o aluno sobre a falta de estudo em casa e de que forma essa irresponsabilidade prejudica, não só o trabalho realizado nas aulas como também o progresso do aluno.

Uma vez que o aluno ainda não tinha começado a estudar a Fuga, o professor Kuklin fez perguntas de cultura musical relacionadas com a obra “Cravo Bem-Temperado” de J. S. Bach e questões sobre a estrutura da Fuga em questão, às quais o aluno respondeu com bastante dificuldade. Após este o enquadramento teórico da obra, deu-se início à leitura da Fuga, na qual o aluno apresentou dificuldade em ler voz a voz sem sair da linha da voz que estava a ler. Trabalhámos as três vozes separadas ao longo dos três primeiros sistemas da primeira página.



Figura 4. Três primeiros sistemas da Fuga, do Prelúdio e Fuga em Ré Maior de Bach.

A professora pediu ao aluno que estudasse o Prelúdio e Fuga em casa tal como trabalhado na aula.

Prosseguiu-se para o *Noturno nº2, op.9* de F. Chopin. Nos últimos 20 minutos de aula, a professora ajudou o aluno a ler os acordes da mão esquerda, explicando como deveria estudar em casa:

1. Juntar os dois acordes num só;
2. Tocar os acordes independentes um do outro, (tal como escrito na partitura) mas sempre *legato*;
3. Tocar o baixo e os acordes.



Figura 5. Secção trabalhada na aula no *Noturno nº2, op.9* de Chopin.

A aula terminou às 17:00h.

Tabela 4. Planificação da aula de piano do dia 14 de maio de 2020

Aula lecionada por videochamada		Curso Profissional – Cordas e Teclas		Sumário: - <i>Estudo nº1, op.740</i> de Czerny: Continuação da leitura da obra. - <i>Prelúdio de Fuga em Ré Menor, Livro I</i> , de J. S. Bach: Continuação da memorização do prelúdio.	
Disciplina: Piano		Ano: 11º ano			
Professor: Alexander Kuklin		Duração: 90 minutos			
Data: 14 de maio de 2020					
Materiais e Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Objetivos	Estratégias	Tempo	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Piano, banco, cadeira, lápis e borracha; - Partitura da obra <i>Estudo nº1, op.740</i> de Czerny; - Partitura da obra <i>Prelúdio e Fuga em Ré Menor, Livro I</i>, de J. S. Bach. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos de estudo; - Postura correta; - Capacidade de leitura; - Desenvolvimento da igualdade digital; - Promoção de uma articulação correta; - Utilização de elementos expressivos interpretativos ao nível de dinâmicas, articulações, de fraseado, estilo, carácter e andamento; - Desenvolvimento das capacidades performativas do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o trabalho realizado em casa; - Realizar as correções necessárias; - Continuar o estudo da obra <i>Estudo nº1, op.740</i> de Czerny; - Realizar as correções necessárias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral; - Método expositivo (explicações, comparações e/ou metáforas); - Método demonstrativo (exemplificar no piano ou através do canto); - Execução a mãos separadas; - Execução de pequenas secções; - Aumento progressivo da extensão das secções; - Execução de secções com o metrónomo. 	- 60 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do desempenho na aula através da observação direta; - Comportamento e atitudes; - Pontualidade e assiduidade.
		<ul style="list-style-type: none"> - Continuar a memorização da obra <i>Prelúdio e Fuga em Ré Menor, Livro I</i>, de J. S. Bach. - Realizar correções necessárias; - Executar o prelúdio de memória; - Realizar as correções necessárias. 		- 30 min.	

Relatório da aula do dia 14 de maio de 2020

A aula teve início às 15:30h e foi lecionada por videochamada. O aluno começou por tocar o *Estudo nº1, op.740* de Czerny de início ao fim. Apresentou ainda bastantes dificuldades na junção de mãos, principalmente nos compassos onde as duas mãos tocam semicolcheias. Quando o aluno terminou a execução da obra, a professora pediu que fosse diretamente para o compasso 33. O trabalho foi realizado por grupos de 2 compassos, somente onde as duas mãos tocavam em simultâneo, ou seja, o primeiro grupo começava no segundo tempo do compasso 33 e terminava no primeiro tempo do compasso 35 e assim sucessivamente até ao primeiro tempo do compasso 41. Em cada um destes grupos realizou-se o seguinte exercício até ao compasso 41:

1. Tocar o grupo de mãos separadas e repetir até se sentir conforto no movimento ascendente e descendente de cada mão;
2. Tocar a mão esquerda ininterruptamente, sempre dentro do mesmo grupo, e juntar a mão direita sem interromper o movimento da mão esquerda.

O aluno apresentou algumas dificuldades nos primeiros dois grupos, mas quando assimilou a assimetria das duas mãos, conseguiu realizar o exercício com bastante facilidade. A professora pediu para recuar para o compasso 31, onde pediu ao aluno que, num andamento lento, tocasse até ao compasso 41 sem paragens nem notas incorretas. Ao fim de quatro tentativas o aluno conseguiu executar os dez compassos sem falhas.

Prosseguiu-se para a secção seguinte (do compasso 41 ao 49). Aqui trabalhou-se a extensão das oitavas e dos intervalos das mudanças de harmonia, da seguinte forma: num andamento muito lento, o aluno tocou cada intervalo extenso (intervalos de sétima e oitava) sentindo a mão a abrir de forma a sentir a distância entre as notas e distinguir, fisicamente, o intervalo de oitava do intervalo de sétima. A professora pediu ainda que durante o exercício, o aluno começasse a memorizar onde se encontrava cada um desses intervalos, de forma a facilitar a leitura e preparar a mão para a extensão. O aluno mostrou relutância em manter o andamento lento durante a execução do exercício, não conseguindo obter os resultados esperados. Foi pedido ao aluno que continuasse a trabalhar daquela forma até à aula da semana seguinte. De forma a avaliar o trabalho realizado ao longo da aula, a professora pediu ao aluno que tocasse do compasso 31 até ao compasso 49.

O aluno tocou a obra *Prelúdio e Fuga em Ré menor, livro I* de J. S. Bach. Ainda com o auxílio da partitura, o aluno executou o Prelúdio de memória. Apresentou melhorias na memorização da obra relativamente à aula anterior, porém a linha da mão direita estava muito irregular. Trabalhou-se a igualdade digital com o metrónomo. O aluno escolheu uma velocidade confortável de forma a sentir os dedos ativos e controlados. A professora pediu ao aluno que sentisse a pulsação à semínima e que programasse o metrónomo para 50 bpm's (metade do tempo escolhido anteriormente). A professora aconselhou o aluno a utilizar a partitura na primeira execução do exercício e só depois experimentar sem partitura. Em ambas as execuções o aluno apresentou falhas de

memorização no compasso 15, 21 e 22. A professora pediu ao aluno que continuasse a estudar daquela forma depois da aula, explicando que o exercício em questão iria ajudá-lo a consolidar o texto e a memorização do mesmo, enquanto trabalhava a igualdade digital. A aula terminou às 17:05h.

Tabela 5. Planificação da aula de piano do dia 21 de maio de 2020

Aula lecionada por videochamada		Curso Profissional – Cordas e Teclas		Sumário:	
Disciplina: Piano		Ano: 11º ano		- <i>Noturno nº2, op.9</i> de F. Chopin: Continuação do estudo da obra. - <i>Prelúdio de Fuga em Ré Menor, Livro I</i> , de J. S. Bach: Continuação do estudo e memorização da obra.	
Professor: Alexander Kuklin		Duração: 90 minutos			
Data: 21 de maio de 2020					
Materiais e Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Objetivos	Estratégias	Tempo	Avaliação
- Piano, banco, cadeira, lápis e borracha; - Partitura da obra <i>Noturno nº2, op.9</i> de F. Chopin; - Partitura da obra <i>Prelúdio e Fuga em Ré Menor, Livro I</i> , de J. S. Bach; - Partitura da obra <i>Estudo nº1, op.740</i> de Czerny.	- Hábitos de estudo; - Postura correta; - Capacidade de leitura; - Desenvolvimento da igualdade digital; - Promoção de uma articulação correta; - Utilização de elementos expressivos interpretativos ao nível de dinâmicas, articulações, de fraseado, estilo, carácter e andamento; - Desenvolvimento das capacidades performativas do aluno.	- Avaliar o trabalho realizado em casa; - Realizar as correções necessárias; - Continuar o estudo da obra <i>Noturno nº2, op.9</i> de F. Chopin; - Realizar as correções necessárias.	- Exposição oral; - Método expositivo (explicações, comparações e/ou metáforas); - Método demonstrativo (exemplificar no piano ou através do canto); - Execução a mãos separadas; - Execução de pequenas secções; - Aumento progressivo da extensão das secções; - Execução de secções com o metrónomo.	- 30 min.	- Avaliação do desempenho na aula através da observação direta; - Comportamento e atitudes; - Pontualidade e assiduidade.
		- Executar a obra <i>Prelúdio e Fuga em Ré Menor, Livro I</i> , de J. S. Bach. - Realizar correções necessárias; - Continuar o estudo da memorização da obra; - Realizar as correções necessárias.		- 40 min.	
		- Executar a obra <i>Estudo nº1, op.740</i> de Czerny; - Realizar as correções necessárias; - Continuar o estudo da obra.		- 20 min.	

Relatório da aula do dia 21 de maio de 2020

A aula teve início às 15:30h e foi lecionada por videochamada. O aluno teve problemas de conexão à internet ao longo da aula.

Começamos pelo *Noturno nº2, op.9* de F. Chopin. O aluno tocou a obra até ao compasso 8. O professor Kuklin propôs trabalhar apenas até ao compasso 5, tendo como principal foco a condução frásica: lembrou o aluno de que deveria tocar os finais de frase mais *piano*, como uma resolução, sem acentos. A professora descreveu a imagem de uma linha curva contínua que sobe até ao ponto de maior tensão e depois desce até ao fim da frase, onde a harmonia resolve. Aconselhou o aluno a tocar apenas a mão direita. Na primeira tentativa, o aluno terminou todas as frases com um acento. A professora pediu ao aluno que parasse e exemplificou através do canto, desenhando a linha curva com a mão, de forma a mostrar ao aluno como deveria encaminhar a frase e sentir a melodia. O aluno tentou mais uma vez, mas apenas executou corretamente a primeira frase (primeiro compasso). O professor Kuklin explicou que não só os finais de frase devem ser sentidos e cuidados, mas também os inícios de frase, de forma a criar um ambiente tranquilo e contínuo ao longo da obra. Acrescentou que tudo naquela obra tinha de ser tocado com muito mais sensibilidade. Após esta explicação o aluno melhorou, mas logo de seguida, a partir do compasso 3, voltou a tocar de forma mecânica e com notas incorretas na mão esquerda. Devido aos problemas de conexão do computador do aluno, foi aconselhado pela professora trocar de peça. O professor concordou. Foi pedido ao aluno que estudasse a mão esquerda e trabalhasse a interpretação da obra, sentindo os inícios e finais de frase de forma mais natural, calma e sensível.

O aluno tocou o Prelúdio e a Fuga de memória: 1) no Prelúdio não conseguiu retomar a execução da obra a partir do compasso 15, e começou novamente de início; 2) voltou a apresentar problemas no mesmo compasso, mas conseguiu continuar até ao final do Prelúdio; 3) na Fuga também apresentou falhas de memória, com notas incorretas e paragens, porém conseguiu sempre retomar a execução até ao final da obra.

Iniciou-se o trabalho pelo Prelúdio. A professora chamou a atenção do aluno para que não precipitasse o *tempo*. Explicou que seria bom estudar com metrónomo e, de vez em quando, tocar muito lento, de forma a não perder a igualdade e controlo digital. A professora pediu ao aluno que recomeçasse, num andamento moderado. O aluno apresentou mais falhas de memória do que na primeira vez. Foi pedido que tocasse o compasso 15 de mãos separadas e depois de mãos juntas, obtendo sucesso. Concluiu-se que os erros durante a execução de início ao fim, estivessem associados a falhas de memória. A professora pediu que tocasse de memória a partir do compasso 12. O aluno voltou a parar no compasso 15. A professora aconselhou o aluno a trabalhar a memorização primeiro com o auxílio da partitura e depois sem partitura, sempre de mãos separadas. Só após esse trabalho, poderia juntar as mãos e realizar o mesmo processo.

Após o trabalho no Prelúdio, o aluno executou mais uma vez a Fuga de início ao fim, apresentando menos falhas de memória, mas com notas incorretas. A professora pediu que tocasse mais uma vez e que destacasse melhor cada entrada do Tema, aconselhando-o a tocar mais lento. Explicou ainda que, para ajudar a destacar cada entrada do Tema, poderia tocar essa voz mais *forte* que as restantes. O aluno conseguiu concretizar o que foi pedido, até ao compasso 18. A partir desde compasso tornou-se impossível a continuação da aula devido a problemas de conexão com a imagem e som da câmara do aluno. Foram dadas indicações para o estudo do aluno, pedindo que continuasse o trabalho de polifonia até à aula seguinte. A aula terminou às 16:45h.

Tabela 6. Planificação da aula de piano do dia 20 de junho de 2020

Aula lecionada por videochamada		Curso Profissional – Cordas e Teclas		Sumário:	
Disciplina: Piano		Ano: 11º ano		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estudo nº1, op.740</i> de Czerny: Continuação do estudo da obra; - <i>Estudo nº2, op.740</i> de Czerny: Continuação da leitura da obra. 	
Professor: Alexander Kuklin		Duração: 90 minutos			
Data: 20 de junho de 2020					
Materiais e Recursos Pedagógicos	Conteúdos Programáticos	Objetivos	Estratégias	Tempo	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Piano, banco, cadeira, lápis e borracha; - Partitura da obra <i>Estudo nº1, op.740</i> de Czerny; - Partitura da obra <i>Estudo nº2, op.740</i> de Czerny. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos de estudo; - Postura correta; - Capacidade de leitura; - Desenvolvimento da igualdade digital; - Promoção de uma articulação correta; - Utilização de elementos expressivos interpretativos ao nível de dinâmicas, articulações, de fraseado, estilo, carácter e andamento; - Desenvolvimento das capacidades performativas do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o trabalho realizado em casa; - Executar a obra <i>Estudo nº1, op.740</i> de Czerny; - Realizar as correções necessárias; - Continuar o estudo da obra; 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral; - Método expositivo (explicações, comparações e/ou metáforas); - Método demonstrativo (exemplificar no piano ou através do canto); - Execução a mãos separadas; - Execução de pequenas secções; - Aumento progressivo da extensão das secções; 	- 30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do desempenho na aula através da observação direta; - Comportamento e atitudes; - Pontualidade e assiduidade.

Relatório da aula do dia 20 junho de 2020

A aula teve início às 15:30h e foi lecionada por videochamada. Só foi possível a professora participar na aula a partir das 16h. O professor começou por trabalhar o *Estudo nº1, op.740* de Czerny com o aluno. Quando a professora se conectou à videoconferência, o professor pediu ao aluno que tocasse mais uma vez o Estudo nº1 de Czerny. O aluno tocou num andamento moderado, ainda com paragens em algumas mudanças de harmonia, mas com muitas melhorias comparativamente com a semana anterior. Quando o aluno terminou de tocar o Estudo, a professora felicitou-o afirmando que tinha melhorado imenso desde a semana anterior.

Prosseguiu-se para o *Estudo nº2, op.740* de Czerny. Foi definido um objetivo até ao final da aula: o aluno teria de conseguir tocar de mãos juntas, sem paragens, até ao compasso 25. Trabalhou-se primeiro a mão direita num andamento lento, sem paragens. O aluno apresentou dificuldades no compasso 15. Analisámos a harmonia desse compasso. Como o aluno não soube identificar o acorde, a professora ajudou-o a analisar o acorde, chegando à conclusão de que era um acorde Diminuto. O professor acrescentou que é o único acorde que pode resolver para qualquer tonalidade. Foi pedido ao aluno que tocasse o acorde da mão esquerda e o arpejo da mão direita e que sentisse o formato do acorde e ouvisse a sonoridade do mesmo.

De seguida, trabalhámos de harmonia em harmonia, da seguinte forma:

1. Tocar os primeiros quatro compassos e parar na harmonia seguinte;
2. Analisar a harmonia onde parou e tocar até a harmonia seguinte;
3. Repetir este processo até conseguir tocar sem parar a cada mudança de harmonia.

Depois realizamos o seguinte exercício: executando o Estudo até ao compasso 25, o aluno tinha de identificar a harmonia, antes de a tocar, sem paragens. Primeiro de mãos separadas e depois de mãos juntas. O aluno executou o exercício corretamente de mãos separadas, mas apresentou algumas dificuldades na execução de mãos juntas. Repetiu duas vezes até a aula terminar. A professora pediu ao aluno que estudasse assim até ao compasso 25 e começasse já a ler a página seguinte, até ao compasso 41. A aula terminou às 17:00h.

1.5 Disciplina de Classe de Conjunto

1.5.1 Caracterização dos alunos de estágio de classe de conjunto

A classe de conjunto que será objeto do ensino supervisionado no 1º período é uma formação de Trio com piano: flauta transversal, saxofone e piano. Os alunos que constituem o Trio encontram-se no Curso Profissional de Instrumentista: 1) a aluna de flauta transversal tem 17 anos de idade e frequenta o 12º ano, Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão; 2) a aluna de saxofone tem 17 anos de idade e

frequenta o 12º ano, Curso Profissional de Instrumenta de Sopros e Percussão; e 3) o aluno de piano tem 19 anos de idade e frequenta o 11º ano, Curso Profissional de Instrumentista de Teclas e Cordas.

O repertório a ser trabalhado ao longo do 1º período é a obra *Die Zauberflöte (Flauta Mágica)*, de W. A. Mozart, arranjo de Barbara Dobretsberger. É importante referir que a obra em questão já foi trabalhada no ano letivo anterior.

A classe de conjunto que será objeto do ensino supervisionado no 2º período é uma formação de Trio com piano: oboé, fagote e piano. Os alunos que constituem o Trio encontram-se no Curso Profissional de Instrumentista: 1) o aluno de oboé tem 16 anos de idade e frequenta o 11º ano, Curso Profissional de Instrumenta de Sopros e Percussão; 2) o aluno de fagote tem 16 anos de idade e frequenta o 11º ano, Curso Profissional de Instrumenta de Sopros e Percussão; e 3) o aluno de piano tem 19 anos de idade e frequenta o 11º ano, Curso Profissional de Instrumentista de Teclas e Cordas.

O repertório a ser trabalhado ao longo do 2º período é a obra *Amourette faunienne, op.73* de H. Molbe. É importante referir que a obra em questão já foi trabalhada no ano letivo anterior.

Ao longo do 1º e 2º períodos apenas se manteve fixo o aluno de piano. Sendo este um aluno com muitas dificuldades, o trabalho realizado nas aulas será maioritariamente focado no mesmo, sendo a maioria das aulas dedicadas somente à parte de piano. Dos recursos materiais disponíveis nos horários das aulas de classe de conjunto, houve aulas que, devido ao número reduzido de pianos acústicos disponíveis, tiveram que ser lecionadas com um piano elétrico.

1.5.2 Planificações trimestrais de classe de conjunto

Tabela 7. Planificação trimestral do 1º e 2º períodos letivos de classe de conjunto

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Atividades e Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Afinação; - Volume sonoro; - Musicalidade; - Qualidade de som; - Ritmo; - Dinâmicas; - Equilíbrio sonoro; - Prática em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar e estimular os alunos para a prática da música de conjunto; - Motivar os alunos para a expressão musical através da música de conjunto; - Desenvolver capacidades individuais de trabalho em conjunto tais como afinação, fusão sonora, fraseado, articulação, compreensão do texto musical e conhecimento da estrutura do grupo; - Promover a interação entre a formação técnica e artística; - Promover a aquisição de métodos de trabalho suscetíveis de preparar os alunos para o mundo profissional; - Fomentar a autonomia dos alunos; - Contribuir para o desenvolvimento sócioafetivo dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de leitura individual e de conjunto; - Exercícios rítmicos em conjunto; - Respiração e entradas; - Recurso a metrónomo e afinador; - Leitura das peças por secções, e por vozes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obras originais ou arranjos de diferentes compositores/épocas, dentro do repertório de câmara para os diferentes agrupamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação contínua por observação direta nas aulas; - Apresentações públicas.

No âmbito da situação atual, devido à crise pandémica de COVID-19, foi criado um plano de ensino à distância no 3º período letivo, de acordo com as diretrizes decretadas pelo Ministério da Educação, o qual foi discutido e aprovado pelo Conselho Pedagógico do Conservatório de Artes Canto Firme de Tomar. Este plano foi criado após ser decretada a suspensão das atividades letivas presenciais, de forma a facilitar a organização e gestão das atividades letivas.

O documento foi enviado a todos os Encarregados de Educação, com a descrição dos procedimentos de cada disciplina para cada ano e curso. No âmbito dos Cursos Profissionais de Música (10º, 11º e 12º anos) definiu-se:

“As aulas de Naípe e Orquestra e Música de Câmara serão promovidas através de ferramentas digitais, de forma síncrona e assíncrona, cabendo ao professor a adaptação e gestão adequada das atividades, tendo em consideração os objetivos das disciplinas e o facto de serem de componente técnica. Deste modo devem ser abordadas temáticas genéricas das disciplinas, apenas de modo teórico, uma vez que a sua aplicação prática não é exequível à distância. Estas aulas também têm horário fixo semanal, conforme o plano de formação estipulado no início do ano letivo, tendo sofrido uma redução na sua carga horária, não podendo desta forma exceder os 120 minutos, com um intervalo de 10 minutos entre cada bloco de 60 minutos”.

1.5.3 Relatórios das aulas de classe de conjunto

As formações de classe de conjunto alvo de observação ao longo do 1º e 2º períodos letivos foram dois trios com piano. Devido à pouca preparação do aluno de piano para a execução das obras com os restantes elementos e, mais tarde, devido crise pandémica de Covid-19, não foi possível lecionar as aulas de classe de conjunto durante o estágio, pelo que serão apresentados apenas os relatórios de algumas das aulas assistidas.

Relatório da aula do dia 23 de outubro de 2019

O sumário da aula do dia 23 de outubro é o seguinte:

- *Die Zauberflöte*, de W. A. Mozart - Continuação do estudo da obra (*tutti*).

A aula teve início às 18:05h no auditório grande. Estiveram presentes todos os alunos do Trio. Os alunos iniciaram a execução da obra. A meio da primeira peça o professor interrompeu e pediu ao aluno de saxofone para afinar, pois a afinação estava muito alta. Recomeçaram a primeira peça. O carácter musical em geral estava muito monótono. O professor deu indicações sobre a expressividade, pedindo que tocassem

as dinâmicas indicadas na partitura e tocassem mais *piano* quando fizessem parte do acompanhamento. Pediu ainda que deixassem a música fluir.

A execução da segunda peça, *Dies bilduis ist bezaubernd schön*, correu bem a nível de junção do grupo. O professor deu indicações de fraseado à flauta transversal e ao saxofone para “uma melhor condução da frase”. Ao piano foi pedido mais rigor rítmico. Prosseguiram para a peça seguinte.

Na terceira peça, após tocarem a primeira vez, o professor avisou o aluno de piano que estava a atrasar o *tempo* no compasso 5. Repetiram a peça mais duas vezes, e no final, o professor pediu mais atenção às dinâmicas indicadas na partitura.

Na quarta peça, após tocarem a primeira vez, o professor apontou que as articulações não estavam dentro do carácter pedido e deu a ideia musical de sininhos e de uma caixinha de música. Após esta explicação, trabalhou essa ideia com os sopros. Depois pediu que ouvissem a parte do piano individualmente de forma a terem noção da progressão harmónica e assim encaminharem melhor o discurso musical. Por fim, tocaram *tutti* e as dinâmicas e as articulações melhoraram bastante comparativamente com a primeira vez. O professor pediu aos sopros mais atenção na entrada: informou que o pianista estava a demonstrar a entrada corretamente e que só tinham de se concentrar para entrar juntamente com o piano. Recomeçaram uma última vez. A nível de junção do grupo correu bem, porém os sopros continuaram com um carácter musical fraco. Foi-lhes pedido que tocassem mais leve e elegante. Ao piano foi dada a indicação de que o acorde final deveria ser mais elegante.

Prosseguiram para a quinta peça. No fim da primeira repetição, o professor chamou à atenção do aluno de piano para os quatro últimos compassos, para que esses fossem mais orgânicos. Deu indicações ao grupo para que tocassem as dinâmicas indicadas na partitura e como base de explicação do discurso musical, falou das funções harmónicas ao longo da peça. Recomeçaram uma vez sem o piano e o professor interrompeu, porque o ritmo não estava correto. Pediu mais rigor no ritmo e continuidade da frase musical. Pediu também que tocassem com mais energia: notas mais curtas e mais articulação. Na última repetição em *tutti*, a energia melhorou, porém, o aluno de saxofone continuou a tocar muito *piano*.

Na última peça, a primeira vez tocaram apenas os sopros. Antes de começarem a tocar o professor descreveu a cena em que a Rainha vem do fundo das trevas. Esta imagem serviu como ajuda para os alunos construírem o carácter musical pretendido. O professor interrompeu no compasso 24, pediu aos alunos de instrumentos de sopro mais apoio no diagrama e disse para trocarem a indicação de *piano súbito* para *diminuendo* ao longo de toda a peça. No compasso 13 pediu ao aluno de piano que tocasse sozinho para ajudar o grupo a entender o carácter que o professor pretendia. Continuaram a partir do compasso 25 e foi pedido ao aluno de piano que tocasse nesse mesmo compasso a articulação igual aos sopros no compasso 24. No final, o professor pediu que tocassem os últimos dois compassos e tocassem a nota final mais curta.

Repetiram três vezes de forma a verificar que os alunos tinham entendido as indicações dadas. A aula terminou às 19:05h.

Relatório da aula do dia 15 de janeiro de 2020

O sumário da aula do dia 15 de janeiro é o seguinte:

- *Amourette Fauniene, op.73* de H. Molbe – Continuação da leitura da obra.

O aluno iniciou a aula a tocar a obra. Ao executar a obra, o aluno apresentou muitas dificuldades na leitura da obra e não conseguiu executar além do compasso 15. O professor pediu para o aluno parar e recomeçar. À medida que o aluno executou a obra, o professor corrigiu notas erradas e reviu algumas passagens onde o aluno apresentou dificuldade. Entre o compasso 15 e o compasso 18, o aluno apresentou muita dificuldade na leitura. O professor pediu ao aluno que tocasse a mão esquerda e que pensasse no baixo. A professora lembrou o aluno e explicou ao professor o trabalho realizado na aula antes das férias de Natal sobre aqueles compassos: a mão esquerda toca as duas colcheias em simultâneo e a semínima *legato*. Perante as dificuldades do aluno, o professor pediu que estudasse aqueles compassos em casa, e na aula seguinte iria avaliar o trabalho realizado em casa. Prosseguiu-se para o compasso 20. Até ao compasso 34 não houve problemas graves de leitura, incluindo os compassos 24 e 25.

O professor pediu ao aluno que voltasse ao início da obra. O professor trabalhou o carácter musical com o aluno e descreveu a ideia musical geral da obra: 1) deu indicações sobre a parte de piano, dizendo que é a base da harmonia e por isso o som tem de ser pleno dentro da dinâmica *piano*; 2) chamou à atenção para as dinâmicas escritas na partitura. Explicou que estas iriam ajudar no desenvolvimento do discurso musical. O aluno começou a tocar, mas não houve diferenças de dinâmicas e o som continuava muito “pesado”. A professora pediu ao aluno que tocasse com os dedos mais próximos do teclado, para que não se ouvisse um acento sempre que ele atacasse um acorde. O professor pediu também que, embora estivesse a tocar num teclado elétrico, que fizesse mais distinção entre as dinâmicas. O aluno explorou a sensação de tocar com os dedos mais próximos das teclas, sem levantar muito as mãos entre cada ataque, e repetiu três vezes. O professor afirmou que estava melhor e que deveria soar assim ao longo da obra, principalmente, nas secções em que tocasse o acompanhamento.

No final da aula, o professor avisou o aluno de que este trabalho em aula é exaustivo e não deveria acontecer em aula de música de câmara, por isso pediu ao aluno que estudasse em casa para a aula seguinte de forma a poderem juntar os restantes elementos do Trio nas aulas seguintes. A aula terminou às 19:30h.

Relatório da aula do dia 11 de março de 2020

O sumário da aula do dia 11 de março é o seguinte:

- *Amourette Fauniene*, op.73 de H. Molbe – Continuação do trabalho realizado em aulas anteriores.

A aula teve início às 18:30h no auditório grande. O aluno começou por dizer que tinha estudado. O professor mostrou contentamento e pediu que começasse a tocar a obra. O aluno apresentou bastantes melhorias a nível de leitura e memorização do texto. O professor decidiu trabalhar sobre o carácter musical da obra. Recapitulando o trabalho realizado em aulas anteriores, pediu ao aluno que não se esquecesse das dinâmicas e do som pleno dentro da dinâmica *piano*. O aluno começou a tocar. A partir do compasso 15 começou a tocar muito “pesado”. O professor pediu que pensasse o apoio no baixo e que tocasse de forma elegante – tudo deveria ser muito elegante naquela obra. Após explorar essa sonoridade, retomou a execução da obra no compasso 11. Enquanto o aluno tocava, foi necessário lembrá-lo que deveria tocar mais leve e prestar atenção às dinâmicas escritas na partitura.

No compasso 47 o aluno apresentou muitas dificuldades na leitura. O professor pediu ao aluno que estudasse o texto dos compassos 47 ao 52 em casa. O aluno continuou do compasso 53. Voltou a ter dificuldades na leitura a partir do compasso 89. O professor quis avançar para o compasso 105. Entre o compasso 105 e 109 trabalhou-se leveza e rigor rítmico. A professora sugeriu que o aluno pensasse o balanço rítmico a cada compasso, ajudando-o a tocar mais leve e a não acentuar cada colcheia. O aluno conseguiu executar o que lhe foi pedido. Foi pedido ao aluno que continuasse a estudar daquela forma até à aula seguinte. A aula terminou às 19:35h.

Relatório do período de suspensão das atividades letivas presenciais

Durante o período de suspensão de atividades letivas presenciais foram organizadas reuniões semanais por videochamada com os alunos, onde cada professor abordou temáticas relacionadas com “classe de conjunto”, através de apresentações. No final, foi pedido aos alunos desenvolvessem um trabalho relacionado com a temática abordada, o qual deveria ser entregue naquele dia ou ao longo da semana, dependendo do tema. Os temas abordados nas reuniões foram os seguintes:

- 1) *Warm Up* para a performance conjunta;
- 2) Reflexão sobre autonomia e métodos de estudo;
- 3) A evolução do repertório original para Orquestra de Sopros e a importância da introdução das Cordas e Teclas nesta formação;
- 4) Algumas questões práticas da performance musical;
- 5) Performances de música antiga em grupos instrumentais.

As sessões tiveram início no dia 30 de abril de 2020 e a última sessão foi realizada no dia 28 de maio de 2020.

No fim das sessões, os professores reuniram-se para proceder à avaliação de cada aluno. Foi observado que o Aluno 1 (alvo de observação no presente relatório) faltou à última apresentação (“Algumas questões práticas da performance musical”) e só tinha realizado uma das cinco atividades propostas (*Warm Up* para a performance conjunta”), terminando com 1 valor à disciplina de classe de conjunto. Foi dada uma segunda oportunidade aos alunos para melhorarem a nota ao realizarem os trabalhos em atraso. O Aluno 1 realizou apenas 3 dos 4 trabalhos em atraso. A avaliação final do aluno deu um total de 9 valores à disciplina de classe de conjunto, sendo que o aluno não terminou o módulo no presente ano letivo.

1.6 Reflexão final da prática de ensino supervisionada

Durante a prática de ensino supervisionada foram inúmeros os desafios enquanto professora de piano e profissional de educação, entre os quais, a instrução de um aluno com muitas dificuldades ao nível de concentração e empenho na realização das tarefas proposta para casa. O ambiente de aula em formato de videoconferência dificultou largamente as interações professor-aluno, muitas vezes, prejudicando a compreensão e funcionamento da aula.

Durante o meu estágio pude observar a dinâmica existente no Conservatório de Artes Canto Firme. Em relação às condições logísticas, o único fator que afetou o decorrer normal das aulas foi a inexistência de uma sala única para lecionar as aulas de classe de conjunto. Em algumas aulas houve a necessidade de realizar a aula no refeitório do conservatório, num teclado elétrico, devido à escassez de salas com piano. Infelizmente, são as condições que quase todos os conservatórios atualmente conseguem oferecer aos alunos, de acordo com o espaço disponível. Porém, foi agradável quando nos deparamos com a capacidade de adaptação dos alunos às condições adversas e conseguindo realizar um trabalho igualmente bom, independentemente do espaço.

Embora nas aulas de música de câmara não tenha lecionado nenhuma aula, considero ter desempenhado um papel positivamente ativo ao ensinar algumas bases pianísticas ao aluno sobre como tocar num grupo de música de câmara, tais como: 1) como deve sentir o teclado de forma a produzir um som “pleno e bonito” dentro do carácter de acompanhamento; 2) respirar antes de começar tocar, de forma a entrar em simultâneo com instrumentos de sopros; e 3) complementei as aulas de piano com as de música de câmara ao continuar o trabalho desenvolvido nas aulas individuais.

As aulas de piano foram desafiantes, tendo em conta que este foi o aluno com idade mais avançada que ensinei, o qual já apresenta uma forma muito própria de pensar e reagir às situações. Desta forma, tornou-se difícil argumentar e convencer o aluno a

mudar os hábitos de estudo e a forma como aborda o piano, sendo necessário adaptar a minha forma de lecionar ao perfil e à forma como o aluno pensa. Contudo, o aluno sempre se mostrou pronto para aprender e explorar o que era proposto nas aulas.

A experiência de lecionar as aulas de piano em conjunto com o professor Kuklin foi uma experiência enriquecedora, dado que nunca tinha trabalhado com outro docente em simultâneo. Com o tempo, revelou-se um bônus ter outro professor atento às dificuldades do aluno e que intervém quando necessário. Foi ótimo poder desenvolver uma dinâmica de análise da minha prática pedagógica e estratégias utilizadas a cada semana. O professor Kuklin ajudou-me não só a aprofundar a minha experiência como docente, mas também enriqueceu o meu conhecimento musical e pianístico.

A experiência pedagógica de lecionar aulas de instrumento por videoconferência permitiu-me avaliar a independência do aluno no trabalho detalhado das obras e a aplicação das explicações e exercícios dados nas aulas presenciais no trabalho realizado em casa. Algo que me surpreendeu desde o início da suspensão das atividades letivas presenciais, foi o aumento do sucesso do aluno nas aulas de piano. Foi possível observar que o aluno não fica tão nervoso e apresenta maior evolução ao longo das semanas.

Nas aulas de piano que lecionei – presencial e remotamente – foi observável que o aluno assumiu uma postura mais responsável face aos meus métodos. Frequentemente, o aluno respondeu com facilidade às minhas explicações e aos exercícios propostos, conseguindo ultrapassar, na mesma aula, as dificuldades apresentadas.

Ao analisar o meu desempenho ao longo da prática de ensino supervisionada, constatei que apresento capacidades para tornar as aulas eficientes e produtivas, incluindo as aulas para as quais o aluno não estuda, precisando de melhorar a gestão de tempo ao longo das aulas, de forma a manter um trabalho eficaz em todo o repertório. Também pude observar que possuo capacidades para identificar e solucionar as dificuldades do aluno (a nível técnico, leitura e expressão musical) através de estratégias e métodos adaptados. Com estes procurei ajudar o aluno a resolver dificuldades no repertório e ensiná-lo a aplicar os mesmos noutras obras a serem trabalhadas. Com a ajuda do professor Kuklin, percebi que devo recorrer com mais frequência a exercícios e estratégias de expressão musical, aliados a exercícios de técnica, como forma de resolução de dificuldades de natureza técnica. Esta experiência foi enriquecedora porque me permitiu aperfeiçoar os meus métodos de ensino e desenvolver novas estratégias.

Em suma, posso concluir que no processo de ensino, o professor deve procurar adequar as suas estratégias aos diferentes alunos e a sua postura em geral, de forma a potenciar a motivação para a aprendizagem musical, visto que esta desempenha um papel indispensável no percurso de aprendizagem dos mesmos. Cabe ao professor despertar o gosto pela música nos alunos, incentivando-os a praticar e a atingir melhores resultados.

1.7 Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem do piano

O ensino de música, tal como outras áreas de ensino, assenta em diversos objetivos, sendo um deles a transmissão de conhecimentos que permitam ao aluno abrir-se ao mundo da comunicação musical: 1) o aluno explora o instrumento musical, 2) aprende a “utilizá-lo”, continuando sempre com a fase de exploração, e 3) aprende a comunicar através do mesmo, abrindo um novo canal de comunicação: a comunicação musical. Assim, é fundamental durante o processo de ensino-aprendizagem dar a conhecer as várias características musicais que o instrumento musical pode oferecer, desde proezas técnicas, sonoridades harmónicas e melódicas, até aos diferentes timbres e efeitos sonoros musicais possíveis de executar com o instrumento em questão, de forma a que o aluno adquira todas as ferramentas necessárias para comunicar.

O ensino de piano deverá também ter como objetivo ajudar o aluno a desenvolver-se como um ser social, proporcionando-lhe vivências nas aulas, através da exploração musical, que lhe permitam expressar, comunicar ou transmitir ideias musicais, emoções ou sonoridades prazerosas para o mesmo. Estes momentos de partilha musical entre o aluno e o docente, conduzem à exploração e descoberta musicais do aluno fora do contexto de aula, podendo resultar na independência do mesmo neste processo de socialização musical. Assim, o aluno procurará partilhar conhecimento com mais pessoas, a fim de proporcionar experiências positivas no seu processo de aprendizagem.

Por fim, outro ponto importante no processo de ensino-aprendizagem da música é proporcionar experiências positivas através do piano ao longo de todo o processo de aprendizagem musical do aluno. Este ponto é muito importante para que os dois pontos anteriores sejam possíveis e alcançados com sucesso. O aluno só conseguirá absorver conhecimentos e progredir de forma saudável no piano se se encontrar disponível à aprendizagem do mesmo e à abertura do canal de comunicação musical. Para isso, é essencial a consciência e capacidade de adaptação do docente ao aluno, uma vez que cada aluno adquire conhecimentos de formas diferentes. O docente deverá estar preparado com diversas abordagens da metodologia que aplica nas suas aulas, de forma a obter sucesso na transmissão de conhecimentos ao aluno. O professor deverá ainda respeitar o tempo e ritmo de aprendizagem do aluno, sem forçar ou acelerar o processo de ensino-aprendizagem. Concluindo, o processo de ensino-aprendizagem de piano deverá ser desenvolvido dentro de uma relação de partilha, confiança e respeito mútuo entre o docente e o aluno, para que o processo de aprendizagem seja saudável e ocorra num ambiente propício ao desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Capítulo II - Projeto de Ensino Artístico

Introdução

Devido à escassez de professores de música e piano preparados para receber alunos com PEA, ao aumento de crianças diagnosticadas com Perturbações do Espectro de Autismo e sendo a música uma área tão benéfica para o desenvolvimento destas crianças, tomámos como objetivo a procura de informação sobre a adaptação do professor e das estratégias utilizadas no ensino de piano a alunos com PEA e de que forma esta adaptação ao aluno poderá influenciar a promoção da comunicação não-verbal do mesmo. Para tal, o presente capítulo encontra-se estruturado em duas partes: enquadramento teórico e estudo empírico.

Na parte I é apresentado um enquadramento teórico que serve de fundamentação teórica para a investigação descrita na parte II. Inicialmente, é introduzido o tema de Educação Inclusiva, onde se apresenta: 1) um resumo da legislação em Portugal referente ao ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e quais os avanços dados na resposta a essas necessidades; 2) dá-se a clarificação do conceito de autismo e as suas características, a evolução histórica desse conceito, a sua etiologia e epidemiologia. No título Educação Musical são abordados: 1) o conceito de educação, o papel do professor no processo educativo e a importância do papel da família no processo educativo da criança com PEA; 2) no subtítulo Música são nomeados os vários benefícios que a música pode proporcionar em crianças com PEA. No capítulo em questão, são referenciados ainda quais os objetivos e benefícios desta área para crianças com NEE e, por fim, algumas escolas de música e instituições de referência a nível mundial dedicadas ao ensino de música e piano a crianças com PEA.

Na parte II são descritas as várias fases da investigação: 1) metodologia; 2) entrevista; 3) recolha de dados; e 4) análise de conteúdo e resultados. No final é apresentada uma reflexão sobre o desenvolvimento do projeto de ensino artístico, descrevendo as conclusões retiradas ao longo do processo de investigação,

Parte I - Enquadramento Teórico

2 Educação Inclusiva

A educação inclusiva desempenha um papel fundamental na sociedade, pois ajuda na criação de melhores condições no meio escolar para alunos com Necessidades Educativas Especiais. Permite a inclusão de todos os cidadãos, desde minorias até às pessoas portadoras de deficiências, para que estes não sejam excluídos. Na escola atual denominam-se de alunos com Necessidades Educativas Especiais os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, comunicação, mobilidade ou relacionamento interpessoal. De acordo com a legislação atual, estas crianças têm direito a adaptações do programa escolar às suas necessidades especiais. Estas adaptações abrangem a forma como as aulas são lecionadas, quais os conteúdos programáticos que deverão aprender, a forma como se processa a avaliação, entre outros cuidados a serem tomados ao longo do processo educativo destas crianças.

Assim, o conceito de escola inclusiva ou Escola para Todos¹ surge no âmbito da evolução da sociedade, e apela à solidariedade e à equidade de todos os elementos da mesma. O termo escola inclusiva pressupõe que a escola regular deve ser o local de eleição para o aluno com NEE, uma vez que essa lhe poderá proporcionar um ambiente onde possa atingir o máximo do seu potencial, tanto a nível de aprendizagem como a nível da socialização. O aluno com NEE tem direito a frequentar uma escola normal e ser incluído numa turma regular, sem ter em conta os níveis académicos e sociais da mesma. O aluno com NEE terá ainda os apoios que necessita em função das suas necessidades e características individuais. Esses apoios são especializados (serviços de apoio educativo) de forma a promover a independência do aluno, respeitando sempre as suas capacidades e ritmo de aprendizagem (Candeias, 2009).

2.1 Legislação

Os primeiros passos para a inclusão de crianças com NEE deram-se nos finais do século passado. Em 1941 o governo iniciou um curso de Professores de Educação Especial. Com a implementação de políticas de inclusão, aumentou a formação de professores de diferentes áreas de ensino com novos métodos, e as escolas começaram a adaptar a sua organização e espaço físico, de modo a que estes alunos pudessem ter acesso ao ensino regular (Rodrigues & Nogueira, 2010).

¹ O conceito Escola para Todos surge por escrito pela primeira vez, em documentação oficial, nos documentos “Declaração de Mundial sobre Educação para Todos” e a “Declaração de Salamanca” (referidos no ponto 2.1)

Nos anos 60 surgiram os primeiros centros de reabilitação e escolas especiais em Portugal. Estas surgiram dos esforços das famílias e associações que se organizaram e criaram movimentos voluntários sem fins lucrativos, para que as crianças pudessem ter as condições necessárias para aprenderem. Nessa altura existiram dois sistemas: o ensino regular e o ensino especial, sendo o poder decisivo atribuído ao Ministério de Educação e à Segurança Social, respetivamente. O ensino especial deveria proporcionar os cuidados e a assistência necessários às crianças com deficiências (Candeias, 2009).

No início dos anos 70, foram criadas as Divisões de Ensino Especial do Básico (DEEB) e as Divisões de Ensino Especial do Secundário (DEES), uma vez que o Ministério da Educação começava a responsabilizar-se pelo setor da educação especial (Candeias, 2009). Com a Revolução de Abril de 1974, Portugal abriu portas às ideias vindas dos países da Europa, os quais se encontravam significativamente mais avançados em termos educativos, culturais, etc. (Rodrigues e Nogueira, 2010). Assim, na Constituição da República Portuguesa de 10 de abril de 1976, as leis portuguesas passam a consagrar como direitos fundamentais a educação, a cultura e a igualdade de oportunidades de todos os cidadãos. Estes direitos encontram-se explícitos essencialmente nos pontos 1 e 2 do artigo 73º:

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. (Constituição Portuguesa, 10 abril de 1976, art. 73º.)

Quando o conceito de Necessidades Educativas Especiais é introduzido em 1978, através do *Warnock Report*², é atribuída responsabilidade ao professor do ensino regular sobre as crianças com dificuldades de aprendizagem. É importante referir que nesta altura, a integração era sobretudo de crianças com deficiências sensoriais ou motoras, uma vez que tinham possibilidade de acompanhar o ensino regular, sendo as crianças com deficiências mentais excluídas. Só em 1986 aparece o conceito de NEE na legislação portuguesa com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec. Lei N.º 46/86 de 14 de outubro), sendo a educação especial uma Modalidade Especial de Educação Escolar que pretende que os indivíduos com deficiências físicas ou mentais consigam ser integrados tanto ao nível da educação como ao nível social (Candeias, 2009). Para isso, foram criadas equipas de ensino especial nas escolas de ensino

² *Warnock Report* refere que se deve dar uma importância ao contexto educativo, ou seja, à aprendizagem escola de um currículo/programa, e não apenas no aluno e nos seus défices.

regular para apoio das aulas consoante as necessidades de cada aluno. Embora se pretenda a inclusão de todas as crianças, a lei prevê a manutenção do ensino em escolas específicas, quando o grau de deficiência da criança assim o obrigue (Rodrigues & Nogueira, 2010).

O Decreto-Lei nº319/91 veio revogar os anteriores e tornar definitiva a integração de todos os alunos com NEE na escola regular, assim a sua deficiência o permita, estabelecendo o regime educativo especial aplicável aos alunos com NEE. Este diploma prevê a adaptação das condições em que se processa o ensino, onde não é o aluno que se tem de adaptar à escola, mas sim esta ao aluno. A escola e os professores têm a responsabilidade de planificar e adaptar o programa de ensino a cada situação. Os encarregados de educação têm a obrigação de participar na educação dos seus educandos e a escola tem a obrigação de providenciar material e apoio escolar a todos os alunos.

Além dos documentos publicados ao longo dos anos, houve publicações e convenções que contribuíram para a progressiva inclusão das crianças com NEE nas escolas regulares em Portugal. A participação de Portugal na Convenção dos Direitos da Criança e a assinatura da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*³ em 1990, levaram à formulação de um decreto-lei que relata que as crianças com NEE têm direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade através de Programas Educativos (PE) e de Planos Educativos Individualizados (PEI) (Candeias, 2009).

Outras publicações importantes para a inclusão de crianças com NEE foram a Declaração de Salamanca e as Normas Sobre Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiência. A Declaração de Salamanca⁴ é uma declaração que tem como principal objetivo a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. No ponto 2 deste documento declara-se que as crianças e jovens com NEE devem ter acesso ao ensino regular, sendo dever da escola adequar-se a esses alunos “através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”. As Normas Sobre Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiência, acordadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, levaram ao reconhecimento dos direitos e dificuldades das pessoas portadoras de deficiência e acordou-se tomar medidas para que esses direitos sejam cumpridos e essas dificuldades sejam ultrapassadas.

O decreto lei nº 105/97 vem alterar o estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Isto significa que passa a

³A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março 1990.

⁴A Declaração de Salamanca⁴ (Salamanca, Espanha de 7 a 10 de julho de 1994) foi uma resolução das Nações Unidas que trata das políticas e práticas da educação especial para promoção da igualdade de oportunidades para as Pessoas com Deficiência.

existir uma qualificação para o exercício de funções educativas específicas, como é o caso dos professores do ensino especial. Ou seja, a escola fica obrigada a atender a todos os alunos consoante as suas dificuldades, tendo à sua disposição docentes qualificados para essas tarefas (Rodrigues & Nogueira, 2010).

O decreto lei 3/2008 define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, privado e cooperativo, tendo em vista criar condições no processo educativo que possibilitem a inclusão dos alunos com NEE. A população abrangida pelos serviços de Educação Especial fica sujeita às normas de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde⁵ (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS). As crianças e jovens são referenciados para estes serviços de Educação Especial quando apresentam limitações significativas que os impeçam de participar ativamente em um ou mais aspetos da vida, sejam elas dificuldades de comunicação, de aprendizagem, de mobilidade ou de relacionamento interpessoal. Os estabelecimentos de ensino ficam obrigados à elaboração de um plano individual de estudos (PEI) para cada aluno, onde são programados os métodos de ensino e de avaliação, onde colaboram professores e psicólogos, sendo necessária a aprovação dos encarregados de educação. A 12 de Março de 2008 foi publicada uma retificação a esta lei (Decreto-lei 21/2008) a qual “modera a opção imediata por modelos de educação inclusiva” e permite aos encarregados de educação ter a última palavra sobre o sistema de educação em que o seu educando deve ser educado. Para os alunos que apresentem uma deficiência tal que não lhes permitem obter competências para a vida futura, é elaborado um Plano Individual de Transição para os inserir na vida pós-Escolar. Neste decreto também se distingue entre alunos com Necessidades Educativas Especiais e alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente, tendo em vista um acompanhamento diferente para cada grupo.

A Legislação atual é regulada pelo decreto-lei 54/2018. Este documento veio estabelecer o regime jurídico da educação inclusiva. As principais alterações são relacionadas com o modo como a escola se organiza na resposta às necessidades de todos os alunos, assumindo o pressuposto de que qualquer aluno pode necessitar de medidas de apoio à aprendizagem ao longo do seu percurso educativo. Assim, este decreto-lei abandona uma conceção restrita de medidas de apoio apenas para alunos com NEE e passa a abranger todos os alunos, tendo como foco as respostas educativas que a escola deverá dar às dificuldades dos alunos e não categorizar os mesmos. Para além destas alterações fundamentais, este diploma reforça ainda a importância dos encarregados de educação no processo educativo dos alunos.

A Educação Especial tem vindo a ganhar um espaço preponderante na sociedade, notando-se atualmente um maior interesse por parte de todos os intervenientes na educação das crianças com NEE, nomeadamente professores, encarregados de

⁵ Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde é um conjunto de regras que visa a unificação da linguagem para descrição da saúde e de estado relacionados com a saúde.

educação, alunos e comunidade envolvente. Cada vez mais tende-se a olhar para as crianças com NEE como alguém capaz, alguém que, se tiver as oportunidades, pode ser útil à sociedade para a qual todos trabalhamos. Neste sentido, cresce a importância de tornar estes alunos em seres independentes e autónomos, no sentido de melhorar a sua qualidade de vida e bem-estar físico, psíquico e social. A educação inclusiva desempenha um papel importante não só na educação dos alunos com NEE, mas também no seu desenvolvimento enquanto seres humanos. Esta proporciona um ambiente de comunidade de apoio para o aluno com NEE. A escola inclusiva transmite valores importantes a alunos sem necessidades educativas especiais, como a igualdade e o respeito mútuo, tornando-os mais receptivos na aceitação do outro. A escola inclusiva proporciona ao aluno com NEE, o direito de poder estar numa escola e turma regular, permitindo-lhe acesso à inclusão, interações sociais adequadas e mais oportunidades para o futuro. A educação inclusiva também confere vantagens aos professores, uma vez que podem debater e partilhar estratégias de ensino, e assim, desenvolver a cooperação e um melhoramento efetivo do aproveitamento dos seus alunos (Inácio,2011)

De entre as várias deficiências que abrangem as necessidades educativas especiais, as quais se pretende investigar no presente estudo são as Perturbações do Espectro do Autismo. Esta escolha partiu do desafio que o docente enfrenta ao lecionar a alunos com PEA, devido às múltiplas formas e características que este tipo de perturbações pode tomar e as implicações que estas têm no processo ensino-aprendizagem. A adaptação escolar às necessidades educativas especiais dos alunos portadores destas perturbações, para além de necessária e imprescindível, releva ser muito desafiante.

2.2 Perturbações do Espectro do Autismo

Têm-se verificado inúmeros avanços na resposta às necessidades educativas de alunos com PEA e, cada vez mais, os cidadãos são informados e consciencializados para a inclusão destas pessoas na sociedade, revelando as suas competências e capacidades excecionais para desempenharem determinadas tarefas. Embora este tipo de perturbações possa apresentar algumas limitações a nível cognitivo, social e afetivo, tem-se vindo a descobrir que, quando estimulada desde criança, a pessoa com PEA consegue alcançar resultados extraordinários na área que lhe desperta interesse.

2.2.1 Definição e características do conceito autismo

O autismo é atualmente considerado uma perturbação do desenvolvimento cerebral de gravidade variável e é caracterizado por uma tríade de défices amplos e persistentes que afetam a comunicação e interação social e alterações no comportamento. As dificuldades a nível da comunicação e interação social são associadas a “défices na reciprocidade social, em comportamentos não-verbais de

comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.” A nível de alterações comportamentais esta perturbação é caracterizada por padrões comportamentais, atividades e interesses restritos e repetitivos que interferem no funcionamento normal do indivíduo de forma invasiva (DSM – V, 2013).

Segundo Peña (2004, cit in Rebelo, 2011), para além da tríade geral de défices, existem outras particularidades muito frequentes nas pessoas com autismo:

- 1) Alterações a nível dos sentidos (visão, audição, olfato, tato, equilíbrio...) que provocam “extra-sensibilidade” dos sentidos. Estas alterações levam a que a criança com autismo sinta desconforto e stress, quando experimenta algo dito normal.
- 2) A incapacidade de abstração não permite a organização de escolhas entre o que é importante e o que é apenas um “acessório”.
- 3) O défice de elasticidade cerebral leva à repetição sistemática de atividades, movimentos estereotipados (balançar, abanar a cabeça...) e a uma resistência à mudança.

Inclui-se dentro do termo “autismo” várias perturbações e síndromes caracterizadas por comportamentos e sintomas, nuns casos mais graves que os outros, com características idênticas às do autismo. Devido às inúmeras formas que o autismo assume em cada indivíduo, englobam-se dentro da perturbação do espectro do autismo (PEA) todas as perturbações e síndromes relacionados com o mesmo (Rebelo, 2011).

2.2.2 Evolução histórica do conceito de autismo

O primeiro estudo científico sobre autismo foi realizado em 1943, com a publicação do trabalho do pedopsiquiatra, Leo Kanner, no qual observou e descreveu 11 crianças com uma síndrome desconhecida. Estas crianças demonstravam extrema indiferença e desinteresse em relação a outras pessoas, apresentavam comportamentos estereotipados e dificuldades, em grau variado, no desenvolvimento da linguagem. Até então, as crianças que apresentassem este tipo de distúrbios eram classificadas com atraso mental ou esquizofrenia (Castanheira 2013; Ribeiro, 2011). Kanner descreve um conjunto de comportamentos característicos de algumas das crianças que seguia, designando-o “Perturbação Autista do Contacto Afetivo”. Os comportamentos descritos por Kanner foram os seguintes: 1) autismo extremo (incapacidade de relacionamento interpessoal); 2) resistência à mudança; 3) estereotípias; 4) isolamento/solidão autista⁶ e 5) excitação extrema com determinados objetos ou tópicos (Lima, 2018; Ribeiro, 2011). Apesar das dificuldades referidas, Kanner descreve estas crianças como dotadas a nível de capacidades cognitivas, devido à

⁶ Kanner descrevia como solidão autista a alheação das crianças autistas, perante a presença do outro; existência temporária do outro, em serviço dos seus interesses (Ribeiro, 2011).

“excelente memória e capacidades visuais, forte interesse pelas letras e números e, muitas vezes, capacidade precoce para ler e escrever” (Ozonoff 2003).

Kanner tornou-se assim o primeiro autor a criar uma identidade de autismo em relação a outras perturbações de desenvolvimento, sobretudo da esquizofrenia. Em 1949, Kanner passou a designar esta perturbação de “Autismo Infantil Precoce”, pois defendia que o autismo se manifestava no início da infância, podendo ser observada com pequenas dificuldades nos primeiros dois anos de vida (Ribeiro, 2011). Em 1973 propôs a investigação do autismo na área da bioquímica, o que abriu novas perspectivas no estudo do autismo infantil. Daqui surgem estudos que demonstraram que o autismo é uma entidade à parte das psicoses. Surge então o reconhecimento da necessidade de distinção entre o autismo e as graves desordens mentais que surgem na infância (Ribeiro, 2011).

O estudo de Kanner serviu de base para estudos de outros investigadores, como foi o caso do pediatra Hans Asperger, em 1944. Inicialmente, Hans Asperger designou as crianças portadoras desta síndrome de “autistas”, uma vez que a descrição dos comportamentos apresentados por algumas crianças, era semelhante à descrição dada por Kanner (Pereira, 2006 cit in Ribeiro, 2011). Porém, o tipo de crianças descritas por Kanner e por Asperger não coincidia. A definição dada por Asperger abrange crianças com patologia orgânica severa identificável, assim como outras que se situavam “na fronteira da normalidade” (Frith, 1989 cit in Ribeiro, 2011). Atualmente, de acordo com o DSM – V⁷, (2013) a síndrome de Asperger é classificada como uma Perturbação do Espectro do Autismo e é caracterizada pelo contacto social inapropriado com comunicação peculiar, pobreza de expressões faciais e de gestos e movimentos estereotipados. Contrariamente ao autismo clássico, as crianças diagnosticadas com síndrome de Asperger ou perturbação de Asperger têm um nível intelectual normal ou acima da média, sendo as suas capacidades linguísticas igualmente normais (Ribeiro, Freitas & Oliva-Teles, 2013; Lima 2018).

A perturbação desintegrativa da segunda infância (ou síndrome de Heller) é a mais rara das perturbações do espectro do autismo e apresenta um forte predomínio no género masculino. É caracterizada por um retrocesso súbito e grave após dois anos de desenvolvimento normal e é assinalada pela perda das capacidades resultando em défices cognitivos, autoajuda, entre outras, sendo frequentemente mais grave do que a observada no autismo clássico ou perturbação invasiva do desenvolvimento sem outra especificação (Ribeiro, 2011; Lima, 2018).

A perturbação invasiva do desenvolvimento sem outra especificação é muitas vezes designada por autismo atípico por ser associada a sintomas mais leves, comparativamente com o autismo clássico. Esta classificação é aplicada a crianças que

⁷ O *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)* é um manual criado pela Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association*) e é uma referência na definição de vocabulário e critérios na classificação das doenças mentais.

apresentam dificuldades em pelo menos dois dos três domínios de diagnóstico de autismo (Ribeiro et al. 2013).

Com a revisão da quinta versão do DSM, em 2013, a classificação da perturbação autista foi modificada, mantendo-se vigente até à atualidade. As várias categorias anteriormente descritas passam a fazer parte de uma só categoria designada Perturbação do Espectro do Autismo. A PEA é dividida pelos seguintes níveis: leve, moderado e grave. É importante a especificação do grau de gravidade do distúrbio de autismo visto que, a forma como as Perturbações do Espectro do Autismo são organizadas, coloca na mesma perturbação indivíduos com um grau grave e indivíduos com um grau leve de autismo.

2.2.3 Etiologia da Perturbação do Espectro do Autismo

Os estudos realizados sobre a etiologia do PEA têm como objetivo compreender a origem da doença e, principalmente, encontrar soluções para diagnóstico, técnicas de prevenção e terapias de modo a atenuar ou erradicar os sintomas dessa doença. Muitos estudos têm sido realizados na tentativa de explicar a origem do autismo. Entre eles sobressaem os seguintes: 1) teorias psicogenéticas; 2) teorias biológicas; e 3) fatores genéticos.

1) Teorias psicogenéticas

Estas teorias têm origem nas teorias psicanalíticas e defendem que estas crianças, antes do nascimento não apresentam qualquer tipo de problema/perturbação, porém devido a fatores familiares, como o distanciamento emocional dos progenitores, desencadeiam perturbações autistas. Estas teorias interpretam o autismo predominantemente como uma perturbação emocional (Barros, 2012). Cantweed, Baker e Rutter (1984, cit. in Barros, 2012), agrupam os fatores intervenientes na génese do autismo em quatro grupos: 1) perturbações psiquiátricas parentais ou características de personalidade anómala dos pais; 2) quociente intelectual e classe social dos pais; 3) interação anómala entre pais e filhos; e 4) stress intenso e acontecimentos traumáticos numa fase precoce da criança. Os investigadores que desenvolveram as abordagens psicogenéticas basearam-se em observações das relações entre pais e filhos. Após as observações realizadas concluíram que a rejeição da criança ao afeto poderia ter como causa uma falta de atenção precoce por parte dos pais.

Esta teoria foi abandonada em meados da década de setenta, devido a críticas que questionaram a credibilidade da mesma. As críticas tinham origem na falta de dados que comprovassem que o autismo pudesse resultar de atitudes realizadas pelos pais (Barros 2012).

2) Teorias biológicas

A epigenética é a área da biologia que estuda mudanças no funcionamento do corpo que não são causadas por alterações na sequência do ADN. Esta ciência tenta explicar a relação dos fatores ambientais e a informação contida no ADN (Arberas, 2013). Não existe consenso entre os especialistas sobre a associação dos fatores ambientais à PEA em conjunto com a genética, no entanto concordam que as causas da PEA não são exclusivamente genéticas. Ritvo (1976) foi um dos primeiros autores a relacionar o autismo a uma desordem cognitiva, considerando-o uma perturbação do desenvolvimento, salientando a importância das perturbações cognitivas no autismo (Barros, 2012).

Dos vários fatores ambientais que podem estar associados ao PEA sobressaem os seguintes: 1) exposição a toxinas e a medicamentos; 2) infeções na mãe durante a gravidez; 3) idade dos progenitores; 4) complicações durante o parto (período perinatal) ou período neonatal (após o nascimento). Outros fatores que aumentam o risco de PEA são: 5) falta de nutrientes na mãe (vitaminas e minerais) durante a gravidez; 6) intervalo de gravidezes inferior a um ano; 7) alguns fatores durante a gravidez que reduzam o oxigénio para o feto, como cordão umbilical à volta do pescoço, parto muito demorado ou pouco peso à nascença (Coutinho, 2015; Kerche, et al. 2020). Segundo as teorias biológicas, “o autismo resulta de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, que afetam a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de estabelecer relações” (Marques, 2000, p.59 cit. in Barros, 2012).

3) Fatores genéticos

Têm-se realizado vários estudos na área da genética com o intuito de se perceber como poderão os fatores genéticos estar relacionados com o desenvolvimento das PEA. Embora existam inúmeros estudos sobre genética associada ao autismo, não existe um alelo comum entre os indivíduos que partilham esta perturbação, levando a que se pense que esta não seja provocada por um único cromossoma defeituoso, mas por diversos genes em diferentes cromossomas que interatuam entre si (Santos, Sousa Pontes, Moraes & Moreira-Nunes, 2020). A hereditariedade é um dos fatores que levam ao aparecimento do autismo, no entanto também se pode manifestar em crianças cujos progenitores não têm esta perturbação, porém possuem genes que sofreram mutações. A idade avançada dos progenitores está associada ao aumento de mutações pontuais de células germinativas. Segundo estudos realizados, as mutações genéticas podem levar ao comportamento autista, uma vez que os genes afetados, normalmente, são os responsáveis pela produção de neurotransmissores que atuam no sistema nervoso central na área da memória e aprendizagem (Santos et al., 2020). Apesar de se verificar uma variedade de anomalias genéticas em indivíduos com PEA, ainda se desconhece

de que forma afetam o desenvolvimento cerebral do indivíduo (Marques, 1998 cit. in Barros, 2012).

De acordo com Kerche (et al. 2020), embora os sintomas observados sejam semelhantes com grau variado de dificuldades na interação social e de comportamentos estereotipados e repetitivos, ao analisar os vários fatores etiológicos genéticos e biológicos da PEA deparamo-nos com a impossibilidade de delimitar a origem de PEA a um único fator. O autor defende que “as alterações sinápticas, com relativa hiperconetividade, e o desbalanço neuroquímico talvez sejam a assinatura neurofisiológica subjacente à uniformidade dos sintomas no autismo”.

2.2.4 Diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo

Devido às várias especificidades abrangentes pela perturbação do espectro do autismo, a realização da classificação diagnóstica correta do mesmo torna-se mais difícil. De acordo com o DSM – V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais*), a perturbação do espectro do autismo, normalmente, surge associada a outras patologias do neurodesenvolvimento tais como a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, da Linguagem e do Comportamento, nomeadamente com a Perturbação de Défice de Atenção/Hiperatividade e Perturbação Específica da Aprendizagem. Manifesta-se clinicamente entre os 2 e os 3 anos de idade e mantém-se ao longo da vida.

A designação de “perturbações do espectro” é utilizada para indicar que as PEA englobam um conjunto diversificado de situações comportamentais. O diagnóstico desta perturbação é realizado através da observação clínica do desenvolvimento do indivíduo, o que implica um conhecimento aprofundado dos comportamentos e características da criança, e da aplicação de vários instrumentos de avaliação e de diagnóstico internacionalmente validados (Ribeiro et al. 2013). Esses instrumentos são especificados no DSM – V (2013):

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registadas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores permitem aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados.” (DSM – V, pág.32, 2013)

Os comportamentos característicos do espectro do autismo podem variar no mesmo indivíduo ao longo do tempo, ou seja, os sintomas apresentados na infância, através da estimulação e da intervenção terapêutica e educacional, podem modificar-

se conforme o avanço da idade, podendo também o diagnóstico sofrer alterações (Castanheira, 2013).

O número de investigações e estudos realizados do campo da etiologia da PEA poderão estar relacionados com este aumento da prevalência desta perturbação, devido ao crescente conhecimento adquirido pelos profissionais de saúde e à informação que chega às famílias das crianças com PEA.

2.2.5 Epidemiologia da Perturbação do Espectro do Autismo

Tem-se notado um aumento significativo nos casos de autismo a nível mundial nos últimos anos. Este aumento poderá estar relacionado com vários fatores: 1) um aumento do conhecimento dos pais e dos profissionais de saúde sobre a existência desta perturbação; 2) uma melhor definição dos critérios de diagnóstico, que são agora mais abrangentes; e 3) à criação de mais instrumentos de rastreio e diagnóstico. Todos estes fatores têm contribuído para uma identificação mais rápida e um melhor diagnóstico da PEA, no entanto, ainda não é consensual a razão do aumento da prevalência (APA, 2013).

De acordo com Peña (2004 cit in Ribeiro, 2011), calcula-se que, na União Europeia, aproximadamente um milhão de pessoas apresentam sintomas de perturbações do espectro do autismo, tais como dificuldades na comunicação, na socialização e nas respostas emocionais.

A prevalência de PEA varia de país para país devido ao uso de vários critérios de diagnóstico e a fatores genéticos e influências ambientais (Ribeiro, 2011). De acordo com Lima (2018), o estudo sobre a prevalência de PEA em Portugal realizado por Oliveira em 2005, apontava para uma prevalência de uma a cada mil crianças em idade escolar.

O aumento do número de casos de PEA a nível nacional e a nível mundial, torna mais importante e urgente a criação de condições que ajudem na inclusão de indivíduos portadores destas perturbações, para que estes possam desempenhar um papel significativo na sociedade. A inclusão das crianças com PEA nas escolas é um passo que tem vindo a mostrar sucesso no desenvolvimento pessoal e social destes alunos, dando-lhes acesso a novas vivências, oportunidades e aprendizagens.

A educação inclusiva desempenha um papel de grande importância no ensino de música a aluno com PEA, pois o seu principal objetivo é ajudar no desenvolvimento das potencialidades do aluno, através da resposta às necessidades educativas do mesmo. A educação inclusiva também é um guia para o professor de música, proporcionando informação sobre como este deve interagir com a criança com PEA, estratégias para desenhar um plano de ensino à medida do aluno e apoios escolares que ajudam o professor a conhecer melhor este tipo de perturbação.

3 Educação Musical

A música apresenta inúmeros benefícios para pessoas com PEA, benefícios esses que podem ajudar no desenvolvimento global do indivíduo com este tipo de perturbações (Barros, 2020). Sendo a música uma área que permite desenvolver capacidades comunicativas, a educação musical pode ajudar alunos com PEA no desenvolvimento social através do estímulo de canais de comunicação, incluindo a comunicação musical.

Sendo a música uma arte através da qual o aluno aprende a expressar-se livremente, a inclusão deve estar presente no ensino musical das crianças com PEA. Esta relação entre a música e a inclusão poderá ajudar o aluno com PEA a conectar-se com um novo mundo, onde descobre novos sons, sensações e formas de interação. Para o aluno com PEA, a música é um meio onde este pode ser ele mesmo, enquanto se descobre e desenvolve como ser social (Barros, 2012).

3.1 Conceito de educação

A educação é um processo de partilha de conhecimentos, hábitos e valores entre dois ou mais indivíduos. A educação está presente desde o início de vida de uma criança e, quando se inicia nos primeiros anos de vida, permite que o indivíduo socialize por meio da sua cultura. A educação é caracterizada pela criação de relações entre pessoas e “intenções de ensinar-e-aprender” (Brandão, 1981).

De acordo com Vianna (2008, cit. in Rego, 2018), o conceito de educação pode ser definido no sentido amplo e no sentido estrito da ação. A educação, em sentido amplo, representa todas as ações que promovem o desenvolvimento do sujeito enquanto ser humano. A educação, em sentido estrito, representa “a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”. Neste sentido, o papel do docente é ajudar o aluno no desenvolvimento das suas competências e habilidades, através do estímulo cognitivo, emocional e social. Para isso, o docente deverá aliar os conteúdos programáticos da área que lhe compete aos benefícios que essa mesma disciplina poderá proporcionar ao aluno.

Delors (2005, cit. in Jardim, 2017), recomenda a organização da educação tendo como base os quatro pilares da educação: 1) aprender a conhecer, através da aquisição de instrumentos de compreensão; 2) aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; 3) aprender a viver em sociedade, a fim de participar e cooperar em todas as atividades humanas; e 4) aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. De forma a obter sucesso nos quatro campos acima descritos, o docente deverá ter em conta as necessidades educativas de cada aluno e as condicionantes inerentes às suas condições físicas, cognitivas e sociais. No caso de alunos com NEE, o docente deverá ainda contar com a participação do encarregado de educação no

processo educativo do educando, de forma a compreender com maior facilidade e rapidez quais as necessidades especiais do aluno, quais as estratégias a serem aplicadas e quais os contributos das mesmas na aprendizagem do aluno.

3.1.1 O papel do professor no processo educativo do aluno com PEA

O professor é o fator mediador na educação do aluno, tornando o processo educativo mais fácil. O professor tem como primeiro cuidado o estabelecimento de uma boa relação com o aluno de forma a estimular e motivar a criança a aumentar os seus conhecimentos académicos. Porém, no caso dos alunos com PEA, este processo desenrola-se de forma inversa: só é possível estabelecer uma relação com o aluno através do ensino e da aprendizagem de conteúdos. Assim sendo, o processo educativo não pode depender da existência de uma relação entre o docente e o aluno. Todavia, quando o aluno com PEA cria uma relação com o professor, este sente-se extremamente dependente da presença e opinião do professor durante o desenvolver das atividades de sala de aula. “Isto leva, por vezes, a que as crianças autistas não consigam iniciar qualquer ação, física ou intelectual, sem previamente obterem a aprovação do professor, parecendo não ter qualquer ponto de referência em termos da sua própria experiência” (Rebelo, 2011, p. 21).

Assim, existe uma necessidade de adaptação do ensino às necessidades e características do aluno com PEA, procurando sempre qual a melhor abordagem de ensino para o aluno em questão. Segundo Carvalho (2003, cit. in Rebelo, 2011), o professor deve ter como principais objetivos: 1) desenvolver as possibilidades e competências da criança autista; 2) favorecer um equilíbrio pessoal; 3) estimular o bem-estar emocional do aluno; e 4) aproximar as crianças autistas do mundo humano através de relações significativas. Porém, o autor relembra que o professor deverá basear-se em modelos educacionais a fim de alcançar esses objetivos, tendo sempre em conta as deficiências inerentes às PEA (graves deficiências de interação, de comunicação e de linguagem) e as alterações de atenção e de comportamento que estes alunos possam apresentar.

Aliado ao papel do professor, surge a importância da presença da família e o seu papel no processo educativo dos alunos com PEA. É importante referir que, por vezes, só é possível ao professor chegar ao aluno com PEA e obter resultados positivos se a família desempenhar um papel ativo na educação da criança.

3.1.2 A importância da família no processo educativo do aluno com PEA

O processo educativo de uma criança envolve todas as aprendizagens que ela adquire diariamente, sendo o papel dos encarregados de educação fundamental enquanto decisores e participantes ativos da sua educação. Quando se trata de uma criança diagnosticada com PEA, esse papel ganha ainda mais importância, sendo

essencial o estabelecimento de uma relação de colaboração entre a escola e a família, de forma a prevenir atrasos no desenvolvimento da criança que possam advir dos condicionamentos inerentes à PEA. É importante realçar o papel do encarregado de educação no processo educativo da criança com PEA, principalmente, quando o professor não está familiarizado com as características e necessidades educativas especiais características desta perturbação. Ao desempenhar um papel ativo na educação da criança com PEA, o encarregado de educação servirá de mediador entre o aluno e o professor, transmitindo confiança à criança. Sendo o encarregado de educação a pessoa que melhor conhece o aluno, ao colaborar com o professor, poderá ajudar na escolha de estratégias a serem aplicadas nas aulas (Barros, 2012).

De acordo com Barros (2012), o contacto da escola com os encarregados de educação é fundamental. É importante referir que o docente e a escola devem ter em atenção as fragilidades e dificuldades que a PEA causa nestas famílias. Dos vários cuidados a ter ao longo dos contactos com os familiares, enumerados pela autora, destacam-se os seguintes:

1) Transmitir compreensão e apoiar perante as dificuldades que a PEA abrange no contexto familiar, reconhecendo e valorizando o empenho e trabalho realizados pelos encarregados de educação no desenvolvimento e educação da criança;

2) Fornecer informações, apoiar emocionalmente e intervir diretamente de modo a ajudar os encarregados de educação a lidar com situações conflituosas no processo educativo;

3) O estabelecimento de objetivos e expectativas realistas relativamente ao progresso da criança, ajuda a família a ter uma noção correta do que a criança poderá alcançar e oferece orientação acerca do que a criança deve e é capaz de realizar.

Seguindo estes princípios de contacto com os encarregados de educação e o papel do professor no processo educativo de alunos com PEA, o professor deverá envolver os encarregados de educação no processo educativo, para que, por sua vez, estes possam colaborar no trabalho em casa com o aluno. Este envolvimento irá permitir a continuação do desenvolvimento das tarefas das aulas num contexto familiar com o auxílio dos educadores, potencializando as aprendizagens adquiridas no contexto escolar. Em suma, a escola deverá prestar especial atenção ao envolvimento da família no processo educativo do aluno com PEA, mostrando-lhes o progresso e a utilidade das aprendizagens adquiridas pela criança.

Sendo o papel dos encarregados de educação ativo e decisivo no processo educativo do aluno, os mesmo deverão procurar atividades que estimulem as suas competências e promovam o desenvolvimento da criança. Dentre as várias áreas que ajudam no desenvolvimento das crianças com PEA, uma das mais faladas e estudadas é a música. Esta pode ajudar no desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, levando a melhorias nesses quatro campos. É importante referir que o desenvolvimento destas capacidades varia consoante a criança e o seu interesse pela música.

3.2 Benefícios da música

A percepção auditiva é a capacidade de processar as propriedades físicas de sinais acústicos que atingem o ouvido, ou seja, é a capacidade de identificação e reconhecimento de padrões sonoros que ocorrem no meio ambiente. É através deste processamento de sons que o ouvido humano nos possibilita decifrar e compreender os vários sons musicais, organizando-os no espaço, dando-se assim a percepção musical. A percepção musical é a capacidade de compreensão e interpretação da música (Machado, 2003).

Já foi comprovado pela área das neurociências que ouvir e praticar música envolve funções cerebrais que comandam a cognição, psicomotricidade, afetividade e funções sociais. Assim, a música poderá ajudar no desenvolvimento dessas capacidades, enquanto oferece benefícios significativos para o sujeito (Freitas, 2020). Assim, e de acordo com Barros (2012), a música permite desenvolver capacidades a nível da: 1) cognição, quando analisamos o que ouvimos (os vários instrumentos e vozes) e quando improvisamos ou executamos uma peça musical; 2) motricidade, quando nos movemos ao som de música, acompanhamos o ritmo percutindo com o pé, ou executamos um instrumento musical; 3) afetividade e regulação emocional, quando ouvimos uma determinada música que nos proporciona emoções e sensações prazerosas, ou quando expressamos emoções através da música; e 4) comunicação, verbal e não-verbal, através de estímulos musicais, da partilha de conhecimento e da comunicação musical. Sendo a música um meio que permite desenvolver várias competências e habilidades que o ser humano possui e que por vezes não são estimuladas, esta demonstra ser um elemento de grande importância para alunos com PEA.

Barros (2012) defende que, as atividades rítmico-musicais que permitem uma participação ativa, favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons o aluno desenvolve a sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar desenvolve a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons desenvolve as suas capacidades sociais e comunicativas, proporcionando-lhe o estabelecimento de relações com o mundo envolvente. Em suma, a música apresenta variados benefícios para o desenvolvimento de crianças com PEA, devido à ligação que estas criam ao escutar, executar e compor obras musicais.

3.2.1 Cognição

O desenvolvimento cognitivo da criança é estimulado pelas experiências vividas pela criança: quanto maiores os estímulos recebidos, melhor será o desenvolvimento intelectual. Nas escolas para alunos com NEE, os professores utilizam a música para ajudar no desenvolvimento cognitivo dos alunos com PEA, uma vez que os padrões rítmicos ajudam estas crianças a aprender e a organizar informação auditiva. Por sua

vez, o desenvolvimento da capacidade de organização auditiva irá ajudar a melhorar a memória e capacidade de concentração (Barros, 2012).

Como anteriormente referido na secção 2.2.1, as crianças com PEA podem sofrer de défices na elasticidade cerebral. São estes défices que provocam as estereotípias e a resistência à mudança, obrigando a criança a seguir uma rotina rigorosa. A música apresenta benefícios a nível da elasticidade cerebral⁸. Tem-se vindo a descobrir, através de estudos na área das neurociências, que a prática e estudo de um instrumento musical estimulam a elasticidade estrutural e a elasticidade funcional do cérebro. Foram descobertas mudanças cerebrais estruturais em crianças que estudam um instrumento musical e ambas, elasticidade estrutural e funcional, em músicos profissionais. O estímulo da elasticidade cerebral é importante, visto que, é através dela que o cérebro consegue adaptar-se a novas experiências e recuperar habilidades perdidas (Freitas, 2020).

A música oferece também a descoberta das linguagens sensitivas e da criatividade, tornando a criança “mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que a circunda”. O desenvolvimento da criatividade é muito importante para a criança com PEA, uma vez que a criatividade irá ajudar a conectar-se com o meio que a rodeia de forma mais completa e integra. É através da criatividade que as crianças encontram e inventam meios de resolver as suas próprias dificuldades (Barros, 2012).

3.2.2 Motricidade

De acordo com Barros, as atividades musicais apresentam benefícios para as crianças com PEA a nível da psicomotricidade, pois ajudam na aquisição de habilidades que permitem controlar os músculos e, por sua vez, mover-se com agilidade. O impacto que a atividade musical ativa (dançar, bater palmas ou o pé) tem no cérebro, permite a descarga emocional e alívio de tensões através do estímulo de reações motoras na criança com PEA. Este estímulo de reações motoras inicia-se através de atividades rítmicas, as quais provocam na criança com PEA, o desejo de reagir fisicamente à música que ouve.

A autora acrescenta que, o acompanhamento da música através de reações físicas resulta de um “conjunto de atividades coordenadas”. Ou seja, ao bater palmas, percutir o pé ou ao balançar o corpo ao som de uma música, a criança está a desenvolver capacidades que possibilitam o desenvolvimento rítmico e a coordenação motora.

3.2.3 Regulação Emocional

Entende-se que existem reações emocionais distintas quando uma pessoa ouve uma música pela primeira vez e quando ouve uma música que lhe é familiar. No estudo de

⁸ A elasticidade cerebral (ou elasticidade neuronal) é a mudança na estrutura e funções do sistema nervoso, com a finalidade de adaptações às mudanças ambientais.

Freitas (2020) é descrito que o indivíduo apresenta um sentimento de prazer ao ouvir “música familiar” pois consegue antecipar secções musicais de que mais gosta, alargando o período de prazer.

As crianças com PEA têm mais tendência a entrarem num estado de ansiedade ou frustração, principalmente perante situações novas. Quando estes alunos entram em contacto com a música, apresentam emoções mais calmas e prazerosas, perante ritmos calmos e repetitivos (Grace Music School).

Desta forma, ao utilizar a música como regulador emocional, poder-se-ia criar estratégias destinadas à regulação emocional dos alunos com PEA. Essas estratégias seriam essenciais em dias e momentos em que o aluno se encontrasse emocionalmente agitado, de forma a ajudá-lo a reencontrar o equilíbrio emocional. Por exemplo, numa aula de música, o professor poderá ter à sua disposição músicas que o aluno gosta e dedicar essa aula apenas à audição de músicas escolhidas pela criança. O aluno seria livre de explorar o instrumento musical, cantar, dançar ou apenas ouvir música.

3.2.4 Comunicação

A comunicação é um dos aspetos fundamentais na vida do ser humano, pois é através dela que ele se liga e interage com o meio que o envolve. Existem dois tipos de comunicação: comunicação verbal e comunicação não-verbal. A comunicação verbal entende-se como o processo de verbalização e uso de sons vocais na tentativa de interação com outra pessoa. A comunicação não-verbal é o processo de interação com outra pessoa através de expressões faciais, gestos, o uso de objetos, entre outras ações utilizadas como meio de expressão não-verbal. Seja a criança com PEA verbal ou não-verbal, ela apresenta dificuldades na comunicação com o outro, não conseguindo interpretar ou descodificar a linguagem, expressões faciais e/ou gestos. Consequentemente, mesmo as crianças com ótimas capacidades verbais, podem manifestar dificuldades em situações sociais (Scott, 2017, p.12).

De acordo com Bernardino (2013), a criança e jovem com PEA, mesmo não se envolvendo na interação social, “manifestam reações a estímulos musicais que poderão desenvolver a sua comunicação, sem que se recorra a uma linguagem verbal.” Assim, é possível estimular as capacidades sociais destas crianças, envolvendo-as em atividades que possibilitem e promovam interação social, seja apenas entre a criança e outro indivíduo, ou com vários participantes.

De acordo com Scott (2017, p.13), a música é um meio ideal para a promoção de atividades de interação social, servindo de intermediário na construção de relações entre a criança com PEA e outros indivíduos. As combinações entre pulsação, ritmo, melodia, timbres e expressão musical envolventes na música permitem a abertura de caminhos para a comunicação não-verbal, uma vez que se criam interações sociais através do vocalizo, expressões faciais, gestos e movimentos. Desta forma, como meio

de comunicação, a música ajuda as crianças com PEA a ultrapassar as barreiras da linguagem.

Segundo Bernardino (2013), a música relaciona-se com as emoções permitindo que a criança interaja com o mundo que a rodeia. A música está presente em vários momentos, lembranças, interações e ações, nos quais surge uma interação entre a criança e a música, facilitando o processo de socialização. Como fruto desta interação, a criança “descobre-se a si mesma, desenvolvendo o ato de comunicar com o outro.”

3.2.4.1 Comunicação verbal

As crianças com PEA podem apresentar dificuldades na comunicação verbal, incluindo a transmissão de pensamentos e a capacidade de decodificar o discurso de outras pessoas. No uso e entendimento deste tipo comunicação, estas crianças apresentam mais facilidade na expressão de necessidades e resposta a perguntas, do que na partilha de emoções e descrição de situações (Scott, 2017). Segundo Notbohm (2006, p.53, cit in. Scott, 2017), para o professor, por vezes, pode parecer que o aluno está distante, no entanto, talvez o professor não esteja a comunicar de forma a que a criança entenda o que está a ser transmitido. De acordo com o mesmo autor, estes alunos processam informação através de imagens, em vez de palavras. Mesmo as crianças mais novas com PEA, demonstram grandes capacidades de aprendizagem através da visão e do espaço, obtendo resultados positivos quando se utilizam suportes visuais no processo ensino-aprendizagem.

No que respeita à comunicação verbal, a música apresenta benefícios quando associada a objetos ou situações familiares para o aluno, como imagens, ações do dia-a-dia e pessoas conhecidas. Ao cantar uma música, associando as palavras a objetos, imagens ou movimentos, estamos a decodificar o significado das palavras através da comunicação não-verbal. Este procedimento poderá ajudar a criança com PEA a desenvolver a comunicação verbal, tendo como apoio as suas capacidades de aprendizagem visual e a comunicação não-verbal, contida nos movimentos, gestos e expressões faciais (Barros, 2012).

Assim sendo, a música, enquanto meio de comunicação que não exige a verbalização, poderá ajudar na promoção da comunicação verbal através da associação dos sons e palavras a imagens, movimentos e objetos, de forma a que o aluno relacione as palavras que verbaliza, às imagens que observa. Para isso, o professor deverá recorrer a estratégias de ensino que permitam a absorção visual do conhecimento.

3.2.4.2 Comunicação não-verbal

A comunicação não-verbal caracteriza-se pelas partilhas entre duas ou mais pessoas, através de gestos, movimentos corporais, troca de olhares, sorrisos e afetos. A comunicação não-verbal também pode ser caracterizada pela produção de sons ou ruídos não verbais, como o bater à porta como pedido para que alguém a abra, sem

necessidade de verbalizar esse mesmo pedido. As crianças com PEA não-verbais expressam as suas necessidades e interesses através de gestos e movimentos corporais, como por exemplo, o inclinar da cabeça, o olhar fixamente para alguma coisa, ou o balançar e saltitar.

Como um meio de comunicação não-verbal, a música facilita a socialização sem recurso a interações verbais. Quando envolvida continuamente na música, a criança com PEA consegue, progressivamente, tolerar a presença de outras pessoas, estabelecendo, por vezes, interações com o outro. Enquanto a criança experimenta os prazeres de fazer música, a mesma ganha satisfação nas experiências de comunicação bem-sucedidas com o professor. Alguns alunos iniciam contacto visual, sorriem e riem enquanto fazem música com o professor e com os colegas (Scott, 2017, p.14).

Os professores utilizam a linguagem corporal (expressões faciais, postura, movimento) e a entoação vocal para motivar o aluno e dar significado à execução musical, captando a atenção e interesse do mesmo. Os professores observam e interpretam o que o aluno pretende comunicar através do seu feedback não-verbal e utilizam essas informações para conduzir o desenrolar da aula e adaptar a mesma ao aluno. Ou seja, a leitura que o professor faz das ações não-verbais do aluno, irá permitir-lhe conhecer quais as necessidades, preferências e intensões do mesmo. (Scott, 2017, p.16)

Prestando especial atenção aos alunos com PEA, a música demonstra ser uma excelente área para estas crianças, pois ajuda no desenvolvimento de várias competências. Sendo a comunicação uma das principais capacidades afetadas pelas perturbações do espectro do autismo, e a música um meio de comunicação que permite o estímulo de capacidades não-verbais, a aprendizagem musical mostra ser uma potencial ajuda na promoção da comunicação não-verbal, ao ensinar e estimular o aluno a expressar emoções simples, através de partilhas musicais.

3.3 Objetivos e benefícios da Educação Musical

Há muito tempo que a música faz parte da educação das crianças e contribui para o desenvolvimento global do ser humano. Em contexto escolar, deve ser utilizada como um meio de comunicação e expressão de emoções, ideias e experiências vividas, permitindo a aproximação das pessoas e ajudando no seu desenvolvimento enquanto seres humanos.

A aprendizagem de um instrumento musical exige disciplina e ajuda no desenvolvimento da concentração, coordenação motora, memória, criatividade, autocrítica, perseverança, entre muitas outras habilidades. A educação musical oferece um desenvolvimento mais rico da criança, desde a psicomotricidade e cognição até à regulação emocional. Dentre estes benefícios, a aprendizagem de um instrumento musical permite também a abertura de um novo canal de comunicação não-verbal – a

comunicação musical. Portanto, a aprendizagem musical permite o aparecimento de um novo meio de expressão, desenvolvimento e regulação emocional, que quando desenvolvido com outras pessoas, estimula a comunicação e interação sociais.

A educação musical não tem como principal objetivo formar músicos, mas sim educar no meio musical, através da vivência e compreensão da linguagem musical, usufruindo dos benefícios que a música pode proporcionar. Desta forma, “será possível criar um ambiente propício à aprendizagem musical, à socialização e ao crescimento pessoal de cada aluno.” (Sousa, 2003, cit. in Coelho, 2011).

Gainza (1988, cit. in Barros, 2012) afirma que, a educação musical na escola deveria ter como objetivo a promoção de bem-estar do aluno: 1) bem-estar físico, ao oferecer atividades que promovem o alívio de tensões causadas pela instabilidade emocional e fadiga; 2) bem-estar psíquico, ao promover processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro; e 3) bem-estar mental, ao proporcionar atividades que estimulem e desenvolvam o “sentido de ordem, harmonia, organização e compreensão”. A autora acrescenta que, “as atividades musicais contribuem para o desenvolvimento motor, do raciocínio, da memorização, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal” (Barros, 2012, p.42).

De forma a estimular a aprendizagem musical, Silva (2017) propõe: 1) jogos musicais de percepção auditiva (atribuição de significado aos sons); 2) jogos musicais de acuidade auditiva, que estimulem a sensibilidade auditiva na distinção de timbres e sons; e 3) jogos musicais de domínio da estrutura rítmica, para desenvolvimento da compreensão dos sons.

O principal objetivo da realização de jogos musicais é ajudar o aluno na descoberta da linguagem sonora. Devemos, para além de recorrer a atividades e jogos musicais que estimulem a aprendizagem musical, incentivar o aluno a utilizar as suas capacidades sociais e emocionais.

Sendo um meio que permite desenvolver capacidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, a música também demonstra ser um elemento de grande importância para alunos com NEE. Segundo Coelho (2011), os principais benefícios da educação musical para os alunos, especialmente para os alunos que apresentem NEE, são os seguintes: 1) facilitar a aprendizagem de outros conteúdos curriculares; 2) descobrir novas formas de comunicação; 3) desenvolver a capacidade de expressão a nível verbal; 4) desenvolver a capacidade de organização espaciotemporal; 5) promove a socialização através das atividades propostas; e 6) colaborar tanto a nível da organização como a nível da estruturação do pensamento lógico.

Tendo em conta estes benefícios, é possível constatar que a educação musical desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento do aluno, pois estimula muitas das capacidades inerentes à socialização, comunicação e desenvolvimento cognitivo, ajudando ainda na criação de vivências com o meio envolvente. Assim, referindo-nos apenas aos alunos com PEA, podemos afirmar que a música apresenta várias ferramentas de resposta a muitos dos fatores a serem

trabalhados com crianças com PEA. Ao aliar essas mesmas ferramentas aos objetivos da educação inclusiva e benefícios da educação musical, será possível ajudar de forma benéfica e eficaz os alunos portadores desta perturbação.

A educação musical é fundamental na educação e formação do aluno com PEA, uma vez que ajuda a criança a desenvolver-se como um ser que vive em sociedade, capaz de desempenhar tarefas com determinação e rigor, usufruindo da totalidade das suas capacidades cognitivas e motoras, ajudando a criança a tornar-se um cidadão capaz, pronto para desempenhar um papel ativo na sociedade. Daqui surge a importância da existência de professores e escolas preparados para o ensino de música a alunos portadores de PEA. Deveria existir escolas de música que: 1) criem um programa adaptado aos alunos com PEA, aliando os benefícios da música aos objetivos da educação inclusiva; 2) ajudem o aluno a desenvolver-se enquanto ser social; 3) ofereçam a oportunidade de aprender qualquer instrumento musical; 4) proporcionem uma formação com professores experientes; e 6) possibilitem a continuação da aprendizagem de música num conservatório de ensino regular.

3.4 Instituições dedicadas ao ensino de música a crianças diagnosticadas com PEA

Em Portugal, são criadas atividades destinadas a crianças com PEA, adaptadas às suas necessidades e características únicas. Embora existam várias associações e instituições dedicadas a crianças e indivíduos com PEA, em Portugal, não existem escolas de música que se dediquem ao ensino de alunos com PEA, o que por sua vez, explica a não existência de programas de ensino de música adaptados ao ensino de música destes alunos. A nível mundial existem várias associações, redes e escolas que se dedicam ao ensino musical destas crianças, através do desenvolvimento e criação de estratégias e métodos totalmente adaptados a cada aluno e às suas necessidades especiais.

De entre as múltiplas estruturas a nível mundial que lecionam música a alunos com PEA, serão referidas as seguintes: 1) Canucks Autism Network – Vancouver BC, Canadá; 2) Renaissance Music Academy - Music School for Autistic Children – Henderson, Nevada; e 3) London Music Box – Londres.

Canucks Autism Network - Vancouver BC, Canadá

A Canucks Autism Network (CAN) é uma rede de ajuda a indivíduos diagnosticados com PEA, que tem como objetivo a inclusão destes indivíduos e das suas famílias na comunidade. A CAN oferece 1) programas desenhados especialmente e unicamente para crianças com PEA, que ajudam na construção da confiança e habilidades; 2) promove iniciativas de formação que permitem construir capacidades de apoio a

indivíduos com PEA e às suas famílias, nas suas comunidades locais; e 3) promove o envolvimento comunitário, através da procura da aceitação, acessibilidade e inclusão em espaços comunitários para que todos os indivíduos com PEA, e suas famílias, se sintam compreendidos, aceites e apoiados.

O programa de música da CAN, em parceria com a Escola de Música Sarah McLachlan, oferece a crianças e jovens com PEA uma oportunidade de tocarem instrumentos básicos de percussão em aulas com formato coletivo. Os participantes desfrutam de jogos musicais e exercícios que trabalham uma variedade de ritmos. As aulas são lecionadas por instrutores de música experientes e apoiadas por funcionários e voluntários da CAN. As aulas de música são dirigidas pela Escola de Música Sarah McLachlan, que fornece um docente de música e um assistente para liderar cada aula, contando sempre com o suporte dos funcionários da CAN.

Este programa é constituído por sessões semanais, em que cada aula tem a duração de 45 minutos e conta com a participação de 8 a 10 alunos, os quais poderão ser divididos em grupos mais pequenos. Durante cada sessão, o participante recebe um apoio especial, tendo sempre uma pessoa a ajudá-lo. O número de pessoas a apoiarem o indivíduo poderá aumentar de acordo com as necessidades do mesmo.

Na Canucks Autism Network procuram conhecer as necessidades de cada participante através da colaboração dos encarregados de educação, incentivando os mesmos a falar com os monitores sobre quais as estratégias que resultam melhor com o seu educando.

Renaissance Music Academy - Music School for Autistic Children - Henderson, Nevada.

A Renaissance Music Academy é uma escola de música prestigiada para crianças com PEA, localizada em Henderson, Nevada. Esta escola oferece aulas de piano, violino, violoncelo, canto, guitarra, teoria musical, harmonia musical e composição. Embora a especialização desta escola seja ensinar crianças com PEA, também têm experiência em ensinar música a adultos com PEA de todas as idades e todos os níveis de competências. Todos os professores são músicos profissionais experientes formados em escolas de música. Esta escola ajuda as crianças com PEA a desenvolverem e fortalecerem as suas capacidades motoras, postura, coordenação, habilidade para seguir ordens e habilidade sociais.

Esta escola tem como principal objetivo, não só oferecer educação musical, mas também transformar o aluno num performer completo, seja instrumentista solo ou elemento de uma orquestra. Os alunos têm entre 1 e 4 aulas de 1 hora semanais, uma hora semanal de teoria musical, a qual é obrigatória, e uma aula de conjunto instrumental. O programa de piano proporciona resultados imediatos no que toca ao desenvolvimento de capacidades motoras e musicais. Os seus alunos tornam-se capazes de tocar músicas e melodias novas todos os dias e aplicar os seus

conhecimentos noutras formas musicais. A Renaissance Music Academy aconselha a aprendizagem de piano nos primeiros anos de contacto musical, devido à versatilidade deste instrumento musical que permite adquirir conhecimento musical e moldar capacidades que são utilizadas noutros tipos de instrumentos musicais.

London Music Box - Londres

A London Music Box é, em Londres, a primeira escola de música privada para alunos em geral e alunos com PEA aprenderem num ambiente de inclusão e apoio solidário. Tem como missão ensinar à sociedade que as pessoas não deveriam ser dispensadas somente porque têm PEA, tomando como objetivo juntar alunos regulares e alunos com PEA, sem rótulos nem distinções, erradicando o estigma de que os alunos com PEA não são tão capazes quanto os indivíduos ditos normais. De forma a concretizar esse objetivo, a London Music Box criou as seguintes condições: 1) oferece uma vasta variedade de abordagens ao ensino de música para todos os seus alunos, de forma a cativar e motivar os mesmos, dando-lhes a oportunidade de explorar a sua criatividade musical e enriquecer as suas capacidades e compreensão musicais; 2) oferece aulas de música individuais, preparadas e adaptadas às necessidades de cada aluno, tendo em conta que cada aluno é diferente na sua forma de aprender; e 3) promove uma variedade de workshops ao longo do ano de forma a preparar os alunos para apresentações, concertos e avaliações futuras.

Os seus eventos BESPOKE, os quais incorporam diferentes formas de arte (música, pintura, teatro) e falar em público (os alunos apresentam o seu trabalho em frente à plateia) promovem confiança e desenvolvem a autoestima dos alunos.

Esta escola recebeu o prémio Small Business Entrepreneur Award em 2018, fruto do seu trabalho realizado com os alunos regulares e com PEA num ambiente de inclusão e apoio solidário.

Das escolas e instituições referidas anteriormente, todas investem num ensino musical dedicado à adaptação das estratégias às condicionantes inerentes à perturbação de cada criança. Umhas mais dedicadas à inclusão destas crianças, outras mais focadas na formação musical dos seus alunos, todas as estruturas enumeradas procuram oferecer oportunidades às crianças com PEA, criando condições e programas capazes de responder às necessidades especiais de cada aluno, permitindo que o ensino de música seja acessível a todos.

Resumindo, a adaptação das estruturas de educação e adaptação dos programas e estratégias pedagógicas são considerados importantes no processo de ensino-aprendizagem de música a crianças com PEA, tendo sempre em conta as características do aluno e as suas necessidades educativas especiais.

Parte II - Estudo Empírico

4 Metodologia

A prevalência de Perturbações do Espectro do Autismo tem vindo a aumentar (APA, 2013) e a escassa existência de professores de piano preparados para receber alunos com esta perturbação é evidente. Sendo a aprendizagem de música uma atividade que apresenta variados benefícios para o desenvolvimento social destas crianças (Barros, 2012, Freitas, 2020) e a música um meio de comunicação não-verbal, surgiu a necessidade de investigar de que forma o ensino de piano pode ajudar alunos com PEA a desenvolver capacidades sociais, com especial ênfase, na comunicação não-verbal. Partindo da temática apresentada, formulou-se a seguinte questão:

- *Como pode o ensino do piano promover a comunicação não-verbal em crianças com PEA?*

De forma a esclarecer a problemática deste estudo, traçaram-se os seguintes objetivos de investigação: 1) Caracterizar o ensino de piano a crianças com PEA; 2) Caracterizar o impacto do ensino de piano na promoção da comunicação não-verbal em crianças com PEA.

Na tentativa de responder à questão de investigação e cumprir com os objetivos propostos, foi imperativo investigar de que forma se pode adaptar o ensino de piano a estes alunos: se existe uma adaptação da postura do professor, da metodologia de ensino utilizada ou de ambas as partes.

O presente estudo tem como principal objetivo conhecer de que forma o ensino de piano promove a comunicação não-verbal em alunos com PEA. Desta forma, através de uma entrevista semiestruturada, analisámos as diversas técnicas mencionadas pelos participantes, assim como o contexto específico de cada aluno com PEA. Por fim, associámos as estratégias de adaptação do professor e da metodologia de ensino à evolução das capacidades de comunicação não-verbal dos alunos com PEA entre a primeira aula e a última de piano.

4.1 Estudo de caso

Este estudo enquadra-se num paradigma qualitativo. A escolha de uma metodologia de pesquisa qualitativa teve por base a tentativa de interpretação e compreensão da realidade de grupos específicos, procurando, através da recolha, análise e interpretação dos dados, analisar os pressupostos inerentes à evolução da comunicação não-verbal em alunos com PEA durante a aprendizagem de piano.

Segundo Meirinhos & Osório (2016), estudos qualitativos orientam-se por uma perspetiva mais interpretativa e construtivista. Também citam Bogdan e Bilken, os

quais afirmam que os dados recolhidos em estudos qualitativos são ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Outra característica relevante das investigações qualitativas é que estas preocupam-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade (Afonso, 2005).

Esta investigação, pela sua natureza, não ambiciona alterar comportamentos relacionados com o tema, mas procurar compreender o mesmo, explorar os contextos associados e perceber as causas dos acontecimentos. Assim sendo, o modelo desta investigação denomina-se “estudo de caso”.

Ventura (2007), refere que o estudo de caso “representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planeamento, da recolha e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas” (p. 2).

De seguida, é referido e fundamentado o tipo de entrevista empregue no presente estudo de investigação. Posteriormente, serão apresentados os resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

4.2 Entrevista

Neste estudo recorreu-se à técnica de entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados.

De acordo com Ribeiro (2008),

A entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto que permitam conhecer atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (p.141)

Tendo em conta que pretendíamos realizar uma análise qualitativa e proceder à comparação dos dados dos vários participantes, foi de grande importância optar por um instrumento de recolha que permitisse a cada participante responder livremente às questões.

A estrutura da entrevista utilizada enquadra-se no modelo de entrevista semiestruturada. De acordo com Costa, Rocha & Acúrcio (2004), a entrevista semiestruturada caracteriza-se por: 1) existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista; 2) todos os participantes respondem às mesmas questões; 3) não existe ordem rígida nas questões; e 4) o decorrer da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado.

Com o modelo de entrevista semiestruturada pretendeu-se verificar: 1) se o ensino de piano promove a comunicação não-verbal em alunos com PEA; 2) aprofundar de que forma se dá essa evolução das capacidades de comunicação não-verbal; e 3) qual a influência da adaptação do ensino de piano na evolução da comunicação não-verbal do aluno com PEA.

4.2.1 Guião de entrevista

O guião de entrevista é a estrutura que permite orientar as entrevistas aos participantes. Numa fase inicial, através de relatos de professores experientes na área de educação especial, procurou-se perceber quais os conteúdos a abordar nas entrevistas. A partir desses relatos foi possível entender quais seriam os pontos de maior relevância e, também com base em guiões já existentes, de que forma se deveria abordar os mesmos para obtenção da informação pretendida. O guião dividiu-se em três categorias: 1) adaptação do professor ao aluno com PEA; 2) adaptação da metodologia de ensino ao aluno com PEA; e 3) evolução da comunicação não-verbal do aluno com PEA.

Tendo por base a fundamentação teórica e os objetivos estabelecidos, foram elaboradas as questões a colocar aos participantes, em concordância com as categorias definidas, assim como o tipo de amostra a recolher: professores com experiência no ensino de piano a alunos com PEA.

4.3 Recolha de dados

Reunimos a amostra através da divulgação do projeto, via e-mail, a diversos conservatórios a nível nacional⁹ e da publicação de uma mensagem nas redes sociais¹⁰ a expor a finalidade do projeto e o pedido de participação no mesmo.

As entrevistas foram realizadas por videochamada, através da rede social na qual o participante respondeu à mensagem. Foi pedida permissão para proceder à gravação da entrevista para avaliação posterior da recolha de dados. A entrevista foi realizada em formato de conversa informal, na qual o participante pôde relatar a sua experiência sem restrições. As intervenções por parte do entrevistador foram realizadas com o intuito de condução da conversa, sem que houvesse influência nas respostas do participante. As informações recolhidas foram apontadas nas tabelas desenhadas para recolha de dados (Tabela 8; Tabela 9; Tabela 10). As tabelas de recolha de informação foram posteriormente avaliadas através da audição das gravações de cada entrevista, de forma a retificar a informação nelas contida¹¹. Toda a informação recolhida foi

⁹ Consultar anexo A

¹⁰ Consultar anexo A

¹¹ Consultar anexo B

tratada de forma anónima de forma a assegurar a incapacidade de identificação dos participantes.

A partir da realização do guião de entrevista, procurámos recolher dados que permitissem analisar de que forma o ensino de piano pode promover a comunicação não-verbal em crianças com PEA. Procurámos ainda recolher informação sobre a adaptação do professor ao aluno e a adaptação da metodologia de ensino ao aluno, analisando ainda qual a relação entre ambas.

De forma a responder aos objetivos de investigação, a entrevista foi estruturada em três categorias: Categoria A – Adaptação do professor ao aluno com PEA; Categoria B – Adaptação da metodologia de ensino ao aluno com PEA; Categoria C – Evolução da comunicação não-verbal do aluno com PEA.

Na Categoria A – Adaptação do professor ao aluno com PEA (Tabela 8), pretendeu-se recolher dados sobre o contexto de aula e a perspetiva do docente, de forma a analisar como o professor de piano adapta a sua postura aos alunos com PEA.

Tabela 8. Guião de entrevista – Adaptação do professor ao aluno com PEA.

		Questões	Objetivo
Adaptação do professor ao aluno com PEA	1	Quantos anos de experiências de docência de ensino de piano regular possui?	Pretendem elucidar se a experiência de docência tem impacto na adaptação do professor e da metodologia de ensino ao aluno.
	2	Quantos anos de experiência de docência de piano a alunos com PEA possui?	
	3	Quais as dificuldades sentidas no primeiro contacto com o aluno com PEA?	Pretende avaliar quais as características inerentes à PEA que mais interferem no ensino de piano. (Ex.: Indiferença do aluno ao mundo exterior)
	4	Quais os cuidados a ter na preparação e decorrer da aula a alunos com PEA?	Pretende avaliar quais os cuidados a ter no ensino de piano a alunos com PEA. (Ex.: Planos de aula alternativos)
	5	Em que princípios se foca ao lecionar piano a alunos com PEA?	Pretende avaliar quais os principais pontos que o professor deve focar no ensino piano a alunos com PEA (Ex.: Bem-estar do aluno)
	6	Como caracteriza o ensino de piano a crianças com PEA?	Pretende recolher informação sobre qual a perspetiva do professor sobre a sua experiência de ensino de piano a alunos com PEA. (Ex.: Momento de partilha emocional)

Na categoria B – Adaptação da metodologia de ensino ao aluno com PEA (Tabela 9), pretendeu-se recolher informações sobre as metodologias utilizadas no ensino de piano a alunos com PEA. Para tal, criou-se uma tabela onde se discriminaram os seguintes campos: descrição, objetivo, resposta do aluno, resultados obtidos.

Nesta categoria recolheram-se informações sobre o processo de ensino-aprendizagem de piano a alunos com PEA de cada participante, de forma a avaliar se a metodologia é aplicada e adaptada de acordo com as características do aluno.

Tabela 9. Guião de entrevista – Adaptação da metodologia de ensino ao aluno com PEA.

Adaptação da metodologia ao aluno com PEA	Estratégias	Descrição	Objetivo	Resposta do aluno	Resultados obtidos
	A				
	B				
	C				

Na Categoria C – Evolução da comunicação não-verbal do aluno com PEA (Tabela 10), pretendeu-se recolher informações relativas à primeira aula de piano e à última aula de piano de cada aluno com PEA de cada participante, com o intuito de analisar quais as mudanças a nível da comunicação não-verbal durante o período de contacto do aluno com o piano.

Tabela 10. Guião de entrevista – Evolução da comunicação não-verbal do aluno com PEA.

Comunicação não-verbal do aluno com PEA	Questões		Primeira aula	Última aula
	1	Idade do aluno		
	2	Estabelece contacto visual?		
	3	Permite contacto físico?		
	4	Expressa-se através de expressões faciais?		
	5	Expressa-se através de gestos ou movimentos?		
	6	Expressa emoções através do piano fora do contexto de aula? (improvisar, tocar teclas aleatoriamente, etc.)		
	7	Expressa/interpreta emoções ao ouvir piano?		
	8	Expressa/interpreta emoções ao tocar piano?		
	9	Apresenta melhorias no comportamento ou regulação emocional?		

4.4 Análise de dados e resultados

Da divulgação do pedido para entrevista resultou uma amostra de três participantes. Todos esses participantes são professores de música com experiência no ensino de piano. O professor 1 apresenta experiência de 5 anos como docente de piano e 3 anos como docente de piano de alunos com PEA. O professor 2 apresenta experiência de 7 anos como docente de piano e 5 anos como docente de piano de alunos com PEA. O professor 3 apresenta experiência de 4 anos como docente de piano e 1 ano como docente de piano de alunos com PEA.

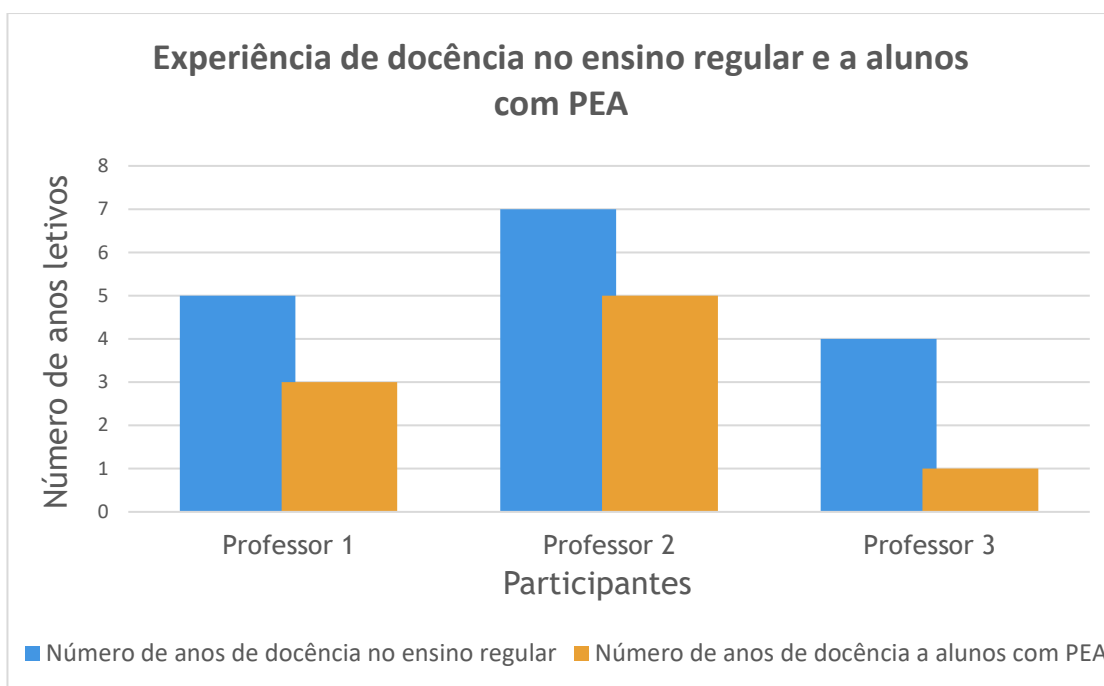


Figura 6. Experiência de docência dos participantes em ensino regular e a alunos com PEA.

A partir das questões da Categoria A (Figura 6) conseguimos recolher informação sobre o contexto de aula e a perspectiva do docente relativamente ao ensino de piano a alunos com PEA. Procedeu-se à análise de conteúdo das informações recolhidas através do levantamento das respostas de cada participante em tabelas¹² – uma para cada participante – de modo a transformar as gravações de áudio de cada entrevista em respostas sucintas. Em seguida, numa primeira abordagem a estas tabelas, procuraram-se palavras e frases chave em pontos considerados importantes por cada participante e foi possível verificar que determinados pontos referidos são comuns a todos os participantes. Em resultado desta procura, resultou uma tabela¹³ onde para cada questão foram organizadas as respostas dadas por: 1) todos os participantes; 2) dois participantes; e 3) apenas um participante. De forma a verificar com mais clareza

¹² Consultar anexo C

¹³ Consultar anexo C

os elementos comuns entre os participantes, criou-se um histograma de respostas para cada questão da Categoria A (Figura 7).

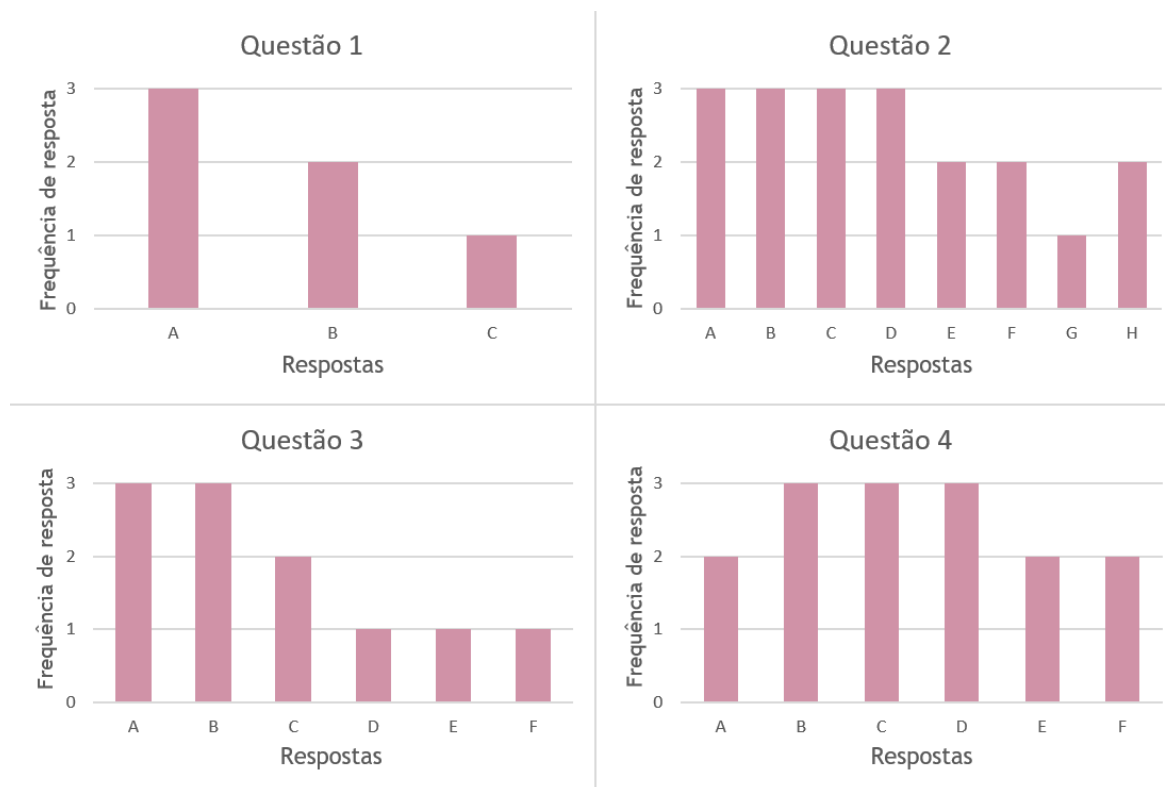


Figura 7. Histogramas de análise de resposta.

No nosso estudo, um dos pilares para caracterizar o impacto do ensino de piano na comunicação não-verbal de crianças com PEA era perceber quais as estratégias mais comuns entre os professores e relacionar as mesmas com a evolução da comunicação não-verbal nos diversos alunos com PEA.

Para tal, com base nos histogramas, tentou-se perceber em que questões parece haver maior concordância entre os vários participantes. A tabela 11 apresenta a média e variância da frequência de resposta para cada questão. Por exemplo, o histograma da questão 1 (Figura 7) apresenta que: a resposta A foi mencionada por três participantes; a resposta B por dois participantes; e a resposta C por um participante apenas. Como tal, a média da frequência de respostas é igual 2. Neste estudo, para considerarmos que em determinadas questões há um grande nível de concordância assumimos que uma questão com uma média de frequência >2 (~66% dos participantes) e uma variância <0.7 é considerada uma questão com um nível de concordância relevante. Deste modo, podemos concluir que a tabela 11 mostra que os professores de piano de alunos com PEA estão mais de acordo nos cuidados a ter na preparação e decorrer da aula (questão 2), assim como na caracterização do ensino de piano a alunos com PEA (questão 4). Por outro lado, o ensino de piano a alunos com PEA mostra não assentar sobre princípios fixos (questão 3), sendo que além da média da frequência de resposta ser baixa, mostra uma variância consideravelmente alta. Existem dificuldades comuns

transversais a todos os professores (questão 1), no entanto a variância mostra uma dispersão considerável nas respostas dadas. Assim, dentro do contexto de sala de aula e da adaptação do professor ao aluno com PEA, a análise dos resultados obtidos mostra que os pontos de maior concordância entre os participantes são os cuidados a ter na preparação e decorrer da aula e na caracterização do ensino de piano a alunos com PEA.

Tabela 11. Média e variância da frequência de respostas da Categoria A.

	Média	Variância
Questão 1	2	1
Questão 2	2,375	0,554
Questão 3	1,833	0,967
Questão 4	2,5	0,3

De modo a analisar a adaptação da metodologia ao aluno com PEA (Categoria B) agruparam-se as estratégias dos participantes¹⁴. É observável que das estratégias mencionadas, existem elementos comuns entre os participantes. Assim sendo, criou-se uma tabela, onde se dividiram por subcategorias as estratégias utilizadas, de forma a perceber quais as subcategorias com mais estratégias de cada professor. Dentre as subcategorias, verificam-se estratégias utilizadas no ensino de piano e adaptações de estratégias do ensino de piano às características inerentes à perturbação de cada aluno, delimitados na tabela 6 pelas cores rosa e roxo, respetivamente. Na tabela 6 é notável uma forte discrepância no número de estratégias descritas por cada professor: o professor 1 apresenta estratégias em 7 subcategorias; o professor 2 apresenta estratégias em 6 subcategorias; o professor 3 apresenta estratégias em 2 subcategorias apenas. Esta discrepância verificável entre o professor 3 e os restantes está correlacionada com o número de anos de docência de piano a alunos com PEA (Figura 6). É observável também que: apenas a subcategoria de aprendizagem da obra musical possui estratégias de todos os participantes; as subcategorias de adaptação da música às estereotipias do aluno e de adaptação da execução do piano ao aluno apresentam estratégias de um participante apenas; as restantes subcategorias apresentam estratégias de dois participantes. Assim sendo, as subcategorias com estratégias de um professor apenas, estão dentro do grupo de adaptação de estratégias às características inerentes à perturbação de cada aluno. Isto poderá significar que a forma como o professor adapta a metodologia ao aluno pode estar dependente das características do mesmo. De acordo com a análise dos resultados obtidos, a adaptação da metodologia ao aluno com PEA é necessária, porém não segue um modelo fixo.

¹⁴ Consultar anexo C

Tabela 12. Mapa de estratégias mencionadas por professor.

Subcategorias	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Aprendizagem da obra musical	X	X	X
Escolha da obra musical		X	X
Entoação	X	X	
Motivação	X	X	
Exploração e expressão musical	X	X	
Adaptação do plano de aula	X	X	
Adaptação da música às estereotipias	X		
Adaptação da execução do piano (Ex.: como utilizar o pedal)	X		

Para analisar a evolução da comunicação não-verbal dos alunos com PEA ao longo da aprendizagem de piano, utilizou-se a tabela criada para recolha de dados (tabela 10). Nesta tabela recolheu-se informações sobre a primeira e a última aula de piano que o professor lecionou ao aluno com PEA. Na tabela 13 apresentam-se as respostas dadas por cada participante. Ao analisar as respostas, é observável que: 1) houve uma forte evolução na comunicação não-verbal do aluno 1, tendo evoluído em todos os pontos mencionados; 2) houve grande evolução no aluno 2, tendo evoluído em todos os pontos à exceção do referente à questão 8, onde o aluno já apresentava resposta positiva na interpretação de emoções ao tocar piano desde a primeira aula; e 3) não se verifica evolução na comunicação não-verbal do aluno 3 em nenhum dos pontos mencionados. No entanto, este já apresentava resposta positiva às questões 3, 4 e 7 na primeira aula. Ao comparar os anos de aprendizagem de cada aluno com os dados anteriormente descritos, verifica-se uma correlação entre o tempo de aprendizagem e a evolução da comunicação não-verbal do aluno com PEA. Por exemplo, o aluno 3 apresenta menos tempo de aprendizagem de piano, por isso a sua evolução na comunicação não-verbal é menor, enquanto que o aluno 1 apresenta mais tempo de aprendizagem do piano, daí a sua evolução a nível da comunicação não-verbal ser maior.

Tabela 13. Respostas da Categoria C.

Questões		Aluno 1		Aluno 2		Aluno 3	
		Primeira aula	Última aula	Primeira aula	Última aula	Primeira aula	Última aula
1	Idade do aluno	11 anos	14 anos	9 anos	14 anos	5 anos	6 anos
2	Estabelece contacto visual?	Não.	Sim.	Não.	Sim.	Não.	Não.
3	Permite contacto físico?	Não.	Sim.	Não.	Sim.	Sim.	Sim.
4	Expressa-se através de expressões faciais?	Não.	Sim.	Não.	Sim.	Sim.	Sim.
5	Expressa-se através de gestos ou movimentos?	Não.	Sim.	Não.	Sim.	Não.	Não.
6	Expressa emoções através do piano fora do contexto de aula? (improvisar, tocar teclas aleatoriamente, etc.)	Não.	Sim.	Não.	Sim.	Não.	Não.
7	Expressa/interpreta emoções ao ouvir piano?	Não.	Sim.	Não.	Sim.	Sim.	Sim.
8	Expressa/interpreta emoções ao tocar piano?	Não.	Sim.	Sim.	Sim.	Não.	Não.
9	Apresenta melhorias no comportamento ou regulação emocional?		Sim.		Sim.		Não.

Da análise de dados das três categorias da entrevista procurou-se refletir sobre a relação entre as categorias A e B e os resultados obtidos na análise da categoria C.

É observável que: 1) o professor com menos anos experiência de docência de piano (professor 3) apresenta menor número de subcategorias de estratégias aplicadas a alunos com PEA e nenhuma adaptação de estratégias a alunos com PEA. Daqui o aluno 3 apresenta menor evolução a nível da comunicação não-verbal; 2) os professores 1 e 2 têm mais anos de experiência de docência de piano (comparativamente com o professor 3), apresentam aproximadamente o mesmo número de subcategorias de estratégias aplicadas a alunos com PEA. Assim, os alunos 1 e 2 apresentam uma evolução relevante na comunicação não-verbal entre a primeira e última aula de piano.

A análise das entrevistas mostra que um professor que apresenta um número reduzido de estratégias no ensino de piano a alunos com PEA, é também um participante com poucos anos de experiência em relação aos restantes. Por outro lado, e com grande correlação, os professores que já contavam com alguns anos de experiência na docência de piano, mostram-se mais equipados de estratégias face aos problemas sentidos em contexto sala de aula com alunos com PEA. Consequentemente, os alunos com PEA que evidenciam alguma evolução na comunicação não-verbal através do ensino de piano, são os casos cujos professores apresentam maior número de estratégias. Por isso, é válido afirmar que um professor com maior número de estratégias é também um professor com maior capacidade para adaptar o ensino de piano ao aluno com PEA. Da mesma forma, com este estudo verifica-se que nos casos em que os professores apresentam mais soluções de adaptação do ensino de piano ao aluno com PEA, há também uma maior evolução da comunicação não-verbal.

5 Conclusões

O ensino de piano é um meio de comunicação não-verbal na relação entre docente e aluno e, mais tarde, entre o aluno e o público. Quando o professor ganha a confiança do aluno, a criança começa por demonstrar pequenas evoluções a nível da comunicação não-verbal. O aluno começa por partilhar emoções simples, como satisfação quando consegue executar uma peça ou exercício com êxito. Progressivamente, vai estabelecendo contacto visual com o professor e permitindo pequenos contactos físicos. Através do ensino de piano, os alunos com PEA apresentam sensibilidade musical desde as primeiras aulas e uma forte evolução a nível da linguagem musical ao longo dos anos. Os alunos mostram entender e, por vezes, sentir a diferença entre as tonalidades maior e menor e a conexão entre as mesmas e as emoções que estas pretendem transmitir. Conseguem mostrar ser indivíduos sensíveis à música quando expressam a intenção musical, através das dinâmicas. Dos casos estudados neste projeto, os alunos com PEA expressam o que sentem através da música. Como por exemplo, há alunos com PEA que preferem adaptar a tonalidade da peça ao seu estado de espírito, e outros canalizam as emoções de forma mais criativa, através das suas composições musicais.

À medida que o aluno com PEA evolui pianisticamente e musicalmente, sente-se motivado para tocar piano para terceiros, de forma a apresentar as suas capacidades no piano. Este tipo de ação acusa uma evolução a nível da comunicação não-verbal e também algum desenvolvimento na interação social. O despertar do desejo de querer incluir o outro nas suas experiências e interesses pessoais, é um dos objetivos que a escola inclusiva traça na educação do aluno com PEA.

Os professores entrevistados referiram que a presença dos encarregados de educação foi crucial nos primeiros contactos do aluno com o docente e vice-versa. Estes ajudaram a estabelecer uma relação de confiança entre o aluno e o professor. Esta confiança foi um dos principais fatores para que o aluno se sentisse seguro no ambiente de sala de aula. É fundamental que o aluno se sinta seguro para que seja possível criar vivências positivas com o instrumento musical. Se não houver confiança entre ambas as partes (professor e aluno) não será possível a criação de uma relação segura entre o aluno e o piano, tendo como consequência, a não abertura do canal de comunicação musical. Sendo o aluno com PEA uma criança, à partida, com os canais de comunicação bloqueados, devemos, enquanto docentes, ajudá-los a estimular e desenvolver a comunicação musical.

Em resposta ao objetivo de investigação “caracterizar o ensino de piano a alunos com PEA” e de acordo com os dados analisados na Categoria A, ao lecionar piano a crianças com PEA, o docente deverá apresentar um plano de aula prévio e bem estruturado, tendo em atenção: 1) a tolerância do aluno em relação ao contacto físico; 2) a linguagem que utiliza deve ser direta e literal; 3) não exigir o cumprimento da técnica pianística; e 4) não insistir na correção de problemas técnicos. O professor

deverá ter em conta que a aula de piano é um momento de partilha de conhecimentos e vivências, na qual o aluno procura canalizar e expressar emoções. Para tal, o professor não deverá esperar o cumprimento de um currículo por parte do aluno com PEA.

Da análise dos resultados obtidos na Categoria B, não se pode definir um método a ser aplicado a todas as crianças com PEA, uma vez que cada uma apresenta características únicas e distintas. No entanto, pode-se definir de que forma o professor se deve ou pode adaptar aos alunos com PEA, descrevendo quais os cuidados que deverá ter nas suas aulas, como proceder na realização do plano de aula e no decorrer da aula. Poder-se-á criar uma lista com diferentes tipos de abordagens que poderão ser exploradas nas aulas de piano com estes alunos, formando um guião de cuidados a ter nos primeiros contactos com a criança.

O ensino de piano promove a comunicação não-verbal em criança com PEA através da interação entre o aluno e o professor. Esta interação surge da partilha de conhecimentos, vivências e experiências musicais. Nas aulas de piano, quando o professor é capaz de ler os sinais não-verbais do aluno, é possível captar a atenção do mesmo e aproveitar os momentos de concentração do aluno para a realização das tarefas definidas no plano de aula. Do cuidado do professor com as necessidades do aluno e do esforço na criação de experiências positivas durante as aulas de piano, surge a confiança anteriormente referida, entre o aluno e o professor. Os pequenos contactos físicos e trocas de olhares entre o aluno e o professor durante a execução do instrumento musical, iniciam os primeiros passos para a evolução da comunicação não-verbal do aluno. Por exemplo, o aluno com PEA consegue executar uma peça musical de início ao fim, estabelece contacto visual com o professor, o qual reage positivamente perante o reforço e conquista do aluno. Este desenrolar de ações resultará num incentivo para que o aluno expresse um sentimento de conquista e satisfação. A partir desta vivência, o aluno sentir-se-á seguro para se expressar com maior frequência de forma não-verbal em situações semelhantes. Deste modo, e com base neste estudo, estamos capazes de responder à questão de investigação: é válido afirmar que o ensino de piano promove a comunicação não-verbal em alunos com PEA. De acordo com os resultados obtidos, esta promoção dá-se através da adaptação do professor e da metodologia de ensino ao aluno com PEA, tendo como principais focos: os cuidados a ter na preparação e decorrer da aula, tais como, 1) evitar o contacto físico; 2) utilizar um tipo de linguagem literal e direta; 3) não existir preocupação com o cumprimento da técnica pianística; e 4) não insistir na correção de problemas técnicos. Outra forma de adaptação ao aluno com PEA que ajuda na promoção da comunicação não-verbal é a forma como o professor observa a aula de piano com estes alunos: a aula de piano a alunos com este tipo de perturbações deve ser vista como um momento de canalização e expressão de emoções, onde não existe um currículo fixo; o professor deverá ter como principal objetivo a partilha de conhecimentos e vivências, como fonte de enriquecimento no desenvolvimento do aluno com PEA.

6 Bibliografia

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. 1ª Ed. Lisboa: Avenida da Boavista.

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora.

Arberas, C., & Ruggieri, V. (2013). *Autismo y epigenética: Un modelo de explicación para la comprensión de la génesis en los trastornos del espectro autista*. *Medicina*. Buenos Aires 73(1), 20-29. ISSN: 0025-7680.

Barros, M. R. M. (2012). *A Música como mediadora no desenvolvimento cognitivo em crianças com perturbações Autísticas: Intervenção junto de uma aluna com perturbações Autísticas*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. Acedido em: <http://comun.rcaap.pt/handle/10400.26/2568>

Bernardino, I. (2013). *A música no desenvolvimento da comunicação e socialização da criança/jovem com autismo* (Tese de Doutoramento). Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Beja. Acedido em: <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/608>

Brandão, C. R. (1981). *O que é educação*. (Vol.1). São Paulo: Brasiliense.

Canucks Autism Network (2020). Vancouver BC, Canadá. Acedido a 3 de outubro de 2020 em: <https://www.canucksautism.ca/>

Castanheira, M. C. (2016). *Perturbação do Espectro do Autismo–Estratégias de intervenção em situações de crise de agressividade protagonizadas por crianças com PEA* (Tese de Bacharelato). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto. Acedido em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2370>

Coelho, A. M. S. R. (2011). *A importância da educação musical no desenvolvimento pessoal dos alunos NEE – Perspectivas e Práticas Pedagógicas dos Professores de Educação Musical*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Piaget. Vila Nova de Gaia.

Costa, C., Rocha, G., & Acúrcio, M. (2004), *A ENTREVISTA -Como método de recolha de dados em investigação em Educação. Objetivo de Estudo/Tipo de Entrevista*. Acedido em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/metinvII/entrevista>.

Coutinho, J. V. S. C., & Bosso, R. M. D. V. (2015). Autismo e genética: uma revisão de literatura. *Revista Científica do ITPAC*, 8(1), 1-14. Acedido em: <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/coppex/revista%20volume%208/artigo4-1.pdf>

Declaração de Salamanca, (1994). *Direção-Geral da Educação*. Acedido a 10 de outubro de 2020 em: <https://www.dge.mec.pt/documentos-de-referencia-internacionais>

Decreto Lei nº237/1986 (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. *Diário da República I Série*. N.º 46/86 (86-10-14), 3067 – 3081.

Decreto Lei nº319/1991 (1991). *Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais*. *Diário da República I-A Série*. N.º 193/1991 (91-08-23), 4389 – 4393.

Decreto lei nº 105/1997 (1997). *Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. *Diário da República I-A Série*. N.º99/1997 (97-04-29), 1944 – 1945.

Decreto Lei nº3/2008 (2008). *Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*. *Diário da República I Série*. N.º4/2008 (08-01-07), 154 – 164.

Decreto Lei nº21/2008 (2008). *Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*. *Diário da República I Série*. N.º91/2008 (08-05-12), 2519 – 2521.

Decreto Lei 54/2018 (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. *Diário da República I Série*. N.º129/2018 (18-07-06), 2918 – 2928.

Ferrão, M. P. T. S. G. (2016). *O contributo dum Programa de Educação Musical na capacidade de iniciativa, na socialização e no autoconceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa. Porto. Acedido em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/5536>

Freitas, C. P. B. (2020). *Neuroimaging Studies on Familiarity of Music in Children with Autism Spectrum Disorder* (Tese de Doutoramento). Institute of Medical Science, University of Toronto. Toronto. Acedido em: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/100895>

Grace Music School. *How Music Helps Children with Autism*. Acedido a 29 de outubro de 2020 em: <https://www.gracemusicschool.com/how-music-helps-children-autism/>

Jardim, S. M. S. (2017). *Da educação e do ensino da educação musical no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos)*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra. Coimbra. Acedido em: <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/18631>

Kerche-Silva, L. E., Camparoto, M. L., & Rodrigues, F. V. (2020). As alterações genéticas e a neurofisiologia do autismo. *SaBios - Revista de Saúde e Biologia*, 15(1), 40-56. Acedido em: <http://revista2.grupointegrado.br/revista/index.php/sabios2/article/view/2932>

Lima, C. R. B. V. M. B. (2018). *Perturbação do espectro do autismo: contributos para a caracterização do desenvolvimento da comunicação e da linguagem*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Medicina, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. Lisboa. Acedido em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32770>

London Music Box (2020). Londres. Acedido a 4 de outubro de 2020 em: <https://www.londonmusicbox.co>

Machado, S. F. (2003). *Processamento auditivo – uma nova abordagem*. São Paulo: Plexus Editora.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2016, dezembro). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2). Acedido em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>

Normas Sobre Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiência, (1993). *Direção-Geral da Educação*. Acedido a 20 de setembro de 2020 em: <https://www.dge.mec.pt/documentos-de-referencia-internacionais>

Ozonoff, S., (2002), *A Parent's Guide to Asperger Syndrome and High-Functioning Autism: How to Meet the Challenges and Help Your Child*. Thrive, Nova Iorque, Guilford.

Rebello, L. C. C. P., (2011). *A autoconcepção dos professores sobre a criança autista em contexto escolar*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garret. Lisboa. Acedido em: <https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1478>

Renaissance Music Academy (2020). Henderson, Nevada. Acedido a 15 de outubro de 2020 em: <https://rmamusicacademy.com/>

Ribeiro, I. P., Freitas, M., & Oliva-Teles, N. (2013, março). As Perturbações do Espectro do Autismo: Avanços da Biologia Molecular. *Nascer e Crescer*, 22(1), 19-24. Acedido em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542013000100004

Rodriguez, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.

Santos, S. C., de Sousa Pontes, L., de Moraes, M. E. A., & Moreira-Nunes, C. D. F. A. (2020). Identificação de alterações genéticas relacionadas à síndrome do X frágil e ao transtorno de espectro do autismo por meio de ferramentas de bioinformática. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas*, 19(2), 292-297.

Scott, S. J. (2017). *Music Education for Children with Autism Spectrum Disorder – A Resource for Teachers*. Oxford University Press.

Silva, C. R. S., & da Silva, J. C. (2017). Música e autismo – Um encontro perfeito: musicalização e expressão corporal em uma escola de educação especial. *Arte revista*, (8). Recuperado de: <http://www.fpa.art.br/ojs/index.php/teste/article/view/79>

Ventura, M. M. (2007, setembro). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5), 383-386.

Anexos

Anexo A

Mensagem enviada para os conservatórios

Boa tarde,

No âmbito da minha dissertação de mestrado em Ensino de Música, pretendo estudar de que forma o ensino de piano ajuda na promoção da comunicação não-verbal em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo.

Para tal, procuro professores de piano que trabalhem ou já tenham trabalhado com alunos com esta perturbação e que tenham disponibilidade para relatarem as suas experiências em sala de aula com estes alunos: que estratégias são utilizadas, de que forma o aluno responde a essas estratégias e que mudanças ocorrem no aluno a nível da comunicação não-verbal (comunicação através de expressões faciais, de gestos, do olhar, da música, entre outros).

A conversa será realizada em formato de entrevista, havendo a possibilidade de se realizar on-line, por videochamada. Toda a informação recolhida será tratada de forma confidencial e não permitirá a identificação de nenhum dos participantes.

Peço a divulgação deste e-mail, agradecendo desde já a vossa atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Beatriz Rodrigues

Mensagem publicada nas plataformas de redes sociais

Boa tarde!

No âmbito da minha dissertação de mestrado em Ensino de Música, pretendo estudar de que forma o ensino de piano ajuda a promover a comunicação não verbal em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo.

Para tal, procuro professores de piano que trabalhem ou já tenham trabalhado com alunos diagnosticados com Perturbações do Espectro do Autismo e que possam despende algum tempo para me relatarem as suas experiências em sala de aula com estes alunos: que estratégias foram utilizadas, de que forma o aluno respondeu a essas estratégias e que mudanças ocorreram no aluno a nível da comunicação não verbal (expressão de emoções através de expressões faciais, gestos, através da música, etc.)

Toda a informação recolhida será tratada de forma confidencial e não permitirá a identificação de nenhum dos participantes.

Caso queiram participar ou conheçam alguém que me possa estar interessado, peço que enviem mensagem privada.

Muito obrigada!

Anexo B

		Questões	Respostas
Adaptação do professor ao aluno com PEA – Professor 1	1	Quantos anos de experiências de docência de ensino de piano regular possui?	<ul style="list-style-type: none"> • 5 anos.
	2	Quantos anos de experiência de docência de piano a alunos com PEA possui?	<ul style="list-style-type: none"> • 3 anos.
	3	Quais as dificuldades sentidas no primeiro contacto com o aluno com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • “Lidar com o individualismo destas crianças.” • “A rejeição ao toque”. • O tipo de linguagem (literal).
	4	Quais os cuidados a ter na preparação e decorrer da aula a alunos com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar o espaço e tempo do aluno.”
	5	Em que princípios se foca ao lecionar piano a alunos com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • A perceção sonora (moldagem sonora, descoberta do som de diferentes perspetivas); • O estímulo da criatividade (“o ensino do piano deve servir para ajudá-los a canalizar a criatividade para essa prática, porque normalmente a sua criatividade está muito dispersa”); • O aumento da disciplina, o cumprimento de tarefas (“ter objetivos aumenta o foco e ajuda a não dispersar”); • “O ensino da música é um ensino íntimo, pois envolve emoções e expressão das mesmas”
	6	Como caracteriza o ensino de piano a crianças com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • “Devemos estabelecer planos de aula, mas não devemos estar presos a um currículo.” • “O ensino de piano a alunos com PEA tem base na partilha de conhecimento das duas partes. O aluno deve sentir-se confortável e seguro para partilhar o que gosta e o que sente.” • “Respeito mútuo. O professor respeita o espaço e tempo do aluno; o aluno respeita o conhecimento que lhe é transmitido e executa o que o professor pede.” • “O ensino a estes alunos deve focar-se na transmissão de ferramentas que lhes permitam comunicar através da música.”

Adaptação da metodologia ao aluno com PEA - Professor 1	Estratégias	Descrição	Objetivo	Resposta do aluno	Resultados obtidos
	Ensino do pedal (sensação física)	O professor, sentado no chão, pega no pé do aluno e ajuda o aluno a pisar o pedal no tempo correto.	Ajudar o aluno a assimilar a sensação física da ação.	O aluno apresentou recetividade durante a execução da estratégia.	Após algumas aulas, o aluno conseguiu executar a ação sem dificuldades.
	Entoação virtual	Ao falar com o aluno, o professor imitava a voz dos videojogos; utilizava o idioma inglês (o mais utilizado nos jogos que o aluno jogava)	Chamar a atenção do aluno, utilizando sons que lhe são familiares. (neste caso em particular, biblioteca sonora de videojogos)	O aluno mostrava maior atenção quando se recorria a esta estratégia.	O professor conseguia que o aluno realizasse as tarefas propostas com maior entusiasmo.
	Cronometragem das tarefas	Criar pequenas metas para o aluno realizar num curto espaço de tempo. (Ter o cronómetro em frente ao aluno, para consulta do mesmo).	Estimular a concentração do aluno; manter o aluno interessado desafiando-o.	O aluno mostrava-se desafiado e motivado.	O aluno conseguiu evoluir com mais facilidade na peça.
	Composição musical	Após composição uma melodia, ou peça, reprodução da mesma no piano com a ajuda do professor. Estratégia aplicada em dias de menor recetividade.	Estimular o gosto musical através da composição; Incentivar o aluno a tocar piano, mesmo quando o mesmo não queria.	O aluno sempre gostou de compor as suas próprias obras.	Mesmo em dias em que o aluno não mostrava interesse pelo piano, o professor conseguia que o aluno tocasse ao piano as suas composições.
	Sons do Windows	Associação dos sons do sistema operativo Windows a figuras geométricas. Organização aleatória das mesmas. Estratégia aplicada em dias marcados por estereotipias.	Transformar estereotipias do aluno em música; Quebrar ciclo de estereotipias, dando uma ordem definida pelo professor.	O aluno concentrava a sua atenção na ordem dos sons.	O aluno conseguia tocar piano e fazer música, sem que as suas estereotipias interferissem totalmente no decorrer da aula.
	Construção da obra como um puzzle	Aprendizagem da obra em pequenas secções (por vezes pequenos grupos de notas), respeitando o ritmo do aluno.	Assimilação do texto musical em pequenas frações. Criar a ilusão de um puzzle na mente do aluno.	O aluno não se sentia pressionado em realizar os exercícios mais depressa. Por sua vez, não existia frustração por parte do mesmo.	O aluno conseguiu executar as obras trabalhadas, no seu ritmo, com gosto e sempre motivado em querer avançar a cada aula.

		Questões	Respostas
Adaptação do professor ao aluno com PEA – Professor 2	1	Quantos anos de experiências de docência de ensino de piano regular possui?	<ul style="list-style-type: none"> • 7 anos.
	2	Quantos anos de experiência de docência de piano a alunos com PEA possui?	<ul style="list-style-type: none"> • 5 anos.
	3	Quais as dificuldades sentidas no primeiro contacto com o aluno com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação do discurso ao aluno. “O professor tem de utilizar linguagem literal. O aluno não percebe quando estamos a brincar ou a enfatizar uma situação.” • “O aluno não estabelecia contacto visual.” • “O professor é que tem de estar disposto a conhecer o aluno e descobrir o que o aluno sente, não o contrário.”
	4	Quais os cuidados a ter na preparação e decorrer da aula a alunos com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • “Planear a aula com o máximo de pormenor possível e ter vários planos para a aula”; • “Estar o mais próximo emocionalmente da criança”; • “Terminar a aula sempre com um reforço positivo para que o aluno não veja o piano como uma coisa negativa”. • Ser mais expressiva através da entoação e ter um discurso (fala e expressão facial) muito literal. • “Quando tratava o aluno como um aluno normal e insistia em corrigir um erro, ele mostrava-se ansioso e frustrado” – reações físicas como espasmos e balançar do tronco para trás e para a frente. • “O professor não pode ser insistente na correção dos problemas técnicos. O aluno dá o rumo à aula, de acordo com as tarefas a serem realizadas.”
	5	Em que princípios se foca ao lecionar piano a alunos com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • “Ao mesmo tempo que ensino, tenho em conta o bem-estar dele (o aluno)”; • “O professor deve estar emocionalmente disponível para o aluno (...) e adaptar-se a ele. Deve valorizar pequenas conquistas.”
	6	Como caracteriza o ensino de piano a crianças com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) um momento do dia em que o aluno pode expressar-se e canalizar emoções.” Local seguro para o aluno. • A aprendizagem de piano é “(...) um jogo e um desafio para o aluno, onde o professor decide qual o próximo nível e quais os passos a percorrer para alcançar a vitória” – ensinar o aluno a seguir uma ordem de ações.

Adaptação da metodologia ao aluno com PEA – Professor 2	Estratégias	Descrição	Objetivo	Resposta do aluno	Resultados obtidos
	Motivação	Mostrar ao aluno a gravação de um pianista profissional a tocar uma obra. No final explicar que para tocar como o pianista observado, o aluno terá de passar vários níveis (como um jogo). Cada peça corresponde a um nível.	Motivar o aluno a estudar e aprender novas obras.	O aluno respondeu bastante bem à imagem da aprendizagem do piano como sendo um jogo.	O aluno mostrou entusiasmo e determinação ao longo das aulas.
	Relacionar a música com matemática ou letras	Estratégia aplicada em dias de menor recetividade.	Conseguir que o aluno toque piano em dias que não se sente capaz ou interessado pelo mesmo.	Maior recetividade na execução dos exercícios.	Em algumas aulas, o aluno conseguiu executar os exercícios propostos.
	Conversar sobre emoções	A professora recorre a esta estratégia em dias que o aluno não consegue participar na aula de piano. Estratégia aplicadas em dias de recetividade musical nula.	Ajudar o aluno a expressar emoções e desabafar sobre situações perturbadoras.	Maioritariamente, o aluno conversa com a professora. Em dias que não queria conversar, acabava por tocar piano, para evitar a expressão verbal.	O aluno ganhou confiança na professora e aprendeu a abrir-se emocionalmente sobre situações do dia-a-dia que o perturbavam.
	Transposição de tonalidades	Transposição de tonalidade maior para menor e vice-versa, de acordo com o estado de espírito do aluno.	Relacionar a música com o estado de espírito do aluno, respeitando o mesmo.	O aluno expressa felicidade ao tocar tonalidades maiores e grande tristeza ao tocar tonalidades menores.	O aluno tocava e gostava de tocar todas as peças em tonalidade maior. Obs.: Ao fim de 4 anos de piano, numa aula o aluno estava muito triste, e não conseguiu tocar tonalidades maiores. Foi a primeira vez que o aluno pediu para tocar em tonalidade menor e conseguiu executar a obra de início a fim.

		Questões	Respostas
Adaptação do professor ao aluno com PEA – Professor 3	1	Quantos anos de experiências de docência de ensino de piano regular possui?	<ul style="list-style-type: none"> • 4 anos.
	2	Quantos anos de experiência de docência de piano a alunos com PEA possui?	<ul style="list-style-type: none"> • 2 anos.
	3	Quais as dificuldades sentidas no primeiro contacto com o aluno com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • Constrangimentos entre o contexto escolar (currículo) e o aluno; • Estes alunos não cumprem regras.
	4	Quais os cuidados a ter na preparação e decorrer da aula a alunos com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado com o toque e com a linguagem. • “Não me preocupo com o cumprimento da técnica pianística.” • “Comparativamente com os alunos normais, corrijo menos o aluno com PEA (...)” devido ao <u>ponto</u> referido anteriormente sobre o currículo.
	5	Em que princípios se foca ao lecionar piano a alunos com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • “É importante o aluno tocar com alguém. Por isso, (o professor) 90% do tempo estou a tocar com o aluno”; • “(...) Relaxamento e bem-estar do aluno enquanto toca piano.” • “Ter experiências de partilha.”
	6	Como caracteriza o ensino de piano a crianças com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • “Está muito distante do que é considerada uma aula de piano convencional.” • “O ensino de piano a estes alunos dá-se quando se consegue fazer uma espécie de trabalho musical ou terapia (...)”, pois não existe currículo.” • “O ensino de piano a estes alunos deve ser focado no relaxamento e prazer ao tocar piano, e não deve haver preocupação com a técnica, nem com o cumprimento de um currículo.” • “O ensino de piano é uma experiência com alguém que sabe tocar piano e lhes proporciona um momento e experiência de expressão e partilha (...) por isso, assemelha-se mais a uma terapia do que ao ensino convencional.”

Adaptação da metodologia ao aluno com PEA – Professor 3	Estratégias	Descrição	Objetivo	Resposta do aluno	Resultados obtidos
	Aprendizagem da peça	O professor canta ou executa a melodia de pequenas secções com o ritmo correto, e o aluno vai repetindo, seja com o auxílio da partitura ou de memória.	Não focar na leitura, mas sim na execução correta do ritmo e da melodia.	O aluno sentia mais facilidade na leitura e preparação da obra.	Preparação mais eficaz das peças musicais.
	Escolha da obra	O professor procura peças que não tenham mais que 2 notas em simultâneo durante muitos compassos.	Evitar frustração por parte do aluno.	O aluno não se sente frustrado e consegue aprender a peça.	O aluno executa a peça com maior facilidade.

Anexo C

Categoria A - Adaptação do Professor ao aluno com PEA	
Questão 1	Respostas dos participantes
Quais as dificuldades sentidas no primeiro contacto com alunos com PEA?	Não cumprimento de regras.
	Indiferença do aluno.
	Constrangimentos entre o contexto escolar (currículo) e o aluno.

Categoria A - Adaptação do Professor ao aluno com PEA	
Questão 2	Resposta dos participantes
Quais os cuidados a ter na preparação e decorrer da aula a alunos com PEA?	Contacto físico
	Linguagem (deve ser literal);
	Não se preocupar com a cumprimento da técnica pianística;
	O professor não deve ser insistente na correção dos problemas técnicos.
	Respeitar o espaço e ritmo do aluno.
	Estar emocionalmente próximo do aluno.
	Terminar a aula com um esforço positivo.
	Planear a aula ao pormenor e ter vários planos alternativos.

Categoria A - Adaptação do Professor ao aluno com PEA	
Questão 3	Respostas dos participantes
Em que princípios que se foca ao lecionar piano a alunos com PEA?	O relaxamento e bem-estar do aluno durante a execução do piano.
	A partilha de experiências.
	O professor deve estar emocionalmente disponível.
	O estímulo da criatividade.
	A perceção sonora (descoberta e distinção do som).
	O aumento da disciplina e cumprimento de regras.

Categoria A - Adaptação do Professor ao aluno com PEA	
Questão 4	Resposta dos participantes
Como caracteriza o ensino do piano a crianças com PEA?	Estabelecimento de planos de aula.
	Inexistência de um currículo.
	Canalização e expressão de emoções/terapia.
	Partilha de conhecimento e vivências.
	Um jogo e um desafio para o aluno.
	Muito distante da aula de piano convencional.

Perspetiva do docente	Resposta dada por 3 participantes	Resposta dada por 2 participantes	Resposta dada por 1 participante
Quais as dificuldades sentidas no primeiro contacto com alunos com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • Não cumprimento de regras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indiferença do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constrangimentos entre o contexto escolar (currículo) e o aluno.
Quais os cuidados a ter na preparação e decorrer da aula a alunos com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto físico; • Linguagem (deve ser literal); • Não se preocupar com a cumprimento da técnica pianística; • O professor não deve ser insistente na correção dos problemas técnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar o espaço e ritmo do aluno; • Estar emocionalment e próximo do aluno; • Planear a aula ao pormenor e ter vários planos alternativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Terminar a aula com um esforço positivo.
Em que princípios que se foca ao lecionar piano a alunos com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • O relaxamento e bem-estar do aluno durante a execução do piano; • A partilha de experiências. 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor deve estar emocionalment e disponível. 	<ul style="list-style-type: none"> • A perceção sonora (descoberta e distinção do som); • O estímulo da criatividade; • O aumento da disciplina e cumprimento de regras;
Como caracteriza o ensino do piano a crianças com PEA?	<ul style="list-style-type: none"> • Canalização e expressão de emoções; • Inexistência de um currículo; • Partilha de conhecimento e vivências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito distante da aula de piano convencional; • Estabeleciment o de planos de aula; • Um jogo e um desafio para o aluno. 	