



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**Problemática da dislexia no processo de aprendizagem na
Flauta Transversal**

Leonor Martins Festa

Orientador(es) | Monika Streitová

Évora 2023



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**Problemática da dislexia no processo de aprendizagem na
Flauta Transversal**

Leonor Martins Festa

Orientador(es) | Monika Streitová

Évora 2023



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

Presidente | Mário Marques (Universidade de Évora)

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

Monika Streitová (Universidade de Évora) (Orientador)

*A diversidade garante que crianças possam
sonhar, sem colocar fronteiras ou barreiras
para o futuro e os sonhos delas.*

Malala Yousafzai

Dedico esta dissertação aos meus pais: Vera e Durval Festa, por serem o colo nas horas difíceis e inspiração de tudo aquilo que um dia desejo ser...

Honremos todos os disléxicos que, com resiliência e determinação, superam desafios inimagináveis. A força que existe em cada um de nós é a que nos inspira e nos ensina que a diferença é o que nos torna verdadeiramente únicos.

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo seu apoio incondicional, paciência e por me mostrarem que com esforço e dedicação tudo se consegue. Por tudo aquilo que são e por tudo o que me transmitem, não só a título individual, como também profissionalmente. São os meus maiores exemplos;

À minha Orientadora, Professora Doutora Monika Streitová, por toda a ajuda prestada e ensinamentos com que me presenteou ao longo do meu mestrado, e também por toda a dedicação e confiança que depositou em mim;

À Universidade de Évora, pela oportunidade de realizar este Mestrado;

À Escola Francisco Ornelas da Câmara, que me recebeu de braços abertos e deu a possibilidade de lá estagiar, como também a Professor Cooperante, Rodrigo Lima por me receber na sua classe de Flauta Transversal;

Ao Professor de Português, Jorge Silva, pela ajuda na correção dos meus erros ortográficos;

Ao Renato, por todo o apoio incondicional e paciência ao longo desta fase, mostrando-se sempre orgulhoso das minhas conquistas;

À minha família, sem a qual não teria sido possível embarcar nesta viagem académica;

A todos os professores que sempre confiaram em mim e me ajudaram a chegar a esta fase final do curso;

A todos os amigos que ficaram do outro lado do oceano a torcer por esta conquista, como também àqueles que a vida académica fez questão de colocar na minha vida;

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu concluísse esta etapa da minha vida.

A todos vós, muito obrigada!

A dislexia como problemática no ensino da Flauta Transversal

Resumo: O presente documento divide-se em duas secções. A primeira secção refere-se ao relatório do estágio, realizado na Escola Francisco Ornelas da Câmara (FOC), no âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora, sob a orientação da Professora Doutora Monika Streitová, e do orientador cooperante Professor Rodrigo Lima. A segunda secção deste documento trata a problemática da dislexia no ensino da flauta em jovens flautistas. São abordadas e analisadas propostas pedagógicas de ensino baseadas em bibliografia mais recentes sobre a dislexia e a aprendizagem da flauta transversal.

Palavras-chave: flauta transversal; ensino de música; dislexia; ensino básico

Dyslexia as a problem in the teaching of the Transverse Flute

Abstract: This document is divided into two sections. The first section refers to the internship report, carried out at the Francisco Ornelas da Câmara School (FOC), within the scope of the discipline Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Music Teaching of the University of Évora, under the guidance of Professor Monika Streitová, and the cooperating advisor Professor Rodrigo Lima. The second section of this document addresses the problem of dyslexia in the teaching of the flute in young pipers. Pedagogical teaching proposals based on more recent bibliography on dyslexia and transverse flute learning are approached and analyzed.

Keywords: transverse flute; music teaching; dyslexia; primary education

Lista de Abreviaturas e Acrónimos

FOC - Francisco Ornelas da Câmara

EBIPV - Escola Básica e Integrada da Praia da Vitória

PAA - Prova de Aptidão Artística

PE - Projeto Educativo

PESEVM - Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música

RA - Regulamento de Admissão

UÉ - Universidade de Évora

PSP - Polícia de Segurança Pública

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

BECRE - Biblioteca Escola/ Centro de Recursos Educativos

DAE - Dificuldades de Aprendizagem Específica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LCR - Líquido Cefalorraquidiano

AID - Associação Internacional de Dislexia

JNE - Júri Nacional de Exames

Índice de Tabelas

Tabela 1. Instrumentos disponíveis para aprendizagem no ensino artístico.....	10
Tabela 2. Identificação das alunas de “A” e “B”	17
Tabela 3. Material Didático da Aluna A.....	18
Tabela 4. Material Didático Aluna B.....	19
Tabela 5. Audições da classe de flauta transversal.....	22
Tabela 6. Medidas aplicadas em alunos disléxicos	36
Tabela 7. Tipos de Dislexia	51

Índice de Figuras

Figura 1. Edifício da Escola Francisco Ornelas da Câmara	7
Figura 2. Piso 2 da FOC	9
Figura 3. Sala de aula	9
Figura 4. Sala de aula	9
Figura 5. Matriz Curricular Curso de Iniciação.....	11
Figura 6. Matriz Curricular Curso Básico de Música	11
Figura 7. Matriz Curricular Curso Secundário de Música	12
Figura 8. Matriz Curricular Curso Livre	12
Figura 9. Distribuição dos alunos da Classe de Flauta Transversal por graus de ensino	16
Figura 10. Género.....	66
Figura 11. Partitura impressa em papel colorido – elaborado pela mestranda.....	74
Figura 12. Anotações e o uso das cores – elaborado pela mestranda.....	75
Figura 13. Notas associadas às cores – elaborado pela mestranda.....	76
Figura 14. Notas associadas às cores – elaborado pela mestranda	78
Figura 15. Plano de estudo – elaborado pela mestranda	81

Índice

Secção I – Prática de Ensino Supervisionada.....	2
1. Composição do Curso	3
2. Caracterização da Escola.....	3
2.1. Meio envolvente	3
2.1.1. Caracterização do meio	3
2.1.2. Caracterização geográfica	4
2.2. Ensino de música na Ilha Terceira	4
2.3. A Unidade Orgânica.....	6
2.4. Edifício / Sede	6
2.4.1. Instalações	7
.....	9
2.5. Oferta formativa	10
2.6. Órgãos de Gestão e Administração da EB1,2,3/JI Francisco Ornelas da Câmara	13
2.6.1. Órgão de Gestão Educativa Direção Pedagógica	13
2.6.2. Assembleia de Escola.....	13
2.6.3. Conselho Pedagógico	14
2.6.4. Conselho Administrativo.....	14
2.6.5. Grupos Disciplinares	14
2.7. Classe de Flauta Transversal	14
2.7.1. Professor Cooperante	15
2.8. Aulas assistidas	16
3. Caracterização dos alunos acompanhados na PESEVM.....	17
3.1. Aluna A - 1º Grau Básico.....	17
3.2. Aluna B - 3º Grau Básico	18
4. Práticas Educativas.....	21
4.1. Metodologias utilizadas pelo orientador cooperante.....	21
4.2. Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo	22
4.2.1. Atividade 1- Audições da classe de flauta transversal	22
5. Aulas lecionadas.....	23
5.1. Aluno A – Ensino Básico (1º grau).....	23
5.2. Aluna B - Ensino Básico (3º grau)	25
5.3. Aluna C – Iniciação (I).....	25
5.4 Aluno D – Iniciação (II).....	26
6. Reflexão sobre a experiência de frequência da Prática de Ensino Supervisionada.....	28
Secção II – Projeto de Investigação	30
7. Introdução	31

8. Revisão da Literatura	32
8.1. Sucesso Escolar no Ensino especializado da Música.....	32
8.1.1. Inclusão	32
8.1.2. Programa de Ensino e Processo de Avaliação.....	34
8.1.3. Problemática do insucesso escolar	37
8.2. Dislexia na Música.....	44
8.2.1. Dislexia	44
8.2.2. Benefícios de uma deteção precoce da Dislexia.....	48
8.2.3. Dislexia na Aprendizagem da Música.....	50
8.3. O Cérebro	52
8.4. Memória	58
8.2.3. Dislexia na aprendizagem da Flauta Transversal	61
9. Objetivos	64
10. Metodologia de Investigação	64
10.1. Participantes e desenho do estudo.....	64
10.2. Procedimentos	65
10.3. Instrumentos de Investigação	65
10.3.1. Inquérito aos Participantes	65
10.4. Resultados	65
10.4.1. Análise de Resultados dos Inquéritos.....	65
11. Discussão.....	72
11.1. Limitações e Contributos do estudo	72
12. Sugestões de exercícios.....	73
12.1. Uso da cor	73
12.1.1. Comparação de Resultados das Alunas.....	75
12.1.2. Discussão de resultados.....	75
12.1.3. Comparação de Resultados das Alunas.....	76
12.1.4. Discussão de resultados.....	76
.....	77
12.2. Partituras ampliadas	78
12.2.5. Discussão de resultados.....	78
12.3. Notação musical	79
12.4. Ritmo.....	79
12.5. Caderno de apoio.....	80
12.5.1. Comparação de Resultados das Alunas.....	81
13. Conclusão.....	82
Referências Bibliográficas	84

Introdução

O presente Relatório de Estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, ministrado pela Universidade de Évora com início no ano letivo 2022/2023, e visa a obtenção da habilitação para a docência referida ao abrigo do Decreto-Lei n.º 79/2014.

De acordo com o regulamento da PESEVM é importante referir que o estágio curricular tem um total de 297 horas, distribuídas por dois semestres. Ao primeiro semestre foram atribuídas 85 horas das quais 70 assistidas, 6 lecionadas e 9 de atividades. As restantes 212 horas foram distribuídas pelo segundo semestre, sendo elas 184 assistidas, 18 lecionadas e 10 de atividades. Como é previsto pelo regulamento, o estágio curricular vai ao encontro de todos os níveis de ensino: iniciação, básico e secundário, apesar de por vezes ficar condicionado pelo que é disponibilizado pela instituição de ensino cooperante. Desta forma, o presente estágio curricular teve incidência no ensino básico, de acordo com a classe de flauta transversal do Conservatório da Escola Francisco Ornelas da Câmara, orientada pelo Professor Rodrigo Lima.

A realização da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) do presente relatório iniciou-se no ano letivo 2022/2023, nomeadamente no dia 13 de outubro. Desta forma, a PSEVM torna-se uma unidade indispensável no percurso profissionalizante do futuro docente constituindo uma área de integração ao desenvolvimento da sua atividade pedagógica.

A segunda secção deste documento retrata a componente de investigação direcionada para a problemática da dislexia no processo de aprendizagem na flauta transversal. A dislexia tem uma natureza neurobiológica (Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003), sendo considerada um problema de origem hereditária (Coelho, s.d). Condiciona notavelmente a aprendizagem de um aluno na música.

O relatório está dividido em três capítulos sendo o primeiro destinado à caracterização da escola e do espaço onde a mesma se localiza, o segundo capítulo prende-se à revisão da literatura com o objetivo de aprofundar os conhecimentos acerca da temática da dislexia, bem como a descrição de algumas práticas implementadas, no que concerne a esta secção, serão abordados os objetivos da investigação, o processo metodológico, a aplicação de questionários e a apresentação de resultados. Por fim o último capítulo é destinado à análise dos dados da investigação integrada no relatório de estágio.

Secção I – Prática de Ensino Supervisionada

1. Composição do Curso

De acordo com o seu regulamento, a comissão da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM), é constituída pelos docentes:

- Professora Doutora Ana Telles Béreau – diretora do curso;
- Professor Doutor Mário Marques – professor responsável pela unidade curricular;
- Professora Doutora Monika Streitová – orientadora interna do estágio;
- Professor Rodrigo Lima – orientador cooperante.

2. Caracterização da Escola

2.1. Meio envolvente

2.1.1. Caracterização do meio

A Ilha Terceira é uma das nove ilhas do arquipélago dos Açores e integra o grupo central. Estende-se por uma área de cerca 402,2 km² (em 29 km de comprimento e 18 km de largura), medindo o seu perímetro 90 km. O seu ponto mais alto está a 1021 metros acima do nível do mar, localizado na serra de Santa Bárbara, no lado Oeste. É a terceira maior ilha do arquipélago e foi também, segundo os dados históricos, a terceira a ser oficialmente descoberta, sendo sua capital Angra do Heroísmo.

As datas do descobrimento do Arquipélago são uma incógnita, existindo correntes históricas a afirmar que já constava de mapas genoveses desde 1351. Contudo, foi a partir de 1431 que as ilhas começaram a ser povoadas. A Terceira, desde o seu descobrimento, desempenhou um papel importante nos jogos políticos da época devido à sua localização geográfica, tendo sido ponto de paragem para as embarcações dos Descobrimentos Portugueses e para as caravelas castelhanas da denominada “Carreira das Índias”. A sua localização geoestratégica tornou-a protagonista no estabelecimento e manutenção do Império Português e, já nos nossos dias, continua a ser alvo de interesses estrangeiros que visam o controle do Atlântico Norte.

2.1.2. Caracterização geográfica

O concelho da Praia da Vitória situa-se na parte leste da Terceira e ocupa 162,29 km², cerca de 40% da área total da ilha, sendo constituído por 11 freguesias: Biscoitos, Quatro Ribeiras, Agualva, Vila Nova, São Brás, Vila das Lajes, Santa Cruz da Praia da Vitória, Fontinhas, Cabo da Praia, Porto Martins e Fonte do Bastardo. O município, limitado a Sul e a Oeste pelo concelho de Angra do Heroísmo, é banhado pelo Oceano Atlântico a Norte e a Leste. Situa-se num campo plano, ostentando a Norte a Serra de Santiago, conhecida como “Serra do Facho”.

2.2. Ensino de música na Ilha Terceira

Gaspar Frutuoso constata que os açorianos se dedicavam às atividades musicais desde os primeiros tempos do povoamento. Contudo, as bandas de música são um fenómeno sociocultural mais recente que se expande a partir da segunda metade do século XIX.

Entre 1831-1832, chegaram a Angra do Heroísmo e a Ponta Delgada duas bandas de música, integradas nas forças liberais provenientes de França e Inglaterra, o Batalhão de Caçadores 5 e o Regimento de Infantaria 18.

Se os caciques impulsionaram e contribuíram para a criação de alguns grupos, na maior parte dos casos foi com o contributo das populações e o sacrifício dos participantes que elas se sustentaram. E assim a banda passou a ser um símbolo de identidade e de orgulho da respetiva freguesia. Deste modo, criaram-se centenas de filarmónicas por todo o arquipélago, muitas delas com vida efémera, mas que logo davam origem a outros agrupamentos, com nomes diferentes. Verdadeiras escolas de arte e de civilidade que atingiram milhares de cidadãos ao longo dos tempos. Todo este movimento acabou por influenciar e enriquecer outras atividades culturais. Eram os próprios músicos que constituíam as orquestras dos grupos de teatro, conhecidos por comédias; que acompanhavam e acompanham as Danças de Carnaval, as marchas populares, etc. Foi também por intermédio das filarmónicas que se aprofundou a confraternização insular.

No que diz respeito, em particular, às Bandas Filarmónicas nos Açores, também é interessante salientar o que é dito a propósito destas entidades. Nesse sentido, é referido que os

Açores são a região do país com mais Bandas, onde estas desempenham uma função cultural e social de importância unanimemente reconhecida (Costa, 2013a).

Costa (2013) afirma que “cada Filarmónica açoriana possui uma Escola de Música, que engloba duas valências principais: a iniciação musical a crianças e jovens e a formação a nível superior destinada aos executantes já incorporados na Filarmónica”.

Muitos músicos iniciam a sua formação nas Bandas Filarmónicas e posteriormente ingressam em Academias, Conservatórios, Escolas Profissionais ou Escolas Superiores, para aprofundar os seus conhecimentos musicais, eventualmente para seguir uma carreira na área da música. Este desenvolvimento musical dos músicos, faz com que as Bandas Filarmónicas apresentem um melhor nível artístico.

Segundo Craveiro (2014, p. 20), “as Escolas de Música das Bandas Filarmónicas utilizam um modelo de ensino não-formal”. A este respeito, o autor refere que não existe uma avaliação quantitativa aos alunos e um programa a ser cumprido.

De acordo com Pereira (2017, p. 48), “o ensino não-formal tem muitos benefícios, tais como: ambiente de trabalho favorável e de cooperação entre os Professores; meio favorável para a aquisição e melhoramento de novas competências; realização de diversas atividades lúdicas integrando a família e a comunidade local; relação próxima entre Professor-aluno; aumento do estímulo para tocar em conjunto; acesso gratuito ao ensino da música; empréstimo gratuito de instrumento para estudo; aprendizagem ao ritmo individual do aluno; captação de novos alunos, devido à facilidade de acesso e ao estímulo de familiares e amigos que já frequentam a Escola de Música da Banda Filarmónica”.

Assim, pode dizer-se que este modelo de ensino, que é simples, é facilitador de uma boa aprendizagem musical e de um ótimo desenvolvimento social.

Por oposição, nos Conservatórios utiliza-se um modelo de ensino formal, em que o respetivo método é diferente, prestando os alunos provas de avaliação todos os períodos, sendo avaliados qualitativa e quantitativamente e existe um programa disciplinar a ser cumprido (Craveiro, 2014).

2.3. A Unidade Orgânica

A Escola Básica Integrada da Praia da Vitória foi criada pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2004/A, de 9 de junho, e resulta da integração das escolas básicas e jardins de infância do concelho da Praia da Vitória na Escola Básica 1,2,3/JI Francisco Ornelas da Câmara.

Esta Escola Básica, atualmente com pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, tinha sido criada por sua vez a 15 de novembro de 1972, tendo iniciado funções num antigo seminário de uma congregação de padres holandeses, situado na periferia da Praia da Vitória.

Nesse ano, foi nomeada uma Comissão Executiva Instaladora para acompanhar o desenrolar da obra e preparar a mudança de instalações, prevista para o meio de um ano letivo, como de facto aconteceu para não comprometer o desenrolar das obras de remodelação do antigo espaço.

Parcerias e protocolos:

- Direção Regional do Desporto;
- Câmara Municipal;
- Instituto de Ação Social;
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens da Praia da Vitória;
- Centro de Saúde da Praia da Vitória;
- Escola Profissional da Praia da Vitória;
- Santa Casa da Misericórdia da Praia da Vitória;
- PSP – Escola Segura;
- Alguns centros de comércio são imprescindíveis para a consecução dos objetivos traçados nos documentos orientadores e para as diversas ofertas formativas.

2.4. Edifício / Sede

Devido ao aumento da população escolar, o edifício-sede foi sofrendo pequenas obras de ampliação e manutenção, chegando a utilizar provisoriamente outros espaços e módulos pré-fabricados. No entanto, as instalações encontravam-se em situação de rutura, degradadas e com péssimas condições de segurança. Assim, em 2000, foi iniciada a remodelação e ampliação da escola.

A mudança para o novo edifício deu-se em abril de 2004, ficando a escola com ótimas e amplas instalações. Nesse mesmo ano, foi criada a Escola Básica Integrada da Praia da Vitória, através do Decreto Regulamentar Regional nº 20/2004/A de 9 de junho que agregou a Área Escolar da Praia da Vitória e a Escola Básica 2,3 Francisco Ornelas da Câmara, tendo sido nomeada uma nova Comissão Executiva Instaladora, envolvendo os corpos dirigentes das duas instituições.

Figura 1. Edifício da Escola Francisco Ornelas da Câmara



Nota. praiaexpresso.com

2.4.1. Instalações

No que concerne ao seu aspeto arquitetónico, podemos dizer que se trata de uma estrutura com quatro pisos, erguida em betão e com grande amplitude em espaços interiores, com zonas de passagem cobertas, um polidesportivo interior e uma vasta área exterior com relvados, espaços destinados a atividades desportivas e recreios para o pré-escolar e 1.º ciclo. A escola também dispõe de um parque de estacionamento para a comunidade escolar.

O equipamento disponível nas diversas salas:

O piso zero é constituído por 6 salas de aula;

O piso um é constituído por refeitório, cozinha, bufete dos alunos e professores, 1º piso da sala de convívio dos alunos, gabinete da entidade formadora, salas de aula específicas e não

específicas, laboratórios, miniginásio, reprografia e papelaria, sala multiusos, “merendário” e gabinetes de trabalho.

No piso dois existem espaços destinados aos serviços administrativos, ao conselho executivo, central telefónica e receção aos pais e encarregados de educação, 2º piso da sala de convívio dos alunos, gabinete do aluno, Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), sala de pessoal docente, sala de pessoal não-docente, diversas salas de aula específicas e não-específicas, vários gabinetes de trabalho e um auditório.

O piso três é constituído por sala de reuniões, salas de aula, gabinetes de trabalho e biblioteca escolar / centro de recursos educativos (BECRE). Cada piso contempla instalações sanitárias reservadas para professores, funcionários e alunos.

Relativamente às diversas salas, a escola está equipada com:

- Um laboratório de física com um anexo e arrecadações;
- Um laboratório de química com dois anexos e arrecadações;
- Três salas de ciências naturais com um anexo;
- Cinco salas de educação visual e tecnológica com arrecadações;
- Duas salas de educação visual com arrecadações;
- Duas salas de educação tecnológica com arrecadações;
- Três salas de educação musical;
- Quatro salas de informática.

Pertencente ainda ao complexo de blocos do recinto escolar, existe um pavilhão desportivo, incluindo um polidesportivo e uma sala de ginástica.

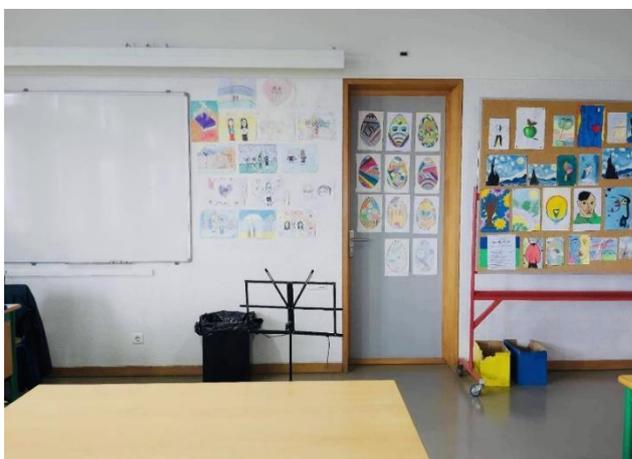
Figura 2. Piso 2 da FOC



Figura 3. Sala de aula



Figura 4. Sala de aula



2.5. Oferta formativa

De acordo com o Regulamento Interno da Escola EB1,2,3/JI Francisco Ornelas da Câmara, o Departamento do Ensino Artístico objetivos: ministrar cursos de ensino vocacional da Música; contribuir para uma melhor formação cultural e artística; promover o desenvolvimento da vida cultural da Cidade da Praia da Vitória como também da Ilha Terceira, através de concertos e atividades extracurriculares; e, por fim, desenvolver, através de parcerias com outras entidades, projetos de sensibilização para as artes.

Desta forma, esta instituição proporciona a frequência dos seguintes cursos:

- Curso de Iniciação (dirigido a alunos do 1º ciclo do Ensino Básico);
- Curso Básico (regime articulado e supletivo);
- Cursos Livre;
- Curso Secundário de Música – Instrumento, Formação Musical e Composição (regime articulado e supletivo);
- Curso Secundário de Canto (regime articulado e supletivo).

São disponibilizadas as seguintes opções relativamente aos cursos de instrumento:

Tabela 1. Instrumentos disponíveis para aprendizagem no ensino artístico

Flauta Transversal	Trompa	Canto
Clarinete	Trombone	Violino
Saxofone	Trompete	Violoncelo
Percussão	Acordeão	Piano
Guitarra	Guitarra portuguesa	Flauta de Bisel

- Matriz Curricular do Curso de Iniciação – 1º ciclo do Ensino Básico (1º ao 4º ano de escolaridade).

O curso de Iniciação em Música é direcionado a alunos que frequentem o 1º ciclo do ensino básico dos 5 aos 10 anos de idade. De acordo com o disposto no Artigo 7º da portaria nº223-A/2018, a matriz curricular é a seguinte:

Figura 5. Matriz Curricular Curso de Iniciação

COMPONENTES DO CURRÍCULO	CARGA HORÁRIA SEMANAL (SEGM. DE 45')
Iniciação Musical (i)	1
Introdução ao Instrumento Musical	2 x 1 (ii)

- i. Obrigatória para todos os alunos;
- ii. Uma das sessões semanais é ministrada em regime de ensino individual e a outra, obrigatoriamente, em grupos de 2 ou mais alunos.

Nota <https://ebipv.edu.azores.gov.pt/2023/01/26/projeto-curricular-escola-2022/>

- Matriz Curricular do Curso Básico de Instrumento – 2º e 3º ciclo do Ensino Básico (5º ao 9º ano de escolaridade).

A matriz curricular correspondente ao Curso Básico de Música (regime supletivo ou articulado) está estabelecida na portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto. A tabela que se segue demonstra essa mesma matriz, disposta pelos 5 graus/anos de ensino (1º ao 5º grau), correspondentes ao 2º e 3º ciclo do ensino básico (5º ao 9º ano), de acordo com a Portaria nº225/2012.

Figura 6. Matriz Curricular Curso Básico de Música

Componentes do Currículo	Carga Horária Semanal (SEGM. DE 45')
Formação Musical	2
Classe de Conjunto	2
Instrumento	2

Nota <https://ebipv.edu.azores.gov.pt/2023/01/26/projeto-curricular-escola-2022/>

- Matriz Curricular do Curso Secundário de Música – Ensino Secundário (10º ao 12º ano).

O Curso Secundário de Música, está disposto em 3 graus (6º, 7º e 8º grau), correspondentes ao 10º, 11º e 12º ano do ensino regular.

Este curso está dividido em diferentes vertentes (instrumento, canto, composição e formação musical), de forma a abranger diversas áreas musicais, para que os alunos possam fazer um percurso curricular singular e adaptado às suas necessidades e escolhas pessoais.

Ao contrário do Curso Básico de Música, onde a matriz curricular dos alunos não altera de acordo com o regime escolhido (articulado ou supletivo), no Curso Secundário surgem algumas adaptações.

Figura 7. Matriz Curricular Curso Secundário de Música

COMPONENTES DO CURRÍCULO	CARGA HORÁRIA SEMANAL (SEGM. DE 45')
Formação Musical	2
Análise e Técnicas de Composição	3
Disciplinas de Oferta Complementar:	
- Tecnologias e Informática Musical	2
- Instrumento ou Composição (i)	2

Nota <https://ebipv.edu.azores.gov.pt/2023/01/26/projeto-curricular-escola-2022/>

▪ Curso Livre

No curso livre o aluno tem a opção de escolher as disciplinas que quer frequentar, sem a obrigatoriedade de seguir um programa ou um plano de estudo oficial.

Figura 8. Matriz Curricular Curso Livre

COMPONENTES DO CURRÍCULO	CARGA HORÁRIA SEMANAL (SEGM. DE 45')
'Qualquer Disciplina do Ensino Artístico'	1 ou 2

Nota <https://ebipv.edu.azores.gov.pt/2023/01/26/projeto-curricular-escola-2022/>

▪ Oferta Formativa – Classes de Conjunto

De acordo com a informação fornecida pela EBIPV, "O Ensino Artístico da Escola Francisco Ornelas da Câmara duas oferece aos seus alunos três ofertas formativas diversificadas de Classes de Conjunto, diferenciando-as por faixas etárias e tipos de instrumento. Desta forma, cada tipologia de percurso formativo tem um contexto de Classe de Conjunto próprio, sempre obrigatoriamente frequentando no mínimo uma classe de conjunto instrumental e uma vocal em cada ano letivo, de maneira a proporcionar uma formação de música e conjunto o mais abrangente possível. As classes existentes são:

- Coro Juvenil;
- Orquestra de Sopros;
- Orquestra de Guitarras.

2.6. Órgãos de Gestão e Administração da EB1,2,3/JI Francisco Ornelas da Câmara

De acordo com o Regulamento Interno desta instituição, os órgãos de administração e de gestão que constituem a base do bom funcionamento da Escola Francisco Ornelas da Câmara são: Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico e o Conselho Executivo. No que diz respeito aos órgãos de Gestão Educativa fazem deles parte, o Conselho Administrativo, Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente, Conselhos de Departamento Curriculares, os Grupos Disciplinares, Conselho de Diretores de Turma, Conselhos de Núcleos Escolares, Conselhos de Turma e Associação de Pais e Encarregados de Educação.

2.6.1. Órgão de Gestão Educativa Direção Pedagógica

2.6.2. Assembleia de Escola

Assembleia de Escola é composta por 11 elementos designadamente. A este órgão compete representar cada unidade orgânica.

a) Representantes do Pessoal Docente, devendo integrar um docente de cada nível de ensino e um docente do ensino artístico especializado;

b) Representantes do Pessoal Docente e Não Docente;

c) 2 Representantes dos Pais e Encarregados de Educação, incluindo o Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação;

d) 1 Representante da autarquia;

e) 1 Representante das atividades de caráter cultural, desportivo, artístico, científico, ambiental e económico, cooptado pela Assembleia.

2.6.3. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é constituído por 20 membros efetivos. A este órgão compete a coordenação e supervisão pedagógica, assim como a orientação educativa, quer no domínio pedagógico-didático, quer na orientação e acompanhamento dos alunos.

2.6.4. Conselho Administrativo

Rege-se nos termos da Lei em vigor e, complementarmente, pelo próprio Regimento. Por opção dos Departamentos Curriculares, poder-se-ão formar Grupos Disciplinares com o desenvolvimento de trabalhos em reuniões autónomas, desde que continuamente tutelados por reuniões plenárias de Departamento e em conformidade com os termos devidamente estipulados através do presente regulamento

2.6.5. Grupos Disciplinares

Os Grupos Disciplinares representam todas as disciplinas de acordo com os cursos lecionados e são responsáveis pelo desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo. Em cada Grupo Disciplinar é eleito pelos docentes um Delegado, que tem a função de orientar, coordenar e organizar o mesmo.

2.7. Classe de Flauta Transversal

A classe de flauta transversal da Escola EB1,2/JI Francisco Ornelas da Câmara existe desde o ano de 2009, sobe a orientação do professor Rodrigo Lima. Contava apenas com cerca de 10 discentes, uns na iniciação e outros no curso básico.

No ano letivo 2021/2022 juntou-se ao corpo docente o professor Henrique Andrade e no ano transato, a professora Anabela Oliveira, foram três os professores de flauta do departamento do Ensino Artístico da FOC no ano letivo 2022/2023.

2.7.1. Professor Cooperante

O orientador cooperante da mestranda foi o professor Rodrigo Lima, natural da Praia da Vitória, Ilha Terceira. Iniciou os seus estudos musicais aos nove anos de idade na Filarmónica União Praiense, e dois anos mais tarde começa o Curso Complementar de Música no Conservatório Regional de Angra do Heroísmo, concluindo-o em 2002. Na sua atividade musical destacam-se concertos, em dueto com guitarra clássica; com a Orquestra e o Sexteto do Teatro Angrense; com a Orquestra Juvenil da Terceira, como solista; com as Orquestras Sinfónica Juvenil de Lisboa, Angra Jazz, Horta Camerata e Académica Metropolitana de Lisboa; foi músico convidado da Orquestra Metropolitana de Lisboa. Também frequentou a Orquestra Francisco Lacerda. Efetuou masterclasses com Nuno Inácio, Claudi Arimani e Trevor Wye. Participou no Concerto de Natal em 2005, na Sé de Angra e na Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Angra do Heroísmo (numa colaboração da Orquestra da Catedral com músicos da Escola Superior de Música da Catalunha).

Em 2008, lecionou Flauta Transversal no Conservatório D. Dinis, em Odivelas, tendo colaborado na gravação de um CD incorporado num projeto do Conservatório D. Dinis e algumas escolas básicas.

Concluiu a Licenciatura em Instrumentista de Orquestra na especialidade de Flauta Transversal na Academia Nacional Superior de Orquestra, na Classe de Flauta do Professor Nuno Inácio, em 17 de setembro de 2008. Em 2008/2009 lecionou a disciplina de Flauta Transversal na Escola Francisco Ornelas da Câmara, Praia da Vitória e na Escola Tomás de Borba, Angra do Heroísmo.

É professor da Classe de Flauta Transversal na Escola Francisco Ornelas da Câmara, Praia da Vitória. No ano letivo 2022/2023, a sua classe foi constituída por 15 alunos repartidos por dois níveis de ensino da seguinte forma: iniciação (6 alunos) e ensino básico (9 alunos). As aulas de iniciação tinham a duração de 45 minutos e as aulas dos níveis de ensino básico e secundário tinham a duração de 60 minutos.

O gráfico seguinte apresenta a distribuição dos alunos pelo grau de ensino artístico a frequentar:

Figura 9. Distribuição dos alunos da Classe de Flauta Transversal por graus de ensino



2.8. Aulas assistidas

De acordo com o mesmo regulamento, relativo ao 1º semestre, a mestranda deverá realizar 85 horas de PESEVM, distribuídas da seguinte forma:

- 70 horas: aulas assistidas (alunos de iniciação e básico);
- 7 horas: aulas lecionadas (idem, 1 por nível a 2 alunos de cada nível);
- N° de visitas do Orientador Interno à Escola Cooperante: 1.

No segundo semestre, o número de horas de PESEVM a realizar corresponde a cerca de 204 horas e 45 minutos (11 horas semanais), das quais:

- 194 horas: aulas assistidas (alunos de iniciação e básico);
- 10 horas: aulas lecionadas (idem, 1 por nível a 2 alunos de cada nível);
- N° de visitas do Orientador Interno à Escola Cooperante: 2.

Apesar da planificação apresentar o total de 297 horas de estágio, segundo o regulamento da Prática de Ensino Supervisionada, a mestranda poderá faltar a 20% das horas de contacto previstas sem perder o direito à frequência da PES. Desta forma, a mestranda realizou no primeiro semestre, 85 horas, e no segundo semestre, 205 horas, perfazendo um total de 290 horas. O estágio curricular ocorreu entre outubro e junho de 2023.

3. Caracterização dos alunos acompanhados na PESEVM

Durante o ano letivo de 2022/2023 a mestranda acompanhou, respetivamente, quinze alunos no primeiro semestre e treze alunos no segundo semestre.

Como classe de flauta transversal do Ensino Artístico da EBIPV do Professor Rodrigo Lima não continha nenhum aluno do Ensino Secundário, não foi possível cumprir o estipulado no regulamento da PESEVM. No entanto, apenas dois 2 dos 13 alunos que terminaram o ano letivo serão retratados no relatório por terem sido detetados com dislexia.

De seguida, os alunos serão retratados de forma anónima, com o objetivo de proteger a sua privacidade e, por isso, serão identificados com as letras do alfabeto, de “A” e “B”, tal como está indicado na tabela que se segue. Apesar de no ponto 5 serem descritos mais dois alunos “C” e “D” do nível de iniciação, apenas as discentes A e B foram acompanhadas, com regularidade, por terem sido diagnosticadas com dislexia.

Tabela 2. Identificação das alunas de “A” e “B”

Nível	Identificação	Nº de alunos
1º grau	A	1
3º grau	B	1

3.1. Aluna A - 1º Grau Básico

A Aluna A frequentou o primeiro ano do Ensino Artístico da Escola 1,2,3JI Francisco Ornelas da Câmara e tinha 11 anos de idade. A sua aula tinha lugar à quinta-feira das 13h55 às 14h55, com uma duração de 60 minutos, sendo esta individual.

Desde o primeiro momento que aceitou muito bem a presença da mestranda, demonstrando sempre disponibilidade para colocar em prática as ideias que lhe eram propostas.

Procurou-se ao longo do ano letivo melhorar a estabilidade da postura, a sonoridade e o rigor rítmico.

O começo do ano letivo, foi uma adaptação do método de trabalho do professor cooperante, uma vez que a Aluna A tinha tido aulas particulares de flauta transversal no passado ano. No entanto, surgiram algumas dificuldades nomeadamente a nível de emissão sonora e postura, resultado da passagem da *fife* para a flauta transversal. O som era pouco focado,

soprava com bastante ar e para fora da flauta. Era necessária uma atenção redobrada para que a aluna mantivesse o equilíbrio nas duas pernas e que a esquerda se deslocasse um pouco mais à frente da direita.

O segundo período, foi de algumas melhorias, sempre com a ordem de trabalho debruçada no *Beginners Book for the Flute - Part 1* de Trevor Wye, adicionando o uso do metrônomo de forma a melhorar as questões rítmicas.

O terceiro período, ficou marcado pelo término do manual nº1 (*Beginners Book for the Flute - Part 1* de Trevor Wye) e introdução ao livro nº 2, d mesmo pedagogo. O mesmo, abrange o registo médio / agudo, bem como a aprendizagem de novos ritmos e novos compassos (semicolcheias, tercinas, galopes e compassos compostos). A articulação também foi um dos pontos chaves do último período, tornando-se uma desmotivação para a discente. Foi necessário trabalhar alguns exercícios sem a flauta de modo a tornar o movimento da língua ágil e natural.

O material didático selecionado e trabalhado ao longo do ano consistiu na aprendizagem de peças e estudos específicos do instrumento.

Tabela 3. Material Didático da Aluna A

Material Didático da Aluna A durante o ano letivo 2022/2023

1º Período	Métodos e estudos <ul style="list-style-type: none"> ▪ T. Wye: <i>A Beginners Book for the Flute- Part 1.</i>
2º Período	Métodos e estudos <ul style="list-style-type: none"> • T. Wye: <i>A Beginners Book for the Flute- Part 1.</i>
3º Período	Métodos e estudos <ul style="list-style-type: none"> ▪ T. Wye: <i>Manual nº2;</i> ▪ Escalas maiores, menores, naturais e melódicas; ▪ Respetivos arpejos; ▪ Pequenos temas em Fá Maior e Sol Maior.

3.2. Aluna B - 3º Grau Básico

A discente B estudava na classe de flauta transversal do Professor Rodrigo Lima há cerca de 3 anos, não tendo frequentado a iniciação e tinha 13 anos de idade. A aluna pertencia ao curso básico de música e tinha direito a 60 minutos de aula e individual, sendo lecionada às terças-feiras.

Apresentava um perfil por vezes excessivamente calmo e tranquilo, que se traduzia na perda de foco e concentração na sala de aula.

A Aluna B foi um exemplo de esforço e dedicação nas aulas de flauta, mas por outro lado revela algumas dificuldades e falta de segurança em muitos momentos das aulas. A nível técnico apresentava alguma irregularidade de dedos, sendo necessário o trabalho metódico com auxílio do metrónomo. No que diz respeito à sonoridade, a discente apresentava uma boa qualidade sonora, pois estudava com frequência os exercícios de Tone do manual *Beginners Book for the Flute - Part 1* de Trevor Wye. Em termos de expressividade a sua interpretação era sempre muito mecânica e pouco natural, havendo a necessidade de associar a obra a uma narrativa de modo a facilitar a sua execução. Todavia, a aluna mostrou-se sempre empenhada em ultrapassar as suas dificuldades e interessada na aquisição de novos conhecimentos

Inicialmente, na presença da mestrandia, a aluna mostrava-se tímida e pouco à vontade. Contudo, ao longo do tempo foi adquirindo mais confiança, acabando por se sentir confortável na presença da mestrandia.

O trabalho realizado com esta aluna, constou nomeadamente em exercícios de som com a técnica de *flutterzunge*, com o intuito de relaxar a garganta, criar alguma abertura no interior da boca a fim de criar uma maior amplitude sonora. Os exercícios de harmónicos também foram fulcrais para a melhoria do 3º registo da flauta.

O material didático selecionado pelo orientador cooperante e trabalhado ao longo do ano consistiu na aprendizagem de peças e estudos específicos instrumento.

Tabela 4. Material Didático Aluna B

Material Didático da Aluna B durante o ano letivo 2022/2023

1º Período	Métodos e estudos <ul style="list-style-type: none">▪ T. Wye: <i>A Beginners Book for the Flute- Part 1</i>;▪ Escalas maiores, menores e cromáticas;▪ Arpejos das respectivas escalas;▪ P. Proust: <i>Divertissement</i>.
2º Período	Métodos e estudos <ul style="list-style-type: none">▪ T. Wye: <i>A Beginners Book for the Flute- Part 1</i>;▪ Escalas maiores, menores e cromáticas com os respectivos arpejos;▪ P. Proust: <i>Hirondelle</i>.
3º Período	Métodos e estudos <ul style="list-style-type: none">▪ Escalas maiores e menores, arpejos e escala cromática;▪ J. Pál: <i>Sonatine</i> 1º andamento.

4. Práticas Educativas

4.1. Metodologias utilizadas pelo orientador cooperante

As metodologias de trabalho utilizadas pelo professor cooperante, baseadas na sua experiência de ensino, foram muito idênticas para os diferentes graus, à exceção do nível de iniciação. Sendo a flauta transversal um instrumento cuja emissão sonora não é direta, com os alunos de iniciação é essencial arranjar ferramentas de trabalho adaptadas às suas dificuldades e que mantenham os alunos motivados ao longo de todo o processo de aprendizagem

O professor cooperante adotou sempre uma postura profissional e organizada, procurando a todo o momento o bom ambiente em sala de aula. O contacto com os encarregados de educação era presado de forma a informá-los do percurso do educando, como também das tarefas diárias a cumprir. Neste sentido, o professor cooperante optou por uma abordagem mais lúdica considerando a idade e o pouco tempo de estudo do instrumento. Todos os alunos da sua classe passaram pelo mesmo método de ensino, quer seja em exercícios de som ou articulação, tendo como base a repetição de algumas notas e ritmos, a leitura e aprendizagem de notas na pauta. Também foram trabalhados, em todos os períodos vários duetos. Todos estes conceitos e ensinamentos foram abordados de forma clara, simples e didática para que as alunas conseguissem reter todas as informações essenciais.

Era utilizado como auxiliar de acompanhamento o *play along*, e o piano tornando assim motivador a prática flautística. Na opinião da mestranda esta abordagem fez com que as alunas se mostrassem mais interessadas na sua aprendizagem e fez com que tivessem uma melhor conexão com o seu repertório, facilitando o trabalho musical e interpretativo dos mesmos.

O reforço positivo era também crucial e muito valorizado. Sempre que uma aluna executava determinado exercício corretamente, o professor elogiava-a com palavras de aprovação, congratulando-as pelo bom trabalho alcançado.

Em aula o orientador questionava a mestranda sobre novas formas metodológicas de se poder resolver um determinado problema. Nas aulas que observou e enquanto a mestranda esteve a lecionar acompanhou e aconselhou devidamente diversos aspetos, permitindo a sua evolução.

4.2. Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo

4.2.1. Atividade 1- Audições da classe de flauta transversal

A classe de flauta transversal do Professor Cooperante realizou algumas audições públicas ao longo do ano letivo, às quais a mestrandia assistiu assiduamente. No primeiro período, as audições foram todas um pouco mais temáticas, de modo a motivar os alunos para a prática flautística. Desde a Disney, ao Cinema, aos Queen, ao John Lennon e ainda a Astor Piazzolla. Todas as outras audições presentes na tabela foram as obrigatórias do final do período. Estas demonstrações públicas tinham como objetivo proporcionar aos alunos a experiência de tocar em público e, por outro lado, apresentar aos encarregados de educação o trabalho desenvolvido ao longo do ano. As peças interpretadas foram, na sua grande maioria, acompanhadas através do *playalong*. Quando era necessário o acompanhamento de um piano o pianista acompanhador era o Professor Fernando.

A mestrandia, teve ainda a oportunidade de assistir a alguns ensaios com piano. As audições assistidas constam na tabela seguinte.

Tabela 5. Audições da classe de flauta transversal

Data	Horário	Tema	Local
10-10-222	18h00	Mês da música e da Disney	Auditório da Escola
7-11-2022	18h00	Cinema	Auditório da Escola
24-11-2022	18h00	Queen	Auditório da Escola
12-12-2022	18h00	Homenagem a John Lennon	Auditório da Escola
15-12-2022	18h00	Audição de Natal (final do período)	Auditório da Escola
10-03-2023	18h00	Homenagem a Astor Piazzolla	Auditório da Escola
13-06-2023	18h00	Audição final de ano-iniciação	Academia da Juventude
15-06-2023	18h0	Audição final de ano-básico	Auditório da Escola

5. Aulas lecionadas

Foi estabelecido pela mestranda que as aulas lecionadas, apesar de serem algo da sua total responsabilidade, seguissem a linha condutora de trabalho adotada pelo professor cooperante. Faziam parte da classe de flauta transversal, no primeiro período, 15 alunos e no segundo e terceiro período apenas 13 discentes, assim sendo, houve uma limitação de alunos observados uma vez que não existiam alunos a frequentar o ensino secundário de música – ramo de flauta transversal.

O objetivo primordial foi incutir e transmitir aos alunos um novo método possível de encarar a aula de flauta, assim como trocar ideias e apresentar ferramentas que ainda não haviam sido utilizadas.

Portanto, as estratégias adotadas ao longo das aulas foram as seguintes: Pequeno diálogo de modo a saber como correu o dia do discente, logo de seguida aquecer o corpo de modo a não criar lesões futuras, trabalho de aquecimento (Trevor Wye - Book 1, pag. 20, 39), onde era observado a postura, a respiração e o som. Por fim, estudos e peças consoante o grau a que se aplica. Sempre que uma atividade e/ou exercício era executado corretamente, uma palavra positiva era dita como reconhecimento do bom trabalho realizado pelo aluno.

As aulas selecionadas para esta secção tiveram em consideração os alunos que foram acompanhados pela mestranda durante o seu estágio curricular, desde o início até ao final do ano letivo 2022/2023. Estas aulas foram acompanhadas pelo Professor Cooperante Rodrigo Lima e algumas delas foram assistidas pela Professora Orientadora Monika Streitová, como está especificado no regulamento da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música.

5.1. Aluno A – Enino Básico (1º grau)

Como outrora havia sido explicado, a mestranda seguiu a planificação e as metodologias adotadas pelo orientador cooperante, sendo que as aulas eram divididas em três momentos distintos: aquecimento, estudos e peças. Com esta aluna, a mestranda teve a oportunidade de lecionar três aulas, duas no segundo período e outra no terceiro.

Mostrando-se sempre bastante recetiva na presença da mestranda, a aluna A apresentava-se como sendo uma pessoa empenhada. Estando a discente no primeiro ano do

ensino básico, a mesma no passado ano já frequentava aulas particulares de flauta transversal. Na aula lecionada, à semelhança com os restantes alunos, começámos por conversar sobre o seu dia, passando de seguida para um breve exercício de aquecimento corporal, visto que a sua estrutura anatómica era um pouco frágil. De seguida, exercícios de sonoridade, primeiramente no registo grave e depois no registo médio (todos estes exercícios seguiam a metodologia de trabalho do professor cooperante). Uma vez que a aluna passou da *fife* para a flauta transversal foi necessário debruçar sobre aspetos básicos como a colocação da mão direita na flauta, a direção do ar e a diferença dos lábios nos vários registos do instrumento.

Nesta aula em específico, foram ainda trabalhados duos com o intuito de trabalhar a afinação, a concentração e focagem apenas na sua voz da canção. Para tal a sua irmã que assistia sempre às aulas tocou com a aluna A. Inicialmente houve algum desconforto na pulsação, fruto da discordância entre ambos os alunos quanto ao tempo da música. A mestranda juntou-se às duas alunas usando a respiração e movimento corporal como exemplo para o início de obra ser em conjunto.

A última parte da aula foi dedicada ao trabalho das obras do manual *Beginners Book for the Flute - Part 1* de Trevor Wye, sendo que a maior dificuldade foi o ritmo. Para o discente melhorar esta dificuldade, a mestranda pediu que utilizasse a percussão corporal, ou seja:

- Semínimas = Palmas;
- Mínimas = Pernas;
- Semibreve = Bater o pé;
- Colcheias = Estalar os dedos.

Posteriormente, repetiu-se o mesmo processo, mas com o nome das notas e o auxílio do metrónomo. O resultado foi positivo.

Durante esta aula foi sempre incutido à aluna para que referisse quando estava cansada, devido ao nível de exigência necessário para suportar a flauta completa. No final, a discente apresentava já algum cansaço, pelo que a aula foi dada como terminada, utilizando-se o diálogo para responder a algumas questões por parte da aluna.

Aquando da última aula dada pela mestranda à aluna A, assistida pela professora orientadora, foi notável a evolução não só sonora, mas também técnica durante os 30 minutos de aula.

5.2. Aluna B - Ensino Básico (3º grau)

Tal como em todas as aulas lecionadas, a planificação foi realizada sempre de acordo com o trabalho do professor cooperante, muitas vezes com a sua ajuda, seguindo-a respeitosamente.

A discente B caracterizou-se como sendo uma aluna esforçada, mas com alguma falta de segurança durante a aula. Na presença da mestrande, mostrou-se um pouco retraída, mas com vontade de adquirir novas ferramentas de trabalho. A aula teve a duração de 60 minutos. Sendo os primeiros 15 minutos dedicados a escalas e arpejos correspondentes às obras executadas de seguida. Os próximos 20 minutos foram debruçado nos estudos de Vester onde houve o cuidado de ver a postura, articulação, ritmos e som. Por vezes a discente tinha algumas dificuldades em retirar as notas agudas (Dó 5 a Dó 6), para tal foram utilizados exercícios de harmónicos que tinham como objetivo dar a entender à aluna B a quantidade / velocidade de ar necessária para obter aquele registo como também a posição labial. Nos últimos 25 minutos foi trabalhada a peça *Divertissement* do compositor Pascal Proust, tentando conciliar as técnicas anteriormente trabalhadas.

A aula teve um rendimento bastante positivo e a aluna mostrou-se sempre entusiasmada e empenhada nos exercícios que foram abordados. Inicialmente, a mestrande teve dúvidas relativamente à sua escolha em alterar o plano da aula, no entanto no final da mesma concluiu que a motivação e o entusiasmo inicial da aluna por determinadas competências permitiram que este obtivesse um aproveitamento muito positivo.

5.3. Aluna C – Iniciação (I)

A Aluna C frequentava a classe de fluta transversal do professor Rodrigo Lima desde de setembro de 2022, com seis anos de idade. Cada aula teve a duração de 60 minutos, sendo esta individual e tendo lugar à sexta-feira.

A estudante adquiriu desde o início do ano letivo uma flauta de gama estudante, com cabeça curva e cabeça reta para que mais tarde fosse feita a transição, de forma gradual, de uma cabeça para a outra.

A aluna C iniciou o ano com uma flauta de cabeça curva, devido à sua estatura pequena. Desde cedo comprovou ter interesse pela disciplina. Inicialmente, demonstrou algumas

dificuldades em produzir som no instrumento, uma vez que o orifício da flauta (localizado na cabeça da flauta), estava demasiado girado para “dentro”. Apesar das dificuldades iniciais, típicas de um aluno iniciante, ao longo do primeiro período a aluna foi aperfeiçoando a sua execução e colocando em prática o registo grave, mais concretamente, as notas da mão esquerda (sol lá, si e dó).

Inicialmente, na presença da mestranda, a aluna mostrava-se tímida e pouco à vontade. Contudo, ao longo da aula e com a ajuda do diálogo entre ambas, tudo se tornou mais fluído, até mesmo a percepção dos exercícios pedidos pela mestranda.

No primeiro período, foram abordadas algumas questões teóricas e técnicas, á iniciação musical e iniciação do instrumento. O método utilizado com a discente foi o *Beginners Book for the Flute - Part 1* de Trevor Wye, tendo-o este acompanhado até ao final o ano letivo.

No segundo período, o professor cooperante seguiu com o mesmo método de trabalho aplicando na flauta as notas da mão direita (fá, mi, ré).

Por fim, no último período, a aluna C apresentou-se em público de forma exemplar, com melhorias no som e na afinação, fazendo-se acompanhar pelo pianista acompanhador.

5.4 Aluno D – Iniciação (II)

O Aluno D era estudante do ensino artístico da EBIPV. Iniciou os seus estudos musicais com 6 anos de idade na escola de música da Banda Filarmónica da sua área de residência. No ano letivo 2021/2022 ingressou na classe de flauta do professor Rodrigo Lima no nível de iniciação. A aula tinha a duração de 60 minutos, com lugar à quinta-feira.

O aluno apresentava uma boa qualidade sonora, apesar de isso lhe trazer consequências, pois desperdiçava demasiado ar e acabava por não conseguir executar frases musicais de grande duração. Ao longo do primeiro período, o professor cooperante executou diversos exercícios, incluindo de respiração, com o intuito do discente gerir a entrada e saída do ar na flauta. Ao tocar também exercia grandes movimentos, acabando por não ser benéfico para a estabilidade sonora. O aluno foi alertado e corrigido, tendo-lhe sido reforçado a importância de uma boa postura, nomeadamente ter os dois pés bem assentos no chão.

No segundo período, foi introduzido o registo médio através de pequenas melodias. Houve a necessidade de explicar ao aluno que os lábios funcionavam de forma diferente e que a entrada do ar na flauta era feita com mais energia. Rapidamente, o aluno D associou todas

estas técnicas e reproduzi-as de forma exemplar, questionando sempre a mestranda com o intuito de saber mais e mais.

No último período do ano letivo 2022/2023, o aluno terminou o livro *Beginners Book for the Flute - Part 1* de Trevor Wye. Assim sendo, foi introduzido na sua prática o uso da articulação com o intuito de progredir para o segundo manual do pedagogo Trevor Wye.

6. Reflexão sobre a experiência de frequência da Prática de Ensino Supervisionada

Com a realização deste trabalho de investigação pretendeu-se que fosse desenvolvida uma autoavaliação da prática pedagógica do docente.

O ensino é uma forma de passar o conhecimento de uma pessoa para outra de maneira sistemática. A saída de um meio pequeno, como a ilha Terceira e a passagem para território Continental fizeram com que as experiências vividas enquanto aluna e acompanhada por docentes de excelência, inspirassem para aquilo que poderia vir a ser um futuro inovador e desafiante enquanto professora. Hoje, enquanto alunos, olhamos para nossos professores como uma inspiração para um amanhã melhor. Pois são eles os grandes responsáveis de nos transmitir os melhores ensinamentos, mas também pelo verdadeiro sentido da arte de ensinar. Desta forma, a realização deste estágio, inserido na disciplina da PESEVM, foi bastante significativo para a mestranda, quer a nível profissional como pessoal.

Nada teria sido possível sem o protocolo existente entre a Universidade de Évora e a Escola EB1,2,3/JI Francisco Ornelas da Câmara, que tão bem recebeu este estágio, demonstraram-se sempre disponíveis em agir em conformidade com as necessidades da mestranda. Porém, a aceitação do professor Rodrigo Lima em receber, pela primeira vez, a mestranda foi fulcral para o desenvolvimento da investigação. Através dos seus ensinamentos e convivência com os alunos, a mestranda aprendeu novas metodologias e estratégias de ensino que certamente irão ser úteis num futuro próximo. Foram nove meses enriquecedores, de constante aprendizagem e partilha de conhecimentos que possibilitaram à mestranda crescer enquanto docente e pessoa.

Para Guerreiro (2014), é dever do professor de música “viabilizar a formação integral do aluno através da utilização de estratégias de ensino-aprendizagem que o responsabilizem na própria aprendizagem tendo em vista o melhoramento contínuo das suas competências artísticas, reforçar o bom relacionamento pedagógico [...]”. Neste sentido, considero existir na minha docência uma relação saudável entre professor e aluno.

Durante as aulas assistidas e lecionadas a mestranda teve também a possibilidade de estar em contacto com diversos alunos que se diferenciaram pelas suas características, permitindo uma aprendizagem pedagógica em busca de novas metodologias e estratégias de ensino. Sem eles, também este estágio não teria sido tão enriquecedor, não só devido à

disponibilidade e boa disposição com que se apresentaram todos os dias, como também devido às suas próprias peculiaridades que a obrigaram a estar sempre preparada para novos desafios e descobertas pedagógicas.

De um modo geral, a classe de Flauta Transversal do Conservatório da Escola Francisco Ornelas da Câmara demonstrou sempre bastantes qualidades académicas e uma prontidão imediata em receber um novo elemento nas suas aulas, respeitando-o e aceitando tudo aquilo que lhes era proposto.

Concluindo, a mestrande agradece a todos os que de uma forma, ou de outra, permitiram que esta experiência fosse o mais completa possível. Certamente será uma experiência que se irá refletir no seu futuro profissional, enquanto "futura professora".

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender.”

Paulo Freire

Secção II – Projeto de Investigação

7. Introdução

Nos dias de hoje, a atividade docente envolve o domínio da Psicologia, enquanto ciência do comportamento, e da Educação, enquanto fenómeno que engloba os processos de ensinar e de aprender (Veiga et al., 2013, p. 23).

Esta investigação tem como temática a dislexia como problemática no ensino da flauta transversal. Entende-se por dislexia, a perturbação a nível cognitivo e neurológico que se manifesta ao nível da dificuldade de aprendizagem da leitura, em pessoas com inteligência normal ou acima da média.

No que concerne ao ensino da música e da flauta transversal, é conspícuo que a dislexia não é um tema analisado, na maioria, pelos docentes de música. Assim, este tema surgiu da necessidade de auxiliar não só os alunos, como também os professores com estratégias que facilitem a prática flautística nas aulas, de forma a tornar este processo mais simples, fácil, eficaz e motivador.

A escolha deste tema, surgiu devido ao facto de a mestranda sofrer também de dislexia e de querer que este tema, na música, possa ser trabalhado e melhorado. Para Freud, neurologista e psiquiatra austríaco, o imaginário infantil correspondia ao princípio do desejo sobre o princípio da realidade. Ou seja, é através do que observam, interpretam, ouvem e experienciam, que as crianças desenvolvem a sua imaginação.

Sendo a dislexia um conceito não muito abordado pelos flautistas e docentes, existiu a necessidade e a vontade de contribuir com um documento útil ao estudo, tanto de obras musicais como de estudos técnicos. É importante saber como estimular e cativar os alunos e de facto, a forma como se explora os materiais didáticos pode ditar o interesse dos alunos.

Foi concretizado um estudo da bibliografia relacionada com o conceito da dislexia de forma geral, a dislexia na música e a dislexia na flauta transversal, com a respetiva explicação de cada um deles, através de artigos e livros de diversos autores sobre esta temática.

De forma a compreender melhor a relevância do conceito estudado na prática da flauta transversal, foi realizado um inquérito, sob a forma de questionário anónimo, no Google Forms, entre abril de 2023 e julho de 2023, destinado a docentes de flauta. Foram ainda realizados alguns inquéritos por entrevista a flautistas escolhidos pela mestranda e a especialistas na área.

8. Revisão da Literatura

8.1. Sucesso Escolar no Ensino especializado da Música

8.1.1. Inclusão

“Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.”

Maria Teresa Mantoan

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A inclusão é indispensável para o melhor desenvolvimento do disléxico. De acordo com Gomes, R. A. (2011), pode definir-se como inclusão social, o processo pelo qual todos são acolhidos e atendidos, independentemente, das suas diferenças físicas, sociais, culturais e de eventuais dificuldades de aprendizagem.

Apesar de existirem semelhanças, existem muitas diferenças... a consequência dessas diferenças em educação deveria obrigar a um tratamento individualizado adaptado a cada aluno, pois, todos merecem apoio específico e personalizado. Assim preconiza o Parecer 1/99 do Conselho Nacional de Educação que recomenda, entre outras questões, que a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE), no contexto da escola inclusiva, não pode desenvolver-se de forma isolada. Deve fazer parte de uma estratégia global de educação. Porém, tal ainda não acontece, os conhecimentos que nós, cultura dominante, achamos que os discentes devem assimilar não correspondem muitas das vezes aos seus interesses e necessidades. É necessário reconhecer as diferentes experiências de vida de cada um e criar adaptações que partam dessas vivências (Ambrósio, 1999).

Os alunos diagnosticados com DAE devem aspirar a uma igualdade de oportunidades em ambientes que lhes ofereçam segurança, acesso às aprendizagens, de acordo com as suas

características e necessidades, e que promovam situações de confiança, criadas por professores e pais, rumo a uma cidadania plena (Correia, 2008, p. 56).

Segundo a lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida por lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, garante no artigo terceiro, que o ensino deve ser igualitário e apresentar as condições necessárias para permanência do aluno, de maneira individual, na escola. Ou seja, todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, tem direito à educação pública e à utilização de métodos que os auxiliem no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a forma como a família trata o aluno disléxico é de extrema importância para o processo de inclusão educacional. Eles não devem de ser tratados como incapazes de aprender, pois causa uma baixa auto-estima.

Para facilitar o processo, Borba e Braggio (2016) afirmam que as atividades e avaliações devem de ser em letra simples e sem textos científicos, isto é, antes da avaliação escrita, o professor deve de ler a prova em voz alta para o aluno e auxiliar a compreender o que foi perguntado nas questões. Outra forma de ajudar é trocar o texto por imagens.

Na música é necessário adaptar algumas estratégias Brunette alerta que "some musical instruments may be better for a given individual than others"(Brunette, 1988 apud Ganschow et al., 1994, p.199), pelo que a escolha do instrumento poderá, até certo ponto, condicionar o sucesso da aprendizagem musical.

Para além da abordagem multissensorial, também é necessário dar mais tempo ao aluno, visto que "dyslexic children need more time to learn reading music than non-dyslexic children"(Jaarsma et al., 1998 apud Flach et al., 2016, p. 2). Aplicando à música a rejeição da sobrecarga do aluno, é ainda sugerido, por exemplo, "separating out rhythm and teaching it first and by itself without the notes. Dyslexics easily become overloaded which is why different tasks often need to be carried out separately"(GanschowLloyd-Jones&Miles, 1994, p.198).

Um aluno disléxico desempenha melhor as tarefas sem influência do stress, e a sua prestação dependerá em parte da atitude do examinador e da atmosfera na sala de exames.

Apesar de as repercussões de um possível insucesso em situação de exame ou concerto, o impulso de confiança que se segue a um exame com êxito é valorizado e, por vezes, vale a pena aventurar. Toda a performance que proporcione oportunidade de constatar que o seu esforço foi reconhecido irá ser um valioso contributo para a sua autoestima.

Antes do exame, o aluno disléxico deve ter oportunidade de se ambientar à sala, bem como proporcionar-lhe um tempo extra de preparação. De acordo com a preferência do aluno, a ordem de apresentação do programa pode variar, devendo haver permissão para a utilização de partituras ampliadas e impressões em papel colorido, especialmente, na leitura à primeira vista (Oglethorpe, 2002).

Entretanto, ainda existe uma ambiguidade em relação ao atendimento diferenciado e propostas de alternativas pedagógicas que facilitam ao disléxico compensar suas dificuldades, aprimorar suas habilidades e adaptar-se às demandas educativas e sociais.

A educação inclusiva é um projeto a ser construído por todos, família e população em geral, e só terá êxito quando as atitudes em relação à inclusão escolar forem positivas. O futuro da educação inclusiva, dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades especiais, a fim de buscar atingir uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Chega-se à constatação que a inclusão escolar pressupõe, além da crença na inclusão, uma atitude inclusiva, que implica em mudanças do paradigma e de paradigmas no contexto escolar, oportunizando assim uma integração social aos portadores de dislexia.

8.1.2. Programa de Ensino e Processo de Avaliação

Segundo David Justino (2010) educar consiste em capacitar, potenciando assim a ação dos indivíduos. A educação pode ser entendida, deste modo, como “[..] um processo que pretende tornar as crianças, os jovens e os cidadãos em geral mais capazes de enfrentar os problemas do presente, [...] através da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento de competências, da interiorização de valores e de condutas” (Justino, 2010, p. 30). É fundamental que o indivíduo seja capaz de procurar a informação e de se mobilizar, para se poder situar e organizar e, assim, participar ativa e conscientemente na construção do futuro (Veiga et al., 2013, p. 662).

Mello (2018), afirma que o material preparado pelos docentes não é diferenciado para os alunos disléxicos. Desta forma podemos compreender que os conhecimentos dos professores não correspondem às dificuldades enfrentadas pelos alunos, e que há uma urgente necessidade de mudanças metodológicas para encaminhá-lo de maneira que ele tenha oportunidade de aprendizagem. Nesta linha de interpretação, Serra (2008), diz-nos que não existem poções mágicas ou tratamentos comuns a todos os casos: pelo contrário cada caso deve ser encarado na sua especificidade e singularidade. Ainda com base nos resultados obtidos também Teles (2004), refere que após a avaliação deverão ser implementadas as medidas de intervenção adequadas a cada caso. É importante salientar que as competências e os saberes são processados e armazenados de modo diferente, revelando uma profunda influência das emoções nas situações de aprendizagem (Salles; Parente & Machado, 2004; Pinheiro, 2009).

Isto é, os estabelecimentos de ensino artístico, atualmente, não se encontram preparados a nível de avaliação e programação para os alunos com esta deficiência neurológica.

O Júri Nacional de Exames (JNE), publicou o “Guia para Aplicação de Adaptações na Realização de Provas e Exames” que contempla as normas para aplicação de adaptações na realização de Provas e Exames dos alunos enquadrados no Decreto-Lei n.º 54/2018 ou com incapacidade física temporária (tabela 6).

Tabela 6. Medidas aplicadas em alunos disléxicos

ADAPTAÇÕES	DISLEXIA LIGEIRA	DISLEXIA MODERADA	DISLEXIA GRAVE
Aplicação da <i>Ficha A</i> nas provas de avaliação externa e nas provas de equivalência à frequência	✘	✘	✘
Aplicação de tempo suplementar (30 min), para além do tempo de prova, nas provas de equivalência à frequência	✘	✘	✘
Aplicação de tempo suplementar (30 min) para além do tempo de prova+ tolerância, nos exames finais nacionais.	-	-	✘
Provas adaptadas – enunciados em formato digital com figuras	-	✘	✘
Leitura orientada dos enunciados das provas e exames	✘	✘	✘
Realização de provas e exames em sala à parte	✘	✘	✘
Utilização de computador	-	✘	✘

Nota: condicoes-provas-exames-2021.png (1770×1266) (dislexia.pt)

8.1.3. Problemática do insucesso escolar

8.1.3.1. Conceito

Para Rangel (1994) a noção de insucesso escolar deriva da “palavra francesa échec” que é usada no sentido de insucesso, “é uma alteração de eschac do árabe-persa shât, que na expressão shât mat significa o «o rei está morto»” (Rangel, 1994, p. 20). O que no campo educacional corresponde a um mau resultado num exame ou a reprovações sucessivas, levando por consequentemente ao afastamento do ensino. Assim, a “definição oficial do insucesso escolar, advém do regime anual de passagem/reprovação dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característica do sistema de ensino” (Fernandes, 1991, citado por Silva, 2011, p. 8).

É a partir dos anos sessenta que encontramos as suas primeiras manifestações, quando se começou a exigir que as escolas, por razões económicas e de igualdade, encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos. O que era atribuído até então ao foro individual, tornou-se subitamente um problema de cariz social. A preguiça, a falta de capacidade ou interesse deixaram de ser aceites como explicação para o abandono escolar de crianças e jovens. A culpa do seu insucesso escolar passou a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar. O sistema não criava fatores que motivassem e encaminhassem os alunos para o êxito escolar.

O insucesso escolar é, assim, provocado por uma multiplicidade de causas relacionadas e traduzidas nas dificuldades de aprendizagem. Por esta razão, Fonseca (2008) menciona que “a criança normal não nasce com dificuldades escolares – ela é transformada numa criança com problemas. A sociedade, a família e a escola têm, em primeiro lugar, responsabilidade no processo” (Fonseca, 2008, p. 515).

Causas:

- Expectativas baixas dos professores e dos alunos em relação à escola;
- Clima de irresponsabilidade e de falta de trabalho;
- O elevado número de alunos por escola e turma (aumento de conflitos e diminuição do rendimento individual);
- A organização de turmas demasiado heterogéneas.

No entanto, nem todos os autores têm a mesma compreensão relativamente a este conceito, uma vez que, o insucesso escolar prevê a simultaneidade de vários fatores que abarcam as políticas educativas, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos, como também a relação pedagógica que é estabelecida. Deste modo, o conceito de insucesso escolar é muito

relativo pois, segundo Rangel (1994), “só tem sentido no seio de uma dada instituição escolar” e de acordo com os “objetivos da escola, traduzidos num programa, uma progressão (...) e não a uma inaptidão suposta caracterizar a criança de forma durável” (Rangel, 1994, p.20).

8.1.3.2. Causas

O insucesso escolar é um mote que se começa a manifestar a partir dos anos sessenta, à qual a mesma abordagem muda de um paradigma de défice cognitivo para um paradigma de défice cultural. Desde então começou-se a exigir que as escolas, por razões económicas e igualitárias, encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos.

Os maus resultados, reprovações, repetências e abandonos, que se transformam em atrasos e falhanços, são as situações mais comuns do insucesso escolar. Este contínuo de episódios, que inclui desde situações pontuais de insucesso até à completa exclusão do sistema educativo, decorre de uma conjugação de agentes e fatores de natureza diversificada, que, para além de características individuais, abrange também espaços intelectuais, sociais e económicos mais vastos como: a família, a escola, a comunidade e a nação, os quais, por sua vez, existem num determinado espaço temporal e conjuntura histórica.

Os pesados custos, tanto sociais como económicos, são outra dimensão que é importante considerar quando se pensam nos efeitos a médio e a longo prazo do insucesso escolar, pois a escolarização continua a ser um dos caminhos mais imediatos para preparar a participação no futuro das sociedades. Os baixos níveis de escolaridade associados ao insucesso escolar geram desigualdades sociais ao impedir o acesso ao mercado de trabalho mais qualificado e ao produzir iliteracia funcional, marginalização e infoexclusão.

Em contrapartida, a família é fundamental no combate ao insucesso escolar. Segundo Guerreiro (1998) existem cinco aspetos fundamentais no seu comportamento que são “a disciplina, o reforço positivo, a monitorização das atividades e das relações de pares, as atividades partilhadas e por último a resolução de problemas familiares” (Guerreiro, 1998, citado por Rosa, 2013, p. 44). Portanto, as famílias têm a responsabilidade e o compromisso de trabalhar em conjunto com os professores e a escola, seguindo as medidas implementadas pelos mesmos.

Estudos recentes mostram ainda que o insucesso escolar das populações pode aumentar os níveis de delinquência juvenil e diminuir os de coesão social (Field, Kuczera, & Pont, 2007).

Segundo Sebater (1989) afirma que "é o insucesso escolar, provocado num aluno disléxico, que ao ser incompreendido pela escola, e muitas vezes pela própria família, que vai desencadear distúrbios de tipo afetivo". Pois se no ceio familiar não houver, um ambiente tranquilo, a criança a nível do percurso escolar acaba por adotar um comportamento indisciplinado.

8.1.3.3. Fatores relacionados com os alunos

Podem ser vários os motivos, a nível pessoal, que podem provocar o insucesso escolar, pois nem sempre é a falta de interesse e a motivação por parte da criança. Muitas vezes, os jovens podem sofrer de alguma disfunção cognitiva, sensorial ou motora.

Podemos falar então de problemas de atenção em que a criança não consegue captar a matéria e dispersa-se muito facilmente com tudo o que está à sua volta, o que "impede que se processe a seleção de informação necessária à aprendizagem" (Fonseca, 2008, p. 362).

As crianças emocionalmente instáveis, podem apresentar dificuldades de aprendizagem levando-as a obter resultados muito baixos, "na medida em que os distúrbios emocionais desintegram o comportamento e, conseqüentemente, o potencial de aprendizagem" (Fonseca, 2008, p. 379).

Assim concluímos que existem as seguintes causas:

- Falta de interesse;
- Desmotivação;
- Dificuldades cognitivas;
- Distúrbio.

8.1.3.4. Fatores relacionados com a escola

A escola é um "promotor determinante do desenvolvimento cónito e social do Ser Humano" (Miguel, Rijo, & Lima, 2012, p. 128), contudo "políticas educativas, formação de

professores, modelos pedagógicos, análises curriculares, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo” (Benavente, 1990, p. 715), são fatores que podem influenciar os resultados dos alunos, tanto de uma maneira positiva, como negativa, sendo o exemplo do insucesso escolar.

Segundo Martins (1993) a escola “democrática” com alunos heterogêneos tanto social, como culturalmente é um lugar onde todos são iguais e onde se introduz “currículos universais, conotados com um perfil médio de aluno e privilegiando um saber mais clássico, geral e enciclopédico, isto é, propõe objetivos pouco pragmáticos, tendo e conta as realidades diferenciadas que são os alunos que a frequências” (Martins & Cabrita, 1993, p. 15).

Por outro lado, os professores são aqueles que passam mais tempo com os alunos na escola. Para isso, será necessário que os mantenham motivados e incluídos na comunidade escolar adotando novos métodos de trabalho, ferramentas didáticas e adaptação na avaliação consoante o grau de dislexia do discente.

Uma das estratégias que as escolas podem implementar diz respeito às tecnologias, em que o papel do aluno volta a ser mais relevante e motivador, indo contra o conceito básico do ensino tradicional, onde o professor exercia o papel principal, sendo as aulas frequentemente expositivas e com pouca interação.

Na escola, a oferta formativa, a inclusão e organização dos alunos pelas turmas não deve de ser demasiado heterógena, pois irá não só destabilizar a gestão da sala de aula como também a coesão de grupo.

Em contrapartida, é possível ter sucesso escolar e profissional com o apoio adequado, com as estratégias de aprendizagem e adaptações a nível de ensino, ou seja, muitos alunos disléxicos desenvolvem estratégias e destacam-se em diversas áreas, provando que o sucesso é possível através das seguintes estratégias:

- Colocar o aluno na 1ª, mas longe da porta e da janela;
- Estabelecer contacto ocular;
- Sinal de alerta (ombro);
- Evitar enviar trabalho de casa em excesso;
- Colocar um colega concentrado ao seu lado para servir de exemplo.

Analisando o insucesso escolar no quadro da relação escola/família/comunidade visiona-se a pluralidade das realidades dos alunos e de suas famílias e a escolaridade

obrigatória, porque é para todos, no seu conjunto, tem de lidar com uma população que é por natureza multicultural, multilingue, multirreligiosa e multiétnica, para já não mencionar as enormes diferenciações existentes ao nível económico e político. Esta pluralidade arrasta consigo diferentes modos de socializações e os respetivos modos de ver, sentir, agir e falar, os quais acabam por relativizar a importância da escola e do seu modelo de transmissão da cultura erudita literária e científica, maioritariamente representada e reproduzida na educação escolar. Ou seja, na atual conjuntura social, onde cada vez mais os processos de socialização são múltiplos, não só a centralidade educativa da escola é problematizada, como também a natureza dos conteúdos que tradicionalmente pretende transmitir é relativizada. Começa então a procura de uma abordagem ao insucesso escolar que tenha em conta o que significa ser culturalmente diferente na era da globalização, da multiculturalidade e da internet e respetivas redes sociais.

8.1.3.5 Consequências do insucesso escolar

“A educação é um assunto de todos”. Esta afirmação da UNESCO significa que o diálogo político constitui um eixo cada vez mais importante para a gestão e para o desenvolvimento dos sistemas educativos. Assim o entendemos e assim o entende a UNESCO. De facto, já no século XXI, a UNESCO afirmou que, sendo impossível governar por decreto, também se tornou evidente, no século XX que a educação, para atingir os objetivos da educação para todos, não pode ser atribuída a único ministério, mas sim de todo o governo e administração e ainda de toda a sociedade civil (OP.EDU, 2013, p. 12).

Cada vez mais, a escola tornou-se um lugar de vida e desenvolvimento pessoal e socialização. Uma tal visão de escola requer, evidentemente, a formação de professores capazes de enfrentar as novas exigências e aptos a construir respostas flexíveis e positivas para os desafios da escola para todos (Panchaud & Benavente, 2008, p. 28).

São várias as consequências do insucesso escolar, sendo que estas não só afetam apenas o aluno, mas também os docentes, as famílias e a própria sociedade.

- Insatisfação e sentimento de incompetência: o insucesso escolar faz com que os alunos se sintam incapazes de conseguir atingir resultados satisfatórios no que respeita à vida académica. Para eles, a sua passagem pela escola foi inútil, pois enfrentam grandes dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho ou para conseguir boas colocações profissionais;

- Insatisfação dos professores: o insucesso escolar faz com que muitos docentes se sintam desmotivados e ineptos no momento de transmitir os seus conhecimentos para os alunos;
- Desigualdade social e problemas trabalhistas: o insucesso escolar pode levar à marginalização e ao risco social, pois os alunos que não concluíram os seus estudos básicos dificilmente conseguem aperfeiçoar-se e ter uma formação profissional específica. Por isso, é comum que ocupem vagas de trabalho precárias, cuja remuneração é insuficiente para atender às demandas tido como básicas;
- Abandono escolar: uma das consequências mais nefastas do insucesso escolar é o abandono escolar, problema que, além de favorecer o trabalho infantil, reduz drasticamente o acesso a boas oportunidades de trabalho.

8.1.3.5. Prevenção e intervenção contra o insucesso escolar

O combate ao insucesso não passa apenas pela intervenção que é feita quando este já existe, antes pelo contrário, começa sim, com a sua prevenção. Se as dificuldades que as crianças apresentam, forem vistas na “ótica da prevenção, muito se pode economizar, quer em potencial humano, quer em dinheiro” (Fonseca, 2008, p. 511). Se o insucesso escolar for detetado antes de o efetivamente ser, a criança pode continuar com os seus estudos normalmente sem dificuldades e de acordo com o seu ritmo. Só o simples facto de estarmos mais atentos com as crianças e identificarmos precocemente as que são mais “«vulneráveis» ou «em risco»” (Fonseca, 2008, p. 511) estamos a fazer com que no final de cada ano letivo as repetições diminuam.

Sendo o insucesso escolar um tema que afeta toda a nossa sociedade e sabendo nós, que cada vez mais, os números aumentam, medidas foram tomadas por parte do Ministério da Educação. Neste sentido, para a prevenção do insucesso escolar, temos as medidas preventivas presentes no Decreto-Lei n.º 176/2012, no qual se menciona que, quando um aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, as mesmas deverão ser colocadas em prática. Sendo elas “através do reforço das medidas de apoio ao estudo, que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno face às primeiras dificuldades detetadas” e “de um acompanhamento extraordinário dos alunos estabelecido no calendário escolar”, Adoção de “percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação, adaptadas ao perfil e especificidades dos alunos”, entre outras medidas.

O Conselho Nacional de Educação, na recomendação n.º 2/2015, refere que “o diagnóstico precoce e a intervenção específica e rápida aos primeiros sinais de dificuldades de aprendizagem são das estratégias que maior consenso reúne no combate ao insucesso (...) nomeadamente no último ano do pré-escolar e nos dois primeiros anos de escolaridade, parecem ser as formas mais eficazes de combate ao insucesso”.

Da literatura educacional da música foram selecionadas sugestões de estratégias a aplicar em sala de aula que podem contribuir para um funcionamento eficaz e motivador (B.D.A., s.d.; Overy, 2008; Pratt, 2008).

- Ter uma postura simpática e reconfortante, consistente, interessada e motivadora;
- Criar um ambiente descontraído e alegre que proporcione a partilha de experiências musicais;
- Não falar depressa; usar frases curtas, claras e simples; não fornecer demasiadas instruções ao mesmo tempo;
- Fazer pausas frequentes; ter em atenção à duração das aulas;
- Elogiar; construir a autoestima do aluno e reforçar os seus pontos fortes;
- Usar mnemónicas, privilegiar a repetição regular das passagens musicais (repetição de forma criativa como, por exemplo, através do uso de flashcards);
- Incentivar a concentração e o esforço;
- Ser flexível e persistente no desenvolvimento de metodologias de ensino eficazes;
- Estruturar as aulas com formato regular para que o aluno se aperceba da ordem lógica;
- Fazer recapitulações frequentes e sumariar no fim da aula;
- Escrever anotações breves no caderno do aluno com letra cuidada e legível, vocalizar ao mesmo tempo que se escreve e verificar se o aluno entende tudo o que for escrito; pedir ao aluno para repetir a informação;
- Ter cuidado com problemas de sequenciação (os alunos disléxicos podem ter dificuldade em sequenciar notas e nomes);
- Ensinar de forma multissensorial;
- Encorajar a performance individual;
- Trabalhar em conjunto com os encarregados de educação.

8.2. Dislexia na Música

8.2.1. Dislexia

A palavra Dislexia deriva do grego que significa “dificuldades de aprendizagem” e é composta pelos radicais “dis”, que se refere a uma ideia de difícil e “lexia”, que significa palavra: a dislexia é uma perturbação da aprendizagem específica, etiologicamente associada a alterações neurodesenvolvimentais (neurobiológicas) e neuropsicológicas. As crianças com dislexia apresentam um conjunto significativo de alterações na leitura e na escrita que podem conduzir a dificuldades na aprendizagem escolar. Essas alterações caracterizam-se pela presença de várias incorreções durante a leitura de palavras (dificuldades nos processos de descodificação fonológica e processamento lexical), fluência/velocidade de leitura consideravelmente abaixo do esperado para a idade, dificuldades na compreensão da leitura, muitos erros ortográficos, dificuldades na estruturação frásica e organização das ideias, entre várias outras dificuldades” (Moura, s.d.).

Torres & Fernández (2001) caracterizaram a dislexia como uma perturbação da linguagem que se manifesta na aprendizagem da leitura e da escrita, da qual resultam atrasos de desenvolvimento. Estes atrasos podem afetar a área motora, a capacidade de discriminação perceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção, a capacidade numérica, a competência social e pessoal e o estabelecimento de relações espaciotemporais.

A dislexia tem uma natureza neurobiológica (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003) sendo considerada um problema de origem hereditária (Coelho, s.d.).

No seu sentido literal, o termo refere-se, portanto, a dificuldades na aprendizagem da palavra (Montenegro, 1974). Nos últimos anos, o conceito tornou-se mais específico, designando uma síndrome determinada, que se manifesta em dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação, de ritmo e de estruturação das frases (Torres e Fernández, 2001).

A dislexia é uma disfunção neurológica, que se manifesta ao nível da dificuldade de aprendizagem da leitura, em pessoas com inteligência normal ou acima da média. Esta dificuldade crónica não está relacionada com a qualidade do ensino, o nível intelectual, as oportunidades socioculturais, ou as alterações sensoriais. Tem uma base neurobiológica, com alterações na estrutura e funcionamento neurológico, e pode apresentar uma influência genética.

Segundo Barbosa (2012), a dislexia é classificada em dois tipos: adquirida e desenvolvida. A dislexia adquirida ocorre por meio de traumatismo ou lesão cerebral. O autor explica que “neste caso, o indivíduo já tinha aprendido a ler e escrever corretamente, mas perdeu essa capacidade após uma lesão ou trauma” (Barbosa, 2012, p. 25). Na dislexia do desenvolvimento, “o indivíduo, manifesta desde o início da aprendizagem problema na aquisição da leitura e da escrita” (Barbosa, 2012, p. 25).

Quem sofre de dislexia apresenta um esforço acrescido para distinguir letras, formar palavras e compreender o seu significado. Os alunos que têm estas dificuldades não são preguiçosos, pouco inteligentes imaturos, nem têm necessariamente problemas visuais ou de postura. Requerem um tratamento terapêutico intensivo e apoio no processo de ensino-aprendizagem, para que consigam ter sucesso.

Essencialmente, a dislexia só se torna evidente com o ensino académico formal que se inicia no primeiro ciclo de escolaridade, altura em que se podem verificar atrasos no desenvolvimento da linguagem, da motricidade fina e grossa, no processamento da informação visual, na linguagem recebida e expressa, tratando-se, como já referido, principalmente de uma disfunção no processamento fonológico (Shaywitz & Shaywitz, 2005).

Ainda que esteja relacionada com a aprendizagem da leitura, a dislexia pode ter consequências noutras áreas académicas e a nível emocional e comportamental. É frequente a comorbidade com outras perturbações: perturbação específica da linguagem, discalculia, disortografia, descoordenação motora, défice de atenção com ou sem hiperatividade, alterações do comportamento, perturbação do humor, perturbação de oposição e desvalorização da autoestima.

Rebelo (1993) divide os problemas na aprendizagem da leitura e escrita em dois tipos: gerais e específicos. Os primeiros resultam de fatores exteriores ao indivíduo ou a ele inerentes, no caso de se tratar de uma deficiência. Os fatores extrínsecos podem envolver situações adversas à aprendizagem normal, como o edifício escolar, organização, pedagogia e didática deficientes, abandono escolar, relações familiares e sociais perturbadas ou meio adversas à aprendizagem normal, como o edifício escolar, organização, pedagogia e didática deficientes, abandono escolar, relações familiares e sociais perturbadas ou meio socioeconómico e cultural desfavorecido. Os fatores inerentes ao indivíduo referem-se à presença de uma ou mais deficiências declaradas. Tendo em conta a referência a aspetos como a presença de uma deficiência ou o meio social e cultural desfavorecido, este tipo de problemas não poderia ser

incluído na categoria das Dificuldades de Aprendizagem, na medida em que estas excluem, por definição, estes fatores causais.

Os disléxicos podem apresentar dificuldade ao associar o fonema (som da letra) ao grafema (caractere visual), manifestando lentidão na leitura e dificuldades de compreensão (Appae, s.d.). Além dos problemas na distinção de fonemas (p/b) e sílabas (cabelo em ca/be/lo), e na segmentação de palavras em fonemas (pai em p/a/i), existem outras manifestações associadas como a inversão de letras (bolo/lobo), a ordenação, o ritmo e a estruturação das frases (Forgeard, Schlaug, Norton, Rosam, & Iyengar, 2008).

Não existe cura para a dislexia, embora com o acompanhamento adequado por parte de profissionais, a pessoa disléxica aprenda a lidar com as suas diversas dificuldades, procurando descobrir as melhores estratégias para superá-las. É preciso ter em conta que a deteção do problema e a intervenção no sentido de minorar os seus efeitos devem começar o mais cedo possível para evitar riscos significativos na aprendizagem escolar (Garzia, 2008; Overy et al., 2003).

Embora se considere que os fatores neurológicos e cognitivos, assim como a inter-relação entre ambos, constituem os tipos de problemas fundamentais que podem condicionar a sua ocorrência, continua a ser difícil identificar uma causa única da dislexia.

Uma análise completa dos contributos das perspetivas neuropsicológicas e cognitivas, para o estudo e a compreensão da dislexia permite conhecer a origem do fracasso nas estratégias e nos processos concretos nas tarefas de leitura, escrita e soletração.

Fatores neurológicos

- Uso das imagens em espelho (*parto* em vez de *prato*);
- Ausência de dominância hemisférica (deficiência em organização cerebral);

Fatores cognitivos

- Défice de preceptivos e de memória
- Défice no processamento verbal

Na presença de um aluno disléxico, o professor deve ter em mente as suas necessidades e conceber a instrução de forma a responder a essas necessidades (Meyerson & Van Vactor, 1992, citados por Hennigh, 2003, p.38). O docente deve tentar eliminar os obstáculos à aprendizagem, reforçando (e realçando) as capacidades do aluno, determinar as suas

necessidades, e ensinar de uma forma (encontrar uma forma de ensino) que lhe permita aprender (Saunders et al.,2013).

O importante é observar e registrar o que funciona bem para a criança, de forma que esta realize as atividades com um menor grau de frustração e com mais entusiasmo (Hennigh, 2003, p.50).

Segundo Ribeiro (2009, p.9), o disléxico pode assumir algumas dificuldades comuns, quais sejam: leitura lenta, distorção de palavras, apagamentos, confusão entre palavras visualmente parecidas ou com pronúncias semelhantes e esquecimento de palavras conectivas. Manifestam-se também dificuldades na pronúncia e na escrita; e na fala, conforme destaca a autora, “omissão de palavras, repetição de sentenças e dificuldade de pronúncia de palavras multissilábicas”.

Partindo desse contexto, Carvalho e Nogueira (2016) apontam que a necessidade de identificar os sintomas é importante, pois favorece educadores, pais e demais profissionais da área educacional que lidam com as crianças e precisam de informações para compreender as dificuldades específicas de aprendizagens.

Nos últimos anos, surgiram diversas pesquisas quanto aos benefícios da música como estímulo para o desenvolvimento cerebral de um indivíduo. Para Muszkat (2012, p.67), “a música não apenas é processada no cérebro, mas afeta seu funcionamento”.

Muito se ouve falar quanto aos benefícios da música para a aprendizagem, em função do favorecimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socio afetivo, os quais se correlacionam com áreas cerebrais interligadas e dissociadas [...]. A música tem a função de colaborar com os estímulos necessários ao cérebro no desenvolvimento das diferenças cognitivas, destacando que se aprende melhor em situações em que se tenha oportunidade de vivenciar a riqueza de detalhes emocionais, por meio da acuidade auditiva.

8.2.2. Benefícios de uma detecção precoce da Dislexia

Apesar de não existir cura para esta disfunção, a Associação Portuguesa de Dislexia reforça a ideia que, “com uma intervenção precoce, conseguem-se ultrapassar cerca de 90% das dificuldades”.

A dislexia é uma deficiência de leitura e compreensão da linguagem causada por uma falha do cérebro em fazer uma associação entre o som de uma letra e a própria letra. Como é comum com a mente humana, quando uma área da mente é desafiada, outras áreas florescem e crescem para compensar. O resultado geralmente é uma deficiência com benefícios.

De acordo com Sousa (2021), os primeiros sinais podem surgir ainda na idade pré-escolar, com dificuldades em pronunciar determinadas palavras ou em memorizar canções infantis, rimas e lenga-lengas. Mais tarde, no 1º Ciclo, os sinais de dislexia tornam-se mais evidentes aquando da consolidação da leitura.

Assim sendo, a dislexia acaba por trazer alguns benefícios como por exemplo:

- Aumento da Criatividade (Os disléxicos geralmente se destacam nas artes criativas, exibindo talento em pintura, desenho e narração de histórias. É mais do que provável que essa aptidão criativa surja da necessidade de um disléxico de aprender a usar imagens no lugar de palavras.) A criatividade elevada de um disléxico também permite que ela resolva problemas complicados de maneiras inovadoras. Essa deficiência frequentemente amplia a capacidade de uma pessoa de manipular objetos tridimensionais em sua mente e compreender rapidamente como os objetos funcionam juntos;
- Eficiência no trabalho desenvolvido;
- Realização de várias tarefas em simultâneo;
- Paciência e empatia;
- Curiosidade;
- Superação;

Consequências da Dislexia

- Dificuldade na orientação temporal (anos, meses, dias da semana e horas);
- Perceção visual;
- Atenção;
- Capacidade numérica;

- Competência pessoal e social;
- Processos simbólicos;
- Área Motora.

8.2.3. Dislexia na Aprendizagem da Música

Quando se fala da relação música e dislexia, é importante compreender as modificações que a música pode causar no indivíduo disléxico, tanto de forma orgânica- áreas do cérebro ativadas pela música -, quanto de forma psicológica – relações sociais, afetivas e de autoestima (Barbosa, 2012).

Uma pessoa disléxica apresenta uma combinação única de problemas que comprometem a sua aprendizagem musical. A dislexia pode afetar principalmente processos de informação auditiva e escrita, a memória de curto prazo, a organização e sequenciação do material de forma lógica, bem como as capacidades motoras finas (B.D.A., s.d.).

Na aprendizagem musical, as crianças com dislexia poderão apresentar dificuldades na percepção rítmica (Overy, 2003), na percepção auditiva, na noção da pulsação (Oglethorpe, 2002), na leitura da notação musical e na leitura à primeira vista (Ganschow, Lloyd-Jones, & Miles, 1994; Overy, 2000). Por outro lado, a introdução à música traz benefícios, como por exemplo: o aumento da criatividade, coordenação motora, desenvolvimento de habilidades sociais, aumento da autoestima, criatividade e autodisciplina;

No livro *Instrumental music for dyslexics: a teaching handbook*, Second edition, Oglethorpe (2002) refere as principais problemáticas associadas à aprendizagem musical (Tabelas 3 e 4). É frequente haver uma dominância funcional do ouvido esquerdo, que se relaciona com funções cerebrais do hemisfério direito, dependendo-se que as funções relacionadas com o hemisfério esquerdo, como o ritmo, podem estar enfraquecidas. Um aluno disléxico poderá ter dificuldade em interiorizar e aplicar os conceitos de som 'agudo' e som 'grave'. Os desafios visuais dos disléxicos relacionam-se com a interpretação da informação visual nomeadamente na leitura dos símbolos musicais. Podem também apresentar problemas motores na coordenação entre esquerda e a direita, independência de mãos, problemas de motricidade fina e grossa e automatização (Oglethorpe, 2002).

Tabela 7. Tipos de Dislexia

Características da Dislexia			
Auditiva:	Visual:	Espacial:	Memória:
Problemas de articulação;	Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;	Problemas de lateralidade;	Perturbações na memória a curto prazo visual e auditiva;
Problemas de atenção;	Dificuldades na memorização de palavras;	Dificuldade em julgar distâncias.	Demora a estabelecer a memória cinestésica.
Problemas de percepção e imitação auditiva	Dificuldades da percepção social;		
Dificuldades de memorização auditiva;	Frequentes inversões, omissões e substituições;		
Dificuldades de comunicação verbal;	Confusão na configuração de palavras;		
Dificuldades de orientação;	Problemas de comunicação não verbal;		
Não-associação de símbolos gráficos com as componentes auditivas;	Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita;		
Não-relação dos fonemas com os monemas.	Problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade.		

O efeito positivo que a música pode ter sobre a dislexia é um tema transversal à literatura. Por vezes, os autores procuram investigar se a música poderá ser uma "cura" para a dislexia.

No entanto, considerando os pontos positivos da dislexia já mencionados, Miles e Westcombe alertam:

“Can music be a cure for dyslexia?” is not a relevant question. There are advantages, as well as disadvantages, for people with dyslexia, and no one would wish to ‘cure’ the advantages. It is more appropriate to think in terms of providing those with dyslexia with appropriate strategies to minimise its adverse effects. (Miles & Westcombe, 2001 apud Macmillan, 2004, pp.21-22).

A música poderá contribuir para atenuar, a um nível neurológico, as dificuldades levantadas pela dislexia, visto que "musicians, compared with non-musicians, have differences in gray matter in auditory, motor, and visual brain regions"(Emmerson, 2013, p.62).

A música e a linguagem, apesar de serem aprendidos de uma forma distinta, partilham vários componentes ao nível auditivo e cognitivo. Em termos acústicos, tanto a música como o discurso utilizam detalhes associados ao timbre, duração (“timing”) e altura (“pitch”) para transmitir uma determinada informação. Por exemplo, durante o processamento da linguagem, a altura “pitch” desempenha funções “extra-linguísticas” (ajuda, por exemplo, a determinar a identidade, o estado emocional e/ou a intenção do interlocutor), cumprindo, também, uma função linguística (por exemplo, em várias línguas, a mudança de altura de uma sílaba altera o significado da palavra em causa) (Kraus & Chandrasekaran, 2010).

Para além dos feitos da música sobre a dimensão cognitiva da dislexia, a literatura sugere ainda efeitos ao nível afetivo: em relação aos disléxicos, a música exerce papel fundamental, pois auxilia na superação do medo de enfrentar a realidade, de assumir riscos, de enfrentar públicos. Como forma de expressão pessoal, ajuda a disfarçar a sensação de fadiga, dor, cansaço e favorece a autoestima. Por meio dela, os disléxicos com habilidades musicais, reforçam seu desempenho inter e intrapessoal e usufruem de inúmeros benefícios. (Krug,2016, p.14).

8.3. O Cérebro

O cérebro humano é um órgão do sistema nervoso central muito importante para o funcionamento do corpo. É protegido pela caixa craniana e por uma série de membranas, finas camadas de células entre o osso e a massa encefálica, banhada por um líquido chamado líquido cefalorraquidiano (LCR). Está dividido em dois hemisférios, ligados pelo corpo caloso (estrutura constituída por fibras mielínicas).

Embora seja uma estrutura extremamente complexa, pode ser dividido por partes (lobos), consoante o lugar do crânio que ocupa. Desta forma, o córtex cerebral está dividido no lobo parietal, que se encontra inferiormente ao osso parietal, no lobo temporal, situado medialmente ao osso temporal, no lobo occipital anteriormente ao osso occipital e no lobo frontal, posteriormente ao osso frontal que integra também o córtex cerebral pré-frontal (figura 8).

Atualmente, entende-se que a dislexia é uma dificuldade na linguagem caracterizada por uma menor ativação cerebral em áreas associadas à leitura e ao processamento de informação linguística. Áreas como o córtex superior esquerdo / responsável pela compreensão da linguagem falada o giro uniforme esquerdo / responsável pelo reconhecimento visual das palavras- assim como o córtex pré-frontal e o cerebelo / responsáveis pela organização e controlo de diversas atividades cognitivas- são as áreas em que as diferenças cerebrais observadas são mais notórias. Além disso, estudos recentes têm mostrado menor conectividade entre estas áreas do cérebro, o que poderá afetar a transferência de informação entre elas.

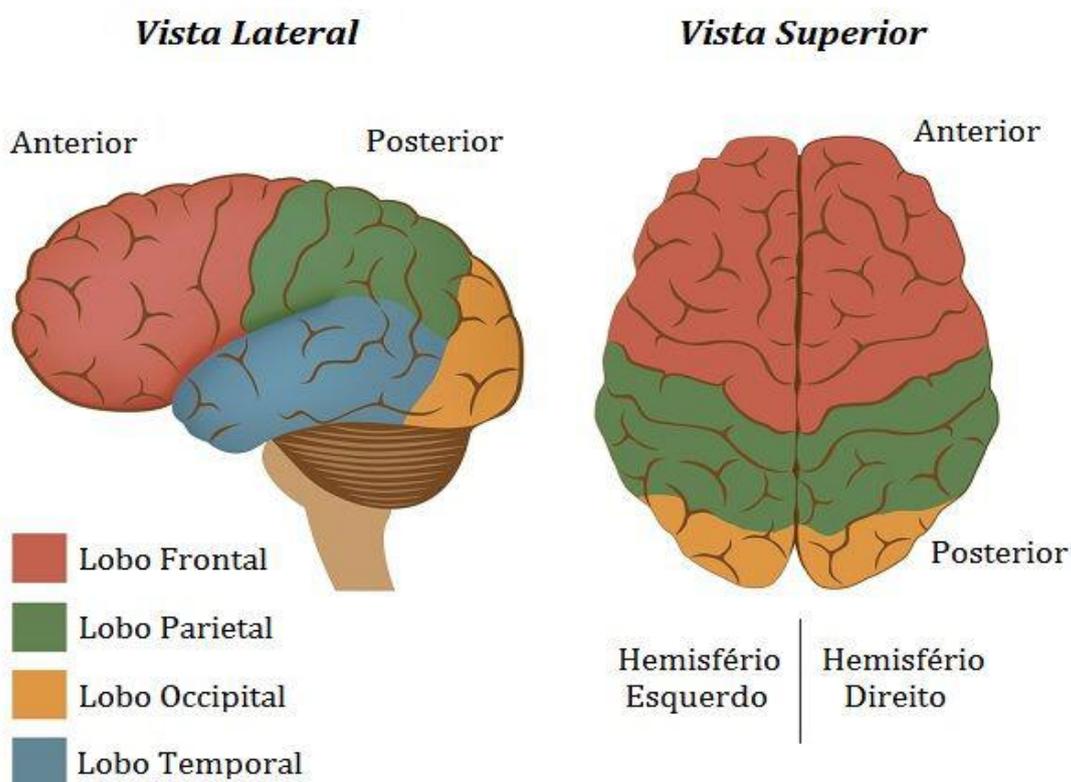
Seria errado pensar que é apenas no lobo temporal que a memória se forma. Apesar deste ser o principal responsável por este acontecimento, a memória só se consegue formar se for precedida por outras ações. No caso da música, é possível afirmar que a execução, o controlo dos movimentos, a visualização da partitura e a emoção envolvida na ação são fatores primordiais para a existência da mesma. No entanto, o lobo temporal não é o responsável por todos eles, este está apenas encarregue da memória, do olfato e da audição. Por outro lado, o controlo dos movimentos é executado pelo lobo frontal, a visão pelo lobo occipital e o tato pelo lobo parietal.

Com base nos estudos de G. Schlaug (2003), existem diferenças entre o cérebro de seres com e sem treino musical, que se manifestam ao nível da largura do corpo caloso (a região que une os hemisférios direito e esquerdo), da simetria e tamanho do córtex motor em ambos os hemisférios, do tamanho do cerebelo e diferenças ao nível do volume de algumas regiões da substância cinzenta (Hallam, 2006, p.18).

De acordo Williamon e Valentine (2002), as atividades de aprendizagem musical envolvem a ativação dos dois hemisférios cerebrais, para que todos os elementos possam ser processados.

Em suma a execução musical é uma ação bastante complexa e que envolve uma vasta rede neuronal distribuída por várias partes do cérebro em simultâneo. Bastaria apenas uma pequena rutura nesse encadeamento de sinapses para que a ação não chegasse a ser concluída.

Figura 17. Representação do Córtex Cerebral em Lobos



Nota Cérebro - Toda Matéria (todamateria.com.br)

Ainda assim, as crianças disléxicas apresentam um padrão de ativação neural mais difuso, com dificuldades em gerar associação do campo visual da leitura. O cérebro de um indivíduo disléxico apresenta uma disfunção no hemisfério esquerdo, posterior, afetando a habilidade fonológica, escrita e visual.

O córtex auditivo do hemisfério direito tem sido associado ao processamento da altura dos sons (“pitch”), enquanto a informação rítmica (e pulsação) tem estado associada ao córtex

cerebral do hemisfério esquerdo (Zatorre et al., 1992, Peretz, 2003; entre outros, citados por Hallam, 2006, p.13).

Zatorre (2005), defende que o hemisfério esquerdo é responsável pelo processamento da informação verbal, pela percepção do ritmo, pelos aspetos sequenciais e analíticos da música, pela duração do som e pela sua ordem temporal, enquanto o hemisfério direito é responsável pelo processamento visuoespacial, pela percepção da altura do som, da harmonia, do timbre, da intensidade, das melodias e do canto. Deste modo, podemos concluir que o hemisfério esquerdo processa todos os aspetos relacionados com o “processamento em série” e análise estrutural da informação e o hemisfério direito processa os restantes elementos informativos de forma paralela.

O processamento rítmico (que envolve métrica e pulsação) é o mais complexo porque a sua percepção e produção requerem informação acerca da intensidade do som (partes acentuadas e não acentuadas) e da sua periodicidade [métrica] (Hallam, 2006, p.14).

A análise de padrões de alturas (“pitch”), tais como as melodias, envolve uma grande distribuição de processos pelo lobo superior temporal e frontal (Hallam, 2006, p.13).

Relativamente ao processamento tímbrico, e com base em estudos que recorreram a instrumentos naturais e a sons sintetizados, observa-se que este ocorre no hemisfério direito (Samson, 2003, citado por Hallam, 2006, p.15), existindo, possivelmente, a contribuição do lobo temporal esquerdo.

De acordo com Dominic O’Brien (2002, p. 31), para a utilização da memória na sua capacidade máxima, é necessário recorrer aos dois hemisférios. Desta forma, é importante utilizá-los conscientemente e em todas as fases da memorização: desde o momento em que somos expostos a uma nova informação; passando pelo seu processo de armazenamento; e terminando com a recordação da mesma, através de mecanismos de rememoração

Os resultados de testes realizados em cadáveres indicam que o cérebro dos disléxicos, quando comparado com o dos não-disléxicos, apresenta uma organização diferente das células nervosas (Hennigh, 2003, p. 7).

Segundo Moura (2013, p. 59), os disléxicos recebem informações em uma área diferente do cérebro, portanto o cérebro dos disléxicos é normal. Infelizmente essas informações em áreas diferentes resultam de falhas nas conexões cerebrais. O resultado é que devido a essas falhas

no processo de leitura, eles têm dificuldades de aprender a ler, escrever, soletrar, pois é difícil assimilarem as palavras.

No cérebro, ler música é uma atividade generalizada e multimodal, o que significa que muitas áreas diferentes do cérebro estão envolvidas ao mesmo tempo. Inclui áreas motora, visual, auditiva, audiovisual, somatossensorial, parietal e frontal em ambos os hemisférios e no cerebelo – fazendo da leitura musical realmente toda uma atividade cerebral.

De acordo com Williamon e Valentine (2002), as atividades de aprendizagem musical envolvem a ativação dos dois hemisférios cerebrais, para que todos os elementos possam ser processados.

A música e a linguagem, apesar de serem apreendidos de uma forma distinta, partilham vários componentes ao nível auditivo e cognitivo.

Na realidade, o cérebro dos músicos tem sido usado como modelo de neuroplasticidade (Habib & Besson, 2009; Zatorre & McGill, 2005; citados por Kraus & Chandrasekaran, 2010), cujo desenvolvimento está diretamente associado à quantidade de treino realizado, não sendo reflexo de uma condição inata [genética].

Existem diferenças ao nível estrutural que podem ser observadas entre músicos e não-músicos, nomeadamente no volume de massa cinzenta em áreas importantes para a prática instrumental, em particular nas regiões motora, auditiva e visuoespacial (Gaser & Schlaug, 2003, citados por Kraus & Chandrasekaran, 2010).

Na aprendizagem musical, as crianças com dislexia poderão apresentar dificuldades na perceção rítmica, na perceção auditiva, na noção da pulsação, na leitura da notação musical e na leitura à primeira vista (Overy, 2003; Oglethorpe, 2002; Ganschow, Lloyd-Jones, & Miles, 1994; Overy, 2000; citados por Silva, 2015).

Embora as estruturas cerebrais se adaptem rapidamente a novas experiências musicais (de curto prazo), estas serão esquecidas se não forem regularmente revisitadas. As alterações neurológicas, que se pretendem sólidas e sustentadas, requerem prática continuada ao longo do tempo, e não a prática isolada de longas horas, sendo a primeira aquela que melhor conjectura a transformação neurológica (Hallam, 2006, p.26).

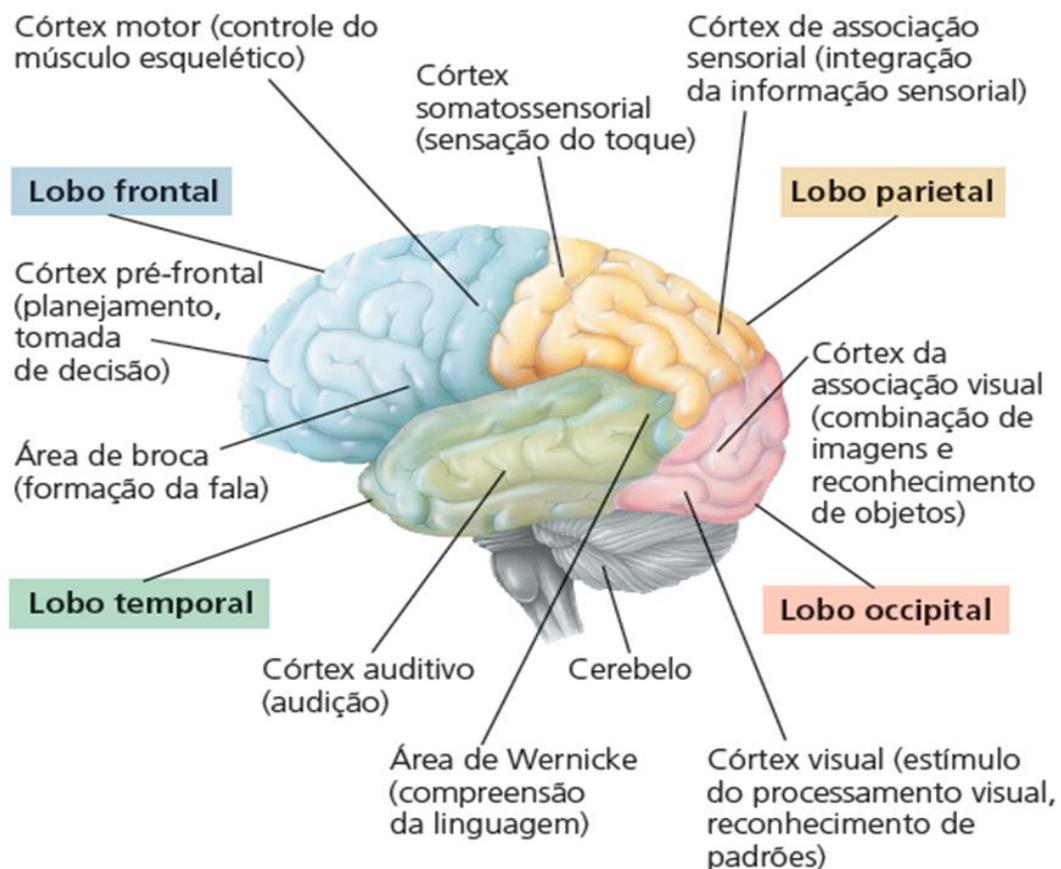
Assim, Bharath Chandrasekaran e Nina Kraus (2010) sugerem que a prática musical pode ser benéfica nos indivíduos com dislexia, desenvolvendo competências de literacia através do reforço da perceção e compreensão das características específicas do som (altura, duração e

timbre), bem como do uso de competências cognitivas associadas à memória de trabalho, à atenção, à integração multissensorial (por exemplo, seguir e executar uma partitura musical), e à capacidade para agrupar ou separar elementos acústicos (percecionados) numa linha de compreensão “*stream-segregation*” (Chandrasekaran & Kraus, 2010).

8.4. Memória

No início do século XX os cientistas acreditavam que a memória era uma capacidade do ser humano que funcionava por completo e que não podia ser dividida por partes. Só mais tarde, com o mediático caso de Henry Molaison é que os investigadores começaram a ponderar a hipótese de a memória estar sediada em diversas partes do cérebro, podendo esta ser dividida em diversos estados operacionais.

Figura 18. Ilustração das áreas do cérebro responsáveis pela memória



Nota Córtex Cerebral (blogprofrenato.blogspot.com)

A memória constitui outra componente importante da aprendizagem, pois permite-nos sustentar e guardar informação recolhida, que processamos e trabalhamos cognitivamente, quando estamos a aprender. A memória de trabalho, por exemplo, é capaz de sustentar informação sem ensaio de manutenção (repetição), por um período de tempo curto (aproximadamente 20 segundos) (Veiga et al., 2013, p. 232).

O sistema de armazenamento final da memória é a memória de longo termo [ou de longo prazo], que consiste no armazenamento permanente da informação na memória. O armazenamento da informação na memória de longo termo realiza-se através de processos de elaboração, organização e contextualização dessa nova informação (Veiga et al., 2013, p. 233)

Na música, todo o conhecimento teórico envolvido na mesma, como o valor de uma figura musical ou a ordem dos sustenidos ou bemóis, constitui uma memória factual; por outro lado, aprender a tocar um instrumento envolve a prática diária do mesmo, e por sua vez a memória motora. A nível neurológico as estruturas responsáveis pela memória motora são os gânglios basais e o cerebelo.

O contributo da memória no processamento musical é crucial, não só porque a música se desdobra por longos períodos, mas também por ser altamente estruturada e requerer a aplicação de diferentes recursos de conhecimento. “A memória musical é um sistema de representação perceptual que consiste na representação da informação sobre a forma e estrutura de acontecimentos, como significados ou outras propriedades associativas” (Peretz & Zatorre, 2005).

Deste modo, a partir da primeira metade do séc. XX, concluiu-se que a memória estava distribuída por todo o córtex cerebral e que o hipocampo era o principal responsável pela sua capacidade de armazenamento. Sem ele seria impossível recordar o que se vive, o que se lê e o que é dito. Este armazena fragmentos de recordações que depois são 90 reconstruídas. Para além disto, reúne também as informações do córtex olfativo, auditivo, visual, somatossensorial e dos núcleos das sensações emocionais.

O responsável pela seleção do que é importante, ou não, armazenar é o lobo frontal. “Para que uma informação seja armazenada pelo hipocampo. Primeiro deve dar-se uma volta pela memória operatória no lobo frontal.” (K. Nordengen, 2018, p. 60) Se o lobo frontal não realizasse uma filtragem de toda a informação, o cérebro seria sobrecarregado de informação a todo o momento. Por outro lado, quando existe falta de foco e concentração numa tarefa é

porque o lobo frontal não está a fornecer a informação necessária ao hipocampo para a armazenar, impossibilitando assim a memorização da mesma.

A música está intimamente ligada à memória, o que a torna um excelente veículo para a transmissão de informação, bem como um interruptor para as emoções.

Os indivíduos com dislexia demonstram dificuldades em recordar sequências, como por exemplo: instruções, novos vocabulários e nomes. Na música, as dificuldades evidentes são em memorizar pequenos excertos, símbolos e auditivamente a distinção entre as alturas sonoras. Mas por outro lado, os disléxicos acabam por ter uma ótima memória visual, fixando pontes de referência ou imagens. Como também são detetores de uma ótima memória a longo prazo no que se refere a experiências pessoais, lugares e rostos.

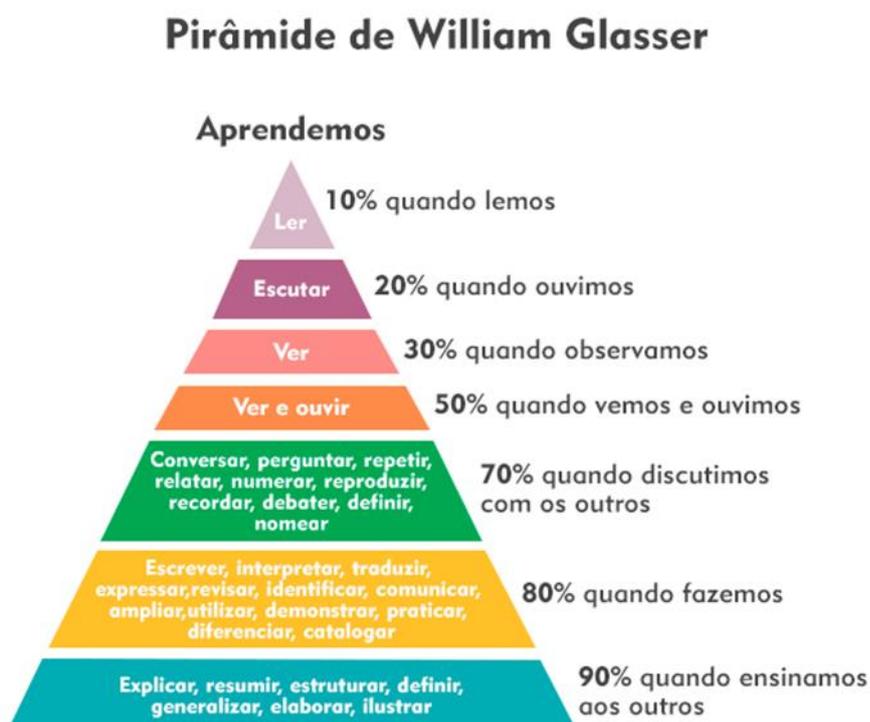
De modo a melhorar o processamento da memória, vários autores, prescrevem que usar canções para memorizar informações complexas, é eficaz no dia a dia.

Concluindo, a memorização é um processo bastante complexo e que envolve diversas estruturas cerebrais de forma simultânea. Apesar de todo o avanço científico nesta área e de todas as investigações que se continuam a realizar com o objetivo de saber um pouco mais acerca dos processos neurológicos envolvidos na memorização, ainda existe um longo caminho a percorrer.

8.2.3. Dislexia na aprendizagem da Flauta Transversal

A aprendizagem é uma “mudança relativamente permanente no comportamento e conhecimento da pessoa em resultado da experiência” (Mayer 1982). Esta definição acentua o facto de que a aprendizagem envolve uma mudança e que esta ocorre a longo prazo. Por sua vez a cauda da mudança, é a experiência do sujeito no meio ambiente em que vive. Mayer acrescenta à definição apresentada anteriormente, que o sítio da mudança é não só o comportamento do aprendiz, mas também o conteúdo e a estrutura do conhecimento da memória.

Figura 19. Pirâmide de William Glasser - Aprendizagem



Nota Como uma gestão democrática pode ajudar com o protagonismo infantil na escola? (educador360.com)

Considera-se a prática instrumental uma experiência multissensorial (Hyde et al., 2009) que requer a aquisição e manutenção de capacidades sensoriomotoras especializadas ao longo do desenvolvimento musical. Os músicos aprendem e exercitam repetidamente a associação das ações motoras com a interpretação da notação musical e especificidade do som enquanto recebem um feedback multissensorial contínuo. Esta associação pode fortalecer as conexões entre as regiões auditivas e motoras e ativar regiões de integração multimodal (Wan & Schlaug, 2010).

A aprendizagem instrumental, independentemente do contexto escolar onde se insira, reveste-se de características únicas quando comparada com outras aprendizagens (Clarke, 2002). Aprender a tocar um instrumento envolve a aquisição de uma enorme variedade de competências: auditivas, motoras, expressivas, performativas, e no caso do ensino especializado, envolve também a aquisição de competências de leitura.

Entende-se que aprender um instrumento musical proporciona uma experiência multissensorial. No entanto, é necessário dar mais tempo ao aluno, visto que "dyslexic children need more time to learn reading music than non-dyslexic children"(Jaarsma et al., 1998 apud Flach et al., 2016, p. 2).

Com efeito, a aprendizagem de um instrumento contribui para o desenvolvimento da atenção, da concentração (Moreno et al., 2009) e da memória (Westcombe, Ditchfield, & Miles, 2008).

No entanto, os benefícios de se aprender a valorizar o esforço, a reduzir a carga negativa do erro, e de aprender a usar os mecanismos de regulação motivacional, vão para lá do sucesso na aprendizagem musical. Estes poderão afetar também a forma como a criança aprende em outras disciplinas, em outros contextos escolares, e poderão modificar a forma como as crianças se veem a si mesmas, a sua auto-estima e o seu conceito de autoeficácia. Desta forma, a aprendizagem musical pode ajudar a criança a crescer tanto musicalmente como ser humano.

Existem evidências de que o desenvolvimento da prática instrumental, o “fazer musical”, tem um resultado positivo e encorajador nas pessoas com dislexia, contribuindo para o bem-estar e autoestima (Costa-Giomi, 2004).

9. Objetivos

O projeto de investigação teve como objetivo geral contribuir e ajudar nas dificuldades que a dislexia levanta no nível básico do ensino da Flauta Transversal, procurando ultrapassá-las através de diferentes estratégias e ferramentas lúdicas. O resultado, procura ajudar, tanto os alunos como os professores, a lidar com esta deficiência genética, que por vezes pode gerar problemas cognitivos, mostrando sempre o lado positivo e motivador. Como objetivos específicos do presente relatório destacam-se os seguintes pontos:

- Recolha de dados sobre a dislexia;
- Recolher objetos de estudo que atenuem a leitura de partituras aquando da prática flautística;
- Sugerir formas e estratégias que possibilitem aos professores de instrumento e os alunos diagnosticados com dislexia, ultrapassar as dificuldades e os obstáculos inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

10. Metodologia de Investigação

10.1. Participantes e desenho do estudo

A recolha de dados para esta investigação teve como objetivos específicos a averiguação e análise do ponto de vista dos docentes de flauta transversal sobre o conceito da dislexia. Uma vez que houve pouca adesão ao questionário, existiu a necessidade de recorrer à pesquisa bibliográfica e à pedagogia experimental através dos alunos observados no estágio. Desta forma, a metodologia adotada consistiu, essencialmente, na realização de um inquérito, sob a forma de questionário anónimo, consulta bibliográfica, como também na pedagogia experimental.

Esta investigação define-se como sendo um estudo quantitativo e qualitativo. Foram convidados a participar cerca de 80 docentes de flauta transversal de nacionalidade portuguesa, sendo que apenas 10 participações serviram como objeto de estudo. Destes 10 participantes, seis correspondem ao sexo masculino e quatro ao sexo feminino. As idades dos docentes, variam entre os vinte e três e os trinta e seis anos.

10.2. Procedimentos

O presente estudo recorreu à utilização de um instrumento de avaliação. Inicialmente foi realizado um inquérito, sob a forma de questionário anónimo, com o intuito de perceber de que modo o conceito de dislexia é compreendido e adotado pelos docentes de flauta em Portugal.

Importante frisar que foi realizado um consentimento informado para os inquéritos, onde foram explicados os objetivos da investigação, fornecida a informação de que os resultados obtidos seriam confidenciais e que a participação no estudo era voluntária.

10.3. Instrumentos de Investigação

10.3.1. Inquérito aos Participantes

O inquérito, realizado entre abril e agosto de 2023, foi dirigido aos docentes de flauta transversal de nacionalidade portuguesa, tal como referido anteriormente. Foi enviado um *link* para o respetivo preenchimento dos questionários, via e-mail, após o qual se procedeu à sua análise e tratamento estatístico. O questionário começava por solicitar alguns dados pessoais (sexo, idade, o tempo de serviço da disciplina de flauta transversal, idade dos alunos do inquirido), passando depois para questões acerca do conhecimento dos interrogados em relação ao conceito estudado e terminando com questões mais concretas sobre ferramentas e exercícios recomendados.

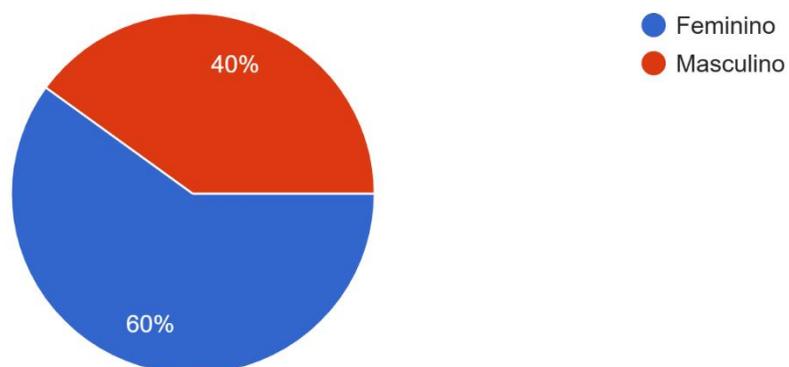
Relativamente à sua construção, a mestranda optou por recorrer à utilização de perguntas abertas e perguntas fechadas, uma vez que foi pedido sugestões de exercícios e referências bibliográficas de modo a enriquecer o presente relatório.

10.4. Resultados

10.4.1. Análise de Resultados dos Inquéritos

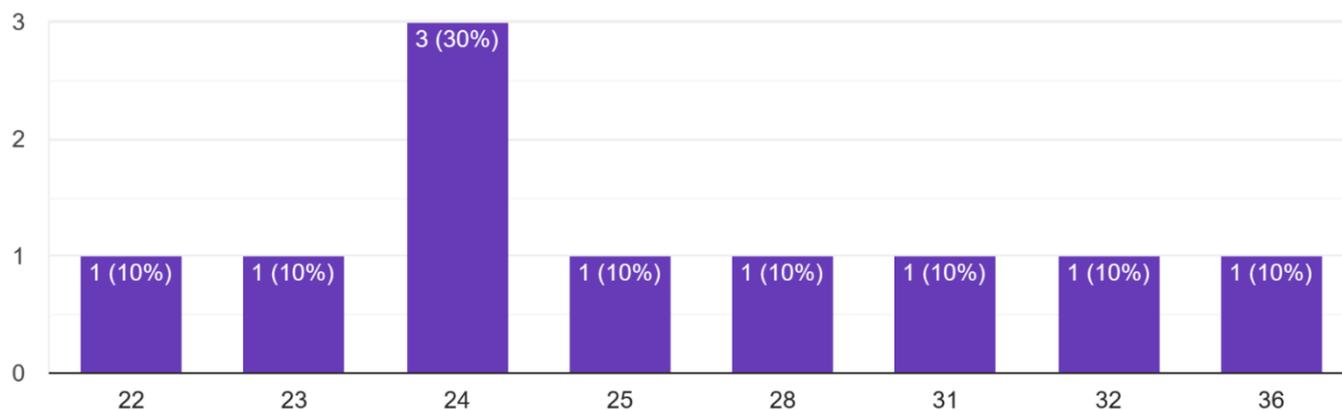
Dos cerca de 80 inquéritos enviados, foram obtidas 10 respostas. Os dados foram analisados e tratados com o programa Microsoft Excel, utilizando uma análise descritiva. Relativamente aos dados pessoais dos inquiridos, verifica-se que seis respondentes eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino, tal como se pode observar na Figura 10.

Figura 10. Género



Em seguida, os inquiridos foram questionados sobre a sua idade. Podemos verificar que existe uma camada jovem no ensino da flauta transversal em Portugal. Pois a faixa etária varia entre os 23 e os 36 anos de idade. (Figura 11)

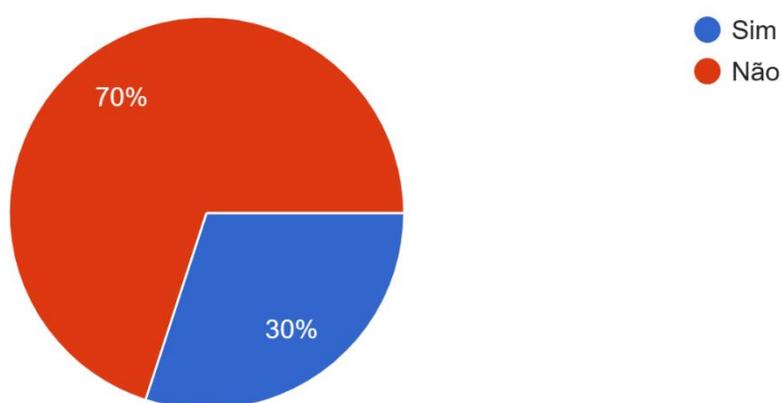
Figura 11. Idade dos inquiridos



Questão 5 *Tem conhecimento dos benefícios da música na dislexia?*

Relativamente a esta questão, as respostas foram dissemelhantes. De um modo geral, grande parte dos inquiridos respondeu “não”. Apenas, 3 docentes responderam “sim”. (Figura 12)

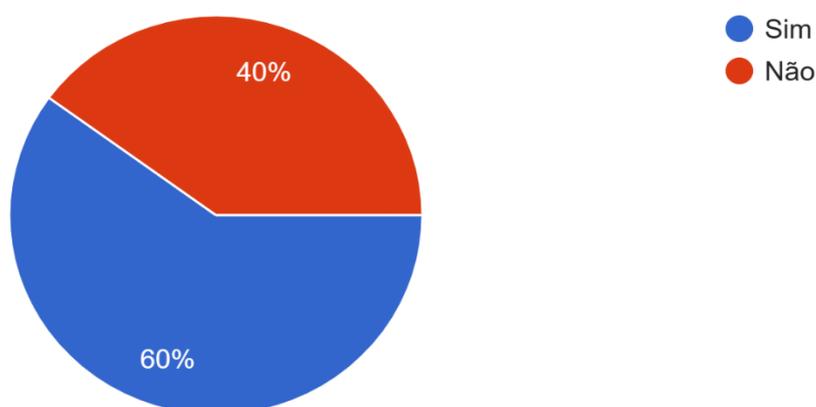
Figura 12. Conhecimento dos benefícios da música na dislexia



Questão 6 *Já teve oportunidade de trabalhar com alunos com diagnóstico de dislexia?* (Figura 13)

A esta questão grande parte dos interrogados, responderam que “sim”. A percentagem de não foi de 40%.

Figura 13. Oportunidade de trabalho com alunos disléxicos



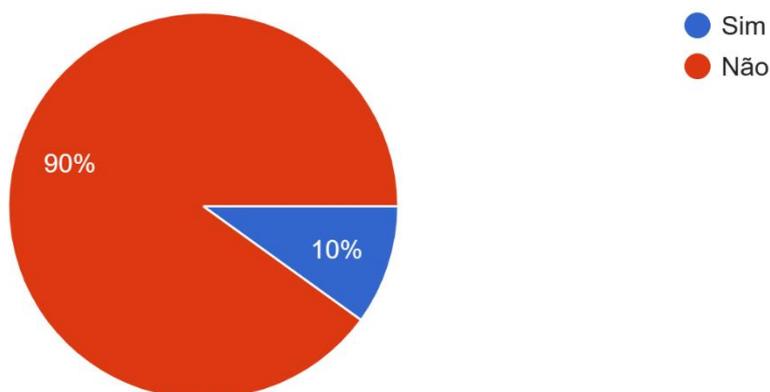
Questão 6.1 *Se sim. Foi detetado por si, ou já tinha conhecimento do diagnóstico?*

Aos inquiridos que anteriormente responderam “sim”, foi solicitado em resposta aberta, que justificassem tal resposta. A grande maioria dos docentes afirmou que o diagnóstico foi detetado por si através das “dificuldades na compreensão e execução do texto musical e posteriormente tive acesso aos relatórios técnicos com o diagnóstico de dislexia.”

Questão 7 *Já teve algum aluno com insucesso escolar por causa da dislexia? (por exemplo: desistir das aulas flauta).* (Figura 14)

A seguinte figura mostra que apenas um docente teve a desistência de um aluno devido ao insucesso escolar causado pela dislexia.

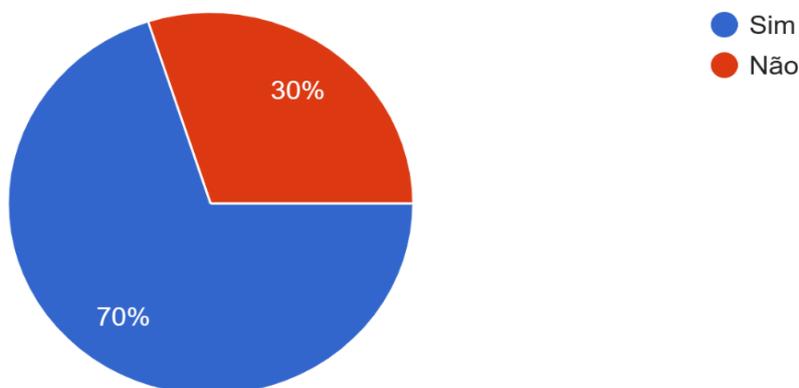
Figura 14. Insucesso escolar devido à dislexia



Questão 8 *Se teve algum aluno com dislexia, o mesmo conseguiu terminar o ciclo de estudos?*

Em resposta curta, a maioria dos inquiridos respondeu sim, apenas três foram as respostas negativas. (Figura 15)

Figura 15. Insucesso escolar por causa da dislexia



Questão 8.1 *Se sim. Quais foram as estratégias que adaptou para o aluno concluir o ciclo de estudos?*

Aos inquiridos que anteriormente responderam “sim”, foi solicitado em resposta aberta, que partilhassem as estratégias utilizadas. As respostas foram as seguintes:

- Caderno de apoio - apontar os conceitos e as ideias necessárias;
- Exercícios de repetição de leitura de forma a ter 100% de certeza de que o aluno percebeu e interpretou bem o desejado pelo exercício;
- Aprendizagem multi-sensorial, realização de pausas frequentes, “desconstrução” do repertório, utilização de cores e símbolos, audição do repertório, etc;
- Atenção especial e métodos adaptados;
- As estratégias passaram essencialmente por tentar adaptar as indicações sugeridas nos relatórios técnicos para a disciplina de instrumento.

Questão 9 *Que ferramentas utilizou para atenuar esta perturbação no neuro desenvolvimento?*

No que diz respeito a esta questão, as respostas foram muito variadas. Foram referidas pelos inquiridos estratégias como por exemplo:

- “Audição do repertório, seguindo de forma clara a música em questão, estudo e execução multi-sensorial”;
- “Paciência e exercícios diferenciados”;
- “Adaptabilidade nos métodos de ensino consoante o nível de progressão”;

“Tento sempre dar tempo ao aluno para perceber o objetivo das várias vertentes a trabalhar. Sempre que existe um texto interpretativo, das duas uma, se tiver em língua não materna, traduzo, escrevo e peço ao aluno para ler. Posteriormente, explico de tantas maneiras quanto o necessário para o aluno perceber, caso não tenha percebido à primeira. Se estiver em língua materna peço aos alunos para lerem as informações diretamente dos livros, sempre em voz alta. Assim, consigo perceber se existe algum problema de interpretação, em consequência da troca de palavras ou sílabas e tento logo corrigir e chamar a atenção.”

Questão 10 *Que exercícios recomenda?*

Na questão 10, os exercícios recomendados foram de concentração, de leitura em voz alta, de “sistematização dos conteúdos dados de forma a perceber se existe algum tópico mal compreendido”. Também sugerido o uso de um “caderno de apoio com o intuito de apontar os conceitos e as ideias necessárias”. Contudo, houve um inquirido que referiu o seguinte: “Não é possível recomendar exercícios de forma genérica porque existem diferentes subtipos de dislexia, algumas vezes associados a disortografia, alguns tipos de alexia e dispraxia, entre outras questões. Isto significa que é necessário em primeiro lugar identificar o tipo de dislexia presente e como é que esta se reflete na leitura e execução do texto musical.”

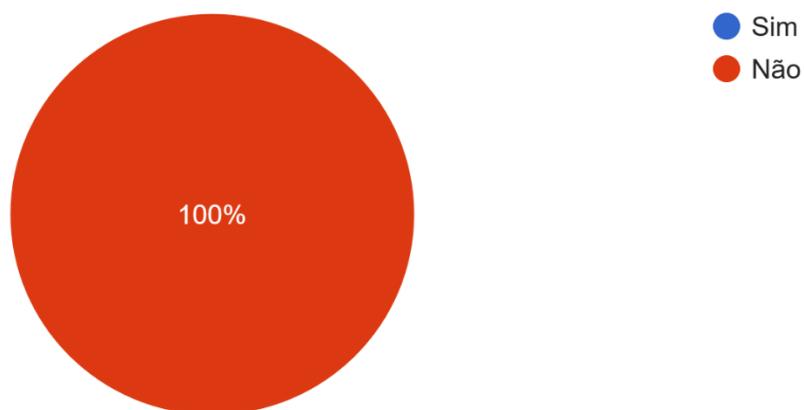
Questão 11 *Quais são referências bibliográficas que me pode sugerir relativamente a este assunto da dislexia na música?*

Além das respostas das referências bibliográficas referidas pelos inquiridos, “Trabalhos de Sally Daunt, Eva Gyarmathy, Spaulding Bishop-Liebler, Ricardo Alves, etc, "Music and Dyslexia. A Positive Approach"; "Dislexia. Teoria, Avaliação e Intervenção"; Gordon (2000) "Developmental Dysmusia" artigo; Correia (2007) "Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas" - artigo; entre outros...” É de salientar também a resposta negativa da outra parte dos docentes, ou seja, é notória a falta de conhecimento relativamente ao tema dislexia associado também ele à música.

Questão 12 *Acha que o programa escolar está adaptado a estas necessidades?*

Na última questão do questionário, a resposta foi maioritariamente negativa, isto é o programa de ensino não está adaptado às necessidades de um aluno disléxico.

Figura 16. Programa escolar adaptado aos alunos com dislexia



11. Discussão

A dislexia manifesta-se em campos diversos como: a leitura, a escrita, o comportamento e as emoções. O presente estudo teve como objetivo primordial encontrar exercícios apelativos que ajudassem nas dificuldades que a dislexia levanta no nível básico do ensino da flauta transversal. Deste modo, foi aplicado um instrumento de avaliação com o intuito de entender os recursos utilizados pelos docentes de flauta transversal num aluno disléxico.

Os questionários, aplicados a 10 docentes de flauta a nível nacional, mostraram que, a dislexia é um transtorno neurológico pouco abordado e analisado no ensino artístico, como por exemplo, a troca de figuras rítmicas, de notas musicais e a memorização de pequenos excertos.

Aquando questionados sobre este conceito na docência, a mestranda teve a oportunidade de observar que poucas eram as informações sobre este conceito na música, isto é, de um modo geral, os respondentes defenderam que o programa de ensino não se adapta a este tipo de necessidades e que a disponibilidade de materiais pedagógicos se torna um obstáculo na prática de um instrumento musical. Como docente, é importante observar não só o talento de cada aluno para a música como também alguns sinais evidentes que nos levam ao diagnóstico de um aluno com dislexia. É de realçar também a resposta, maioritariamente, negativa no que concerne, ao conhecimento dos benefícios da dislexia. Todavia, as poucas respostas obtidas (10 respondentes em 80 inquéritos enviados) não podem ser consideradas conclusivas.

11.1. Limitações e Contributos do estudo

O estudo foi desenvolvido, primeiramente, através da observação das alunas, o passo seguinte passou pela investigação dos materiais de apoio e por fim, resultou da pesquisa bibliográfica e da sugestão dos inqueridos realizados aos docentes de flauta transversal residentes em Portugal Continental e Arquipélago dos Açores.

Considerando a entrevista através do questionário anónimo, cujos resultados anteriormente discutidos, importante referir que, apesar da insistência ao longo dos meses por parte da mestranda no envio do inquérito, não foram obtidos o número de respostas desejadas, restringindo apenas a 10 participantes.

No entanto, apesar do reduzido número de respostas, os mesmos apresentam um papel imprescindível, ajudando quer na compreensão sobre o conceito da dislexia, como também na

busca de novos conhecimentos e ferramentas pedagógicas para a prática flautística de um aluno disléxico, uma vez que a informação disponível sobre este tema aplicado ao instrumento musical em questão, é escassa.

12. Sugestões de exercícios

Na literatura educacional são abordadas as possíveis interferências da dislexia na aprendizagem da música, no entanto, são ainda escassos os exemplos dirigidos às metodologias do ensino da música.

Oglethorpe (2002) considera que apesar de o tempo de aula de instrumento ser limitado, este deve ser gerido de forma eficaz para incluir a técnica instrumental (escalas, arpejos e estudos técnicos), a leitura à primeira vista, o treino auditivo, o desenvolvimento do repertório e o desenvolvimento de noções de teoria musical. Cada aula deve ser planeada progressivamente, tendo em conta um encadeamento lógico de aquisição de conhecimento e, sempre que possível, a abordagem deve ser multissensorial.

Os exercícios apresentados nos pontos seguintes, constam da pesquisa bibliográfica e da experimentação pedagógica colocada em prática no PESEVM (Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música).

12.1. Uso da cor

Diversos estudos referem que se verifica uma redução da fadiga ocular e de cefaleias de estudantes disléxicos com a utilização de acetatos coloridos dispostos sobre as partituras, podendo, ainda, ser eficaz na superação de algumas disfunções visuais (eventualmente resultantes de hiperexcitabilidade do córtex visual).

A cor, enquanto ferramenta para adaptar a partitura "*has been widely used with dyslexic students by music educationalists*" (Marshall, n.d., p.3). O uso da cor apresenta-se sobre diversas formas e com vários propósitos.

Algumas pessoas manifestam incómodo perante o brilho do papel branco que é passível de interferir com a leitura adequada. Nestas circunstâncias é aconselhável recorrer à impressão em folhas de papel colorido ou ao uso de acetatos coloridos.

A cor pode ser utilizada para facilitar a perceção dos símbolos impressos sobre o papel. Assim, "*printing music on coloured paper can help*"(O'Brien, 2004 apud Flach et al., 2016, p. 3). De facto, na investigação de Solis, "a precisão dos participantes em relação à altura variou entre 80% e 91% sobre o papel colorido, enquanto 56%-57%, aproximadamente, de acertos em papel branco" (Solis, 2010 apud Barbosa, 2012, p.122).

Figura 11. Partitura impressa em papel colorido – elaborado pela mestranda



Para além do papel colorido, pode ser aplicada cor sobre a notação para facilitar a orientação espacial. Para esse fim, há autores que "*colour-code repeated bars in music for easy recognition*" (Marshall, n.d., p. 3) e outros que sugerem "*using green (go) to mark the left of the stave, and red (stop) for the right*" (Wriglesworth, 2005, p.5).

12.1.1. Comparação de Resultados das Alunas

As alunas A e B estiveram perante a partitura impressa em papel cor-de-rosa. O intuito era chamar a atenção de alguns símbolos importantes, como por exemplo as respirações. Neste exercício, a aluna A interpretou a primeira voz da partitura. Devido à preocupação do ritmo mais complexo apresentado na primeira voz, as marcações das respirações não eram respeitadas pela discente. Para tal, circundou-se os respetivos símbolos com a cor azul de modo a tornar apelativo à visão da estudante.

Por outro lado, a aluna B ignorava os sinais indicativos de repetição (Dc.al.fine / Fine). De modo a melhorar este esquecimento por parte da aluna, foram colocados marcadores de cor laranja para realçar e orientar a leitura da partitura.

12.1.2. Discussão de resultados

Para esta aplicação, resolvemos substituir o papel branco por papel de cor, de modo a facilitar a perceção de algumas notações musicais. Primeiro, as alunas tocaram a peça tal como tinham estudado em casa. Como as suas interpretações não foram claras, as respirações foram circundadas com a cor azul, com o intuito de alertar para as mesmas, pois cada uma delas respirava em locais diferentes da peça. Dado que a cor azul sobressai na partitura rosa, a atenção das alunas foi redobrada, tendo sido os resultados notórios.

Figura 12. Anotações e o uso das cores – elaborado pela mestrandia

Count carefully
F major
13 RUSTIC DAN

Moderato

f (2nd time *p*)

mf

Há produtos no mercado que recorrem a esta associação entre notas e cores, nomeadamente os Chroma-Notes™ Stick-Ons, que são "removable stickers colored (...) for color-coding existing instruments such as pianos, xylophones, melodicas, etc., to enable the instruments to be more easily played using colored music" (Chroma-Notes LLC,2012).

12.1.3. Comparação de Resultados das Alunas

Uma vez que a Aluna A apresentava mais dificuldades em distinguir as notas nos espaços das notas nas linhas, o uso das cores foi um exercício benéfico para a ajuda da leitura da partitura. A aluna B não apresentou qualquer dificuldade neste exercício, pois teve facilidade na leitura da pauta musical.

12.1.4. Discussão de resultados

Neste exercício, foram associadas notas a cores. O Dó ao vermelho, o Fá ao azul, o Sol ao cor-de-rosa, o Lá à cor de laranja e o Si ao verde. Uma vez que a Aluna A tinha mais dificuldades na localização das notas na pauta musical, este exercício tornou-se mais eficaz e aliciante para a discente do 1º grau. Este exercício foi feito primeiro sem a flauta transversal, ou seja, solfejado. A cada figura musical foi associada uma parte do corpo, utilizando a percussão corporal supramencionada.

Figura 13. Notas associadas às cores – elaborado pela mestranda

12.2. Partituras ampliadas

Algumas dificuldades que os alunos disléxicos evidenciam na leitura podem ser atenuadas com a ampliação dos textos e espaçamento das linhas textuais para diminuir a repercussão das alterações de visão (Bouldoukian, Wilkins, & Evans, 2002). A mesma estratégia de adaptação do design da partitura pode ser utilizada nas aulas de instrumento e nas avaliações escolares, para minorar dificuldades na leitura da notação musical (Oglethorpe, 2008).

A ampliação da partitura permite reduzir os erros de leitura e proporciona uma melhoria de performance, tendo efeito notório nos alunos disléxicos (Flach, Timmermans, & Korpershoek, 2014).

12.2.5. Discussão de resultados

O uso da partitura ampliada permitiu que não houvesse um esforço na visão nem confusão na colocação das notas musicais nos espaços e nas linhas corretas. Por outro lado, as indicações, como por exemplo: o andamento, as dinâmicas, as ligaduras e as respirações ficaram mais visíveis na partitura. Este foi um exercício que chamou a atenção de ambas as discentes, não só pelas cores garridas escolhidas para salientar a partitura, como também pela melodia.

Este foi o exercício com maior adesão e eficácia por parte das discentes A e B.

Figura 14. Notas associadas às cores – elaborado pela metranda

The image shows a musical score for 'LULLABY' by Alan Ridout in C major, 7/8 time. The score is annotated with various colors and symbols to highlight specific musical elements. A green box highlights the tempo 'Andante'. A pink box highlights a section of the melody. A red box highlights a section of the melody. Yellow boxes highlight breath marks. Orange boxes highlight phrasing slurs. A legend at the bottom explains the color coding: pink for 'Mesmo Ritmo', red for 'Compasso com 3 tempos', yellow for 'RESPIRAÇÕES', and green for 'ANDAMENTO'. The score also includes the title 'LULLABY', the composer 'ALAN RIDOUT', and the tempo 'Andante'. The score is written in treble clef and includes a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 7/8. The score is annotated with various colors and symbols to highlight specific musical elements. A green box highlights the tempo 'Andante'. A pink box highlights a section of the melody. A red box highlights a section of the melody. Yellow boxes highlight breath marks. Orange boxes highlight phrasing slurs. A legend at the bottom explains the color coding: pink for 'Mesmo Ritmo', red for 'Compasso com 3 tempos', yellow for 'RESPIRAÇÕES', and green for 'ANDAMENTO'. The score also includes the title 'LULLABY', the composer 'ALAN RIDOUT', and the tempo 'Andante'. The score is written in treble clef and includes a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 7/8.

12.3. Notação musical

Uma vez que a dislexia pode envolver problemas no processamento de representações simbólicas, será de esperar que um performer disléxico apresente problemas de leitura musical, podendo demorar mais tempo e requerer maior esforço da sua parte na aprendizagem de conceitos e no desenvolvimento de capacidades que, por sua vez, poderão também ser facilmente esquecidos (Miles, 2008a).

Tanto o alfabeto como a notação musical são baseados em convenções e associações específicas. Assim, as dificuldades na representação e sequenciação do tempo e do ritmo na música podem ser comparadas às dificuldades na identificação e representação de unidades fonológicas na linguagem.

Por outro lado, o formato confuso de uma partitura poderá perturbar a sua leitura e compreensão como, por exemplo: a alteração da direção das hastes das notas, a confusão entre a simbologia de dinâmica e articulação, o uso da notação de dimensão reduzida, a distração causada pelo brilho da luz a incidir na folha branca, entre outros.

Deve ter-se em conta que as dificuldades de coordenação entre as componentes visuais, auditivas e motoras revelam-se na lentidão do processamento da informação simbólica e no atraso da automatização das ações motoras por parte dos 31 estudantes de música disléxicos (Westcombe, Ditchfield, & Miles, 2008). Aconselha-se que a abordagem ao ensino da leitura notacional seja holística e multissensorial (Macmillan, 2004). Assim, na promoção de uma leitura musical mais facilitada e eficaz propõe-se executar as estratégias apresentadas:

- Colorir as linhas da pauta para ajudar a sua compreensão;
- Estimular o aluno a escrever os seus próprios símbolos, sinais e figuras;
- Isolar os padrões (rítmicos e melódicos) a serem estudados;
- Intensificar o estudo e realizá-lo de modo criativo.

12.4. Ritmo

Na música, o ritmo e o som são os elementos principais da sintaxe musical. O ritmo reflete aspetos essenciais de organização temporal da música como a periodicidade, a estrutura métrica e a organização de padrões sequenciais.

Overy (2000) sugeriu que os problemas musicais e de linguagem dos disléxicos se relacionam com o ritmo, nomeadamente, na sua percepção e na reprodução de padrões rítmicos.

Oglethorpe (2002) acrescentou que uma das dificuldades principais de um aluno disléxico é a compreensão da pulsação. Também aqui é aconselhável uma abordagem multissensorial para o seu desenvolvimento, devendo as estratégias de ensino incluir o treino de solfejo do ritmo e a sua associação a movimentos corporais (Phillips-Silver & Trainor, 2005).

“Bater o pé” = Semibreve (4 tempos)

“Bater nas pernas” = Mínima (2 tempos)

“Bater palmas” = Semínima (1 tempo)

“Bater no peito” = Colcheias (0.5 tempo)

Overy, Nicolson, Fawcett, & Clarke (2003) correlacionaram a capacidade de soletrar e a capacidade de bater o ritmo de uma canção, sugerindo que as crianças que são capazes de extrair o ritmo de uma canção podem ter vantagens fonológicas na soletração. Executar movimentos motores em resposta à sílaba tónica ou bater palmas de acordo com a métrica da poesia, poderão trazer benefícios na percepção rítmica da linguagem (Overy, 2008). Por outro lado, o recurso a palavras e frases poderá auxiliar a compreensão dos padrões rítmicos e da ornamentação (Pratt, 2008).

Huss, Verney, Fosker, Mead, & Goswami (2011) concluíram que a percepção da estrutura métrica musical está também relacionada com a percepção auditiva e, consequentemente, com o desenvolvimento fonológico da criança.

12.5 Caderno de apoio

A utilização de um caderno de estudo pode encorajar o progresso do aluno disléxico e auxiliar o professor e os encarregados de educação no trabalho específico que é necessário. No preenchimento desse caderno deve evitar-se o recurso exclusivo a textos explicativos, apostando em imagens ou outras soluções atrativas (Oglethorpe, 2002). Para a eficácia do estudo individual é importante clarificar as secções que necessitam de ser trabalhadas nas peças do repertório e propor diferentes e interessantes formas de repetição das passagens musicais. Para rentabilizar o estudo individual é aconselhável variar a ordem de estudo, evitando começar

sempre pela atividade favorita (Oglethorpe, 2002). Com a ajuda dos encarregados de educação deve estabelecer-se uma rotina de estudo (Macmillan, s.d.).

12.5.1. Comparação de Resultados das Alunas

O caderno de apoio foi uma forma de organização diária de estudo para com as alunas A e B. Tal como se pode observar na Figura 24, constam vários tópicos: O que estudar; como estudar e o tempo de estudo ao longo da semana. Com isto, pretendeu-se que as alunas tivessem um método de estudo organizado, tornando as aulas mais produtivas uma vez que realizavam o trabalho pretendido em casa. O resultado foi notório, ambas as discentes cumpriram com o plano proposto pela mestranda.

Figura 15. Plano de estudo – elaborado pela mestranda

CADERNO DE APOIO

Nome:	Ano/ Turma:	Semana:
-------	-------------	---------

O que estudar:

- Régua do exercício de som (Book 1 - Trevor Wye). - som.
- Escala + apoio Dó M.
- Lullaby

Horas de estudo

- Segunda-feira: 15 minutos
- Terça-feira: 15 minutos
- Quarta-feira: 20 minutos
- Quinta-feira: 20 minutos
- Sexta-feira: Descanso
- Sábado: 30 minutos
- Domingo: 30 minutos

Como estudar:

- Atenção à postura.
- Escala (Dó M) + Apoio
 - ↳ 2 oitavas
 - ↳ Articulação (diagrama)
 - * com metacímico.
- Peça
 - ↳ 2ª sem. Digressões / 1ª leitura solfejada / 3ª apenas os compassos marcados a "can de noza" / 4ª Toda a peça com metacímico.

13. Conclusão

Ao longo deste projeto de investigação foi possível abranger a problemática da dislexia na aprendizagem da flauta transversal. Preliminarmente, a pesquisa bibliográfica permitiu concluir que, apesar de existirem inúmeros estudos e investigações relacionadas com a dislexia, por outro lado poucos são os que a abordam numa vertente musical. Para que haja um maior contacto entre professor – aluno, e para que o mesmo se sinta motivado para a prática instrumental é necessário que o docente procure eliminar obstáculos à aprendizagem, usando a criatividade e reforçando a capacidade de cada aluno de forma positiva. É determinante que os estudantes sejam ensinados a compreender e a utilizar recursos pessoais que lhes permitem refletir sobre as suas ações, exercer um maior controlo sobre os seus próprios processos de aprendizagem e reforçar as suas competências. Espera-se que os alunos se tornem mais capazes de aprender a construir conhecimento, desenvolvendo em simultâneo a autoconfiança, a responsabilidade e a autonomia (Alves, 2017).

De seguida, no que concerne à caracterização desta problemática na realidade o ensino da música em Portugal, e através do questionário aplicado aos professores de flauta, foi possível concluir que este não tem acesso a materiais didáticos possíveis para ajudar os discentes com dislexia.

Assim sendo, este projeto surgiu como fruto da vontade da mestranda em aprofundar a temática da dislexia, mais concretamente, na música e na flauta transversal, uma vez que a mesma foi diagnosticada com este défice neurológico enquanto frequentava o primeiro ciclo.

Através da observação de aulas, do incentivo da coordenadora e da realização de inquéritos por questionário, foi preocupação da mestranda explorar um tema pouco proferido na educação em geral, de modo a contribuir para a bibliografia. Em contrapartida, a amostra recolhida ficou aquém do esperado pela mestranda, tendo obtido um total de 10 respostas em 80 inquéritos enviados.

Posto isto, é de realçar que apesar das dificuldades, as respostas obtidas vão ao encontro do esperado e do objetivo do estudo. Conclui-se que, de um modo geral, a dislexia é um transtorno neurológico que afeta a leitura, a escrita e na música também a audição. Recorrer ao uso das cores, da percussão corporal para descodificar a leitura rítmica, puxando sempre pelo lado criativo, vai ajudar os alunos a sentirem-se motivados para a prática do instrumento. O

importante é saber adaptar as ferramentas a cada aluno e dar tempo e espaço para que o mesmo aprenda ao ritmo por ele processado.

Este foi um projeto de investigação benéfico para a minha carreira enquanto docente. Aprendi a decodificar cada sinal que me é dado pelos alunos e adaptar o método de trabalho às suas necessidades. Descobri que a dislexia também tem os seus benefícios como: criatividade; capacidade de memorização através da memória fotográfica e eficiência no trabalho desenvolvido. Conheci-me e ultrapassei alguns obstáculos, sendo também um ser humano disléxico.

Concluindo, considero que a temática estudada pode dar um forte contributo para a prática pedagógica, permitindo assim compreender melhor o conceito da dislexia na música, servindo esta como objetivo de estudo, não só com flautistas, mas também com músicos de diferentes instrumentos.

Referências Bibliográficas

- Alloway, T. (2019). *The Map Challenge: A Book about Dyslexia*, 1ª edição lilliput 20/20 Editora, Londres.
- Barbosa, M. L. S. (2013). *Música e dislexia: uma revisão integrativa*.
- B.d.a. (s.d.). *Music and inclusive teaching: information from the British Dyslexia Association Music Committee*. Acedido a 03 de abril de 2023 em http://www.musicteachers.co.uk/resources/BDA_Music_information_booklet.pdf.
- Bonini, F. V., Mari, R. R., Anjos, S. A. D., Joveliano, V., & Teixeira, S. C. D. P. (2010). *Problemas emocionais em um adulto com dislexia: um estudo de caso*. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 310-322.
- Borba, A. L., & Braggio, M. A. (2016). *Como interagir com o disléxico em sala de aula*. Associação Brasileira de Dislexia-ABD, São Paulo, set.
- Bouldoukian, J., Wilkins, A. J., & Evans, B. J. W. (2002). *Randomised controlled trial of the effect of coloured overlays on the rate of reading of people with specific learning difficulties*. *Ophthalmic & Physiological Optics*, 55–60.
- Cardoso, F. (2007). *Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento*. Artigo científico.
- Centanni, T. M. (2020). *Neural and genetic mechanisms of dyslexia*. *Translational neuroscience of speech and language disorders*, 47-68.
- Coelho, D. T. (2012). *Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. Porto: Areal Editores.
- Emmerson, J. (2013). *The effects of music training on dyslexia: a selected literature review*. *Education Matters*, 1(2), 52–64.
- Flach, N., Timmermans, A., & Korpershoek, H. (2016). *Effects of the design of written music on the readability for children with dyslexia*. *International Journal of Music Education*, 34(2), 234-246.
- Ferreira, S. H., & Barrero, S. D. (2010). *Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil*. *Psico*, 462 - 472.

Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U., & Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music perception*, 25(4), 383-390.

Gomes, R. A. (2011). *Inclusão do estudante disléxico no contexto escolar*.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers.

Heath, S. B. (1983) *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press;

Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). *The effects of musical training on structural brain development: a longitudinal study*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 182-186.

Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Krafnick, A. J., Napoliello, E. M., Flowers, D. L., & Eden, G. F. (2022). *The Role of Brain Activity in Characterizing Successful Reading Intervention in Children With Dyslexia*. *Frontiers in Neuroscience*, 16.

Krug, F. S. (2016). *Dislexia e musicalidade: Ultrapassando as barreiras do distúrbio*. *Revista de Educação do Ideau*, 11(23),1–17.

Lima, R. F. D., Salgado, C. A., & Ciasca, S. M. (2011). *Associação da dislexia do desenvolvimento com comorbidade emocional: um estudo de caso*. *Revista CEFAC*, 13, 756-762.

Macmillan, J. (2004). *Music and dyslexia*. *Piano Professional*, April, 18–22.

Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista portuguesa de pedagogia*, 127-143.

Moura, O. (s.d.). Portal da dislexia. Acedido a 17 de abril de 2023 em <http://dislexia.pt>

Muszkat, M. (2012). *Música, neurociência e desenvolvimento humano. A música na escola*, 67-71.

Oglethorpe, S. (2008). Sight-Reading. *Music and Dyslexia: A Positive Approach*, 82-91.

Overy, K. (2003). Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York academy of sciences*, 999(1), 497-505.

- Pinto, A. (2011). *Psicologia da Aprendizagem e Memória*. Livpsic-Edições de Psicologia. Porto.
- Rangel, A. (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rosa, B. M. M. (2013). *Causas de abandono e insucesso escolar: comparação entre a realidade açoriana e continental* (Doctoral dissertation, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)).
- Ribeiro, S. K. (2009). *Desmistificando a dislexia: pequenas adaptações para grandes habilidades*.
- Ribeiro, A. (2018). *O segredo de João - Uma história de sucesso - Dislexia*. 2ª edição. Edições Vieira da Silva. Lisboa.
- Santos, J. F. D. P. D. (2015). *Educação inclusiva: Caminhos para uma educação de qualidade no espaço rural algarvio* (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa (Portugal)).
- Samuel, D. (1999). *Memória*. 1ª edição. Temas e Debates. Lisboa.
- Seabra, T. (1999) *Educação nas famílias. Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57(11), 1301-1309.
- Silva, C. (2011). *A problemática do insucesso escolar: a educação física como estratégia de combate ao insucesso escolar - uma abordagem teórica*. Trás-OsMontes e Alto Douro: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Silva, A. (2015). *O Ensino do Piano e a Dislexia. Um contributo pessoal*. Tese de mestrado apresentada ao Departamento de Comunicação e Arte - Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Teles, P. (2004). *Dislexia: como identificar? Como intervir?* *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 20(6), 713-30.
- Veiga, F. H., Almeida, A., Carvalho, C., Galvão, D., Goulão, F., Marinha, F., & Pereira, T. (2014). Atas do I Congresso Internacional. *Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas da psicologia e educação*.
- Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2010). *Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span*. *The Neuroscientist*, 16(5), 566-577.

Anexo A – Plano de aulas lecionadas

Plano de Aula Avaliada – Aluno A (PESEVM I)

Semestre: II/ 2º Período	Data: 23/03/2023
Discente: Aluna A	Grau: 1º Grau Básico
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 45 minutos
Observações: <ul style="list-style-type: none">• Aula observada pela professora orientadora	
Aspetos a trabalhar: <ul style="list-style-type: none">• Afinação;• Concentração.	
Metodologias/ Estratégias: <ul style="list-style-type: none">• Trabalhar a afinação, percebendo a forma correta para onde lançar o ar na flauta;• Aplicar os conteúdos abordados nos exercícios de duetos (mestranda + aluna) do <i>“Book 1, Trevor Wye Begginer’s book”</i>.	
Avaliação da Mestranda: Bom	
Reflexão após aula: A aula correu calmamente, tendo sido notória a evolução do aluno. Dado que a aluna tinha alguma dificuldade em tocar afinado no grupo, posso fazer um balanço muito positivo relativamente a este domínio, visto que no final da aula a aluna já era capaz de apresentar os duetos com a mestranda com uma afinação exemplar.	

Plano de Aula Avaliada – Aluno A (PESEVM I)

Semestre: II/ 2º Período	Data: 23/03/2023
Discente: Aluna B	Grau: 3º Grau Básico
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 45 minutos
Observações: <ul style="list-style-type: none">• Aula observada pela professora orientadora	
Aspetos a trabalhar: <ul style="list-style-type: none">• Postura;• Articulação;• Ritmos;• Som;• Harmónicos.	
Metodologias/ Estratégias: <ul style="list-style-type: none">• Aquecimento Corporal;• “<i>Book 1, Trevor Wye Begginer’s book</i>” (trabalho de som);• Escalas e arpejos (consoante a armação de clave do estudo e da peça);• Exercícios de harmónicos;• Livro de Estudos F.Vester;• <i>Divertissement</i> de P. Proust.	
Avaliação da Mestranda: Bom	
Reflexão após aula: A aula teve um rendimento positivo, a aluna, apesar de um pouco insegura, esteve sempre motivada e empenhada em adquirir novas ferramentas de trabalho. Uma vez que a aluna não executava com flexibilidade o registo agudo, foi-lhe proposto alguns exercícios diversificados de harmónicos. Posso fazer um balanço muito positivo relativamente a este domínio, visto que no final da aula a aluna já era capaz de tocar as notas agudas com alguma facilidade.	



Plano de Aula Avaliada – Aluno A (PESEVM II)

Semestre: II/ 3º Período	Data: 15/06/2023
Discente: Aluna A	Grau: 1º Grau Básico
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 45 minutos
Observações: <ul style="list-style-type: none">• Aula observada pela professora orientadora	
Aspetos a trabalhar: <ul style="list-style-type: none">• Som;• Concentração;• Ritmo.	
Metodologias/ Estratégias: <ul style="list-style-type: none">• Aquecimento Corporal;• “<i>Book 1, Trevor Wye Begginer’s book</i>”.	
Avaliação da Mestranda: Muito Bom	
Reflexão após aula: A aula correu muito bem, a aluna esteve sempre motivada e atenta aos exercícios que iam sendo pedidos. Uma vez que a aluna não dominava com eficácia alguns ritmos, foi-lhe proposto uma leitura solfejada com o uso de alguns símbolos associados à percussão corporal. Posso fazer um balanço muito positivo relativamente a este domínio, visto que no final da aula a aluna já era capaz de ler toda a partira sem erros rítmicos.	

Plano de Aula Avaliada – Aluno A (PESEVM II)

Semestre: II/ 3º Período	Data: 15/06/2023
Discente: Aluna B	Grau: 3º Grau Básico
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 45 minutos
Observações: <ul style="list-style-type: none">• Aula observada pela professora orientadora	
Aspetos a trabalhar: <ul style="list-style-type: none">• Postura (posição correta do corpo, braços, cabeça e pernas);• Qualidade sonora;• Articulação.	
Metodologias/ Estratégias: <ul style="list-style-type: none">• Aquecimento Corporal;• Exercícios de notas longas;• Escalas e arpejos.	
Avaliação da Mestranda: Muito Bom	
Reflexão após aula: É uma aluna que necessita de constante motivação, mostrando-se por vezes insegura na realização de algumas tarefas. É de destacar a evolução da aluna ao longo ano letivo, a nível técnico, sonoro e interpretativo.	

Anexo B – Questionário

Problemática da dislexia no processo de aprendizagem na Flauta Transversal

Este inquérito surge no âmbito do meu Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, que terá como temática a problemática da dislexia no processo de aprendizagem na flauta transversal. A dislexia é uma perturbação do neurodesenvolvimento que pertence ao grupo das dificuldades de aprendizagem.

Este inquérito pretende analisar o seu conhecimento e abordagem relativamente ao conceito estudado.

Havendo pouca informação sobre este assunto, a sua participação neste inquérito é crucial.

Agradeço a sua participação.

1. Género *

Feminino

Masculino

2. Idade *

Texto de resposta curta

3. Há quantos anos leciona a disciplina de flauta transversal? *

Texto de resposta curta

4. Entre que idades se encontram os seus alunos? *

- 6-9
- 10-14
- 15-17
- +18

5. Tem conhecimento dos benefícios da música na dislexia? *

- Sim
- Não

6. Já teve oportunidade de trabalhar com alunos com diagnóstico de dislexia ? *

- Sim
- Não

6.1 Se sim. Foi detectado por si, ou já tinha conhecimento diagnóstico ?

Texto de resposta longa

7. Já teve algum aluno com insucesso escolar por causa da dislexia? (por exemplo: desistir das aulas de flauta). *

Sim

Não

⋮

7.1 Se sim. Qual foi a razão principal da desistência?

Texto de resposta longa
.....

8. Se teve algum aluno com dislexia, o mesmo conseguiu terminar o ciclo de estudos ? *

Sim

Não

8.1 Se sim. Quais foram as estratégias que adaptou para o aluno concluir o ciclo de estudos?

Texto de resposta longa
.....

9. Que ferramentas utilizou para atenuar esta perturbação no neuro desenvolvimento? *

Texto de resposta longa
.....



10. Que exercícios recomenda? *

Texto de resposta longa

11. Quais são referências bibliográficas que me pode sugerir relativamente a este assunto da dislexia na música? *

Texto de resposta longa

12. Acha que o programa escolar está adaptado a estas necessidades? *

Sim

Não

13. Estaria disponível para uma entrevista mais profunda sobre a dislexia ? Se sim. Pode deixar o seu contacto ?

Texto de resposta longa

Anexo C – Partituras

Degré: Préparatoire
Durée: 2 mn 50 s.

à Maud
DIVERTISSEMENT
POUR FLÛTE ET PIANO



FLÛTE

Pascal PROUST

Larghetto $\text{♩} = 63$ *rit.* *T?*
mp

Cédez Tempo

rit. *Più mosso* $\text{♩} = 76$
pp

molto rit. *cour.*

T? Allegro $\text{♩} = 104$
mf

Cantabile
mp

rall. Tempo
mf

Maestoso
f

sempre f

© 1992 by GÉRARD BILLAUDOT ÉDITEUR
14, Rue de l'Échiquier, 75010 PARIS

G. 5219 B.

Tous droits réservés pour tous pays.
Toute reproduction même partielle par quelque procédé que ce soit sans autorisation écrite expresse de l'éditeur est formellement interdite.
Ces droits sont la propriété de l'éditeur et ne sont pas soumis à la loi de la France.
Tous droits réservés pour tous pays.

Count carefully

F major

13

RUSTIC DANCE

ALAN RIDOUT

Moderato

f (2nd time *p*)

mp

mf

mf

DA CAPO (shortened to *D.C.*) means go back to the beginning. You will often find the instruction *D.C. al FINE*.

G minor

DUDLEY'S GRUNT

24

Andantino (less slow than *andante*)

The musical score for 'DUDLEY'S GRUNT' is written in G minor (two flats) and 3/4 time. It consists of six systems of two staves each. The first system begins with a piano (*p*) dynamic. The second system features a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a 'FINE' marking above the staff. The third system includes a 'rall.' (rallentando) and 'D.C. al Fine' instruction above the staff. The piece concludes with a double bar line.

Go back to the beginning and end at the *FINE* or finish bar.

28

Count carefully

F major

13

RUSTIC DANCE

ALAN RIDOUT

Moderato

f (2nd time *p*)

mp

mf

f *mf*

F major

MARCH

ANONYMOUS

Allegro

The musical score is written on two staves in treble clef. The key signature is one flat (Bb), and the time signature is common time (C). The tempo is marked *Allegro*. The first staff contains 12 measures of music. The second staff contains 6 measures of music. The music features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes with various articulations like accents and slurs.

C major

7

LULLABY

ALAN RIDOUT

Andante
softly

The musical score for 'Lullaby' by Alan Ridout is presented in three staves. The first staff starts with the tempo 'Andante' and the dynamic 'softly'. The music is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 7/4 time signature. The melody is characterized by long, flowing lines with many slurs and accents. The second and third staves continue the melodic line with similar phrasing and dynamics.

CADERNO DE APOIO

2022/2023



Nome:	Ano/Turma:	Semana:
-------	------------	---------

O que estudar:

Horas de estudo

- Segunda-feira: _____
- Terça-feira: _____
- Quarta-feira: _____
- Quinta-feira: _____
- Sexta-feira: _____
- Sábado: _____
- Domingo: _____

Como estudar:

Anexo D – Outros

Masterclass Dislexia e Défice de Atenção

ESTRATÉGIAS E CASOS PRÁTICOS

Pelo presente reconhecemos que

Leonor Martins Festa

Participou na Masterclass Online,
"Dislexia e Défice de Atenção - Estratégias e
casos práticos" com duração de 2 horas
que decorreu no dia 13 de Julho de 2023

Doutora Ana Paula Azevedo palestrante e diretora do Centro Neurosensorial de Braga

