Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Estratégias Pedagógicas para Jovens com a Síndrome de Asperger na Aprendizagem do Trompete

Mestrado em Ensino da Música

Mário António Gomes Filipe Carolino

Data de entrega: junho de 2014
Professor Orientador: David Burt
Professor Coorientador: João Rosa

À memória de Joaquim Manuel Gomes Carolino, meu irmão e amigo.

Agradecimentos

Agradeço à minha esposa Catarina, e às minhas filhas, Mafalda e Matilde pela paciência e carinho em todos os momentos.

Agradeço aos meus pais todo o apoio que me deram durante este trabalho. Apesar de todos os contratempos e perdas que assolaram a nossa família, souberam ter e transmitir forças para que o meu trabalho prosseguisse.

Agradeço toda a ajuda por parte dos pais e alunos que participaram neste trabalho.

Agradeço em especial ao aluno que participou na investigação por toda a entrega e abertura no processo envolvido.

Agradeço aos professores da ESML pelo apoio e disponibilidade sempre que necessário, em especial à Dra. Sandra Barroso que sempre prontamente se disponibilizou em responder a qualquer questão.

Agradeço aos professores e amigos, Albano Santos e Paula Melo na cooperação e revisão do Relatório de Estágio.

Agradeço ao meu Orientador, o Professor David Burt, pela amizade e disponibilidade para a execução do Relatório de Estágio.

Um agradecimento muito especial ao Professor João Rosa, pelo apoio incondicional durante todo o processo, demonstrativo de uma elevada sabedoria e respeito pelo ensino.

Resumo I

O Relatório de estágio foi ideado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do Ensino Especializado, Mestrado em Ensino da Música pela Escola Superior de Música de Lisboa. O documento incide sobre a prática pedagógica desenvolvida no Conservatório Regional de Palmela no ano letivo 2013/2014, abrangendo três alunos dos diferentes graus de ensino. No conteúdo do relatório, para além da caracterização do estabelecimento de ensino onde o estágio foi desenvolvido, foram caracterizados os diferentes alunos realçando as linhas pedagógicas seguidas com cada um dos intervenientes, salientando os aspetos de competências motora, auditiva e expressiva desenvolvidas durante o processo. Os objetivos do trabalho desenvolvido com os alunos é descrito, tendo como base a organização dos materiais a utilizar de acordo com as características de cada aluno, e consequentemente de acordo com a análise crítica da atividade docente.

O professor tem a responsabilidade de conduzir o ensino dos alunos para que estes saibam apreciar e compreender as execuções musicais, independentemente da aptidão musical que já possuem.

Resumo II

O projeto de Investigação tem como objetivo a criação de estratégias e metodologias adaptadas ao ensino de trompete a jovens com a Síndrome de Asperger, no contexto do ensino individualizado da música. A investigação consiste num estudo de caso, com um aluno com 17 anos, que terminou o 5º grau num Conservatório de Música do Distrito de Setúbal, a quem foi diagnosticado a Síndrome de Asperger. Para esta Investigação, contei com o apoio da Encarregada de Educação para a obtenção de informação adicional referente ao percurso clínico do educando. A investigação começou no dia 7 de outubro de 2013 e teve a duração de 7 meses terminando no dia 05 de abril de 2014. O trabalho desenvolvido teve por base aulas semanais de 1 hora, gravação vídeo das aulas desde o início da investigação, registo das interações entre professor/aluno e aluno/colegas, fichas de observação, audições,

intervenções musicais fora do contexto da aula individual, registadas com recurso a gravação vídeo. Este trabalho de investigação propôs demonstrar que, com as estratégias e metodologias apropriadas, tendo em conta as características deste jovem com Síndrome de Asperger, o resultado apresentado demonstrará uma evolução significativa referente aos aspetos técnico, artístico e psicossocial trabalhados durante a investigação.

Palavras-chave: Música, Práticas pedagógicas, Ensino Especializado, Asperger, Trompete, Ensino Artístico.

Abstract I

The Internship report was designed in the context of the Curricular Unit of the Internship of Specialized Education, Master in Music Education by the School of Music of Lisbon. The paper focuses on pedagogical practice developed at the Regional Conservatory of Palmela during the academic year 2013/2014, including three students of different educational levels. In the report, we followed different students and the educational institution where the internship was developed was characterized, highlighting the pedagogical lines of each participant and emphasizing the aspects of motor, auditory and expressive skills developed during the process. The objective of the work is described based on the organization of the materials to be used according to the characteristics of each student, and consequently according to the critical analysis of teaching activity.

The teacher has the responsibility of leading the education of students so that they can appreciate and understand the musical performances, regardless of musical ability they already possess.

Abstract II

The research project aims at the creation of strategies and methodologies adapted to teaching trumpet to young people with Asperger Syndrome, in the context of individualized music teaching. The research is a case study of a student aged 17, who finished the 5th grade in a Music Conservatory in the district of Setúbal, and who was diagnosed with Asperger Syndrome. For this research, I relied on the support of the Parent or Guardian to obtain additional information regarding the clinical history course of the student. The investigation began on the 7th of October 2013 and lasted for seven months ending on the 5th of April 2014. The work was based on weekly classes lasting for 1 hour, video recording of classes since the beginning of the investigation, record of the teacher / student and student / colleagues interactions, observation records, auditions, musical interventions outside the context of individual classes, registered by video. This research demonstrates that with appropriate

strategies and methodologies, students do significantly develop their technical, artistic and psychosocial characteristics.

Keywords: Music, Pedagogic Practice, Specialized Education, Asperger, Trumpet, Artistic Education.

ÍNDICE GERAL

SECÇÃO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA 12

Caracterização da Escola 12
Critérios de Avaliação 16

Caracterização dos alunos 20
Curso de Iniciação Musical 20
Curso Básico (5º Grau) 21
Curso Complementar (7º Grau) 21

Práticas Educativas Desenvolvidas 23
Princípios Pedagógicos 23
A importância do Warm-Up/ Daily Routine 23
Objetivos pedagógicos 27
Maria 27
Marco 28
Jorge 29
Atividades realizadas 30
Participação em reuniões e atividades não pedagógicas 31

Análise crítica da Atividade Docente 32

Conclusão 36

SECÇÃO II - INVESTIGAÇÃO 39

Descrição do Projeto de Investigação 39

Revisão de Literatura 42
Autismo 42
Síndrome de Asperger 47
Música e Neurociências 52
Aprendizagens na Educação Artística/Desenvolvimento Musical 55
Musicoterapia para autistas 58

Metodologia de investigação 63
Caracterização do aluno objeto de estudo 64

Apresentação e Análise de Resultados 68
Observações das variáveis técnicas 72
Observações das variáveis artísticas 76
Observações das variáveis Psicossociais 80
A ansiedade 83
Descrição dos resultados 85

Efeitos da Ansiedade segundo as tabelas de Klisckestein (Resultados obtidos) 85
Resultado das observações das variáveis técnicas 89
Resultado das observações das variáveis artísticas 90
Resultado das observações das variáveis psicossociais 91
Resultado Global das observações 92

Conclusão **95**

REFLEXÃO FINAL **97**

BIBLIOGRAFIA **100**

SITES CONSULTADOS **104**

ANEXOS **105**
Anexo A: Planificação Anual (Iniciação Musical) 105
Anexo B: Planificação Anual (Curso Básico) 106
Anexo C: Planificação Anual (Curso Complementar) 107
Anexo D: Planos de aula 108
Anexo E: Consentimentos para a realização das gravações 109
Anexo F: Observação de Desenvolvimentos / Aprendizagens (aula a aula) 110
Anexo G: Diário de Bordo 128

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios de avaliação definidos para instrumentos de sopro (3º ciclo) 17

Tabela 2 - Prova Global para os instrumentos de sopro do 5º grau 17

Tabela 3 - Critérios de avaliação definidos para instrumentos de sopro (Ensino Complementar) 19

Tabela 4 - Prova Global para os instrumentos de sopro do 7º grau 19

Tabela 5 - Resultados dos objetivos propostos para o ano letivo 2013/2014 33

Tabela 6 - Resultados dos objetivos propostos para o ano letivo 2013/2014 33

Tabela 7 - Resultados dos objetivos propostos para o ano letivo 2013/2014 34

Tabela 8 - Síntese dos indicadores estatísticos das observações 71

Tabela 9 - Efeitos da ansiedade antes da performance 85

Tabela 10 - Efeitos físicos e comportamentais durante a performance 86

Tabela 11 - Efeitos mentais e emocionais durante a performance 86

Tabela 12 - Efeitos provocados pela ansiedade após a performance 87

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Embocadura 72

Gráfico 2 - Articulação 72

Gráfico 3 - Respiração 73

Gráfico 4 - Mobilização de estratégias para a resolução de problemas técnicos 73

Gráfico 5 – Postura 74

Gráfico 6 - Aquecimento 74

Gráfico 7 - Tocar com expressividade 76

Gráfico 8 - Tocar estilisticamente / época 76

Gráfico 9 - Atenção sustentada 77

Gráfico 10 - Capacidade de manter os materiais organizados 77

Gráfico 11 - Autonomia na utilização dos materiais de aprendizagem 78

Gráfico 12 - Capacidade de relaxamento 80

Gráfico 13 - Qualidade da interação com o professor 80

Gráfico 14 - Ajustamento do comportamento em situações de liderança 81

Gráfico 15 - Ajustamento do comportamento em situações de não liderança 81

Gráfico 16 - Controle da ansiedade 82

Gráfico 17 - Motivação sustentada 82

Gráfico 18 - Resultado das observações das variáveis técnicas 89

Gráfico 19 - Resultado das observações das variáveis artísticas 90

Gráfico 20 - Resultado das observações das variáveis psicossociais 91

Gráfico 21 - Resultado global das observações 92

Secção I – Prática Pedagógica

Caracterização da Escola

O Concelho de Palmela exibe características históricas, culturais e patrimoniais de grande relevo para a Península de Setúbal, sendo curioso observar como uma vila tão pequena, com uma densidade populacional tão restrita (pela sua condição geográfica), possui tantos músicos e uma cultura musical tão enraizada.

O Conservatório Regional de Palmela (CRP) partilha o espaço físico com a Sociedade Filarmónica Humanitária, instituição fundada em 08 de outubro de 1864. A Sociedade Filarmónica Humanitária, tem vindo a desenvolver as suas atividades recreativas e culturais desde o século XIX, sendo atualmente um importante palco de espetáculos, constituindo uma das maiores referências da vida social, cultural, do Concelho de Palmela e Distrito de Setúbal.

No espaço da instituição, decorrem em simultâneo com as atividades do CRP, outras formas de expressão artística tais como: Escola de Ballet (65 alunos), Escola de danças Sevilhanas/Flamenco (23), Escola de Teatro, Grupo Cénico, Grupo Coral (30), Escola de Música (30), Orquestra de Jazz (18) e Banda de Música (82), esta ultima, o ex-libris da Instituição, Sociedade Filarmónica Humanitária.

O CRP está implantado numa área geográfica com fortes tradições musicais, quer ao nível de Bandas Filarmónicas, quer de outro tipo de agrupamentos musicais, indo da música erudita à música de cariz popular.

Fundado no ano letivo de 2001/2002 pela Sociedade Filarmónica Humanitária, o CRP veio oficializar o ensino especializado da música na vila de Palmela. Por Despacho do Diretor Regional de Educação de Lisboa em 23 de Outubro de 2001, foi autorizado o funcionamento provisório ao CRP.

Segundo o Regulamento Interno do CRP (http://www.sfh.pt/pdfs/capas_crp_regulamentointerno.pdf acedido em 12 de dezembro de

2013) os órgãos de gestão e orientação educativa do CRP são compostos pela Administração, Direção Pedagógica, Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares.

- Administração: composta por três elementos eleitos pela Direção da Sociedade Filarmónica Humanitária. É da competência dos órgãos de administração e gestão, deliberar sobre questões administrativas e financeiras.
- Direção Pedagógica: Órgão de Administração da escola nas áreas pedagógica e cultural, podendo ser sobre a forma colegial ou singular. A Direção Pedagógica é nomeada pela direção da Sociedade Filarmónica Humanitária e homologada pelo Ministério da Educação.
- Conselho Pedagógico: Assegura e coordena a vida educativa do CRP. Composto pela Direção Pedagógica, coordenadores dos departamentos curriculares e pelo presidente da administração do CRP.
- Departamentos Curriculares: Apoiam o conselho pedagógico, funcionando de acordo com as disciplinas lecionadas. Os departamentos Curriculares estão distribuídos da seguinte forma: (i) Formação Musical e Teóricas; (ii) Percussão/Piano/Canto; (iii) Sopros; (iv) Cordas; (v) Iniciação (vi); Classes de Conjunto.

As disciplinas da formação especializada referentes aos departamentos curriculares são:

- Formação Musical e Teóricas – Formação Musical; A.T.C; História da Cultura e das Artes.
- Percussão/Piano/Canto – Percussão; Piano; Canto; Técnica Vocal.
- Sopros – Trompete; Trompa; Trombone; Tuba; Oboé; Flauta; Clarinete; Fagote; Saxofone.
- Cordas – Violino; Viola; Violoncelo; Contrabaixo; Guitarra; Harpa.
- Iniciação
- Classes de Conjunto - Orquestra de Sopros, Orquestra de Cordas, Orquestra Clássica, Orquestra de Jazz, Orquestra de Guitarras, Coro Jovens Cantores, Coro

Infantil, Coro Juvenil, Grupo de Metais, *Brass Band*, Conjunto de Pianos e *Ensembles* de todos os instrumentos ministrados no CRP.

De acordo com a nova legislação sobre o financiamento e condições de frequência do ensino especializado da música (Despacho nº 17932 de 03 de julho de 2008), verificou-se um acréscimo muito significativo do número de alunos, cerca de 50%, para ingresso no CRP prevenientes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

Atualmente, o CRP conta com cerca de 419 alunos, repartidos pelos Cursos de Iniciação, Básico, Secundário e Livre. De entre os cursos ministrados no CRP, os alunos podem estar no ensino articulado ou supletivo a partir do 1º grau, e que estejam a frequentar o 5º grau de escolaridade. No CRP, os cerca de 420 alunos estão distribuídos da seguinte forma:

- Iniciação – 140;
- Básico Articulado – 200;
- Básico Supletivo – 24;
- Complementar Articulado – 18;
- Complementar Supletivo – 13;
- Cursos Livres – 24.

Paralelamente, o CRP ministra o ensino da música nas Atividades de Enriquecimento Curricular nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento Vertical de escolas de Palmela, contando com cerca de 773 alunos. Como forma de despertar sensibilidades junto das idades mais novas, o CRP protocolizou com a Câmara Municipal de Palmela, atividades de educação socioeducativa na educação pré-escolar na área da música no Concelho de Palmela, reunindo um total de 368 alunos (dados referentes ao mês de dezembro de 2013, uma vez que o Regulamento Municipal permite a inscrição ou desistência da atividade em qualquer momento do ano letivo, assim, os números apresentados poderão sofrer ligeiras variações).

O CRP conta com cerca de 39 professores no corpo docente, 2 auxiliares administrativas e 2 auxiliares de educação.

A formação académica do corpo docente está distribuída da seguinte forma:

- Licenciatura – 26 docentes
- Mestrado – 4 docentes
- Bacharelato – 1 docente
- Reconhecimento de Habilitação Própria para a Docência/Autorizações de Lecionação – 8 docentes

Dos 39 professores do corpo docente, 10 são profissionalizados.

A faixa etária mais expressiva do corpo docente situa-se entre os 30-39 anos.

- Professores 20-29 anos: 3 professores
- Professores 30-39 anos: 24 professores
- Professores 40-49 anos: 7 professores
- Professores 50-59 anos: 5 professores

Sendo o CRP uma escola com um papel bastante vincado no panorama cultural do Concelho de Palmela, as práticas musicais de conjunto tem uma importância crucial em todo o Projeto Educativo. Existem, atualmente, várias formações instrumentais e vocais, fornecendo uma oferta educativa bastante ampla a toda a comunidade educativa.

Critérios de Avaliação

Para o Curso de Iniciação Musical não se encontram definidos critérios de avaliação.

O Conselho Pedagógico definiu para o ano letivo 2013/2014 da seguinte forma os critérios de avaliação referentes ao departamento de sopros, conforme consta nas tabelas que se seguem.

<table>
<tr><td colspan="4">1. Domínio Performativo e Cognitivo (85%)</td></tr>
<tr><td>Parâmetros de Avaliação</td><td>Capacidades Essenciais</td><td>Instrumentos de Avaliação</td><td>Cotação</td></tr>
<tr><td>- Técnica

- Interpretação</td><td>- Controlar a posição das mãos e do corpo
- Dominar a respiração
- Controlar a sonoridade (articulação, dinâmica, staccato, legato e afinação)
- Dominar a técnica digital e coordenação físico-motora
- Reconhecer/identificar, a nível auditivo e visual, conteúdos musicais específicos numa partitura
- Compreender o fraseado e estrutura musical</td><td>Avaliação de frequência:
- Desempenho na aula
- Desempenho performativo:
• Participação em Audições/Concertos
• Testes de desempenho (1º e 2º período)

- Prova Global (3.º Período)[1]</td><td>40%
45%</td></tr>
<tr><td colspan="4">2. Domínio das Atitudes e Valores (15%)</td></tr>
<tr><td>Parâmetros de Avaliação</td><td>Capacidades Essenciais</td><td>Instrumentos de Avaliação</td><td>Cotação</td></tr>
<tr><td>- Assiduidade

- Responsabilidade

- Empenho

- Respeito</td><td>- Ser assíduo e pontual nas aulas e nas provas
- Apresentar e organizar o material necessário para as aulas
- Cumprir as tarefas atribuídas (exercícios, trabalhos de casa, etc.)
- Desenvolver hábitos e métodos de estudo
- Participar com interesse nas atividades da escola (dentro e fora da escola)</td><td>- Observação direta</td><td>15%</td></tr>
</table>

[1] Para o cálculo da nota final a avaliação da Prova Global tem um peso percentual de 45% sobre a avaliação de frequência

	- Respeitar os outros, os materiais e os equipamentos da escola - Ter uma boa postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte		
Total			100%

Tabela 1 - Critérios de avaliação definidos para instrumentos de sopro (3º ciclo)

Conteúdos	Cotação
• Uma escala maior e relativa menor, ou homónima, sorteadas no momento da prova. • Harpejos no estado fundamental e com inversões. • Harpejos de 7ª dominante, diminuta e aumentada. • Escalas Cromáticas.	25%
• Dois estudos – Um escolhido pelo aluno, outro escolhido pelo júri entre três apresentados.	25%
• Duas peças – Uma escolhido pelo aluno, outra escolhida pelo júri entre três apresentados	40%
• Uma leitura à primeira vista	10%

Tabela 2 - Prova Global para os instrumentos de sopro do 5º grau

Os critérios gerais de classificação das provas globais são os seguintes:

- Facilidade de emissão do som;
- Boa sonoridade e afinação;
- Postura do corpo e das mãos;

- Controlo da respiração;
- Qualidade do fraseado (ex. *staccato*, *legato*, sonoridade, dinâmica e afinação);
- Domínio técnico e expressivo do instrumento.

<table>
<tr><td colspan="4">1. Domínio Performativo e Cognitivo (90%)</td></tr>
<tr><td>Parâmetros de Avaliação</td><td>Capacidades Essenciais</td><td>Instrumentos de Avaliação</td><td>Cotação</td></tr>
<tr><td rowspan="2">- Técnica

- Interpretação</td><td rowspan="2">- Controlar a posição das mãos e do corpo
- Dominar a respiração
- Controlar a sonoridade (articulação, dinâmica, staccato, legato e afinação)
- Dominar a técnica digital e coordenação físico-motora
- Reconhecer/identificar, a nível auditivo e visual, conteúdos musicais específicos numa partitura
- Compreender o fraseado e estrutura musical</td><td>Avaliação de frequência:
- Desempenho na aula
- Desempenho performativo:
• Participação em Audições/Concertos
• Testes de desempenho (1º e 2º período)</td><td>40%
50%</td></tr>
<tr><td>- Prova Global (3.ºPeríodo)[2]</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">2. Domínio das Atitudes e Valores (10%)</td></tr>
<tr><td>Parâmetros de Avaliação</td><td>Capacidades Essenciais</td><td>Instrumentos de Avaliação</td><td>Cotação</td></tr>
<tr><td>- Assiduidade e pontualidade

- Responsabilidade/ Autonomia

- Empenho

- Respeito</td><td>- Ser assíduo e pontual nas aulas e nas provas
- Apresentar e organizar o material necessário para as aulas
- Cumprir as tarefas atribuídas (exercícios, trabalhos de casa, etc.)
- Desenvolver hábitos e métodos de estudo
- Participar com interesse nas atividades da escola (dentro e fora da escola)
- Respeitar os outros, os materiais e os equipamentos da escola</td><td>- Observação direta</td><td>10%</td></tr>
</table>

[2] Para o cálculo da nota final a avaliação da Prova Global tem um peso percentual de 50% sobre a avaliação de frequência.

	- Ter uma boa postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte		
Total			100%

Tabela 3 - Critérios de avaliação definidos para instrumentos de sopro (Ensino Complementar)

Conteúdos	Cotação
• Uma escala maior e relativa menor, ou homónima, sorteadas no momento da prova. • Harpejos no estado fundamental e com inversões. • Harpejos de 7ª dominante, diminuta e aumentada. • Escalas Cromáticas.	25%
• Dois estudos – Um escolhido pelo aluno, outro escolhido pelo júri entre três apresentados.	25%
• Duas peças de carácter contrastante	40%
• Uma leitura à primeira vista	10%

Tabela 4 - Prova Global para os instrumentos de sopro do 7º grau

Os critérios gerais de classificação das provas globais são os seguintes:

- Facilidade de emissão do som;
- Boa sonoridade e afinação;
- Postura do corpo e das mãos;
- Controlo da respiração;
- Qualidade do fraseado (ex. *staccato*, *legato*, sonoridade, dinâmica e afinação);
- Domínio técnico e expressivo do instrumento.

Caracterização dos alunos

Para o presente relatório surgiu a necessidade de selecionar alunos dos que me haviam sido atribuídos no início do ano letivo. Era imposto que se selecionassem três alunos, um de cada dos diferentes níveis de ensino (Curso de Iniciação Musical, Curso Básico e Curso Complementar). Assim, os três alunos foram selecionados baseando-se primeiramente neste critério de seleção e depois nos seguintes que passo a enumerar:

- Diferentes antecedentes familiares e socioculturais;
- Percursos musicais diferentes;
- Diferentes graus de desenvolvimento.

Curso de Iniciação Musical

A Maria (nome fictício) tem atualmente 7 anos e está a frequentar a classe de iniciação. A Maria, por influência da irmã que frequenta o CRP, começou a frequentar a classe de iniciação no ano em que começou o primeiro ciclo, na altura com 6 anos. Participou nos ateliês para a escolha do instrumento promovido pelo CRP, e quando questionada pelos pais sobre que instrumento pretendia estudar, respondeu prontamente "é o trompete ou então não quero mais nada" – relato dos Encarregados de Educação. A Maria evidencia uma grande motivação na aprendizagem do instrumento, estando constantemente focada nos objetivos propostos, mantendo semanalmente uma postura de constante interesse, seja através do estudo quase diário, seja pela atitude que demonstra na vontade de superar o desafio que um determinado estudo/exercício possa representar. Esta atitude é repercutida também nas restantes disciplinas que constam do plano curricular para o grau de iniciação, Coro e Iniciação Musical. A Maria tem, paralelamente à atividade deste conservatório, outras atividades de cariz desportivo (ténis, natação) e frequenta o grupo de escuteiros.

Curso Básico (5º Grau)

O Marco (nome fictício) tem atualmente 14 anos e está neste momento a frequentar o 5º grau no ensino articulado. É educado e formado no seio de uma família com fortes ligações ao meio artístico da vila de Palmela. Aos 7 anos, pediu para aprender música numa das duas Sociedades Filarmónicas da vila, onde iniciou os primeiros estudos musicais. Paralelamente frequentava a classe de iniciação do CRP. O aluno após ter terminado o 4º ano de escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico, ingressou no ensino articulado do CRP, tendo as disciplinas referentes ao Curso Básico. Atualmente, frequenta o 5º grau do CRP. Tem como disciplinas: Instrumento, Formação Musical e Classes de Conjunto (Orquestra de Sopros C, Quinteto de Metais, *Brass Band* e Ensemble de Trompetes). Por opção, frequenta uma disciplina de oferta complementar, designada como Técnicas de Instrumentação.

É um aluno muito organizado, trabalhador e voluntaria-se habitualmente para os projetos que lhe são propostos. Adota uma Teoria Incremental, constantemente, mantendo uma motivação intrínseca, repercutindo-se, não só a nível musical, mas também, nas restantes disciplinas do plano curricular. Esta atitude pressupõe uma autoeficácia elevada.

Curso Complementar (7º Grau)

O Jorge (nome fictício) tem atualmente 18 anos e encontra-se a frequentar o 7º grau do ensino articulado. Iniciou os estudos musicais com 7 anos, interrompeu a aprendizagem entre os 8 e os 11 anos. Com 11 anos, iniciou a aprendizagem do instrumento (trompete) na Escola de Música na Sociedade Filarmónica Humanitária. Ingressou na Banda Filarmónica da Sociedade Filarmónica Humanitária aos 13 anos e, paralelamente, no CRP como aluno bolseiro da entidade gestora do Conservatório, a Sociedade Filarmónica Humanitária. Após realização de provas, entrou diretamente para o 3º grau do Conservatório, em regime supletivo. Atualmente está no 7º grau do CRP. Tem como disciplinas: Instrumento, Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição III (ATC III), História da Cultura e das Artes II, Improvisação (Disciplina de opção) e Classes de Conjunto (Orquestra Clássica, Orquestra de Sopros, Orquestra de Jazz, Quinteto de Metais e *Brass Band*). É um aluno trabalhador e sempre presente em todos os projetos que lhe são propostos. Apesar do seu percurso ter

apresentado, amiúde, variações bastante vincadas no trabalho a desenvolver, essas oscilações devem-se, em parte, a questões de fisionomia, impedindo-o, por vezes, de superar alguns pontos de ordem técnica no instrumento, levando a alguma desmotivação, por não os conseguir resolver, apesar do trabalho realizado, algo que já está em parte ultrapassado. Pela atitude e perseverança no trabalho, poderei dizer que revela uma autoeficácia elevada, estando no presente ano letivo dedicado apenas ao ensino da música, por já ter concluído o ensino secundário.

Práticas Educativas Desenvolvidas

Princípios Pedagógicos

O fator motivacional dos alunos depende em parte da importância que os mesmos dão à aprendizagem. Mais do que procurar culpados e repreender, compete ao professor despoletar nos alunos o desejo de aprender. “A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento” (Einstein, citado por Estanqueiro, 2010, p.11).

Um dos pontos fortes da transmissão dos conhecimentos, prende-se com o saber estimular e motivar os alunos. Um aluno motivado é um aluno com sucesso.

Um dos pontos que desenvolvo nas aulas é, a interação entre professor/aluno na forma em como lhes dou abertura para interagir, não se limitando à observação/correção sem tomar partido e exprimir a sua opinião. Pretendo desta forma que adotem uma teoria incremental, através de uma postura que envolva a reflexão na resolução dos problemas.

Apesar da verbalização existente no decorrer das aulas, seja pelas correções ou por outros fatores, as aulas são maioritariamente dominadas pela execução musical.

Muitas das causas do insucesso e frustrações na prática musical devem-se em parte à falta de um método de estudo. Ensinar os alunos a estudar, criticar, refletir sobre o processo de estudo é fundamental. A procura da “perfeição” na execução musical, a partilha de ideias, isto é, autonomia no estudo, são aspetos positivos no processo de aprendizagem.

De entre as práticas pedagógicas, o aquecimento e exercícios de rotina são, do meu ponto de vista, a base de qualquer instrumentista.

A importância do Warm-Up/ Daily Routine

Muitos são os professores de renome internacional que investigam acerca da importância do aquecimento e dos exercícios de rotina. Atualmente existem inúmeras propostas na literatura sobre a melhor metodologia a ser utilizada, estando por vezes em

discussão a diferença entre *Warm-up* e *Daily routine*.

Para o professor Wing (citado por Hays, 2011), "A warm-up is something you do that gets you ready to play in a short period of time. The Daily Routine is not a warm-up at all, but a group of fundamental exercises pertaining to the many facets of trumpet playing that is worked on daily; hence the name Daily Routine" (p. 71).

Murray refere: "The warm-up in trumpet performance is singly the most important part of the daily practice session" (UNC).

Em artigos publicados no *International Trumpet Guild* (ITG Journal 1976 – 2012, DVD-ROM Collections) e na *Magazine & Forum for brassmusician* (www.brassmusician.com acedido em 12 de fevereiro de 2014), surgem, por vezes, discussões sobre a importância do aquecimento, defendido por uns, e pouco valorizado por outros. Um dos pontos que é do consenso geral e amiúde realçado por um dos maiores trompetistas de orquestra, na minha opinião, o professor Adolf Herseth refere-se à importância do trabalho diário. Para Herseth o estudo não deve ser visto como uma simples prática que tem de ser feita, mas encarada como uma *performance.* Numa entrevista realizada pela *Magazine & Forum for brassmusician*, a Herseth (s/d) (https://brassmusician.com/for-older-players-advice-from-adolph-bud-herseth) acedido em 12 de fevereiro de 2014), sobre conselhos para músicos com mais idade, Herserth refere:

"I do believe in warming up, and as I grow older I find that it takes a little longer to get all the brain cells and all the red corpuscles going. It's a fact of life" (*Herseth*, citado por Gorrie, 2014).

O aquecimento é um dos pontos em que, apesar de existirem variadíssimas versões de exercícios e metodologias a adotar, o mais importante é a ponderação e adequação dos exercícios às capacidades técnicas de cada um. Pela grande diversidade de livros relacionados com o aquecimento, disponibilizo, de forma individualizada, uma variedade de exercícios tendo em conta as características desses alunos. Ao longo do ano letivo, vou incluindo novos livros de exercícios, adequando sistematicamente cada exercício ao ritmo de aprendizagem do aluno. Apesar do aquecimento ser algo muito pessoal, os alunos necessitam de orientação na escolha dos métodos e exercícios mais adequados às suas características. O trabalho que

desenvolvo com os alunos, visa sensibilizá-los no sentido de começarem somente quando estiver apreendido o que devem fazer, e como o devem fazer: “A batalha não é com o instrumento. A batalha é consigo mesmo” (Chicowicz, citado por Abdalan, 2014).

Um dos pontos que não foi referido anteriormente, e que é comum na metodologia de trabalho adotado, é a utilização do bocal para o aquecimento, tendo como finalidade, não só o aquecimento muscular, mas também a exercitação das competências auditivas através da imitação. O aquecimento com o bocal é comum para todos os alunos independentemente do grau no qual se situam.

Em termos estruturais, o trabalho está organizado para a aula da seguinte forma:

- Exercícios respiratórios com e sem aparelhos respiratórios (Breath-Builder, bola de ping-pong e bocal).
- Exercícios com o bocal (notas longas, *glissandos* entre tónica-dominante/tónica-oitava).
- Exercícios com trompete dos métodos (“Daily Drills and Technical Studies for trumpet” de Max Schlossberg, “Flow Studies” de Vincent Cichowicz, “Technical Studies” de Herbert L. Clarke, “Lip Flexibilities” de Bai Lin, “Flow and Expansion Studies” de James Stamp, “Musical Calisthenics for brass” de Carmine Caruso).
- *Flatterzunge* (como forma de aquecimento da língua).
- Exercícios de articulação (Escalas cromáticas, arpejos entre outros exercícios).
- Estudos líricos que envolvam o vocalizo (“Lyrical Studies for Trumpet or Horn” de Giuseppe Concone, “Vocalises” de Marco Bordogni).

Os livros e exercícios acima referenciados são alguns dos utilizados no ano letivo em questão. Conforme descrito anteriormente, existe uma ponderação dos exercícios a serem executados pelos alunos, devendo ser considerado o grau e nível de desenvolvimento do aluno.

Durante o aquecimento solicito alguns exercícios criados por mim, uma compilação

momentânea da minha experiência no ensino. Por estes não estarem publicados e por serem inspirados em alguns pontos de outros autores, não farei referência aos exercícios em questão.

Outro dos pontos que pretendo aprofundar neste capítulo, prende-se com os exercícios de prática diária "*Daily Routine*". Esta temática é, em minha opinião, de extrema importância, sendo logo a seguir ao aquecimento, o ponto-chave, na minha prática pedagógica. A rotina de determinados exercícios, conjuntamente com hábitos de estudo ao longo do percurso é, na minha opinião, a chave do sucesso. Este tipo de trabalho é, frequentemente, descurado nos primeiros anos da aprendizagem musical, por ser considerada pelos alunos como um trabalho "aborrecido". Como refere Abdalan "Músicos habilidosos são resultado de uma série de bons hábitos. (Mendez, citado por Abdalan, 2014).

De entre as diferentes temáticas sobre de que forma devemos desenvolver o estudo, a respiração parece ser o ponto mais discutido. Apesar de existir uma concordância quase generalizada sobre a importância da respiração, penso que será, de entre as temáticas mais expressivas na aprendizagem do trompete, a que menos literatura específica tem publicada. Como menciona Vince Di Martino (1993): "I think breathing or air delivery is essential to fine brass playing …", "There are many fine articles and comments on breathing but few exercises to work on it" (p.1).

Claude Gordon (1987), refere e utiliza para título de um dos seus métodos a expressão: "Tocar trompete não é mais difícil que respirar profundamente", afirmação em parte humorística, demonstrativa da tranquilidade e simplicidade de como se deveria tocar.

No livro "The Basic Caruso" Stockhausen (2003), o autor refere a importância de uma "boa" respiração, estando a resistência dependente desse fator. "Our endurance is 80% dependent upon our breathing. When we tired, we breathe poorly, and endurance decreases quickly" (p.9).

Em suma, perante o expressivo valor que dou às temáticas anteriormente apresentadas, considero-as como as principais ferramentas necessárias para o bom desenvolvimento técnico/psicomotor de qualquer estudante de trompete. Pela disparidade de material que se encontra atualmente acessível a qualquer estudante de trompete na nossa

realidade musical, o professor não se deve demitir das funções de orientador na escolha do material mais adequado. Seja pelo conhecimento que tem dos conteúdos ou pelas características do aluno, compete ao professor fazer a seriação do material mais adequado, ajustando-o, sempre que seja pertinente, e que possa estar em causa o progresso do estudante.

Objetivos pedagógicos

Maria

O trabalho desenvolvido com a aluna de Iniciação Maria, teve por base os livros: "The Beginning Band Fun Book for Elementary Students" de Larry Newman e "A New Tune a Day for Trumpet" de Brian Thomson este, com suporte áudio. Como forma de desenvolvimento das competências auditivas, motoras e de leitura, a metodologia adotada baseou-se na introdução de novas notas semanalmente, tendo em conta o estudo a ser tocado, com a referida nota em relevo no estudo escolhido. Sempre que possível, e de acordo com o ritmo de aprendizagem da aluna, foram introduzidas temas de cariz tradicional, como forma de desenvolvimento e controlo agógico. A utilização de alguns temas escolhidos propositadamente para a aluna que incluísse o *crescendo e diminuendo,* foi uma forma de lhe transmitir o significado e ao mesmo tempo o desenvolvimento das competências expressivas. Ao longo da investigação incuti na aluna a importância da afinação, solicitando durante a aula que verificasse, sem nunca me descartar do papel de professor, dando-lhe liberdade para se pronunciar relativamente à afinação. Pretendi com esta atitude que a aluna começasse a desenvolver as competências auditivas. Perante a constante repetição das temáticas lecionadas, a aluna foi desenvolvendo ao longo da investigação as competências motoras, e ao mesmo tempo um tipo de memória procedimental conforme referido, pela prática da repetição. A aprendizagem musical deve ser desenvolvida tendo em conta a forma de como os alunos memorizam os procedimentos necessários para a aprendizagem instrumental. Para além do desenvolvimento motor necessário para a aprendizagem, não podemos desassociar a estimulação sensorial necessária para a aprendizagem musical, tendo em conta os fenómenos auditivos, visuais e, mais uma vez, motores (Snyder, 2000).

Enquanto professor, procurei manter uma atenção especial sobre a forma em como valorizo a aluna, atribuindo-lhe *feedbacks* positivos, canalizando-os assim para o desenvolvimento de uma motivação intrínseca.

Marco

O trabalho desenvolvido com o aluno Marco, teve por base os livros: "Flow and Expansion Studies" de James Stamp; "Technical Studies" de Herbert L. Clarke; "Flow Studies" de Vincent Cichowicz; "Trumpet Lessons With David Hickman Volume III"; " Musical Calisthenics for brass" de Carmine Caruso e "Lip Flexibilities" de Bai Lin.

A obrigatoriedade de realizar diariamente determinados exercícios dos livros acima descritos como forma de desenvolvimento de competências motoras, torna o equilíbrio entre competências/desafio na proporção certa e dentro do pretendido (Flow Channel) (Weiner, Bernard, 1985).

Com a finalidade de desenvolver as competências expressivas foram utilizados os métodos: "Lyrical Studies for Trumpet or Horn" de Giuseppe Concone; "Forty progressives Etudes" de Sigmund Hering; "Melodious Etudes for Trombone – Book 1" de Marco Bordogni e "Concert Studies" escrito para Philip Smith.

Foram, também, desenvolvidas competências motoras aquando do processo de repetição, com a finalidade da resolução de problemas técnicos em determinados exercícios e estudos acima referidos.

Para o desenvolvimento das competências performativas foram utilizadas as seguintes obras:

- *Sonata para trompete e piano* de Thorvald Hansen;
- *Sonata* de G. F. Telemann;
- *Andante and Allegretto* do compositor Guillaume Balay;
- *Preludio, Aria et Sherzo* de Ennio Porrino.

Com o aluno, trabalhei durante o projeto de investigação, escalas maiores e menores,

onde o aluno apresentou semanalmente uma escala maior e a sua respetiva menor, nas formas Natural, Harmónica e Melódica. Com o objetivo de desenvolver o registo, o aluno trabalhou, sempre que possível, em duas oitavas, sendo que, quando não fosse possível, realizaria uma oitava, mais uma quinta. Todas as escalas foram feitas em várias articulações, com e sem repouso na tónica. Foram também apresentados os respetivos Harpejos e escala cromática correspondente.

Durante o período de execução das escalas foram, igualmente, reforçadas as competências motoras, auditivas e expressivas.

Jorge

O trabalho desenvolvido com o aluno Jorge teve por base os livros: "Flow and Expansion Studies" de James Stamp; "Technical Studies" de Herbert L. Clarke; "Flow Studies" de Vincent Cichowicz; "Trumpet Lessons With David Hickman Volume III"; " Musical Calisthenics for brass" de Carmine Caruso e "Lip Flexibilities" de Bai Lin.

A obrigatoriedade de realizar diariamente determinados exercícios dos livros acima descritos como forma de desenvolvimento de competências motoras, torna o equilíbrio entre competências/desafio na proporção certa e dentro do pretendido (Flow Channel) (Weiner, Bernard, 1985).

Com a finalidade de desenvolver as competências expressivas foram utilizados os métodos: "Método completo para trompete" de Arban's; "Melodious Etudes for Trombone – Book 1" de Marco Bordogni; "Concert Studies" escrito para Philip Smith; "34 Studies" de Vassily Brandt e "Pratical Studies For The Trumpet" de E. F. Goldman.

Para o desenvolvimento das Competências Performativas foram utilizadas as seguintes obras:

- *Two Portraits* de Joseph Turrin;
- *Concert Etude* de Alexander Goedicke;
- *Rondo for Lifey* de Leonard Bernstein;

- *Sonata para trompete e piano* de Kent Kennan;
- *Fantasie en Mi Bémol* de Camille Saint-Saëns.

Com o aluno trabalhou-se durante o projeto de investigação escalas maiores e menores, nas formas Natural, Harmónica e Melódica. A fim de desenvolver o registo agudo, o aluno trabalhou sempre em duas oitavas. Todas as escalas foram feitas em várias articulações, com e sem repouso na tónica. Foram também apresentados os respetivos Harpejos e escalas cromáticas.

Foram desenvolvidos durante o projeto as competências de leitura, mais concretamente a transposição. A fim de preparar o aluno para a prática orquestral, foram trabalhados durante o ano letivo em questão, alguns dos principais excertos de orquestra solicitados em provas de acesso.

Atividades realizadas

Os alunos intervenientes desta prática pedagógica, de acordo com as orientações programáticas do Curso de Trompete do CRP, do plano anual de atividades da escola e à semelhança do trabalho realizado em anos anteriores, participaram em diversas atividades, nomeadamente em audições da classe de trompete, em *Masterclasses* e também em apresentações com agrupamentos de música de câmara. Foram realizadas as seguintes atividades:

Audições de classe

- Audição dia 13 de dezembro 2013;
- Audição dia 03 de abril de 2014;
- Audição dia 06 de maio de 2014;
- Audição final dia 14 de junho.

Masterclasses

- 16 de novembro de 2013 - Masterclasse com “Portuguese Brass Quintet”
- 28 de fevereiro de 2014 – Masterclasse com o professor António Quítalo.

Quinteto de Metais

- 11 de novembro de 2013 - Escola Aberta - Org. Escola Secundária de Palmela;
- 6 de dezembro de 2013 - Animação de natal – Almada Forum;
- 10 de março de 2014 - Semana Cultural " Um só Mundo – Estratégias de Cooperação – Organização – Escola Secundária de Palmela;
- 21 de março de 2014 - Apresentação da Empresa de atividades turísticas – VINIEMOTIONS – Casa Mãe da Rota dos Vinhos;
- 2 de abril de 2014 - 11ª Edição do prémio Fundação Ilídio Pinho – Ciência na Escola - Organização: Direção de Educação da região de Lisboa e Vale do Tejo;
- 8 de maio – 1º Concerto dos Jovens Orquestradores do Conservatório Regional de Palmela;
- 9 de maio – IV Gala Jovem – Cineteatro S. João – Palmela;
- 1 de junho – Sessão Solene das Comemorações do dia do Concelho.

Participação em reuniões e atividades não pedagógicas

- Reuniões gerais de professores, reuniões de departamento e reuniões de avaliação.
- Júri nas provas de admissão de alunos ao Conservatório Regional de Palmela.
- Júri nas provas globais.

Análise crítica da Atividade Docente

Durante o ano letivo 2013/2014 foi desenvolvido no Conservatório Regional de Palmela um trabalho com três alunos selecionados dos diferentes níveis de ensino, tendo como base o desenvolvimento técnico/musical a ser apresentado no Relatório de Estágio. Esta análise crítica incide sobre o trabalho e objetivos propostos para o ano letivo em questão.

Seguindo os códigos utilizados por Rostvall and West (2001) na categorização das diferentes interações, posso afirmar que as aulas se centraram nos termos: Instrutivo, Analítico e Expressivo.

Nos códigos de sequência de *feedback* adotados por Rostvall and West (2001), a atribuição foi maioritariamente com os termos anteriormente adquiridos, seguido de instruções verbais.

Nas tabelas que se seguem, a marcação com o símbolo X representa que a competência foi adquirida.

Conclusão dos resultados

Maria (Iniciação)

Objetivos	1º Período	2º Período	3º Período
Postura Corpo e mãos	X	X	X
Emissão Sonora	X	X	X
Posicionamento da língua	X	X	X
Leitura e execução de pequenos trechos musicais	X	X	X
Exercício de direcionamento, dimensão e velocidade da coluna de ar para a correta emissão sonora em todos os registos		X	X
Controlo muscular que proporcione uma correta formação da coluna de ar	X	X	X
Exercícios de relaxamento e adaptação física-motora com vista a uma salutar relação com o instrumento	X	X	X
Compreensão do fraseado, agógica e diferentes articulações		X	X

Compreensão e adaptação nas diferentes alterações/acidentes	X	X	X

Tabela 5 - Resultados dos objetivos propostos para o ano letivo 2013/2014

Perante os dados apresentados, constata-se uma expressiva evolução por parte da aluna Maria da classe de iniciação. A Maria demonstrou durante todo o ano letivo uma grande vontade de aprender, mantendo constantemente uma motivação intrínseca. Poderei afirmar que com este tipo de postura a aluna prossupõe uma autoeficácia elevada.

Marco (5º Grau)

Objetivos	1º Período	2º Período	3º Período
Emissão Sonora nas várias dinâmicas e controlo da afinação	X	X	X
Igualdade no registo		X	X
Postura das mãos e corpo	X	X	X
Articulação em *tenuto*, *stacatto* simples, duplo e triplo		X	X
Domínio da tessitura		X	X
Leitura e execução de trechos musicais que proporcionem um coreto desenvolvimento sonoro e tímbrico	X	X	X
Controlo do fraseado e estrutura musical, bem como noções estilísticas	X	X	X
Gestão dos níveis de ansiedade e concentração em palco	X	X	X
Correta formação da coluna de ar e controlo da afinação através de exercícios que também abordem questões relacionadas com cores tímbricas		X	X
Exercício de direcionamento, dimensão e velocidade da coluna de ar para a correta emissão sonora em todos os registos		X	X
Utilização do *vibrato* como meio expressivo	X	X	X
Controlo e adequação da respiração na execução musical tendo em conta o fraseado	X	X	X
Competências de leitura: Transposição de trompete em Si *b* para trompete em Dó	X	X	X

Tabela 6 - Resultados dos objetivos propostos para o ano letivo 2013/2014

O Marco desenvolveu e superou quase todos os objetivos propostos para o ano letivo, necessitando de mais algum tempo para que algumas estratégias adotadas no presente ano letivo possam surtir efeito.

Jorge (7º Grau)

Objetivos	1º Período	2º Período	3º Período
Emissão Sonora nas várias dinâmicas e controlo da afinação	X	X	X
Igualdade no registo		X	X
Postura das mãos e corpo	X	X	X
Articulação em *tenuto*, *stacatto* simples, duplo e triplo		X	X
Domínio da tessitura		X	X
Leitura e execução de trechos musicais que proporcionem um coreto desenvolvimento sonoro e tímbrico	X	X	X
Controlo do fraseado e estrutura musical, bem como noções estilísticas	X	X	X
Gestão dos níveis de ansiedade e concentração em palco	X	X	X
Correta formação da coluna de ar e controlo da afinação através de exercícios que também abordem questões relacionadas com cores tímbricas	X	X	X
Exercício de direcionamento, dimensão e velocidade da coluna de ar para a correta emissão sonora em todos os registos	X	X	X
Utilização do *vibrato* como meio expressivo	X	X	X
Controlo e adequação da respiração na execução musical tendo em conta o fraseado	X	X	X
Competências de leitura: Transposição de trompete em Si *b* para trompete em Dó	X	X	X

Tabela 7 - Resultados dos objetivos propostos para o ano letivo 2013/2014

O Jorge, do ensino secundário, superou significativamente os objetivos propostos para o ano letivo, conforme se pode constatar na tabela. O aluno demonstrou uma perseverança e atitude durante todo o ano letivo, quer através do trabalho semanal apresentado quer no envolvimento nos mais variados projetos para os quais era solicitado. O aluno revela uma autoeficácia elevada.

Em suma, posso afirmar que o desenvolvimento das competências e objetivos propostos para os três alunos ao longo do ano letivo é evidentemente positivo. Considero que as estratégias adotadas para cada um dos alunos, para além de devidamente ponderadas, foram pedagogicamente bem aplicadas.

Conclusão

Num processo de reflexão, encontramos, amiúde, respostas a questões que, caso não nos questionássemos, acharíamos que estávamos no rumo certo e a fazer o que é correto.

Então porque nos questionamos? O simples facto de nos questionarmos regularmente sobre a forma como ensinamos, permite-nos um enriquecimento pessoal e ao mesmo tempo uma abertura para querer aprender.

A análise feita pelo próprio, a partir do exterior, torna a perceção do que se faz mais clara. Encontramos, por vezes, situações que nunca havíamos pensado que pudessem acontecer, e questionamo-nos se, o que o aluno sente, não decorre das palavras, ou alguma expressão, menos feliz por parte do professor, que consciente ou inconscientemente, pode vir a moldar ou até decidir o percurso que o aluno poderá vir a tomar.

O processo nem sempre é fácil, dado que estão enraizados determinados procedimentos e atitudes de várias correntes de ensino, o que nos impede tomar um determinado rumo. Isto poderá colocar em causa atitudes tomadas por determinados docentes ou instituições de ensino.

Pretendo assim, se necessário, alterar a forma como transmito os meus conhecimentos, e através deste trabalho, desenvolver e ajudar a modificar mentalidades viventes e renitentes a serem alteradas.

Ao longo da minha lecionação, durante dezasseis anos como docente, posso concluir, que da maioria dos alunos a quem lecionei, aqueles que demonstravam maior empenho e dedicação, mesmo quando se solicitava trabalho adicional, foram os que conseguiram criar laços de amizade duradoras entre professor/aluno e colegas. A confiança que sentem no professor, dá-lhes o ânimo necessário para avançar, sentindo que podem mostrar o seu trabalho incessante. O professor passa a ser como um confidente, indo assim o aluno, para a aula com uma maior predisposição para aprender.

Como professor, posso agora confirmar que a experiência deste tipo de trabalho, que desenvolvi ao longo Mestrado, tornou o meu trabalho, não mais simplificado, mas mais

gratificante e reconhecido. Consequentemente, sinto um enorme prazer na forma como ensino atualmente, algo que estava a esmorecer até à entrada neste curso.

Assim, não só comecei a sentir mais motivação na forma como ensino, como procuro constantemente outros instrumentos/métodos, questionando-me frequentemente, se algo mais pode ser alterado, não só nas disciplinas que leciono, como, também, no próprio sistema de ensino.

Como professor, tenho a responsabilidade de orientar os alunos de forma a saberem apreciar e compreender as execuções musicais, independentemente da aptidão musical que possam possuir, porque serão eles que virão a passar o testemunho intelectual às gerações vindouras. Como refere Gordon (2000, p. 42) "ensinar é uma arte, mas aprender é um processo".

A competência adquirida ao longo do mestrado deixa-me bastante satisfeito, sentindo assim necessidade de continuar a investigar.

A procura da superação levou-me a ler muito mais sobre assuntos que anteriormente não me despertavam interesse e que, atualmente, tenho necessidade de procurar, tornando-me mais aberto a novas formas de pensar e refletir.

Considerei durante anos, que a experiência como instrumentista bastaria para que me tornasse um bom professor. Como menciona Gordon (2000) "(…) excelentes executantes não são necessariamente excelentes professores (…). Assim, "os músicos executantes, se não conseguirem audiar, não conseguirão vir a ser bons professores" (p.451).

Tendo ainda como referência, Gordon (2000) posso concluir que estava enganado na forma em como me via no ensino, deixando-me cada vez mais desperto para a aceitação de alterações. Nesta nova abordagem de professor/investigador, sinto-me cada vez mais motivado para querer modificar a minha conduta e o modo de estar no ensino. O ato de ensinar é algo de extraordinário, tendo em vista, não só as questões técnicas a transmitir, mas o bem-estar emocional e o crescimento intelectual do indivíduo.

A perceção com que ficamos enquanto observador é, de facto, bastante inquietante, podendo, por vezes, questionar-se a atitude tomada em certas situações. Esta consciência fez-

me alterar as minhas conceções no sentido da valorização da prática pedagógica e da reflexão pedagógica.

Finalizando, a reflexão que faço do meu desempenho enquanto docente, leva-me a pensar que estou no rumo correto. O envolvimento que tive neste mestrado foi sobremaneira importante, sentindo a cada dia que passava, o meu empenho cada vez maior na procura do conhecimento. Com as novas necessidades educativas que vão surgindo, o papel intelectual e cognitivo deve estar sempre presente no professor. Dotar os alunos de importantes ferramentas intelectuais, torna-os no futuro, exigentes apreciadores e críticos da arte musical.

Secção II - Investigação

Descrição do Projeto de Investigação

A formação de professores de ensino especializado da música está estruturada e orientada de modo a dar resposta a alunos sem necessidades educativas especiais, não dotando os docentes deste tipo de ensino com estratégias/metodologias pedagógicas adequadas a outro tipo de populações.

Amiúde, o docente depara-se com situações de insucesso escolar, falta de motivação e interesse por parte do aluno. O comportamento inadequado no contexto escolar poderá, por vezes, ter como causa outro tipo de razão que não seja propriamente a falta de saber estar/agir e de aceitação de regras, por parte do aluno.

É de extrema importância diagnosticar precocemente a causa de comportamentos desajustados ao tempo e ao espaço, agindo prontamente antes do aluno se desinteressar pela atividade e consequentemente antes do abandono.

Em meu entender, o desinteresse e abandono, por parte dos alunos com Síndrome de Asperger, verificar-se-á tanto mais celeremente, quanto menor for o reportório do docente no que concerne a estratégicas e metodologias pedagógicas específicas e adequadas a estes alunos.

Frequentemente os pais ou desconhecem, por falta de diagnóstico, ou omitem ao professor que o aluno tem Síndrome de Asperger. Não é inédito que seja o professor a fazer uma deteção e aconselhamento a acompanhamento clínico. Deste modo, é desejável que professores, técnicos de saúde, pais e restante comunidade educativa trabalhem em articulação.

As crianças com Síndrome de Asperger são estudantes de inteligência média ou acima da média. Não obstante, têm bastantes dificuldades no que concerne à organização, concentração e comportamento emocional. A forma como o professor dá espaço aos alunos para que haja alguma proximidade na relação professor-aluno, é de facto, um dos pontos que

gostaria de aprofundar nesta investigação. O fator emocional dos alunos e, mais concretamente deste aluno, são variantes que devemos ter em consideração.

Enquanto docente, devo ter a capacidade de gerir e adequar a aula: (i) ao ritmo de aprendizagem do aluno; (ii) à sua motivação; (iii) ao tempo diário que pode despender para o estudo do instrumento; (iv) à pressão sobre o cumprimento das tarefas atribuídas; (v) aos objetivos comportamentais.

Assim, o docente deve dotar-se de ferramentas/estratégias e apoio específico de cariz pedagógico, utilizando todos os aspetos positivos deste síndrome, tornando-se assim mais eficaz na sua ação.

Deste modo, pretendo investigar a eficiência de diferentes formas de metodologias/estratégias pedagógicas através de um estudo de caso no contexto de aula individual num Conservatório Regional da Península de Setúbal, tendo por base um aluno, a quem foi diagnosticado Síndrome de Asperger.

Ao longo destes meses, abordei as aulas de modo diferente. Essa diferença de abordagem foi cabal, relativamente à forma como ensinava anteriormente, dando especial atenção às características do aluno e às alterações operadas por ele.

Quando solicitei colaboração aos encarregados de educação do aluno mencionado, tive de imediato uma resposta pronta e positiva, algo que já esperava, dada a minha abordagem muito direta com todos os encarregados de educação, em especial com o encarregado de educação deste aluno.

Iniciei o trabalho de investigação no dia 7 de outubro de 2013, o qual teve uma duração de sete meses. Terminou precisamente no dia 5 de abril de 2014. Durante estes meses fui gravando semanalmente as aulas, assisti a atividades musicais do aluno fora do contexto sala de aula, de forma a haver uma maior aproximação com o aluno. Já conhecia o aluno, por intermédio do anterior professor, mas não tinha contacto ao nível da lecionação, pelo facto do aluno ter estudado num outro conservatório.

Durante as aulas semanais fui introduzindo matérias com o objetivo de perceber as reações por parte deste, de acordo com as fichas de observação.

As fichas consistem em três grandes temáticas que são: Técnica; Artística e Psicossocial, estando estas temáticas divididas em sete pontos a ser observados (Anexo D). Foram também divididos em três períodos: (i) Inicial; (ii) Intermédio; (ii) Final, utilizando a escala de 1 a 5 para classificar de que forma as estratégias aplicadas surtiu efeito. Pretendo com esta classificação, criar uma linha de orientação de estratégias e metodologias que sejam eficientes no percurso a ser estudado.

Pretende-se, deste modo, contribuir para a produção de conhecimento científico que contrarie a atual situação, mais especificamente, contribuir para a identificação de estratégicas e metodologias pedagógicas que sejam úteis para o ensino especializado da música/trompete a crianças e adolescentes com a Síndrome de Asperger.

Revisão de Literatura

Nesta secção farei uma revisão bibliográfica histórica sobre alguns conceitos habitualmente associados ao espectro do autismo.

Autismo

Dentro do grupo das perturbações do desenvolvimento, o autismo apresenta uma variedade de comportamentos que o caracteriza e distingue de outros problemas psicopatológicos. A palavra autismo vem do grego *autos* que significa ”o próprio”.

A ciência tem vindo a estudar, há mais de seis décadas, a perturbação do espectro do autismo, havendo substanciais divergências científicas, permanecendo dúvidas, bastante acentuadas, relativamente à sua classificação e origem.

O Psiquiatra Bleuler (1911) dedicou-se ao estudo da esquizofrenia, tendo utilizado a palavra autismo pela primeira vez em 1910, onde descrevia a forma em como os pacientes esquizofrénicos perdiam o contacto com a realidade, definindo-a como uma limitação marcadamente extrema e egocêntrica, em que os pacientes se abstraem de todo o mundo exterior (Bleuler, 1911).

Kanner (1943) pedopsiquiatra e Asperger (1944) pediatra, foram os pioneiros na área da investigação, fazendo referência ao termo “autista” utilizado por Bleuler na sua publicação de 1911. As observações verificadas por Kanner (1943) em Boston, nos E.U.A tiveram um impacto bastante acentuado aquando das primeiras comunicações científicas sobre a natureza do autismo. Por sua vez, a comunicação escrita por Asperger em Viena, Áustria, em língua alemã, só se tornou acessível ao público em geral, no início dos anos 80 do século XX. A autora Frith traduziu e editou para a língua inglesa o trabalho de Asperger (Die “Autistichen Psychopathen” im Kindesalter) no ano de 1991, contribuindo assim para a divulgação do trabalho que Asperger desenvolveu no estudo das perturbações do espetro do autismo. Ambos, descreveram um grupo de crianças com características idênticas que demonstravam falta de interesse na interação social com as pessoas que os rodeavam.

Segundo a caracterização das crianças de Kanner, a sua aparência é normal, potencialidades cognitivas, excelente memória, demonstravam um grande interesse por

números e letras, mas com grandes dificuldades na interação social, comportamentos restritos e repetitivos, ecolalia, dificuldades em adaptar-se às mudanças de rotina e falar espontaneamente numa atividade.

Apesar das crianças observadas por Kanner e Asperger terem características muito idênticas, algo as diferenciava. As de Kanner tinham dificuldade em transmitir uma linguagem com significado, não se verificando nas crianças de Asperger, que falavam fluentemente embora com falta de compreensão.

Kanner (1943) em "Autistic Disturbances of Affective Contact" caracterizou "autismo infantil" em crianças que apresentavam estereotipias, ecolalia, comportamentos obsessivos, concluindo tratar-se de uma doença da linha da esquizofrenia. Apesar do autismo e a esquizofrenia partilharem como característica o isolamento social ou evitamento social, Kanner descreveu-os como sendo diferentes um do outro.

No ano seguinte, Asperger publicou um trabalho intitulado "Autistic Psychology in Childhood" no qual fazia referência às dificuldades de interação social dos rapazes mas com um quociente de inteligência acima da média.

Desde a sua definição, o autismo sofreu várias modificações na classificação das doenças mentais, tanto na Associação Psiquiátrica Americana (DSM) como na Organização Mundial de Saúde (CID), continuando ofuscada a sua causa, apresentando difíceis desafios aquando na sua intervenção educativa e terapêutica.

Durante as décadas de 60 e 70, foram divulgadas e aceites, tanto pela opinião pública, como por alguns setores profissionais, a culpabilização da mãe como causa da deficiência do filho, ao ponto de lhes atribuir a designação de "mãe-frigorífico". Autores como Rimland (1964) e Wing (1966) apresentaram vários argumentos justificativos, demonstrando que não existe relação/causa do autismo, com a relação mãe/bebé ou a educação.

Apesar dos muitos estudos realizados, que demonstravam que o autismo deveria pertencer a um grupo distinto, tal não aconteceu em 1968 no DSM-II que incluiu o autismo no código 259.80, código esse, referente à esquizofrenia infantil, não valorizando todo o trabalho descritivo desenvolvido por Kanner e Asperger.

Na década de 70 alterou-se a nomenclatura, passando-se a avaliá-lo como uma deficiência cognitiva. Ritvo (1976) foi o primeiro a relacionar a perturbação do especto do autismo com o défice cognitivo, passando então a considerar-se, não como uma psicose, mas sim, um distúrbio do desenvolvimento, algo que viria a acontecer no DSM-III (1980). Ritvo sugeriu que deveriam ser ponderadas aquando do diagnóstico diferencial, doenças associadas à síndrome autista, subsequente de uma patologia associada ao Sistema Nervoso Central.

Em 1979, Wing e Gould publicaram o estudo "Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification" onde referem as três grandes áreas de incapacidade que as pessoas com autismo apresentam, ficando assim conhecido pela Tríade de Wing. As três grandes áreas são: Interação Social, Comunicação e Imaginação. Estes défices podem acompanhar-se de comportamentos repetitivos, restritos e estereotipados. Segundo a teoria de Wing, as diferenças entre as várias crianças podem sugerir que o autismo tenha por base um *continuum*, uma vez que umas possuem características clássicas defendidas por Kanner, enquanto outras desenvolvem competências de fluência do discurso e de socialização ao longo do tempo. Pelas características que cada criança pode apresentar, e não existindo uma linearidade de manifestações, denomina-se atualmente de Perturbação do Espectro do Autismo.

No DSM-III-R de 1987 foram introduzidas algumas mudanças radicais, mostrando que este transtorno deveria ser visto de uma forma mais abrangente. Modificou-se ainda a idade de diagnóstico, passando dos 30 meses para os 3 anos de idade, tendo como justificação a dificuldade de diagnóstico na primeira infância em que as manifestações são mais difíceis de definir, e que o diagnóstico será mais fiável a partir dos 2 anos de idade. Uma das principais diferenças entre o DSM-III e DSM-III-R prende-se com o facto de o DSM-III utilizar o termo Autismo Residual para a caracterização dos indivíduos com o diagnóstico de autismo.

Pela influência da publicação do CID 10, em 1993, que inclui nos Transtornos Abrangentes do Desenvolvimento para além do autismo, outras síndromes e transtornos tais como: Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância, fez com que surgisse quase de imediato o DSM-IV, em 1994. Perante a publicação do DSM-IV o autismo passou a ser considerado como uma Síndrome Comportamental com várias etiologias e para o CID 10 passou de uma psicose para um distúrbio global do desenvolvimento.

Após uma revisão do DSM-IV foi publicada no ano 2000 o DSM-IV-TR não sofrendo grandes alterações, mantendo as categorias diagnosticadas e os critérios específicos para diagnóstico inalterados. Pode-se salientar que foram introduzidas para cada secção algumas informações adicionais, como forma de atualização.

De entre os vários estudos epidemiológicos realizados para as perturbações do espectro do autismo, pode-se considerar o estudo publicado em 1966 por Lotter, como pioneiro na identificação e epidemiologia das "psicoses infantis". Seguiram-se-lhe os estudos de Brask em 1972,Wing e Gould em 1979. A diferença entre os trabalhos efetuados por Lotter, dos efetuados por Wing e Gould, prende-se com os objetivos propostos a atingir. Enquanto Lotter se focou em perceber a taxa de prevalência na população que estudou, tendo em conta os critérios referenciados por Kanner nas perturbações do espetro do autismo, Wing e Gould, para além da taxa de prevalência, pretenderam saber a quantidade de critérios que surgiam, e de que forma se apresentavam, podendo estar sozinhos ou agregados. Relativamente a estes três estudos, notou-se uma consistência extrema nas estimativas de prevalência (cerca de 4,3 e 5/10 000 pessoas). Em 1993, Wing reviu e analisou vários estudos que demonstram uma variação de prevalência bastante acentuada, comparativamente a estudos anteriores. O mesmo se passou com Fombonne (2003) ao analisar 32 estudos, em que a variação de prevalência era ainda mais acentuada. Perante estes resultados tão díspares de prevalência nas perturbações do espectro do autismo na população alvo de estudo, ficou bem evidente para Wing e Fombonne que, quanto mais restritos e consensuais forem os critérios e a incidência sobre a zona de maior gravidade do espetro, mais reais e consistentes serão os resultados.

Relativamente a Portugal, tendo por base os critérios de diagnóstico DSM-IV e confirmados os diagnósticos através das escalas de referência Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) e a Childhood Autism Rating Scale (CARS), Oliveira e colaboradores, efetuaram um estudo epidemiológico do autismo em crianças em idade escolar em 1999/2000. O estudo envolvia crianças de Portugal Continental (cerca de 332 808) e crianças do Arquipélago dos Açores (cerca de 10 910). A sua prevalência média foi de 10/10 000 crianças habitantes, tendo-se verificado uma diferença bastante alargada. A prevalência de casos de autismo para as crianças de Portugal Continental foi de 9,2/10 000 e para as crianças do Arquipélago dos Açores de 15,6/10 000. Segundo Filipe (2012), os autores do estudo reforçam a dúvida

existente na área da investigação sobre a origem, justificando que a diferença não poderá ser só explicada pelas diferenças metodológicas, devendo ser ponderado como causa da discrepância de casos, os fatores genéticos e ambientais. Também não se conseguiu verificar a existência de uma correlação entre as vacinas, regimes alimentares, álcool ou tabaco na incidência do autismo.

Foi publicado oficialmente, em maio 2013, o DSM-V, substituto da versão DSM-IV-TR publicada no ano 2000. Para Antunes (2009), segundo a Associação Americana de Psiquiatria, o facto de incluir as quatro perturbações: (i) perturbação autista; (ii) perturbação desintegrativa da segunda infância; (iii) perturbação de Asperger; (iv) perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação; num único transtorno, torna mais preciso o diagnóstico de indivíduos com perturbações do espectro autista.

De entre as muitas ferramentas de diagnóstico e avaliação do espectro autista, poderemos salientar algumas com especial relevo:

- Entrevista de Diagnóstico do Autismo (ADI - Autism Diagnostic Interview);
- Planos de Observação do Diagnóstico de Autismo (ADOS - Autism Observation Schedule);
- Escala de Classificação do Autismo na Infância (CARS – Childhood Autism Rating Scale);
- Perfil Psico-Educacional – Revisto (PEP-R, Psychoeducational Profile – Revised).

Síndrome de Asperger

De entre as Perturbações Globais do Desenvolvimento a Síndrome de Asperger e o autismo clássico coabitam nas características da comunicação, relação e afeto.

Considerando a Síndrome de Asperger como uma variante ligeira do espetro autista, tem características muito próximas do espectro mas num grau menos profundo, com linhas bastante definidas, verificando-se mesmo a existência de uma rotulação muito própria da síndrome.

Apesar de ter sido identificada, em 1944, só foi oficialmente reconhecida através da publicação do DSM-IV em 1994. A síndrome de Asperger tem sido considerada, de entre as Perturbações Globais do Desenvolvimento, como a mais comum. Em forma de estimativa, calcula-se que serão cerca de 20 a 25 casos por cada 10 000 pessoas, no caso da Síndrome de Asperger.

Entre investigadores, não existe uma unanimidade quanto à forma de expressão a ser corretamente utilizada. Alguns investigadores consideram a Síndrome de Asperger como uma forma de autismo de elevado funcionamento.

Perante o facto do nível cognitivo e o desenvolvimento da linguagem nas crianças com a Síndrome de Asperger serem normais ou acima da média para a idade, os critérios de diagnóstico passaram a ser considerados a partir dos oito anos de idade, ao invés dos três, como acontece para o autismo clássico. Segundo Antunes (2009), dever-se-á ter em linha de conta os critérios de diagnósticos elaborados por peritos de renome internacional, uma vez que embora semelhantes nos critérios, são por vezes díspares aquando do diagnóstico. Outro dos pontos de discórdia na opinião de Antunes, é o facto de não se tomar em linha de conta as mudanças que ocorrem ao longo da vida, dado tratar-se de uma perturbação do desenvolvimento, e por conseguinte existirem alterações no processo de amadurecimento intelectual.

Quando surgem situações na idade pré-escolar são diagnosticados como autismo, contudo, à *posteriori*, através duma observação mais detalhada, caso se verifique uma

melhoria substancial em algumas áreas tais como melhorias nas capacidades linguísticas e de comunicação, o diagnóstico é reformulado e reclassificado.

Perante estudos recentes, estima-se que existam cerca de quarenta mil pessoas com a Síndrome em Portugal, sendo estas maioritariamente do sexo masculino numa prevalência de 5:1 (APSA, 2014).

Muitos estudos apontam as razões da Síndrome de Asperger não como uma causa, mas um conjunto de fatores originários da síndrome, podendo eles ser, os fatores biológicos, ambientais ou genéticos, este último definido como a provável causa por Asperger, descrevendo-a como uma "limitação da personalidade herdada". Perante os resultados da investigação realizados não existem dados concludentes, apesar de considerada a possibilidade de alguma carga genética. Para Cumine (2006, p. 11) "é pouco provável que seja apenas uma causa, mas sim um conjunto de desencadeamentos, sendo que qualquer um deles, registado num determinado momento e numa sequência de circunstâncias, pode dar origem à Síndrome de Asperger".

O diagnóstico da síndrome é feito através da observação de comportamentos. Segundo Attwood (2007), podemos considerar o diagnóstico da síndrome em duas etapas: (i) preenchimento de um questionário por parte dos pais e professores, a fim de se conseguir elaborar uma listagem de comportamentos e capacidades; (ii) avaliação por parte de um profissional, estabelecendo os critérios de diagnóstico para a síndrome.

Muitos foram os investigadores que elaboraram critérios formais de diagnóstico, sendo os primeiros desenvolvidos por Gillberg e Gillberg (1989) e divulgados no 1º Congresso Internacional sobre a Síndrome de Asperger. A partir do texto original de Asperger (1944), estes investigadores elaboraram um conjunto de critérios de diagnóstico, tendo por base os denominadores mais comuns de entre os descritos por Asperger. Segundo Attwood (2010) os critérios definidos por estes investigadores foram:

1. Défice na competência social (egocentrismo extremo – pelo menos dois dos seguintes)

- Dificuldades em interagir com os pares;

- Indiferença ao contacto com os pares;
- Dificuldades em interpretar pistas sociais;
- Comportamento inadequado social e emocionalmente.

2. Interesse restrito (pelo menos um dos seguintes)

- Exclusão de outras atividades;
- Adesão repetitiva;
- Mais memorização por repetição do que pelo significado.

3. Necessidade compulsiva de adotar rotinas e interesses (pelo menos um dos seguintes)

- Que afetam todos os aspetos da vida diária do indivíduo;
- Que afetam outros.

4. Peculiaridades do discurso e da linguagem (pelo menos três dos seguintes)

- Atraso no desenvolvimento da fala;
- Linguagem expressiva superficialmente perfeita;
- Linguagem formal pedante;
- Prosódia estranha, características da voz peculiares;
- Défice na compreensão, incluindo interpretações erradas de significados literais/implícitos.

5. Problemas na comunicação não – verbal (pelo menos um dos seguintes)

- Uso limitado de gestos;
- Linguagem corporal desajeitada/acanhada;
- Expressão facial limitada
- Expressão facial inadequada;
- Olhar rígido, peculiar.

6. Desajeitamento motor

- Fraco desempenho no exame de neuro desenvolvimento

Este último, não padece de consenso, por parte de todos os especialistas, sendo de opinião que as dificuldades na coordenação motora nem sempre são observáveis, opinião contrária por parte de Wing (1981), que inclui nos seus critérios de diagnóstico essa mesma dificuldade (Ghaziudin, Tsai & Ghaziudin, 1982; Ghaziudin et al., 1992; Klin,1994; Szatmari, 1991).

Wing (1981) definiu seis critérios de diagnóstico para a Síndrome de Asperger: (i) Linguagem correta mas pedante, estereotipada; (ii) Comunicação não-verbal – voz monótona, pouca expressão facial, gestos inadequados; (iii) Interação social não recíproca, com falta de empatia; (iv) Resistência à mudança – Preferência por atividades repetitivas; (v) Coordenação motora – postura incorreta, movimentos desastrados, por vezes estereotipias; (vi) Capacidades e interesses – Boa memória mecânica, interesses especiais circunscritos.

Segundo Attwood (1998), estima-se que entre 50% - 90% das pessoas com a Síndrome tenham problemas de coordenação motora, podendo ir desde a locomoção, destreza manual, até movimentos rápidos, ritmo e imitação dos movimentos.

De acordo com Attwood (2006) pais e profissionais não conhecem os sinais, por vezes evidentes, da síndrome de Asperger, estando as crianças, por vezes, perdidas, à espera de um diagnóstico, onde só posteriormente serão encaminhadas para os técnicos especializados em Perturbações Globais do Desenvolvimento. Foram elaborados na Suécia por Ehlers e Gillberg (1993) e na Austrália por Garnett e Attwood (1995) dois tipos de questionários com o objetivo de proporcionar a pais e professores a identificação mais precoce de crianças com a Síndrome de Asperger.

Outras ferramentas de diagnóstico e avaliação são igualmente importantes e utilizadas por diferentes profissionais da saúde.

- ASAS ou *Australian Scale for Asperger's Syndrome* (Escala Australiana para a síndrome de Asperger).
- ASDI ou *Asperger Syndrome Diagnostic Interview* (Entrevista Diagnóstica da síndrome de Asperger).

- ASDS ou *Asperger Syndrome Diagnostic Scale* (Escala Diagnóstica da síndrome de Asperger).
- ASSQ ou *Autism Spectrum Screening Questionnaire* (Questionário de Rastreio do Espectro do Autismo).
- CAST ou *Childhood Asperger Syndrome Test* (Teste para a síndrome de Asperger na Infância).
- GADS ou *Gilliam Asperger Disorder Scale* (Escala de Gilliam para a Perturbação de Asperger).
- KADI ou *Krug Asperger's Disorder Index* (índice de Krug para a Perturbação de Asperger).

Os condicionalismos que impedem a interação social dos indivíduos com a Síndrome de Asperger fazem com que lhes provoquem sofrimento, podendo amiúde isolarem-se ou brincarem sozinhos. Por vezes, os pacientes pretendem relacionar-se com outrem, mas por falta de regras sociais, têm dificuldade em criar empatia, comprometendo por vezes as amizades pela má interpretação das situações de interação social diária. Estes indivíduos devem aprender explicitamente as regras de interação social dado que não as conseguem adquirir empiricamente.

São crianças com um QI médio ou acima da média, sendo bastante bons em tarefas de memorização, tendo áreas de interesse específicas tais como as relacionadas com computadores, mapas, prazos de validade, jogos e comboios, podendo variar ao longo da vida caso se tornem obsessivos. Muito frequentemente, demonstram interesse por movimentos repetitivos, objetos luminosos, ordenações numéricas e grafismos e simbologias repetitivas.

Uma das características comuns entre a síndrome e o autismo é a hipersensibilidade aos estímulos sensoriais, podendo manifestar-se por comportamentos inabituais. Os pacientes com esta síndrome são por natureza ansiosos, sentindo necessidade de manter as rotinas ou rituais anteriormente elaboradas/estruturadas, de forma a estar dentro do seu controlo, forma encontrada para se sentirem seguros, logo o inesperado é uma fonte de ansiedade, não tolerando as mudanças de rotina imprevistas.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, estes indivíduos possuem uma fraca capacidade na consciencialização do seu pensamento, e também em relação ao outro, algo que se torna por vezes problemático no seu dia-a-dia. Por dificuldades na apreciação e valorização dos sentimentos, não pode responder de forma adequada às necessidades e perspetivas dos outros, referindo-se Gillberg (1989) como um "transtorno de empatia". O facto de terem dificuldades de perceção da linguagem não-verbal e seguirem literalmente tudo o que se lhes diz, não se apercebendo do conteúdo inferencial, poderá levar a situações embaraçosas e mal interpretadas.

Para Attwood (2010), estes indivíduos poderão ter um ligeiro atraso no desenvolvimento da fala, numa idade inferior aos cinco anos, conseguindo um discurso fluente e por vezes demasiado formal, a partir dos cinco anos. Antes dos cinco anos de idade, sentem amiúde, um fascínio incontrolável por folhear livros e revistas sem a preocupação do seu conteúdo. O interesse obsessivo por uma determinada área faz com que estes indivíduos se tornem por vezes especiais e fascinantes, podendo deter um conhecimento enciclopédico sobre a sua área de atração, que normalmente tem a ver com o foro intelectual, contrariamente ao autismo clássico, onde os interesses são os objetos ou parte deles. Ocupam grande parte do seu tempo a pensar, falar ou escrever sobre o assunto, dando pouca importância à opinião dos outros. São extremamente rígidos no pensamento, não demonstrando flexibilidade cognitiva, apresentando-se com ideias fixas, dificultando o transporte de matérias aprendidas para outras áreas e em novas situações. Apresentam normalmente uma boa memória de longa duração, com predominância visual. A falta de capacidades para os múltiplos significados das palavras, a intensidade, tom e ritmo no discurso, deixa-os muita das vezes inaptos para uma conversa fora do seu tema de interesse, perdendo quase automaticamente a atenção da temática da conversa.

Música e Neurociências

Sendo a música uma das formas de arte que faz parte da vida e, paralelamente evoca no ser humano uma série de sensações, indo do relaxamento à tensão, a estética musical foi-se moldando à evolução do homem e às suas formas de ver e sentir o mundo, não podendo ser indissociável com a evolução do pensamento.

Como uma das formas mais antigas de comunicação que se conhece, a música despertou no homem, interesse por um conhecimento mais profundo de algo tão abrangente, seja através da comunicação, seja por um despertar de emoções inexplicáveis.

Chernyshevsky (1905) refere que "a arte não é o produto de uma inspiração abstrata de beleza, mas sim o produto de uma combinação de todos os esforços e de todas as capacidades do homem" (p.123). Em contraste com a discrição de arte feita por Chernyshevsky, Turgenev descreveu-a da seguinte forma: "A arte é uma ocupação tão terrível que todos os homens, com todas as suas capacidades, só com duras provações pode igualá-la" (Chernyshevsky & Turgenev, citado por Teplov, 1946, p.123).

Considerando a arte da música como um dos meios mais eficazes da educação dos sentidos, conseguimos através dela desenvolver sensibilidade emotiva, compaixão e recetividade. Para além dos sentimentos íntimos que lhe são atribuídos, a arte da música revela-nos novos sentimentos que nos eram até então desconhecidos.

Existe uma necessidade de constante atualização, do ponto de vista neuro psicológico, relativamente à arte da música, por esta ser extremamente complexa do ponto de vista das funções cerebrais. Estabelecem-se fortes ligações entre a música e as funções cerebrais pelo facto da primeira ter "livre acesso" a áreas como a afetividade e às áreas límbicas tais como, os impulsos, emoções e motivação.

Segundo Caldas (2000), a música ativa também áreas localizadas nas regiões frontais do cérebro, chamadas de áreas cerebrais terciárias, sendo responsáveis pelas reações corporais ao som e às melodias cinéticas aquando da linguagem utilizada.

Desde a antiguidade que o cérebro, órgão relacionado com a inteligência e a sensação, tem vindo a ser valorizado na área da investigação. Os investigadores têm demonstrado um constante interesse pela organização cerebral face às funções musicais. A música ativa regiões cerebrais, impossíveis de serem ativadas por outros meios, exercendo uma enorme influência ao nível das condições psicofisiológicas, produzindo efeitos ao nível psíquico e físico.

Durante anos achou-se que o tecido cerebral não tinha capacidade para se regenerar, mantendo-se inalterável por este estar definido geneticamente. Verificou-se então a

maleabilidade que o cérebro tem na adaptação às situações com as experiências vividas, nas perceções, nas ações e nos comportamentos, atualizando-se e moldando-se ao longo de toda a vida.

Sabendo o paralelismo que existe entre a linguagem verbal e a musical, por estas procederem dos pontos neuro-funcionais, sensoriais, visual e motoras, não devemos separar estas duas funções, dado a música não estar condicionada por regras semântico-linguísticas, mas em termos estruturais. O processamento musical, do ponto de vista neuro psicológico, utiliza diferentes formas das utilizadas na leitura e na escrita, harmoniza-as, desenvolvendo assim a parte sensorial, artística e estética.

Pelo facto de a música ser uma arte abstrata, as respostas e perceções variam conforme o grau de envolvimento. A participação ativa numa experiência musical, como tocar, ouvir, ou examinar, faz desenvolver sentidos que de outra forma não poderiam ser tão proficuamente estimulados. A experiência, em si, poderá ser considerada uma atividade de cariz social, pelo envolvimento com vários intervenientes no trabalho de interação, troca de ideias, tornando a experiência enriquecedora.

Sabendo a importância que o cérebro tem no desenvolvimento humano, seja na aprendizagem ou nos processos cognitivos, é de especial interesse tentar perceber o mecanismo cerebral envolvido, relativamente ao processamento musical.

Não podemos desassociar a música com algumas especialidades na área da medicina, sendo a música uma arte de grande envolvimento cerebral, logo envolvem-se em toda esta possível problemática de interpretação dos processos envolvidos.

Para as compreender é necessário perceber como se organizam os chamados sistemas. Segundo Ilari (2003, p. 9), estes sistemas estão entrelaçados e combinam-se entre si:

- Sistema de controlo da atenção – sistema responsável pelo direcionamento e distribuição da energia mental dentro do cérebro.

- Sistema da memória – sistema responsável pelo armazenamento de informações.

- Sistema da Linguagem – sistema responsável pela deteção dos diferentes sons de uma língua, pela habilidade de compreender, lembrar e utilizar um vocabulário novo, expressão de pensamentos na forma da fala ou escrita.

- Sistema da orientação espacial – sistema responsável em criar e lidar com informações organizadas, em padrões visuais ou configurações específicas. A orientação espacial permite-nos perceber que várias partes se encaixam num todo, como num quebra-cabeças.

- Sistema de ordenação sequencial – sistema responsável pela capacidade do indivíduo lidar com as cadeias de informação que têm uma ordem ou uma sequência.

- Sistema motor – Sistema responsável pelas conexões entre o cérebro e os diversos músculos do corpo humano.

- Sistema de pensamento superior – sistema responsável pelo raciocínio lógico, resolução de problemas, pela formação e utilização de conceitos, como e onde as regras devem ser aplicadas e validadas e pela perceção do ponto central de uma ideia complexa.

- Sistema do pensamento social – sistema responsável pela capacidade de interação nas relações interpessoais e de pertença a determinado grupo.

As conexões do cérebro originam diferentes comportamentos, movimentos, perceções e habilidades. Independentemente de toda a conotação e processo envolvido na organização da estrutura sonora, rítmica ou harmónica, o mais importante será o conjunto das atividades motoras e cognitivas no processamento da música.

Atualmente, o cérebro é visto como um sistema complexo de áreas específicas e não específicas, onde deveremos incluir as funções cognitivas, afetivas e sensoriais.

Aprendizagens na Educação Artística/Desenvolvimento Musical

" (…) porque se há diferentes realidades deve haver diferentes formas de linguagem para as exprimir" (Batista, 1985, p. 54).

Podendo considerar a educação artística como um dos mais poderosos meios para o desenvolvimento de uma personalidade plena e harmoniosa, ela cria nos diversos aspetos da psicologia humana um profundo efeito sobre a imaginação, pensamento, vontade e sentidos.

A educação artística deve acompanhar sempre, a educação da perceção, tendo em conta o poder da observação. Através da observação, sentir e experimentar ao ponto de refletir sobre os seus principais momentos. “Sem preparação, sem paixão, sem trabalho e tenacidade no desenvolvimento e afinação dos sentidos, nada se aproxima da arte” (Belinsky, citado por Teplov, 1946, p. 130).

Estudos recentes indicam que o desenvolvimento musical das crianças é influenciado por vários fatores: (i) os antecedentes musicais dos pais; (ii) o contexto socioeconómico; (iii) o apoio dos pais no estudo individual e nas aulas; (iv) os objetivos, as aspirações e os valores dos pais; (v) a própria eficácia dos pais; (vi) os modelos de interação familiar; (vii) as relações entre pais, professores e alunos.

Segundo Melo (2008) a estimulação musical tem um papel muito importante em vários aspetos do desenvolvimento humano, algo que pode começar em baixa idade, isto é, no próprio lar. De entre os pontos de desenvolvimento mais expressivos poderemos citar:

- Desenvolvimento da manifestação artística e expressiva da criança;
- Desenvolvimento do sentido estético e ético;
- Desenvolvimento da consciência social e coletiva/ética;
- Desenvolvimento da aptidão inventiva e criadora;
- Busca do equilíbrio emocional;
- Reconhecimento dos valores afetivos.

A educação através da música, para além de poder moldar a personalidade da criança, poderá em alguns casos servir de ponte para crianças com perturbações do espetro autista, no que concerne a utilizar a música como um canal de expressão e comunicação

Para o desenvolvimento musical necessitamos de três grandes características essenciais que são a motricidade, a cognição e a afetividade. Estas características essenciais,

deverão em parte ser estimuladas a fim de serem aprendidas empiricamente pelos jovens com a síndrome de Asperger.

Para Sousa (2005) a música instrumental é um excelente meio de desenvolvimento mental, físico, afetivo e social, permitindo experiências e satisfações imediatas, visto o resultado final corresponder à sua criação, através das experiências física, intelectual e emocional. Segundo Barreto (2000), da mesma forma como se evitam as sensações desagradáveis, querer repetir algo que foi positivamente agradável, torna a aprendizagem da música mais efetiva. Para além do mencionado, fatores como concentração, memória, coordenação motora, socialização, disciplina e acuidade musical podem ser melhorados.

Dos sistemas anteriormente enunciados, poderemos salientar os sistemas mais problemáticos no caso do aluno que estudei.

- Sistema de controlo da atenção;
- Sistema de ordenação sequencial;
- Sistema motor;
- Sistema de pensamento superior.

Grolnick (1994) definiu três tipos de apoio que influenciam o desenvolvimento musical das crianças, não especificamente em crianças com a síndrome de Asperger, mas crianças no cômputo geral (apoio comportamental; apoio cognitivo/intelectual e apoio pessoal) dando uma maior expressividade ao último, que por ser uma área de envolvimento parental, demonstrou maiores consequências de grande alcance no domínio da música.

A pesquisa efetuada durante décadas sobre o papel da família na aprendizagem musical, tem vindo a ser clarificada e alvo de preocupação por parte de muitos investigadores. Apesar de existirem algumas questões levantadas sobre de que forma as famílias poderão apoiar a realização académica dos jovens, vários estudos demonstram que, independentemente da faixa etária ou graus académicos, as crianças e jovens valorizam a ajuda, o interesse e o apoio dos pais, algo que os molda durante toda a adolescência (Brown, 1993; Crozier, 1999). Muitas foram as figuras que retratam os pais como a fonte inesgotável de influência no seu desenvolvimento musical.

As atividades de participação e consciencialização da importância da área por parte dos pais, são por si só um indicador de compromisso escolar para as crianças. Na aprendizagem de um instrumento musical, os pais poderão oferecer apoio comportamental através do acompanhamento e participação no estudo individual e assistindo às aulas. O apoio e encorajamento por parte dos pais, mesmo sem conhecimentos musicais, é de todo benéfico para o estudante. Para Davidson (1995) citado por Creech (2006) "sem o envolvimento positivo do pai ou da mãe no processo, os mais altos níveis de sucesso permaneceriam inatingíveis" (p.44).

O apoio cognitivo/intelectual é outro dos apoios que têm um efeito bastante positivo e significativo. Segundo Grolnick (1994), a exposição do aluno a elementos, atividades e materiais cognitivamente estimulantes, torna-os mais autónomos. Para Creech (2006), o facto de os alunos conseguirem alguma autonomia, estabelece rapidamente ajustes ao plano de estudo individual, criam objetivos mais claros.

O envolvimento parental/apoio pessoal é para muitos investigadores e teóricos o que demonstra maior moldagem no aluno. Segundo Noack (1998), "as pessoas têm um comportamento mais coerente e confiante quando se encontram em contextos nos quais os outros se demonstram atentos e preocupados mas simultaneamente apoiam a sua autonomia" (p.227).

Musicoterapia para autistas

Sabendo as potencialidades que a música exerce no ser humano e catalogando-a como linguagem universal, a música ultrapassa barreiras linguísticas e culturais, tornando-se uma necessidade para todas as culturas de forma intemporal (Benezon, 2004).

Apesar do conhecimento existente do uso da música para fins terapêuticos remontar ao início da história humana, apenas no início do século XX passou a ser reconhecida como disciplina, passando então a ser utilizada por clínicos.

Comparativamente com outras artes, a música tem um poder de atuação sobre o ser humano, sendo o seu papel e objetivo, a moldagem e estimulação do indivíduo, seja ela relacionada com alegria, tristeza ou outra forma emocional.

A musicoterapia é uma técnica terapêutica com métodos específicos bastante recente no que concerne à atuação profissional, recorrendo do efeito que a música desencadeia no indivíduo como forma de estimulação e desenvolvimento das capacidades. Segundo Benezon (1985), com estas importantes ferramentas, a desinibição e envolvimento social mais ativo, torna o indivíduo mais bem preparado para as exigências necessárias no contexto real da sociedade, bem como promovem o desenvolvimento cognitivo.

Para Benenzon (2004) e Bruscia (2000), o efeito que a música exerce no ser humano pode elevar-se para além do nível psíquico. Outras dimensões devem ser tomadas em conta, abrangendo as dimensões físicas (através do relaxamento muscular a ansiedade e depressão poderão em parte serem atenuadas); sociais (promove a discussão, o entretenimento e a participação) e psicológicas – reforço de identidade, o autoconceito e promoção da expressão verbal.

A Musicoterapia pode ser utilizada em crianças autistas, crianças com transtornos emocionais, crianças e adultos com deficiência mental, vítimas de abusos, problemas de aprendizagem. De entre outros problemas comportamentais e deficitários poderemos incluir a terapia a pessoas invisuais, com problemas auditivos, reclusos, adultos com problemas psiquiátricos/neuróticos e pessoas com doenças terminais. Perante a disparidade de cenários, os objetivos e métodos a usar variam, podendo ir de preventivos, reabilitativos, educativos, recreativos ou psicoterapêuticos. Com a mesma metodologia que se utiliza para pessoas com diferentes deficiências, podem ainda beneficiar desta terapêutica pessoas saudáveis, com vista à redução do *stress*, controlo da dor crónica, para o parto e autorrealização.

O poder que a música representa em musicoterapia, tem por base a manifestação sonora como fim à terapêutica desejada. Com os objetivos terapêuticos preenchidos, pretende-se desse modo recuperar o pleno funcionamento físico, cognitivo, social e emocional do indivíduo.

Para Carvalho (1998), comparando a música como forma de comunicação utilizada no contexto da musicoterapia com a aquisição da linguagem numa criança, verifica-se um expressivo paralelismo. Assim desta forma poderemos fazer uma divisão em três fases distintas: (i) o desejo de escutar; (ii) o prazer de escutar; (iii) emergência de simbolização.

O que caracteriza as sessões de musicoterapia são a experiência sonora/musical, bem como a interação entre o paciente, a música e o terapeuta.

De acordo com a abordagem e a linha prática que cada musicoterapeuta adota no seu trabalho, existem atualmente várias definições e compreensões para a mesma temática. Bruscia (2000) identificou 61 definições usadas por diferentes autores e associações de todo o mundo.

Segundo Benenzon (1985) a inclusão da música como fim terapêutico deve atuar como uma técnica psicológica, tendo em vista a modificação da instabilidade emocional, atitudes e dinâmica psíquica.

Conforme descrito anteriormente, existe um crescente interesse sobre que efeitos e zonas neurológicas serão mais estimuladas com a utilização da música como terapia. A música é frequentemente reconhecida como uma linguagem emocional, onde alcança zonas que vão deste o ouvido ao centro do cérebro, estimulando o sistema límbico responsável pela sensação de prazer.

É desta forma que o musicoterapeuta pretende agir no decorrer do processo musicoterapêutico, o reconhecimento e consciência da dimensão musical do paciente. Tendo a música como suporte emocional, físico, afetivo e criativo, o musicoterapeuta pode então trabalhar na transição para a mudança, fomentando a habilidade percetiva da realidade, tendo em vista o refinamento das habilidades comunicativas e relacionais, algo que não é empiricamente assimilado por este tipo de crianças.

Segundo Blasco (2011), de entre as patologias clínicas do foro neurológico, as crianças autistas e com esquizofrenia infantil, são as mais difíceis de tratar mas também as que mais beneficiam com a terapia.

Em termos metodológicos, o musicoterapeuta pode utilizar desde um único som até uma música ou melodia conhecida. De alguns estudos de investigação realizados por musicoterapeutas sobre as preferências musicais de crianças com graves problemas emocionais, especialmente autistas e esquizofrénicos, passo a fazer referência ao estudo da investigadora Blasco (2011). A Doutora e musicoterapeuta Blasco conclui no seu estudo, que

de entre a ordem de preferências do tipo de música a que demonstrava maior evidência eram músicas com conteúdo melódico/emocional para as crianças autistas. Segundo a investigadora, as crianças demonstravam um gosto inato por música emotiva, sedante, tempo lento, harmónica e de sugestão afetiva. Para a investigadora a justificação prende-se pela necessidade de apoio emocional por se encontrarem hospitalizados, há vários anos, privados em parte do apoio familiar.

Segundo Benenzon (2004), o musicoterapeuta deve perceber qual o nível de vontade e disponibilidade do paciente, para então definir que objetivos que pretende atingir. No decorrer da terapia poderão surgir situações inesperadas, visto que, para existir um processo de comunicação, o sistema não poderá estar estático, o que pode originar um equilíbrio instável entre o musicoterapeuta e o paciente

Para Bruscia (2000), aprendizagem musical em musicoterapia tem como único objetivo, estar intrinsecamente relacionada com o bem-estar e saúde, onde as questões estéticas e musicais se encontram em segundo plano. Através da descoberta do "mundo musical" do paciente, questões relacionadas com a saúde podem então ser exploradas.

Em suma, perante o incessante interesse por terapias "curativas" para o autismo, continuam a existir diferentes pontos de vista entre a comunidade científica e terapêutica. Para Filipe (2012), apesar da divergência existente entre investigadores e terapeutas no que concerne à intervenção terapêutica mais adequada do espetro do autismo, numa pequeníssima parte partilham do mesmo ponto de vista, o de que nenhuma terapêutica "trata" as perturbações básicas do autismo. Enquanto, de um lado existe uma corrente defensora de um tipo de terapia não farmacológica, algo descrito anteriormente, como é o caso da musicoterapia, no outro extremo da corrente estão os que defendem não existirem resultados clinicamente relevantes para uma recomendação do uso da musicoterapia em pacientes autistas (SIGN, 2007).

Em síntese:

- Verifica-se um expressivo interesse por parte da comunidade científica desde a primeira definição para o espetro do Autismo. Na classificação das doenças mentais, tanto a Associação Psiquiátrica Americana (DSM) como a Organização

Mundial de Saúde (CID), não apresentam consenso em relação à causa, apresentando difíceis desafios aquando na sua intervenção educativa e terapêutica para educadores e clínicos.

- A síndrome de asperger apesar de manifestar características muito próximas do espetro do autismo, apresenta um grau menos profundo. Apesar da sua identificação em 1944, só foi oficialmente reconhecida em 1994 através do DSM-IV. Segundo a APSA estima-se que existam cerca de quarenta mil pessoas com a Síndrome em Portugal.
- Sendo a música uma arte de grande envolvimento cerebral, e visto como um sistema complexo de áreas específicas e não específicas, onde deveremos incluir as funções cognitivas, afetivas e sensoriais, poderá então ser considerada como um dos meios mais poderosos para o desenvolvimento da personalidade humana.
- A utilização da música para fins terapêuticos remonta aos primórdios da natureza humana, mas somente no início do século XX passou a ser reconhecida e utilizada por clínicos. A musicoterapia para autistas tem como objetivo a estimulação e desenvolvimento das capacidades, tornando o indivíduo mais bem preparado para as exigências necessárias no contexto real da sociedade, através da desinibição e envolvimento social.

Metodologia de investigação

De entre as metodologias que poderão ser utilizadas num plano da investigação, os estudos qualitativos abordam uma multiplicidade de métodos.

Perante as diferentes formas de investigação em Ciências Sociais e Humanas, o estudo de caso tem vindo a ganhar popularidade, notando-se um expressivo aumento nos projetos de investigação que utilizam este método de pesquisa (Yin, citado por Coutinho, 2011, p. 293).

Para Coutinho (2011), a melhor característica que identifica e distingue o estudo de caso prende-se com o tipo de estudo e detalhe do mesmo, por esta entidade estar tão bem definida, podendo mesmo quase tudo ser um caso.

De uma forma natural e interpretativa, o investigador estuda os fenómenos a serem investigados em ambiente natural, podendo utilizar uma grande variedade de materiais empíricos, tais como o estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, histórias da vida ou introspeção.

Segundo Coutinho, poderemos conduzir o estudo de caso em qualquer das direções dos três propósitos básicos: explorar, descrever ou explicar (Yin, 1994 citado por Coutinho, p. 295).

Pela grande disparidade e variedade de casos e objetivos a perseguir, Coutinho (2011) propõe que exista uma divisão, mesmo que básica, entre estudo de caso único e estudo de caso múltiplo. Perante os três tipos de estudo de caso do autor (Stake, 1995 citado por Coutinho, p. 298) o que melhor se enquadra no meu trabalho é o estudo de caso único e intrínseco.

Perante os métodos e procedimentos do tipo de caso, o estudo de caso único tem como principal modalidade o fator observacional para a recolha dos dados. De entre as diferentes técnicas utilizadas e próprias da investigação qualitativa e quantitativa, utilizou-se a tabela desenvolvida por Evertson e Green (1986, pp. 169-171), designada por Tipologia dos sistemas de registos dos dados de observação.

Segundo a tabela dos investigadores acima referenciados, poderemos identificar quatro tipos principais de registo e gravação/memorização dos dados na fase da observação. São eles os sistemas: (i) Categoriais, (ii) Descritivos, (iii) Narrativos, (iv) Tecnológicos.

Ainda na tabela desenvolvida por Evertson e Green (1986), as investigadoras subdividem os sistemas em cinco elementos essenciais: (i) determinação das categorias, (ii) natureza dos sistemas, (iii) formas dos sistemas, (iv) métodos de registo dos fenómenos, (v) objetivos.

Caracterização do aluno objeto de estudo

O Miguel (nome fictício) foi uma criança que, aos dois anos, ainda não falava. Alguns médicos atribuíram esse atraso às diversas otites serosas que ele tinha desenvolvido, outros atribuíram-no às complicações no trabalho de parto, não tendo sido descartada a possibilidade de paralisia cerebral, pela privação de oxigénio a que esteve sujeito.

As primeiras palavras que o Miguel pronunciou foram os números de um a nove.

Foi uma criança que, desde muito cedo, começou a ter muito interesse por tudo o que tinha botões e pelas tecnologias, isolando-se muito e não gostando de brincar em grupo. Só quando entrou para o 1º ciclo é que se começou a notar que havia algo de diferente entre o Miguel e os colegas da turma. Os pais insistiram com o pediatra que acompanhava o Miguel sobre as preocupações que os inquietavam, mitigando este, as preocupações dos pais e sem lhe diagnosticar qualquer patologia. Através de uma pessoa amiga dos pais, que tinha um filho com características algo semelhantes ao Miguel, sugeriram-lhes uma consulta com o Dr. Guilherme (nome fictício) numa clínica em Lisboa. O Miguel foi avaliado e começou a fazer várias terapias, onde foi trabalhando a concentração, a impulsividade, a frustração, a desmotivação entre outros pontos. Os resultados académicos do Miguel melhoraram substancialmente a partir dessa altura, passando a ser um aluno constante, deixando de existir oscilações entre os maus e os bons resultados, algo que era dependente do seu estado emocional. Foi nessa altura que a terapeuta, que estava a trabalhar com o Miguel, os

aconselhou a integrar o Miguel na música, por achar ser uma das melhores terapias para trabalhar a concentração. O Miguel tinha então 8 anos de idade. O Miguel entrou inicialmente para classe de iniciação musical de uma Sociedade Filarmónica do Distrito de Setúbal, instituição sem paralelismo pedagógico, onde permaneceu na iniciação musical cerca de um ano. No ano seguinte, foi-lhe proposto a escolha de um instrumento. Dado que o professor que lhe lecionava a disciplina de iniciação musical tocava trompete, e talvez pela influência que o papel do professor por vezes pode desempenhar para este tipo de crianças, o aluno acabou por optar pelo mesmo instrumento que o professor, o trompete.

O Miguel teve momentos de muita oscilação querendo, por mais do que uma vez, desistir do ensino da música. A família desempenhou um papel fundamental na permanência do aluno no ensino da música, tentando sempre motivá-lo e incentivando a sua continuação e perseverança. No final do 5º ano, a Sociedade Filarmónica convocou os Encarregados de Educação para uma reunião, onde estavam presentes elementos da direção de um Conservatório do Distrito de Setúbal. O objetivo da reunião era expor o projeto desenvolvido pelo Conservatório, tendo o Miguel integrado o Conservatório no início do 6º ano. Foi neste período que os Encarregados de Educação do Miguel, na altura com 11 anos, acharam que deviam pedir uma opinião na área de especialidade em Síndrome de Asperger. O Miguel foi visto pelo Dr. João (nome fictício), tendo confirmado o prognóstico clínico que até aqui não estava definido pelos clínicos, apenas na opinião dos pais, que através de leituras especializadas se foram interessando pela Síndrome de Asperger, e que reviam as atitudes do filho nos critérios de diagnóstico para a Síndrome em questão. Por ser uma Síndrome bastante recente, em termos de diagnóstico, é de todo interessante, que, aquando do diagnóstico do Miguel com o Dr. João, o pai foi igualmente diagnosticado pelo clínico, tendo sido também referenciado outros casos na família, todos do sexo masculino. O aluno foi encaminhado pelo Dr. João para um centro de apoio ao desenvolvimento infantil, onde manteve as terapias e foi trabalhado até aos 15 anos.

Fez um percurso regular no Conservatório até ao 5º grau obtendo sempre nível positivo a todas as disciplinas, mantendo a sua atividade musical em simultâneo com a Sociedade Filarmónica onde integrou a Orquestra Juvenil e a Banda da instituição. Quando concluiu o 5º grau, uma vez que já tinha transitado para o 11º ano do Curso de Ciências e

Tecnologias, optou por não prosseguir os estudos musicais no ensino secundário no conservatório onde estudava.

Atualmente, o Miguel é um aluno que consegue superar muitas das suas dificuldades, apesar de ter sido corretamente estimulado, o seu ponto menos forte continua a ser a socialização. Até ao 8º ano de escolaridade foi completamente dependente da mãe para o estudo diário. Atualmente, os pais continuam a trabalhar diariamente os pontos menos fortes, apesar de ter atualmente 17 anos. O Miguel é um caso de um jovem com a síndrome de Asperger em que muitos dos pontos que caracterizam esta síndrome não se aplicam, demonstrando que, cada caso é um caso, devendo cada um, ser analisado e adaptado às diferentes circunstâncias e características. O Miguel tem necessidade de manter os rituais diários, seja o lugar onde se senta na mesa ou no carro, ou no sítio onde determinados objetos têm de estar, mantendo o estado de arrumação do quarto quase irrepreensível, reagindo negativamente quando essas normas/rituais são alteradas. Relativamente às quebras de rotina reage bem, talvez pela adaptação ao meio envolvente, dado que na infância os pais praticaram caravanismo com ele, e por frequentar, há já muitos anos, um grupo de escuteiros, tendo por vezes de o liderar. O Miguel é um líder, sentindo-se bem quando controla. Por vezes, é inflexível no que concerne a aceitar sugestões. Apesar de não aceitar muito bem as sugestões, e de ter sido um dos pontos mais trabalhados, continua durante a conversação a interpolar os intervenientes com situações, frequentemente, fora do contexto da conversa, não respeitando assim, as regras normais de conversação. Um dos pontos amplamente trabalhado nas terapias foi o controlo das emoções, sendo que, a maior parte das pessoas com a Síndrome de Asperger, tem essa dificuldade – a perceção dos sentimentos dos outros. No caso do Miguel, para além de demonstrar afeto por situações, demonstra, através de expressões faciais e gestuais, que não está alheiro às situações. Segundo a mãe, “gosta que lhe demonstrem afeto através do toque”, algo que não é aplicável a outras pessoas com esta síndrome. Um dos pontos que os pais reforçam diariamente, prende-se com o estado de ansiedade a que o Miguel está sujeito. A mãe costuma falar sobre as situações que poderão ocorrer durante o dia, a fim de lhe aliviar alguma tensão, que iria transportar para as atividades do dia caso não fossem antecipadas. Mantém como interesse, tudo o que está relacionado com tecnologias, estando constantemente à procura de algo novo que ainda não domine. Tem como objetivo seguir para o ensino superior na área da informática. Pretende

continuar a tocar mas de uma forma amadora, não pretendendo prosseguir os estudos no que diz respeito ao trompete.

Apresentação e Análise de Resultados

Trabalhar com um aluno com a síndrome de Asperger requer antes de mais, conhecer muito bem as características que definem a síndrome, tendo sempre presente que cada caso é um caso, adequando ao mesmo tempo os objetivos de acordo com as características desse aluno, podendo algumas destas não se aplicar no aluno em questão.

Para além de todos os pontos alvitrados anteriormente sobre de que forma o desenvolvimento humano se pode moldar, sejam eles através de fatores intrínsecos ou extrínsecos, pretende-se com este estudo de caso demonstrar que, perante as vivências e os fatores influenciadores do desenvolvimento deste jovem com a síndrome de asperger, tendo em conta as características descritas na caracterização deste aluno, as estratégias mais eficazes devem ser as descritas no final da investigação.

O professor deve desenvolver as suas próprias estratégias de trabalho, seja em termos metodológicos ou procedimentos pedagógicos, definindo os objetivos e um claro planeamento estratégico, visto ser o responsável em parte pelo sucesso desse aluno.

O papel do professor é fundamental, seja pelas estratégias usadas e originalmente pensadas para o aluno, seja pela influência que poderá exercer em termos afetivos com esse aluno. Uma constante monotorização e posterior avaliação dos resultados é de todo mais-valia, seja para a implementação de novas estratégias ou uma reformulação de estratégias anteriormente implementadas.

Asperger reconheceu a importância do papel central do professor, relativamente à atitude e postura perante as crianças com a síndrome, tendo escrito em 1944 (Asperger, citado por Teixeira (s/d).

> *(…) estas crianças frequentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor (…) E podem ser ensinados, mas somente por aqueles que lhes dão verdadeira afeição e compreensão. Pessoas que mostrem delicadeza e, sim, humor. (…) A atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança.*
>
> (p.8)

Perante os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, a flexibilidade, adequação e improvisação sobre as temáticas as serem transmitidas, devem estar sempre presente no professor. Platão reconhece a importância na adequação e individualização dos ritmos de aprendizagem. Segundo o autor "não há nada mais devastador e desigual do que o tratamento igual de alunos com aptidões desiguais."

Pelas condicionantes que as crianças e jovens enfrentam na aprendizagem de um instrumento musical, seja pelas características que definem a síndrome ou por estratégias/metodologias mal orientadas por parte do professor, o processo é, em parte, passível de ser revertido. Não pretendo, com esta investigação, utilizar a música, mais concretamente a aprendizagem do trompete, como forma de terapia para colmatar e trabalhar alguns dos pontos menos positivos destes alunos na vivência diária e académica, deixando essa temática para os especialistas da área em questão.

O interesse por esta temática, prende-se com a necessidade de reconhecimento por parte dos professores do ensino da música, da falta de estratégias para lidar com situações de crianças com a síndrome de asperger.

Nesta investigação em concreto, o método utilizado foi o estudo de caso, tendo o investigador participado ativamente no estudo, pelo que passará a ser designado por observador participante. O facto de participar ativamente no estudo, a perspetiva a partir do interior torna o estudo mais real, aberto, menos manipulável e não controlado.

De acordo com a tabela desenvolvida por Evertson e Green (1986), passarei a descrever as ferramentas utilizadas na investigação em causa para a obtenção dos dados:

- A observação foi desenvolvida através de notas de campo, também designado diário de bordo, de acordo com o tipo de forma pertencente ao sistema narrativo dos dados de observação.
- Registos permanentes de acordo com o tipo de forma pertencente ao sistema Tecnológico dos dados de observação.
- De acordo com a natureza dos sistemas, onde se produzem segundo a ocorrência dos limites naturais dos acontecimentos, pertence aos sistemas descritivos e narrativos dos dados de observação.

- Dos elementos essenciais subdivididos pelas autoras da tabela, os métodos utilizados inserem-se nos sistemas descritivos e tecnológicos dos dados de observação.
- O quinto elemento essencial da tipologia dos sistemas de registo dos dados de observação são os objetivos. Perante o objetivo proposto para a investigação, poderei referenciar o sistema descritivo e tecnológico.

Foram também incluídas na investigação, as tabelas desenvolvidas por Klickestein (2009) para o controlo da ansiedade e a tabela de Observação de Desenvolvimentos / Aprendizagens de acordo com as estratégias a serem observadas. Ambas as tabelas foram preenchidas nas três fases da investigação.

Conforme referido anteriormente e, de acordo com a tabela desenvolvida por Evertson e Green (1986), após a recolha dos dados procedeu-se ao seu tratamento e inclusão nas respetivas tabelas de observação (anexo F), as quais foram confrontadas com o diário de bordo (anexo G).

Como ferramenta informática, optei pela adoção do *software* de análise estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão IBM SPSS 21.

Como procedimento preferencial optou-se pela conversão dos valores das tabelas de observação em gráficos, estes já em sistema Excel.

Na exposição gráfica que se segue, procurou diferenciar-se cada uma das 21 variáveis independentes que foram alvo de recolha e tratamento estatístico, tendo sido ignoradas para efeitos de demonstração gráfica, as variáveis cujos resultados são insuficientes para tal demonstração.

As variáveis referidas foram agrupadas em três temáticas, de acordo com as tabelas de observação. Observações: Técnicas, Artísticas e Psicossociais. Delas se extraíram os respetivos gráficos.

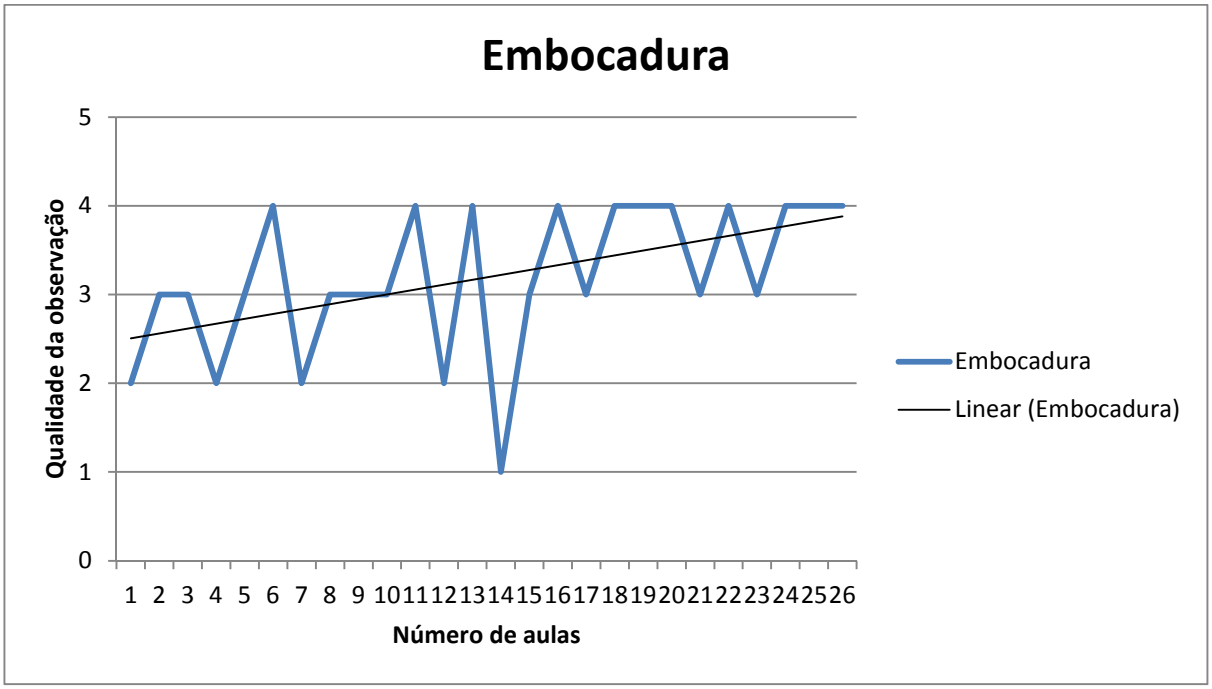
Para a conclusão, elaborou-se um gráfico geral de todas as variáveis independentes. Pretendeu-se, desta forma, verificar a linha evolutiva das variáveis independentes e das observações, através de ilustração pela representação gráfica.

	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation
	Valid	Misssing				
Embocadura	26	0	3,19	3,00	4	,849
Articulação	26	0	3,15	3,00	3[a]	,784
Respiração	26	0	3,23	3,00	4	,765
Mobilização de estratégias para a resolução de problemas técnicos	23	3	2,96	3,00	3	,638
Utilização de acessórios	5	21	2,80	3,00	3	,447
Postura	26	0	3,31	3,00	3	,679
Aquecimento	22	4	3,59	4,00	4	,503
Tocar com acompanhamento áudio	1	25	3,00	3,00	3	
Tocar com expressividade	21	5	3,29	3,00	3	,644
Tocar estilisticamente / época	19	7	3,26	3,00	3	,653
Tocar para um público	6	20	3,67	4,00	4	1,033
Atenção sustentada	26	0	3,54	4,00	4	,761
Capacidade de manter os materiais organizados	26	0	3,15	3,00	3	,732
Autonomia na utilização dos materiais de aprendizagem	23	3	3,13	3,00	3	,626
Capacidade para se auto relaxar	26	0	3,23	3,00	4	,951
Qualidade da interação com o professor	23	3	3,65	4,00	4	,935
Qualidade da interação com pares	4	22	3,75	4,00	4	,500
Ajustamento do comportamento em situações de liderança	8	18	3,75	4,00	4	,463
Ajustamento do comportamento em situações de não liderança	23	3	3,39	4,00	4	,839
Controle da ansiedade	26	0	3,38	3,50	4	1,023
Motivação sustentada	26	0	3,46	3,50	4	,811

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

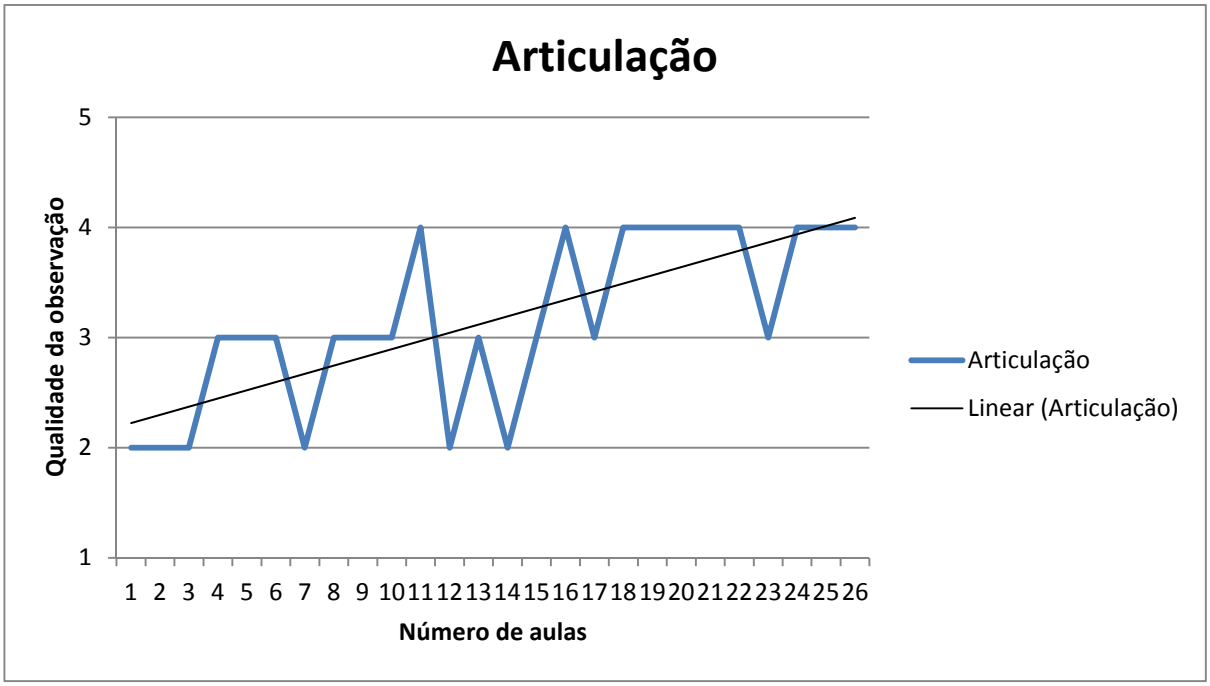
Tabela 8 - Síntese dos indicadores estatísticos das observações

Observações das variáveis técnicas



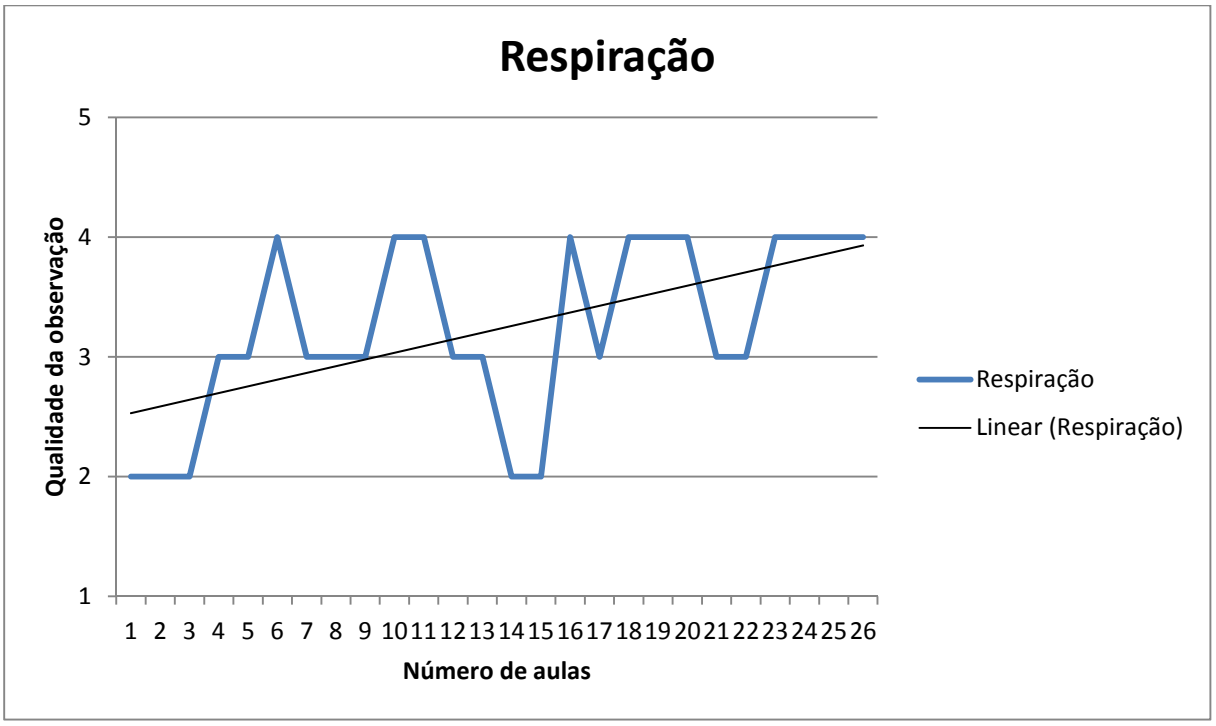
1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 1- Embocadura



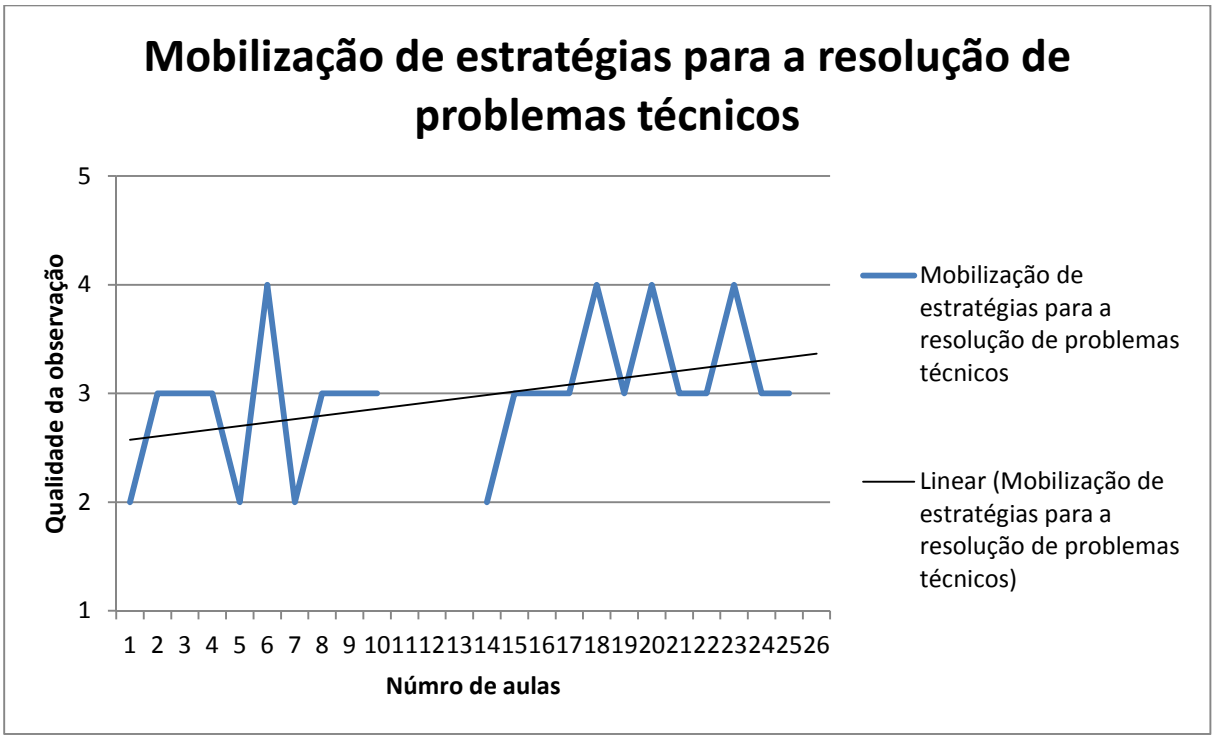
1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 2 - Articulação



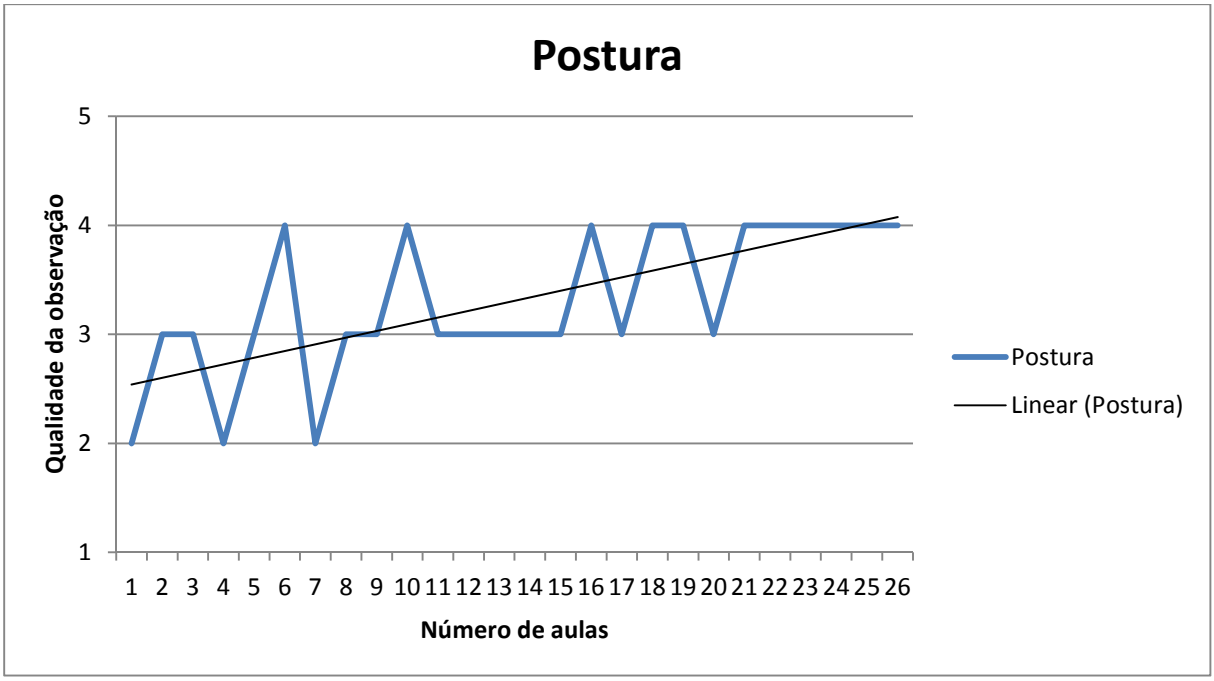
1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 3 - Respiração



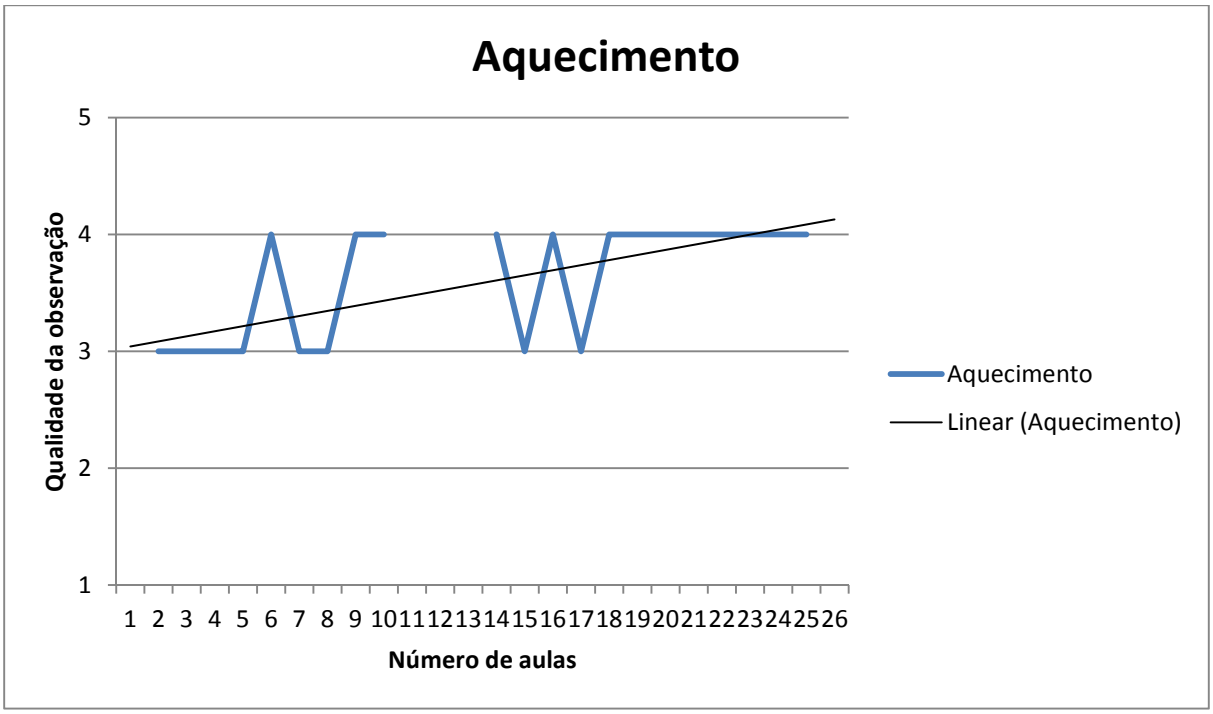
1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 4 - Mobilização de estratégias para a resolução de problemas técnicos



1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 5 – Postura



1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 6 - Aquecimento

Da observação dos gráficos das variáveis técnicas, constata-se uma expressiva evolução em todas as variáveis, verificando-se maior expressividade nas variáveis aquecimento, respiração e embocadura. Notoriamente, reconheço neste resultado um exemplo prático daquelas que são as minhas linhas orientadoras e práticas no início de qualquer processo de aprendizagem, quer ao nível da preparação, concentração ou domínio da técnica instrumental.

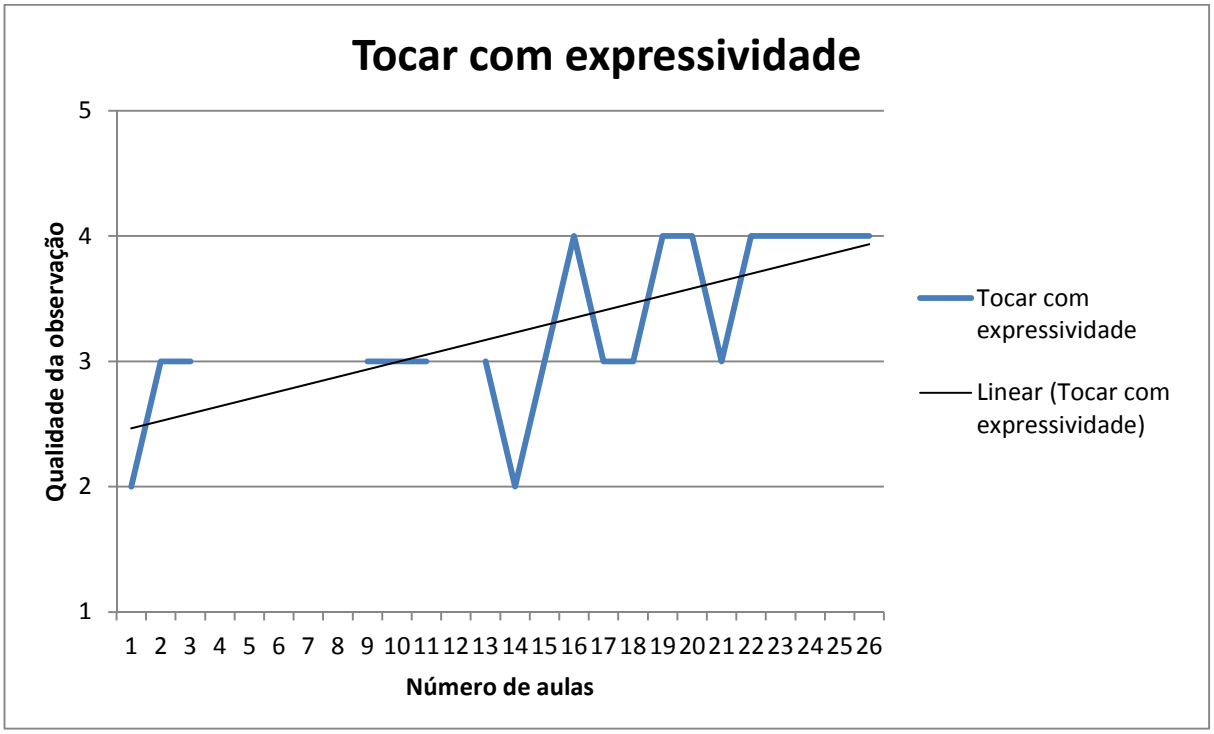
Referindo-me às três variáveis independentes acima descritas, verifica-se que a respiração e embocadura foram observadas em todas as 26 sessões, ao contrário do aquecimento, observado em apenas 22 sessões. A variável que apresenta o desvio padrão com o valor mais baixo é a variável aquecimento. Verifica-se que no aquecimento, a linha evolutiva foi mais expressiva, mesmo tendo em conta o menor número de observações.

Na variável aquecimento, o valor da mediana é, comparativamente com todas as outras variáveis de ordem técnica, a que demonstra o valor mais alto, 4, confirmando-se assim que a variável que apresentou menor número de observações foi a que apresentou o valor da mediana mais alto.

O facto de não incluir o gráfico com a variável “utilização de acessórios” deve-se, como inicialmente referido, à não existência de dados relevantes.

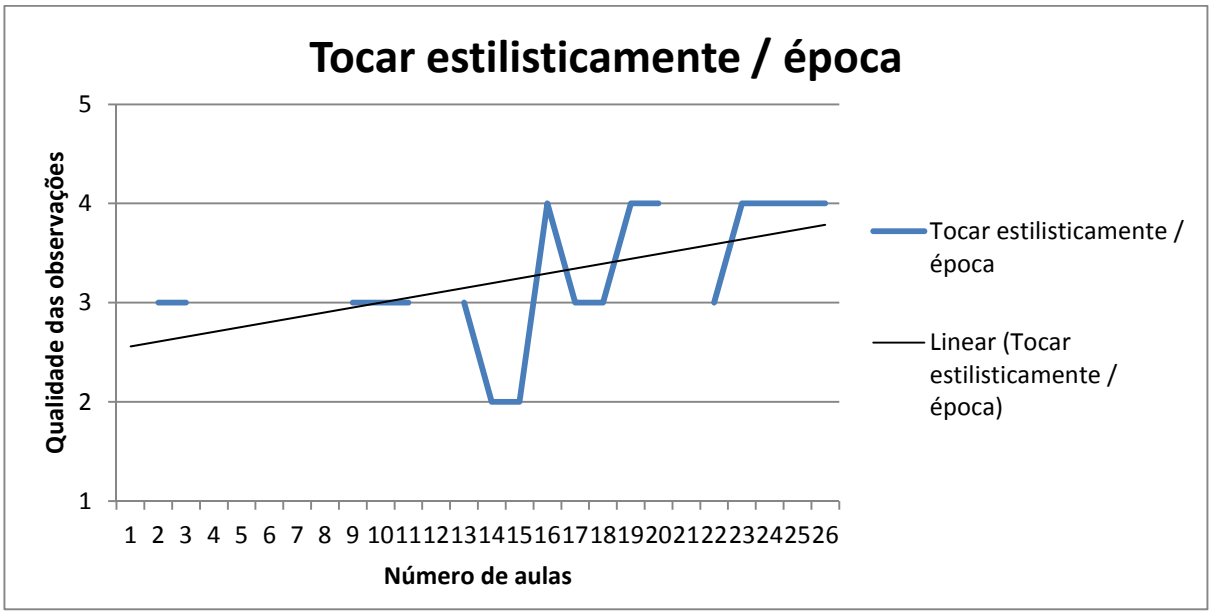
Como se pode constatar, apesar de existir uma linha de evolução bastante expressiva em todas as variáveis, verificou-se uma constante instabilidade no percurso decorrente da investigação. Durante a investigação, a irregularidade no trabalho e o fator emocional do Miguel, obrigou-me a alterar, por diversas vezes, o que estava planeado. A justificação desta instabilidade está descrita mais detalhadamente nas limitações do estudo.

Observações das variáveis artísticas



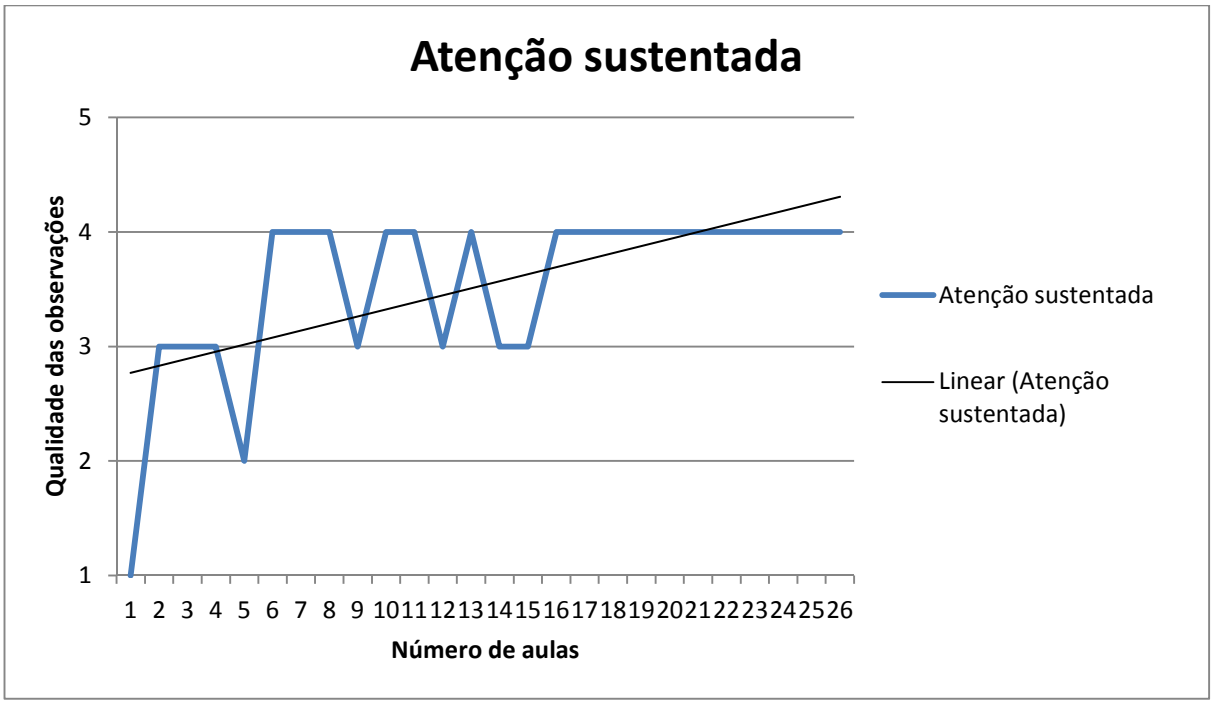
1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 7 - Tocar com expressividade



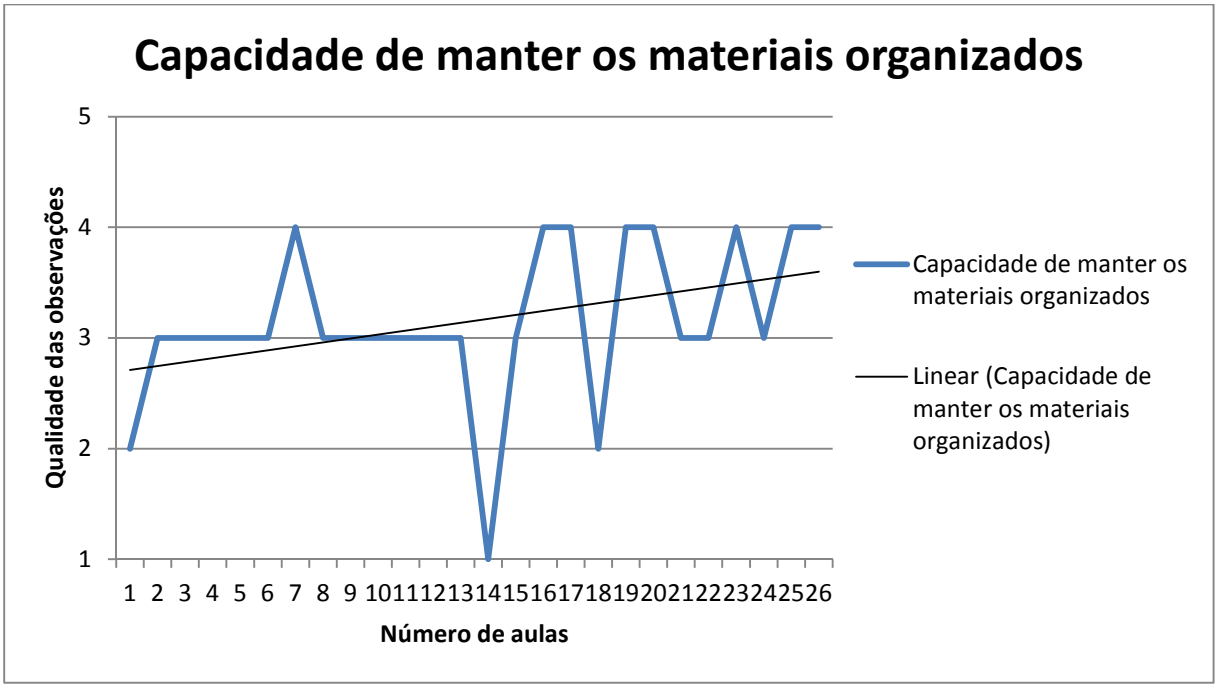
1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 8 - Tocar estilisticamente / época



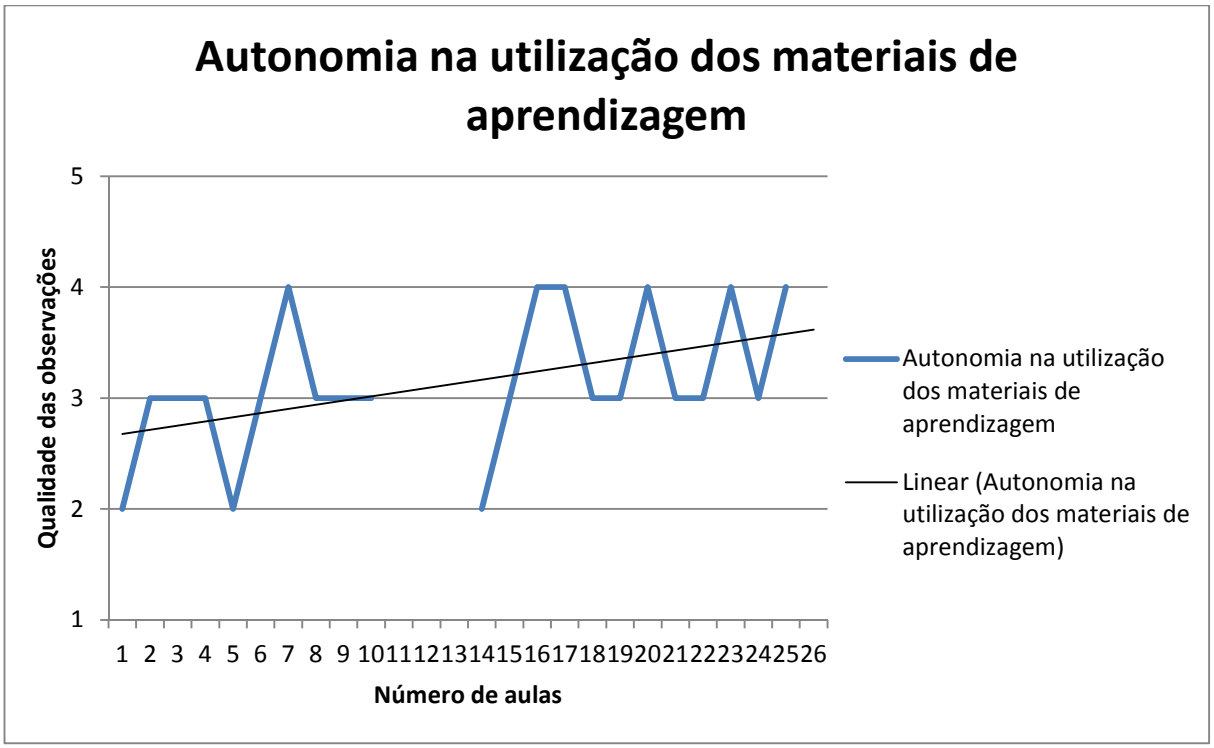
1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 9 - Atenção sustentada



1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 10 - Capacidade de manter os materiais organizados



1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 11 - Autonomia na utilização dos materiais de aprendizagem

Das três temáticas centrais, a temática artística foi a menos visível, apesar de se verificar uma expressiva evolução nos dados recolhidos. O facto de não estarem incluídos gráficos referentes às variáveis "tocar com acompanhamento áudio" e "tocar para um público" deve-se aos poucos dados observados e reduzidas situações exploratórias, que o contexto prático de ação não permitiu, conforme descrito mais detalhadamente nas limitações do estudo.

As constantes alterações da trajetória estabelecida previamente para a aula limitaram, em parte, as observações propostas para a mesma, fruto da singularidade do processo relacional que se procurou estabelecer na relação professor /aluno.

De entre os gráficos das variáveis artísticas, o que vivencia maior evolução foi o gráfico 12 – referente à "Atenção sustentada."

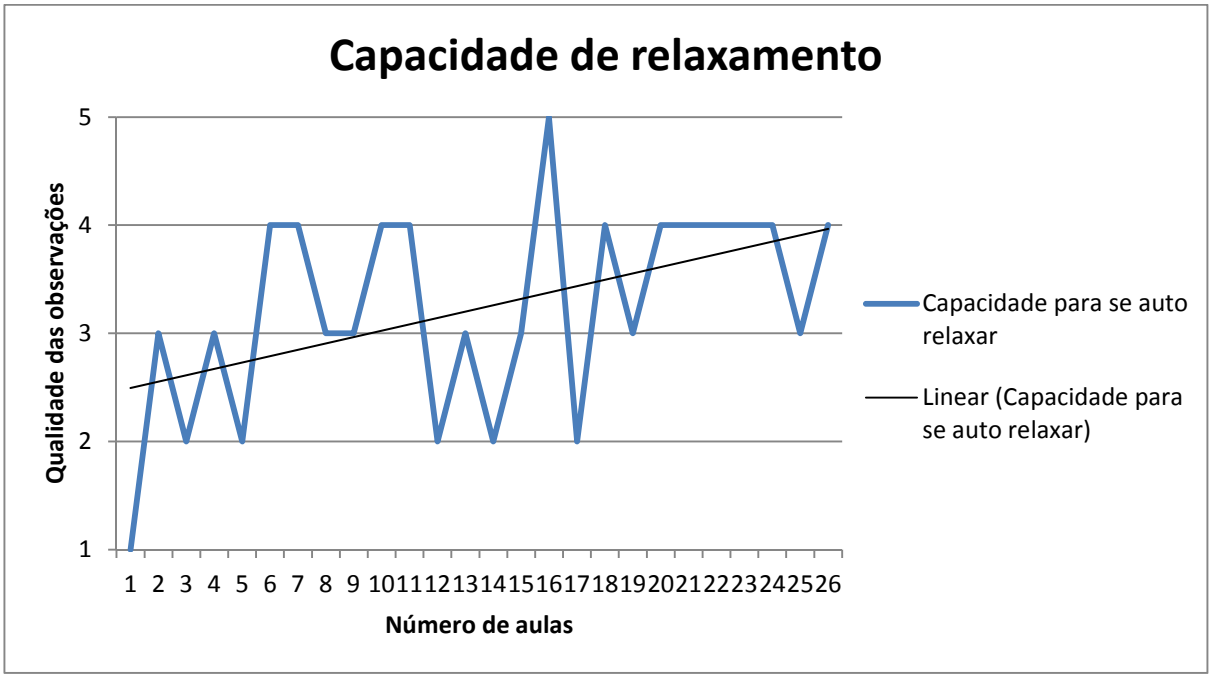
Observando o gráfico, poderemos verificar que o aluno demonstrava no início da investigação o nível mais baixo da escala, 1, passando quase automaticamente para níveis de

atenção significativamente positivos, situando-se entre os valores 3 e 4. Esta alteração comportamental deve-se à constante estimulação e "energia" imposta na aula e pela remoção de elementos dispersores da atenção no espaço físico da sala, nomeadamente pela remoção de diversos quadros e molduras que existiam na sala da referida investigação. Outra das estratégias passou pela focagem positiva em temas musicais de preferência do aluno, como se detalha no capítulo dedicado às estratégias pedagógicas adotadas.

No gráfico 13 "Capacidade de manter os materiais organizados", verifica-se que a partir da sessão quinze os valores se mantiveram entre 3 e 4 até ao final da investigação. Nas sessões anteriores, é digno de nota uma constante monotonia nos valores apresentados. Esta monotonia parece estar relacionada com fatores de adaptação mútua no relacionamento pedagógico estabelecido, em exceção à aula 7, na qual se verifica um pico de evolução. Após confrontação com o diário de bordo e visionamento da gravação, verifica-se que existiu, pela primeira vez, uma mudança no espaço físico, mais concretamente alteração de sala, podendo este, ser o fator justificativo.

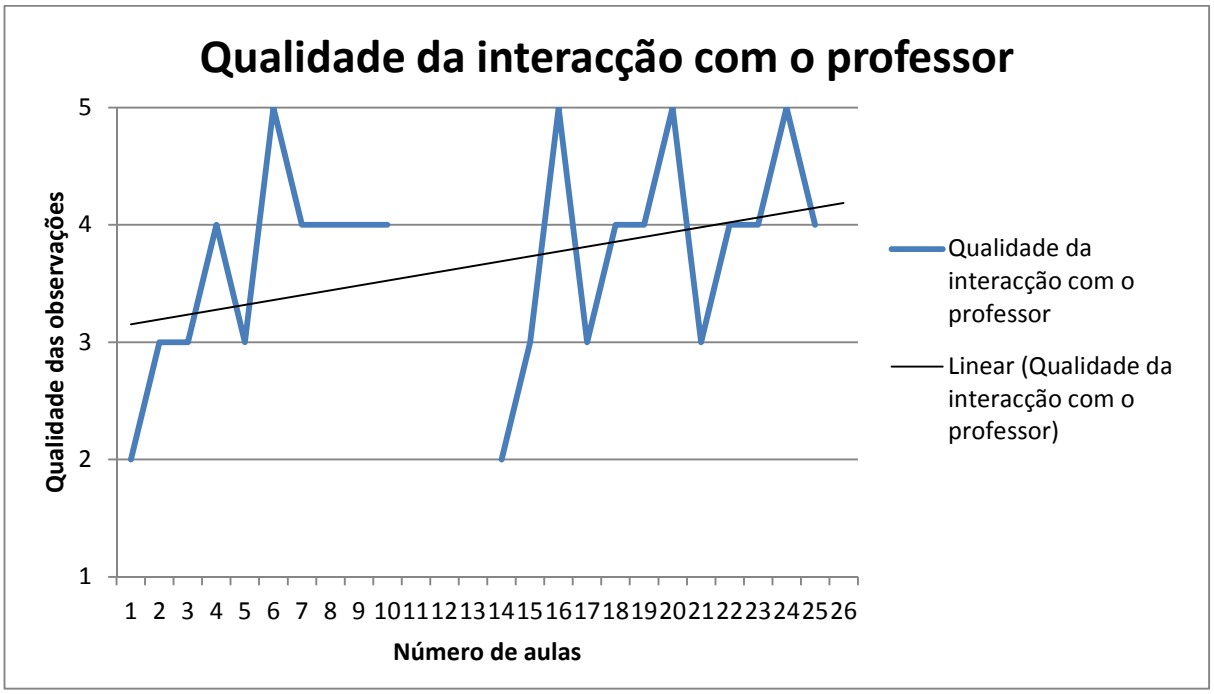
Pelo trabalho realizado na constante supervisão dos materiais, a linha evolutiva poderia ter sido mais expressiva. Apesar de todo o apoio por parte dos encarregados de educação do aluno, penso que a supervisão dos materiais para a aula no ambiente familiar pode, por vezes, ter sido descurada, refletindo-se na evolução pretendida. Após a aula 14, verifica-se uma significativa melhoria até ao final da investigação. A justificação desta melhoria passa pela conversa que tive com o Miguel no dia 27 de janeiro, refletindo-se imediatamente na semana seguinte, conforme se pode verificar no diário de bordo.

Observações das variáveis Psicossociais



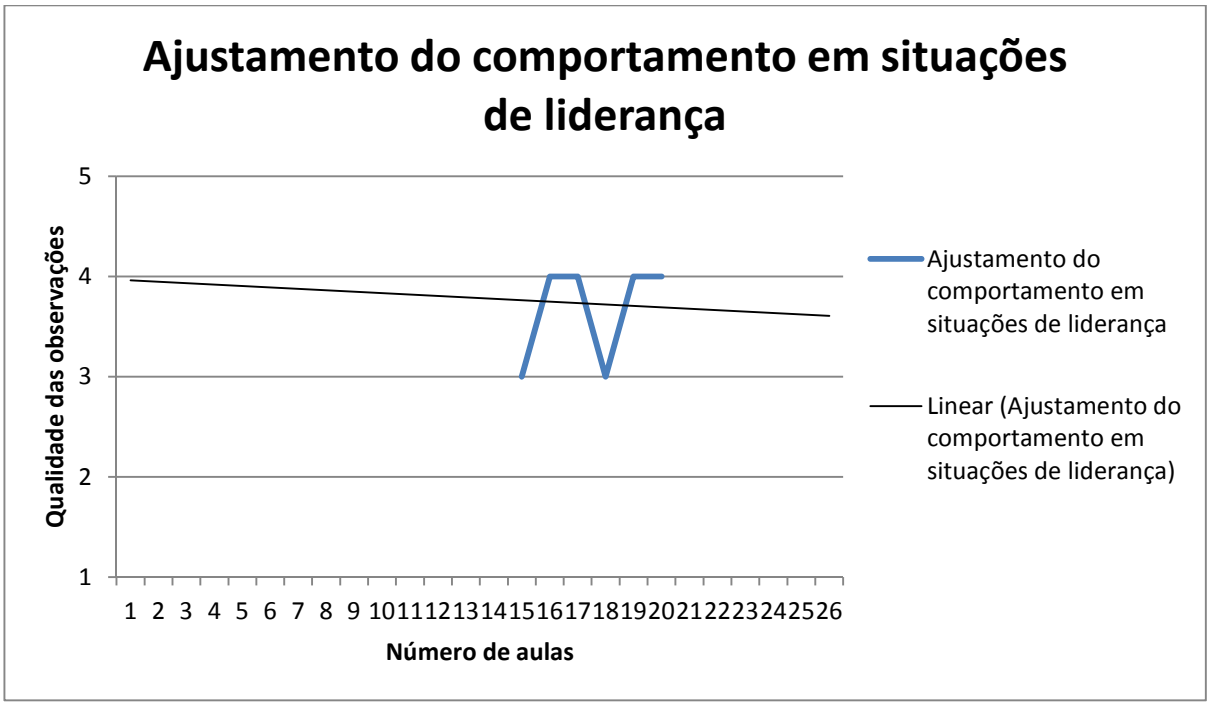
1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 12 - Capacidade de relaxamento



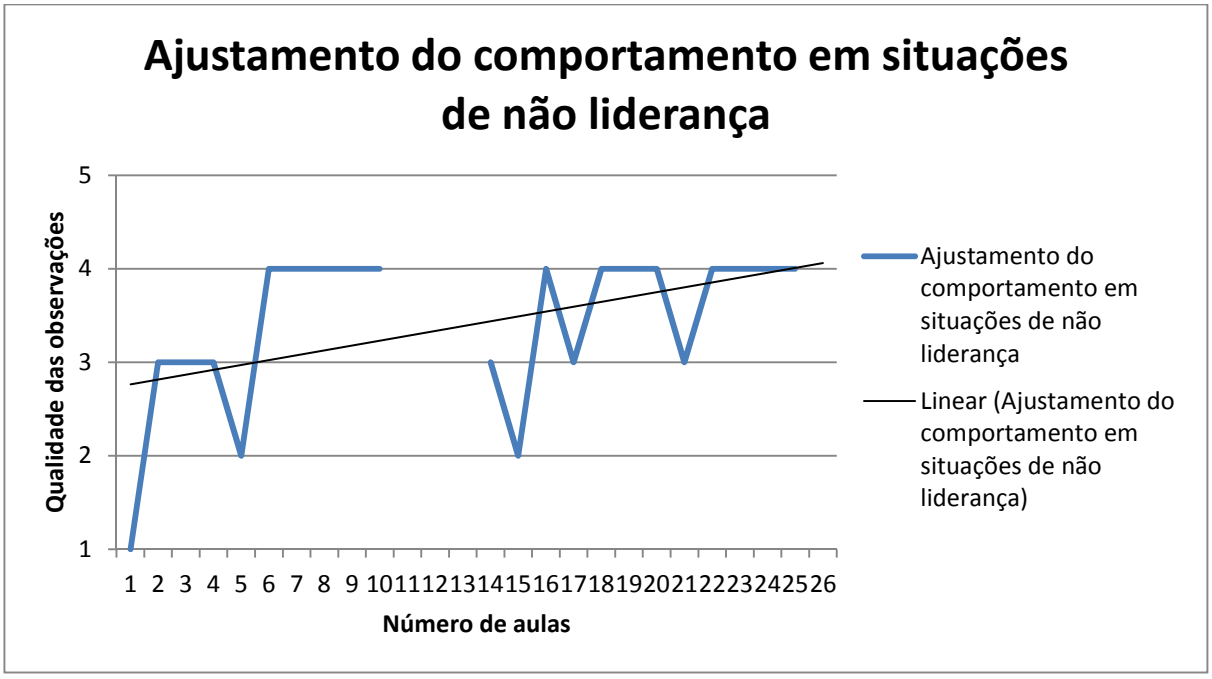
1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 13 - Qualidade da interação com o professor



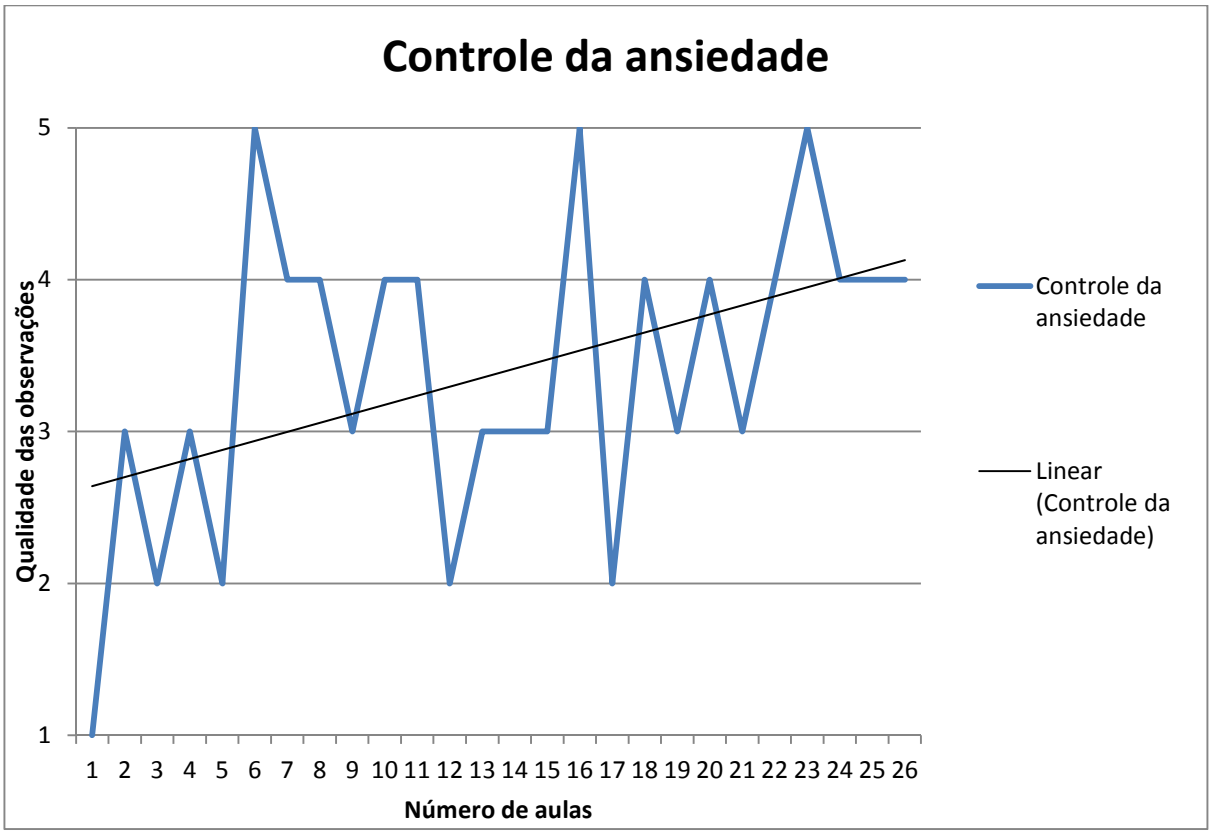
1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 14 - Ajustamento do comportamento em situações de liderança



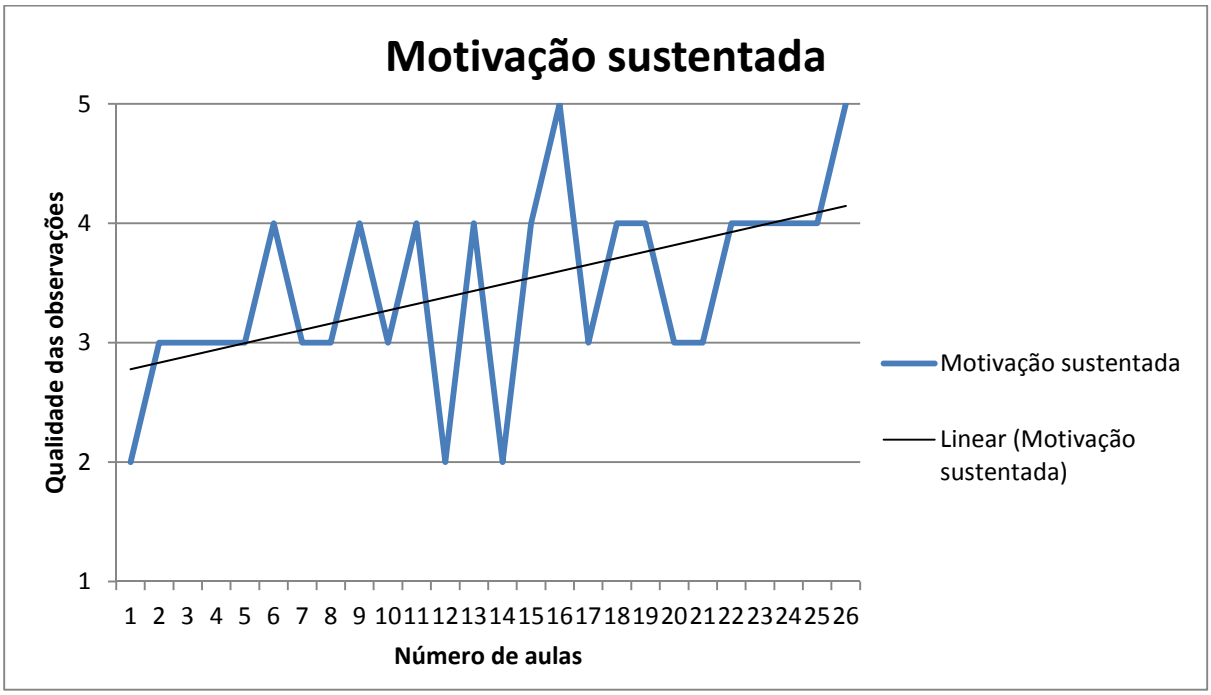
1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 15 - Ajustamento do comportamento em situações de não liderança



1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 16 - Controle da ansiedade



1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 17 - Motivação sustentada

Perante as características deste aluno e as constantes oscilações emocionais que caracterizam o seu estado, as variáveis psicossociais foram dos aspetos e estratégias mais estimuladas.

Como se pode verificar nos gráficos (Capacidade de se auto relaxar e Controlo de ansiedade), os pontos de observação atingiram os extremos, no entanto esta amplitude ocorre numa tendência positiva ao longo da investigação.

Apesar das constantes oscilações no decorrer da investigação, verifica-se nas variáveis mais trabalhadas uma expressiva evolução. A investigação termina com a variável relacionada com o controlo da ansiedade no valor 4, estando anteriormente situado entre o 3 e o 5.

Estes valores demonstram uma notável evolução, tendo em conta o nível em que se encontrava o aluno no início da investigação. Verificou-se e decidiu-se, quase de início, que o ponto que deveria ser alvo de uma maior atenção e de maior intensidade prática no aluno, seria o controlo da ansiedade. Após algumas semanas de trabalho achou-se pertinente utilizar algumas estratégias desenvolvidas por Martins (2013), no que diz respeito ao controlo da ansiedade na performance. Desta forma solicitei ao aluno que preenchesse a tabela utilizada no trabalho do investigador acima referenciado, desenvolvida por Klisckestein (2009) antes de cada uma das três audições realizadas durante a investigação.

A ansiedade

Neste capítulo dei particular atenção à ansiedade, enquanto elemento central da problemática clínica do meu aluno.

A ansiedade é uma emoção caracterizada por sentimentos de tensão, pensamentos preocupados e mudanças físicas, como aumento da pressão arterial. Pessoas com transtornos de ansiedade geralmente têm recorrentes pensamentos ou preocupações intrusivas. Podem evitar certas situações de preocupação. Podem também ter sintomas físicos, como suores, tremores, tonturas ou um batimento cardíaco rápido (APA, 2014).

Os jovens com a Síndrome de Asperger são, em norma, ansiosos, sendo uma das características “menos boa” da síndrome. Neste caso em particular, penso que será um dos

pontos mais vincados no Miguel. Apesar do Miguel ser muito ansioso na generalidade das situações do dia-a-dia, pretendi nesta investigação dar especial relevo à ansiedade na performance. Por ser extremamente relevante no processo de aprendizagem musical, o autocontrolo da ansiedade, incluiu-se na lista das estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas. O facto de não conseguir controlar a sua ansiedade em palco, torna a aprendizagem do trompete, por vezes, comprometida, tendo no passado sido o foco causador de situações embaraçosas, que motivavam o aluno a desistir. Segundo Martins (2013) "A preparação da *performance* de modo a evitar a ansiedade deve, portanto, ser encarada como uma disciplina essencial na preparação de um músico pois só desta forma poderá atingir o máximo das suas possibilidades artísticas". No trabalho "A Ansiedade Antes, Durante e Após a *performance*", este selecionou de entre as bibliografias existentes referente à temática em questão, os trabalhos dos autores Cirujeda (2004), Sofia de Melo (2008) Óscar Gonçalves (1999) e Klickestein (2009). Este último desenvolveu uma série de tabelas representativas dos efeitos provocados pela ansiedade seja antes, durante ou após a *performance*.

Considerei pertinente aplicar durante a investigação algumas das estratégias enumeradas no trabalho de Martins (2013, pp.35-50). Como forma de perceber, perante as estratégias utilizadas durante a investigação, como evoluiu o controlo da ansiedade, foram utilizadas as tabelas desenvolvidas por Klickestein. A tabela foi preenchida pelo aluno sempre que existia uma audição. As datas das audições foram agendadas em 3 fases de acordo com a duração da investigação: (i) Inicial – 18/12/2013; (ii) intermédia – 03/02/2014; (iii) Final 03/04/2014 conforme consta em anexo.

Descrição dos resultados

Conforme descrito anteriormente, a ansiedade é um sintoma persistente na vida do Miguel.

Por necessidade de adequação das aulas relativas à investigação, no que concerne ao estado emocional do Miguel, achei pertinente desenvolver e aplicar algumas estratégias descritas e desenvolvidas por Martins (2013) em relação à ansiedade na *performance*.

O inconstante estado emotivo do Miguel fez com que o processo de aprendizagem durante a investigação sofresse constantes adaptações, tendo muita das vezes começado com exercícios de relaxamento, antes da aula propriamente dita, o que não se verificava como necessário quando o Miguel não apresentava tais níveis de ansiedade inicial. Na tabela de observação de desenvolvimentos/aprendizagens, dois dos pontos de maior instabilidade foram "Capacidade de relaxamento" e "Controlo da ansiedade" pertencentes às variáveis psicossociais conforme poderá ser verificado na apresentação e análise de resultados, referentes às estratégias pedagógicas.

Efeitos da Ansiedade segundo as tabelas de Klisckestein (Resultados obtidos)

		18/12/2013	03/02/2014	03/04/2014
1	Evitar estudar			
2	Estudar obsessivamente			
3	Estar constantemente atarefado, desorganizado	X	X	
4	Depressão, fadiga, desleixo	X	X	X
5	Preocupação, pensamentos distorcidos	X	X	X
6	Dor de cabeça	X		
7	Insónias			
8	Dificuldades de concentração		X	X
9	Dor de estômago, perda de apetite			X
10	Problemas nos relacionamentos	X	X	
11	Declínio do aproveitamento escolar			
12	Abuso de substâncias nocivas à saúde			

Tabela 9 - Efeitos da ansiedade antes da *performance*

		18/12/2013	03/02/2014	03/04/2014
1	Tremores	X	X	X
2	Mãos frias	X	X	
3	Aceleração dos batimentos cardíacos	X	X	X
4	Aumento da transpiração			
5	Náuseas, zumbidos, inquietação	X		
6	Tensão muscular	X	X	
7	Insegurança nas passagens mais técnicas	X	X	X
8	Défice ou aumento desmesurado das respirações	X		X
9	Boca seca			
10	Vontade urgente e constante de urinar			

Tabela 10 - Efeitos físicos e comportamentais durante a *performance*

		18/12/2013	03/02/2014	03/04/2014
1	Medo	X	X	X
2	Confusão			
3	Lapsos de memória	X	X	
4	Pensamentos distorcidos			
5	Agitação	X	X	X
6	Hipersensibilidade			
7	Pensamentos negativos	X		
8	Vergonha	X		
9	Raiva			
10	Pânico	X	X	

Tabela 11 - Efeitos mentais e emocionais durante a *performance*

		18/12/2013	03/02/2014	03/04/2014
1	Pensamentos distorcidos			
2	Vergonha	X	X	
3	Raiva, hostilidade	X		
4	Falta de apreço próprio, baixa autoestima	X		
5	Evitar estudar	X	X	X
6	Depressão, fadiga	X		
7	Insónias persistentes			
8	Problemas nas relações			
9	Declínio do aproveitamento escolar			
10	Abuso de substâncias ilícitas			

Tabela 12 - Efeitos provocados pela ansiedade após a performance

Após uma análise das tabelas desenvolvidas por Klisckestein e preenchidas pelo aluno em cada uma das 3 audições realizadas, pode constatar-se uma melhoria do controlo da ansiedade.

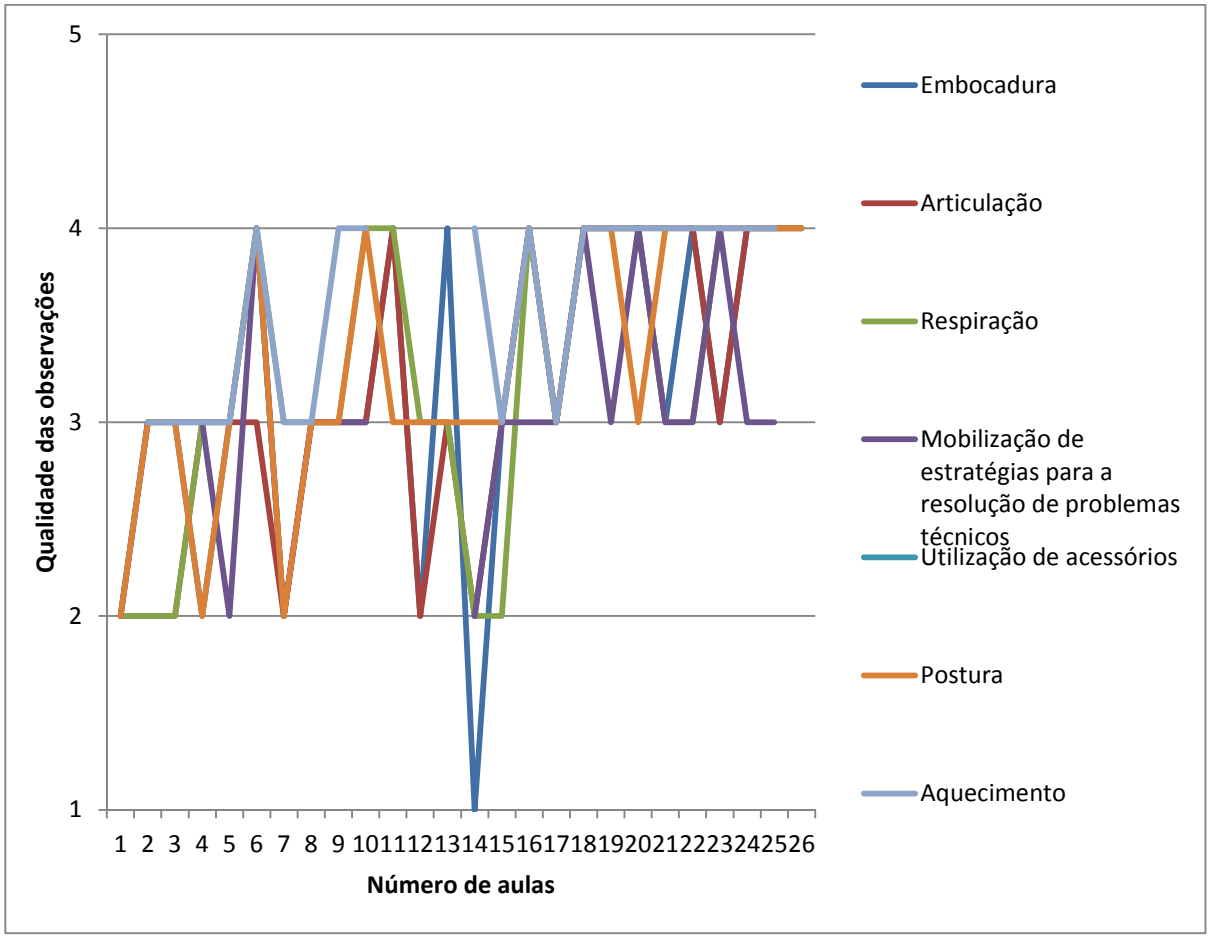
Conforme as tabelas (8, 9, 10, 11), muito dos efeitos sentidos no primeiro preenchimento para a audição (dia 18 de dezembro de 2013) amenizaram-se ou desapareceram completamente, comparativamente com a terceira audição (dia 3 de abril de 2014).

Concluindo, confirmou-se, com estes resultados que, algumas das estratégias utilizadas e descritas no ponto 2.2 do trabalho de Martins (2013), neste caso em concreto, tiveram um papel fundamental, notando-se uma expressiva melhoria, no controlo da ansiedade, na autoconsciência e na prestação performativa.

A proximidade que o professor manteve com o aluno, seja na interação da aula individualizada, no apoio antes dos concertos exteriores ao conservatório ou no constante apoio emocional do dia-a-dia, tornou estes dois pontos de observação com uma evolução bastante expressiva.

De entre todas as variáveis a serem observadas, o gráfico 14 referente ao "Ajustamento do comportamento em situações de liderança", foi o único que demonstrou a linha evolutiva descendente. Apesar do apresentar uma linha descendente situando-se entre os valores 3 e 4, a justificação poderá passar pelo número deficitário de aulas. Perante os constantes ajustes no decurso das aulas, o trabalho conjunto com colega teve que ser, por vezes, substituído por outras temáticas anteriormente descritas e devidamente justificadas nas limitações do estudo. No entanto, apesar da tradução linear da tendência, que o programa evidencia, factualmente em seis observações, quatro delas situam-se em níveis próximos do máximo e os inferiores nunca decrescem de um patamar médio.

Resultado das observações das variáveis técnicas



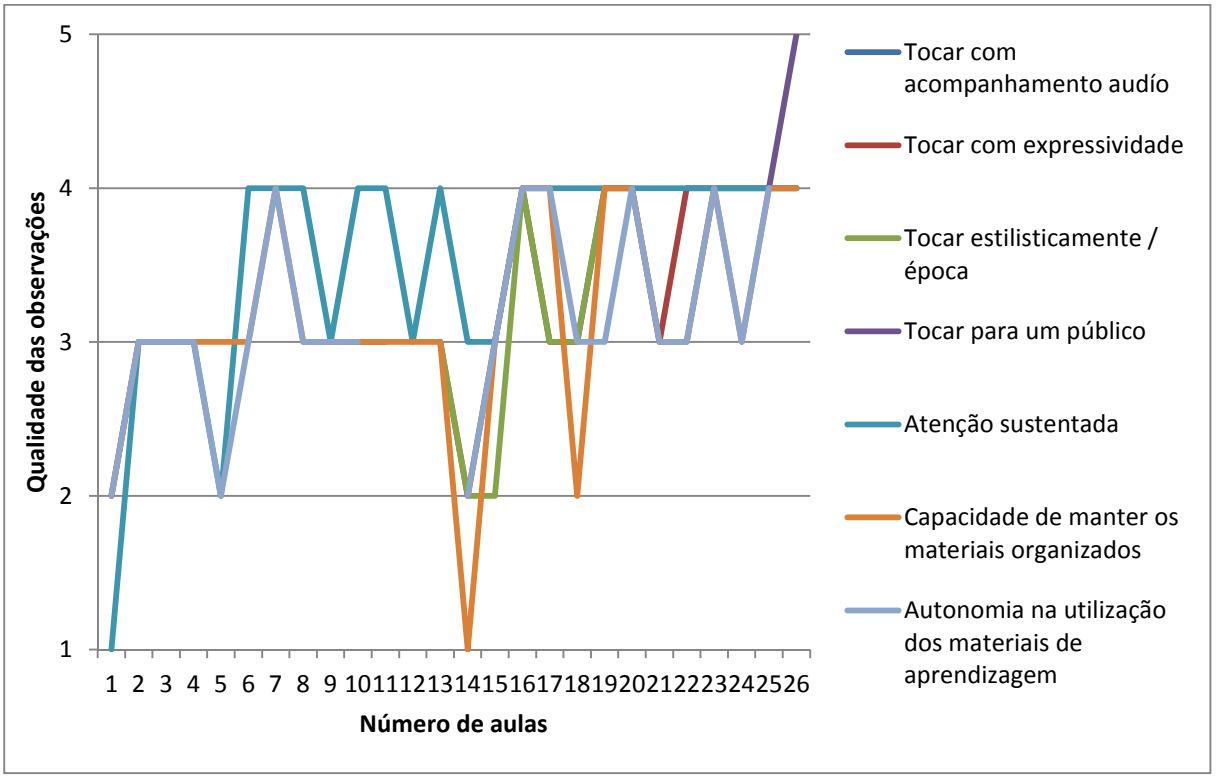
1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 18 - Resultado das observações das variáveis técnicas

Apesar do gráfico apresentar valores entre o 2 e o 4, com exceção da aula 14 que teve uma quebra bastante acentuada e anteriormente justificada, verifica-se uma crescente evolução mantendo-se os valores 3 e 4 até ao fim da investigação.

Confrontando os gráficos globais das observações técnicas, Artísticas e Psicossociais, verifica-se uma homogeneidade de valores. Após a aula 14, todos os valores evoluíram significativamente até ao final da investigação sendo mais relevante as variáveis psicossociais.

Resultado das observações das variáveis artísticas

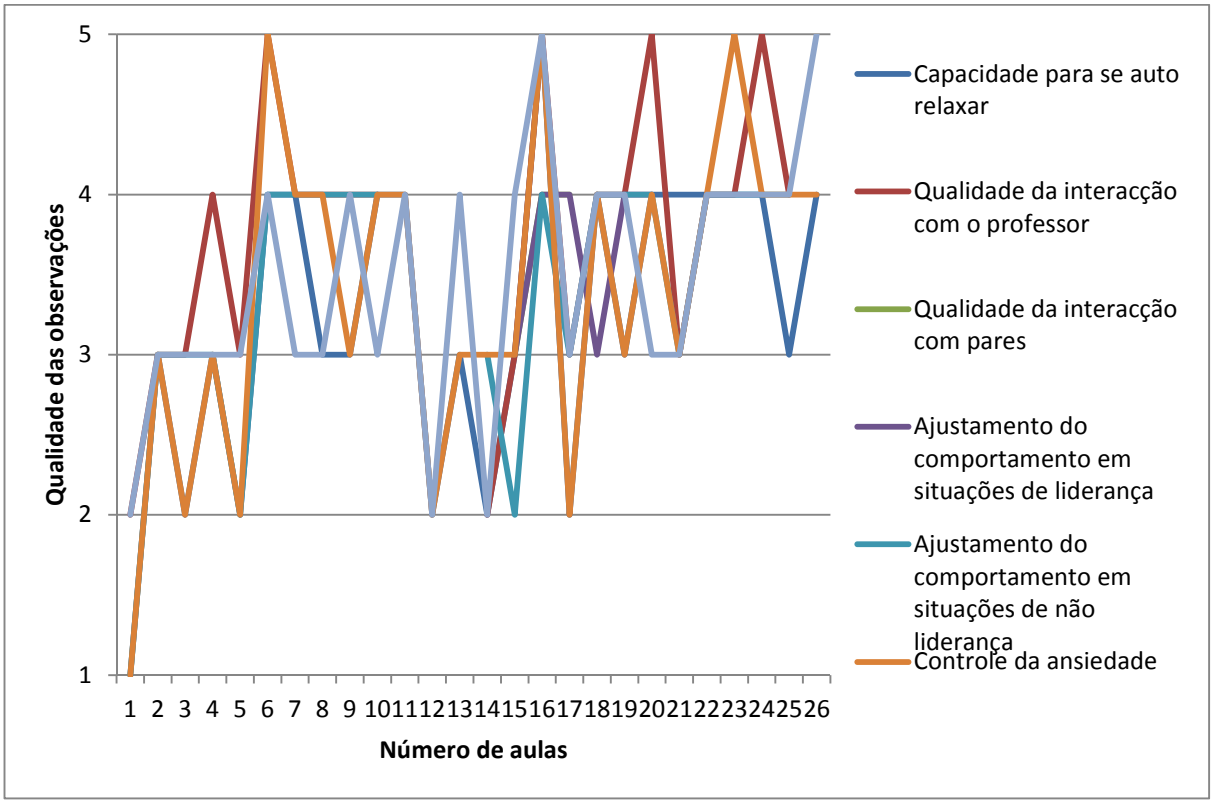


1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 19 - Resultado das observações das variáveis artísticas

O resultado geral das variáveis artísticas é algo similar ao resultado geral das variáveis técnicas, mantendo-se, até meio da investigação, situado entre os valores 2 e 4. Apesar de terminar em valores entre 3 e 4, é de registar o impacto da última observação que, por ser uma audição, atinge um valor 5 no que diz respeito à motivação para a *performance*.

Resultado das observações das variáveis psicossociais



1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

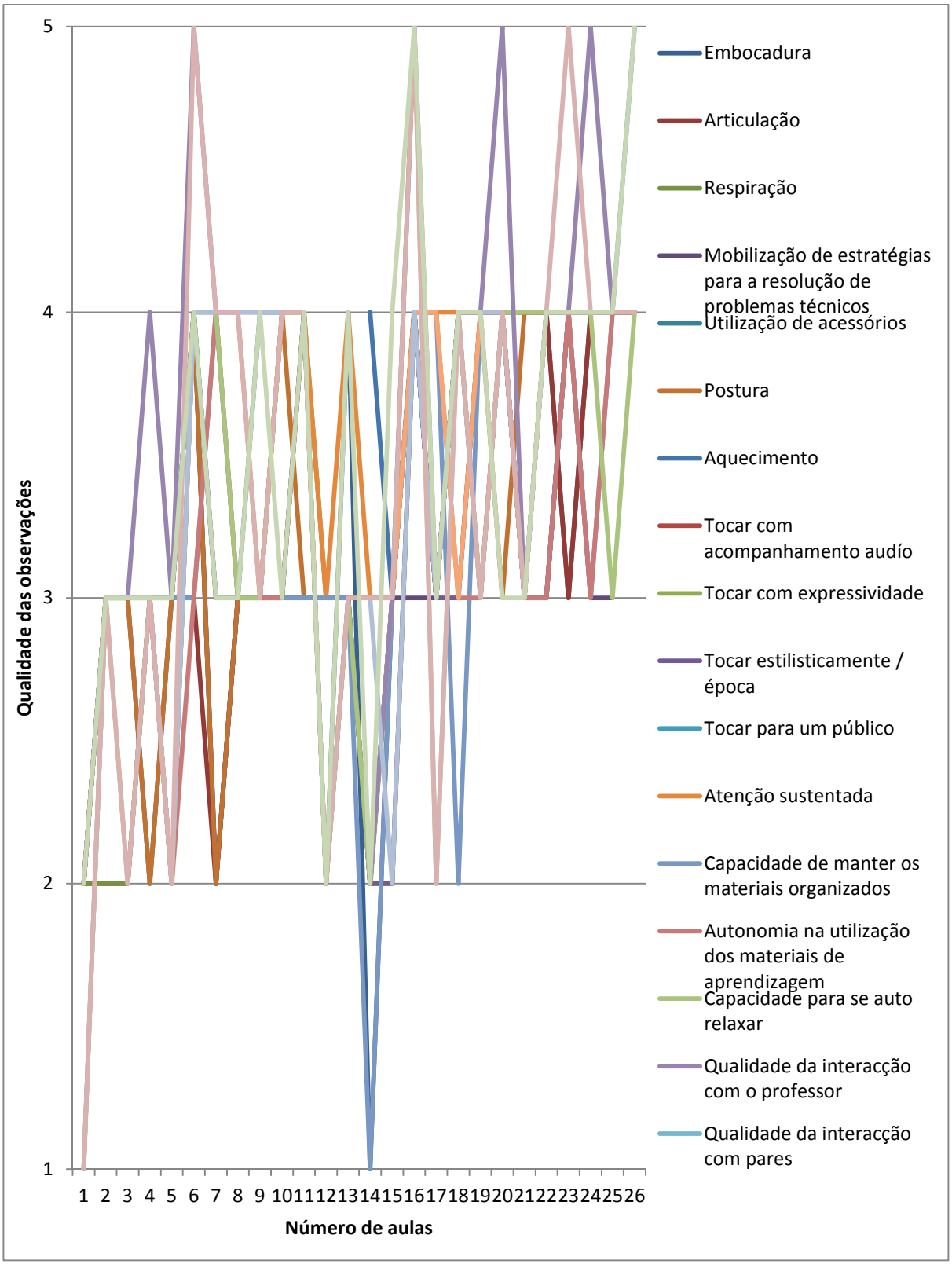
Gráfico 20 - Resultado das observações das variáveis psicossociais

Como se pode constatar, este gráfico é o que apresenta uma evolução mais estratificada e densa. Confirma-se valores mais altos nos que foram observados durante mais tempo, situando-se todos no valor 4.

Verificando-se nos gráficos anteriormente analisados, o facto de conseguir controlar os níveis de ansiedade, fez com que se culmine num valor máximo nas variáveis artísticas e psicossociais.

Tendo sido a temática do *Controlo* da *Ansiedade* a temática mais trabalhada, neste caso, foi a temática que surtiu maior efeito e relevância na investigação, estando os pontos relacionados com o controlo da ansiedade a atingir valores de 5.

Resultado Global das observações



1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

Gráfico 21 - Resultado global das observações

Constata-se neste gráfico o que foi dito anteriormente relativamente à clara evolução. Após a implementação das estratégias de diferenciação pedagógica, verificaram-se algumas evoluções significativas em algumas das variáveis, que foram notórias a partir da 4ª aula.

O gráfico demonstra que os pontos mais trabalhados, foram os que revelaram maior evolução, estando constantemente entre os valores 3 e 5, atingindo por diversas vezes o valor máximo, 5.

Limitações do estudo

Por diversas vezes, a aula teve que sofrer alterações, apesar de uma planificação bem estruturada e planeada. As estratégias a serem empregues e o fator emocional do aluno, levou-me a ter que improvisar e canalizar, amiúde, a aula noutras direções. Como já foi referido anteriormente, o facto de o aluno não trabalhar com regularidade obrigava a alterar o que estava previamente proposto, para exercícios com o objetivo de recuperação das questões técnicas em detrimento das questões artísticas, tais como "tocar com acompanhamento áudio" ou tocar para um público".

"Caso 14ª aula "

Após confrontar a tabela de observação com o diário de bordo, pude constatar, que tal se deveu a um pico bastante acentuado de ansiedade referente a uma situação exterior ao conservatório. Segundo o registo no diário de bordo e de um posterior visionamento da gravação referente à data em questão, verificou-se um relato por parte do aluno de uma situação de conflito com a professora de Matemática, seguindo-se um teste com a mesma.

A ansiedade que desenvolve no quotidiano por querer mostrar sucesso escolar à mãe, fá-lo criar situações desagradáveis na comunidade escolar, transferindo esse transtorno para o rendimento escolar, mais concretamente para a aula de trompete.

Estratégias de diferenciação pedagógica

- Maior deferimento das aprendizagens no tempo;
- Aprendizagens com suporte de tecnologias de informação;
- Acentuação de exercícios de motricidade fina;
- Aprendizagens exequíveis e graduação do grau de dificuldade;
- Redução de elementos de dispersão de atenção;
- Gestão da ansiedade referente à aprendizagem em áreas externas à música;
- Reforço positivo frequente;
- Falar concretamente/objetivamente/explicar o que se vai passar na aula;
- Repetição dos mesmos exercícios até à consolidação;
- Tocar com acessórios (BERP, Breath Build, etc);
- Controlo da ansiedade (exercícios respiratórios de acordo com o trabalho de Martins);
- Controlo na liderança VS não liderança (tocar com colegas);
- Ouvir outros exemplos musicais das épocas do programa escolhido para o trompete;
- Deixar escolher parte do programa com material musical que se identifique;
- Exercícios sobre articulação e efeitos (*Flatterzunge*).

Conclusão

A presente investigação demonstrou que, com as estratégias apropriadas às características deste aluno com a Síndrome de Asperger, o resultado é consideravelmente positivo.

Perante as características da Síndrome que passam por repetições de padrões e constante interesse na manutenção de uma ou mais rotinas, trabalhou-se no sentido de praticar os mesmos exercícios de rotina diária durante a investigação, conjuntamente com frequentes correções na embocadura até à sua consolidação, tendo sido evidente a evolução na área técnica. Os resultados indicam que o trabalho realizado nas variáveis aquecimento, respiração e embocadura, foi determinante na evolução de alguns aspetos de natureza técnica, nomeadamente no que diz respeito à melhoria da qualidade sonora, registo e acima de tudo, um maior controlo da respiração, gerando menor tensão muscular, reduzindo ainda os níveis de ansiedade.

O facto de dar uma especial atenção às aprendizagens exequíveis com graduação do grau de dificuldade e maior deferimento das aprendizagens no tempo, foi determinante para a apresentação de material pedagógico adotado dentro do tempo estipulado para a investigação. Verificou-se que é de todo importante que o aluno mantenha este formato metodológico na preparação do material a ser apresentado em situações futuras.

No trabalho específico para a motricidade fina, verificou-se uma expressiva evolução, fruto do trabalho que envolve o 3º pistão e a bomba de afinação do 3º pistão, resultando numa maior destreza técnica/expressiva e domínio do instrumento.

A variável "utilização de acessórios" não teve o resultado esperado pelo número reduzido de situações exploratórias, que o contexto prático de ação não permitiu. A possível inclusão na rotina, do estudo diário de alguns acessórios de apoio, tais como B.E.R.P e Breath Build, poderá resultar numa melhoria significativa, com especial foco no domínio técnico.

Conforme referenciado na descrição dos resultados, a temática artística foi a menos visível, apesar de se verificar uma expressiva evolução. De acordo com os resultados obtidos, poderá especular-se se, caso a investigação tivesse um maior deferimento no tempo, os resultados teriam sido mais expressivos.

A estratégia que consistia na remoção de elementos dispersores da atenção no espaço físico da sala, tais como quadros, troféus e molduras foi determinante no processo da atenção sustentada. Os resultados mostram uma significativa evolução do aluno logo que foram retirados esses elementos da sala, conjuntamente com a energia imposta na aula, para que não existisse margem de dispersão da atenção. Pode concluir-se que, tendo em conta o ritmo de aprendizagem do aluno, o professor deve impor a sua pulsação na aula. Se houver um abrandamento decorrente da aprendizagem do aluno, logo que possível, o professor deve voltar ao previamente estabelecido.

Na investigação, uma das estratégias passou por deixar o aluno incluir temas musicais de interesse pessoal no programa da disciplina, trazendo uma maior motivação para o estudo diário e consequentemente vontade de tocar para um público. Conclui-se que foi determinante para o nível de motivação do estudo diário, deixar o aluno participar na escolha e consequente decisão do material pedagógico a ser adotado na disciplina de trompete durante a investigação.

Na temática Psicossocial, foi fundamental o apoio dado ao aluno, seja nas aulas individuais, na preparação mental para as audições ou ainda no acompanhamento para concertos exteriores ao conservatório, onde uma palavra de conforto estava presente. O facto de conseguir controlar em parte os níveis de ansiedade, explica a expressiva evolução verificada.

No presente estudo de caso, conclui-se que, perante os resultados obtidos pela observação direta, as estratégias utilizadas foram determinantes para a relevante evolução técnica/artística, tendo sido mais expressiva no contexto psicossocial, com especial ênfase no controlo da ansiedade.

Reflexão Final

Os tempos mudam, as mentalidades mudam, as pessoas mudam. Porque, ao longo dos tempos, tudo muda, também o professor deve mudar, não esperando que tudo e todos se adaptem ao seu modo ou metodologia pedagógica, inatingível, mas sim perspetivar a mudança às atuais realidades.

Como refere António Estanqueiro (2010), "tal como os professores são diferentes no modo de ensinar, também os alunos são diferentes no modo de aprender" (p.14).

Novos desafios serão postos à prática nos atuais professores, seja pelas exigências da sociedade ou por metas por vezes irrealizáveis. Alguns dos problemas que os alunos revelam no seu percurso escolar não são desencadeados por fatores únicos. Os problemas cognitivos, emocionais, familiares e sociais são de facto os principais causadores do insucesso. Contradizendo, na minha opinião, o fator predominante do insucesso escolar deve-se à falta de motivação.

A falta de motivação não é única e exclusiva dos alunos. O professor deve passar a imagem do gosto pela arte de ensinar, sabendo, acima de tudo, motivar, mantendo o equilíbrio entre o ritmo de aprendizagem dos alunos e as metas propostas a atingir.

No ensino especializado da música, o ambiente familiar está presente em alguns polos de ensino, dotando esses docentes de uma sensibilidade, não permite ficar indiferente aos casos com que nos deparamos diariamente. Poderemos atribuir essa sensibilidade à persistência que os músicos, artistas, desenvolveram na busca da perfeição, do querer, tornando o caminho e objetivo por vezes difícil de alcançar. Quanto maior for a perceção e busca, mais nos apercebemos do quanto nos falta para atingir o objetivo. A consciência que temos, de alcançar determinada meta, e que tentamos transmitir aos alunos, leva-nos por vezes a cometer erros. Verifica-se uma falta de humildade por parte dos docentes para os reconhecer.

Neste mestrado, mais concretamente esta investigação, através das leituras especializadas para a temática escolhida, levou-me a conhecer e reconhecer que existem realidades muito próximas de nós, alcançáveis, mas por falta de conhecimento e preparação

para a deteção, é-nos mais fácil atribuir, culpabilizar do que resolver. O trabalho desenvolvido ao longo destes sete meses, foi acima de tudo, o início de um processo de investigação que pretendo dar continuidade. Sinto esta investigação como o virar de uma página de um livro que ainda agora começou. A revisão de literatura permitiu-me ampliar os conhecimentos que já possuía da problemática da Síndrome de Asperger, e assim empregar estratégias de acordo com as características deste caso em concreto.

Pretendo que a aprendizagem inclusiva comece a fazer parte da minha lecionação, porque, sendo as crianças o reflexo do nosso futuro, compete-me enquanto responsável educacional, contribuir para que estas crianças e jovens tenham os mesmos direitos.

Posso garantir que este trabalho desenvolveu em mim sensibilidades que julgava pertencerem apenas a uma pequeníssima parte da sociedade. Enquanto pai, não de crianças "diferentes", sinto que posso fazer mais, que em conjunto poderemos fazer mais e melhor.

Constatando que existem diferenças na educação, o passo dado pela escolha da temática, traduziu-se na alteração de mentalidades, fornecimento de material de cariz pedagógico e acima de tudo, despertar para a sensibilização.

Todas as crianças e jovens merecem um esforço, não só por parte de quem os ensina, mas em geral da sociedade, que direta ou indiretamente lhes transmite valores.

Conforme referido anteriormente, este trabalho não terminou, necessitando a temática de ser aprofundada. Espero com este trabalho abrir portas a novas sínteses de complementaridade no estudo interdisciplinar, como são os casos entre Música/Medicina e Música/Neurociências.

Penso que as escolas deveriam ter respostas para situações semelhantes, não só para crianças com a Síndrome de Asperger mas com outro tipo de necessidades educativas. O facto destas crianças e jovens saírem fora da padronização imposta pela sociedade não lhes retira direitos, devendo as entidades competentes dotar os docentes, seja na formação geral de professores ou na formação em áreas especializadas de conhecimento sobre práticas pedagógicas diferenciadas.

Tendo em linha de conta as características de cada sujeito, seja ele “normal” ou “diferente”, ambos têm direitos e deveres para com a sociedade.

Com este trabalho e, mais concretamente com a seção II relativa à investigação, pretendo contribuir para o esclarecimento e deteção de casos similares e para o surgimento de novas estratégias e apoio específico de cariz pedagógico. Durante a presente investigação, pude constatar que não existiam, ou que não estavam disponibilizados, estudos que se debruçassem sobre esta temática, o que tornou pertinente esta investigação. Posso assim afirmar que, com esta investigação, se deu um contributo fundamental para o início do estudo das estratégias pedagógicas para jovens com a Síndrome de Asperger na aprendizagem do trompete e espera-se, assim, abrir portas para futuras investigações.

Concluindo, enquanto pais, educadores, e acima de tudo, responsáveis pela educação das gerações vindouras, temos o dever de os compreender, estimular e preservar a plena educação das crianças e jovens diferentes

Bibliografia

Aamodt, D. S. & Dr. Sam Wang (2009). *Cérebro - Manual do Utilizador.* Lisboa: Editora Pergaminho SA.

Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos* (7ª ed.) Lisboa: Verso da Kapa.

Aróstegui, José, et al. (2007). *La Creatividad en la clase de música: componer Y tocar*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.

Attwood, T. (2010). *A síndrome de Asperger* (3ª ed.) (C. T, Tavares, Trad.) Lisboa: Verbo.

Attwood, T. (2010). *Tudo Sobre A Síndrome De Asperger*. Lisboa: Babel.

Barreto, S. J. (2000). (2ª ed.) *Psicomotricidade: educação reeducação, Blumenau: Academica educação e reeducação*. Acedido em: http://www.iacat.com/revista/recrearte03.htm

Benenzon, R. (1985). *O Manual de Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.

Benenzon, R. (2004). *La Musicotherapie, la part oubliee de la personnalite*. Bruxelles: Éditions De Boeck.

Blasco, P., S. (2011). *Compendio de musicoterapia*. Vol. I. Spain: Helder Editorial.

Bruscia, K. (2000). *Definindo musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.

Caldas, A. (2000). *A Herança de Franz Joseph Gall – O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*. Portugal: Editora McGraw-Hill.

Carvalho, E. (1998). *Musicoterapia analítica – Um estudo Introdutório*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Arte Terapia.

Calvin, P. (2004). *Breathing your way to Greater Artistry*. 1st Call Publishing.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education. Sixth edition*. New York: Taylor & Francis e-Library.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas.* Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger - Guia Prático para Educadores*. Porto: Porto Editora.

Dubin, N. (2009). *Asperger Syndrome And Anxiety - A Guide to Successful Stress Management*. USA : Jessica Kingsley Publishers.

Filipe, C. (2012). *Autismo - Conceitos, Mitos e Preconceitos*. Lisboa: Babel.

Frith, U. (1991). *Autism and Asperger Syndrome.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas- A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Gardner, H., Kornhaber, M., & Wake, W. (1996). *Inteligência- Múltiplas Perspectivas*. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul.

Ghaziuddin, M., Tsai, L. & Ghaziuddin, N. (1992). Brief report: A comparison of the diagnostic criteria for Asperger Syndrome. *Journal of autism and developmental Disorders 22*. pp. 643-649.

Goldberg, E. (2001). *O Cérebro Executivo - Lobos frontais e a mente civilizada.* Rio de Janeiro: Imago Editora.

Gordon, C. (1981). *Tongue Level Exercises.* New York: Carl Fischer.

Greene, R. (1998). *The Explosive Child.* New York: HarperCollins Publishers.

Hallam, S., Cross, Ian. & Thaut, M. (2009). *Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press.

IIari, B. (2003). *A música e o cérebro: Algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*. Revista ABEM.

Klickstein, G. (2009). *The Musician´s Way - A Guide to Pratice, Performance, and Wellness.U.S.A*. Oxford University Press.

Kluth, P. (2003). *"You're Going to Love This Kid!" – Teaching Students With Autism in The Inclusive Classroom*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Instituto PIAGET.

Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual Prático de Intervenção* (2ª ed.) Lisboa: LIDEL.

Luria, Leontiev, Vigotsky. (1991). *Psicologia e Pedagogia I - Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.

Luria, Leontiev, Vigotsky. (1991). *Psicologia e Pedagogia II - Investigações experimentais sobre problemas específicos*. Lisboa: Editorial Estampa.

Palmela, C. M. (Agosto de 1994). *Sociedade Filarmónica Humanitária 130 anos em prol da música e da cultura em Palmela*. *Palmela em Revista*, p. 25.

Phelps, R., Sadoff, R., Warburton, E. & Ferrara, L. (2005). *A Guide to Research in Music Education.* United States of America: Scarecrow Press, Inc.

Santos, M. (2013). *Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes - Identificar, Avaliar e Intervir*. Lisboa: Edições Silabo.

Scholossberg, M. (1973). *Daily Drills and Technical Sudies for Trumpet.* New York: M. Baron Co.

Snyder, B. (2000). *Music and Memory: An Introduction*. New York: Massachusetts Institute of Tchnology.

Somekh, B., Lewin, C. (2005). *Research Methods In The Social Sciences*. London: Sage Publications.

Sousa, A. (2005). *Psicoterapias Activas (Arte-Terapias)*.Lisboa: Livros Horizonte.

Stockhausen, M. (2003). *The Basic Caruso – Five exercises for trumpet*. Köln. Aktivraum Musikverlang

Teplov, R. M. *Aspectos psicológicos de educação artística*. In: Psicologia e pedagogia II – investigações experimentais sobre problemas didácticos específicos. Lisboa: Editorial Estampa, 1991

Thompson, T. (2007). *Making Sense of Autism*. USA. Paul H. Brookes Publishing Co.

Toro, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Ediciones Morata.

Walker, M & Shorvon, S. (2000). *Guia Médico da Familia.* Porto: Livraria Civilização Editora.

Wing, G. & Hays, L. – *The importance of Warming Up And Developing a Routine* - ITG – Junho de 2011 – Journal 71.

SITES CONSULTADOS

http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/19025/a-musica-e-o-cerebro-algumas-implicacoes-do-neurodesenvolvimento-para-educacao acedido em 6 de março de 2014.

Abdalan (abdalan.wordpress.com) in https://abdalan.wordpress.com/category/trumpet/ acedido em 13 de dezembro de 2013.

Ansiedade http://www.apa.org/topics/anxiety/index.aspx acedido em 11de Março de 14.

Herseth, A. (s/d) – in https://brassmusician.com/for-older-players-advice-from-adolph-bud-herseth) acedido em 12 de fevereiro de 2014.

Martino, V. (1993) – in www.virtualtrumpetstudio.com acedido em 25 de Março de 2014.

www.meloteca.com acedido em 25 de Fevereiro de 2014

Melo, S. (2008). Música e Psicologia da infância – in http://www.meloteca.com/cursos/musica-e-psicologia-da-infancia-manual.pdf acedido em 4 de janeiro de 2014.

Murray, Robert. (s/d) - Warmup – in - www.arts.unco.edu/pva/faculty/PDF/rmurray/Warm-Up.pdf - Acedido em 25 de Março de 2014.

Rostvall, A., & West, T. (2001). A Study of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. International Journal of Music Education. http://ijm.sagepub.com/content/os-40/1/16.abstract Acedido em 05 de março de 2014.

Scottish Intercollegiate Guidelines Network (2007) www.sign.ac.uk acedido em 26-02-2014

Teixeira, P. (s/d) – Síndrome de Asperger – in http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0254.pdf acedido em 12 de dezembro de 2013.

Anexos

Anexo A: Planificação Anual (Iniciação Musical)

Nome do mestrando: Mário Carolino **Professor Orientador:** David Burt

Aluno: Maria

PLANIFICAÇÃO ANUAL DAS AULAS DE TROMPETE

Objetivos gerais para o ano letivo

- Conhecimentos das partes constituintes do instrumento;
- Emissão sonora;
- *Buzzing*;
- Postura das mãos e corpo;
- Posicionamento da língua;
- Noções básicas de respiração;
- Domínio da tessitura Fá#3 – Dó 4;
- Leitura e execução de pequenos trechos musicais com ritmos simples que proporcionem um correto desenvolvimento sonoro e tímbrico na primeira oitava do instrumento.

Competências a desenvolver durante o ano letivo

- Exercício de direcionamento, dimensão e velocidade da coluna de ar para a correta emissão sonora em todos os registos;
- Controlo muscular que proporcione uma correta formação da coluna de ar;
- Exercícios de relaxamento e adaptação física-motora com vista a uma salutar relação com o instrumento;
- Compreensão do fraseado, agógica e diferentes articulações.

Anexo B: Planificação Anual (Curso Básico)

Nome do mestrando: Mário Carolino **Professor Orientador:** David Burt

Aluno: Marco

PLANIFICAÇÃO ANUAL DAS AULAS DE TROMPETE

Objetivos gerais para o ano letivo

- Emissão Sonora nas várias dinâmicas e controlo da afinação;
- Postura das mãos e corpo;
- Respiração diafragmática;
- Posicionamento da língua;
- Igualdade no registo;
- Articulação em *tenuto*, *stacatto* simples, duplo e triplo;
- Domínio da tessitura;
- Leitura e execução de trechos musicais que proporcionem um correto desenvolvimento sonoro e tímbrico;
- Controlo do fraseado e estrutura musical, bem como noções estilísticas;
- Gestão dos níveis de ansiedade e concentração em palco.

Competências a desenvolver durante o ano letivo

- Correta formação da coluna de ar e controlo da afinação através de exercícios que também abordem questões relacionadas com cores tímbricas;
- Exercício de direcionamento, dimensão e velocidade da coluna de ar para a correta emissão sonora em todos os registos;
- Exercícios de relaxamento e adaptação física-motora com vista a uma salutar relação com o instrumento;
- Exercícios de flexibilidade e articulação;
- Controlo e adequação da respiração na execução musical tendo em conta o fraseado;
- Utilização do *vibrato* como meio expressivo;
- Consciencialização de um correto método de estudo que englobe sonoridade, técnica, leitura e aprendizagem do reportório;
- Transposição de trompete em Si*b* para trompete em Dó.

Anexo C: Planificação Anual (Curso Complementar)

Nome do mestrando: Mário Carolino **Professor Orientador:** David Burt

Aluno: Jorge

PLANIFICAÇÃO ANUAL DAS AULAS DE TROMPETE (Curso Complementar)

Objetivos gerais para o ano letivo

- Emissão sonora nas várias dinâmicas e controlo da afinação;
- Postura das mãos e corpo;
- Respiração diafragmática;
- Posicionamento da língua;
- Igualdade no registo;
- Articulação em *tenuto*, *stacatto* simples, duplo e triplo;
- Domínio da tessitura;
- Leitura e execução de trechos musicais que proporcionem um correto desenvolvimento sonoro e tímbrico;
- Controlo do fraseado e estrutura musical, bem como noções estilísticas;
- Gestão dos níveis de ansiedade e concentração em palco.

Competências a desenvolver durante o ano letivo

- Correta formação da coluna de ar e controlo da afinação através de exercícios que também abordem questões relacionadas com cores tímbricas;
- Exercício de direcionamento, dimensão e velocidade da coluna de ar para a correta emissão sonora em todos os registos;
- Exercícios de relaxamento e adaptação física-motora com vista a uma salutar relação com o instrumento;
- Exercícios de flexibilidade e articulação;
- Controlo e adequação da respiração na execução musical tendo em conta o fraseado;
- Consciencialização de um correto método de estudo que englobe sonoridade, técnica, leitura e aprendizagem do reportório;
- Transposição em várias tonalidades.

Anexo D: Planos de aula[3]

Índice:

A – Planos de aula da Maria

B – Planos de aula do Marco

C – Planos de aula do Jorge

[3] Ficheiros disponibilizados em DVD que acompanha este documento.

Anexo E: Consentimentos para a realização das gravações[4]

Índice:

I – Consentimento do Conservatório Regional de Palmela

II – Consentimento do Encarregado de Educação da Maria

III – Consentimento do Encarregado de Educação do Marco

IV – Consentimento do Encarregado de Educação do Jorge

[4] Ficheiros disponibilizados em DVD que acompanha este documento.

Anexo F: Observação de Desenvolvimentos / Aprendizagens (aula a aula)

07/10/2013

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura		X													
	Articulação		X													
	Respiração		X													
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos		X													
	Utilização de acessórios	-	-	-	-	-										
	Postura		X													
	Aquecimento	-	-	-	-	-										
Artística	Tocar com acompanhamento áudio	-	-	-	-	-										
	Tocar com expressividade		X													
	Tocar estilisticamente / época	-	-	-	-	-										
	Tocar para um público	-	-	-	-	-										
	Atenção Sustentada	X														
	Capacidade de manter os materiais organizados		X													
	Autonomia de materiais de aprendizagem		X													
Psicossocial	Capacidade de relaxamento	X														
	Qualidade da Interação com professor		X													
	Qualidade de Interação com pares	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança	X														
	Controle da ansiedade	X														
	Motivação Sustentada		X													

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

14/10/2013

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura			X												
	Articulação		X													
	Respiração		X													
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos			X												
	Utilização de acessórios	-	-	-	-	-										
	Postura			X												
	Aquecimento			X												
Artística	Tocar com acompanhamento áudio	-	-	-	-	-										
	Tocar com expressividade			X												
	Tocar estilisticamente / época			X												
	Tocar para um público	-	-	-	-	-										
	Atenção Sustentada			X												
	Capacidade de manter os materiais organizados			X												
	Autonomia de materiais de aprendizagem			X												
Psicossocial	Capacidade de relaxamento			X												
	Qualidade da Interação com professor			X												
	Qualidade de Interação com pares	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança			X												
	Controle da ansiedade			X												
	Motivação Sustentada			X												

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

21/10/2013

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura			X												
	Articulação		X													
	Respiração		X													
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos			X												
	Utilização de acessórios	-	-	-	-	-										
	Postura			X												
	Aquecimento			X												
Artística	Tocar com acompanhamento áudio	-	-	-	-	-										
	Tocar com expressividade			X												
	Tocar estilisticamente / época			X												
	Tocar para um público		X													
	Atenção Sustentada			X												
	Capacidade de manter os materiais organizados			X												
	Autonomia de materiais de aprendizagem			X												

Psicossocial	Capacidade de relaxamento		X													
	Qualidade da Interação com professor			X												
	Qualidade de Interação com pares	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança			X												
	Controle da ansiedade		X													
	Motivação Sustentada			X												

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

28/10/2013

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura		X													
	Articulação			X												
	Respiração			X												
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos			X												
	Utilização de acessórios	-	-	-	-	-										
	Postura		X													
	Aquecimento			X												
Artística	Tocar com acompanhamento áudio	-	-	-	-	-										
	Tocar com expressividade	-	-	-	-	-										
	Tocar estilisticamente / época	-	-	-	-	-										
	Tocar para um público	-	-	-	-	-										
	Atenção Sustentada			X												
	Capacidade de manter os materiais organizados			X												
	Autonomia de materiais de aprendizagem			X												
Psicossocial	Capacidade de relaxamento			X												
	Qualidade da Interação com professor				X											
	Qualidade de Interação com pares	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança			X												
	Controle da ansiedade			X												
	Motivação Sustentada			X												

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

04/11/2013

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura			X												
	Articulação			X												
	Respiração			X												
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos		X													
	Utilização de acessórios	-	-	-	-	-										
	Postura			X												
	Aquecimento			X												
Artística	Tocar com acompanhamento áudio	-	-	-	-	-										
	Tocar com expressividade			X												
	Tocar estilisticamente / época			X												
	Tocar para um público	-	-	-	-	-										
	Atenção Sustentada		X													
	Capacidade de manter os materiais organizados			X												
	Autonomia de materiais de aprendizagem		X													
Psicossocial	Capacidade de relaxamento		X													
	Qualidade da Interação com professor			X												
	Qualidade de Interação com pares	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança		X													
	Controle da ansiedade		X													
	Motivação Sustentada			X												

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

11/11/2013

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura				X											
	Articulação			X												
	Respiração				X											
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos				X											
	Utilização de acessórios	-	-	-	-	-										
	Postura				X											
	Aquecimento				X											
Artística	Tocar com acompanhamento áudio	-	-	-	-	-										
	Tocar com expressividade	-	-	-	-	-										
	Tocar estilisticamente / época	-	-	-	-	-										
	Tocar para um público	-	-	-	-	-										
	Atenção Sustentada				X											
	Capacidade de manter os materiais organizados			X												
	Autonomia de materiais de aprendizagem			X												

Psicossocial	Capacidade de relaxamento				X											
	Qualidade da Interação com professor					X										
	Qualidade de Interação com pares	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança				X											
	Controle da ansiedade					X										
	Motivação Sustentada				X											

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

18/11/2013[5]

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura		X													
	Articulação		X													
	Respiração			X												
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos		X													
	Utilização de acessórios	-	-	-	-	-										
	Postura		X													
	Aquecimento			X												
Artística	Tocar com acompanhamento áudio	-	-	-	-	-										
	Tocar com expressividade	-	-	-	-	-										
	Tocar estilisticamente / época	-	-	-	-	-										
	Tocar para um público	-	-	-	-	-										
	Atenção Sustentada				X											
	Capacidade de manter os materiais organizados				X											
	Autonomia de materiais de aprendizagem				X											
Psicossocial	Capacidade de relaxamento				X											
	Qualidade da Interação com professor				X											
	Qualidade de Interação com pares	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança				X											
	Controle da ansiedade				X											
	Motivação Sustentada			X												

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

[5] Nesta aula houve mudança de sala.

25/11/2013

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura			X												
	Articulação			X												
	Respiração			X												
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos			X												
	Utilização de acessórios	-	-	-	-	-										
	Postura			X												
	Aquecimento			X												
Artística	Tocar com acompanhamento áudio	-	-	-	-	-										
	Tocar com expressividade	-	-	-	-	-										
	Tocar estilisticamente / época	-	-	-	-	-										
	Tocar para um público	-	-	-	-	-										
	Atenção Sustentada				X											
	Capacidade de manter os materiais organizados			X												
	Autonomia de materiais de aprendizagem			X												
Psicossocial	Capacidade de relaxamento			X												
	Qualidade da Interação com professor				X											
	Qualidade de Interação com pares	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança	-	-	-	-	-										
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança				X											
	Controle da ansiedade				X											
	Motivação Sustentada			X												

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

02/12/2013

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura								X							
	Articulação								X							
	Respiração								X							
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos								X							
	Utilização de acessórios						-	-	-	-	-					
	Postura								X							
	Aquecimento									X						
Artística	Tocar com acompanhamento áudio						-	-	-	-	-					
	Tocar com expressividade								X							
	Tocar estilisticamente / época								X							
	Tocar para um público						-	-	-	-	-					
	Atenção Sustentada								X							

	Capacidade de manter os materiais organizados							X								
	Autonomia de materiais de aprendizagem							X								
Psicossocial	Capacidade de relaxamento							X								
	Qualidade da Interação com professor								X							
	Qualidade de Interação com pares					-	-	-	-	-						
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança								X							
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança								X							
	Controle da ansiedade							X								
	Motivação Sustentada								X							

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

09/12/2013

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura								X							
	Articulação								X							
	Respiração									X						
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos								X							
	Utilização de acessórios								X							
	Postura									X						
	Aquecimento									X						
Artística	Tocar com acompanhamento áudio						-	-	-	-	-					
	Tocar com expressividade								X							
	Tocar estilisticamente / época								X							
	Tocar para um público						-	-	-	-	-					
	Atenção Sustentada									X						
	Capacidade de manter os materiais organizados								X							
	Autonomia de materiais de aprendizagem								X							
Psicossocial	Capacidade de relaxamento									X						
	Qualidade da Interação com professor									X						
	Qualidade de Interação com pares						-	-	-	-	-					
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança						-	-	-	-	-					
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança									X						
	Controle da ansiedade									X						
	Motivação Sustentada								X							

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

13/12/2013[6]

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura									X						
	Articulação									X						
	Respiração									X						
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos						-	-	-	-	-					
	Utilização de acessórios						-	-	-	-	-					
	Postura								X							
	Aquecimento						-	-	-	-	-					
Artística	Tocar com acompanhamento áudio						-	-	-	-	-					
	Tocar com expressividade								X							
	Tocar estilisticamente / época								X							
	Tocar para um público									X						
	Atenção Sustentada									X						
	Capacidade de manter os materiais organizados								X							
	Autonomia de materiais de aprendizagem						-	-	-	-	-					
Psicossocial	Capacidade de relaxamento									X						
	Qualidade da Interação com professor						-	-	-	-	-					
	Qualidade de Interação com pares						-	-	-	-	-					
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança						-	-	-	-	-					
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança						-	-	-	-	-					
	Controle da ansiedade									X						
	Motivação Sustentada									X						

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

16/12/2013

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura							X								
	Articulação							X								
	Respiração								X							
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos							X								
	Utilização de acessórios							X								
	Postura								X							
	Aquecimento								X							
Ar tís	Tocar com acompanhamento áudio						-	-	-	-	-					
	Tocar com expressividade						-	-	-	-	-					

[6] Observação realizada em situação de audição.

	Tocar estilisticamente / época						-	-	-	-	-					
	Tocar para um público						-	-	-	-	-					
	Atenção Sustentada								X							
	Capacidade de manter os materiais organizados								X							
	Autonomia de materiais de aprendizagem								X							
Psicossocial	Capacidade de relaxamento							X								
	Qualidade da Interação com professor							X								
	Qualidade de Interação com pares						-	-	-	-	-					
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança						-	-	-	-	-					
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança								X							
	Controle da ansiedade							X								
	Motivação Sustentada							X								

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

17/12/2013[7]

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura									X						
	Articulação								X							
	Respiração								X							
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos						-	-	-	-	-					
	Utilização de acessórios						-	-	-	-	-					
	Postura								X							
	Aquecimento						-	-	-	-	-					
Artística	Tocar com acompanhamento áudio						-	-	-	-	-					
	Tocar com expressividade								X							
	Tocar estilisticamente / época								X							
	Tocar para um público								X							
	Atenção Sustentada									X						
	Capacidade de manter os materiais organizados								X							
	Autonomia de materiais de aprendizagem						-	-	-	-	-					
Psicossocial	Capacidade de relaxamento								X							
	Qualidade da Interação com professor						-	-	-	-	-					
	Qualidade de Interação com pares									X						
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança									X						
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança						-	-	-	-	-					
	Controle da ansiedade								X							
	Motivação Sustentada									X						

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

[7] Observação realizada numa apresentação pública.

06/01/2014

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura						X									
	Articulação							X								
	Respiração							X								
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos							X								
	Utilização de acessórios								X							
	Postura								X							
	Aquecimento									X						
Artística	Tocar com acompanhamento áudio						-	-	-	-	-					
	Tocar com expressividade							X								
	Tocar estilisticamente / época							X								
	Tocar para um público						-	-	-	-	-					
	Atenção Sustentada								X							
	Capacidade de manter os materiais organizados						X									
	Autonomia de materiais de aprendizagem							X								
Psicossocial	Capacidade de relaxamento							X								
	Qualidade da Interação com professor							X								
	Qualidade de Interação com pares						-	-	-	-	-					
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança						-	-	-	-	-					
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança								X							
	Controle da ansiedade								X							
	Motivação Sustentada							X								

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

13/01/2014

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura								X							
	Articulação								X							
	Respiração							X								
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos								X							
	Utilização de acessórios						-	-	-	-	-					
	Postura								X							
	Aquecimento								X							
Artística	Tocar com acompanhamento áudio						-	-	-	-	-					
	Tocar com expressividade								X							
	Tocar estilisticamente / época							X								
	Tocar para um público						-	-	-	-	-					

	Atenção Sustentada								X							
	Capacidade de manter os materiais organizados								X							
	Autonomia de materiais de aprendizagem								X							
Psicossocial	Capacidade de relaxamento								X							
	Qualidade da Interação com professor								X							
	Qualidade de Interação com pares								X							
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança								X							
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança							X								
	Controle da ansiedade								X							
	Motivação Sustentada									X						

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

20/01/2014

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura									X						
	Articulação									X						
	Respiração									X						
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos								X							
	Utilização de acessórios						-	-	-	-	-					
	Postura									X						
	Aquecimento									X						
Artística	Tocar com acompanhamento áudio						-	-	-	-	-					
	Tocar com expressividade									X						
	Tocar estilisticamente / época									X						
	Tocar para um público						-	-	-	-	-					
	Atenção Sustentada									X						
	Capacidade de manter os materiais organizados									X						
	Autonomia de materiais de aprendizagem									X						
Psicossocial	Capacidade de relaxamento										X					
	Qualidade da Interação com professor										X					
	Qualidade de Interação com pares									X						
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança									X						
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança									X						
	Controle da ansiedade										X					
	Motivação Sustentada										X					

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

27/01/2014

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura								X							
	Articulação								X							
	Respiração								X							
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos								X							
	Utilização de acessórios						-	-	-	-	-					
	Postura								X							
	Aquecimento								X							
Artística	Tocar com acompanhamento áudio						-	-	-	-	-					
	Tocar com expressividade								X							
	Tocar estilisticamente / época								X							
	Tocar para um público									X						
	Atenção Sustentada									X						
	Capacidade de manter os materiais organizados									X						
	Autonomia de materiais de aprendizagem									X						
Psicossocial	Capacidade de relaxamento							X								
	Qualidade da Interação com professor								X							
	Qualidade de Interação com pares									X						
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança									X						
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança								X							
	Controle da ansiedade							X								
	Motivação Sustentada								X							

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

03/02/2014

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura									X						
	Articulação									X						
	Respiração									X						
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos									X						
	Utilização de acessórios						-	-	-	-	-					
	Postura									X						
	Aquecimento									X						
Artística	Tocar com acompanhamento áudio								X							
	Tocar com expressividade								X							
	Tocar estilisticamente / época								X							
	Tocar para um público						-	-	-	-	-					
	Atenção Sustentada									X						
	Capacidade de manter os materiais organizados							X								
	Autonomia de materiais de aprendizagem									X						

Psicossocial	Capacidade de relaxamento									X						
	Qualidade da Interação com professor									X						
	Qualidade de Interação com pares						-	-	-	-	-					
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança								X							
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança									X						
	Controle da ansiedade									X						
	Motivação Sustentada									X						

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

10/02/2014

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura														X	
	Articulação														X	
	Respiração														X	
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos													X		
	Utilização de acessórios											-	-	-	-	-
	Postura														X	
	Aquecimento														X	
Artística	Tocar com acompanhamento áudio											-	-	-	-	-
	Tocar com expressividade														X	
	Tocar estilisticamente / época														X	
	Tocar para um público											-	-	-	-	-
	Atenção Sustentada														X	
	Capacidade de manter os materiais organizados														X	
	Autonomia de materiais de aprendizagem													X		
Psicossocial	Capacidade de relaxamento													X		
	Qualidade da Interação com professor														X	
	Qualidade de Interação com pares											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança														X	
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança														X	
	Controle da ansiedade													X		
	Motivação Sustentada														X	

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

17/02/2014

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura														X	
	Articulação														X	
	Respiração														X	
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos														X	
	Utilização de acessórios											-	-	-	-	-
	Postura													X		
	Aquecimento														X	
Artística	Tocar com acompanhamento áudio											-	-	-	-	-
	Tocar com expressividade														X	
	Tocar estilisticamente / época														X	
	Tocar para um público											-	-	-	-	-
	Atenção Sustentada														X	
	Capacidade de manter os materiais organizados														X	
	Autonomia de materiais de aprendizagem														X	
Psicossocial	Capacidade de relaxamento														X	
	Qualidade da Interação com professor															X
	Qualidade de Interação com pares											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança														X	
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança														X	
	Controle da ansiedade														X	
	Motivação Sustentada													X		

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

24/02/2014

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura													X		
	Articulação														X	
	Respiração													X		
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos													X		
	Utilização de acessórios													X		
	Postura														X	
	Aquecimento														X	
Artística	Tocar com acompanhamento áudio											-	-	-	-	-
	Tocar com expressividade													X		
	Tocar estilisticamente / época											-	-	-	-	-
	Tocar para um público											-	-	-	-	-
	Atenção Sustentada														X	
	Capacidade de manter os materiais organizados													X		
	Autonomia de materiais de aprendizagem													X		

Psicossocial	Capacidade de relaxamento														X	
	Qualidade da Interação com professor													X		
	Qualidade de Interação com pares											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança														X	
	Controle da ansiedade														X	
	Motivação Sustentada														X	

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

10/03/2014

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura														X	
	Articulação														X	
	Respiração													X		
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos													X		
	Utilização de acessórios											-	-	-	-	-
	Postura														X	
	Aquecimento														X	
Artística	Tocar com acompanhamento áudio											-	-	-	-	-
	Tocar com expressividade														X	
	Tocar estilisticamente / época													X		
	Tocar para um público											-	-	-	-	-
	Atenção Sustentada														X	
	Capacidade de manter os materiais organizados													X		
	Autonomia de materiais de aprendizagem													X		
Psicossocial	Capacidade de relaxamento														X	
	Qualidade da Interação com professor														X	
	Qualidade de Interação com pares											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança														X	
	Controle da ansiedade														X	
	Motivação Sustentada														X	

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

17/03/2014

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura													X		
	Articulação													X		
	Respiração														X	
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos														X	
	Utilização de acessórios											-	-	-	-	-
	Postura														X	
	Aquecimento														X	
Artística	Tocar com acompanhamento áudio											-	-	-	-	-
	Tocar com expressividade														X	
	Tocar estilisticamente / época														X	
	Tocar para um público											-	-	-	-	-
	Atenção Sustentada														X	
	Capacidade de manter os materiais organizados														X	
	Autonomia de materiais de aprendizagem														X	
Psicossocial	Capacidade de relaxamento														X	
	Qualidade da Interação com professor														X	
	Qualidade de Interação com pares											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança														X	
	Controle da ansiedade															X
	Motivação Sustentada														X	

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

24/03/2014

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura														X	
	Articulação														X	
	Respiração														X	
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos													X		
	Utilização de acessórios													X		
	Postura														X	
	Aquecimento														X	
Artística	Tocar com acompanhamento áudio											-	-	-	-	-
	Tocar com expressividade														X	
	Tocar estilisticamente / época														X	
	Tocar para um público											-	-	-	-	-
	Atenção Sustentada														X	
	Capacidade de manter os materiais organizados													X		
	Autonomia de materiais de aprendizagem													X		

Psicossocial	Capacidade de relaxamento														X	
	Qualidade da Interação com professor															X
	Qualidade de Interação com pares											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança														X	
	Controle da ansiedade														X	
	Motivação Sustentada														X	

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

31/03/2014[8]

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura														X	
	Articulação														X	
	Respiração														X	
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos													X		
	Utilização de acessórios											-	-	-	-	-
	Postura														X	
	Aquecimento														X	
Artística	Tocar com acompanhamento áudio											-	-	-	-	-
	Tocar com expressividade														X	
	Tocar estilisticamente / época														X	
	Tocar para um público														X	
	Atenção Sustentada														X	
	Capacidade de manter os materiais organizados														X	
	Autonomia de materiais de aprendizagem														X	
Psicossocial	Capacidade de relaxamento													X		
	Qualidade da Interação com professor														X	
	Qualidade de Interação com pares											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança														X	
	Controle da ansiedade														X	
	Motivação Sustentada														X	

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

[8] Observação realizada em situação de simulação de audição.

03/04/2014[9]

		Inicial					Intermédia					Final				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnica	Embocadura														X	
	Articulação														X	
	Respiração														X	
	Mobilização de Estratégias para resolução de problemas técnicos											-	-	-	-	-
	Utilização de acessórios											-	-	-	-	-
	Postura														X	
	Aquecimento											-	-	-	-	-
Artística	Tocar com acompanhamento áudio											-	-	-	-	-
	Tocar com expressividade														X	
	Tocar estilisticamente / época														X	
	Tocar para um público															X
	Atenção Sustentada														X	
	Capacidade de manter os materiais organizados														X	
	Autonomia de materiais de aprendizagem											-	-	-	-	-
Psicossocial	Capacidade de relaxamento											-	-	-	-	-
	Qualidade da Interação com professor											-	-	-	-	-
	Qualidade de Interação com pares											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de liderança											-	-	-	-	-
	Ajustamento do Comportamento em situações de não liderança											-	-	-	-	-
	Controle da ansiedade														X	
	Motivação Sustentada															X

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre

[9] Audição e final da investigação.

Anexo G: Diário de Bordo

Dia 7 de outubro de 2013

- Demonstra desde o início da aula uma ansiedade constante.
- Quando falha fica bastante irritado, demonstrando uma intolerância ao erro, apesar de eu lhe tentar fazer ver que o erro é normal que faz parte do processo de aprendizagem, diz "não gosto de falhar."
- Repetição verbal constante de algo que o aflige fora do contexto aula, mais precisamente sobre a aula de matemática e de que não gosta da professora, diz "é a pior professora que pode existir."
- Quer fazer sempre sozinho mesmo quando lhe sugiro tocar em conjunto.
- Sem reação facial num comentário que faça em forma de brincadeira.
- Nada recetivo a novas abordagens (comentou o facto da metodologia que eu estava a utilizar, dizendo "não podemos passar para outra coisa, não gosto nada disto, serve para quê").
- Dificuldade em criar, preferindo sempre o que tem a certeza de êxito, sugerindo mesmo que parasse com determinado exercício.

Dia 14 de outubro de 2013

- Desculpa para o erro.
- Postura quase sempre" incorreta". Quando questionado relativamente à postura usa desculpas (o sapato tem um piso irregular, não consigo estar na mesma posição enerva-me/fico chateado não sei porquê).
- Num dos exercícios que estávamos a fazer errei numa determinada nota e disse que tinha sido eu que tinha errado. Chateou-se por eu ter dito que tinha sido eu que tinha errado dizendo "estou farto da atribuição de culpas."
- Participativa.
- Questionou a minha correção.

Dia 21 de outubro de 2013

- Começou a tratar-me por tu, ao aperceber-se alterou o discurso tratando-me por professor.
- Quando lhe é sugerido que demostre verbalmente como deve corrigir algo relacionado com o trompete, discursa durante muito tempo, repetido algumas vezes as ideias ditas anteriormente.
- Num jogo de identificação de erros, pedi-lhe que me indicasse um sítio onde na minha demonstração existisse um erro, disse ”admito que erre, mas não propositadamente.”
- Utilização de vocabulário que eu desconhecia para descrever pequenino “NESGA”.

Simulei a vinda de um colega para assistir à aula. Expliquei que esse colega veio visitar-me e que não tinha conhecimentos musicais, por isso poderia ficar à vontade.

Reação

- Grande nível de ansiedade logo a seguir à pergunta sobre se poderia então esse colega assistir à aula. (perguntei-lhe numa escala de 1-10, qual o valor de ansiedade, 6).
- Fui chamar o colega e voltei dizendo que estaria a chegar, que teria ido à casa de banho. Voltei a falar na escala, desta vez relativamente ao tempo de espera, passou para 9.
- Pedi-lhe se podia tocar de um determinado compasso, sabendo que era uma passagem que iria ter alguma dificuldade, tendo imediatamente sugerido começar de um outro compasso, no qual estaria mais à vontade, visto não querer fazer má figura. Tocou para o meu colega sem hesitar. Perguntei na escala qual o valor, desta vez passou para 8, dizendo que agora já estaria ambientado com a presença do colega.

Dia 28 de outubro de 2013

Gravação

- Ficou chateado, apesar de a encarregada de educação o ter alertado para a gravação que iria decorrer.
- Salientou que lhe doía a cabeça, algo que associava sempre que se antecipava uma doença (palavras do Miguel).

- Cumpriu com o que se tinha proposto fazer na aula anterior, trazer a primeira parte estudada. A aula teve bastante ritmo, sentindo o Miguel mais concentrado durante um período maior de tempo.

Proposto fazer para a gravação

- Aquecimento com determinados exercícios. Deverá tornar-se uma rotina, algo inexistente por parte do Miguel e que irei trabalhar durantes alguns meses ao ponto de criar rotina e consistência no estudo.
- Não demostra interesse quando solicito se posso tocar também, encolhendo os ombros, ou dizendo "se quiser tocar também toque", sugerindo-lhe que me indicasse quando necessitasse de ajuda, algo que surgiu logo de seguida.
- Não sabe o que é um *glissando*.
- Correção da embocadura.
- Pouco à vontade com a máquina, sente-se observado.
- Dificuldade em explicar o que não está bem, pouco vocabulário.
- Suspira e boceja bastante.
- Mais concentrado.

Dia 4 de novembro de 2013

- Apesar da relação ser mais aberta, não demostra iniciativa no cumprimento, repetindo o" boa tarde" só depois de o ter cumprimentado.
- Não estudou o que tinha sido solicitado, apesar de dizer que sabia o que teria de fazer.
- Demostra uma atitude de constante cansaço, pedindo para tocar sentado ou sentar-se para descansar.
- Perguntei-lhe se os pais controlam o estudo, tanto no trompete como na escola ao que me respondeu: "Detesto quando os meus pais me dizem para estudar, eu sei o que tenho de fazer".
- Quanto vezes e quanto tempo estudas trompete por semana "Estudo duas a três vezes por semana, mais ao menos uma hora".

- Simplifiquei o aquecimento (passou de 3 exercícios para 1, pretendendo incluir semanalmente um novo exercício).
- Parecia chateado e então perguntei o que se passava, se podia ajudar, respondendo: " Não precisa de me estar a perguntar se algo se passa, já disse que estou cansado. Não tem a ver se estou a gostar da aula, ou se é uma seca ou não, estou é mesmo cansado."
- Pedi-lhe para identificar no estudo uma célula melódica igual ou parecida à que estaríamos a tocar. Existiam várias hipóteses mas com pequenas variações, não conseguiu identificar.
- Não existe consistência no que já estava ultrapassado na aula anterior, tendo que retomar o trabalho novamente. Uma das formas que encontrei foi colocar tudo o que seja alterações de armação de clave em acidentes ocasionais, notando-se uma melhora significativa.

Dia 11 de novembro de 2013

- Quando o ia corrigir interpolou-me "Não precisa de dizer nada, já sei que errei".
- "Estava a fazer caretas quando falhei" "mas eu não fiz nenhuma careta" "Ok, fez uma micro expressão".
- Perguntei-lhe se tinha estudado, ao que me respondeu: "Estudei mais ou menos".
- Perguntei-lhe se tinha feito o aquecimento em casa antes de começar a estudar os estudos, dizendo que agora fazia sempre o aquecimento proposto.
- Quando proponho discutirmos determinada ideia, tenta levar sempre a avante, insistindo na sua teoria ou ideia, sendo pouco flexível com a ideia sugerida.
- Quando tem dúvidas utiliza a expressão: "Como assim?".
- Vinha perturbado/irritado com a escola. Começou a atribuir as culpas aos professores (Matemática, Educação Física e TIC). Quando lhe peço uma opinião em relação ao professor causador do distúrbio, fala em nome dos colegas, contorna a conversa de forma a fugir à sua opinião pessoal.
- Perguntei-lhe o que preferia: "Um professor exigente, ou um professor pouco entregue aos alunos" ao que me respondeu: "Um professor exigente".

- Pedi-lhe opinião acerca da nossa aula, o que está bem ou que poderia ser melhorado.
- “Poderia ter um pouco mais de movimento, mais ritmo na aula”” mas a culpa se calhar é minha”.
- Disse-lhe que no final da aula vou dar-lhe uma nova peça para trabalhar.
- Ficou muito ansioso em querer saber o nome da peça /fica bastante ansioso até saber/quer saber no momento /não quer esperar pelo fim da aula para saber.
- Disse-lhe que iria tocar numa audição.
- Causou logo muita ansiedade e disse: “sim, só no fim do período” e começou a falar de experiências “traumáticas” em audições passadas.
- Sugeri um exercício sobre apogiaturas, algo que estávamos a trabalhar na peça e que demonstrava dificuldade, ao que disse “ não estou interessado”.
- Quando pretendo dar indicações de como fazer, antecipa-se dando sugestões, muita das vezes não tem a ver com o que ia dizer.
- Peço-lhe para indicar uma forma de trabalho para resolver um problema técnico, ao que não me consegue indicar, apesar de demonstrar esforço para dar algumas ideias.
- Ficou chateado quando lhe indiquei que tinha falhado num determinado local.
- Dispersa sobre o que o rodeia na aula (quadros, fotos, material dentro da sala) o fato de ter imensas fotos, poderá ser algo intimidatório “ter tantas pessoa a olhar para ele.”
- Boa atitude na aula, participativa.
- Postura, posição da cabeça melhor.

Dia 18 de novembro de 2013

- Postura.
- Diz que o problema não é a respiração mas sim a vibração.
- Pouca interação

Dia 25 de novembro de 2013

- Bastante focado na aula.
- Pouco contato visual e verbal.
- Prefere exercícios anteriormente estipulados e repetitivos escritos, não de memória.
- Pouca vibração no *buzzing*.

Aula/Entrevista dia 2 de dezembro de 2013

- Postura, cabeça para baixo no inicio da aula.
- Salientei que estava melhor e se sabia a que me referia e respondeu "a postura e a cabeça mais alta".
- No aquecimento perguntei-lhe se sabia o exercício que se seguia, visto estarmos há 2 meses a fazer sempre este mesmo exercício, necessitando de ver na cábula.
- Trabalhou pouco, só no domingo por causa dos testes.
- Perguntei-lhe se sabia a diferença entre tocar e estudar, teve dificuldades em explicar a diferença.
- Na leitura à primeira vista tocou muito bem, tendo em conta o som e o fraseado. Na transposição quando lhe perguntei como é que tinha pensado disse: "pensei, que deus me ajude".
- Por várias vezes perguntei se queria que exemplifica-se ao que disse sempre que não era necessário. Durante a aula brinquei várias vezes e aceitou sempre a brincadeira e percebendo.
- Na parte final da aula fiz-lhe uma pequena entrevista.

Dia 16 de dezembro de 2013

- Aula depois da audição.

- Diz-se muito cansado porque foi fazer uma caminhada em lisboa com os escuteiros, definiu acampar e acantonar.
- Falou da experiência da audição e do concerto da banda.
- Diz que se sente mais integrado com a banda apesar de gostar de tocar e ajudar a orquestra juvenil com os mais novos.
- Gosta de liderar, conforme o caso. Líder muito exigente nos escuteiros. Gosta de controlar.
- Ficou decidido qual a peça da audição.
- Gostou de ouvir os colegas (Miguel, João, Leonardo, João Baião).
- Falou durante toda a aula sobre o cansaço.
- Dei informação errada/ficou chateado.

Dia 6 de janeiro de 2014

- Problemas com mãe, não quis falar sobre o assunto.
- "Descansei demais", referiu-se ao estudo, "estudei muito pouco."
- Valeu a pena a audição.
- Trouxe-me um bolo.
- Vídeos de trompetista, gostas de ver? Diz que não é gostar de ver, não tem o hábito de ver.
- Tem coisas mais interessantes no quarto, razão porque não estuda.
- Sugeriu tocar outras coisas para ganhar incentivo.
- Com coisas conhecidas fica mais incentivado.
- Fica desconfortável quando não se mexe.
- Diz que tem problemas respiração.
- Baixa a cabeça quando fica sem ar.
- " Pela estupidez do professor de educação física", ficou bastante irritado quando começou a falar do professor.
- "Está a ser realista" teria um 3 a trompete se fosse avaliado.
- Diz que não sabe o que é *flatterzunge*.
- Boceja muitas vezes durante a aula.

- Tem sempre uma desculpa para o problema.
- Falar sobre caminhada,… “mais uma vez estive muitos dias sem fazer nada.”
- Sugeri arranjar uma capa, tudo muito desorganizado.
- “… para arrumar tenho que ter vontade.”
- Expliquei sobre as características referentes à história da música.
- Perguntei-lhe como se sentia relativamente à diferença entre agora e as primeiras aulas, “já não me lembro de como foram as primeiras aulas.”

Dia 13 de janeiro de 2014

- Expliquei o que como irá decorrer a interação com o colega.
- Não falou de início nada com o colega, deixou que fosse o colega a iniciar a conversa.
- “Dou-te a opção de escolha, apesar de ter estudado os dois” dirigindo-se ao colega.
- Piorou a postura quando está só na sala.
- Gosta de ditar todas as regras.
- Desculpa para os erros, referiu que não estudou nada.
- “Até correu bem”, “tenho que ver bem as respirações, às vezes faço respirações na frase, a minha parte não está bem.”
- “Tocar com mais elegância” ”Eu tenho o hábito de ver nota a nota, tu não tens” “se quiseres fazer mais rápido tudo bem.”
- O colega errou e disse: “não vou dizer mais nada” repetindo várias vezes a expressão.
- Não aceita a opinião do colega: “quero fazer tudo de seguida.”
- Apesar de estar constantemente a falhar demonstra uma atitude de liderança sugerindo situações alternativas descartando-se do erro, quase como atribuição dos erros ao colega.
- Pouca reflexão sobre os erros.
- “As ligaduras são importantes em Mozart” “Temos que respeitar religiosamente o papel senão não é Mozart.”
- Desculpa de má disposição.
- Gosta da partilha de conhecimentos.

Dia 20 de janeiro de 2014

- Comprou partitura que lhe interessou, temas de filmes.
- Aceitou brincadeira, diz que extremamente preguiçoso, “é muito difícil deixar de ter preguiça”, “é como nas drogas, nós não podemos deixá-las sozinhos.”
- Está sempre a queixar-se de dores, costas, pernas, cabeça, etc… com justificações.
- Dá-me gozo tocar temas atuais.
- Bastante interação com sugestões.
- Sugere para melhorar a leitura a colocação dos acidentes.

Dia 27 de janeiro de 2014

- Completamente transtornado pelo desempenho da ficha de Matemática
- “Correu pessimamente mal e estive desesperado”. “Saiu coisas que a professora nunca tinha dado” constante atribuição e culpabilização do insucesso aos professores.
- Preocupação com a reação da mãe, quer muito agradar a mãe.
- Conversei sobre como deverá pensar para superar a ansiedade e o transtorno.
- “Correu mesmo mal” ”já estive para não vir à aula” “Eu tento agradar a minha mãe e não consigo.”
- Apesar de liderar, dificuldades de linguagem, transmitir a informação.
- O outro aluno deixou que o Henrique liderasse, apesar de ser mais evoluído.
- Repete muitas vezes os meus comentários, utiliza o que referi anteriormente passando a imagem do professor.
- O colega sugere mais andamento, o por Miguel se sentir a liderar diz a mesma coisa mas pelas suas palavras.
- “Agora vou dar-te oportunidade de falar, o que achas que devo mudar?”, Perguntou ao colega.
- Ficou muito ansioso da espera.

Dia 3 de fevereiro de 2014

- Sentes diferença do início para agora? “Mais motivado.”
- Referiu que está a ter mais atenção à postura e rotina.
- Mais focado na aula com vontade.
- Tem dificuldade em estar imóvel.
- Esqueceu-se de trazer as pautas, perdeu.
- Refere que é pouco organizado.
- Simulação do estudo em casa (muda a postura e respiração, tendo dificuldade em arranjar estratégias para superar as dificuldades, não percebe a estrutura apesar de ter estado a colocar apontamentos).
- Chamei-o à razão relativamente ao som, para a diferença sonora na primeira vista.
- Referencia a saber controlar a ansiedade.
- Constantes *feedbacks* positivos.

Dia 10 de fevereiro de 2014

- Ar cansado, suspirar.
- Exercícios de relaxamento.
- “Faço alguns exercícios antes de algo importante”.
- Desculpas para os problemas, para não cumprir determinadas regras.
- Boceja constantemente.
- Desculpa para não ter estudado (problema nas dedilhações no estudo, teste matemática, etc..).
- Perguntei-lhe se tinha notado algo na nota ré ao que me respondeu prontamente que estava desafinado.
- Tem noção e identifica os erros.
- Aceita a correção da postura, apesar de tentar voltar à posição que considero errada.
- Está constantemente a referir problemas nas articulações.

Dia 17 de fevereiro de 2014

- Suspira constantemente.
- Ficou chateado quando referi novamente uma correção.
- Nunca aceita que está melhor.
- Refere que se prepara para a aula, que pensa na aula.
- Esteve a movimentar-se muito na aula, começava a tocar sem preparação, esteve ansioso durante a aula.

Dia 24 de fevereiro de 2014

- Postura algo desleixada, com movimentos dos pés.
- Algo o afligia mas disse que não queria falar disso.
- Pouco focado.
- Fica chateado quando não consegue, apesar de lhe explicar que não faz mal que era a primeira vez que fazia este exercício de coordenação.
- Atitude: saturado.
- Sugeri algumas posições auxiliares e então questionou, tendo-lhe explicado o porquê.
- Desculpou-se que não conseguia tocar bem porque não via, a partitura era pequena demais.
- Enquanto fui tirar cópia trabalho uma só vez o que lhe tinha pedido, sem esforço para superar o que estava mal, fazendo caretas quando se enganava e suspirando.
- Fala sozinho, suspirando que necessita ir à casa de banho e o professor não chega.

Dia 10 de março de 2014

- Referi que tinha estado a falar com a mãe sobre trabalhar mais.
- Marcação do programa para exame.
- Por não ter dado toda a informação relativamente ao tipo de articulação, parou a meio do exercício.

- Muito mais interação, sugerindo correções.
- Como te sentes agora? “ Mais descontraído.”
- Muito mais motivado e concentrado depois de ter falado com a mãe.
- Apresentação do estudo para audição.

Dia 17 de março de 2014

- Deveria ter feito prova, mas porque esteve doente passou para a semana seguinte.
- Exercícios de respiração, referiu se não saísse bem é porque lhe doí o diafragma.
- Queixa-se muito com problemas físicos por ter estado doente.
- Melhorou bastante, participou muito, bastante mais concentrado.
- Sugeriu sítios para respirar.

Dia 31 de março de 2014

(Simulação da audição/Palco)

- O Miguel ficou um pouco apreensivo quando referi que a aula hoje ia ser no espaço da audição (palco), e que iriamos simular a audição.
- O estado de ansiedade começou a alterar-se depois do aquecimento.
- Explique-lhe o processo (a ordem da audição, referindo-me se ele quereria tocar na primeira peça com o ensemble de trompetes, ao que respondeu “depois de ver a partitura”, como se deveria comportar em palco, simulando a postura, agradecimentos e possíveis situações decorrentes da audição.
- Sentei-me no local do público e pedi que fosse para os bastidores e quando estivesse pronto que começasse o processo.
- Tocou algumas pautas parando de imediato, num estado de ansiedade. Fizemos alguns exercícios respiratórios para tranquilizar e relaxar, tendo o Miguel solicitado que eu estivesse presente com ele não no palco mas nos bastidores laterais e que me conseguisse ver, dizendo que se sentia mais tranquilo se soubesse que estava lá. Assim o fiz, melhorou significativamente a postura e atitude em palco.

- Penso que a insegurança que o Miguel sente se deve ao facto de também não estar tecnicamente preparado para a audição por falta de empenho, tendo eu sugerido que se encurtasse o estudo, visto a parte final não estar devidamente dominada.
- Na parte final da aula vimos a peça do ensemble, prontificando-se a participar também.