

# **Relatório de Estágio**

O ensino/aprendizagem do violino em alunos com necessidades educativas especiais: o caso particular de alunos com dislexia diagnosticada

**Catarina Isabel Ferreira Barreiros**

Mestrado em Ensino de Música

Junho de 2021

Orientador: Professor Doutor Tiago Neto

# **Relatório de Estágio**

O ensino/aprendizagem do violino em alunos com necessidades educativas especiais: o caso particular de alunos com dislexia diagnosticada

**Catarina Isabel Ferreira Barreiros**

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Junho de 2021

Orientador: Professor Doutor Tiago Neto

*“Se eu não aprendo da forma que me ensina,  
pode ensinar-me da forma que eu aprendo?”*

Miles & Westcombe (2002)

## Índice Geral

Índice Geral .....	i
Índice de Figuras .....	iv
Índice de Gráficos.....	v
Índice de Tabelas .....	vi
Agradecimentos .....	vii
Resumo I.....	viii
Abstract I .....	ix
Resumo II .....	x
Abstract II.....	xi
Lista de Termos e Abreviaturas .....	xii
PARTE I - Prática Pedagógica .....	1
1. Âmbito e Objetivos.....	1
1.1. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio .....	1
1.2. Análise SWOT .....	2
2. Caracterização da Escola .....	2
2.1. Enquadramento Histórico, Social e Cultural .....	2
2.2. Organização e Gestão da Escola .....	3
2.3. Oferta Educativa .....	4
2.4. Ligação à Comunidade e Protocolos/Parcerias.....	6
2.5. Ambiente Educativo .....	6
2.6. Comunidade Escolar .....	7
2.7. Resultados Académicos .....	8
2.8. Instalações.....	11
2.9. Plano de Atividades .....	11
2.10. Proposta de Análise SWOT da Instituição .....	12
3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio .....	13
3.1. Caracterização da Classe .....	13
3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados .....	14
3.2.1. Aluno A.....	14
3.2.2. Aluna B .....	15
3.2.3. Aluna C .....	15
3.3. Descrição das Aulas Observadas .....	16
3.3.1. Aluno A.....	16
3.3.2. Aluna B .....	17

3.3.3. Aluna C .....	18
3.4. Descrição das Aulas Lecionadas.....	19
3.4.1. Aluno A .....	19
3.4.2. Aluna B .....	20
3.4.3. Aluna C .....	22
3.5. Atividades Extracurriculares.....	24
4. Reflexão Final / Análise Crítica da Atividade Docente.....	24
 PARTE II – Investigação.....	 26
5. Título do Projeto de Investigação .....	26
5.1. Descrição do Projeto de Investigação .....	26
5.2. Motivações e Objetivos .....	27
6. Estado da Arte e Revisão da Literatura .....	28
6.1. Dislexia – Definição, Considerações e Estatísticas .....	28
6.2. Como detetar a Dislexia? .....	29
6.3. Leitura Musical, Leitura de Texto e Execução .....	32
6.3.1. Música e o Cérebro – Considerações .....	32
6.3.2. Deficiências na leitura e execução musical.....	34
6.3.3. Coordenação motora das mãos.....	34
6.3.4. Música como tratamento da dislexia.....	36
6.4. Consciencialização da dislexia .....	37
6.5. Legislação Portuguesa relativa à educação inclusiva – o caso específico da dislexia.....	38
6.6. Alterações Emocionais na Dislexia – pontos positivos e negativos .....	40
6.7. Fases do desenvolvimento da leitura .....	40
6.8. Estratégias de adaptação do Ensino de Música para alunos com dislexia.....	42
6.8.1. Ritmo.....	45
6.8.2. Capacidades motoras.....	46
6.8.3. <i>Pitch</i> .....	47
7. Metodologia de Investigação.....	48
7.1. Apresentação, contextualização e fundamentação da Investigação.....	48
7.2. Recolha de Dados Primários .....	50
7.2.1. Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados .....	50
7.2.2. Análise e Discussão dos Resultados .....	51
7.3. Limitações do Estudo.....	90
8. Propostas de estratégias de ensino a alunos de violino com dislexia diagnosticada ..	91

9. Reflexão Final .....	98
10. Bibliografia.....	101
Anexos .....	104

### **Índice de Anexos**

Anexo 1 - Entrevista à Dra. Madalena Freitas.....	105
Anexo 2 - Questionário a Professores de Música.....	118
Anexo 3 - Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada.....	124
Anexo 4 - Questionário a alunos com dislexia diagnosticada (estudante de música e não estudante de música).....	126
Anexo 5 - Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada (Professor 1).....	128
Anexo 6 - Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada (Professor 2).....	131
Anexo 7 - Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada (Professor 3).....	134
Anexo 8 - Breve caracterização dos alunos participantes no complemento do Estágio do Ensino Especializado de Música.....	137
Anexo 9 - Modelos dos pedidos de autorização feitos aos Enc. Educação.....	139
Anexo 10 - Planos de aulas lecionadas (em formato digital)	
Anexo 11 - Fichas de observação (em formato digital)	
Anexo 12 - Planificação anual (em formato digital)	
Anexo 13 - Ideário Educativo da Academia de Música de Santa Cecília (em formato digital)	
Anexo 14 - Regulamento Interno da Academia de Música de Santa Cecília (em formato digital)	

## Índice de Figuras

Figura 1 - Oferta e Percurso Formativo na AMSC.....	4
Figura 2 - Diferenciação de figuras rítmicas por disléxicos .....	45
Figura 3 - Questionário ao Aluno estudante de música - 1 .....	82
Figura 4 - Questionário ao Aluno estudante de música - 2 .....	82
Figura 5 - Questionário ao Aluno estudante de música - 3 .....	83
Figura 6 - Questionário ao Aluno não estudante de música - 1.....	85
Figura 7 - Questionário ao Aluno estudante de música - 4 .....	86
Figura 8 - Questionário ao Aluno estudante de música - 5 .....	89
Figura 9 - Distribuição das notas em linhas e em espaços .....	92
Figura 10 - Mnemónicas para ajudar a memorização do sítio das notas das cordas soltas do violino.....	92
Figura 11 - As notas do violino distribuídas na partitura .....	93
Figura 12 - As notas e a respetiva dedilhação (sem o 4.º dedo) .....	94
Figura 13 - Notas do violino (1.ª posição) distribuídas na pauta, com dedilhação (incluindo o 4.º dedo) .....	95
Figura 14 - Exemplo de cartão no Jogo das Notas .....	96
Figura 15 - Exemplo de partes da planificação do cubo.....	97

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de alunos no Ensino Artístico Especializado da Música e respetivos regimes no ano letivo 2014/2015 .....	7
Gráfico 2 - Distribuição dos Alunos da AMSC com dislexia diagnosticada .....	52
Gráfico 3 - Distribuição dos Alunos da AMSC com dislexia diagnosticada no Ensino Integrado .....	53
Gráfico 4 - Resultados da Pergunta 1: Indique, por favor, há quantos anos leciona música.....	56
Gráfico 5 - Resultados da Pergunta 2: Em que níveis de escolaridade leciona?.....	57
Gráfico 6 - Resultados da Pergunta 3: Já teve algum aluno com Necessidades Educativas Especiais?.....	58
Gráfico 7 - Resultados da Pergunta 4: Se sim, que condições apresenta(va)? .....	58
Gráfico 8 - Resultados da Pergunta 6: Identifica a dislexia como sendo uma Necessidade Educativa Especial?.....	60
Gráfico 9 - Resultados da Pergunta 8: Alguma vez teve contacto com alguém com características de dislexia (o próprio, familiares, amigos, colegas de escola, colegas de profissão)?.....	63
Gráfico 10 - Resultados da Pergunta 9: Alguma vez recebeu formação para ensinar alunos com dislexia?.....	64
Gráfico 11 - Resultados da Pergunta 11: Sente que tem conhecimentos para ensinar alunos com dislexia diagnosticada?.....	65
Gráfico 12 - Resultados da Pergunta 12: Considera que, no geral, os professores que teve ao longo do seu percurso formativo estavam preparados para ensinar alunos com dislexia diagnosticada?.....	65
Gráfico 13 - Resultados da Pergunta 13: Alguma vez pesquisou sobre dislexia na música/ensino de música? .....	66
Gráfico 14 - Resultados da Pergunta 15: Já teve algum aluno com dislexia diagnosticada? .....	67
Gráfico 15 - Resultados da Pergunta 18: Tem conhecimento da existência de uma avaliação especial, no plano académico, no caso de alunos com dislexia diagnosticada? .....	71
Gráfico 16 - Resultados da Pergunta 19: E no plano musical/artístico? .....	72
Gráfico 17 - Resultados da Pergunta 21: Considera que os professores e as escolas do Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal estão preparados para acompanhar/orientar alunos com dislexia diagnosticada?.....	74

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - AMSC - Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior .....	8
Tabela 2 - Posição da AMSC nos rankings das escolas .....	9
Tabela 3 - Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior em 2013, 2014 e 2015 – candidatos alunos da AMSC .....	10
Tabela 4 - Exames Nacionais do 9.º ano do Ensino Básico – Médias e número de provas em 2013, 2014 e 2015 .....	10
Tabela 5 - Potenciais manifestações da dislexia de desenvolvimento por idade.....	31
Tabela 6 - Adaptações a autorizar em provas e exames para situações de Dislexia .....	39
Tabela 7 - Resultados da Pergunta 5: Como decorreu/tem decorrido o percurso de aprendizagem musical do aluno?.....	59
Tabela 8 - Resultados da Pergunta 7: Descreva, em poucas palavras, o que entende por dislexia. ....	61
Tabela 9 - Resultados da Pergunta 10: Se sim, onde?.....	64
Tabela 10 - Resultados da Pergunta 14: Se sim, onde?.....	66
Tabela 11 - Resultados da Pergunta 16: Se respondeu “Sim” à pergunta 15, que estratégias de ensino aplica/aplicou com esse aluno? .....	68
Tabela 12 - Resultados da Pergunta 17: Se respondeu “Não” à pergunta 15, que estratégias aplicaria/aplicará no caso de ter um aluno com dislexia diagnosticada? .....	69
Tabela 13 - Resultados da Pergunta 20: Se respondeu “Sim” a alguma das duas perguntas anteriores, de que parâmetros para a avaliação especial tem conhecimento? Concorda com os mesmos? .....	72
Tabela 14 - Resultados da Pergunta 22: Considera que a dislexia deveria ser uma temática mais abordada no Ensino Superior, nomeadamente no curso de Mestrado em Ensino de Música? Justifique. ....	75

## **Agradecimentos**

A realização do presente trabalho foi possível graças à preciosa colaboração de várias pessoas e instituições:

À Escola Superior de Música de Lisboa, que me acolheu como sua estudante de Licenciatura em Música (Violino) em 2013 e, mais tarde, de Mestrado em Ensino de Música, e ao meu orientador, Professor Doutor Tiago Neto, pela incansável ajuda, paciência, profissionalismo e empenho.

À minha escola de sempre, Academia de Música de Santa Cecília, que me conhece quase desde que eu me conheço, e que continua a acompanhar-me passados tantos anos, mesmo numa situação difícil de pandemia. Aos professores Denys Stetsenko, Vasco Broco e Pedro Pacheco pela colaboração e coorientação no estágio. À Dra. Madalena Freitas, psicóloga da AMSC, por toda a ajuda na investigação.

A todos quantos preencheram os questionários para recolha de dados primários.

À minha família, a minha base, particularmente à minha mãe e ao meu pai, pessoas que me motivaram e inspiraram a seguir profissionalmente música.

Aos meus amigos, que me motivam a fazer sempre mais e melhor.

Ao meu namorado, com o seu apoio, paciência e dedicação.

## **Resumo I**

A Academia de Música de Santa Cecília (AMSC) foi o estabelecimento de ensino que marcou o meu percurso formativo inicial, tendo-a frequentado desde os 3 anos de idade até aos 18. Foi uma opção incontornável como instituição de acolhimento porque além de ser uma referência na minha formação académica, musical e pessoal, é também a escola que me acompanhou sempre, durante 15 anos como aluna e agora há mais de 7 como ex-aluna.

A primeira parte deste trabalho é dedicada ao Estágio de Ensino Especializado, realizado na AMSC. Irei fazer a caracterização da instituição, bem como da classe de cada professor e respetivos alunos envolvidos na prática pedagógica.

A realização do Estágio, enquanto ouvinte, observadora e professora, irá conduzir-me a uma reflexão e correspondentes conclusões, presentes no último capítulo desta primeira parte.

## **Abstract I**

Academia de Música de Santa Cecília (AMSC) was the educational institution that marked my initial training path, having attended it from the age of 3 until 18. It was an essential option as a host institution, because apart from being a reference in my academic, musical and personal education, it is also the school that has always accompanied me, for 15 years as a student and now more than 7 as a former student.

The first part of this work is dedicated to the Specialized Teaching Internship, held at AMSC. I will characterize the institution, as well as the class of each teacher and the respective students involved in the pedagogical practice.

The completion of the Internship, as a listener, observer and teacher, will lead me to a reflection and consequent conclusions, present in the last chapter of this first part.

## **Resumo II**

A Dislexia, uma Necessidade Educativa Especial que afeta cerca de 10% da população mundial (dados da Associação Britânica de Dislexia), é um tema pouco falado no meio artístico/musical. Por ter sido confrontada com o ensino a uma aluna com dislexia diagnosticada, senti necessidade de investigar mais sobre a temática.

Além da revisão da literatura (em que a maior parte é estrangeira pelo facto de, em Portugal, a bibliografia ainda ser escassa), irei complementar a investigação com inquéritos online a professores de violino (com e sem contacto com alunos disléxicos), inquérito/entrevista escrita a professores de alunos com dislexia diagnosticada da área musical e académica e, também, à psicóloga da Academia de Música de Santa Cecília, Dra. Madalena Freitas, especialista em psicologia da educação, psicoterapia e Necessidades Educativas Especiais.

A partir de todos os dados recolhidos, quer da revisão da literatura, quer dos dados primários, será feita uma reflexão final, em que serão confirmadas, ou não, algumas ideias pré-concebidas nomeadamente sobre a dislexia na música em Portugal.

Uma vez que, em muitos casos, o diagnóstico é muito tardio e as abordagens não são as mais adequadas, este trabalho destina-se a todos os professores de música, e aos de violino em particular, que queiram complementar as suas abordagens e saber como atuar em casos de dislexia, desde a sua deteção até ao ensino.

**Palavras-chave:** Dislexia, Música, Violino, Estratégias de Aprendizagem, Estratégias de Ensino, Necessidades Educativas Especiais

## **Abstract II**

Dyslexia, a Specific Learning Disability that affects about 10% of the world population (data from the British Dyslexia Association), is a poorly addressed topic in the artistic/musical environment. As I was confronted with teaching a student with diagnosed dyslexia, I felt the need to do a research on the subject.

In addition to the literature review (most of which is foreign due to the fact that, in Portugal, the bibliography is still scarce), I will complement the research with online surveys to violin teachers (with and without contact with dyslexic students), interviews with teachers from the musical and academic fields and also to Academia de Música de Santa Cecília's psychologist, Dr. Madalena Freitas, specialist in educational psychology, psychotherapy and Specific Learning Disabilities.

From all the data collected, whether from the literature review or from the primary data, a final reflection will be made, in which some preconceived ideas will be confirmed, or not, namely about dyslexia in music in Portugal.

Since in many cases the diagnosis is too late and the approaches are not the most appropriate, this work is aimed at all music teachers, and violin teachers in particular, who want to complement their approaches and know how to act in cases of dyslexia, from its detection to teaching.

**Keywords:** Dyslexia, Music, Violin, Learning Strategies, Teaching Strategies, Specific Learning Disabilities

## **Lista de Termos e Abreviaturas**

AMSC - Academia de Música de Santa Cecília

CCB - Centro Cultural de Belém

DGE - Direção-Geral da Educação

Enc. Educação - Encarregado(s) de Educação

ESML - Escola Superior de Música de Lisboa

NEE - Necessidades Educativas Especiais

SLD - Specific Learning Disability

SWOT - *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*

## **PARTE I - Prática Pedagógica**

### **1. Âmbito e Objetivos**

A primeira parte do presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, previsto na alínea b) do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, tem como objetivo a exposição do trabalho desenvolvido ao longo do Estágio realizado na Academia de Música de Santa Cecília no decorrer do ano letivo 2017/2018. No sentido de atingir o número necessário de aulas assistidas, o Estágio foi completado no ano letivo de 2020/2021.

#### **1.1. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio**

Com o presente estágio, pretendo adquirir novas estratégias de resolução de questões técnicas e didáticas, de modo a ser uma docente mais versátil e conseguir responder adequadamente às dificuldades de cada aluno.

Tenho a expectativa de, através da prática pedagógica, conhecer melhor a vida e o ritmo académico próprio de uma escola de música da ótica do professor, uma vez que a instituição de acolhimento foi a minha escola durante todo o meu percurso formativo até ingressar na ESML e por esta razão conheço a visão de aluno. Além deste aspeto, penso que será muito útil pois terei várias perspetivas do ensino sob diversos prismas. Apesar de ter estudado na AMSC durante 15 anos, tive aulas apenas com o Professor Denys Stetsenko, não tendo assistido a nenhuma aula de nenhum outro professor (exceto *masterclasses* na AMSC ou fora com professores externos à AMSC).

## **1.2. Análise SWOT**

A análise SWOT<sup>1</sup> é uma importante ferramenta de planeamento estratégico, estando presente em empresas, em projetos, etc., e consiste na autorreflexão sobre características dos mesmos: pontes fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças.

Fazendo uma previsão do que posso esperar de mim mesma ao longo do estágio, os meus pontos fortes provavelmente serão o interesse pela música e a motivação que penso conseguir transmitir aos alunos. O facto de estar a investigar a dislexia na música pode ser uma oportunidade importante para poder sensibilizar a comunidade escolar em geral, e a da instituição de acolhimento em particular, para esta problemática. Os pontos fracos possivelmente residem no facto de falar bastante, podendo complicar por vezes as explicações e não me fazer entender, ser muito opinativa, perfeccionista e insistente na maneira como quero que os alunos executem aquilo que lhes peço. As ameaças que existem prendem-se com a eventualidade de não poder testar algumas ideias relacionadas com metodologias de ensino devido à possibilidade de não haver alunos participantes com dislexia diagnosticada no decurso do estágio, o que retira pontos importantes à investigação.

## **2. Caracterização da Escola**

### **2.1. Enquadramento Histórico, Social e Cultural**

Localizada em Lisboa, a Academia de Música de Santa Cecília (AMSC) foi fundada em 1964 pela Embaixatriz Vera Franco Nogueira, declarada de interesse público e sem fins lucrativos. É uma escola de ensino integrado de música, tendo um modelo de ensino característico e único na região de Lisboa dirigido a alunos dos três anos de idade até ao 12.º ano de escolaridade. É uma referência no panorama educativo nacional tanto pelo seu ideário e pela formação prestada aos alunos como pela dedicação dos docentes e não docentes da instituição a cada aluno. A Escola tem cerca de 630 alunos distribuídos por duas turmas em cada ano, dos 3 anos do Pré-Escolar até ao 9º ano, e uma por cada curso

---

<sup>1</sup> A matriz SWOT - *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças) – foi criada pelo americano Albert Humphrey, consultor de negócios e especialista em gestão organizacional.

em funcionamento no Ensino Secundário, o que permite uma maior proximidade na comunidade escolar e um ambiente familiar<sup>2</sup>.

Situa-se no Largo do Ministro, na Freguesia de Santa Clara (antiga Ameixoeira) desde a sua fundação. A zona onde está localizada era, outrora, zona de lazer, com quintas, agricultura e pastoreio. O edifício onde a AMSC está instalada é um palacete que se inseria numa quinta, a Quinta do Ministro, pertencente a um antigo Ministro da Marinha, João de Azevedo Coutinho, daí o nome do Largo que é morada da Academia (Largo do Ministro). Mais tarde, o Oficial da Marinha viu-se obrigado a vender o imóvel, que foi comprado pela família do 2.º Conde do Casal Ribeiro em finais do século XIX (Santo, Eugénio do Espírito, 1997).

Esta instituição diferenciou-se, na época da sua fundação, não só por ser uma escola de ensino misto desde o seu início, mas também por ser a única no país com ensino integrado de música com características próprias. Iniciou uma experiência pedagógica inédita em Portugal com cerca de 130 alunos, conjugando o ensino académico com o musical desde a pré-primária até ao Ensino Secundário.

## **2.2. Organização e Gestão da Escola**

A gestão da Escola está a cargo da Direção, um órgão colegial constituído por dois Diretores, sendo um deles obrigatoriamente licenciado em Música, que exerce especialmente a área especializada em música, e um outro diretor, que está a cargo da área administrativa e financeira. Como a gestão é feita pelos dois diretores em conjunto, há reuniões regulares entre ambos, sendo as decisões adotadas por consenso e, em caso de desacordo, passa a decisão por maioria do Conselho Administrativo, órgão de gestão da Entidade da AMSC – Associação da Academia de Música de Santa Cecília. Existem ainda outras estruturas de orientação educativa da Escola além da Direção: Consultor Pedagógico, Assistente Religioso, Coordenação Geral (um para a área Académica e outro para a área Musical), Conselho Pedagógico, Conselho do Pré-Escolar, Conselho do 1º

---

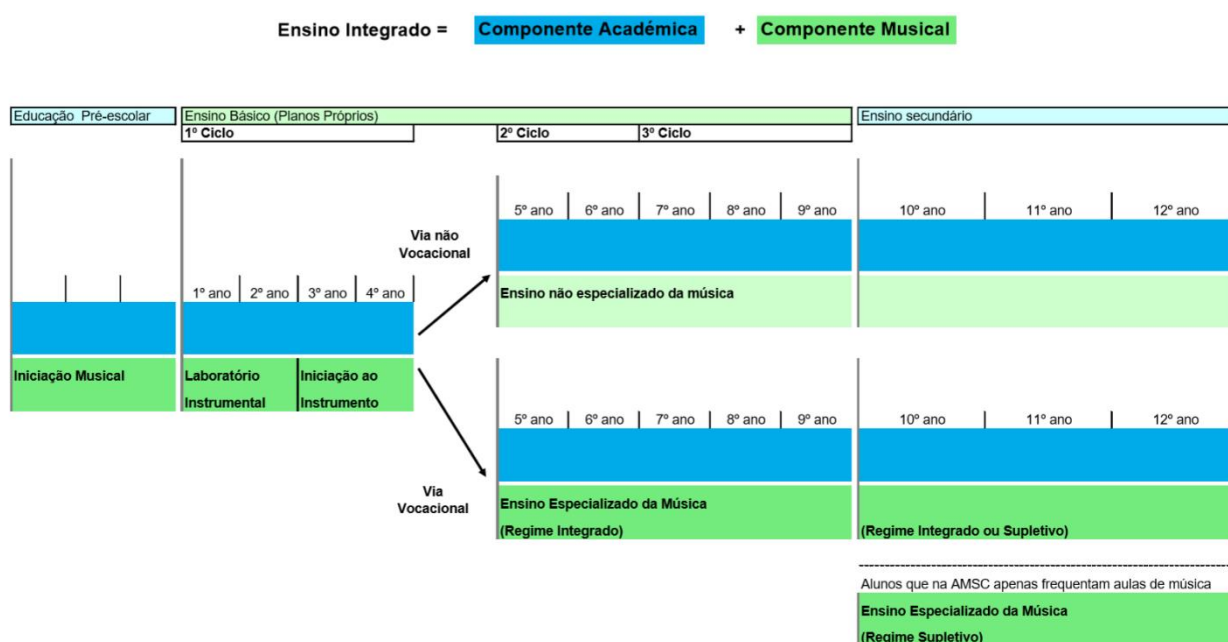
<sup>2</sup> A caracterização da Escola, presente neste capítulo, foi elaborada a partir do documento *Caracterização do Modelo Educativo da AMSC*, disponível para consulta no sítio da internet da Academia de Música de Santa Cecília: [www.am-santacecilia.pt](http://www.am-santacecilia.pt), acedido a 23 de janeiro de 2018.

Ciclo, Conselho de Diretores de Turma, Conselho de Turma, Coordenação de Áreas Disciplinares, Representante de Disciplina e Conselho de Grupo Disciplinar.

### 2.3. Oferta Educativa

Com uma oferta educativa<sup>3</sup> que vai desde a Educação Pré-Escolar (3 anos) até ao Ensino Secundário (18 anos), a AMSC distingue-se por, ao longo de todo o percurso académico, os seus alunos terem sempre presente a componente musical, quer de forma vocacional ou não vocacional. O esquema abaixo resume a oferta e o percurso formativo oferecido na Academia (ver Figura 1):

**Figura 1 - Oferta e Percurso Formativo na AMSC**



Fonte: *Caracterização da AMSC*, p. 3, disponível em [www.am-santacecilia.pt](http://www.am-santacecilia.pt) (acedido em 20 de fevereiro de 2018).

O modelo de ensino da AMSC assenta em duas componentes: a académica e a musical. A componente académica é transversal a todos os alunos desde a Educação Pré-escolar

<sup>3</sup> As informações constantes neste subcapítulo foram retiradas do documento *Caracterização da AMSC*, do *Regulamento Interno* e do separador “Modelo de ensino” do *site* da AMSC. Todo este conteúdo encontra-se disponível em [www.am-santacecilia.pt](http://www.am-santacecilia.pt).

até ao Ensino Secundário. A componente musical está também presente em todos os níveis de ensino e disponível para todos, embora em diferentes proporções e, a partir do 5.º ano, apenas para quem queira e tenha vocação para tal (tendo aproveitamento na prova de acesso ao Ensino Especializado de Música – Regime Integrado).

Desde o 5.º ano até ao final do 3.º Ciclo, a Academia oferece:

- Regime Integrado (ou seja, Ensino Geral + Ensino Especializado de Música) em que os alunos têm as disciplinas da componente académica<sup>4</sup> e da componente musical;
- O Ensino Geral, que não inclui o Ensino Especializado de Música. No entanto, a disciplina de Coro Não Vocacional, que é uma oferta da Escola, é de frequência obrigatória.

No Ensino Secundário, os alunos podem optar por uma das seguintes opções:

- Frequentar o Curso Secundário de Música, ou seja, ter as disciplinas de formação geral de Português (10.º, 11.º e 12.º anos), Educação Física (10.º, 11.º e 12.º anos), Inglês (10.º e 11.º anos) e Filosofia (10.º e 11.º anos) e as disciplinas da área da Música;
- Ingressar num Curso Científico-Humanístico;
- Ingressar num Curso Científico-Humanístico e no Ensino Especializado de Música em Regime Supletivo.

Todos os alunos do Ensino Secundário têm como obrigatória uma disciplina de Música de Câmara, em que se inclui o Coro do Secundário ou a Orquestra (para frequentar esta disciplina, têm de fazer uma prova no início de cada ano letivo).

Há ainda a possibilidade de haver alunos externos à AMSC a frequentar os Cursos Básico e Secundário de Música, exclusivamente em regime supletivo. Apenas os alunos do Curso Secundário de Música são suscetíveis de apoio financeiro, por via do Contrato de Patrocínio, sempre que haja vaga.

---

<sup>4</sup> A partir do 7.º ano, a disciplina de Educação Visual é opcional. No entanto, os alunos estão inscritos automaticamente no início do ano letivo do 7.º ano e, se os Encarregados de Educação quiserem que o aluno não frequente essa disciplina, deverão tomar essa decisão no início do referido ano, mantendo-se em vigor até ao fim do 3.º ciclo.

## **2.4. Ligação à Comunidade e Protocolos/Parcerias**

A AMSC aproxima-se da comunidade visitando regularmente as Irmãs do Cottolengo, casa que acolhe pessoas com grandes carências ou deficiências profundas, e fazendo peditórios dentro do espaço escolar que revertem a favor de várias instituições e causas, nomeadamente a Cáritas Portuguesa.

A Academia estabeleceu parcerias com diversas instituições e autarquias com o objetivo de permitir aos seus alunos diversas atividades extracurriculares na área do desporto e da música, ampliando os seus espaços de utilização educativa. Exemplo disso são a utilização regular da piscina e do auditório do Colégio S. João de Brito e as audições no Centro Cultural de Belém e na Aula Magna da Universidade de Lisboa.

A Escola conta com apoio financeiro do Ministério da Educação direcionado diretamente às famílias (Contracto Simple – 1º./2º./3º Ciclos e Secundário – e Contracto de Desenvolvimento – Pré-Escolar) e à própria instituição (Contracto de Patrocínio – direcionado ao ensino artístico especializado). A AMSC tem vindo a beneficiar deste último apoio desde o ano de 1989 e tem permitido aos alunos a frequência gratuita do Curso de Ensino Integrado de Música do 1.º ao 12.º ano de escolaridade.

A AMSC também participa regularmente em Festivais de Música, como o Festival de Música S. Roque, Festival Jovens Músicos, Dias da Música, entre outros.

## **2.5. Ambiente Educativo**

O ambiente vivido pelos alunos da AMSC e seus docentes e não docentes diferencia-se por ser mais familiar do que numa escola do ensino público, por ter menos alunos (são ao todo cerca de 630). Assim, os professores conseguem chegar de perto às dificuldades de cada aluno no exercício da sua função docente. Isto permite uma maior vigilância do bom percurso escolar feito por cada aluno, desde a educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, quer em termos académicos quer em termos psicológicos. Há um ambiente muito familiar, de grande partilha, amizade e solidariedade.

A AMSC rege-se por uma Educação para os valores da verdadeira dimensão humana, identificando-se com os princípios da Igreja Católica, e globalizante, abrangendo a área

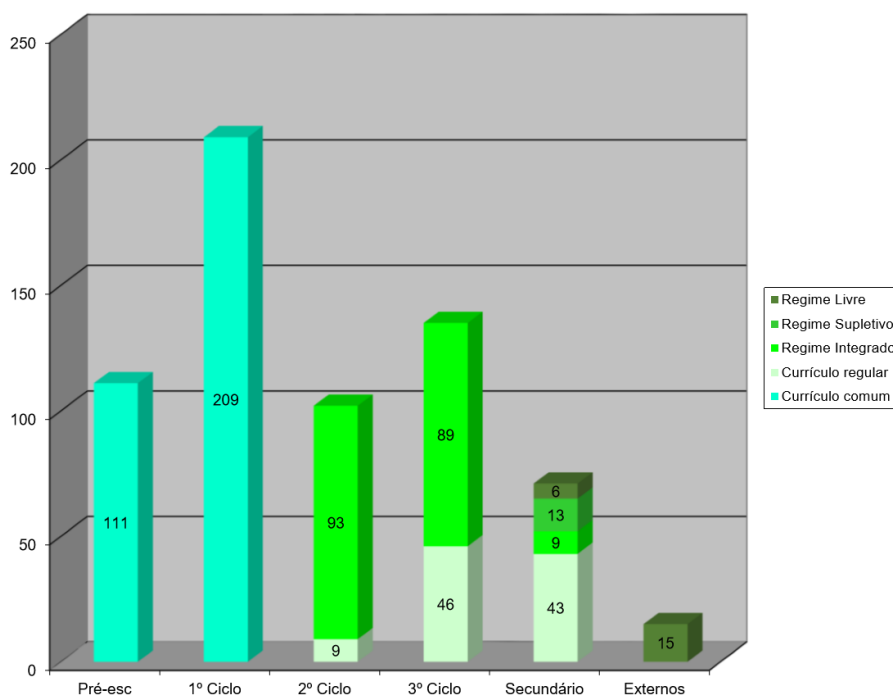
musical e académica. No seu ideário educativo, propõe uma “educação rigorosa e criativa, para um futuro desempenho inovador e justo”<sup>5</sup>.

## 2.6. Comunidade Escolar

Os alunos da Academia têm oportunidade de enveredar por uma carreira musical ou outra. Neste sentido, alguns alunos estudam música até ao fim do seu percurso escolar obrigatório e outros desistem desta via. Contudo, têm sempre disciplinas musicais obrigatórias, como o Coro (Coro do 1.º Ciclo, Coro de Escola do 5.º ao 9.º ano e Coro do Secundário) e Cultura Musical.

Os cerca de 670 alunos distribuem-se pelos diferentes níveis e vias de ensino como demonstra o gráfico seguinte<sup>6</sup> (ver Gráfico 1):

**Gráfico 1 - Número de alunos no Ensino Artístico Especializado da Música e respetivos regimes no ano letivo 2014/2015**



Fonte: *Caracterização da AMSC*, p. 4, disponível em [www.am-santacecilia.pt](http://www.am-santacecilia.pt).

<sup>5</sup> Retirado de *Ideário Educativo da AMSC*, p. 5, disponível em [www.am-santacecilia.pt](http://www.am-santacecilia.pt) (acedido em 31 de janeiro de 2018).

<sup>6</sup> Relativamente às estatísticas da AMSC, infelizmente não foi possível obter dados mais recentes do que os que constam neste relatório.

O corpo docente é constituído, atualmente, por 57 docentes da componente académica e 52 da componente musical. Os professores são alvo de formações contínuas, de modo a assegurar a eficácia do ensino.

Os colaboradores não-docentes são cerca de 40, sendo estes também selecionados criteriosamente para garantir que os seus valores vão de encontro ao modelo de ensino da AMSC.

## 2.7. Resultados Académicos

A Academia é reconhecida nacionalmente por obter, ano após ano, bons resultados nos *rankings* nacionais nos diversos níveis de ensino, destacando-se os vários primeiros lugares obtidos pelos alunos do Ensino Secundário nos exames nacionais. Assim, os alunos têm conseguido atingir os seus objetivos académicos com sucesso e ingressar no Ensino Superior na sua primeira opção.

Também a nível musical os alunos obtêm lugares de destaque, quer em concursos, quer em Escolas Superiores nacionais e internacionais.

As tabelas seguintes espelham alguns desses bons resultados (ver Tabelas 1 e 2):

**Tabela 1 - AMSC - Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior**

Ano da candidatura	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Alunos que apresentaram candidatura	15	14	12	15	12	16	3	20
Alunos colocados na 1ª fase	14	14	12	14	10	15	3	20
1ª opção	11	9	9	10	6	8	3	13
2ª opção	1	1	1	2	1	5		3
3ª opção	2	2		1		2		1
4ª opção		2	1	1	2			1
5ª opção			1					1
6ª opção					1			1

Fonte: *site* da AMSC, separador “Números e Resultados”. Disponível em [www.am-santacecilia.pt](http://www.am-santacecilia.pt).

**Tabela 2 - Posição da AMSC nos rankings das escolas**

	Exames do 9º ano			Exames do Secundário		
	Média	Posição Nacional	Posição em Lisboa	Média	Posição Nacional	Posição em Lisboa
2007-08	4,30	2	1	16,30	1	1
2008-09	3,92	17	3	14,59	6	2
2009-10	3,95	13	3	13,77	12	4
2010-11	3,78	6	2	13,85	16	7
2011-12	3,64	55	13	14,48	2	1
2012-13	3,73	14	2	14,18	1	1
2013-14	4,02	11	4	13,37	18	8
2014-15	4,19	10	2	14,83	2	1
2015-16	3,95	20	4	15,97	1	1
2016-17	4,08	23	4	14,71	2 *	1
2017-18	4,46	2 *	1	15,66	1	1

\* Algumas televisões e jornais atribuíram o 1º lugar à AMSC

Fonte: *site* da AMSC, separador “Números e Resultados”. Disponível em [www.am-santacecilia.pt](http://www.am-santacecilia.pt).

Como se pode observar na Tabela 2, especialmente ao nível dos exames do Ensino Secundário, a posição da AMSC no Ranking Nacional e em Lisboa foi muitas vezes o 1.º lugar, especialmente a partir de 2011/2012.

Analisando a Tabela 3 (abaixo), podemos confirmar que a esmagadora maioria dos alunos entrou na 1.ª fase e na 1.ª opção de escolha para o curso e universidade que pretendiam frequentar nos anos 2013, 2014 e 2015. Isto sugere que os resultados obtidos pelos alunos da AMSC dão segurança no Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior, pois as suas classificações permitem-lhes ficar bem posicionados na lista de candidatos.

**Tabela 3 - Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior em 2013, 2014 e 2015  
– candidatos alunos da AMSC**

CONCURSO NACIONAL DE ACESSO ENSINO SUPERIOR		2013	2014	2015
Alunos que apresentaram candidatura		15	14	14
Alunos colocados na 1.ª fase		14	14	12
Colocados por opção	1.ª Opção	11	9	9
	2.ª Opção	1	1	1
	3.ª Opção	2	2	0
	4.ª Opção	0	2	1
	5.ª Opção	0	0	1

Fonte: *Caracterização da AMSC*, p. 5, disponível em [www.am-santacecilia.pt](http://www.am-santacecilia.pt).

Na Tabela 4, observa-se que a média dos alunos da AMSC nos Exames Nacionais do 9.º ano, quando comparada com a nacional, é consideravelmente superior.

**Tabela 4 - Exames Nacionais do 9.º ano do Ensino Básico – Médias e número de provas em 2013, 2014 e 2015**

EXAMES NACIONAIS 9.º ANO ENSINO BÁSICO		2013		2014		2015	
		AMSC	Nacional	AMSC	Nacional	AMSC	Nacional
Português (média %)		71,9	48,7	75,5	56,3	76	58
Matemática (média %)		74,2	44,6	81,5	52,8	88	48
		AMSC 2013		AMSC 2014		AMSC 2015	
		PT	MAT	PT	MAT	PT	MAT
Níveis (número de provas)	1 (Muito Insuficiente)	0	0	0	0	0	0
	2 (Insuficiente)	1	3	1	1	1	0
	3 (Suficiente)	19	14	14	7	10	2
	4 (Bom)	25	18	28	24	23	15
	5 (Muito Bom)	2	12	8	19	6	23

Fonte: *Caracterização da AMSC*, p. 5, disponível em [www.am-santacecilia.pt](http://www.am-santacecilia.pt).

## **2.8. Instalações**

A AMSC está instalada desde 1964, data da sua fundação, num Palacete na Ameixoeira, em Lisboa. Com o crescimento do número de alunos ao longo dos anos, as suas instalações tornaram-se insuficientes para cobrir as necessidades dos ensinamentos académico e musical. Foi criado um projeto para a construção de novas instalações para a Escola que esperou cerca de 25 anos até ser construída a primeira parte deste. Apesar de as mensalidades serem um preço elevado, e mesmo com o apoio do Ministério da Educação, não é fácil a gestão de uma escola com o ensino académico e musical em simultâneo, uma vez que este último é muito caro e, como tal, foi difícil dar início à construção da primeira parte do projeto.

Neste momento, estão construídas as instalações onde funciona o ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo e também o Parque de Estacionamento Subterrâneo da escola e a sua via de acesso, que até à data era inexistente (o que existia era um pequeno parque ao nível da rua, com capacidade para poucos carros e que, à hora da entrada e saída de alunos, ficava muito congestionado). Este aumento de instalações deu lugar ao incremento do número de salas destinadas ao ensino da música, individual e coletivo, e permitiu abrir classes de novos instrumentos, como o oboé, fagote, trompa, trombone e tuba, em 2013.

## **2.9. Plano de Atividades**

Ao longo do ano letivo, a Escola oferece aos seus alunos diversas atividades pedagógicas fora do contexto de sala de aula, como por exemplo visitas de estudo nacionais e internacionais, a museus, idas ao teatro, a concertos de música clássica, etc. Além disto, a área musical compreende um vasto leque de apresentações públicas realizadas pelos próprios alunos, dentro ou fora do contexto escolar. Destacam-se colaborações em concertos profissionais, como óperas no Teatro da Trindade, ou concertos com o Coro e Orquestra Gulbenkian, e em produções discográficas. Algumas produções incluem centenas de alunos em palco.

No ano letivo de 2017/2018 destacam-se: a ida a vários espetáculos de teatro e museus, as Olimpíadas da Matemática (do 5.º ao 12.º anos); a Exposição de Física dos alunos do 12.º ano; a celebração do Dia de Santa Cecília (com a entrega dos Quadros de Honra); a

Missa de Santa Cecília e respetivos ensaios; as muitas audições de vários instrumentos ao longo do ano letivo (incluindo intercâmbios com outras escolas de música), das quais se destacam Audição de Ano Novo, Audição de Carnaval, Audição de Páscoa e Audição Final; Festa de Natal do 1.º Ciclo; Concerto de Natal e respetivos ensaios; Olimpíadas de Biologia e Geologia (11.º ano); as viagens a várias cidades europeias (como Porto, Sevilha, Granada, Córdoba, Dublin, Assis, Roma); peregrinação a Fátima; Retiros espirituais; masterclasse de piano com o Prof. Francisco Sasseti; aulas de grupo de violoncelo; Festival de Sopros; Festa Final de Ballet; Festa dos 5 anos e Festa Final do 1.º Ciclo.

## **2.10. Proposta de Análise SWOT da Instituição**

A AMSC diferencia-se por ter um ensino de alta qualidade, com um projeto educativo singular que combina a exigência da parte académica em conjunto com a da parte musical, além de todos os valores humanos incutidos desde sempre. Isto acontece não só por ter excelentes professores, que são criteriosamente selecionados, como também pela qualidade dos seus alunos, que têm de fazer uma prova específica para ingressar na escola e que, se tiverem dificuldades no seu percurso formativo, têm um apoio muito sólido por parte dos seus professores, que são muito profissionais, altamente dedicados e têm um forte sentido de entajuda e equipa. Isto é um ponto a favor do sucesso académico dos alunos desta instituição, que ganham o prazer e motivação de estudar, completam os seus estudos no ensino superior, e na vida profissional têm a exigência e rigor no trabalho dos tempos em que estudaram na AMSC.

Outro ponto a favor é o facto de o ensino da música ser transversal a todos os alunos, mesmo os que não estudam um instrumento. As aulas de coro e uma ou outra disciplina teórica, assim como as audições, integram assim toda a comunidade escolar neste meio artístico. A AMSC aposta muito na formação completa dos seus alunos e, como tal, realiza muitas visitas de estudo, como viagens em Portugal e no estrangeiro, idas a concertos, exposições, etc. Isto constitui uma oportunidade para os alunos, que veem a sua cultura enriquecida. Esta escola, com a qualidade do seu corpo docente e não docente, impõe um excelente sentido de responsabilidade e exigência aos seus alunos, preparando-os para o futuro, o constitui uma grande vantagem para os estudantes desta instituição.

Apesar de ser uma escola pensada para que os alunos tivessem aulas do ensino académico e musical simultaneamente na mesma escola, a verdade é que é uma escola de ensino global: exigente na parte académica e também na parte musical. dando a oportunidade a todos os alunos de estudarem música no ensino articulado ou de uma forma mais geral. Todos os alunos da escola têm coro, sendo que foram criados vários coros para cobrir as necessidades dos alunos vocacionais e não vocacionais<sup>7</sup> (coro não vocacional é obrigatório para todos os alunos não vocacionais, por exemplo). Mesmo que os alunos não aprendam um instrumento, ficam sempre com uma formação musical satisfatória. Assim, há alunos que procuram a escola pelo seu ensino académico, o que prova que a AMSC junta o melhor dos “dois mundos”, pois ambas as vertentes de ensino são lecionadas no mesmo lugar, facilitando a logística dos alunos e respetivos encarregados de educação.

Agora que as instalações aumentaram, a AMSC pode oferecer mais variedade em termos de escolha do instrumento (na altura em que lá estudei não havia oboé, fagote, trombone, trompa e tuba), demonstrando que é uma escola preocupada em oferecer aos seus alunos várias alternativas. Esta melhoria vem aproximar a instituição de outras escolas de música que tinham, até certa altura, uma diversidade consideravelmente maior de instrumentos disponíveis para os seus alunos.

### **3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio**

#### **3.1. Caracterização da Classe**

A Classe de Violino do professor Denys Stetsenko contempla alunos desde a iniciação até ao ensino secundário, sendo a maior parte do 2.º e 3.º graus, além de alunos de Curso Livre. São, em geral, alunos esforçados, no entanto a parte académica exige-lhes muito tempo de estudo, o que acaba por minorar a prática dedicada ao violino. Este aspeto vem dificultar o progresso da aprendizagem dos estudantes.

---

<sup>7</sup> Na AMSC, aluno vocacional refere-se ao aluno que estuda um instrumento na escola em regime integrado/supletivo e o aluno não vocacional ao que não estuda um instrumento na instituição.

### **3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados**

Para a realização deste Estágio, foram selecionados três alunos referenciados como Alunos A, B e C<sup>8</sup>. Os seus Encarregados de Educação concordaram com a sua participação no meu estágio e também autorizaram, por escrito, a gravação de três aulas (uma por cada período letivo) dadas por mim para posterior análise da minha prática pedagógica.

Com as atividades dos alunos e as várias atividades da AMSC a implicaram algumas faltas dos alunos, a somar à minha indisponibilidade para ir assistir às aulas de reposição fez com que, infelizmente, não fosse possível assistir o número necessário de aulas (81) e assim não atingisse um dos objetivos do estágio durante esse ano letivo. Por essa razão, completei posteriormente o estágio com a colaboração dos professores Pedro Pacheco, Vasco Broco e Maria Luís Santos (em substituição do professor Pedro Pacheco em duas aulas). No anexo 8 do presente relatório encontra-se uma breve descrição dos alunos participantes neste complemento do estágio.

#### **3.2.1. Aluno A**

O Aluno A toca desde os 9 anos de idade. Frequenta a AMSC desde o 5.º ano e encontra-se presentemente no 6.º ano de escolaridade e no 2.º grau do ensino integrado de música, estudando violino com o professor Denys Stetsenko.

Na primeira aula à qual assisti no 1.º Período (dia 30 de outubro de 2017), o aluno demonstrou-se tímido e bastante reservado. Tecnicamente, apresentou alguma inconsistência ao nível da mão direita e da mão esquerda; muitas vezes tocou com o braço direito inteiro em vez de ser apenas com o antebraço, fazendo um movimento que prejudica a qualidade do som. Posto isto, é frequentemente alvo de chamadas de atenção referindo este aspeto, bem como estratégias para o resolver. Em relação à posição da mão esquerda, o pulso esquerdo não se encontra na postura correta, estando habitualmente deitado, dificultando a agilidade dos dedos. A sua atitude revela pouca confiança, estando frequentemente de cabeça para baixo e evitando o contacto visual. Tem algumas dificuldades a nível rítmico (pausas, figuras pontuadas, figuras longas, e proporção entre

---

<sup>8</sup> O nome dos alunos observados no decorrer do estágio foi ocultado de modo a assegurar o seu anonimato.

figuras - semínima-colcheias ou colcheias-semicolcheias), que o professor tenta colmatar com várias estratégias, como a utilização do metrónomo, subdivisão do ritmo, entre outras.

À medida que o tempo foi passando, o aluno foi-se sentindo cada vez mais à vontade na aula, embora continuasse a ser tímido. Os problemas rítmicos surgiram praticamente todas aulas (falta de noção da pulsação, acelerar ou atrasar, etc.).

### **3.2.2. Aluna B**

A Aluna B frequenta a AMSC desde o 2.º ano de escolaridade, tendo anteriormente estudado na Bélgica, onde começou a estudar violino aos 5 anos. Estuda atualmente no 10.º ano na AMSC, no Curso de Ciências Socioeconómicas e no Regime Supletivo do Ensino da Música, tendo o professor Denys Stetsenko desde que estuda na AMSC. Tem algumas atividades extracurriculares e, por isso, o seu tempo disponível está disperso. A aluna, apesar de demonstrar ter boas capacidades técnicas, apresenta nas aulas uma atitude pouco interessada, esforçada e focada. O estudo também não é regular, o que prejudica a sua evolução, que poderia ser muito superior.

A sua habitual postura curvada para baixo não a ajuda tecnicamente. Tem um bom som, apesar de o vibrato ser por vezes um pouco largo demais. A distribuição de arco muitas vezes não é pensada como deveria, o que frequentemente resulta num som inconstante (por vezes com muita qualidade e outras vezes muito superficial).

A Aluna B demonstrou, ao longo do 1.º e 2.º períodos, alguma incapacidade em gerir o tempo para se dedicar ao Ensino Supletivo de Música, para além do Curso de Ciências Socioeconómicas, o que fez com que optasse por abdicar do ensino oficial de música para passar a Regime Livre apenas com o violino.

### **3.2.3. Aluna C**

A Aluna C entrou na Academia com 3 anos de idade e toca violino desde os 8 com o Prof. Denys Stetsenko. Frequenta o Curso de Ciências e Tecnologias e o Curso Livre de

Violino. Durante as aulas, a aluna demonstrou-se sempre interessada e empenhada em melhorar, apesar de tocar com pouca convicção, confiança e segurança, mostrando isso na sua expressão facial. No entanto, apresenta uma boa postura de mão direita e mão esquerda, embora os dedos desta última por vezes não estejam por cima da corda enquanto tocam, o que poderá prejudicar a sua agilidade e, conseqüentemente, a técnica. Tem também uma ótima capacidade de concentração e esforça-se por ir ao encontro do que é pedido pelo professor. Em consequência da sua atitude tímida, o som também nunca é muito forte.

Em termos de repertório, esta aluna, estando no Ensino Livre, não tem a obrigatoriedade do exame e, portanto, não tem a pressão de completar um programa delineado para o Violino, apesar de continuar a participar nas audições.

### **3.3. Descrição das Aulas Observadas**

#### **3.3.1. Aluno A**

No 1.º período, o Aluno A trabalhou o Estudo n.º 10, de Heinrich Ernst Kayser, e a peça *Ciarda* de Alberto Curci. No Estudo n.º 10, denotou algumas dificuldades em manter a mão esquerda numa postura adequada de modo a conseguir executar bem o que foi pretendido. Ao tocar com o segundo dedo, o quarto dedo ficava enrolado, o que dificultou a postura. Em relação à *Ciarda*, existiram muitas dificuldades rítmicas, especialmente nas partes lentas, e também musicais. As principais dificuldades rítmicas podem resumir-se em executar pausas e ritmos pontuados. Além disso, o aluno tinha um arco em que não era possível esticar muito as cerdas e que ficava, portanto, pouco apertado para o que seria desejável, o que resultava em adicionar mais um obstáculo ao controlo do arco e do som, para além da postura tensa da mão direita também ser um problema.

No 2.º período, foi trabalhado o Concertino em Ré Maior de Ferdinand Küchler e o Estudo Op. 45 n.º 18 de Franz Wohlfahrt. Em relação ao Concertino, o aluno tocou com muito pouca emoção, mesmo com algumas tentativas de sugestões musicais por parte do professor. No entanto, fez bons esforços por conduzir as frases no sentido certo, aumentando a quantidade quando queria fazer um *crescendo* e a tocar a segunda de duas colcheias mais fraca que a primeira no fim de uma frase, por exemplo. Em termos de

técnica da mão esquerda, esta por vezes foi um pouco atrapalhada, devido à pouca articulação dos dedos. O estudo servia exatamente para tentar melhorar este aspeto (de articulação da mão esquerda) e também o som, que deveria ser mais consistente.

No 3.º período, o repertório abordado foi o Concertino de Aleksey Yanshinov, o *Allegro* de Joseph-Hector Fiocco e o Estudo n.º 13 de Natalya Backlanova. Considero que o Concertino de Yanshinov merecia mais entusiasmo e atitude por parte do aluno, principalmente na 1.ª parte. Os vários temas pareciam iguais entre si, não havendo contraste. Em relação ao *Allegro* de Fiocco, precisou de muito trabalho ao nível de articulação de ambas as mãos. A falta de flexibilidade do pulso direito torna difícil o controlo do arco e a obtenção de uma boa articulação e bom som.

### **3.3.2. Aluna B**

No 1.º período, o repertório abordado foi o Romance n.º 2 de Ludwig van Beethoven e o Capricho n.º 20 de Niccolò Paganini. No Romance, a aluna demonstrou ter muito cuidado com o tipo de som, conseguindo que ele fosse bonito e apropriado à peça. No entanto, por vezes não fazia uma correta distribuição do arco. A boa postura da mão direita permitiu que a aluna executasse os diversos tipos de articulação presentes na peça. Em relação ao Capricho, a aluna tocou bem em geral. Trabalhou-se a afinação dos acordes e das cordas dobradas na primeira secção.

No 2.º período, a aluna tocou o Scherzo de Johannes Brahms e o Capricho n.º 20 de Paganini, que foi abordado no 1.º período. No Scherzo de Brahms, a aluna conseguiu aplicar a qualidade do seu som, tendo uma sonoridade mais romântica. Houve necessidade de continuar um trabalho mais técnico relativo ao Capricho n.º 20 de Paganini, que na sua secção rápida tinha ainda muitos trechos inseguros.

No 3.º período, abordou-se o 1.º andamento do Concerto para Violino de Felix Mendelssohn. A aluna acabou por mudar do Regime Supletivo do Ensino da Música para o Regime Livre, ficando apenas com o Violino, no sentido de diminuir o número de disciplinas que estuda e, assim, aliviar a sua carga horária. Acabou por conseguir dedicar-se um pouco mais ao Violino, no entanto considero que é uma perda de um talento que

teria facilidade em terminar o 8.º grau do Ensino Artístico Especializado de Música, embora fosse preciso um pouco mais de empenho.

Ao longo do ano letivo, o Professor Denys optou por não exigir em todas as aulas a execução de escalas e arpejos por parte da Aluna B, com o objetivo de evitar que as aulas se tornassem monótonas e manter a motivação da aluna. No entanto, o Professor alertou regularmente para a necessidade de tocar escalas e arpejos para uma boa técnica.

### **3.3.3. Aluna C**

No 1.º período, a Aluna C estudou a obra *Czardas* de Vittorio Monti e o Estudo n.º 14 de Rodolphe Kreutzer. Em relação às *Czardas*, foi trabalhada essencialmente a musicalidade, em termos de som, de fraseio e de direção musical. A aluna perde frequentemente a consistência no som nas notas longas. Em relação ao estudo de Kreutzer, inicialmente dividiu-se a arcada original (8 notas por arco). Apesar disso, não foi atingido o andamento pretendido por dificuldades com as mudanças de corda.

No 2.º período foi abordada a *Bourré* e *Gigue* da 3.ª *Partita* para Violino solo, de Johann Sebastian Bach, além de ter continuado com o estudo n.º 14 de Kreutzer nas primeiras aulas. A *Bourré* teve uma grande evolução musical, com a aluna a tocar de uma forma cada vez mais fluida e leve, fazendo corretamente as dinâmicas e tocando no estilo certo, tal como a música pede. A *Gigue* teve boas evoluções, especialmente ao nível de afinação, pois a tonalidade e os acidentes por vezes não ajudam.

Já no 3.º período, o repertório foi o Prelúdio e *Loure* da 3.ª *Partita* para Violino solo, de J. S. Bach, e o 1.º andamento do Concerto n.º 4 de Wolfgang Amadeus Mozart. O Prelúdio acabou por ficar um pouco aquém musicalmente, pois a aluna estava mais concentrada na parte técnica, em tocar as notas certas. Já no *Loure*, conseguiu mostrar algum fraseado e musicalidade.

A aluna aprecia o repertório abordado ao longo do ano letivo e, embora frequente o Curso Livre de Violino, mostrou-se sempre empenhada e interessada em melhorar. O facto de, não tendo nenhuma obrigatoriedade, manter um estudo regular e participar nas audições trimestrais demonstra o seu verdadeiro interesse na aprendizagem do violino.

### **3.4. Descrição das Aulas Lecionadas**

#### **3.4.1. Aluno A**

Durante as aulas por mim lecionadas, foi inevitável corrigir aspetos rítmicos na execução pelo Aluno A. Para aumentar a sua confiança, toquei algumas vezes em conjunto com o aluno certas passagens e isso parece ter ajudado em algumas situações. Também tentei alertar o aluno para a sua postura, tendo em conta a sua mão esquerda estar habitualmente um pouco curvada e o braço direito estar frequentemente abaixo do que deveria, dificultando a utilização do arco e a sua manutenção em cada corda individualmente. Apesar da sua enorme timidez, o aluno tentou, durante as aulas, ir ao encontro das minhas indicações, embora nem sempre conseguisse cumprir a 100% o objetivo proposto.

Por razões logísticas, a primeira aula lecionada ocorreu no 1.º período apenas três semanas após a primeira aula assistida. Tratou-se de um ensaio com o pianista acompanhador para uma audição, em que iria tocar a peça *Ciarda*, de Alberto Curci. Como tal, pedi-lhe que sentisse a pulsação da anacruse, que dá a indicação ao pianista de qual o andamento pretendido. No entanto, o aluno teve algumas dificuldades em manter a pulsação do início estável, saltando tempos ou pausas. O pianista acompanhador teve, assim, a sua tarefa dificultada. Como se aproximava uma audição, tinha alguma preocupação com a postura do aluno, que pode influenciar diretamente a confiança. Por isso, pedi ao aluno que tentasse tocar com a cabeça mais levantada, auxiliando também a técnica do instrumento. Foi também necessário corrigir o ritmo de algumas passagens. Para tal, pedi ao aluno para tocar mais lentamente as passagens em questão e também optei por tocar ao mesmo tempo que ele, contribuindo para aumentar a sua confiança.

Na segunda aula lecionada, no 2.º período, optei por tentar mostrar ao Aluno A como os dedos podem ser mais eficientes se a ponta estiver sempre para baixo, mesmo quando os levanta. Este aspeto permitiu corrigir alguns problemas de velocidade em passagens rápidas. Também tentei corrigir a posição do pulso esquerdo, pois o aluno tinha por hábito tocar com este deitado. Outro objetivo foi demonstrar como a peça, neste caso o 1.º andamento do Concertino em Ré Maior de F. Kùchler, é muito mais interessante se for tocada com musicalidade, tentando cativar o aluno no sentido musical e não o aborrecer demasiado com questões técnicas. Também trabalhámos durante esta aula uma secção com semicolcheias, pois a afinação estava muito instável. Para tal, pedi ao aluno que

parasse em determinadas notas, para ouvir, corrigir se for necessário e repetir o trecho que continha essas notas erradas. Com isto, penso que o aluno percebeu como deve trabalhar este tipo de dificuldades.

Por razões logísticas, a terceira aula lecionada também ocorreu durante o 2.º período. No entanto, não foi prejudicial uma vez que o repertório abordado foi diferente da segunda aula lecionada. Nesta fase, o aluno ainda não estava muito seguro do 2.º e 3.º andamentos do Concertino em Ré Maior de F. Kùchler apesar de já os ter lido na íntegra anteriormente. Como tal, optei por pedir ao aluno para tocar o 3.º andamento do início para assinalar as secções com erros ou hesitações. De seguida, trabalhámos uma secção de semicolcheias que se encontrava irregular. Para conseguir superar esta dificuldade, usámos ritmos contrários (galope). Para terminar, abordámos o 2.º andamento do mesmo Concertino, com o objetivo de trabalhar a musicalidade. Para tal, aperfeiçoámos o som, o vibrato e as dinâmicas. Tentei demonstrar ao Aluno A o que faz sentido perante cada frase e cada tema, exemplifiquei e pedi ao aluno para repetir.

O Aluno A, apesar de todas as suas dificuldades técnicas e da timidez, mostrou sempre uma atitude prestável ao tentar ir ao encontro de todas as minhas indicações.

### **3.4.2. Aluna B**

Nas aulas que lecionei à Aluna B, procurei trabalhar a musicalidade e a técnica do arco da Aluna B – para que tirasse melhor partido do seu som tocando, por exemplo, nas zonas certas do arco em cada passagem e, também, com a velocidade e distribuição em cada nota. Pensei que assim estaria a potenciar as maiores capacidades da aluna.

Na primeira aula lecionada, no 1.º período, foi abordado o Romance n.º 2 de L. Beethoven. Em geral, já estava bastante seguro em termos técnicos e, como tal, optei por trabalhar aspetos musicais da peça. Especialmente nos finais de frase, a Aluna B por vezes não tinha muito cuidado, obtendo um som um pouco rude. Por isso, alertei a aluna que devemos ter cuidado neste tipo de repertório e demonstrei-lhe como deve “cantar” as frases para que o final de frase fique bem enquadrado, controlando a pressão do arco e a sua distribuição/utilização. Trabalhámos também aspetos rítmicos que não estavam bem consolidados, nomeadamente ritmos pontuados com fusas. Para tal, dei-lhe a indicação

que deveria pensar na subdivisão e assim conseguir encaixar as fusas corretamente. Para auxiliar, utilizámos o metrónomo a fazer subdivisão de colcheia.

Na segunda aula, no 2.º período, houve um trabalho mais técnico direcionado a aperfeiçoar as passagens menos sólidas do Capricho nº. 20 de N. Paganini. Tentei mostrar à aluna como deve desconstruir as partes técnicas em que a aluna tenha dificuldades, sejam elas melódicas, rítmicas ou posturais, para conseguir estudar de forma mais eficaz e eficiente. A afinação de alguns saltos também foi trabalhada, repetindo várias vezes as notas do intervalo. Outro aspeto referido nesta aula foi as implicações da má postura da aluna na sua técnica e até na sua saúde. A aluna tem por hábito tocar muito curvada, fazendo uma torção à coluna. Tentei corrigir este aspeto e sensibilizar para problemas futuros que podem advir da sua postura. Por último, pedi à aluna que, na segunda secção do Capricho, tocasse mais na zona do talão, para que os trilos soassem mais fortes e com acento.

Na terceira e última aula selecionada, que ocorreu por razões logísticas também no 2.º período, foram abordados o 1.º andamento do Concerto para Violino de Mendelssohn e o *Scherzo* de J. Brahms. Nesta fase, a Aluna B apresentava um vibrato um pouco largo demais, pelo que já vinha com a ideia de abordar esta temática na aula lecionada por mim. Os objetivos eram, além de controlar o volume do vibrato, corrigir a afinação – especialmente nas mudanças de posição. Para os atingir, pedi para a aluna tocar primeiramente sem qualquer vibrato uma determinada passagem, ouvindo a afinação. De seguida, deveria adicionar vibrato em apenas algumas notas. Outro exercício feito foi trabalhar o som tocando uma nota longa com vibrato e ir aumentando gradualmente a sua amplitude.

Por fim, foram trabalhadas as mudanças de posição com a nota de passagem (primeiramente sem vibrato para ouvir uma afinação mais clara). Infelizmente, o tempo disponível para trabalhar o *Scherzo* de Brahms foi curto mas optei por rever o início, corrigindo a maneira como a aluna toca os acentos, que era demasiado passiva. Para atingir o objetivo, sugeri à aluna tocar mais perto do talão e pressionar as cordas com o arco antes de tocar. No caso em que o acento é na segunda nota ligada a uma anterior, a aluna fazia o erro de acentuar a primeira e não a que tinha efetivamente acento, portanto dei a indicação para ter atenção a este aspeto e aplicar a velocidade do arco na nota que tem acento.

Durante as aulas lecionadas por mim, a aluna tentou cumprir os objetivos propostos. Apesar de o conseguir, nem sempre o estudo era efetivo e/ou suficiente para, pelo menos na aula seguinte, manter as aprendizagens anteriores. Assim, dava a sensação que ficava sempre aquém das suas capacidades.

### **3.4.3. Aluna C**

Nas aulas que lecionei, tentei que a aluna se soltasse um pouco musicalmente, não se fixando tanto na parte técnica e tentando cativar a sua musicalidade. Em alguns momentos, senti que estava a tocar de uma forma mais leve, menos compenetrada nas notas e no ritmo. Sempre insistindo mais na parte musical (entendendo que era uma das lacunas da aluna), procurei mostrar-lhe como poderia interpretar cada frase no contexto das peças de diferentes épocas. A sua timidez impede-a de tornar a *performance* mais atrativa, tendo em conta também a musicalidade e não só a aparência.

No 1.º período, e por razões logísticas, a primeira aula lecionada foi apenas três semanas após a primeira aula observada. Como tal, o conhecimento sobre cada aluno não era o mais aprofundado. Nesta aula, a Aluna C tocou a peça *Czardas*, de Monti. Chamei a atenção da aluna para diversos aspetos musicais, de fim de frase, do tipo de som, etc. Tentei mostrar como funciona o fraseio, neste tipo de repertório e cantei ao mesmo tempo que a aluna toca no sentido de ela perceber como é que seria cada frase se fosse cantada. Houve também lugar a um trabalho mais técnico: primeiro, tocar lentamente retirando os ornamentos. Depois, uma vez dominada a passagem sem ornamentos, adicioná-los continuando a tocar devagar, aumentando gradualmente a velocidade. Manter os dedos perto das cordas para facilitar a velocidade alta é uma dica muito importante. Por fim, reví, juntamente com a aluna, o texto musical: nem tudo está escrito, a interpretação é muito importante. Portanto, fiz a aluna ver que tem de ter atenção e interpretar a obra em questão em todos os seus símbolos e não só em termos de notas e ritmo.

Na segunda aula, já no 2.º período, foram abordadas a *Bourré* e *Gigue* da 3.ª *Partita* para Violino Solo de J. S. Bach. O primeiro aspeto que trabalhámos foi logo as duas primeiras notas em cordas dobradas, que não estavam afinadas nem com confiança. Propus à aluna experimentar, antes de começar a tocar, ter os dedos já prontos por cima das cordas, especialmente nas duas cordas dobradas do início. Além disso, pedi que a aluna corrigisse

a posição do cotovelo quando toca com o quarto dedo (para ajudar a afinação). A aluna percebeu que é mais fácil e eficiente tocar desta forma, tocando de forma muito mais afinada.

Outro objetivo que foi proposto na segunda aula foi tentar fazer com que a música seja mais leve, tal como o estilo barroco. Para isso, tentei que a aluna corrigisse o peso aplicado em certas notas, que se for a mais deixam a música sem rumo e até um pouco agressiva. A aluna deve também evitar acentuar a primeira nota e a última de cada frase, algo que fez com alguma frequência. Usar mais arco, com mais velocidade, ajudou a haver mais leveza. Pedi para a aluna, em algumas passagens, tocar mais a partir do talão e não tudo na ponta. De uma forma geral, tentei demonstrar como a aluna pode entender as frases: as dinâmicas, a construção, a condução, perguntas-respostas, etc., e desta forma motivá-la a tocar com mais vida e interesse.

Na terceira e última aula, que infelizmente ocorreu muito próxima da segunda (apenas três semanas depois), a aluna tocou a «Melodia da ópera “Orfeu e Eurídice”» de C. W. Gluck (arr. F. Kreisler). Confesso que não conhecia esta peça, por isso este estágio também contribuiu para enriquecer a minha cultura musical. Para não prejudicar a diversidade de repertório abordado, esta peça foi abordada mesmo tendo sido tocada em apenas uma aula com o professor cooperante. Para começar, pedi à aluna para tentar manter a sonoridade *cantabile* até ao fim de cada frase, e não deixar que esta perca a intensidade a meio, ficando partida. Para tal, trabalhei com a aluna o vibrato: pedi para tocar a primeira nota longa, começando sem vibrato e ir aumentando gradualmente a amplitude e, por fim, manter a velocidade constante e a consistência. A aluna teve alguma dificuldade em manter a intensidade sonora, mas melhorou um pouco. De seguida, revimos a afinação de algumas notas, parando nas que a aluna achava que estariam desafinadas, corrigindo e repetindo de seguida.

Por fim, aperfeiçoámos o ritmo, uma vez que nem sempre a aluna encaixava as fusas na subdivisão certa. Pedi-lhe que pensasse não à semínima, mas sim à semicolcheia, subdividindo cada tempo em quatro. Exemplifiquei, contando em voz alta “1, 2, 3, 4”, para que a aluna entendesse como deveria pensar. Pedi-lhe para solfejar o ritmo pensando na subdivisão e, algumas vezes depois, a aluna já conseguia fazer as fusas corretamente. Pedi-lhe, então, para tocar, conservando o mesmo pensamento.

Em todos os momentos, consegui observar por parte da aluna o seu esforço e empenho em tocar de acordo com as minhas indicações. Em particular na segunda aula lecionada, a aluna acabou a aula a tocar muito melhor, com mais confiança e atitude, o que me deixou realmente satisfeita com o trabalho realizado.

### **3.5. Atividades Extracurriculares**

Em cada período, realizaram-se pelo menos duas audições da classe e uma audição geral na altura da Páscoa e do Natal, em que tocam alunos selecionados de várias classes de professores e instrumentos. Também há concertos fora do âmbito escolar, por exemplo em Mafra, Concerto de Natal, e no CCB, a Audição Final. Para estes concertos, existem ainda ensaios no local nos dias anteriores. O intercâmbio de alunos com outras escolas de música também é muito benéfico para os estudantes, pois veem os colegas que não conhecem a tocar, conhecendo novas interpretações, formas de execução, outros professores, etc. Há também muitas visitas de estudo: idas a teatro, museus, visitas a várias cidades europeias, que muito enriquecem a cultura dos estudantes da AMSC.

### **4. Reflexão Final / Análise Crítica da Atividade Docente**

Considero que o Estágio do Ensino Especializado de Música é muito importante para um professor em formação. Esta profissão é extremamente exigente, não só ao nível técnico mas também na dimensão humana. Não estamos perante uma turma de 30 alunos, estamos apenas com um aluno, focados nas suas necessidades, e a relação estabelecida é fulcral para o gosto e sucesso da aprendizagem do estudante.

No meu caso, um ponto positivo foi o facto de o estágio ter-se realizado numa realidade por mim conhecida, pelo menos da ótica do estudante, uma vez que a escola de acolhimento foi o estabelecimento que frequentei dos 3 aos 18 anos de idade e, também, o professor cooperante foi o meu professor de violino durante 10 anos (desde a iniciação até concluir o 8.º grau). Portanto, senti-me mais confortável e com um à vontade diferente do que se estivesse a realizar o estágio numa escola desconhecida. A sua realização foi muito útil desde logo porque nunca tinha gravado nenhuma aula que tivesse lecionado e, portanto, nunca me tinha observado de fora a dar uma aula, que é muito diferente de a ver

do lado de quem a dá. Isto foi importante na medida em que a autocrítica veio ajudar-me a melhorar a minha forma de ensinar, completando os ensinamentos da disciplina de Didática Específica. Um dos pontos a melhorar será falar menos e deixar que o aluno toque mais tempo. A autocrítica foi muito importante para melhorar a minha atividade docente.

As aulas observadas contribuíram para observar novas metodologias e até para enriquecer a minha cultura em termos de repertório violinístico. O professor cooperante optou por não pedir aos alunos a execução de escalas e arpejos em todas as aulas, possivelmente numa tentativa de não tornar as aulas monótonas e sobrecarregar os alunos com demasiada técnica. Assim, também pôde haver mais tempo de aula dedicado a outros aspetos. Ao contrário de outros professores, que consideram importante este exercício técnico e que o pedem em todas as aulas, utilizando por vezes metade do tempo da aula. Há várias abordagens e considero que todas são válidas desde que sejam equilibradas.

As atividades dos alunos e as várias atividades da AMSC a implicarem algumas faltas dos alunos, a somar à minha indisponibilidade para ir assistir às aulas de reposição, fez com que, infelizmente, não fosse possível assistir o número necessário de aulas (81) e assim não atingi um dos objetivos do estágio durante esse ano letivo. Por essa razão, completei posteriormente o estágio com a colaboração dos professores Pedro Pacheco, Vasco Broco e Maria Luís Santos. Foi interessante ver as diferentes abordagens e ferramentas de cada professor e, com isso, poder enriquecer as minhas próprias formas de ensino. Devido à pandemia de coronavírus, o complemento deste estágio foi realizado remotamente o que impede que consiga ouvir certos pormenores como dinâmicas e dificulta também a audição (pois nem sempre a internet permite que se oiçam todas as notas; às vezes há interferências e até atrasos e/ou acelerações). A pandemia forçou uma maior adaptabilidade de professores e alunos, o que também tem o seu lado positivo pois mostra que tudo se consegue com dedicação e empenho.

O Estágio contribuiu muito para a minha formação e desenvolvimento pessoal, pois tive a oportunidade rara de lidar com vários professores e diferentes alunos de níveis distintos, conhecendo diversas abordagens por vezes ao mesmo aluno e à mesma obra em simultâneo. Enriqueceu-me profissional e pessoalmente, e muito desta formação devo à AMSC que, mesmo depois de não ser aluna, manteve a colaboração e dedicação que foi fulcral para obter dados para a minha investigação.

## **PARTE II - Investigação**

### **5. Título do Projeto de Investigação**

#### **5.1. Descrição do Projeto de Investigação**

Este Projeto de Investigação, no âmbito do Relatório de Estágio, pretende investigar a dislexia na música sob vários prismas. O principal objetivo é compreender de que forma se pode ensinar mais eficazmente um instrumento (em particular o violino) a um aluno com dislexia diagnosticada, de modo a aumentar a motivação e o interesse/gosto do aluno. De uma maneira geral, os alunos com este tipo de necessidades especiais têm dificuldades em decifrar a informação escrita, levando-os, muitas vezes, a desistir da aprendizagem de um instrumento. Um professor pouco ou nada instruído ou sensível a este tema poderá contribuir para esta situação.

Com naturalidade surgiram questões acerca de como é feita a avaliação a estes alunos nas Escolas de Ensino Artístico; será que a avaliação feita pelos professores é diferencial tendo em conta as necessidades educativas especiais dos alunos? Ou será que é igual para todos, não tendo em consideração as especificidades destes alunos?

Pretende-se ainda avaliar e incrementar o nível de motivação do aluno disléxico com a proposta de exercícios/jogos didáticos, tendo como amostra a minha aluna que tem dislexia diagnosticada. Pretendo aplicar os exercícios/jogos didáticos e avaliar a evolução da sua técnica, motivação para estudar e interesse pelo violino.

A investigação será feita com base na análise da bibliografia e em entrevistas a professores (de instrumento, de música ou de outra área) e psicólogos que tenham contacto direto com o tema da dislexia na música (por terem tido alunos disléxicos ou por terem realizado/se encontrarem a realizar uma investigação sobre o tema). Com estas entrevistas, pretende-se tomar conhecimento das estratégias utilizadas por estes profissionais que contribuem para uma melhor aprendizagem destes alunos e também da sua experiência.

A música está cada vez mais associada à terapia para diversas patologias, incluindo a dislexia. Para responder à questão “De que forma a música pode funcionar como terapia para alunos com dislexia diagnosticada?”, irei entrevistar musicoterapeutas, complementando as entrevistas a professores e psicólogos.

Espero que esta investigação me permita adquirir as ferramentas necessárias para lecionar violino a alunos com necessidades educativas especiais, em especial com dislexia. Este trabalho espera ser útil à comunidade escolar/académica no sentido em que poderá ajudar outros professores na mesma situação e contribuir para uma maior sensibilização dos diversos agentes do ensino – pais, encarregados de educação, professores, diretores, etc. – acerca das necessidades educativas especiais, tornando o ensino mais eficiente, eficaz e alargado a todos.

## **5.2. Motivações e Objetivos**

O interesse em estudar este tema partiu do facto de ter uma aluna com dislexia diagnosticada e não possuir o conhecimento e as ferramentas adequadas sobre como a devo ensinar por forma a que ela aprenda melhor e mais rapidamente. Também me parece de substancial interesse motivar a comunidade de alunos e professores de música a interessar-se pela temática do ensino a alunos com Necessidades Educativas Especiais, em geral, e a Dislexia relacionada com a música, em particular. Considero que este tema é pouco abordado pela comunidade académica e, por isso, não há muita bibliografia acerca do mesmo, o que pode desencorajar a realização de trabalhos de Mestrado, tornando-se assim um círculo vicioso. Outro objetivo que tenho com esta investigação é demonstrar que a educação inclusiva pode trazer vantagens não só para alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas também para todos os alunos em geral, com uma formação mais completa dos professores que assim terão ao seu dispor vários métodos e alternativas de ensino.

Outro fator motivador, para além dos já referidos, foi o livro do neurologista e escritor Oliver Sacks, *Musicofilia*, do qual foi apresentado um capítulo nas aulas de Psicopedagogia. O livro aborda o tema da música relacionada com o cérebro humano, relatando vários casos de pessoas com distúrbios neurológicos ou outros. Tendo frequentado o Curso de Ciências e Tecnologias na AMSC (no Ensino Secundário), a ciência foi sempre, ao longo do meu percurso formativo, uma área de interesse, particularmente o cérebro humano e como ele processa a música (ou não, em alguns pacientes).

## **6. Estado da Arte e Revisão da Literatura**

O presente capítulo tem por objetivo descrever os principais tópicos abordados aquando da consulta da bibliografia, sendo um dos pontos da fundamentação desta investigação. Infelizmente, não foi possível encontrar muita bibliografia sobre o tema, especialmente dedicada à área da Dislexia na Música. Este assunto tem sido um pouco negligenciado, ao longo dos anos, por cientistas, professores e até por encarregados de educação dos alunos. Por isso, a literatura não é tão vasta como noutros tópicos.

### **6.1. Dislexia – Definição, Considerações e Estatísticas**

A palavra Dislexia tem origem em *dys* (do grego: pobre ou difícil) e *lexia* (do grego: ação de falar, palavra). De acordo com a Associação Internacional da Dislexia, a dislexia é “uma dificuldade específica da aprendizagem, com origem neurológica, caracterizada por dificuldades no reconhecimento adequado das palavras, por um discurso pobre e dificuldades de descodificação, resultantes de um défice na componente fonológica da linguagem, muitas vezes inesperadas, quando comparado com as capacidades cognitivas e com as aprendizagens em outras áreas”.

A Federação Mundial de Neurologia definiu, em 1968, a dislexia como “um distúrbio de origem constitucional manifestada pela dificuldade em aprender a ler, escrever e falar, apesar da instrução académica convencional, inteligência adequada e oportunidade sociocultural”. Portanto, a dislexia nada se relaciona com raça, etnia, género ou condições socioeconómicas (Ward, 1994).

Da população mundial, 70-80% das pessoas que têm fracas capacidades de leitura são provavelmente disléxicos e 15-20% tem algum tipo de dificuldade de aprendizagem baseada na linguagem, sendo a mais comum a dislexia (dados do Centro de Dislexia de Utah<sup>9</sup>). Este distúrbio afeta cerca de 10% da população mundial (dados da Associação Britânica de Dislexia). Infelizmente, não está corretamente identificado em algumas crianças, muitas vezes pela incapacidade dos professores e pais/encarregados de educação em reconhecer os sinais. Segundo um estudo, menos de 14% dos professores afirma ser

---

<sup>9</sup> Os dados estatísticos presentes neste subcapítulo foram retirados dos sites: <https://www.dyslexiacenterofutah.org/Statistics>; [www.dislex.co.pt](http://www.dislex.co.pt)

capaz de reconhecer os sinais de dislexia no aluno, e menos de 9% tem capacidade para ensinar alunos com dislexia diagnosticada (Saunders *et al*, 2013).

O estudo da dislexia é relativamente recente, tendo cerca de 150 anos. Segundo Moura *et al* (2018), foi iniciado com a descrição, por parte de um médico, de um doente que sofria de “*text-blindness*”, e na altura investigaram possíveis problemas com a visão (Moura *et al*, 2018).

O denominador comum da música é o som (o que os ouvidos ouvem e transformam) e, em segundo lugar, a partitura (o que os olhos veem). Estas são duas das áreas primárias em que os disléxicos, por vezes, têm dificuldade. No entanto, a dislexia também afeta áreas secundárias: distinção entre esquerda e direita, controlo físico, memória, concentração, organização, entre outras, ainda que em diferentes graus (Oglethorpe, 2002).

O portal de internet SAPO (Servidor de Apontadores Portugueses Online), grupo que se dedica à oferta de conteúdos digitais, publicou um artigo<sup>10</sup>, no Dia Mundial da Dislexia, que tem como título “Maioria das escolas não tem profissionais formados para apoiar alunos com dislexia”, dando conta da falta gritante de acompanhamento dos alunos disléxicos que, segundo a DISLEX<sup>11</sup>, representam 48% dos alunos com necessidades educativas especiais. Neste artigo, a associação vem alertar para “necessidade de se desenvolverem algumas competências facilitadoras do processo de iniciação à leitura e à escrita, nas crianças que vão iniciar a escolaridade” (Doutora Helena Serra, Presidente da DISLEX). Afirma que nem todos os alunos disléxicos estão a ter o devido acompanhamento, com as necessárias medidas seletivas, e reforça a importância do treino de competências específicas.

## 6.2. Como detetar a Dislexia?

Um dos grandes problemas da dislexia na vida de quem a tem é o seu diagnóstico por ser muitas vezes uma incapacidade escondida, daí a importância de professores e educadores terem conhecimento dos sinais que podem estar por trás deste distúrbio. Muitas vezes,

---

<sup>10</sup> Este artigo foi publicado a 10 de outubro de 2019 e está disponível em <https://lifestyle.sapo.pt/familia/noticias-familia/artigos/maioria-das-escolas-nao-tem-profissionais-formados-para-apoiar-alunos-com-dislexia>.

<sup>11</sup> A DISLEX é a Associação Portuguesa de Dislexia e tem feito um importante trabalho de consciencialização desta disfunção neurológica (ver subcapítulo 6.4 – Consciencialização da dislexia).

este só é detetado numa fase avançada dos estudos, como por exemplo no Ensino Secundário ou Superior, deixando para trás toda uma possibilidade de evolução mais favorável com outras estratégias de ensino/aprendizagem adaptadas à dislexia e consequentemente menos frustração para o aluno.

Kate O'Brien Vance é professora de trompa e diretora de uma escola privada de música em Louisville, uma cidade no estado americano de Kentucky. Tem a particularidade de ser disléxica, algo que só foi diagnosticado após o Ensino Superior e durante o seu primeiro ano como professora. Consciente da falta de informação específica e clara para professores de música, desenvolveu um artigo – “Adapting Music Instruction for Students with Dyslexia”<sup>12</sup> – com o objetivo de ajudar os seus colegas de profissão a ficar mais alerta dos sinais e das adaptações metodológicas que poderão vir a fazer no caso de terem alunos com dislexia diagnosticada, podendo vir a fazer diferença na vida destes estudantes.

Nele encontramos vários conteúdos acerca da dislexia na música, incluindo um resumo do que podem ser os sinais desta condição num indivíduo<sup>13</sup>:

- Défice no processo verbal e auditivo (dificuldades em entender o discurso ou a encontrar a palavra “certa”);
- Erros na leitura oral e lentidão no reconhecimento de letras, palavras ou notas (solfejar ou ler termos incorretamente; cantar ou tocar depois do tempo);
- Problemas de ordenação e sequenciais (dificuldade em cantar versos ou tocar notas na ordem correta seguindo uma sequência de instruções);

---

<sup>12</sup> Este artigo está disponível em *Music Educators Journal*, da National Association for Music Education, uma das maiores organizações mundiais de educação artística.

<sup>13</sup> Tradução livre da autora a partir do texto original: “*verbal processing and auditory processing deficits (difficulty understanding speech or finding the "right" word); errors in oral reading and slow recognition of letters, words, or notes (naming notes or reading terms incorrectly; singing or playing under tempo); serial order and sequencing problems (difficulty singing verses or playing notes in the correct order or following a sequence of instructions); motor sequencing problems (difficulties performing motions while singing in elementary music class, problems with fingerings or bowings); Confusion between right and left (in fingerings or percussion stickings); time and directional confusion (habitually late or early; getting lost in school); lack of adequate problem-solving strategies (inability to work out challenging passages or solve simple logistical problems); problems with attention (off-task behavior in class or during lessons; distractibility); social behavior problems (difficulties interacting with peers or authority figures in lessons or rehearsals); memory deficits (forgetfulness, trouble remembering skills and concepts); difficulty understanding and following directions*” – disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3400020?icid=int.sj-abstract.similar-articles.3>

- Problemas na sequenciação motora (dificuldade em exprimir emoções enquanto canta na aula de educação musical; problemas com dedilhação e/ou arcadas);
- Dificuldades na distinção da direita e da esquerda (em dedilhação ou em leitura de ritmos de percussão);
- Perturbação com tempo e espaço (chegar cedo ou tarde; perder-se na escola);
- Falta de estratégias de resolução de problemas (incapacidade de estudar passagens difíceis ou resolver problemas logísticos simples);
- Problemas com concentração (facilidade de distração);
- Problemas de comportamento e relação social (dificuldades em interagir com os colegas ou com figuras da autoridade em aulas ou ensaios);
- Défice de memória (esquecimento, problemas em lembrar aptidões ou conceitos);
- Dificuldades de compreensão e de seguir tarefas.

Elizabeth Heikkila e Andrew Knight (2012) apresentam alguns sinais que podem surgir em crianças consoante a sua idade (ver Tabela 5):

**Tabela 5 - Potenciais manifestações da dislexia de desenvolvimento por idade**

Área	2 a 4 anos	4 a 7 anos	7 a 10 anos
<b>Discurso</b>	Atraso na aprendizagem da fala	Troca de sons nas palavras	Diagnóstico de transtorno no processamento auditivo (pode ter terapia da fala)
<b>Cognição</b>	Dificuldades no rastreio visual	Dificuldades na leitura e soletração, problemas de memória de curta duração	Dificuldades na leitura e soletração
<b>Motora</b>	Escrita inversa, atraso a aprender a andar, dificuldades nas capacidades motoras	Disgrafia e outros problemas motores finos	-

Fonte: “Inclusive Music Teaching Strategies for Elementary-Age Children with Developmental Dyslexia”, p. 3, disponível em *Music Educators Journal*: <https://journals.sagepub.com/home/mej>.

Os alunos disléxicos, ao aprenderem a tocar um instrumento de cordas friccionadas, podem ter dificuldades em ajustar o braço de maneira a tocar em cada corda individualmente. Também há vários incidentes reportados de instrumentistas de cordas que começam a tocar a frase pelo seu fim em vez de pelo início, o que faz crer que também possa acontecer com estudantes de outros instrumentos. Também têm frequentemente dificuldades na noção de pulsação (Oglethorpe, 2002).

### **6.3. Leitura Musical, Leitura de Texto e Execução**

A leitura musical é uma das componentes da performance musical, que é aprendida através de ensino especializado. Ler música inclui não só decifrar a notação musical (em todos os seus símbolos), mas também conseguir ler e tocar uma partitura (Hébert & Cuddy, 2006).

O espaço e o tempo têm diferentes papéis na leitura musical e na leitura de texto. Enquanto que a leitura de texto se faz sequencialmente na horizontal, a leitura musical faz-se sequencialmente na horizontal e na vertical. Há fatores (como ritmo, altura das notas, acordes) que envolvem dimensões de tempo e espaço na vertical e na horizontal dos quais não há paralelo para a leitura de texto (Sloboda, 1980). Além disso, as dinâmicas e a musicalidade estão implicadas no processo de leitura.

#### **6.3.1. Música e o Cérebro – Considerações**

Os termos neurológicos Alexia e Agrafia referem-se, respetivamente, às dificuldades adquiridas de ler e escrever texto após dano cerebral. Dislexia adquirida é o termo que engloba Alexia e Agrafia, simultaneamente, e que se traduz na perda da capacidade de leitura após dano cerebral. Dislexia de desenvolvimento refere-se às dificuldades reiteradas e persistentes na aprendizagem da leitura e, contrariamente à dislexia adquirida, sem ter ocorrido um dano cerebral, pelo menos evidente (Lozano *et al*, 2003). Todos estes termos fazem parte de outro conceito mais geral - Afasia (*a* – não, *fasia* – linguagem), que se refere à falta da capacidade de comunicação. Amusia é o termo paralelo a Afasia, mas relacionado com a música (Alexia musical e Agrafia musical). Segundo Hébert e Cuddy (2006), que tenham conhecimento, o termo dislexia musical nunca foi utilizado.

Amusia define-se como sendo a perda total ou parcial da percepção, memória, capacidade de execução musical ou das reações por ela despertadas (Martins & Pinto, 1979). O termo foi sugerido por Steinhals em 1871 e, mais tarde, Knoblauch oficializa-o na terminologia médica.

Vários estudos sugerem que os pacientes podem ter apenas uma das patologias (Alexia, Agrafia, Alexia musical e Agrafia musical) sem necessariamente sofrerem das restantes, por se deverem a lesões em partes específicas do cérebro. Um dos exemplos descritos que considerei mais curioso foi o de um organista cego que, após sofrer dano cerebral, perdeu a capacidade de leitura do alfabeto embora tenha continuado a conseguir ler música. Em Braille, o sistema de escrita para cegos, a linguagem e a música partilham os mesmos símbolos. Apesar disso, o organista conseguia ler em contexto musical apenas. Este exemplo, entre outros, demonstrou que há evidência de que existem, no cérebro, áreas distintas para a leitura de texto e leitura musical (Hébert & Cuddy, 2006).

Um número relativamente relevante de estudos comparando a estrutura cerebral de músicos e não-músicos descobriu certas diferenças, com os músicos a demonstrarem sinais de lateralização<sup>14</sup> do plano temporal esquerdo (frequentemente denominado Área de Wernicke, que faz parte do córtex auditivo), aumento do volume na região do cerebelo (que faz o controlo motor), e aumento do volume na parte frontal do corpo caloso (que conecta e transmite informação entre os dois hemisférios) ( Schlaug, 2001). Estudos posteriores sugeriram que os músicos têm uma maior quantidade de massa cinzenta (que indica o número de neurónios presente) na área de Broca e no córtex auditivo primário (Sluming *et al.*, 2002; Schneider *et al.*, 2002).

Embora ainda não se tenha provado que esta diferente estrutura cerebral dos músicos é efetivamente causada pelo treino musical, há cada vez mais evidências disso. Por exemplo, foi demonstrado que algumas regiões do córtex responsáveis pelo controlo bimanual são mais desenvolvidas na região da mão esquerda para os violinistas e na região da mão direita para os pianistas, sugerindo que o tipo de instrumento (e os respetivos movimentos associados) podem afetar o tipo de diferenças cerebrais encontradas (Bangert & Schlaug, 2006).

---

<sup>14</sup> A lateralização da função cerebral é a tendência de que algumas funções neurais ou processos cognitivos sejam especializados em determinado lado do cérebro (direito ou esquerdo). Por exemplo, a linguagem é uma função tipicamente lateralizada no hemisfério esquerdo nos indivíduos destros.

### **6.3.2. Deficiências na leitura e execução musical**

Ao longo dos anos, foram poucos os estudos acerca de deficiências da leitura musical. Hébert e Cuddy (2006) fizeram um resumo de 16 estudos representativos desde 1979 até 2005. No entanto, referem limitações dos estudos, justificando a escassez dos mesmos: não há dados científicos de controlo para comparar músicos saudáveis com os que têm dificuldades na leitura musical; raramente a primeira preocupação dos pacientes é com a leitura musical, que é posta para segundo plano em relação a outras dificuldades, a menos que a música seja uma atividade profissional e, finalmente, poderá ser difícil encontrar uma capacidade pré-mórbida em relação à qual se possam avaliar possíveis danos.

Um exemplo descrito foi o caso de dois pacientes que sofriam de afasia severa e apenas conseguiam dizer algumas palavras. Apesar disso, conseguiam produzir melodias (Hébert, Racette, Gagnon & Peretz, 2003; Peretz *et al.*, 2004). O primeiro caso deste género a ser reportado foi descrito no artigo “On a Mute who can sing”, escrito pelo historiador sueco Olof Dahlin e publicado em 1745, que descreve o caso do filho de um agricultor que, após um acidente, ficou com o hemisfério direito paralisado, o que resultou na perda total da fala. No entanto, um padre que conhecia o jovem contou ao historiador sueco acerca da habilidade dele em conseguir cantar e rezar orações que aprendera antes do acidente. O contrário foi encontrado num paciente que, reconhecendo a letra das canções, não tinha a capacidade de as cantar (Peretz, Belleville & Fontaine, 1997).

Manter a capacidade de cantar na ausência da fala levou à criação de um tratamento terapêutico intitulado “Melodic Intonation Therapy” em 1973 (sobre este tratamento, ver 6.3.4.) (Mishra, J., 2005).

### **6.3.3. Coordenação motora das mãos**

A coordenação motora é um aspeto fundamental na prática de um instrumento. O violino é um instrumento que requer vários detalhes de postura de cada dedo, mão e braço individualmente. Para tocar violino, as duas mãos funcionam em movimentos assimétricos: a mão esquerda usa os dedos e a mão direita segura o arco. Além das mãos, também o movimento dos braços está envolvido: o braço esquerdo está implicado na

postura do ombro esquerdo e do pulso esquerdo; o braço direito nas dinâmicas, mudanças de corda e aderência do arco às cordas.

Mario Wiesendanger, neurologista e professor catedrático, ficou conhecido por estudar o controlo motor. Tocou violino desde jovem e sempre revelou fascínio por todos os movimentos envolvidos ao tocar o seu instrumento. Quando se reformou, fez um estudo intitulado “Temporal co-ordination of the two hands in playing the violin”, artigo inserido no livro *Neurology of Music* (com a colaboração de vários autores), em que estudou os movimentos de vários violinistas e até em contexto de música de câmara. O neurologista, que anteriormente já terá estudado a coordenação bimanual da simples ação de abrir um armário com a mão esquerda e pendurar um cabide com a mão direita, escolheu fazer um estudo com as mãos a tocar violino. Com esse estudo, concluiu que os músculos da mão e recetores da pele enviam mensagens para ajustar as ações de ambas as mãos.

Para estudar o caso das mãos no violino, usou equipamento altamente sofisticado: quatro câmaras de vídeo equipadas com infravermelhos (capazes de medir 200 unidades/segundo), e outro equipamento de ajuda à gravação dos movimentos. Durante a execução de uma melodia (com uma nota por arco), foi feita uma medição do tempo entre pisar a corda e o golpe de arco, que foi de 0-70 milissegundos (ms). Esta medição vai de acordo à medição feita entre músicos de um trio de cordas, em que a diferença entre eles foi 37-49 ms. Estas medições foram feitas a músicos profissionais e amadores e os resultados foram sempre abaixo dos 70 ms. Também foram feitas medições num contexto de um excerto (previamente estudado) que exigia mudanças de posição e de cordas, que exigem mais tempo para mexer cotovelos, braços e dedos. Estas medições foram feitas a músicos profissionais e músicos amadores e os resultados foram surpreendentes: não houve diferença de tempo, que se manteve abaixo dos 70 ms.

Apesar disto, os alunos disléxicos podem efetivamente ter dificuldades na sua prestação motora. Segundo Chaix *et al.* (2007), resultados do seu estudo intitulado *Motor impairment in dyslexia: The influence of attention disorders* mostraram que 17% dos alunos têm deficiência na coordenação bimanual, além das conclusões de que há uma associação significativa entre défice de atenção e dificuldades motoras na dislexia e que estes dois sintomas influenciam pouco as capacidades de leitura.

#### 6.3.4. Música como tratamento da dislexia

Ao longo dos últimos anos, vários foram os estudos que concluíram, através de imagens da atividade cerebral, que o cérebro de um disléxico tem problemas funcionais e estruturais, resultando na fraca ativação em várias áreas do córtex, subcórtex (responsáveis por funções como memória, atenção, consciência, linguagem e percepção) e cerebelo (responsável pela função de aprendizagem motora, entre outras) (Démonet *et al.*, 2014). A fraca conexão entre estas áreas também foi reportada (Finn *et al.*, 2014).

Os resultados da investigação de Habib *et al.* (2016) demonstram a melhoria de certas capacidades com apenas algumas horas de treino musical, indo ao encontro de outros estudos anteriormente realizados, analisando as capacidades de identificação e discriminação de sílabas, duração silábica e alterações na altura do som. A investigação revela, na sua conclusão, que os “resultados estão em linha com a repetida e prolongada observação de professores, clínicos e cientistas, que a música em geral, e talvez mais especificamente aprender um instrumento, interfere positivamente no aproveitamento escolar” (Habib *et al.*, 2016, p. 11). A música desenvolve as diferentes áreas do cérebro relacionadas com a linguagem, conseguindo fazer uma reunião integrada da informação entre elas.

Patel (2003, 2011) afirma que a música e a linguagem partilham alguns recursos como a sequência sonora (alfabeto representativo) e uma sintaxe específica. Em 2011, referiu que a música leva a uma plasticidade adaptativa do cérebro das mesmas redes neurológicas envolvidas no processo da linguagem. Mais recentemente, Rogalsky *et al.* (2011) e Perruchet e Poulin-Charronmat (2013) apontaram a atenção e memória como recursos igualmente partilhados entre música e linguagem.

A literatura recente sobre dislexia e os défices de aprendizagem relacionados convergem no mesmo sentido: as principais diferenças estruturais nos cérebros dos disléxicos em comparação com o cérebro padrão residem na natureza, integridade e direccionalidade de certos feixes de matéria branca hemisférica (conjunto de células com funções de apoio, sustentação, isolamento elétrico ou nutrição dos neurónios e gânglios). Como essas diferenças estão presentes antes de aprender a ler, não podem ser o resultado de falta de experiência com a linguagem (Saygin *et al.*, 2013).

Em 1973, os estudos de Albert, Sparks, e Helm acerca da afasia e em como é possível cantar mesmo não conseguindo falar, levaram à criação do programa *Melodic Intonation Therapy* (Helm-Estabrooks, Nicholas & Morgan, 1989). A terapia consiste em cantar pequenas frases, com palavras curtas, em que cada sílaba tem uma nota. Isto permite aos pacientes afásicos comunicar verbalmente (Rusch, 2011).

#### **6.4. Conscientização da dislexia**

Muitas vezes, os alunos com dislexia estão inseridos em aulas de música de conjunto em que a abordagem é totalmente desajustada à sua realidade. Como não se conseguem adaptar, ficam frustrados e acabam por desistir de aprender música. Estes alunos merecem e precisam de uma educação inclusiva, avaliada *a priori* para que consigam ter uma evolução mais positiva.

A Associação Britânica de Dislexia (*British Dyslexia Association*) criou um programa de sensibilização e instrução para professores de alunos com dislexia diagnosticada. As quatro áreas específicas abordadas durante este programa são: consciência da dislexia; como identificar a dislexia; como ajudar um aluno com dislexia e como escolher a tecnologia/abordagem apropriada.

Em Portugal, a dislexia está presente em 5% da população e em 48% dos casos de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (DISLEX, Associação Portuguesa de Dislexia – dados de 2010). Esta Associação, fundada no Porto em 2000, tem vindo a sensibilizar a comunidade académica no sentido de mostrar a importância da criação de competências dos professores para o correto acompanhamento dos alunos disléxicos, nomeadamente dando a conhecer que grandes génios eram disléxicos (Albert Einstein, Alexander Graham Bell, Thomas Edison, Charles Darwin, Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Steve Jobs, entre outros), mostrando assim que a dislexia não impede que se chegue ao objetivo pretendido.

Sylvia Henry, no seu artigo “Learning Disability is not a Learning Inability: dyslexics matter”, reforça a importância de entender que ter dificuldades na aprendizagem não quer dizer que seja uma incapacidade de aprendizagem. Este artigo é dedicado a outros estudantes, para que conheçam o mundo de um aluno disléxico e para que tomem

consciência da importância de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Não há uma única abordagem que funcione com todos os alunos disléxicos, além disso é fundamental identificar o perfil do aluno (visual, auditivo ou cinestésico).

### **6.5. Legislação Portuguesa relativa à educação inclusiva – o caso específico da dislexia**

A Lei Portuguesa prevê condições especiais de avaliação para os alunos com dislexia diagnosticada, ainda que nos ensinos básico e secundário seja obrigatória a realização de provas e exames de âmbito nacional (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Foi criada a Ficha A<sup>15</sup>, ficha de apoio à classificação de provas e exames nos casos de dislexia. Esta ficha, que deve ser preenchida por um docente próximo ao aluno que saiba expressar as suas reais dificuldades nas áreas de expressão escrita, linguagem quantitativa, leitura e expressão oral, tem como objetivo a não consideração de erros específicos e característicos da dislexia, na classificação de provas ou exames, de acordo com o Regulamento das provas de avaliação externa e provas de equivalência à frequência dos ensinos básico e secundário. Consoante o grau de Dislexia (ligeira, moderada, grave), há diferentes medidas que podem ser adotadas, como mostra a tabela seguinte (ver Tabela 6):

---

<sup>15</sup> A informação deste subcapítulo encontra-se no *Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames*, disponível no site da DGE, também no sítio da Associação Portuguesa de Dislexia ([www.dislex.co.pt](http://www.dislex.co.pt)) e ainda no Portal da Dislexia (<https://dislexia.pt/blog/aplicacao-adaptacoes-realizacao-de-provas-exames-alunos-dislexia-2020/>).

**Tabela 6 - Adaptações a autorizar em provas e exames para situações de Dislexia**

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

Fonte: *Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames*, disponível no site da DGE, p. 23, disponível em <https://www.dge.mec.pt/>.

É de frisar que as adaptações nas provas e exames devem ser coerentes com as adotadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem do aluno, constando no seu processo individual. Quando solicitada a medida “leitura orientada dos enunciados”, esta deve ser fundamentada e expressa num Relatório Técnico-Pedagógico.

Os alunos com necessidades educativas especiais têm um conjunto de direitos de acesso a subsídios; no entanto, à semelhança dos restantes alunos, estão dependentes do escalão familiar de rendimentos. Há também lugar à atribuição de subsídio para terapia, seguindo vários critérios, de acordo com o Decreto-Lei n.º 133-B/97 de 30 de maio<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Disponível em: [https://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/1997\\_dl\\_133\\_b\\_30\\_05.pdf](https://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/1997_dl_133_b_30_05.pdf).

## **6.6. Alterações Emocionais na Dislexia – pontos positivos e negativos**

Muitas vezes, os disléxicos não têm apenas dificuldades na aprendizagem. Há também múltiplos fatores que condicionam a sua vida em termos emocionais.

No entanto, Oglethorpe (2002) demonstra o lado positivo:

- grande parte dos alunos disléxicos tem uma capacidade engenhosa de conseguir encontrar a sua própria forma de contornar os problemas, conseguindo assim superar dificuldades e não desistindo apesar dos obstáculos em várias áreas;
- Existem vários músicos disléxicos, professores e alunos, mostrando que é possível contornar e mesmo assim fazer música com este distúrbio;
- Hornsby (1988) sugere que, antes dos 5 anos, as células do cérebro da criança são capazes de se adaptar e mudar. É também consensual que, com uma abordagem precoce, é possível ensinar as ferramentas literárias necessárias.

Apesar dos pontos positivos que existem, muitos alunos entram numa espiral negativa que é difícil de romper: as repercussões negativas da dislexia podem gerar falta de empenho e motivação para realizar atividades que envolvam competências como leitura e escrita, o que por sua vez aumenta as dificuldades na aprendizagem e, conseqüentemente, insucesso escolar (Portal da Dislexia). Outras possíveis conseqüências mais características em crianças com dislexia diagnosticada são: sintomatologia ansiosa, tristeza e autculpabilização, reduzida autoestima e autoconceito académico, insegurança, vergonha, sentimento de incapacidade, frustração, inferioridade, problemas comportamentais (oposição, desobediência) e perturbação do sono.

## **6.7. Fases do desenvolvimento da leitura**

Segundo Ângela Pinheiro e Leonor Scliar-Cabral (2017), no processo de leitura impõe-se necessariamente uma descodificação. As três fases do desenvolvimento da leitura da palavra são:

- fase logográfica – as palavras são reconhecidas como um todo, como desenhos ou fotografias, com base nos seus traços distintivos visuais e cores;

- fase alfabética – a criança desenvolve representações dos grafemas e fonemas, aprende as regras de correspondência grafema-fonema e fonema-grafema da sua língua, o que lhe permite descodificar/codificar as palavras escritas/faladas;
- fase ortográfica – progressivamente, a criança constrói representações completas e organizadas das bases das palavras escritas, especialmente daquelas que contêm irregularidades e/ou imprevisibilidades, para resolver ambiguidades e, assim, ter acesso ao significado das palavras.

O que acontece, no caso da dislexia, é que há uma dificuldade acrescida no sistema de descodificação, essencial para qualquer aprendiz de uma língua, comprometendo o sucesso e rapidez da leitura. Há um défice fonológico, que leva a que o disléxico não consiga fazer uma representação ortográfica e fonológica completas e organizadas das palavras que ouve. Por outras palavras, têm dificuldade em identificar a estrutura das palavras.

A partir da definição criada pela associação Internacional de Dislexia, Carvalho (2011, p. 55) sintetizou assim os seguintes pontos chaves:

- A dislexia é uma dificuldade específica da aprendizagem;
- A dislexia tem uma etiologia neurobiológica;
- A dislexia é caracterizada por dificuldades no reconhecimento exato e/ou fluente das palavras e por défices na soletração e nas habilidades de descodificação;
- Estas dificuldades resultam de um défice nas componentes fonológicas da linguagem;
- A dislexia é muitas vezes inesperada em relação a outras capacidades cognitivas e à existência de uma instrução adequada na sala de aula;
- As consequências secundárias podem incluir problemas com a compreensão da leitura e redução da experiência de leitura que são capazes de impedir o crescimento do vocabulário e de conhecimento de base.

## 6.8. Estratégias de adaptação do Ensino de Música para alunos com dislexia

Há três fatores-chave para o sucesso da aprendizagem de um aluno disléxico:

1. O seu carácter e determinação;
2. Métodos de ensino adequados;
3. Descoberta do seu estilo de aprendizagem, usando as suas capacidades para compensar as suas fraquezas.

É preciso notar que o estilo de aprendizagem não é o mesmo que estratégias de aprendizagem. O estilo de aprendizagem pressupõe a aplicação de um processo cognitivo a uma determinada atividade de aprendizagem (Mortimore, 2003).

Para Atterbury (1985), os professores devem entender que o ensino da música a alunos de 7 a 9 anos com dislexia diagnosticada, numa perspetiva de uma educação inclusiva, consiste em treino rítmico e melódico, envolvendo duas capacidades: discriminação e *performance*.

Kate O'Brien Vance (2004), no seu artigo "Adapting Music Instruction for Students with Dyslexia", faz assim um resumo de adaptações práticas direcionadas diretamente aos professores<sup>17</sup>:

- Quebre as tarefas em partes mais simples para o aluno, mesmo que tenha de começar por saber sentar corretamente. Adicione uma ideia ou tarefa de cada vez;
- Imprima a música num papel colorido – use uma cor diferente para cada música;

---

<sup>17</sup> Tradução livre da autora a partir do texto original: "*Break tasks down to the simplest components necessary for the student, even if you have to start with sitting correctly, add only one idea or task at a time; copy music onto colored paper-use a different color for each song; use teaching materials that introduce new concepts and skills with color coding and include clear definitions and instructions, books with drawings or photos relevant to a new idea or song may be especially helpful; Make recordings of songs available for students to listen to. (Many of the vocal, band, orchestra, and jazz band method books now have CDs available); be very clear when the student is doing the right thing! Encourage students whenever possible; sing or play along at lessons so the student can compare his or her notes and rhythms with yours; repetition is key. Teach the student to review skills, concepts, or challenging parts a few more times than he or she might want to; if the student is becoming frustrated, change activities for a minute or two to help regain concentration; whenever possible, work with the student individually-outside of, or instead of, a large group-even if the teaching session is shorter in duration; in band or orchestra, help the student choose the correct instrument for his or her strengths (For example, I didn't last long on flute, since flute parts typically whiz by, and I process more slowly than others, but my strong sense of pitch made horn a natural choice); teach the student to be specific-and kind-in self-criticisms, "That was bad" will come more naturally than "I forgot to count during that measure."* – The latter is much more valuable; When all else fails, ask the student what he or she thinks the problem might be, and try to find the solution together" – disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3400020> (p. 3).

- Ensine conteúdos que introduzam novos conceitos e competências com um código de cor e inclua definições e instruções claras. Livros com desenhos ou fotografias relevantes para uma nova ideia ou música pode ser especialmente útil;
- Faça gravações das músicas e disponibilize-as aos seus alunos (a maioria dos métodos já tem um CD incluído);
- Seja muito evidente quando o aluno está a realizar as tarefas corretamente. Encoraje-o sempre que possível;
- Cante ou toque com os seus alunos, que assim conseguem comparar as suas notas e ritmos com os do seu professor;
- A repetição é chave. Instrua o aluno a rever competências, conceitos ou partes difíceis mais vezes do que ele queira fazer;
- Se o aluno começar a ficar frustrado, mude as atividades por um ou dois minutos para ajudar a recuperar a concentração;
- Sempre que possível, trabalhe com o aluno individualmente, mesmo que a aula se torne mais curta;
- Em aulas de orquestra, ajude o aluno a escolher o instrumento certo para as suas capacidades<sup>18</sup>;
- Ensine o aluno a ser específico e gentil na autocrítica. “Isto foi mau” é mais comum do que “Esqueci-me de contar os tempos do compasso”. O último torna-se muito mais útil;
- Quando tudo falha, pergunte ao aluno o que ele acha ser o problema e tente encontrar uma solução em conjunto.

Segundo Ganschow, Lloyd-Jones e Miles (1994), a música como som é diferente da notação musical e, por essa razão, poderá ser mais fácil para um aluno com dislexia entender os símbolos uma vez que já esteja familiarizado com os sons que representam. Dão o exemplo do método Suzuki, que consiste em aprender de ouvido antes de aprender a ler música. Localizar os padrões de uma música, quer sejam rítmicos ou melódicos, pode ajudar muito um aluno disléxico. Usar a cor (para notas, símbolos, dinâmicas...) pode ser muito útil também.

---

<sup>18</sup> A autora refere o seu próprio caso, em que o ensino da flauta não durou muito tempo devido ao facto de o repertório da flauta ser particularmente virtuoso; no entanto, o seu forte sentido de afinação fez da trompa uma escolha natural.

## O método Suzuki

Jenny Macmillan, uma professora de piano que emprega o método Suzuki, trabalhou com vários alunos disléxicos e defende que a abordagem deste método se adequa extremamente bem aos alunos disléxicos, devido a todas os aspetos e técnicas que fazem com que o aluno consiga fazer as tarefas bem e evoluir positivamente.

*“These children often respond well to teaching approaches that are structured, sequential, cumulative, thorough and multi-sensory. The Suzuki approach is all of these.”*<sup>19</sup> (Macmillan, 2008, p.1).

Esta professora apontou dez características do método que fazem com que este seja útil para alunos com dislexia (*idem*):

1. Envolvimento parental – representa um elemento importante na abordagem Suzuki e ainda é mais relevante no caso de crianças disléxicas, por estas poderem precisar de mais apoio começando uma atividade nova.
2. Ouvir – Suzuki considerava que se uma criança adquire a sua língua-mãe por estar exposta à mesma, então ela também pode aprender música estando rodeada por ela (Suzuki, 1978). Como o aluno disléxico tem dificuldades em ler, aprender pela audição é extremamente importante para ele. Além disso, o desenvolvimento das capacidades auditivas melhora a concentração destes alunos.
3. Observação – observar outra criança a tocar é um método muito útil de aprendizagem.
4. Demonstração – o professor, segundo a abordagem Suzuki, ajuda o aluno mostrando o que ele deve fazer, passo a passo. Isto é relevante para todas as crianças, mas ainda mais para as disléxicas, que não dominam a leitura.
5. Passo a passo – como mencionado anteriormente, o professor vai melhorar com o ensino passo a passo, esperando que a criança esteja pronta para o passo seguinte. Esta técnica também vai contribuir para a boa autoestima do aluno.
6. Memória – as crianças que aprendem com o método Suzuki vão aprender primeiro a tocar de cor sem ler as notas. Isto é um ponto positivo para os alunos disléxicos.

---

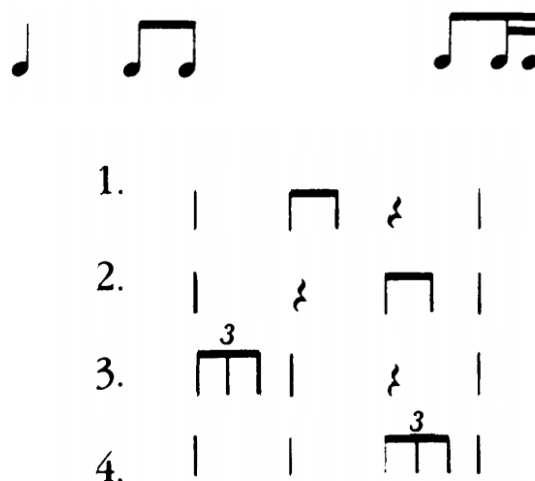
<sup>19</sup> Tradução livre da autora: “Estes alunos respondem frequentemente bem às abordagens de ensino que são estruturadas, sequenciais, cumulativas, completas e multissensoriais. A abordagem do método Suzuki é tudo isto”.

7. Base do repertório – o conjunto de peças para cada instrumento está estruturada de forma que cada nova peça tenha uma nova técnica além das que tem a peça anterior. Este é também outro aspeto da abordagem passo a passo.
8. Revisão – as peças que são tocadas não são esquecidas. A criança é convidada a tocá-las, de modo a atingir uma aprendizagem mais profunda.
9. Trabalho em grupo – isto ajuda a melhorar a sociabilidade e ao mesmo tempo que a musicalidade.
10. Início precoce – usualmente, no método Suzuki, é sugerido que as crianças comecem entre os 3 e 4 anos de idade, mas no caso das crianças com dislexia este aspeto não tem peso pois normalmente elas precisam de mais tempo para se tornar independentes dos pais.

### 6.8.1. Ritmo

Um aluno disléxico, que não consegue distinguir certas letras, também poderá não conseguir perceber a diferença entre as figuras rítmicas da Figura 2, e auditivamente podem ouvi-las como 1, 2, 3 ou 4.

**Figura 2 - Diferenciação de figuras rítmicas por disléxicos**



Fonte: *Success strategies for learning-disabled students*. Disponível em [mej.sagepub.com](http://mej.sagepub.com) (consultado em 7 de outubro de 2020).

Kodály, reconhecido compositor, pedagogo e educador húngaro, é famoso pela sua metodologia de ensino e abordagem do ritmo (dando a cada figura rítmica uma sílaba específica – “ta” para as semínimas e “ti” para as colcheias, por exemplo), que pode ser mais efetiva se for aplicada desde cedo.

A base da aprendizagem do ritmo é sentir a pulsação. Muitas crianças vão senti-la naturalmente, outras terão mais dificuldades. Heikkila e Knight (2012) propõem várias estratégias, como ouvir uma música com uma pulsação muito forte (marcha) e pedir para bater a marcar, colocar o aluno com mais dificuldade ao lado de outro que já tenha uma boa percepção da pulsação, ou usar poesia falada para ajudar na regularidade da pulsação. Os autores reforçam que é importante o professor mostrar o certo e o errado, para que os alunos tenham as duas versões, e também que o ritmo certo no tempo errado pode não soar o mesmo. Além disso, também é útil demonstrar as diferenças entre pulsação, ritmo e tempo.

### **6.8.2. Capacidades motoras**

As capacidades motoras, como a força, velocidade, destreza e flexibilidade, são essenciais na *performance* de um qualquer instrumento, e em particular no violino, que tem vários aspetos de postura importantes. A dislexia pode manifestar-se nestas capacidades. O estudo “Motor Aspects of Dyslexia” aborda como a dislexia pode afetar as capacidades e habilidades:

*“In terms of motor performance, dyslexics have been shown to have difficulty with static and dynamic balance, ball skills, manual dexterity, gross and fine motor skills and the production of simultaneous movements. Additionally, there is evidence for a deficit in the motor skills required in speed of tapping, heel-toe placement, rapid successive finger opposition, and accuracy in copying”*<sup>20</sup> (John Everatt, 1999, citado por Vance, 2004, p. 4).

---

<sup>20</sup> Tradução livre da autora: “Em termos de desempenho motor, os disléxicos mostraram dificuldades com o equilíbrio estático e dinâmico, coordenação espaço-temporal, destreza manual, habilidades motoras grossas e finas e movimentos simultâneos. Além disso, há evidências de um défice nas habilidades motoras necessárias na velocidade de toque, posicionamento do calcanhar e dedo do pé, oposição rápida e sucessiva dos dedos e precisão na cópia”.

O artigo “Motor impairment in dyslexia: The influence of attention disorders”, que tem o objetivo de determinar a frequência de dificuldades motoras numa população de crianças com dislexia e possíveis ligações com défice de atenção, concluiu que existe uma associação significativa entre défice de atenção e dificuldades motoras na dislexia e também que estes sintomas têm pouca influência nas capacidades de leitura (Chaix *et al.*, 2007).

O estudo sugere que as tarefas sejam o mais simplificadas possível e, uma vez praticadas, devem ser repetidas várias vezes, o que vai levar a uma aprendizagem mais segura e que mais tarde poderá vir a trazer frutos. Vance (2004) sugere que um aluno de guitarra que esteja a ter dificuldades a tocar uma peça deve: começar por sentar-se corretamente; escrever a dedilhação em todas as notas; dizer o nome das notas em voz alta; adicionar a pulsação com os pés e finalmente dividir a peça em secções mais pequenas. Problemas de memória de curta duração podem levar a que este processo se repita durante algumas aulas, mas que com a paciência de aluno e professor, leva a grandes progressos. Este método sequencial de ensino resulta em níveis de *performance* similares a estudantes sem dislexia, de acordo com o estudo intitulado “A Comparison of the Motor Music Skills of Nonhandicapped and Learning Disabled Students” (Atterbury, 1983).

### **6.8.3. Pitch**

Os alunos disléxicos têm dificuldades em entender os conceitos de “grave” e “agudo”, o que faz com que associá-los aos sons seja um obstáculo, devido a estes serem conceitos abstratos. Tendo em conta esta dificuldade, um exercício que pode ajudar é projetar as notas num quadro. As notas mais altas no quadro serão as mais agudas e as que estão mais abaixo as mais graves (Heikkila e Knight, 2012). Eu própria utilizo uma estratégia de dizer para o aluno usar “voz de criança” para deste modo conseguir cantar as notas mais agudas e saber identificar que são essas as mais “altas do quadro”. Para cantar, também pode ajudar utilizar a mão a subir e a descer no ar consoante as notas sobem ou descem e assim ser mais fácil identificar o agudo e o grave.

No entanto, estas estratégias podem não ser suficientes para o aluno compreender o conceito de agudo e grave; o objetivo é que se torne automático para o aluno dizer que determinada nota é aguda ou grave. A voz à qual as crianças respondem melhor é à própria

voz. Por isso, pode-se por exemplo fazer gravações da própria voz do aluno enquanto toca por exemplo escalas e arpejos, para que ele possa ouvir-se a si mesmo.

## **7. Metodologia de Investigação**

### **7.1. Apresentação, contextualização e fundamentação da Investigação**

O objetivo da presente investigação é, através da revisão da literatura, conseguir reunir as ferramentas, ideias e abordagens adequadas para dar aulas de violino a alunos com dislexia diagnosticada. O propósito desta investigação é ajudar outros professores que possam estar com dificuldades no ensino destes alunos, ajudando-os a compreendê-los e a selecionar/aplicar as estratégias adequadas em cada caso. Se na bibliografia não conseguir encontrar literatura específica para violino, proponho-me criar o meu próprio método para o instrumento, com abordagens, técnicas e ideias inspiradas nos estudos, livros e artigos analisados.

Uma das formas de investigação e de testagem dos métodos mais adequados para alunos disléxicos era efetivamente experimentar com uma aluna dislexia. Todavia, tal não foi possível pois ela desistiu de estudar violino, um pouco fruto das circunstâncias a que a pandemia obrigou.

A vontade de investigar esta temática surgiu pelo facto de ter uma aluna com dislexia diagnosticada e, perante tal caso, ter ficado sem saber como ensinar tendo em conta esta realidade. Como eu, deverão existir muitos outros professores com poucos conhecimentos e que, por isso, não conseguem ajudar os alunos a progredir da melhor maneira.

As principais questões desta investigação são:

- Quais são as melhores ferramentas/estratégias a aplicar no ensino do violino a um aluno disléxico?
- De que maneira o professor pode ajudar um aluno disléxico de uma forma mais eficiente?

Para responder a estas perguntas, para além de toda a bibliografia consultada, procedi também a uma recolha de dados primários, incluindo: questionários a professores de

música com ou sem contacto com alunos com dislexia, uma entrevista a professores de alunos com dislexia diagnosticada (da área académica e musical) e uma entrevista à psicóloga educacional, responsável pelo gabinete de psicologia da AMSC, Dr. Madalena Freitas, especializada em NEE.

Considerarei estas formas válidas e as possíveis de investigação numa altura de pandemia como a que vivemos, em que uso a amostra que a instituição de acolhimento oferece, estudando a sua população de alunos com dislexia diagnosticada, observando também o seu trajeto ao longo do percurso escolar e recolhendo os valiosos testemunhos de professores e da psicóloga responsável, que conhecem bem a realidade da AMSC e possivelmente de outros sítios onde terão trabalhado.

O problema de uma investigação com metodologia qualitativa, que não é pré-determinada e é menos estruturada que a metodologia quantitativa, pode ser gerado de uma forma mais geral. Contudo, seja um problema formulado ou emergente, este é fundamental para a investigação, pois “centra a investigação numa área ou domínio concreto; organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência; delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras; guia a revisão da literatura para a questão central; fornece um referencial para a redação do projeto e aponta para os dados que será necessário obter” (Coutinho, 2011, p. 45). As questões que surgem durante a investigação, tendo em conta o interesse e a experiência do investigador (e a realidade vivida pelos professores) são fontes inesgotáveis de problemas de investigação (Coutinho, 2011, p. 47).

Devido a esta investigação ser de natureza descritiva, foi realizado um *survey*, com diversos questionários e entrevistas. Nesta investigação pretende-se descrever o *modus operandi* de cada professor nos casos em que teve alunos com dislexia diagnosticada, analisando as dificuldades sentidas, as metodologias utilizadas, numa tentativa de perceber se os alunos disléxicos têm efetivamente um bom acompanhamento ou se, porventura, os professores não se sentem em condições de ensinar alunos com estas características. Outro objetivo será ir ao encontro do que pensam e sentem os alunos disléxicos, através dos questionários a eles dirigidos, nos quais é pedido que relatem um pouco do seu percurso académico, incluindo pontos fortes e fracos. Como tal, esta investigação procedeu-se através de métodos de investigação qualitativos/descritivos.

No caso da amostragem, para a presente investigação esta deve seguir critérios específicos (Charles, 1998, citado por Coutinho, 2011) tendo em conta que o objetivo é estudar um grupo de alunos específico – com dislexia diagnosticada. Este tipo de amostragem é mais adequado à investigação com metodologia qualitativa do que quantitativa. Quanto à sua dimensão, muitos investigadores defendem que o mais importante é o “cuidado na seleção da amostra do que propriamente o tamanho da mesma” (Best & Lahn, 1993; Charles, 1998 e Mertens, 1998, citados por Coutinho, 2011, p. 93). Nem sempre uma “amostra grande é possível nem tão pouco necessária” (Coutinho, 2011). Segundo Mertens (1998) e Charles (1998) (citados por Coutinho, 2011), o tamanho ótimo para uma amostra de um *survey* correspondente a um subgrupo pequeno é de 20-50 observações. A amostra do *survey* realizado nesta investigação é composta por 40 respostas. O estudo de caso também se pode aplicar a esta investigação, uma vez que se estuda aprofundadamente uma realidade muito específica.

## **7.2. Recolha de Dados Primários**

### **7.2.1. Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados**

Fazer a recolha de dados foi um processo difícil devido à situação tão singular que o mundo vive, uma pandemia. Apenas foi possível fazer, via *online*, entrevistas e questionários, que aos alunos foram feitos em papel, entregues pelo Gabinete de Psicologia da AMSC sem cuja colaboração estes questionários a alunos não seriam realizados.

Um inquérito é “o processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo” (Wiersm, 1995; Ghiglione & Matalon, 1997, citados por Coutinho, 2011, p. 100). Neste processo inclui-se o recurso a entrevistas ou a questionários. A entrevista pressupõe um contacto presencial ou remoto entre o entrevistador e o entrevistado. A possibilidade de alterar ou adicionar questões ao longo da entrevista torna este método de recolha de dados mais flexível neste aspeto que os restantes. No entanto, pode ter custos e tomar mais tempo, limitando o número de entrevistados, sendo assim preterida em favor do questionário (Coutinho, 2011).

Já o questionário, ao contrário da entrevista, não impõe a presença do entrevistado, portanto não toma tempo ao investigador/entrevistador por o questionário ser autoadministrado, com recurso a um formulário. É aplicado a variadíssimas situações e contextos de investigação, por ser mais amplo no alcance e não ter as restrições da entrevista. Implica menores custos (em média), mas “não fornece a riqueza de pormenores de uma entrevista nem a certeza de obtenção de 100% de índice de retorno” (Coutinho, 2011, p. 101).

O questionário feito aos professores de música (Anexo 2) é constituído por 22 perguntas, a maior parte de resposta fechada (dicotómica, única, múltipla) e algumas de resposta aberta.

Em relação ao questionário aos professores de alunos com dislexia diagnosticada, este foi destinado aos professores não só da área musical, mas também da académica, no sentido de abranger o maior número de metodologias, abordagens e conhecimentos possível. Infelizmente só foi possível obter três questionários. Considerei importante fazer um questionário mais específico para de algum modo poder chegar a professores mais experientes na temática da dislexia e que pudessem partilhar ferramentas específicas para o ensino de alunos com as necessidades educativas que a dislexia impõe.

A responsável pelo Gabinete de Psicologia da AMSC aceitou ao meu pedido para uma entrevista *online* via Zoom. A entrevista, estruturada, contou com dezasseis perguntas, tendo no decurso da mesma surgido algumas questões não previstas.

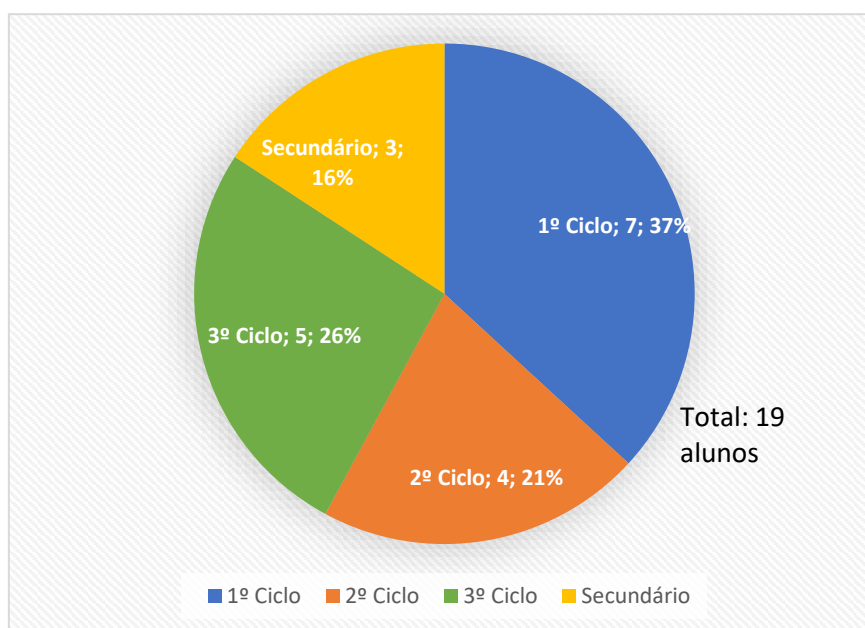
## **7.2.2. Análise e Discussão dos Resultados**

### **Entrevista à psicóloga Dra. Madalena Freitas**

A entrevista, previamente estruturada, foi realizada via Zoom, devido à pandemia, no dia 28 de outubro, à Dra. Madalena Freitas, especialista em Psicologia da Educação, Psicoterapia e Necessidades Educativas Especiais, e psicóloga na AMSC desde 2004, sendo também responsável pelo Gabinete de Psicologia desta escola. As questões colocadas à Dra. Madalena Freitas giraram em torno do diagnóstico da dislexia, da sua deteção e da intervenção aplicada nomeadamente pelos psicólogos educacionais.

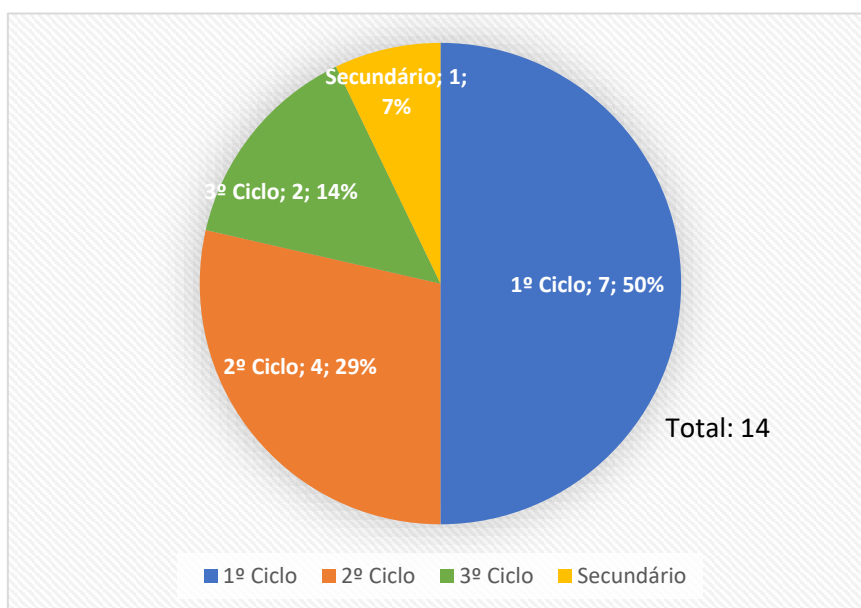
A meu pedido prévio à entrevista, a Dra. Madalena recolheu dados acerca da distribuição dos alunos da AMSC com dislexia diagnosticada pelos vários níveis de ensino (ver Gráfico 2) e do número destes alunos a frequentarem o Ensino Integrado (ver Gráfico 3). Analisando o Gráfico 2, conferimos que existem 19 alunos com dislexia diagnosticada na AMSC e podemos constatar que a maioria destes frequenta o 1.º Ciclo (7 alunos), seguido do 3.º Ciclo (5 alunos), 2.º Ciclo (4 alunos) e Secundário (3 alunos) (ver Gráfico 2). Penso que esta distribuição é relativamente proporcional ao número de alunos de cada ciclo de ensino, que nesta escola é substancialmente maior no 1.º Ciclo do que no Secundário. Quanto aos alunos disléxicos que frequentam o Ensino Integrado, a maior percentagem volta a situar-se no 1.º Ciclo (7 alunos), de seguida no 2.º Ciclo (4 alunos), 3.º Ciclo (2 alunos) e Secundário (1 aluno). Estes dados estão em consonância com a informação, reportada pela Dra. Madalena Freitas, de desistência dos alunos disléxicos, ao longo do seu percurso escolar, do ensino de música (ver Gráfico 3).

**Gráfico 2 - Distribuição dos Alunos da AMSC com dislexia diagnosticada**



Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados fornecidos pela psicóloga da AMSC durante a entrevista.

**Gráfico 3 - Distribuição dos Alunos da AMSC com dislexia diagnosticada no Ensino Integrado**



Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados fornecidos pela psicóloga da AMSC durante a entrevista.

Na primeira pergunta, acerca do número de anos de experiência, a Dra. Madalena Freitas respondeu que trabalha desde 2004, portanto há 16 anos, com crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem. Primeiramente, fez consultas privadas e depois começou então a trabalhar na AMSC.

Em relação à pergunta 2, sobre como definiria dislexia, a psicóloga afirma que é difícil determinar com exatidão o que caracteriza a dislexia, pois a literatura ainda é pouca nesta área, a investigação na área é relativamente recente e está em constante evolução, e nem todos os portadores de dislexia têm os mesmos sintomas. No entanto, a comunidade científica baseia-se no que é mais comum a todos os disléxicos: leitura lenta e com erros, erros ortográficos constantes e específicos da dislexia (troca de letras, falta de letras, letra diferente do som) e dificuldade na análise e descodificação dos sons das palavras, e é uma perturbação que não é justificada por nenhum fator.

À pergunta 3, “Como é feito o diagnóstico de dislexia? Pode dar exemplos de casos que tenha diagnosticado, Madalena Freitas respondeu que há todo um conjunto de testes que despistam se se trata realmente de dislexia ou se pode ser outra perturbação, e que não há um único teste psicológico de dislexia específico. Uma das análises que é sempre feita é o perfil cognitivo, caracterizando a capacidade de aprendizagem da pessoa, a memória, o

raciocínio e a organização viso-espacial. Este perfil cognitivo deve ser na média ou acima da média. A partir dos resultados deste teste, verifica-se se o aluno tem a inteligência normal para a sua idade, a sua fase de desenvolvimento. Se estiver abaixo do normal, poderá não ser disléxico. Pelo contrário, se as suas capacidades de aprendizagem nas demais áreas estão intactas, mas tem dificuldades na leitura e na escrita, então poderá tratar-se de dislexia.

Há também outras provas específicas, de leitura e escrita, de compreensão do que é lido, de como estruturar um texto, etc. Por exemplo, no 3.º ano é suposto que os alunos consigam ler cerca de 80 palavras por minuto, sendo este um dos testes de despiste da dislexia. Outro fator importante a ter em consideração prende-se com o acesso da criança a uma boa educação e formação, a uma adequada intervenção, etc. Só depois de toda esta informação reunida é possível apurar se é dislexia ou não. Segundo a psicóloga Madalena Freitas, não é um diagnóstico rápido e fácil. A intervenção pode ser feita por psicólogos de educação e professores do ensino especial e terapeutas da fala, devido à consciência fonológica, sendo que apenas os psicólogos podem fazer o diagnóstico.

No que toca a dislexia na idade pré-escolar, Madalena Freitas considera que não se pode fazer um diagnóstico nesta idade. Embora possa haver sinais indicadores, pode ser ou não dislexia, como troca e dificuldade na análise dos sons. Pode dever-se a pouca estimulação por exemplo. Há também casos em que a criança tem problemas auditivos e por isso não vai conseguir ouvir bem a diferença entre os sons, não sendo necessariamente disléxica, pois há uma causa para esta dificuldade. O que se pode fazer é um reforço na área da identificação dos sons, mas não o diagnóstico, que na maioria dos casos é feito aos 7-8 anos de idade.

As limitações mais comuns dos portadores de dislexia variam consoante a idade, a intervenção que foi feita, etc. O mais normal é que tenha uma fluência de leitura muito baixa, compreensão leitora comprometida e erros ortográficos específicos. Por exemplo, escrever “senoura” em vez de “cenoura” não é um erro típico de dislexia, escrever “cemoura”, trocando um som, já o é. Também podem fazer erros como “parto” em vez de “prato”, devido à dificuldade de análise fonológica. No entanto, também poderão cometer erros ortográficos normais, pois não irão conseguir memorizar com facilidade todas as regras de ortografia.

À pergunta “Como é que o próprio pode identificar determinados sinais indicadores de que é ou poderá ser dislexia? Existem vários graus?”, em relação a adultos que nunca se aperceberam da sua dislexia, a psicóloga adianta que são pessoas que vão sempre dar erros de leitura e de ortografia (com trocas, inversões, etc.), vão ter pouca compreensão do que é lido, não gostam de ler porque é uma atividade que as cansa, podem escrever mal, ter dificuldade em construir bem as frases e normalmente não trabalham/estudam nas áreas de humanidades. Em relação a sinais motores e outros, a comunidade científica não é consensual e, por isso, estes sinais não são usados como critério, pois nem todos os disléxicos os manifestam como manifestam os problemas fonológicos. O que também pode acontecer é a coexistência de várias perturbações a par da dislexia, sendo comum a hiperatividade e o défice de atenção.

No caso da avaliação académica, Madalena Freitas reiterou o que eu já tinha tomado conhecimento através da bibliografia. Os alunos disléxicos têm direito, após o preenchimento da Ficha A pelo psicólogo, à despenalização do erro ortográfico. A psicóloga explicou que, nesta ficha, são apontados erros comuns dados pelos alunos, mas que o corretor acaba por fazer uma despenalização praticamente total dos erros que constam na Ficha A e que não constam, não havendo lugar à penalização dos erros ortográficos. Também podem ter um professor a ler o enunciado (para melhor compreensão) e mais tempo para a realização da prova, nacional ou outra. Não têm planos específicos de aprendizagem, embora desde 2018 a lei permita que os professores possam fazer algumas adaptações pontuais no ensino e avaliação dos alunos disléxicos ou com outras dificuldades de aprendizagem do 1.º ciclo (por exemplo, enunciados mais simplificados, atividades diferenciadas dos outros colegas, etc.).

A Dra. Madalena Freitas já insistiu, de diversas formas, para que houvesse algum tipo de adaptação na área do ensino de música. Quando questionada acerca deste assunto, afirmou que os responsáveis pela definição dos seus critérios respondem aos seus apelos dizendo que o Ensino Integrado “é um ensino que não é obrigatório e, portanto, quem consegue, consegue, quem não consegue não faz esse ensino”. Refere, mais à frente na entrevista, que contactou por email “com alguém do ministério da parte da música”, na altura em que insistiu para que os alunos disléxicos tivessem critérios de avaliação diferentes também na área da música e não só na académica, ao que lhe responderam que “na música não há esse tipo de adaptações, é um ensino especializado para os alunos que têm essa capacidade”.

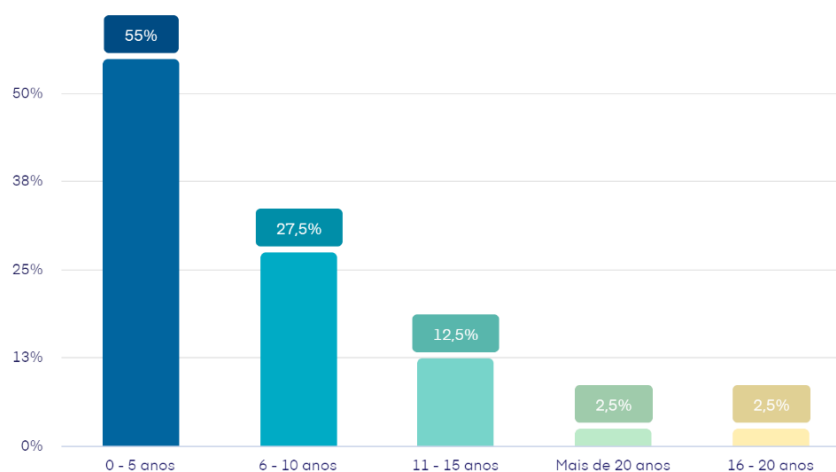
## Questionário aos Professores de Música

Este questionário foi realizado online através da plataforma survio.com. Foram obtidas 40 respostas. O formulário encontra-se disponível para consulta no Anexo 2.

O questionário, preenchido de forma anónima e disponibilizado publicamente, foi destinado a todos os professores de música (de instrumento ou formação musical). Qualquer professor que tivesse acesso ao *link* do questionário poderia preenchê-lo, pelo que não houve lugar a seleção, apenas nos casos em que enviei o endereço individualmente.

Recebi alguns testemunhos de professores que responderam ao questionário, dizendo que, por exemplo, nunca pensaram sobre dislexia na música, viram a proposta de investigação para a tese de mestrado acerca da dislexia recusada devido à falta de bibliografia e, também, dando-me os parabéns pelo interessante e importante tema.

**Gráfico 4 - Resultados da Pergunta 1: Indique, por favor, há quantos anos leciona música.**

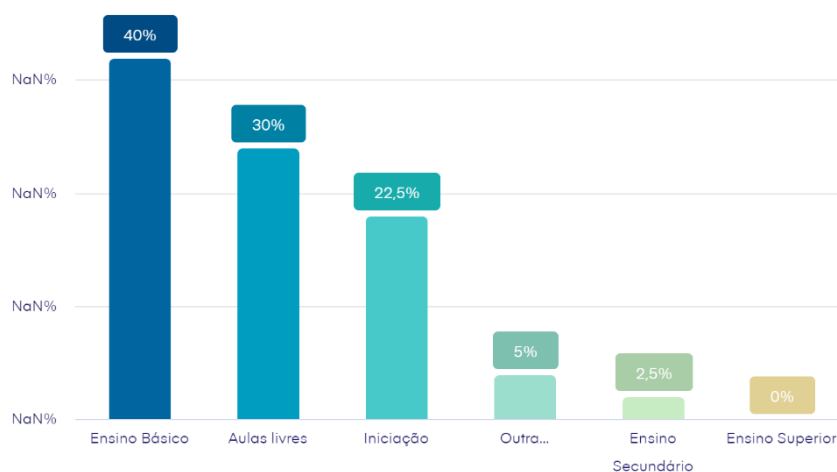


Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.surveio.com](http://www.surveio.com).

Na primeira pergunta, pretende-se saber há quantos anos os inquiridos são professores, no sentido de ter ideia da experiência de cada um em termos de anos de lecionação.

Podemos observar que a maioria dos inquiridos (55%) é uma população com relativamente poucos anos de experiência (ver Gráfico 4). Na origem desta distribuição poderá estar o facto de a divulgação deste questionário ter ocorrido maioritariamente na rede social Facebook, através de partilhas e pedidos de publicitação do questionário aos professores de música a outros colegas. Uma das partilhas ocorreu num grupo de alunos da ESML, que me parece ter tido alguma percentagem de preenchimento neste questionário *online*. Também enviei o *link* para preenchimento do questionário a alguns professores individualmente, que considerei serem uma mais-valia à investigação.

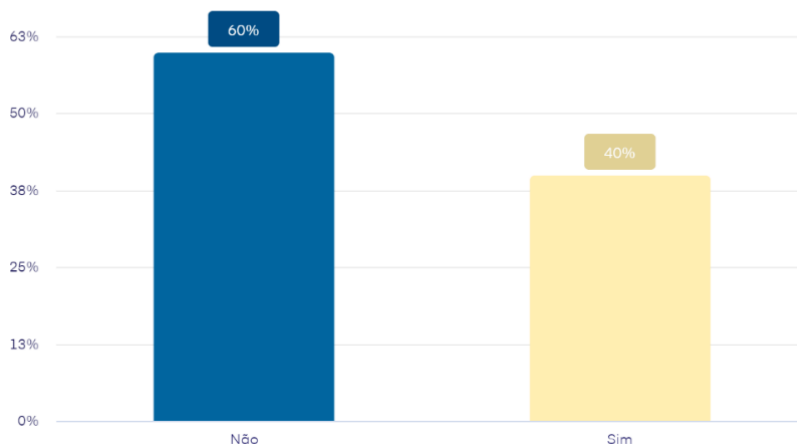
**Gráfico 5 - Resultados da Pergunta 2: Em que níveis de escolaridade leciona?**



Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

Conforme os resultados à pergunta 2, é possível concluir que a amostra dos professores leciona maioritariamente a alunos do Ensino básico (40%), sendo que uma percentagem também elevada dá aulas livres (30%). 22,5% dos inquiridos dá aulas a alunos de iniciação, o que sugere que sejam alunos de tenra idade. 5% dos professores seleccionou “Outra”, que se refere a outros níveis de ensino não especificados nas opções de resposta. O Ensino Secundário tem pouca representação (2,5%), e nenhum dos inquiridos leciona no Ensino Superior (ver Gráfico 5).

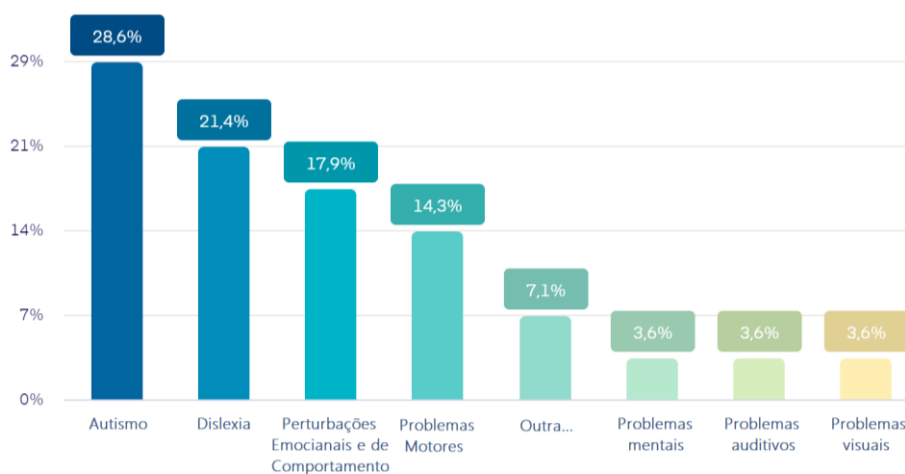
**Gráfico 6 - Resultados da Pergunta 3: Já teve algum aluno com Necessidades Educativas Especiais?**



Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

Ao que se refere a pergunta 3, 60% dos inquiridos (24) respondeu não ter tido um aluno com Necessidades Educativas Especiais (em que se insere a dislexia, entre outros distúrbios). Já 40% dos professores confirmou ter tido pelo menos um aluno com NEE (ver Gráfico 6).

**Gráfico 7 - Resultados da Pergunta 4: Se sim, que condições apresenta(va)?**



Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

Na pergunta 4, pretendeu-se que os inquiridos que responderam “Sim” à pergunta 3 especificassem que condições os seus alunos com NEE apresentavam. A maior parte dos professores respondeu “Autismo” (28,6%), seguido de “Dislexia” (21,4%) e “Perturbações Emocionais e de Comportamento” (17,9%). “Problemas Motores” foram referidos por 14,3% dos professores. As restantes opções tornaram-se são pouco significativas (ver Gráfico 7). De acordo com a amostra analisada, podemos constatar que a dislexia é uma das condições mais comuns entre as NEE encontradas nos alunos de música.

**Tabela 7 - Resultados da Pergunta 5: Como decorreu/tem decorrido o percurso de aprendizagem musical do aluno?**

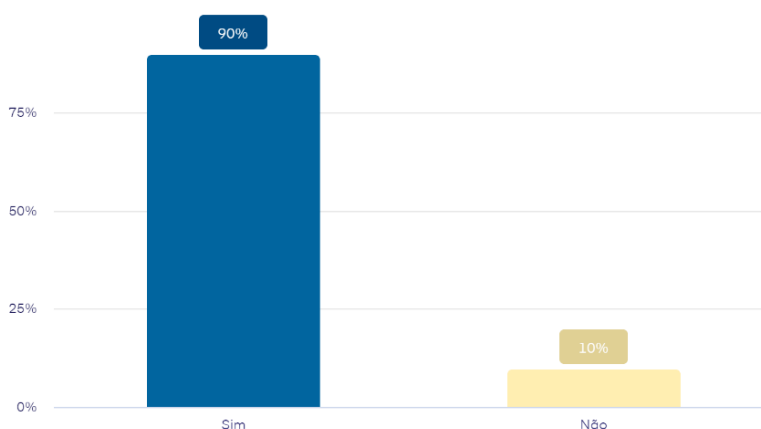
RESPOSTA	RESPOSTAS	RATIO
	23	57.5%
Não tive	1	2.5%
Mais lento.	1	2.5%
Muito lento, com mais repetição, mais custoso para o aluno	1	2.5%
Desenvolve a comunicação com colegas e professor sempre que está na presença de música	1	2.5%
Bem, de forma positiva	1	2.5%
O percurso de aprendizagem musical do aluno tem sido mais lenta que o habitual, mas até agora gratificante pois o aluno já superou inúmeras barreiras.	1	2.5%
O percurso do aluno é diferente daquele que é estabelecido nos programas e varia de acordo com as aptidões naturais do aluno.	1	2.5%
Não tive alunos com necessidades especiais	1	2.5%
Ao seu ritmo	1	2.5%
O percurso de aprendizagem dos meus alunos tem sido lento, mas tem apresentado resultados positivos	1	2.5%
Com bastantes dificuldades	1	2.5%

Durante poucos meses tive a oportunidade de trabalhar com um aluno com autismo e reparei que a primeira e segunda vez foi difícil tomar a sua atenção para as actividades mas com o decorrer das sessões, foi possível canalizar a sua concentração para o instrumento.	1	2.5%
São sempre casos a considerar individualmente. Aprendem mais devagar, ao seu ritmo, a exigir adaptabilidade da minha parte.	1	2.5%
Muito lento. muitos desvios de concentração	1	2.5%
Adaptações curriculares de modo a que os alunos possam alargar a sua experiência musical apesar das dificuldades: prioridade à prática vocal, exercícios simplificados, recurso a notação não convencional sempre que necessário...	1	2.5%
O aluno teve bastantes problemas de concentração nas aulas e isso dificultou a aprendizagem do instrumento	1	2.5%
A aula era de violino, iniciação ao instrumento. O aluno não conseguia ligar com a frustração de errar, quase chegando a jogar o violino ao chão em certa ocasião. Por isso, antes do instrumento tinha que pensar em estratégias que garantissem o acerto logo que aplicasse o conhecimento gerado ao instrumento.	1	2.5%

Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

À pergunta 5, que questiona a forma como decorreu/tem decorrido o percurso de aprendizagem musical do aluno com NEE, a grande maioria dos inquiridos referiu a evolução mais lenta do que seria expectável, e que esta se faz “ao seu ritmo”. Também a falta de concentração foi muito mencionada (ver Tabela 7).

### Gráfico 8 - Resultados da Pergunta 6: Identifica a dislexia como sendo uma Necessidade Educativa Especial?



Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

Na pergunta 6, a esmagadora maioria dos inquiridos (90%) consideram que a dislexia é uma Necessidade Educativa Especial. Surpreendentemente, 10% consideram o contrário (ver Gráfico 8). A dislexia é de facto uma NEE, embora muitas vezes seja menosprezada. A resposta a esta pergunta reflete que subsiste ainda alguma ignorância em relação à dislexia e às NEE.

**Tabela 8 - Resultados da Pergunta 7: Descreva, em poucas palavras, o que entende por dislexia.**

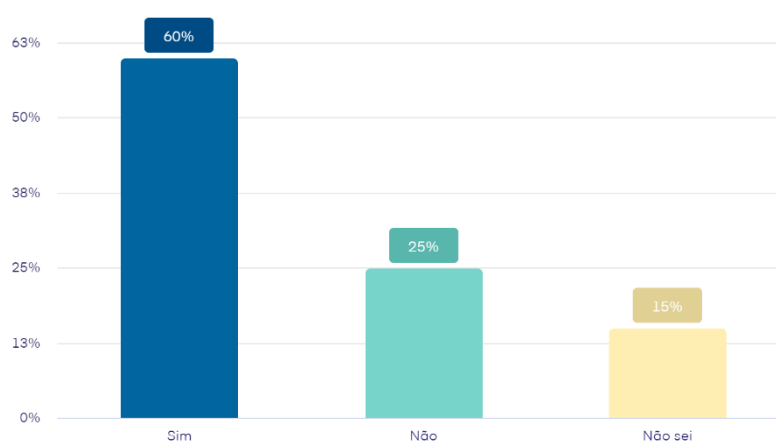
RESPOSTA	RESPOSTAS	RATIO
Dificuldade na leitura	3	7.5%
Para mim dislexia é uma dificuldade na aprendizagem da leitura, frequentemente as pessoas trocam por exemplo sílabas ou fonemas.	1	2.5%
É uma patologia que dificulta a leitura e assimilação de conceitos, resultando numa aprendizagem mais lenta	1	2.5%
Trocar as notas facilmente	1	2.5%
Perturbacao da leitura e escrita	1	2.5%
Troca de sílabas na leitura e na escrita	1	2.5%
Troca de palavras, dificuldades de leitura	1	2.5%
dificuldade de aprendizagem geralmente associada à leitura, mas que pode ser associada a outras áreas do saber	1	2.5%
Dificuldade de leitura da partitura	1	2.5%
Troca de alguns conceitos.. Comer palavras..	1	2.5%
Dificuldade na leitura	1	2.5%
A dislexia é uma disfunção neurológica que faz com que o indivíduo tenha uma dificuldade ao nível da leitura e da aprendizagem. Um indivíduo com dislexia considera-se neurodivergente e não deve ser especificado como alguém que sofre de uma doença. Ser neurodivergente, na verdade, deve ser visto como algo positivo e não depreciativo, pois as características de um neurodivergente não, na maioria das vezes, qualidades mais desenvolvidas no ser humano.	1	2.5%
Dificuldade em distinguir letras, números	1	2.5%
Dificuldade/incapacidade de converter ideias em discurso	1	2.5%
É um transtorno de aprendizagem relacionado com dificuldades de leitura e escrita.	1	2.5%
Dificuldade de leitura e associação entre a escrita e a fala (por exemplo)	1	2.5%
Disfunção motora	1	2.5%

dificuldade de leitura que acontece independentemente da inteligência do aluno	1	2.5%
Disfunção que gera confusão na leitura, podendo o/a aluno/a trocar letras, números, notas, etc	1	2.5%
Entendo que a dislexia é um distúrbio da linguagem caracterizada pela dificuldade em decodificar palavras simples. Não é uma doença, mas sim uma dificuldade de aprendizagem onde o aluno tem mais dificuldade em ler ou escrever.	1	2.5%
A dislexia é uma disfunção neurológica, que se manifesta ao nível da dificuldade de aprendizagem da leitura,	1	2.5%
Confusão em números, letras, esquerda ou direita	1	2.5%
Perturbação da aprendizagem da leitura e da escrita.	1	2.5%
Dificuldade na leitura e compreensão musical	1	2.5%
Dificuldades específicas na leitura.	1	2.5%
A dislexia é uma disfunção neurológica, que se manifesta ao nível da dificuldade de aprendizagem da leitura, em pessoas com inteligência normal ou acima da média.	1	2.5%
Penso que seja dificuldade na leitura da musica	1	2.5%
Dificuldade em ler palavras e manter o foco	1	2.5%
Trocar letras ao ler um texto/frase. No caso específico da aprendizagem de um instrumento musical podem mesmo trocar notas	1	2.5%
Dificuldade de aprendizagem da leitura que pode surgir com outras perturbações como perturbação do humor, défice de atenção, descoordenação motora, entre outros.	1	2.5%
Ver as letras "a dançar", dificuldades de leitura	1	2.5%
Dificuldade na leitura.	1	2.5%
A dislexia é uma dificuldade específica da leitura e da escrita.	1	2.5%
Troca de conceitos com grafismo das palavras ou notas	1	2.5%
Entendo que seja uma falta de capacidade do cérebro em diferenciar movimentos, palavras ou outro género de padrões muito semelhantes sem afectar as capacidades cognitivas/inteligência	1	2.5%
Dificuldade na escrita/leitura	1	2.5%
Dificuldade de concentração e de manter o foco em um objetivo único. Inconstância não decodificação de certos códigos simples do cotidiano.	1	2.5%
Penso que a dislexia afeta principalmente a capacidade de leitura e de compreensão da notação	1	2.5%

Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

A pergunta 7, que pede para o inquirido definir em poucas palavras o que entende por dislexia, é importante para compreender a dimensão do conhecimento dos professores acerca desta temática. A maioria dos inquiridos referiu condições que ocorrem/podem ocorrer em alunos com dislexia, apontando “dificuldades na leitura”, “troca de palavras, fonemas, símbolos”, “falta de concentração”; no entanto, são muitas as respostas muito incompletas em que se nota insegurança e pouco conhecimento, faltando a parte fulcral do que é a dislexia. Há também respostas com ideias erradas, como por exemplo dizer que a dislexia é uma “disfunção motora” (ver Tabela 8).

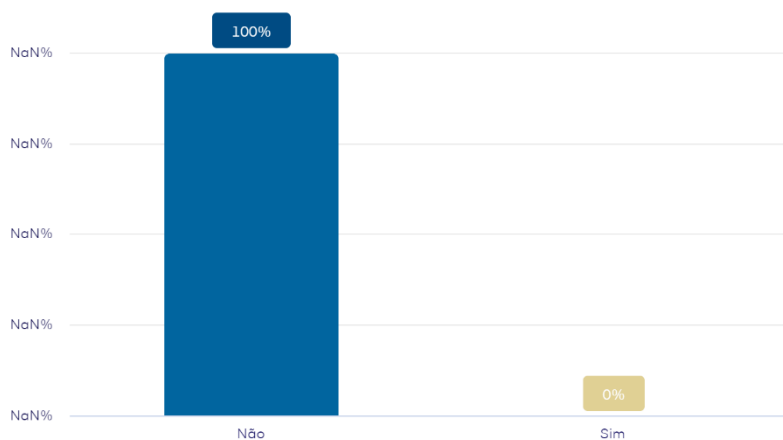
**Gráfico 9 - Resultados da Pergunta 8: Alguma vez teve contacto com alguém com características de dislexia (o próprio, familiares, amigos, colegas de escola, colegas de profissão)?**



Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

Com os resultados à pergunta 8, podemos constatar que a grande maioria dos inquiridos respondeu afirmativamente a ter estado em contacto com alguém com as características da dislexia (ver Gráfico 9). Isto também nos mostra que esta é uma perturbação que está presente numa parte significativa da população e que merece a nossa atenção e consideração.

**Gráfico 10 - Resultados da Pergunta 9: Alguma vez recebeu formação para ensinar alunos com dislexia?**



Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

Considero a pergunta 9 uma das fundamentais para a minha investigação. A minha ideia de que os professores não têm formação para ensinar alunos com dislexia veio a confirmar-se: 100% dos inquiridos (40) confirmou nunca ter recebido formação para ensinar alunos com esta perturbação de aprendizagem, o que demonstra que não há preocupação ou investimento na formação para lidar com alunos com dislexia (ver Gráfico 10).

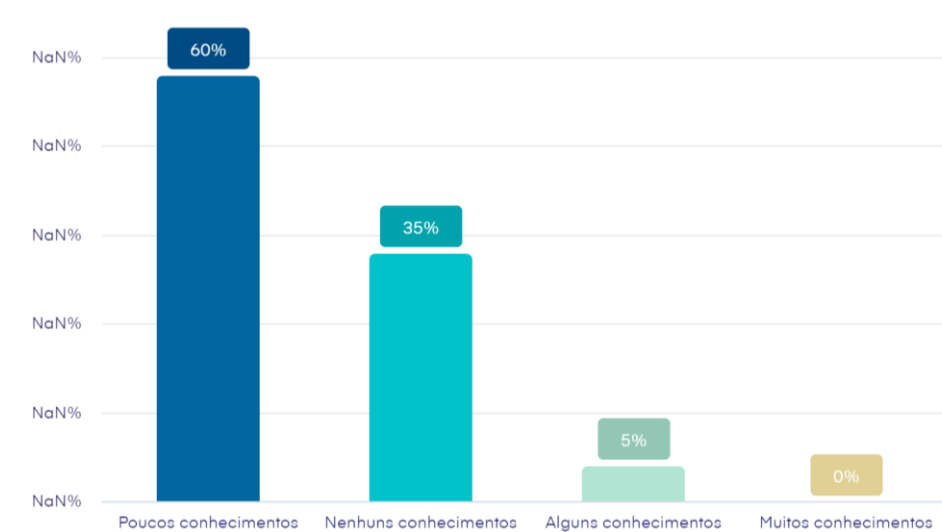
**Tabela 9 - Resultados da Pergunta 10: Se sim, onde?**

RESPOSTA	RESPOSTAS	RATIO
	40	100%

Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

A pergunta 10, em concordância com a 9, não obteve respostas pois nenhum dos inquiridos obteve formação para lidar com alunos disléxicos (ver Tabela 9).

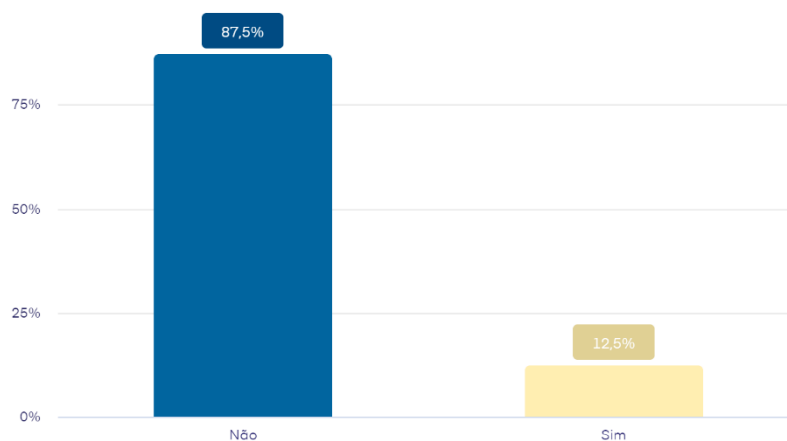
**Gráfico 11 - Resultados da Pergunta 11: Sente que tem conhecimentos para ensinar alunos com dislexia diagnosticada?**



Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

A pergunta 11 reflete a falta de formação dos professores na área da dislexia. Os professores têm muita insegurança nesta área e, portanto, 60% dos inquiridos afirmou ter poucos conhecimentos, 35% nenhuns conhecimentos e apenas 5% alguns conhecimentos. Nenhum dos professores inquiridos considera ter muitos conhecimentos e, assim, dominar esta temática (ver Gráfico 11).

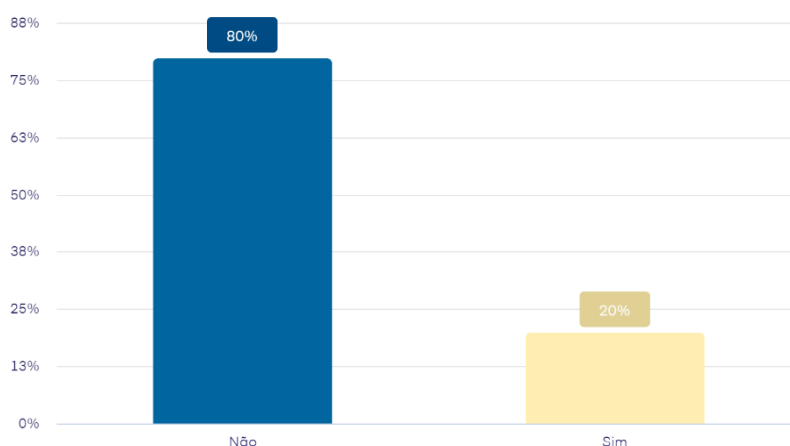
**Gráfico 12 - Resultados da Pergunta 12: Considera que, no geral, os professores que teve ao longo do seu percurso formativo estavam preparados para ensinar alunos com dislexia diagnosticada?**



Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

A pergunta 12 também espelha a realidade da falta de conhecimento dos professores. 87,5% dos inquiridos consideram que os seus próprios professores não estavam preparados para ensinar alunos com dislexia diagnosticada (ver Gráfico 12). É de ressaltar que algum/alguns dos inquiridos podem ter dislexia e, assim, ter tido a experiência de ter um professor que não soubesse o que fazer no seu caso específico de dificuldades na aprendizagem.

### **Gráfico 13 - Resultados da Pergunta 13: Alguma vez pesquisou sobre dislexia na música/ensino de música?**



Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

Apesar de nenhum dos professores inquiridos ter recebido formação na área da dislexia (pergunta 9), 20% afirmou ter pesquisado sobre o assunto. No entanto, a percentagem ainda é muito reduzida pois a esmagadora maioria (80%) afirmou nunca ter pesquisado sobre a temática (ver Gráfico 13).

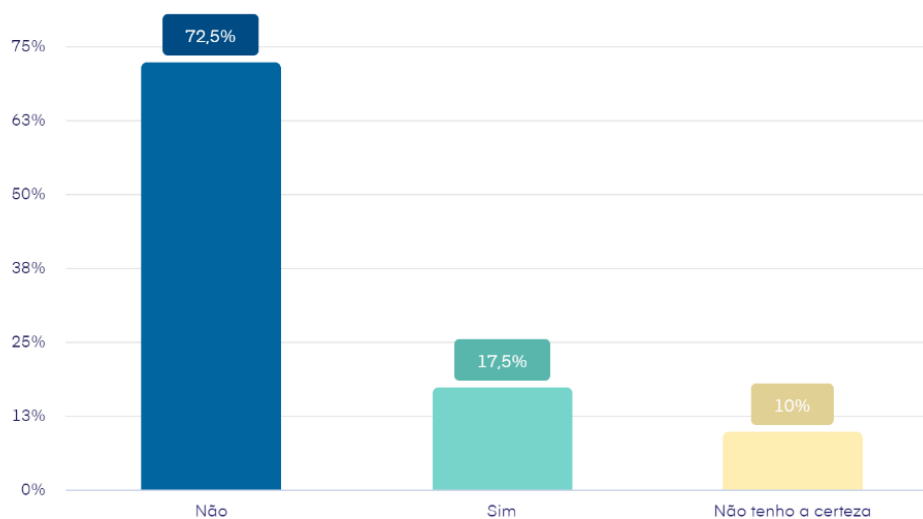
A pergunta 14 questiona as fontes utilizadas pelos inquiridos, que responderam afirmativamente à questão 13, na investigação sobre a dislexia. Apenas uma das respostas menciona “livros”, sendo que a maioria refere “internet” e “artigos” (ver Tabela 10).

**Tabela 10 - Resultados da Pergunta 14: Se sim, onde?**

RESPOSTA	RESPOSTAS	RATIO
	34	85%
Artigos encontrados na internet.	1	2.5%
Livros sobre o assunto, internet.	1	2.5%
Teses de mestrado: Ricardo Alves	1	2.5%
Artigos disponíveis na Internet	1	2.5%
Internet	1	2.5%
Não fiz uma pesquisa exaustiva mas já assisti a vídeos em que a dislexia era explicada num contexto de leitura de texto e compreendo a forma como pode afetar a leitura de música	1	2.5%

Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

**Gráfico 14 - Resultados da Pergunta 15: Já teve algum aluno com dislexia diagnosticada?**



Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

Nesta pergunta, os professores inquiridos respondem se já tiveram algum aluno com dislexia diagnosticada. Analisando o Gráfico 14, a maioria (72,5%) respondeu não, 17,5% responderam afirmativamente e 10% não tem a certeza se teve ou não (pois, infelizmente, nem sempre o diagnóstico chega ao professor de música).

**Tabela 11 - Resultados da Pergunta 16: Se respondeu “Sim” à pergunta 15, que estratégias de ensino aplica/aplicou com esse aluno?**

RESPOSTA	RESPOSTAS	RATIO
	32	80%
Usei cores na partitura para diferenciar as diferentes cordas do violino. Posso dizer que resultou. Frequentemente uso textos associados a ritmos para o aluno se focar mais no som e ritmo ao invés das palavras. Posso dizer que ambas as estratégias funcionaram para os alunos em que eu recebi que tinham dificuldades.	1	2.5%
Atribuir uma cor a cada nota; gestos com diferentes alturas para ajudar na entoação das notas; etc	1	2.5%
Aprender a ler pautas através de cores, associando o nome das notas a cada cor.	1	2.5%
Mais repetição, treinar trechos mais pequenos, peças mais pequenos.	1	2.5%
Usava pautas aumentadas	1	2.5%
Atribuir uma cor a cada nota; gestos com diferentes alturas para ajudar na entoação das notas; etc	1	2.5%
Aprender a ler pautas através de cores, associando o nome das notas a cada cor.	1	2.5%
Mais repetição, treinar trechos mais pequenos, peças mais pequenos.	1	2.5%
Usava pautas aumentadas	1	2.5%
Maior ênfase à imitação e memorização do que à leitura.	1	2.5%
Tento comparar palavras, nomes de notas, mãos, melodias e harmonias com cores	1	2.5%
Não tendo formação, vou adaptando as aulas à aluna	1	2.5%

Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

As estratégias de ensino apontadas na pergunta 16 vêm ao encontro das que, na minha investigação, pude constatar que podem ser uma ajuda efetiva a alunos com dislexia. No entanto, as respostas são um pouco parcas e vagas, como por exemplo “Não tendo formação, vou adaptando as aulas à aluna”, o que demonstra a insegurança dos docentes nesta temática (ver Tabela 11).

**Tabela 12 - Resultados da Pergunta 17: Se respondeu “Não” à pergunta 15, que estratégias aplicaria/aplicará no caso de ter um aluno com dislexia diagnosticada?**

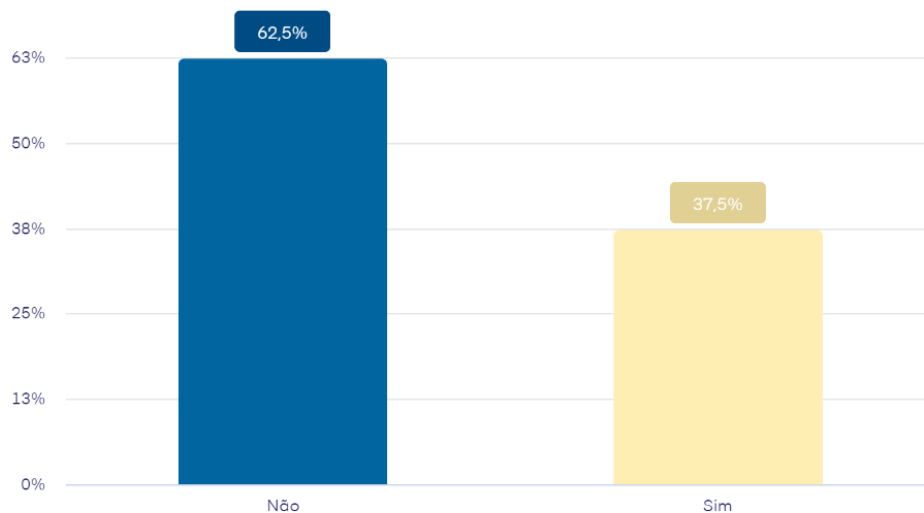
RESPOSTA	RESPOSTAS	RATIO
	10	25%
Tentaria entender a problemática do aluno, analisando em que medida a minha estratégia de ensino para como o aluno é ou não benéfica. É necessário haver uma maior compreensão por parte do professor para que consiga precocemente identificar problemas de aprendizagem nos alunos.	1	2.5%
Iria procurar formação no assunto, ser flexível e respeitar a velocidade de aprendizagem do/a aluno/a	1	2.5%
Tendo em conta que a dislexia no ensino de música não estar tão desenvolvida como outras áreas como a leitura e a escrita, tentaria estudar sobre essas matérias e adaptar/transportar na aprendizagem do instrumento	1	2.5%
Penso que seria importante não focar tanto na leitura e desenvolver mais as capacidades auditivas e de memorização	1	2.5%
Optar mais pela memória (e talvez audição) do que pela leitura. Não colocar o ali o desconfortável com os seus problemas de leitura	1	2.5%
Desenvolver mais as competências auditivas e a propriocepção para o aluno não depender tanto das competências visuais	1	2.5%
Exercícios de leitura e solfejo	1	2.5%
Menos diálogo mais ilustração ou demonstração	1	2.5%
Trabalho de memorização auditiva, utilização de cores e de auxiliares visuais, manipulação prática dos conhecimentos.	1	2.5%
Utilização de cores ou formas e associá-las às notas e/ou outros aspetos musicais	1	2.5%
As mesmas que aplicava com meu aluno que sofria de irritação. Não sei ao certo se era um grau leve de autismo ou dislexia. Mas prepararia atividades mais lúdicas e que não necessitasse um foco muito específico para preparar o aluno para então ir ao instrumento.	1	2.5%
Entrar em contacto com a psicóloga da escola seria provavelmente a primeira etapa. Teria também de fazer uma pesquisa profunda ao nível desta matéria e das implicações na música. A nível de estratégias, adaptar o repertório e estabelecer metas específicas para este alunos; aumentaria o tempo previsto para completar cada uma das tarefas de modo a que o aluno conseguisse atingir os objetivos propostos.	1	2.5%
Uma estratégia que ajuda é ampliar as partituras, de forma a que o seu aspecto gráfico pareça menos compacto. Para além disso, é importante a comunicação com a família para aferir o grau de severidade do transtorno e finalmente procuraria informação especializada sobre o tema.	1	2.5%

Não sei.	2	5%
Procurar estratégias	1	2.5%
Não sei, teria de investigar	1	2.5%
Não sei dizer ainda pois terei de avaliar caso a caso	1	2.5%
Teria de me ir informar	1	2.5%
Tenho que investigar sobre o assunto	1	2.5%
Terei de pesquisar as melhores soluções em primeiro	1	2.5%
Teria de estudar o assunto para saber quais as estratégias a adoptar	1	2.5%
Terei de pesquisar sobre o assunto e encontrar soluções para esta necessidade	1	2.5%
Inteirar-me da situação junto dos encarregados de educação, fazer o máximo possível de pesquisa	1	2.5%
Primeiro informar -me sobre o problema , depois procurar ajuda de algum colega com conhecimento do assunto depois muito empenhamento.	1	2.5%
Dar maior atenção ao aluno	1	2.5%
Uma approach mais auditiva talvez	1	2.5%
Exercícios de memória possivelmente	1	2.5%
Iria conversar com um terapeuta da fala para saber as melhores estratégias	1	2.5%
As que se adequarem ao caso de cada aluno; depende muito do tipo e grau de dislexia	1	2.5%

Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com).

Considero as perguntas 16 e 17 muito importantes no questionário aos professores de música pois revelam as suas ideias relativamente às estratégias e abordagens que consideram adequadas ao ensino da música a um aluno com dislexia diagnosticada. Foi interessante constatar que as estratégias mais referidas pelos inquiridos são, de facto, boas ideias, segundo a minha revisão de literatura: aumento das partituras, associação com cores, utilização da memória em detrimento da leitura de partitura, repetição, trabalhar trechos mais pequenos (na primeira parte da Tabela 12). Infelizmente, ainda foram muitas as respostas que demonstram o desconhecimento do tema (na segunda parte da tabela), como “não sei”, “teria de me informar” e “dar maior atenção ao aluno”, sendo que a maioria dos inquiridos refere que teria de investigar o assunto (ver Tabela 12).

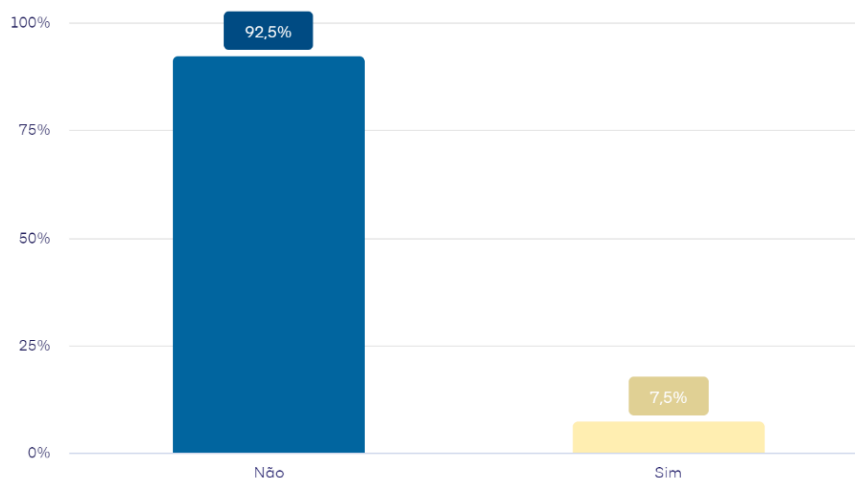
**Gráfico 15 - Resultados da Pergunta 18: Tem conhecimento da existência de uma avaliação especial, no plano acadêmico, no caso de alunos com dislexia diagnosticada?**



Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.surveio.com](http://www.surveio.com).

Os resultados da pergunta 18 são também, à semelhança dos de outras perguntas, o reflexo da falta de conhecimento e investimento na área da dislexia. 62,5% dos inquiridos responderam não ter conhecimento da existência de uma avaliação especial, no plano acadêmico, no caso de alunos com dislexia diagnosticada, ao contrário de 37,5% que afirmaram ter conhecimento dessa avaliação especial (ver Gráfico 15).

### Gráfico 16 - Resultados da Pergunta 19: E no plano musical/artístico?



Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

Já no plano musical/artístico, 92,5% dos inquiridos desconhece existir uma avaliação especial para alunos com dislexia diagnosticada e 7,5% afirma ter conhecimento dessa avaliação neste plano (ver Gráfico 16). É curioso pois, tendo em conta a minha investigação, não existe efetivamente uma avaliação especial específica para alunos com dislexia diagnosticada.

**Tabela 13 - Resultados da Pergunta 20: Se respondeu “Sim” a alguma das duas perguntas anteriores, de que parâmetros para a avaliação especial tem conhecimento? Concorda com os mesmos?**

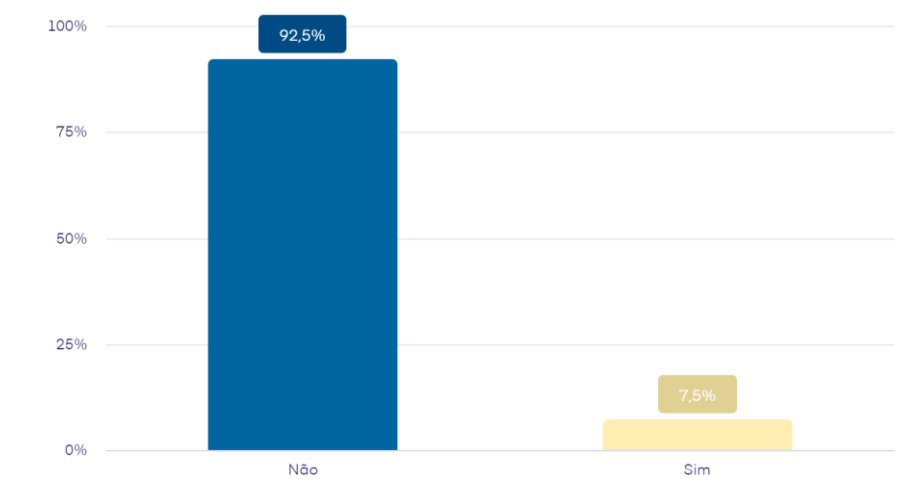
RESPOSTA	RESPOSTAS	RATIO
	21	52.5%
Sei que existem testes psicológicos e de desenvolvimento próprios para diagnosticar. De resto, não sei mais.	1	2.5%
Sei que nas actividades de avaliação este alunos têm mais tempo para efectua-las	1	2.5%

Sei que há diferença mas não sei quais são as diferenças	1	2.5%
Os erros mais frequentes, de inversão de letras ou de fonemas não são contabilizados como erros ortográficos. Leitura de prova. Utilização de colunas de verdadeiro ou falso, ou de relação para que o aluno não tenha de escrever muito para demonstrar o seu conhecimento na matéria. Testes adaptados sem muito texto	1	2.5%
Apesar de não ter pleno conhecimento na matéria, acredito que um dos parâmetros sejam os objetivos, que deverão ser adaptados ao nível do alunos. Se assim for, concordo devido à complexidade desta patologia	1	2.5%
(respondi não)	1	2.5%
Não conheço.	1	2.5%
Tenho conhecimento que existem currículos adaptados para esses alunos nas disciplinas do ensino regular, ou pelo menos uma avaliação que leva isso em conta. Mas teria de pesquisar mais sobre o assunto	1	2.5%
Em várias universidades os alunos com dislexia diagnosticada realizam as provas teóricas de forma oral ao invés do tradicional escrito.	1	2.5%
Não tenho conhecimento	1	2.5%
Mais tempo nos exames.	1	2.5%
Os alunos com dislexia podem ter o apoio do professor na leitura dos enunciados de provas, pelo que a compreensão oral e escrita é avaliada de forma diferente	1	2.5%
Como as escolas têm autonomia curricular era feito um plano curricular específico para o aluno em causa.	1	2.5%
Não valorizar os erros ortográficos. Concordo.	1	2.5%
Testes no computador com fontes adequadas a pessoas com dislexia. Possibilidade de os alunos poderem ditar as respostas para alguém as escrever. Possibilidade de alguém lhes ler as perguntas	1	2.5%
Nos testes de português não descontam os erros ortográficos.	1	2.5%
0	1	2.5%
respondi não nas duas questões	1	2.5%
Sei que existe alguma atenção principalmente na ortografia do ensino geral, mas não estou dentro da questão	1	2.5%

Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

Como era esperado, relativamente à pergunta 20, só foram apontados parâmetros de avaliação especial na área académica<sup>21</sup> (ver Tabela 13). Alguns dos inquiridos deram respostas bastante completas, referindo grande parte das características da avaliação de alunos com dislexia diagnosticada, como a despenalização dos erros ortográficos (a mais referida), leitura do enunciado e mais tempo para realizar as provas. É de salientar a resposta de um inquirido, que afirma que “em várias universidades os alunos com dislexia diagnosticada realizam as provas teóricas de forma oral ao invés do tradicional escrito”, algo que desconhecia, mas que em muito ajuda estes alunos com NEE.

**Gráfico 17 - Resultados da Pergunta 21: Considera que os professores e as escolas do Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal estão preparados para acompanhar/orientar alunos com dislexia diagnosticada?**



Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.survio.com](http://www.survio.com).

Em consonância com a falta de formação no ensino a alunos com dislexia diagnosticada pelos professores de música em Portugal, 92,5% dos inquiridos consideram que estes não estão preparados para orientar e acompanhar estes alunos. 7,5% considera que têm condições para lecionar a alunos disléxicos (ver Gráfico 17).

---

<sup>21</sup> Relativamente às opções de resposta da pergunta 20, por lapso coloquei esta pergunta como de resposta obrigatória, sendo por essa razão que algumas das respostas obtidas referem apenas “não tenho conhecimento” ou “respondi não nas duas questões”.

**Tabela 14 - Resultados da Pergunta 22: Considera que a dislexia deveria ser uma temática mais abordada no Ensino Superior, nomeadamente no curso de Mestrado em Ensino de Música? Justifique.**

RESPOSTA	RESPOSTAS	RATIO
Sim	3	7.5%
Sim. Como faz parte da profissão devemos ter uma base sobre como ensinar a crianças com necessidades especiais	1	2.5%
Sim pois temos de estar preparados para o caso de termos alunos com esse tipo de patologia	1	2.5%
Sim. Apesar dos currículos dos mestrados em ensino da música ter a disciplina de educação especial deveria ser uma cadeira mais aprofundada e mais específica para as nossas aulas	1	2.5%
O mestrado em Ensino de Música devia englobar unidades curriculares que abordassem este tipo de matérias mais a fundo de forma a aplicar na vida futura de docência, em vez de outros assuntos sem interesse e relevância no ensino.	1	2.5%
A dislexia algo bastante comum e penso que seria essencial procura estratégias para quem a tem, para que estes alunos consigam atingir o que realmente são capazes. Caso contrário, poderão ficar à margem do seu talento	1	2.5%
Deveria ser abordada, pois a dislexia é um problema bastante comum e não só é importante que os professores aprendam estratégias para ajudar alunos com dislexia, como também é importante que os alunos sintam confiantes e capazes de fazer o mesmo tipo de trabalho que as pessoas que não têm esse tipo de perturbação	1	2.5%
Sim, considero que esta temática seria uma mais valia nas aprendizagens Mestrado em Ensino de Música.	1	2.5%
Sim pois permite ao professor detetar mais rapidamente os casos de dislexia e adaptar desde cedo a sua forma de trabalho ao aluno. Assim, é possível manter a motivação do aluno face às dificuldades inerentes à aprendizagem do instrumento.	1	2.5%
Sim, seria importante sabermos lidar com alunos com esse diagnóstico	1	2.5%
Tal como tantas outras temáticas ao nível da limitação da aprendizagem na performance em música, é de extrema importância e obrigação do ensino superior artístico debater e implementar medidas e estruturas para que existam recursos para indivíduos neurodivergentes. O ensino é um direito de todos e não algo que deve ser estereotipado e comparado sobre uma norma de indivíduos "normais". "Ser normal" é um conceito que não deve existir em nenhum tipo de ensino, pois é um indicador de discriminação.	1	2.5%

Sim, assim como outras dificuldades de aprendizagem que hoje em dia estão cada vez mais identificadas. Porque com a abordagem certa, é possível evitar desistências por desmotivação. Uma boa preparação dos professores fará com que se consiga minimizar o impacto dessas dificuldades no desenvolvimento do aluno, inclusive a nível emocional, e fazer com que o aluno tenha margem de progressão, usufrua da aprendizagem musical, com uma experiência válida e positiva dentro das suas capacidades.	1	2.5%
Sim. Para estarmos todos preparados e não ser uma surpresa caso nos apareça um aluno com tal problema.	1	2.5%
Sim, todos os assuntos que enriqueçam o conhecimento na área da pedagogia musical são úteis	1	2.5%
Sim claro tal como a desleixa todas as necessidades educativas especiais deveriam ser mais acordadas no mestrado em ensino de música , nomeadamente com estratégias de ensino para esses alunos	1	2.5%
Sim. Para os professores estarem mais preparados a ensinar todo o tipo de alunos.	1	2.5%
Sim, seria importante que os professores do ensino especializado de música deviam ter acesso a formação específica sobre dificuldades de aprendizagem, fosse no mestrado em ensino ou mesmo em formações dadas pelos conservatórios	1	2.5%
Sim. Todo o docente deve ser munido de ferramentas que lhe permitam lidar com alunos que as mais diversas características.	1	2.5%
Não sei o quão abordada é, logo não sei responder a esta questão	1	2.5%
Sim, porque é algo relativamente comum e um/a professor/a deve sair do mestrado em ensino preparado/a para ensinar da forma mais inclusiva possível	1	2.5%
Sim, é uma mais valia saber como melhor nos adaptarmos aos nossos alunos	1	2.5%
Sim.	1	2.5%
Sim, tudo o que foge ao ensino "padrão" tem que ter abordagens	1	2.5%
Sim, esta e não só. O ensino articulado de musica, neste momento, funciona de acordo com o decreto lei 54 da escola inclusiva, o que obriga a inclusão de todos os alunos neste regime de ensino. E daí pressupõe-se que os professores tenham estratégias pedagógicas adequada e diferenciadas para cada aluno	1	2.5%
Sim, pois dado o desconhecimento do problema , os alunos não teriam o acompanhamento devido e provavelmente seriam incentivados a desistir da aprendizagem	1	2.5%

Tenho a certeza que sim. A música e as artes deverão estar adaptadas a todas as crianças fazendo parte de uma escola inclusiva e aberta a todos os alunos e as suas necessidades. O problema é que, na minha perspetiva, o Ensino da Música é tudo menos inclusivo porque, logo nas provas de seleção de alunos, todos os que não tiverem "aptidão" não são considerados aptos.	1	2.5%
Deveria OBRIGATORIAMENTE fazer parte do plano curricular do curso de mestrado. Como professor/a devemos adequar e moldar as nossas metodologias a cada aluna e consoante as suas necessidades. A falta de preparação de um professor acaba por colocar algumas restrições à evolução do aluno quando poderia contribuir para a mesma	1	2.5%
Assim sendo teria de ser abordado também o autismo, e outras tantas doenças deste cariz. Contudo, esta temática geral de NEE poderia ser abordada na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento.	1	2.5%
Não. O MEM já é demasiado curto para abordar as temáticas gerais. O ensino a alunos com necessidades educativas especiais devia ser uma especialização à parte.	1	2.5%
Acho que deveria ser abordada para estarmos preparados para lidar com esses alunos.	1	2.5%
Sim. Não só a dislexia, mas outras necessidades educativas especiais. Todos os alunos merecem uma educação de qualidade e professores que os consigam ensinar competentemente.	1	2.5%
Sim, tal como outros casos justificativos de educação especial.	1	2.5%
Sim, sendo algo que é mais comum do que se pensa, não há qualquer formação nesse sentido	1	2.5%
É uma patologia complexa que requer um nível especial de atenção ao alunos, e um ritmo adaptado a este último, por isso, acho que abordar estratégias de ensino para alunos com dislexia será uma mais valia no currículo de qualquer mestrado em ensino.	1	2.5%
Penso que sim assim como outras necessidades especiais.	1	2.5%
Sim, uma vez que é mais que uma situação possível, mas uma provável	1	2.5%
Não sei	1	2.5%
Sim, porque perante estes casos de dislexia (que podem ser comuns), em geral os professores não sabem atuar, e deveriam ter pelo menos uma pequena abordagem ao assunto para não estarem às cegas.	1	2.5%

Fonte: Retirado dos resultados do inquérito realizado através da plataforma [www.surveio.com](http://www.surveio.com).

À última pergunta, a maioria dos inquiridos respondeu que considera a dislexia uma temática que deve ser mais abordada no Mestrado em Ensino de Música, tendo em conta uma formação mais completa dos professores (ver Tabela 14). No entanto, alguns

professores inquiridos referem que outras Necessidades Educativas Especiais devem igualmente ter um peso maior na programação de conteúdos do referido Mestrado, para que nenhuma fique esquecida. Os professores referem que, com essa formação mais específica, poderiam evitar desistências e desmotivações dos alunos provocadas pela inexperiência e por más práticas que em nada ajudam estes alunos.

Apenas um dos inquiridos tem a opinião de que a dislexia não deveria ser abordada no Mestrado em Ensino de Música, pois considera que este “já é demasiado curto para abordar as temáticas gerais”. Acrescenta ainda que a formação específica para ensino a alunos com necessidades especiais deveria ser uma especialização feita à parte.

Alguns docentes referem o seu desconhecimento acerca do nível de abordagem da dislexia no Mestrado em Ensino de Música, pelo que não sabem responder à questão.

As respostas a esta pergunta demonstram alguma preocupação com a formação específica para esta temática e que os professores estão preocupados com as várias questões da educação inclusiva.

### **Questionário aos Professores de alunos com dislexia diagnosticada**

As respostas dos professores a este questionário vieram corroborar as conclusões que tirei não só através da revisão bibliográfica, mas também do questionário feito online a professores de música.

Numa perspetiva de conseguir respostas de diversas áreas e com mais experiência, entendi fazer este questionário a todos os professores, da área académica e musical, que tivessem tido alunos disléxicos. Infelizmente, só foi possível obter três respostas<sup>22</sup>. São professores da AMSC, da área académica (um de Português e um de Matemática) e um da área musical de outra escola (mas que já foi professor de flauta transversal na AMSC). Para manter o anonimato das respostas, os nomes dos professores inquiridos são referidos como Professor 1, 2 ou 3.

O Professor 1, professor de flauta transversal há 11 anos de alunos desde os 5 até aos 18 anos, revela que, da sua experiência, os alunos disléxicos, na área musical, têm

---

<sup>22</sup> As respostas completas podem ser consultadas nos Anexos 5, 6 e 7.

dificuldade na percepção e estabilidade da pulsação, compreensão e execução do ritmo e fraca memória de curto/médio prazo. Acrescenta ainda que têm muitas dificuldades na leitura à primeira vista. Tendo em conta esta problemática, o Professor 1 indica que há uma evolução mais lenta do que era esperado nos alunos que tenham este distúrbio da aprendizagem. Para tentar colmatar estas lacunas, o Professor 1 recorre a estratégias multissensoriais como: digitar no instrumento dizendo ao mesmo tempo o nome das notas; cantar uma melodia ou ritmo caminhando (mantendo a pulsação); trabalhar a memória; mostrar ao aluno a organização da obra a executar em diferentes secções; pedir ao aluno que toque diferentes secções para estimular a leitura e audição de gravações da obra seguindo a partitura.

Já o Professor 2, que leciona a disciplina de Matemática há 18 anos, afirma que não encontra diferenças significativas entre alunos disléxicos e não disléxicos no progresso na sua disciplina. Há disléxicos que são bons alunos a Matemática e outros que não o são. O Professor 2 também não tem nenhuma estratégia ou abordagem específica para o ensino da Matemática a alunos com dislexia diagnosticada, no entanto concorda com os parâmetros de avaliação especial destes alunos, nomeadamente despenalização dos erros ortográficos e adaptação dos critérios de avaliação, aspetos de que já tinha conhecimento.

Por outro lado, o Professor 3, que leciona Português há nove anos, afirma que os resultados dependem sobretudo do esforço de cada aluno; um aluno disléxico que se esforce consegue superar mais facilmente as dificuldades. No entanto, aponta que todos têm dificuldades de leitura e erros ortográficos constantes, o que considera ser o ponto fraco dos alunos com dislexia diagnosticada. No que toca a estratégias específicas para estes alunos, o Professor 3 tenta prestar maior atenção em sala de aula, fazer testes adaptados e também aplicar a despenalização dos erros ortográficos aos alunos portadores de dislexia, concordando com os parâmetros da aplicação da avaliação especial destes alunos e a qual já conhecia.

Embora a maioria dos professores reconheçam a existência de uma avaliação especial para alunos disléxicos na área académica, nenhum professor confirmou conhecer essa situação no plano do ensino artístico.

Em relação à formação para ensino especial dos alunos com dislexia, apenas o Professor 3 confirmou ter tido formação, no âmbito do Mestrado em Ensino, na Universidade de

Lisboa. Desta formação, retirou que deve ser mais paciente e ter mais atenção a estes alunos, procurando exercícios específicos e ajustados a cada caso. Apesar disso, quando questionado sobre se sente que tem conhecimento para ensinar alunos com dislexia diagnosticada, respondeu “mais ou menos”, o mesmo que respondeu acerca da segurança nesta temática dos professores que teve no seu percurso formativo. Já o Professor 1 respondeu que, embora não tenha tido formação, desenvolveu uma pesquisa autónoma acerca do tema e, por essa razão, sente que tem conhecimentos para ensinar neste âmbito. Em relação aos professores que teve ao longo da sua formação académica, considera que, em geral, estes não estão preparados para o ensino a alunos com dislexia. O Professor 2 respondeu não ter tido formação em ensino de alunos com dislexia, mas afirma sentir que tem conhecimentos para o fazer, creio eu que seja pelo facto de a Matemática não implicar demasiadas alterações nas estratégias/métodos de ensino. Relativamente à segurança no ensino de alunos com este distúrbio, não soube responder se os professores teriam ou não capacidades para tal.

Quando questionados acerca dos parâmetros de avaliação especial aos quais os alunos disléxicos têm direito, os professores confirmaram ter conhecimento, na área académica, da despenalização dos erros ortográficos e da adaptação dos critérios de avaliação. Apesar de terem conhecimento da sua existência, este é diminuto.

Relativamente às duas últimas perguntas, apenas o Professor 1 deu respostas concretas, talvez por ser professor do Ensino Artístico Especializado de Música. Considera que os professores deste ensino não estão preparados para orientar/acompanhar alunos com dislexia diagnosticada. O Professor 1 pensa que a dislexia deveria ser uma temática mais abordada no Mestrado em Ensino de Música numa Unidade Curricular de Pedagogia da música, ainda que não de uma forma demasiado aprofundada. Este Professor acha que é necessário saber as dificuldades que, geralmente, os alunos disléxicos têm e, assim, também conseguir identificá-los (pois nem sempre são diagnosticados na devida altura). Também as estratégias a desenvolver são fulcrais para garantir o sucesso da aprendizagem.

## **Questionários a alunos estudantes de música/alunos não estudantes de música**

Os seguintes questionários foram realizados, com o auxílio do Gabinete de Psicologia da AMSC, a alunos com dislexia diagnosticada de vários graus de ensino. Apenas um dos alunos não era estudante de música, os restantes frequentam o ensino integrado/supletivo na AMSC. Os vários questionários são apresentados por ordem desde o 6.º até ao 11.º ano. Em todos se encontram bastantes erros ortográficos, uma das características mais comuns nos disléxicos. A pergunta “Quando é que descobriu que tinha dislexia? Quais foram os sinais?” foi feita apenas aos alunos a partir do 9º ano devido ao facto de a Dra. Madalena Freitas considerar que os mais novos não têm maturidade suficiente para responder a esta questão.

Nos dois primeiros questionários (Figuras 3 e 4), ambos preenchidos por alunos estudantes de música do 6.º ano, é interessante constatar que há várias respostas que são coincidentes: na área académica, têm mais facilidade na área da Matemática. A disciplina que têm mais dificuldades é a Português (nos erros ortográficos, decorar a gramática, compreensão...), o que não surpreende pois é muito expectável num aluno com dislexia diagnosticada.

O aluno que respondeu ao questionário da Figura 3 afirma ter, na área musical, mais facilidade no Piano e mais dificuldade na Formação Musical. As respostas não causam estranheza; o Piano provavelmente é a disciplina que dá mais estímulo e também na qual terá mais apoio, por ser uma aula de 1 para 1. A Formação Musical causa muitas dificuldades aos alunos disléxicos nomeadamente por questões rítmicas. Como é uma disciplina em grupo (mesmo que não muito grande), o investimento que os professores conseguem e podem fazer em cada aluno não é o suficiente para conseguir colmatar as dificuldades dos alunos com dislexia.

### Figura 3 - Questionário ao Aluno estudante de música - 1

Questionário ao Aluno estudante de música 6º ano 4-12-20

#### Perguntas

1. Em que aspetos da **área académica** tem mais facilidade?

Matemática

2. Em que aspetos da **área académica** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?

Português - compreensão

Falar com a professora para perceber melhor

3. Em que aspetos da **área musical** tem mais facilidade?

Piano

4. Em que aspetos da **área musical** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?

Formação musical - escrita

Praticar mais exercícios

5. Em que área se sente mais motivado, académica ou musical?

Académica

Fonte: Cedido pelo Gabinete de Psicologia da AMSC. Realizado por um aluno com dislexia diagnosticada, acompanhado pelo mesmo Gabinete.

### Figura 4 - Questionário ao Aluno estudante de música - 2

1- tenho mais facilidade em matemática, contas.

2- tenho mais dificuldade em português, em decurar a gramática e também nos textos. (erros ortográficos). Não uso estratégias são ler o texto.

3- Orquestra

4- ritmo, eu uso o metrónomo

5- académica

14 anos 6º ano  
estudante de música 4-11-2020

Fonte: Cedido pelo Gabinete de Psicologia da AMSC. Realizado por um aluno com dislexia diagnosticada, acompanhado pelo mesmo Gabinete.

No questionário da Figura 4, o aluno considera que, na área musical, tem mais facilidade na disciplina de Orquestra e no que tem mais dificuldade é no ritmo. Ter mais facilidade em Orquestra pode prender-se com o facto de, como provavelmente será uma disciplina mais estimulante por estar a fazer música com colegas e amigos, aplica-se mais e assim tem maior facilidade. Ouvir o que é suposto tocar pode igualmente ser um fator decisivo nesta equação. Já ter dificuldade no ritmo não surpreende; o aluno refere que usa o metrónomo como estratégia para contornar esta dificuldade, que reside muito provavelmente na falta de noção da pulsação o que, conseqüentemente, também torna o ritmo desproporcional.

### Figura 5 - Questionário ao Aluno estudante de música - 3

Questionário ao Aluno estudante de música

7.º ano

Perguntas

1. Em que aspetos da **área académica** tem mais facilidade?

Na matemática, mais expressivamente o raciocínio. Quando cumprindo um problema sei como resolvê-lo.

2. Em que aspetos da **área académica** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?

Calculo mental, por exemplo na tabuada passo somas quando não sei o resultado, nos testes passo utilizar calculadora.

3. Em que aspetos da **área musical** tem mais facilidade?

Os ditados rítmicos, em formação musical.  
E também na clave de dó.

4. Em que aspetos da **área musical** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?

Nas leituras solfegada, treinado-as mais vezes do que os outros exercícios.

5. Em que área se sente mais motivado, académica ou musical?

Na académica, porque vejo o meu esforço a ser mais reconhecido.

Fonte: Cedido pelo Gabinete de Psicologia da AMSC. Realizado por um aluno com dislexia diagnosticada, acompanhado pelo mesmo Gabinete.

Na Figura 5, a aluna dá respostas curiosas no seu questionário. Desde já são detetáveis vários erros ortográficos, alguns que no 7.º ano possivelmente já não deveriam ocorrer. Curiosamente, a disciplina onde a aluna diz ter mais facilidade e dificuldade na área académica é Matemática. A aluna refere que tem mais facilidade no raciocínio e mais dificuldade no cálculo mental, apontando a tabuada como uma delas. Provavelmente, a sua dificuldade prende-se com o facto de os alunos disléxicos na maior parte dos casos não terem boa memória, o que fez com que não conseguisse decorar a tabuada. Por outro lado, o raciocínio não exige tanto da memória, mais da compreensão, o que faz com que se compreenda a sua facilidade.

Já na área musical, há mais respostas interessantes. A aluna afirma ter mais facilidade nos ditados rítmicos em Formação Musical e na leitura na clave de dó. É interessante constatar que esta aluna, com dislexia diagnosticada, diz ter facilidade na parte rítmica, ainda que seja na deteção do ritmo num ditado e não na sua execução. A facilidade na leitura na clave de dó pode advir do facto de a aluna estudar viola de arco e, por isso, ter mais prática desta clave no seu dia-a-dia. No entanto, onde afirma ter mais dificuldade é na leitura solfejada, muito provavelmente nas restantes claves. A resposta à última pergunta é crucial: questionada sobre a área onde se sente mais motivada, a aluna responde “na académica, porque vejo o meu esforço a ser mais reconhecido”. Esta deve ser uma chamada de atenção a todos os professores da área musical, para que valorizem mais o esforço dos seus alunos.

## Figura 6 - Questionário ao Aluno não estudante de música - 1

23/11/20

9º ano

Questionário ao Aluno não estudante de música (que tenha desistido)

Perguntas

1. Quando é que descobriu que tinha dislexia? Quais foram os sinais?

descobri quando estava no 3º ano e não me lembro dos sinais.

2. Em que aspetos da **área académica** tem mais facilidade?

(o aspeto da teoria de algumas)  
disciplinas ciências, história e geografia

3. Em que aspetos da **área académica** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?

matemática, português  
física - química, e estudar mais

4. O que o levou a desistir de aprender um instrumento?

~~toda a formação~~ foi a formação musical.

Fonte: Cedido pelo Gabinete de Psicologia da AMSC. Realizado por um aluno com dislexia diagnosticada, acompanhado pelo mesmo Gabinete.

No Questionário ao Aluno não estudante de música (Figura 6), o aluno afirma que o que o levou a desistir de aprender um instrumento foi a Formação Musical. Possivelmente, perdeu-se no ritmo de aprendizagem desta disciplina, que exige algumas capacidades nomeadamente rítmicas (um dos problemas mais comuns dos alunos disléxicos na área da música). A sua resposta à primeira pergunta não é surpreendente; a Dra. Madalena Freitas indicou que a maioria dos alunos são diagnosticados no 2.º/3.º ano do 1.º Ciclo e que, por serem muito novos, a maioria não se lembra dos sinais que teve.

## Figura 7 - Questionário ao Aluno estudante de música - 4

Questionário ao Aluno estudante de música

9.º ano

### Perguntas

1. Quando é que descobriu que tinha dislexia? Quais foram os sinais?

Descobri que tinha dislexia quando estava no 4.º ciclo. Tinha algumas dificuldades a ler, a escrever e dificuldade a entender algumas coisas.

2. Em que aspetos da **área académica** tem mais facilidade?

Tenho mais facilidade a educação física e ultimamente tenho melhorado muito a matemática e físico-química.

3. Em que aspetos da **área académica** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?

Tenho mais dificuldades em línguas principalmente a português. As estratégias que utilizo para vencer estas dificuldades é ler muito e fazer resumos.

4. Em que aspetos da **área musical** tem mais facilidade?

Tenho mais facilidade na parte teórica da formação musical e na parte oral.

5. Em que aspetos da **área musical** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?

Tenho mais dificuldades na parte auditiva e quando leio partituras é primeira vista. Costumo ter um tempo mais longo para tentar superar essas dificuldades.

6. Em que área se sente mais motivado, académica ou musical?

Sinto-me mais motivado na área académica.

Fonte: Cedido pelo Gabinete de Psicologia da AMSC. Realizado por um aluno com dislexia diagnosticada, acompanhado pelo mesmo Gabinete.

No questionário da Figura 7, o aluno respondeu à primeira pergunta relatando os sinais de dislexia que teve no 1.º Ciclo: tinha dificuldades a ler, a escrever e “a entender algumas coisas” (compreensão). Na área académica, afirma ter mais facilidade em educação física (com a ressalva que tem ultimamente tem melhorado muito nas disciplinas de Matemática e Físico-Química) e mais dificuldades em línguas, principalmente Português. As estratégias que usa para contornar as suas dificuldades são ler muito e fazer resumos, o que é muito útil para ajudar a reter a matéria (a memória pode ser uma das lacunas dos alunos disléxicos). Já na área musical, refere ter mais facilidade na parte teórica da

Formação Musical e na parte oral. É um pouco difícil de perceber especificamente em que aspetos da Formação Musical tem mais facilidade, mas diria que a parte teórica será provavelmente no teste escrito toda parte teórica, em que se pretende analisar intervalos, acordes, escalas, etc. Na parte oral depreendo que seja mais ao nível do canto. No que toca a dificuldades, o aluno é mais específico: tem dificuldades na parte auditiva e na leitura de partituras à primeira vista.

Por estar um pouco impercetível, faço a transcrição do questionário da Figura 8:

1. Quando é que descobriu que tinha dislexia? Quais foram os sinais?

“Descobri que tinha dislexia no 2 ano. Mostrava dificuldades a ler, escrever e aprender estando sempre atrás dos outros colegas nas aulas.”

2. Em que aspetos da **área académica** tem mais facilidade?

“As disciplinas académicas que tenho mais facilidade provavelmente são educação física e inglês, porque ambas para mim [são] as [que] considero mais fáceis de entender e realizar [tarefas] do que outras.”

3. Em que aspetos da **área académica** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?

“As disciplinas académicas que tenho mais dificuldade são filosofia, português, porque englobam matérias que precisam de ser bem entendidas para perceber e conseguir realizar exercícios. Normalmente tendo [tento] aplicar-me mais nestas disciplinas, fazendo mais exercícios e estudando mais para tentar ao máximo perceber as matérias.”

4. Em que aspetos da **área musical** tem mais facilidade?

“Na área musical as disciplinas com maior facilidade para mim são instrumento e HCA [História e Cultura das Artes], porque HCA é mais matéria que se decora aos poucos e instrumento vai-se aprendendo uma peça e melhorando-a de aula para aula.”

5. Em que aspetos da **área musical** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?

“Na área musical tenho mais dificuldade a FM [Formação Musical]. FM é uma disciplina que para [a] meu ver precisa de muito trabalho e nunca ficará bem. Para tentar melhorar a FM normalmente tento treinar vários exercícios parecidos para ir entendendo os ‘métedos’ [métodos] para realizar exercícios no final.”

6. Em que área se sente mais motivado, académica ou musical?

Sinto-me mais motivada na área musical porque sinto que consigo acompanhar melhor tudo do que na área académica apesar de mesmo assim continuar com muitas dificuldades, e ‘tambem’ [também] porque gosto mais de aprender as disciplinas de música que para mim fazem-me mais sentido do que as da ‘area’ [área] académica.”

Em relação à pergunta 1, não há surpresas: o que respondeu vem de encontro ao que é mais comum. Acerca das facilidades, o aluno considera a Educação Física e o Inglês as disciplinas que lhe são mais acessíveis para realizar as tarefas pedidas. No que toca às dificuldades, estas residem no Português e Filosofia, o que é natural pois são disciplinas que exigem muita compreensão e produção escrita. Na área musical, surpreendentemente a disciplina mais fácil é HCA (História e Cultura das Artes), a par de instrumento. O aluno justifica a sua escolha com o tempo que tem para ir decorando a matéria de HCA e preparando as peças de piano, dando a entender que o esforço distribuído no tempo é chave para a facilidade e sucesso. A disciplina que é mais difícil para o aluno é, sem muitas surpresas, Formação Musical. Ele afirma que “é uma disciplina que para [a] meu ver precisa de muito trabalho e nunca ficará bem”, dando a entender que por muito que se esforce não consegue ter sucesso.

O estudante do 11.º ano foi o único a responder, na última pergunta, que a área musical é a que o motiva mais, justificando com o facto de conseguir acompanhar melhor as matérias dadas nesta área do que na académica, apesar das dificuldades que mesmo assim tem na área da música. Também refere que gosta mais de aprender as disciplinas de música porque lhe fazem mais sentido do que as da área académica. Possivelmente, esta facilidade está relacionada com o interesse do aluno nas matérias e, conseqüentemente, no empenho e foco que tem nas disciplinas da área musical.

## Figura 8 - Questionário ao Aluno estudante de música - 5

11.º ~~11.º~~ Música Contrabaixo 16/12/20

### Questionário ao Aluno estudante de música

#### Perguntas

1. Quando é que descobriu que tinha dislexia? Quais foram os sinais?

Descobri que tinha dislexia no 2.º ano. Na Matemática dificuldades a ler, escrever e aprender estando sempre muito atrás dos outros colegas e ~~em~~ nas aulas.

2. Em que aspetos da **área académica** tem mais facilidade?

As disciplinas académicas que tenho mais facilidade provavelmente são educação física e inglês, porque ambas para mim são consideradas mais fáceis de entender e realizar do que outras.

3. Em que aspetos da **área académica** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?

As disciplinas académicas que tenho mais dificuldade são filosofia, português, porque englobam matérias que precisam de ser bem entendidas para poder e conseguir realizar exercícios. Normalmente tendo afiar-me mais nestas disciplinas, fazendo mais exercícios e estudando mais para tentar ao máximo.

4. Em que aspetos da **área musical** tem mais facilidade? ~~quais~~ as matérias.

Na área musical as disciplinas com mais facilidade para mim ~~probavelmente~~ são instrumento ~~e~~ HCA, porque HCA é mais matéria que se decorre aos poucos e instrumento vai-se aprendendo uma peça e melhorando-a de aula para aula.

5. Em que aspetos da **área musical** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?

Na área musical tenho mais dificuldade a FM. ~~Porque~~ FM é uma disciplina que para mim precisa de ser muito trabalhada e nunca ficou bem. ~~Por isso~~ Para tentar melhorar a FM normalmente tento ouvir vários exercícios para ir entendendo os

6. Em que área se sente mais motivado, académica ou musical? ~~quais~~ as matérias.

Sendo-me mais motivado na área musical porque sinto que consigo acompanhar melhor tudo do que na área académica apesar de mesmo assim ~~se~~ continuar com muitas dificuldades, e também porque gosto mais de aprender as disciplinas de música que para mim fazem-me mais sentido do que as da área académica.

Fonte: Cedido pelo Gabinete de Psicologia da AMSC. Realizado por um aluno com dislexia diagnosticada, acompanhado pelo mesmo Gabinete.

Esta parte da investigação permite-nos ter a perceção da realidade vivida por alunos disléxicos na área académica e musical, a partir de uma espécie de pequena análise SWOT. Esta foi realizada por estudantes de diferentes graus de ensino, portanto de várias idades, o que torna interessante entender as diferentes ideias que têm sobre si mesmos na fase do percurso académico em que cada um se encontra. Ainda que a amostra seja reduzida, podemos mesmo assim concluir que, nesta temática, cada caso é um caso, cada aluno é um indivíduo diferente com capacidades e dificuldades díspares. Consequentemente, as abordagens e métodos de ensino aplicados deverão ser personalizados a cada um.

### **7.3. Limitações do Estudo**

Uma das grandes limitações do presente estudo prende-se com a pandemia que se vive, que acaba por limitar um pouco a liberdade e impede determinados comportamentos, nomeadamente contactos sociais. Como tal, a amostra acabou por ser mais reduzida do que era ideal, por não poder haver proximidade com as pessoas, nomeadamente professores e alunos. Outro ponto negativo é o facto de esta amostra ser apenas relativa a uma escola, a AMSC, que acaba por ser uma realidade muito diferente da vivida em outras escolas, seja da área académica ou musical.

Infelizmente, não obtive muitos questionários específicos a professores de alunos com dislexia diagnosticada. No entanto, o questionário a professores de música obteve uma amostra minimamente satisfatória (40). Grande parte dos inquiridos (55%) tem experiência em docência entre 0-5 anos, o que não permite ter uma amostra equilibrada entre os mais e menos experientes. Também o número de alunos com dislexia da AMSC que responderam aos questionários não foi elevado (apenas 6 de um universo total de 19 alunos). Apesar disso, foi possível tirar importantes conclusões da informação recolhida nos mesmos.

## **8. Propostas de estratégias de ensino a alunos de violino com dislexia diagnosticada**

Com base na bibliografia analisada e também na minha experiência pessoal com uma aluna disléxica, elaborei algumas propostas de abordagem dentro de várias temáticas acerca da aprendizagem do violino. É de frisar que as estratégias que sugiro neste capítulo podem ser úteis também a alunos que não sejam disléxicos. Tendo em conta a especificidade das dificuldades dos alunos disléxicos e, também, da sua frequência ser maior nas áreas da leitura e a descodificação da partitura/símbolos, optei por me focar mais em estratégias de ensino que irão ao encontro dos seus maiores obstáculos.

Para a iniciação do instrumento, costumo utilizar o livro *O Meu Primeiro Livro de Violino*, de Marilyn Correia Brito, que tem boas estratégias que podem ajudar os alunos disléxicos, apesar de não ser um livro dedicado à dislexia.

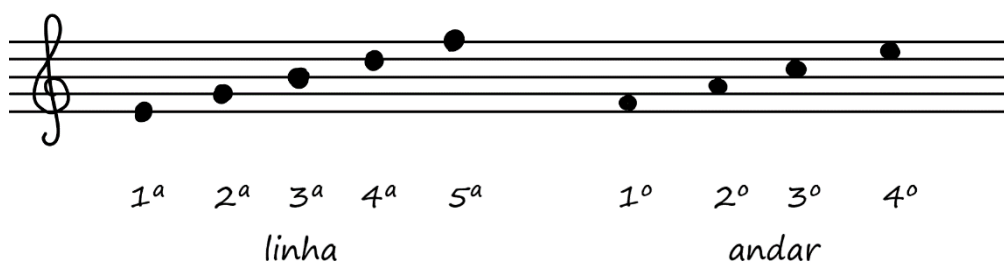
Em qualquer caso, o professor deve dialogar com os pais/encarregados de educação no sentido de procurar saber algumas rotinas do aluno, especialmente sendo disléxico (no sentido de orientar o estudo), e as suas forças e fraquezas, para que o professor consiga aproveitar ao máximo aquilo em que o aluno se sente mais à vontade.

### **Notação**

Conseguir ler e compreender os símbolos na partitura é, sem dúvida, a maior dificuldade para os alunos disléxicos. O essencial de todo o processo de ensino de um aluno disléxico é, na minha opinião, ter paciência para repetir a mesma coisa mais vezes do que o normal, que é fundamental para que o aluno disléxico compreenda tudo o que é dito e consiga memorizar.

A primeira parte da aprendizagem da notação é mostrar ao aluno de que maneira se distribuem as notas numa pauta antes de saber o sítio específico de cada uma, pois há alunos que têm mais dificuldades do que outros em compreender a sequência. No *O Meu Primeiro Livro de Violino*, a iniciação prende-se precisamente com o sítio das notas das cordas soltas na pauta. Nesta fase inicial, as notas aparecem com cores (o Sol é amarelo, o Ré é verde, o Lá é vermelho e o Mi é azul), que depois deixam de estar coloridas numa fase posterior.

**Figura 9 - Distribuição das notas em linhas e em espaços**



Fonte: elaboração da autora.

Na Figura 9 está ilustrada a organização das notas por linhas e por espaços. Para os alunos mais pequenos, chamo “andar” aos espaços numa alusão entre a pauta e um prédio. Com esta nomenclatura é também meu objetivo ajudar a entender que, quanto mais alto for o andar, mais alta e, portanto, mais aguda será a nota.

Para aprender a ler as notas da partitura e saber executá-las no violino, é necessário que, primeiramente, o aluno saiba com muita clareza o sítio da nota das cordas soltas e consiga associá-las ao som (grave para o Sol, médio grave para o Ré, médio agudo para o Lá e agudo para o Mi). Para tal, desenho as cordas soltas na partitura juntamente com as mnemónicas para facilitar a memorização, tal como ilustrado na Figura 10:

**Figura 10 - Mnemónicas para ajudar a memorização do sítio das notas das cordas soltas do violino.**

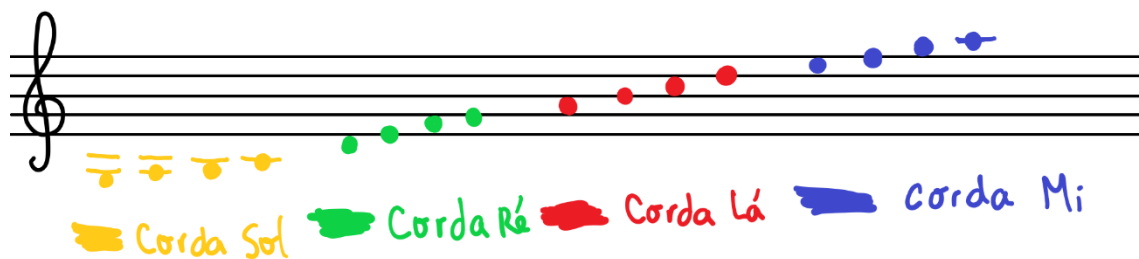


Fonte: elaboração da autora.

Com o intuito de associar as notas ao som, é importante cantá-las e tocá-las para o aluno ouvir. Ao cantar, os alunos podem conseguir ter a percepção de como o sol é grave e o mi agudo. Num dos jogos que costumo fazer peço ao aluno para se virar de costas para mim e toco as cordas soltas aleatoriamente, levando o aluno a identificar as notas apenas auditivamente e não visualmente. É também útil, pelo menos no início, associar a nota a uma cor na pauta. Assim, o sítio será mais facilmente decorado por um aluno com dislexia. Outra tarefa que costumo pedir ao aluno consiste em ele próprio escrever as notas das cordas soltas numa partitura livre e sem qualquer base, para não copiar.

Na fase seguinte, explico ao aluno que nas linhas e “andares” (espaços) compreendidos entre cada corda solta, existem outras notas que se tocam com os dedos 1, 2, 3 e 4. No entanto, evito falar do 4.º dedo para não criar confusão, uma vez que quando ensino a tocar com os dedos, o 4.º dedo é o último a ser aprendido e já o é numa fase em que já há alguma segurança em tocar com os referidos dedos (Figura 11).

**Figura 11 - As notas do violino distribuídas na partitura**

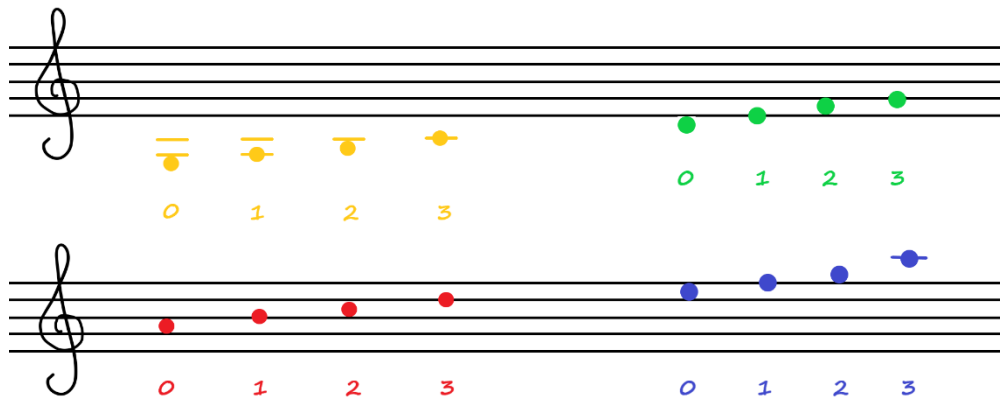


Fonte: elaboração da autora.

Com as cores para cada nota de uma determinada corda, a zona de cada uma fica bem delimitada. Vendo as notas todas em sequência, é fácil mostrar que estão a subir.

De seguida, introduzo a dedilhação em cada nota, mostrando que a partir do 0 (corda solta) sempre que sobe para a linha ou espaço seguinte, o número do dedo também sobe (Figura 12).

**Figura 12 - As notas e a respetiva dedilhação (sem o 4.º dedo)**

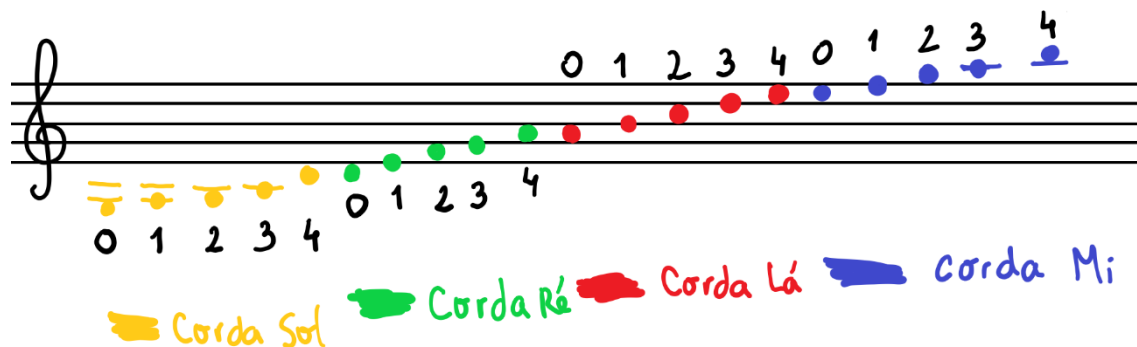


Fonte: elaboração da autora.

Uma parte muito importante é explicar o padrão dos dedos entre si. Depois de mostrar onde cai o 1.º dedo, é importante explicar que há uma “baliza” entre o 1.º e o 2.º, mas que o 2.º e o 3.º ficam juntos. É melhor também explicar que inicialmente aprendemos assim por ser mais fácil, mas que os dedos tocam em toda a extensão do ponto (todos afastados, todos juntos, em vários padrões). Isto porque alguns alunos ficam com a ideia errada de que só se toca com aquele padrão que se aprende inicialmente (1.º e 2.º afastados e 2.º e 3.º juntos).

E, finalmente, ensinar o 4.º dedo, elucidando o aluno para que serve este dedo e por que razão só se aprende depois de todos os outros. É importante que o aluno visualize o que consta na Figura 13:

Figura 13 - Notas do violino (1.ª posição) distribuídas na pauta, com dedilhação (incluindo o 4.º dedo)



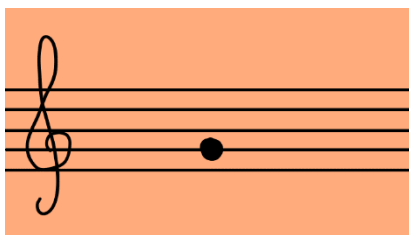
Fonte: elaboração da autora.

Se o professor explicar só com palavras onde se encaixa o 4.º dedo na partitura (no lugar das cordas soltas – exceto a sol), o mais provável é que o aluno disléxico não entenda. Se, por outro lado, o professor explicar através de uma ilustração com cores (como na Figura 13), é muito mais provável que o aluno consiga compreender e decorar. O professor deve também mostrar que o som produzido com o 4.º dedo numa determinada corda é igual ao som da corda solta imediatamente acima da corda onde o 4.º dedo tocou.

## Jogo das Notas

Comecei a usar há uns anos (com todos os alunos, embora inspirada nas dificuldades da minha aluna disléxica) uns cartões feitos à mão por mim em que desenho uma clave de sol e apenas uma nota, como na Figura 14. O objetivo é que consigam identificar a nota e tocar, após retirar aleatoriamente uma do “baralho”. Chamo-lhe o Jogo das Notas. Em geral, os alunos são muito recetivos a este jogo, pedindo sempre para o jogar. Faço cartões para todas as notas do Sol (corda solta) até ao Si (com o 4.º dedo) na corda Mi, incluindo o Si $\flat$  nas cordas Sol e Lá, o Dó $\sharp$  nas cordas Sol e Lá, o Sol $\sharp$  nas cordas Ré e Mi, o Ré $\sharp$  na corda Lá, o Dó natural na corda Lá, o Fá $\sharp$  na corda Ré e Mi, o Sol natural na corda Mi e o Fá natural na corda Mi.

**Figura 14 - Exemplo de cartão no Jogo das Notas**



Fonte: elaboração da autora.

No início da aprendizagem da notação, é importante insistir muito nas cordas soltas, quer a desenhar a nota no sítio certo da pauta, quer a identificar o som ou no jogo das notas.

Criei vários níveis para este jogo, de modo a motivar os alunos a passar de nível. A aprendizagem tem de ser lenta e sólida, portanto os alunos só devem passar de nível quando dominarem o anterior por completo.

1.º nível – apenas notas das cordas soltas

2.º nível – notas das cordas soltas + 1.º dedo em cada corda

3.º nível – o mesmo que o 2.º nível + 2.º dedo afastado do 1.º (ou seja, suspenso) em cada corda

4.º nível – o mesmo que o 3.º nível + 3.º dedo em cada corda

5.º nível – o mesmo que o 4.º nível + 2.º dedo junto em cada corda

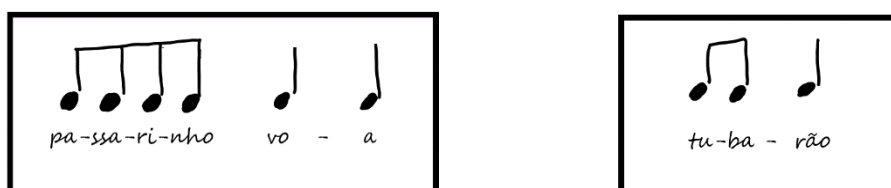
6.º nível – o mesmo que o 5.º nível + 3.º dedo afastado do 2.º (ou seja, suspenso) nas cordas Sol, Ré e Lá

## Ritmo

A noção rítmica para os alunos disléxicos é difícil. Podem conseguir executar o ritmo, repetindo o que o professor faz, mas é difícil chegar ao nível de conseguir ler o ritmo à primeira vista.

Para o aluno disléxico conseguir ler o ritmo, funciona muito bem utilizar sílabas/palavras. No livro *O Meu Primeiro Livro de Violino*, está incluída a planificação de um cubo que tem vários padrões rítmicos com palavras associadas. A Figura 15 exemplifica dois dos 6 padrões rítmicos desse cubo:

**Figura 15 - Exemplo de partes da planificação do cubo**



Fonte: elaboração da autora, inspirada na planificação de um cubo do livro *O Meu Primeiro Livro de Violino*, de Marilyn Correia Brito.

Em qualquer contexto, um aluno disléxico pode memorizar e compreender mais facilmente se ele próprio escrever o que quer aprender. Por exemplo, se sente dificuldade numa dada música em termos de notação, é uma boa estratégia escrever ele próprio a música no seu caderno. Isto obriga a pensar no sítio da nota que quer escrever. Pode aplicar-se igualmente ao ritmo: se o aluno tem dificuldades rítmicas numa passagem específica, escrever o ritmo sob a supervisão do professor pode levar à compreensão de como o ritmo deve ser feito.

É também importante fazer sempre a ponte entre o que o conteúdo novo que se está a ensinar e o que o aluno já sabe, para que ele compreenda a acumulação de conhecimentos.

## **9. Reflexão Final**

O objetivo principal da minha investigação é ajudar os professores a saber mais sobre a dislexia, dando ideias de como adaptar o ensino de música perante um aluno com dislexia diagnosticada, sobretudo na iniciação, mas aplicando a mesma base de métodos de ensino a outros níveis (obviamente adaptadas à idade do aluno). Outro objetivo colateral, mas muito importante, é alertar para a importância da educação inclusiva. Com a realização do questionário online a professores de música, deparei-me com muitos testemunhos de professores que nunca tinham sequer pensado sobre a dislexia na música.

Na minha opinião, uma parte muito importante na aprendizagem musical de um aluno é a inclusão dos pais/encarregados de educação no processo. Muitas vezes, é evidente a sua falta de acompanhamento dos alunos, o que no caso de terem dislexia ainda é mais prejudicial e pode levar à desistência do ensino especializado de música.

Cada escola tem a sua realidade e os seus recursos, que não são iguais numa escola pública ou privada. As oportunidades que os alunos têm acabam por ser diferentes. No entanto, devemos ter em atenção que a intervenção de um professor de instrumento é essencial à continuidade do estudo do aluno, desde logo pela relação próxima que têm na aula (de 1 para 1), ao contrário dos professores da área académica, que têm várias turmas com 25 a 30 alunos.

A proximidade desta relação é importante na medida em que o professor conhece bem o aluno, as suas fraquezas, os seus pontos fortes, os seus gostos, o método mais eficaz que se lhe aplica, etc. O professor consegue, então, delinear a melhor estratégia, que varia consoante um conjunto de fatores, incluindo as NEE. Daí considerar de extrema importância a temática ser abordada no Mestrado em Ensino de Música no sentido de completar a formação dos professores.

Com a minha pesquisa, concluo que há bastante insegurança na área da dislexia por parte dos professores de música inquiridos, que reconhecem a falta de instrução para saberem atuar perante um caso de um aluno com dislexia diagnosticada. No entanto, consideram valiosa e necessária uma maior abordagem a esta temática no Mestrado em Ensino de Música, no sentido de colmatar uma das lacunas no Ensino Especial.

Quando o Professor de música se depara com um aluno disléxico e não tem a melhor abordagem, este pode acabar por se sentir ainda mais frustrado na área musical do que na área académica, onde tem mais apoio.

É também de salientar que os alunos disléxicos têm uma avaliação especial na componente académica e na componente musical tal não acontece, o que faz com que muitos desistam por causa da disciplina de Formação Musical. Este é um ponto que, na minha opinião, precisa de ser discutido para que os alunos disléxicos se sintam motivados a permanecer no ensino de música. Defendo que o ensino de música deve ser inclusivo e os alunos disléxicos também têm direito a ter apoio neste tipo de ensino como têm no ensino académico.

Também a disciplina de Formação Musical merece ter atenção pois é a causa de muitas desistências do ensino de música (de alunos disléxicos e não só). Os alunos disléxicos deveriam ter medidas de apoio na avaliação (como têm no ensino académico) no sentido de não os prejudicar em determinadas faculdades em que podem ter mais dificuldade devido à sua condição (noção rítmica, coordenação motora, etc.). Venho, então, promover uma maior flexibilidade e adaptabilidade do Ensino Especializado de Música a fim de não comprometer o futuro dos alunos disléxicos, prejudicando-os por erros ou dificuldades que possam derivar da dislexia.

A realização da investigação, em simultâneo com o estágio, tornou-me uma professora mais paciente, compreensiva, sensível e atenta às dificuldades dos meus alunos. Isto contribuirá, certamente, para o seu maior empenho e motivação no estudo do instrumento e no gosto pela música.

Posso constatar que cada aluno é um caso específico, que merece uma abordagem que poderá adaptar-se ao longo do tempo. No caso do aluno disléxico, os pais/encarregados de educação também têm um papel muito importante no ensino do instrumento do seu filho/educando, uma vez que podem acompanhar o estudo e orientá-lo de alguma forma. Também podem dar dicas-chave dos pontos fortes e pontos fracos dos alunos, que podem ajudar o seu Professor a aplicar as melhores estratégias de ensino. Infelizmente, o que acontece é que muitas vezes existe falta de comunicação entre pais/encarregados de educação e professores, o que invalida precisamente que haja troca de informações acerca da evolução da aprendizagem do aluno.

Infelizmente, não foi possível realizar alguns dos meus planos relativamente à investigação. Um deles era relacionado com algumas medidas à motivação de um aluno disléxico mediante certos jogos didáticos. Neste caso, este teste seria feito a uma aluna minha que, devido à pandemia, acabou por desistir da aprendizagem do violino e não houve oportunidade de o realizar. Também não houve oportunidade de realizar algumas entrevistas que estavam em mente, nomeadamente a musicoterapeutas, devido à situação complicada gerada pelo coronavírus, e que sem dúvida iriam enriquecer a minha investigação.

Numa sociedade que se quer inclusiva e pluralista, a estimulação desta realidade deve começar principalmente na educação. Se educarmos os nossos alunos a serem compreensivos, a terem entera ajuda para com os colegas com mais dificuldade, a entenderem que todos devemos ter as mesmas oportunidades, então o futuro ficará mais próximo do que se pretende, mas infelizmente, ainda não se atingiu. Os alunos com dislexia continuam com algum estigma na sociedade e, em particular no Ensino Especializado de Música desde logo por haver em regra uma desistência rápida, por parte de alguns professores, na continuidade do ensino musical destes alunos e, também, na falta de apoio na avaliação do desempenho do aluno. Defendo que deveriam existir critérios de avaliação adaptados aos alunos com dislexia diagnosticada – que já existem na área académica – e que na área do ensino de música ainda não foram estabelecidos. Penso que estes alunos têm o direito a ser ajudados, como já são academicamente, e assim ter acesso ao ensino de música tendo em conta as suas especificidades de aprendizagem. Desta forma, estaremos a construir um futuro com uma maior igualdade de oportunidades.

Espero que este trabalho possa contribuir para complementar a formação dos professores de música, alertando-os para esta temática (provavelmente ainda desconhecida por muitos), e assim canalizar a sua atenção para questões como a educação inclusiva, a igualdade de direitos dos alunos, e alargar os seus conhecimentos e competências pedagógicas.

## 10. Bibliografia

- Brito, M. C. (2011). *O Meu Primeiro Livro de Violino*. Lisboa: Foco Musical.
- Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da Leitura: Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu: PsicoSoma.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Espírito Santo, E. (1997). *Ameixoeira – um núcleo histórico*. Lisboa: Edição do Autor.
- Miles, T. R. e Westcombe, J. (2001). *Music and dyslexia: opening new doors*. Londres: Whurr.
- Mortimore, T. (2003). *Dyslexia and Learning Style*. Londres: Whurr
- Moura, O., Pereira, M., Simões, M. R. (2018). *Dislexia – Teoria, Avaliação e Intervenção*. Lisboa: Pactor.
- Oglethorpe, S. M. (2002). *Instrumental Music for Dyslexics*. Londres: Whurr.
- Rose, F. C. *et al.* (2010). *Neurology of Music*. Londres: Imperial College Press.

## Webgrafia

- Atterbury, B. W. (1983). A Comparison of Rhythm Pattern Perception and Performance in Normal and Learning-Disabled Readers, Age Seven and Eight. *Journal of Research in Music Education*. Retirado em 21 de outubro de 2020 de <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3344629>
- Atterbury, B. W. (1983). Success strategies for learning-disabled students. *Music Educators Journal*, 69 (8), pp. 29-31. Retirado em 7 de outubro de 2020 de: [mej.sagepub.com](http://mej.sagepub.com)
- Atterbury, B. W. (1985). Musical Differences in Learning-Disabled and Normal-Achieving. *Psychology of Music*. Retirado em 13 de outubro de 2020 de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735685132005>
- Chaix, Y. *et al.* (2007). *Motor impairment in dyslexia: The influence of attention disorders*. *European Journal of Paediatric Neurology*. Retirado em 1 de outubro de 2020 de: [https://www.resodys.org/IMG/pdf/article\\_chaix07.pdf](https://www.resodys.org/IMG/pdf/article_chaix07.pdf)
- Ganschow, L., Lloyd-Jones, J. e Miles, T.R. (1994). *Dyslexia and musical notation*. *Annals of Dyslexia*. Retirado a 20 de agosto de: <https://doi.org/10.1007/BF02648161>
- Giorgia, C. (2015). *Music for Dyslexics: A way to Improve*. Retirado em 6 de agosto de 2020 de:

<http://learnweb.l3s.uni-hannover.de/download/503940/Paper+Dyslexia+and+Music++Capraro+Giorgia.pdf>

Habib, M. *et al.* (2016). *Music and Dyslexia: A New Musical Training Method to Improve Reading and Related Disorders*. Retirado em 6 de outubro de 2020 de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01383992>

Hébert, S., Cuddy, L.L. (2006). *Music-reading deficiencies and the brain*. Retirado em 10 de outubro de 2020 de *Advances in Cognitive Psychology*: <http://www.ac-psych.org>

Heikkil, E., Knight A. (2012). “Inclusive Music Teaching Strategies for Elementary Age Children with Developmental Dyslexia”. Retirado em 19 de setembro de 2020 de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0027432112452597>

Jornal Médico (2019). *DISLEX: é necessário capacitar professores para apoiar alunos com dislexia*. Retirado em 20 de setembro de 2020 de: <https://www.jornalmedico.pt/atualidade/37904-dislex-e-necessario-capacitar-professores-para-apoiar-alunos-com-dislexia.html>

Krauss, S. (2019). Maioria das escolas não tem profissionais formados para apoiar alunos com dislexia. *SAPO*. Retirado em 27 de outubro de 2020 de: <https://lifestyle.sapo.pt/familia/noticias-familia/artigos/maioria-das-escolas-nao-tem-profissionais-formados-para-apoiar-alunos-com-dislexia>

Lozano, A., Ramírez, M. e Ostrosky-Solís, F. (2003). *Neurobiología de la dislexia del desarrollo: una revisión*. Retirado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2003054/por>

Macmillan, J. (2008). Music teaching for children with dyslexia: The Suzuki Approach. *Sen Magazine*. Retirado em 17 de setembro de 2020 de: <http://www.jennymacmillan.co.uk/articles.html>

Martins, R., Pinto, M. (1979). *Perturbações neurológicas das capacidades musicais*. Retirado em 18 de setembro de 2020 do Repositório do ISPA: [www.repositorio.ispa.pt](http://www.repositorio.ispa.pt)

Mishra, J. (2015). How the brain reads music: the evidence for musical dyslexia. *The Conversation*. Retirado em 17 de setembro de 2020 de <http://theconversation.com/how-the-brain-reads-music-the-evidence-for-musical-dyslexia-39550>;

Norton, A. *et al.* (2009). Melodic Intonation Therapy: Shared Insights on How it is Done and Why it Might Help. Retirado em 4 de outubro de 2020 de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2780359/>

Rez, R. (2016). “Análise SWOT”. Retirado em 20 de setembro de 2020 de: <https://novaescolademarketing.com.br/analise-swot/>

Rusch H. A. (2011) Melodic Intonation Therapy. *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer. Retirado em 9 de outubro de 2020 de: [https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3\\_2224](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_2224)

Saunders, K., Ogelthorpe, S., Marshall, K., Daunt, S., Lea, M., Ditchfield, D. & Bishop-Liebler, P. (2013). *Teacher Guide To Music and Dyslexia - Music and Dyslexia Guide*. Retirado em 19 de setembro de 2020 de British Dyslexia Association: <http://steelasophical.com>

Society for Neuroscience (2004). *Dyslexia: What Brain Research Reveals About Reading*. Retirado em 15 de setembro de 2020 de: <http://www.lidonline.org/article/10784/>.

Vale, A., Marques, P. (2019). *Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames*. Retirado em 28 de setembro de 2020 de: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia\\_para\\_aplicacao\\_de\\_adaptacoes\\_na\\_realizacao\\_de\\_provas\\_e\\_exames\\_2019\\_final.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia_para_aplicacao_de_adaptacoes_na_realizacao_de_provas_e_exames_2019_final.pdf)

Vance, K. (2004). Adapting Music Instruction for Students with Dyslexia. *Music Educators Journal*. Retirado em 19 de setembro de 2020 de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3400020?icid=int.sj-abstract.similar-articles.3>

Ward, L. (1994). *Specific Developmental Dyslexia*. Retirado de Canadian Dyslexia Association: <https://www.dyslexiaassociation.ca>

## **Anexos**

Anexo 1 - Entrevista à Dra. Madalena Freitas.....	105
Anexo 2 - Questionário a Professores de Música.....	118
Anexo 3 - Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada.....	124
Anexo 4 - Questionário a alunos com dislexia diagnosticada (estudante de música e não estudante de música).....	126
Anexo 5 - Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada (Professor 1).....	128
Anexo 6 - Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada (Professor 2).....	131
Anexo 7 - Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada (Professor 3).....	134
Anexo 8 - Breve caracterização dos alunos participantes no complemento do Estágio do Ensino Especializado de Música.....	137
Anexo 9 - Modelos dos pedidos de autorização feitos aos Enc. Educação.....	139
Anexo 10 - Planos de aulas lecionadas (em formato digital)	
Anexo 11 - Fichas de observação (em formato digital)	
Anexo 12 - Planificação anual (em formato digital)	
Anexo 13 - Ideário Educativo da Academia de Música de Santa Cecília (em formato digital)	
Anexo 14 - Regulamento Interno da Academia de Música de Santa Cecília (em formato digital)	

## **Anexo 1 – Entrevista à Dra. Madalena Freitas**

Transcrição da entrevista à Dr. Madalena Freitas, psicóloga na AMSC especializada em Necessidades Educativas Especiais, realizada através de Zoom no dia 28 de outubro de 2020

### **1. Há quantos anos trabalha, enquanto psicóloga, com crianças e jovens?**

Eu trabalho desde 2004, portanto 15-16 anos com crianças com dificuldades de aprendizagem. Fiz consultas privadas e depois fui para a AMSC.

### **2. Em poucas palavras, como definiria “dislexia”?**

A dislexia é uma perturbação da aprendizagem específica da leitura e da escrita. É a definição mais formal e mais convencionada, e consiste precisamente numa dificuldade, que não é justificada por nenhum outro fator, na aprendizagem da leitura da escrita, muito caracterizada por uma grande dificuldade na capacidade de análise dos sons das palavras, essa é aquela que se crê ser a principal dificuldade dos disléxicos neste momento. Está sempre a mudar e a investigação ainda é pouca nesta área.

### **3. Como é feito o diagnóstico de dislexia? Pode dar exemplos de casos que tenha diagnosticado?**

Não existe nenhum teste de dislexia, não há uma prova que possamos aplicar em termos psicológicos que vá dizer que tem ou não dislexia. Temos sempre de aplicar um conjunto de instrumentos e deles tem sempre de fazer sempre parte um teste cognitivo, aquilo que se entende vulgarmente por QI e que na verdade é um perfil cognitivo, é a caracterização da capacidade de aprendizagem da pessoa, e que vai perceber não só o QI, que é a medida global, mas como é que é a memória, o raciocínio, organização viso-espacial, capacidade de atenção... Caracteriza a pessoa dentro destas competências. Porque é que isto é importante? Porque para termos um diagnóstico de dislexia, não podemos ter um perfil cognitivo abaixo da média; temos de ter uma pessoa que é tão ou mais inteligente quanto seria suposto na idade dela – há muitos disléxicos que têm inteligência acima da média. Portanto, se vamos fazer um despiste de dislexia e encontramos um perfil cognitivo

abaixo da média, então não é dislexia. É uma pessoa que tem uma capacidade de aprendizagem reduzida no geral.

Portanto, este é o principal teste para despiste da dislexia, o perfil cognitivo. Depois, podemos fazer provas mais específicas, imagina que com o perfil cognitivo percebemos que a criança tem dificuldades mais específicas na atenção, também podemos investigar isso. Portanto, vamos fazendo várias provas que entendemos necessárias para compreender bem o caso. E depois temos de fazer provas para medir competências de leitura e escrita. Aí há várias provas, normalmente com referência ao currículo. Por exemplo, no 3.º ano é suposto eles lerem x palavras por minuto, acho que é 80 no 3.º ano. Nós vamos medir a fluência de leitura, quantas palavras é que eles conseguem ler corretamente por minuto, e percebemos se eles estão acima ou abaixo da média daquilo que seria de esperar para o grau de escolaridade. Vamos ver como é que eles escrevem, o que é que eles percebem do que leem, como é que estruturam um texto... E da análise de todos estes fatores é que nós conseguimos perceber se estamos perante uma criança inteligente, que tem uma capacidade de aprendizagem intacta, mas que na leitura e na escrita tem desafios que os outros não têm, e se calhar aí é dislexia, e aí os desafios são, dependendo da idade, por exemplo ter muita dificuldade em adquirir o princípio alfabético, aprender o nome das letras e os sons que lhes estão associados, pode até ter adquirido isso mas fazer uma leitura muito muito lenta por não ter conseguido automatizar o princípio alfabético, por isso está a ler e ainda está a descodificar – um leitor fluente lê automaticamente, não precisa de estar a pensar que a letra “p” tem o som “pe”. Neste caso [da dislexia] as crianças não fazem esta automatização tão rapidamente.

Por isso nós temos que, tendo em conta a fase desenvolvimento da criança, perceber onde é que ela devia estar e onde é que ela está. Se ela está muito aquém, não devemos fazer logo o diagnóstico de dislexia, porque ainda há outro fator que condiciona: temos de garantir que a criança teve acesso a uma boa educação, a uma boa intervenção para a leitura e a escrita. Então, o que podemos fazer é recomendar uma intervenção especializada, alguém que trabalhe com aquela criança e que vá ao encontro das necessidades dela, ou seja, que vá trabalhar as dificuldades que ela está a sentir, e muitas vezes só com essa intervenção conseguimos que a criança dê alguns saltos e ultrapasse as dificuldades e depois siga o seu rumo – e se calhar não é dislexia. Mas a maior parte das crianças, mesmo com a intervenção mantêm uma série de dificuldades: fazem trocas de letras, que são características da dislexia, têm muita dificuldade a compreender o que

leem, na produção escrita... E aí concluímos então, depois de toda esta informação reunida, que estamos perante uma dislexia. Não é um diagnóstico fácil nem rápido, é um diagnóstico que se faz em muito tempo.

### **Essa intervenção é exclusiva dos psicólogos ou também inclui professores?**

Há vários técnicos que podem fazer esta intervenção, podem ser psicólogos da educação, professores de ensino especial, e também há terapeutas da fala que vão trabalhar a leitura e a escrita porque está muito relacionado com a consciência fonológica e com a compreensão do som. Também há pessoas de reabilitação psicomotora que fazem esse trabalho... Portanto, há muitos técnicos que vão já aprendendo a trabalhar estas áreas, os psicólogos são só mais uns deles. Mas os psicólogos são os únicos que podem fazer este diagnóstico, curiosamente, porque são os únicos que podem aplicar os instrumentos cognitivos.

### **4. Uma criança na idade do ensino Pré-escolar é disléxica?**

Acho que não se pode fazer ainda esse diagnóstico. Pode haver sinais, que são sinais que podem ser ou não de uma dislexia. Tudo o que é em idade pré-escolar eu acho que é sempre muito difícil de diagnosticar, porque eles crescem muito rápido, dão saltos grandes no desenvolvimento, e nós não sabemos prever onde é que aquilo vai dar. Há crianças que na idade pré-escolar nós começamos a perceber que elas têm dificuldade em fazer análise de sons, fazem trocas na articulação dos sons, por exemplo... Portanto, há uma série de indicadores que já nos dão pistas, mas não fazemos logo um diagnóstico de dislexia, o que fazemos é intervir, ou seja, vamos puxar por essas competências, porque eles ainda são muito plásticos, ainda absorvem muito rapidamente as coisas, e vamos tentar que isso seja ultrapassado; com algumas crianças isso é ultrapassado, porque imagina que é uma questão de pouca estimulação? Ou ainda aquelas que crianças que têm de fazer uma operação aos ouvidos porque não ouvem bem, se numa fase inicial não ouvirem bem, não aprenderam a fazer bem a distinção dos sons, precisam de um trabalho de reforço nessa área, não quer dizer que sejam disléxicos. Outras crianças fazem esse trabalho de reforço mas ficam sempre um pouco aquém. Porque a dislexia é algo que nós podemos melhorar mas não podemos curar, é algo que fica com a pessoa sempre, faz parte a pessoa. Para fazer o diagnóstico, sinto mais segurança a partir do 2.º/3.º ano, 7/8 anos.

## **5. Quais as limitações mais comuns dos portadores de dislexia?**

Elas podem ser variadíssimas, depende da idade da criança, da intervenção a que ela foi submetida ou não... O mais normal, numa criança de fim de 1.º ciclo, o que se vai sentir é que ela tem uma fluência de leitura muito baixa para aquilo que seria de esperar pode compreender com dificuldade – a compreensão leitora fica prejudicada – portanto tem de ler mais vezes para perceber o texto; escreve com erros, com um tipo característico.

Quando fazemos a avaliação da dislexia, procuramos determinados erros. Há crianças que dão muitos erros e não são disléxicos, são crianças que fizeram uma má escolaridade ou que têm dificuldade em memorizar as regras da escrita. As crianças que têm dislexia escrevem palavras com letras que não correspondem ao som que pretendiam. Por exemplo, se tivermos uma criança que escreve “senoura”, ela efetivamente escreveu “cenoura”, só que há uma regra que diz que “cenoura” é com “c”, isso não é dislexia. Se ela escrever “cemoura”, com “m”, então está a trocar um som, então aí já é um erro típico de dislexia. Eles também podem fazer inversões de letras, por exemplo em vez de “prato” escreverem “parto”. As letras não surgem na ordem certa porque eles não sabem fazer a análise do som dentro da palavra. Há muitas omissões e adições de letras.

Estes são os erros mais característicos da dislexia: as omissões, as adições, as inversões e as trocas. Por isso, há crianças que juntam ou separaram palavras, e as crianças com dislexia também têm mais dificuldade em memorizar as regras de ortografia, portanto também vão dar os outros tipos de erros.

## **6. Como é que o próprio pode identificar determinados sinais indicadores de que é ou poderá ser dislexia? Existem vários graus?**

São pessoas que vão ter lentidão na leitura, erros na leitura (as mesmas trocas que faz na escrita, pode fazer na leitura), são pessoas que leram um enunciado e pensam que leram uma coisa quando na verdade leram outra, e têm de reler; cansam-se a ler, portanto geralmente não gostam de o fazer porque é uma atividade que os cansa; são pessoas que podem escrever mal, com estes tipos de erros, com dificuldades em construir os textos, as frases, etc. É óbvio que podem ser pessoas com um nível de educação superior; normalmente não vemos disléxicos em áreas de humanidades, são muito mais profissões

técnicas: os engenheiros, os das ciências... Portanto, fogem mais para áreas mais técnicas que não envolvem tanto a leitura e a escrita.

**Além dos sinais da oralidade, estive a ler que também pode haver sinais de pouca coordenação e outros problemas motores nos disléxicos. Alguns têm, outros não têm...**

É isso, isso não está ainda convencionado na comunidade científica. Portanto, há algumas pessoas que dizem que pode haver dificuldades de coordenação motora, de lateralidade, na relação com o corpo... Nós não utilizamos isso como critério porque não é tão comum como as questões fonológicas, que são aquelas que percebemos que estão presentes em todos os disléxicos, e portanto acabamos por não valorizar muito, apesar de alguns técnicos utilizarem ainda esses critérios (acho que estão desatualizados) para despiste da dislexia. Houve até alturas em que se falava numa coisa que era a dislexia postural, que tem a ver com a pessoa saber onde estava o seu corpo, como se movimentava, punham óculos prismáticos às crianças... Isso já não se usa tanto porque não há base científica para isso. O que pode acontecer é existirem outras perturbações em conjunto com a dislexia, é bastante comum o défice de atenção e hiperatividade coexistirem com a dislexia, mas não é a dislexia que as provoca.

**7. Existem planos curriculares e avaliações específicas no sistema de ensino nacional para alunos diagnosticados com dislexia? Se não, acha que deveriam existir? Porquê? E no caso concreto do ensino da música? Estive a ler que, na área académica, esses planos de facto existem: em termos de avaliações, os alunos com dislexia, dependendo do grau, podem ter mais tempo nas provas, um professor a ler o enunciado, e despenalização dos erros ortográficos. Há vários tipos de erros ortográficos, os alunos não são penalizados em nenhum erro ou só há lugar à despenalização para os erros específicos da dislexia?**

Quando nós pedimos essa condição para o exame, temos de preencher uma ficha que caracteriza os erros típicos daquela criança, a ficha A. Essa ficha vai para o corretor e ele não penaliza aqueles erros que vêm assinalados na ficha, os outros penaliza. Mas, pela minha experiência, eles acabam por fazer uma despenalização quase total, porque também não vão prejudicar a criança... Se pensarmos que só fazem exame no 9.º ano (se bem que eles também fazem provas de aferição e podemos pedir despenalização dos erros), já são miúdos mais velhos e já têm uma capacidade de dar conta da situação, e os

erros que vão surgir já são poucos e pontuais, a não ser que estejam muito nervosos e cansados, os erros serão raros, portanto nós fazemos uma caracterização o mais completa possível porque não sabemos os erros que vão surgir naquele momento no exame, e então acaba por haver uma despenalização quase total.

Os alunos disléxicos não têm planos próprios de aprendizagem no sistema de ensino, eles aprendem exatamente o mesmo que os outros e da mesma forma. Pode acontecer, na altura em que estão a adquirir a leitura e a escrita, durante o 1.º ciclo, precisarem de algumas adaptações de ensino e avaliação que atualmente estão previstas na lei, os professores podem aplicar sem precisar de um diagnóstico de dislexia. Ou seja, se houver crianças com dificuldades na leitura e escrita mas que não sejam disléxicas, elas têm direito aos mesmos tipos de medidas, os professores têm liberdade para aplicar as medidas que sentem que os alunos necessitam para dar suporte à aprendizagem. Atualmente, desde 2018, que a lei permite isso na componente académica.

### **Que tipo de adaptações de ensino e avaliação?**

As três que disseste são as mais comuns, mesmo ao longo do ano. se vamos pedir essas medidas para o exame nacional, é suposto que tenham tido essas medidas ao longo do ano. Têm duas condições: ter um diagnóstico de dislexia efetuado até ao final do 2.º ciclo e necessidade de intervenção. E as medidas que vimos são medidas que já constam nas medidas que vamos aplicando ao longo do ano letivo. O que os mais pequeninos podem ter também, mas que não podem ter nas provas nacionais, mas sim no dia a dia na escola: tarefas diferenciadas, para trabalhar as suas necessidades específicas; testes com enunciados mais simplificados, devido à dificuldade de compreensão; no 1.º ciclo é também muito comum ter o professor a ler os textos e os enunciados, para que os alunos não dependam só da sua leitura e compreensão. Depende muito também dos casos, e agora felizmente podemos olhar para um aluno e definir as medidas de acordo com as suas necessidades. Dois alunos disléxicos não têm as mesmas necessidades.

### **E na área da música?**

Quando há dificuldades na música, o que me dizem é que no ensino especializado de música não há aplicação de medidas especiais. É um ensino que não é obrigatório e, portanto, quem consegue, consegue, quem não consegue não faz esse ensino. Tivemos há pouco tempo um caso de um aluno que tinha muitas dificuldades na formação musical e

nem era um aluno disléxico, tinha outras perturbações na aprendizagem, mas muitas dificuldades na formação musical. Nós tentámos e insistimos para ver se havia algum tipo de adaptações que podiam ser feitas na avaliação dele no sentido de não o prejudicar, até porque era um aluno de música que queria ir seguir essa via no ensino superior, e foi. Tinha dificuldades mais na parte teórica do que na parte prática do instrumento. Os professores têm muita resistência a essas adaptações.

### **Que adaptações é que acha que seriam viáveis no ensino especializado de música?**

Para já, eu acho que um disléxico pode ter, logo à partida, muita dificuldade na leitura de pautas, e então uma adaptação muito simples de fazer, que eu acho que os professores até não se importam de fazer porque não é algo que vá contra as leis do ensino da música, é aumentar/ampliar as partituras para aqueles alunos. Depois, há um trabalho que pode ser interessante para eles, por exemplo trabalhar separadamente partes melódicas e rítmicas, trabalhar pequenos trechos, peças mais pequenas... Eu também não posso ajudar muito porque não sou música... Mas mesmo em termos de ensino da música, pode haver adaptações a ser feitas, mesmo que depois avaliemos da mesma maneira todos os alunos. Já percebi que na avaliação [na área musical] não há flexibilidade.

### **Na AMSC ou em geral?**

Em geral. Lembro-me de numa altura ter trocado emails com alguém do ministério da parte da música que me explicava isso, que na música não há esse tipo de adaptações, é um ensino especializado para os alunos que têm essa capacidade.

### **Não tem conhecimento se isto só acontece em Portugal ou se é global?**

Não, em relação à música não tenho.

### **8. Foi alguma vez alertada por algum professor de música para o facto de determinado aluno aparentar ter um problema possivelmente relacionado com dislexia? Se sim, pode especificar? Que sintomas foram referidos e quais foram os procedimentos adotados?**

Os professores de música vêm às vezes ter comigo e falam de dificuldades [dos seus alunos] mas não falam em dislexia, não é isso que lhes passa pela cabeça. Muitas vezes falam em desconcentração, em dificuldades motoras, dificuldades na compreensão do que

é pedido (isto não é só na dislexia, pode ultrapassar isso, que pode ser perturbação da linguagem, que tem expressão na leitura e na escrita mas que as ultrapassa, é mesmo a linguagem) e os miúdos com um destes problemas podem ter muita dificuldade no enunciado, mesmo que oral, e os professores vêm ter comigo e dizem “mas ele parece que não percebe o que eu digo!”. Também o tempo curto de atenção, a agitação motora, não perceber as correções...

Os alunos disléxicos têm pouca resistência à frustração, têm de despende um esforço muito maior que os outros para fazer coisas simples, e acabam por ter resistência a isso e a frustrar-se muito mais facilmente porque estão sempre a ser frustrados porque não conseguem fazer como os outros tão rapidamente e tão bem. Se eles não forem intervencionados (e aí a intervenção também funciona como um suporte psicológico), eles desmotivam muito. São miúdos que se recusam a ler e a escrever, que detestam a escola, acaba por haver um contexto muito complicado e que abrange outras coisas. Se eles forem detetados e intervencionados, tudo corre muito melhor.

Os professores de música não me trazem essas queixas pelo contexto, porque se nós tivéssemos um aluno com muitas dificuldades derivadas da dislexia ou outra, já conhecíamos essa aluna de trás, portanto assim que o professor recebesse essa aluna já nós estaríamos a falar desses problemas. Portanto, não haveria oportunidade de ser o professor de música a verificar essas questões. Isto porque eles também só começam a ler pautas no 3.º ano, e aí já sabemos se têm dificuldades ou não. Muitas vezes nem entram para o ensino da música, porque se percebe que são alunos que têm de despende tanto esforço para as outras coisas que a música é mais um peso e uma dificuldade acrescida, que não lhes interessa.

**Isto porque também na AMSC são muito mais acompanhados do que numa escola pública. Há realidades diferentes, e há muita gente que não é diagnosticada.**

Sim, sem dúvida.

**9. Tem ideia do número atual de alunos com dislexia diagnosticada na AMSC? Quantos desses alunos têm acompanhamento nos gabinetes de Psicologia da escola?**

Portanto, número total de alunos na escola com dislexia é 19, em 2020/2021, espalhados por todos os ciclos. No 1.º ciclo temos 7 alunos com dislexia, no 2.º ciclo 4 alunos, 3.º ciclo 5 alunos e no Secundário 3 alunos. Os mais novos quase todos são de música. No 2.º ciclo são todos do ensino integrado. Dos mais velhos (do 3.º ciclo) temos 2 do ensino integrado de música, os outros já saíram (1 foi até ao 7.º, outro saiu logo no 5.º ano). No Secundário, só uma aluna é de música, e é de integrado de música. Um estudou até ano 9.º, não conseguiu fazer o 5.º grau, e outra não chegou a entrar no 1.º grau.

**Destes alunos todos têm acompanhamento do gabinete de psicologia da AMSC?**

Se for bem intervencionado, chega a uma altura que o aluno deixa de ter acompanhamento, já pode estar autónomo. Depende do grau de dislexia, do tipo de aluno, da personalidade... Se mantém necessidades de apoio ou não. No 2.º ciclo ainda temos alunos com apoio, no 3.º ciclo já não temos, ficam só com as medidas, mas dispensam o acompanhamento.

No 1.º ciclo, todos têm apoio; no 2.º ciclo também. O apoio vai ser tão mais longo quanto menos consistente for no 1.º ciclo; há alunos que não entram logo para o apoio, há alunos cujos pais resistem, fazem uns meses de apoio, depois param e depois retomam... Estes alunos precisam de apoio mais tempo porque não tiveram um apoio consistente que lhes deu uma boa base. O 1.º ciclo é a altura ideal para intervir bem, para dar aos alunos autonomia para crescer, serem iguais aos outros e não ficarem limitados pelas suas dificuldades.

Mas isto tudo depende dos contextos, os alunos do privado vão um bocadinho mais rápido do que os alunos do público, porque são mais selecionados no privado e no público há mais variedade, os professores não podem ir tão rápido, têm de ter outro ritmo e outra tolerância com as dificuldades dos alunos. Eu sinto isso porque trabalho fora da AMSC com alunos de escolas públicas, os professores têm outra tolerância a coisas que na Academia que nós já estamos com a antena ligada, e na escola pública é só mais um, ninguém está preocupado com isso... Os contextos educativos influenciam muito.

**10. No sistema de ensino nacional, pela sua percepção, considera que os professores da componente académica têm formação para detetar um quadro de dislexia? Se sim, entende que possuem ferramentas adequadas para ensinar alunos disléxicos?**

Em geral, na verdade, não te sei dizer. Sei que na AMSC estão atentos a isso e às vezes até acham que são disléxicos os que não são, portanto os professores têm essa sensibilidade. Eu acho que os professores no ensino público têm uma tolerância diferente, não são tão exigentes. Como têm tanta diversidade na aula, e devem ter alunos com tantas dificuldades, um aluno com uma dislexia média não lhes suscita muita preocupação, e com uma dislexia média um aluno aprende, pode demorar mais tempo mas chega lá. Pode não ser tão bom leitor ou escritor, mas safa-se. No ensino público vai passando entre os pingos da chuva. Se for uma coisa mais severa, os professores percebem, embora não tenham tempo e espaço para se preocuparem com isso. No ensino público há muitos alunos com perfis cognitivos muito mais baixos e demoram muito mais tempo a aprender tudo, não só leitura e escrita. Os professores têm de ter uma turma que vá avançado tendo em conta todos estes ritmos todos. O ritmo de uma escola pública é muito mais variado que o de uma escola privada, em que se pretende que sejam quase homogéneos.

Tenho ideia que a dislexia não é abordada na formação de um professor, sei que têm disciplinas de psicologia mas pelo que me falam não abordam dificuldades de aprendizagem nestas áreas, é estranho... Vão mais para as coisas de pedagogia, não têm muita formação de base nesta área. Mas existem formações para formações, mas tem de partir dos professores, têm de pagar do seu bolso.

**11. E relativamente aos professores da componente musical? Tem conhecimento se algum professor desta componente tem formação e ferramentas para ensinar um aluno disléxico?**

Tenho ideia que não, a não ser que façam como tu e vão pesquisar por conta própria. Nem sei se existem formações na área da dislexia para professores de música.

**12. Que estratégias são utilizadas na AMSC no tratamento psicoeducacional direcionado a alunos com dislexia diagnosticada? Que fatores influenciam a escolha destas estratégias? (idade, sexo, grau de dislexia diagnosticado...)**

Como eu te disse, a intervenção é completamente direcionada para o tipo de aluno que temos. Normalmente é uma intervenção individual, que no início, ou seja 1.º ciclo, se quer que seja frequente – 2 vezes por semana – com uma pessoa especializada em dificuldades de aprendizagem (no caso da Academia são psicólogas educacionais). E de facto o tipo de trabalho que é feito é muito direcionado. Todos os alunos normalmente precisam de trabalhar fluência de leitura, correção ortográfica, compreensão leitora, produção de texto... Estes são sempre os objetivos principais de um aluno com estas dificuldades, mas depois há dificuldades específicas: por exemplo, há alunos que trocam o “b” e o “d” e outros trocam o “p” e o “t”. Cada um tem uma dificuldade mais específica e é tudo muito planeado sessão a sessão, de acordo com o que foi a sessão anterior e tendo em conta as necessidades do aluno. A avaliação dá-nos umas luzes das necessidades dos alunos, mas a intervenção é onde se joga tudo.

**13. Que estratégias didáticas e pedagógicas recomendaria aos professores de música de alunos com dislexia diagnosticada?**

Separar o ritmo da melodia, trechos mais curtos, aumentar o tamanho das pautas, se for preciso há uma estratégia na leitura que é ter uma espécie de régua cortada para eles irem direcionando o olhar para aquilo que estão a ler, e isso também se pode utilizar na leitura de pautas. Mesmo os técnicos têm dificuldades em ajudar os professores de música, só se forem técnicos que tenham aprendido música. Não existe, na nossa formação, conhecimento para ajudar os professores no ensino da música. O que se faz é através do diálogo, cruzar prática de um com a prática de outro para encontrar um bom caminho. Envolve um conhecimento do aluno e da aprendizagem do ensino da música.

**14. Pela sua experiência e conhecimento, considera que o sistema de ensino está verdadeiramente preparado para acompanhar/orientar alunos com dislexia diagnosticada?**

O sistema em si, em termos teóricos, está montado no sentido de integrar bem esses alunos, mas na prática acho que não há recursos suficientes na maior parte das escolas. E

por isso, lá está, acaba por se dar muito mais atenção às dificuldades mais graves e essas dificuldades [da dislexia], por serem menos preocupantes, não estão tão bem enquadradas. Mas o contexto legal e a lógica da escola permitiriam que eles tivessem bem integrados, mas depois na prática os recursos são escassos; há muitos alunos para poucos professores. Quando eu te digo que a intervenção é a base principal para um aluno com dislexia tem de ser muito individualizada, logo aí se vê o problema.

**Um aluno mais carenciado, que precise de intervenção, tem um psicólogo disponível na escola sem custos? Como funciona?**

Pode ter, pode não ter... Normalmente, os professores do ensino especial todas ou quase todas as escolas têm, não têm é em quantidade para ir ao encontro das necessidades de todos. Por isso, às vezes, se o aluno não tiver uma dificuldade grave, fica fora dos apoios. Se tiver uma dificuldade não tão grave até pode ter apoio, mas se calhar não tem tantas vezes por semana como seria ideal, ou não tem uma intervenção individualizada [tem em conjunto com outros alunos], tudo por falta de recursos.

**15. Que contributos é que a aprendizagem de um instrumento musical poderá dar para minimizar as limitações decorrentes da dislexia?**

Eu diria que pode ajudar, em termos da capacidade de atenção e de trabalho que a música exige, de certeza absoluta que isso é uma mais valia para qualquer aluno, não só os disléxicos. Depois, para os disléxicos pode ter vantagens em trabalhar a parte auditiva que é uma lacuna deles, eles têm pouca acuidade auditiva e a música puxa muito pela acuidade auditiva. Mesmo a parte rítmica também é importante, porque há ali uma parte da dislexia, que ainda não se percebeu bem, pode estar associada a padrões e regularidades e a música é muito mecânica nesse aspeto, tem muitos padrões... Portanto também pode ajudar. Mas isto sou eu a dizer, não conheço estudos... Na prática, o que eu sinto é que um aluno com dificuldades na componente académica, a componente musical vai sobrecarregá-lo, não vai propriamente ajudar. Porque é muito exigente, são duas partes a puxar... Se calhar lá fora [fora da AMSC] não é tanto assim, mas na Academia é, são os dois ensinamentos muito exigentes, o que acaba por ser difícil para eles [conciliar os dois].

**16. Que recomendações daria a um professor de instrumento, no início da sua carreira, para o caso de vir a lidar com situações de alunos com possíveis sintomas de dislexia? E às direções das escolas?**

Têm de ser abordagens parecidas com as da intervenção, que é perceber, aula a aula, se aquela direção ou aquela forma de ensino resulta para o aluno. Se não resultar, tentar outra abordagem. E tentar várias até percebermos “com este método a aprendizagem correu melhor”. Ir experimentado coisas diferentes para perceber o que resulta melhor. E se percebermos que ele está a ter uma dificuldade que não está a conseguir ultrapassar, [deve-se] tentar desmontar o exercício até perceber onde reside exatamente a dificuldade, se é uma coisa motora, se é da compreensão da melodia... No fundo [deve-se] desmontar o exercício e ir ao máximo de encontro ao que o aluno precisa.

**Eu li que as cores ajudam muito os alunos disléxicos, nomeadamente imprimir as músicas em papel colorido, usar cores nas notas...**

O que acontece é que muitas vezes com os alunos disléxicos é que eles têm competências que os alunos não têm, que passa muitas vezes pela análise visual, e portanto usam estratégias diferentes, só que nós não sabemos quais é que aquele aluno tem, daí eu insistir nesta tecla de termos de conhecer o aluno, perceber o que resulta com ele, temos de montar as coisas de acordo com aquelas necessidades específicas, e também pelas potencialidades. Por exemplo, há alunos que têm uma memória fantástica, e depois parece que aprenderam a ler muito bem mas na verdade memorizaram o texto todo. E isto é uma coisa que se deve saber para utilizar a favor do aluno, a boa memória é uma vantagem para ele. Temos de usar essa capacidade para tentar colmatar a parte mais deficitária.

**Muito obrigada pela sua colaboração.**

## Anexo 2 – Questionário a Professores de Música

### O ensino/aprendizagem do violino em alunos com necessidades educativas especiais: o caso particular de alunos com dislexia diagnosticada

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a),

O presente questionário insere-se no projeto de investigação subordinado ao tema “O ensino/aprendizagem do violino em alunos com necessidades educativas especiais: o caso particular de alunos com dislexia diagnosticada” para a Tese/Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música que me encontro a realizar na Escola Superior de Música de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor Tiago Neto.

Para ter uma amostra mais significativa, o questionário é alargado a todos os professores de música.

O preenchimento deste questionário não deverá ser superior a 5 minutos.

Muito agradeço a sua colaboração na resposta ao mesmo.

Catarina Barreiros

#### 1. Indique, por favor, há quantos anos leciona música.\*

Selecione uma resposta

0 - 5 anos

6 - 10 anos

11 - 15 anos

Mais de 20 anos

## 2. Em que níveis de escolaridade leciona?\*

Selecione uma resposta

Iniciação

Ensino Básico

Ensino Secundário

Ensino Superior

Aulas livres

## 3. Já teve algum aluno com Necessidades Educativas Especiais?\*

Selecione uma resposta

Sim

Não

## 4. Se sim, que condições apresenta(va)?

Selecione uma ou mais respostas

Autismo

Problemas Auditivos

Problemas visuais

Problemas mentais

Problemas motores

Perturbações emocionais e de comportamento

Dislexia

Outra...



**5. Como decorreu/tem decorrido o percurso de aprendizagem musical do aluno?**

Escreva uma ou algumas palavras...

500

**6. Identifica a dislexia como sendo uma Necessidade Educativa Especial?\***

Selecione uma resposta

Sim

Não

**7. Descreva, em poucas palavras, o que entende por dislexia.\***

Escreva uma ou algumas palavras...

500

**8. Alguma vez teve contacto com alguém com características de dislexia (o próprio, familiares, amigos, colegas de escola, colegas de profissão)?\***

Selecione uma resposta

Sim

Não

Não sei

## 10. Se sim, onde?

Escreva uma ou algumas palavras...

500

## 11. Sente que tem conhecimentos para ensinar alunos com dislexia diagnosticada?\*

Selecione uma resposta

Muitos conhecimentos

Alguns conhecimentos

Poucos conhecimentos

Nenhuns conhecimentos

## 12. Considera que, no geral, os professores que teve ao longo do seu percurso formativo estavam preparados para ensinar alunos com dislexia diagnosticada?\*

Selecione uma resposta

Sim

Não

## 13. Alguma vez pesquisou sobre dislexia na música/ensino de música?\*

Selecione uma resposta

Sim

Não

#### 14. Se sim, onde?

Escreva uma ou algumas palavras...

500

#### 15. Já teve algum aluno com dislexia diagnosticada?\*

Selecione uma resposta

Sim

Não

Não tenho a certeza

#### 16. Se respondeu "Sim" à pergunta 14, que estratégias de ensino aplica/aplicou com esse aluno?

Escreva uma ou algumas palavras...

500

#### 17. Se respondeu "Não" à pergunta 14, que estratégias aplicaria/aplicará no caso de ter um aluno com dislexia diagnosticada?

Escreva uma ou algumas palavras...

500

#### 18. Tem conhecimento da existência de uma avaliação especial, no plano académico, no caso de alunos com dislexia diagnosticada?\*

Selecione uma resposta

Sim

Não

### 19. E no plano musical/artístico?\*

Selecione uma resposta

Sim

Não

20. Se respondeu “Sim” a alguma das duas perguntas anteriores, de que parâmetros para a avaliação especial tem conhecimento? Concorda com os mesmos?\*

Escreva uma ou algumas palavras...

500

21. Considera que os professores e as escolas do Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal estão preparados para acompanhar/orientar alunos com dislexia diagnosticada?\*

Selecione uma resposta

Sim

Não

22. Considera que a dislexia deveria ser uma temática mais abordada no Ensino Superior, nomeadamente no curso de Mestrado em Ensino de Música? Justifique.\*

Escreva uma ou algumas palavras...

500

## **Anexo 3 – Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada**

### **Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada**

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a),

O presente questionário insere-se no projeto de investigação subordinado ao tema “O ensino/aprendizagem do violino em alunos com necessidades educativas especiais: o caso particular de alunos com dislexia diagnosticada” para a Tese/Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música que me encontro a realizar na Escola Superior de Música de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor Tiago Neto.

O preenchimento deste questionário é totalmente anónimo e é muito importante para a investigação em curso.

A resposta às perguntas 12 e 13 é opcional para os professores da área académica.

Muito agradeço a sua colaboração na resposta ao mesmo.

1. Indique por favor há quantos anos e que disciplina(s) leciona.
2. Em que níveis de escolaridade leciona?
3. Já teve contacto com quantos alunos disléxicos ao longo do seu percurso docente?
4. Antes de ter contacto com um aluno disléxico, pesquisou sobre essa temática? Se sim, onde?
5. Quais foram os primeiros sinais que o fizeram suspeitar que o seu aluno poderia ter dislexia?
6. Como decorreu/tem decorrido o percurso de aprendizagem do aluno? Quais eram/são os seus pontos fortes e fracos?

7. Que estratégias/abordagem aplicou no ensino a esse aluno?
  
8. Já recebeu formação para ensinar alunos com dislexia? Se sim, onde?
  - 8.1. Se respondeu “sim” à pergunta 8, o que aprendeu aquando dessa formação?
  
9. Sente que tem conhecimentos para ensinar alunos com dislexia?
  
10. Considera que, no geral, os professores que teve ao longo do seu percurso formativo estavam preparados para ensinar alunos com dislexia diagnosticada?
  
11. Tem conhecimento da existência de uma avaliação especial, no plano académico, no caso de alunos com dislexia diagnosticada? E no plano musical/artístico?
  - 11.1. Se respondeu “sim” à pergunta 11, de que parâmetros tem conhecimento? Concorda com os mesmos?
  
12. Considera que os professores e as escolas do Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal estão preparados para acompanhar/orientar alunos com dislexia diagnosticada?
  
13. Considera que a dislexia deveria ser uma temática mais abordada no Ensino Superior, nomeadamente no curso de Mestrado em Ensino de Música? Justifique.

Muito obrigada pela colaboração.

Melhores cumprimentos,

*Catarina Barreiros*

#### **Anexo 4 – Questionários a alunos disléxicos (estudante de música e não estudante de música)**

##### Questionário ao aluno estudante de música

7. Quando é que descobriu que tinha dislexia? Quais foram os sinais?
  
8. Em que aspetos da **área académica** tem mais facilidade?
  
9. Em que aspetos da **área académica** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?
  
10. Em que aspetos da **área musical** tem mais facilidade?
  
11. Em que aspetos da **área musical** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?
  
12. Em que área se sente mais motivado, académica ou musical?

## Questionário ao aluno não estudante de música

1. Quando é que descobriu que tinha dislexia? Quais foram os sinais?
2. Em que aspetos da **área académica** tem mais facilidade?
3. Em que aspetos da **área académica** tem mais dificuldade? Que estratégias usa para as contornar?
4. O que o levou a desistir de aprender um instrumento?

**Anexo 5 – Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada  
(Professor 1)**

Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a),

O presente questionário insere-se no projeto de investigação subordinado ao tema “O ensino/aprendizagem do violino em alunos com necessidades educativas especiais: o caso particular de alunos com dislexia diagnosticada” para a Tese/Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música que me encontro a realizar na Escola Superior de Música de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor Tiago Neto.

O preenchimento deste questionário é totalmente anónimo e é muito importante para a investigação em curso.

A resposta às perguntas 12 e 13 é opcional para os professores da área académica.

Muito agradeço a sua colaboração na resposta ao mesmo.

**1. Indique por favor há quantos anos e que disciplina(s) leciona.**

Flauta transversal, há 11 anos.

**2. Em que níveis de escolaridade leciona?**

Iniciação (5 anos) até ao 8.º grau (12.º ano, 18 anos).

**3. Já teve contacto com quantos alunos disléxicos ao longo do seu percurso docente?**

Sim.

**4. Antes de ter contacto com um aluno disléxico, pesquisou sobre essa temática? Se sim, onde?**

Não.

**5. Quais foram os primeiros sinais que o fizeram suspeitar que o seu aluno poderia ter dislexia?**

Dificuldade na percepção da pulsação, instabilidade na mesma, dificuldade na compreensão e realização rítmica; fraca memória de curto/médio prazo. Muitas dificuldades em ler à primeira vista.

**6. Como decorreu/tem decorrido o percurso de aprendizagem do aluno? Quais eram/são os seus pontos fortes e fracos?**

O aluno foi evoluindo e desenvolvendo aprendizagens, no entanto, com o ritmo mais lento que o “habitual”. Observa-se muita criatividade e imaginação (por exemplo, criatividade e imaginação na escrita de poesia e na realização de desenhos). Boa sonoridade e sensibilidade na prática do instrumento. Dificuldades ao nível da caligrafia (muito desorganizada), existência erros de ortografia recorrentes; dificuldades de leitura musical e de memorização.

**7. Que estratégias/abordagem aplicou no ensino a esse aluno?**

Recurso a estratégias multissensoriais: digitar no instrumento e dizer o nome das notas; caminhar pela sala e cantar o ritmo ou a melodia. Reforçar a memória através de exercícios de memorização. Organização da partitura musical e definição das várias secções da obra. Estudar o repertório (peça/estudo) começando em diferentes secções do mesmo para estimular a leitura. Audição de gravações juntamente com a leitura da partitura.

**8. Já recebeu formação para ensinar alunos com dislexia? Se sim, onde?**

Não, apenas desenvolvi pesquisa de bibliografia, “por conta própria”.

**8.1. Se respondeu “sim” à pergunta 8, o que aprendeu aquando dessa formação?**

N.A.

**9. Sente que tem conhecimentos para ensinar alunos com dislexia?**

Sim.

**10. Considera que, no geral, os professores que teve ao longo do seu percurso formativo estavam preparados para ensinar alunos com dislexia diagnosticada?**

Não.

**11. Tem conhecimento da existência de uma avaliação especial, no plano académico, no caso de alunos com dislexia diagnosticada? E no plano musical/artístico?**

Não tenho conhecimento que exista algo específico para os disléxicos (são, regra geral, e segundo algumas conversas no seio dos conservatórios, “rotulados” como NES).

**11.1. Se respondeu “sim” à pergunta 11. de que parâmetros tem conhecimento? Concorda com os mesmos?**

N.A.

**12. Considera que os professores e as escolas do Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal estão preparados para acompanhar/orientar alunos com dislexia diagnosticada?**

R.A. – Não.

**13. Considera que a dislexia deveria ser uma temática mais abordada no Ensino Superior, nomeadamente no curso de Mestrado em Ensino de Música? Justifique.**

Sim. Deveria ser abordada de uma forma não demasiado aprofundada numa UC de Pedagogia da música, pois é necessário saber quais as dificuldades geralmente percecionadas pelos disléxicos (e assim conseguir identificá-los, pois nem todos são devidamente diagnosticados) e que estratégias desenvolver para garantir o seu sucesso (as quais acabam também por ser úteis para alunos não disléxicos).

Muito obrigada pela colaboração.

Melhores cumprimentos,

*Catarina Barreiros*

**Anexo 6 – Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada  
(Professor 2)**

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a),

O presente questionário insere-se no projeto de investigação subordinado ao tema “O ensino/aprendizagem do violino em alunos com necessidades educativas especiais: o caso particular de alunos com dislexia diagnosticada” para a Tese/Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música que me encontro a realizar na Escola Superior de Música de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor Tiago Neto. O preenchimento deste questionário é totalmente anónimo e é muito importante para a investigação em curso.

A resposta às perguntas 12 e 13 é opcional para os professores da área académica.

Muito agradeço a sua colaboração na resposta ao mesmo.

**1. Indique por favor há quantos anos e que disciplina(s) leciona.**

18 anos; Matemática

**2. Em que níveis de escolaridade leciona?**

2.º e 3.º ciclos e secundário

**3. Já teve contacto com quantos alunos disléxicos ao longo do seu percurso docente?**

Não sei ao certo, mas talvez 7 ou 8.

**4. Antes de ter contacto com um aluno disléxico, pesquisou sobre essa temática? Se sim, onde?**

Não

**5. Quais foram os primeiros sinais que o fizeram suspeitar que o seu aluno poderia ter dislexia?**

Já vinham diagnosticados com dislexia.

**6. Como decorreu/tem decorrido o percurso de aprendizagem do aluno? Quais eram/são os seus pontos fortes e fracos?**

Depende dos alunos. Não encontro relação direta entre os resultados em Matemática e o diagnóstico de dislexia. Há alunos disléxicos que são bons alunos a Matemática e outros não.

**7. Que estratégias/abordagem aplicou no ensino a esse aluno?**

Nada em particular na disciplina de Matemática.

**8. Já recebeu formação para ensinar alunos com dislexia? Se sim, onde?**

Não.

**8.1. Se respondeu “sim” à pergunta 8, o que aprendeu aquando dessa formação?**

-----

**9. Sente que tem conhecimentos para ensinar alunos com dislexia?**

Sim.

**10. Considera que, no geral, os professores que teve ao longo do seu percurso formativo estavam preparados para ensinar alunos com dislexia diagnosticada?**

Não sei responder.

**11. Tem conhecimento da existência de uma avaliação especial, no plano académico, no caso de alunos com dislexia diagnosticada? E no plano musical/artístico?**

Sim. Não.

**11.1. Se respondeu “sim” à pergunta 11., de que parâmetros tem conhecimento? Concorda com os mesmos?**

Despenalização dos erros ortográficos; adaptação dos critérios de avaliação.

Concordo.

**12. Considera que os professores e as escolas do Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal estão preparados para acompanhar/orientar alunos com dislexia diagnosticada?**

-----

**13. Considera que a dislexia deveria ser uma temática mais abordada no Ensino Superior, nomeadamente no curso de Mestrado em Ensino de Música? Justifique.**

-----

Muito obrigada pela colaboração.

Melhores cumprimentos,

*Catarina Barreiros*

**Anexo 7 – Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada  
(Professor 3)**

**Questionário a Professores de alunos com dislexia diagnosticada**

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a),

O presente questionário insere-se no projeto de investigação subordinado ao tema “O ensino/aprendizagem do violino em alunos com necessidades educativas especiais: o caso particular de alunos com dislexia diagnosticada” para a Tese/Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música que me encontro a realizar na Escola Superior de Música de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor Tiago Neto. O preenchimento deste questionário é totalmente anónimo e é muito importante para a investigação em curso.

A resposta às perguntas 12 e 13 é opcional para os professores da área académica.

Muito agradeço a sua colaboração na resposta ao mesmo.

**1. Indique por favor há quantos anos e que disciplina(s) leciona.**

Português, há nove anos.

**2. Em que níveis de escolaridade leciona?**

Neste momento, 7.º, 8.º e 9.º.

**3. Já teve contacto com quantos alunos disléxicos ao longo do seu percurso docente?**

Sim.

**4. Antes de ter contacto com um aluno disléxico, pesquisou sobre essa temática? Se sim, onde?**

No Mestrado em Ensino, tive cadeiras de Pedagogia e Psicologia.

**5. Quais foram os primeiros sinais que o fizeram suspeitar que o seu aluno poderia ter dislexia?**

Erros ortográficos, dificuldades de leitura.

**6. Como decorreu/tem decorrido o percurso de aprendizagem do aluno? Quais eram/são os seus pontos fortes e fracos?**

Depende dos alunos, os que se esforçam mais têm mais facilidade em superar as dificuldades, os outros nem tanto. Pontos fracos: dificuldades de leitura e erros ortográficos.

**7. Que estratégias/abordagem aplicou no ensino a esse aluno?**

Maior atenção em sala de aula; testes adaptados; despenalização dos erros ortográficos.

**8. Já recebeu formação para ensinar alunos com dislexia? Se sim, onde?**

Formação no Mestrado em Ensino, Universidade de Lisboa.

**8.1. Se respondeu “sim” à pergunta 8, o que aprendeu aquando dessa formação?**

A ter calma e atenção especial com esses alunos, procurando exercícios mais específicos.

**9. Sente que tem conhecimentos para ensinar alunos com dislexia?**

Mais ou menos.

**10. Considera que, no geral, os professores que teve ao longo do seu percurso formativo estavam preparados para ensinar alunos com dislexia diagnosticada?**

Mais ou menos.

**11. Tem conhecimento da existência de uma avaliação especial, no plano académico, no caso de alunos com dislexia diagnosticada? E no plano musical/artístico?**

Na parte académica, sim.

**11.1. Se respondeu “sim” à pergunta 11., de que parâmetros tem conhecimento? Concorda com os mesmos?**

Despenalização dos erros ortográficos. Concordo.

**12. Considera que os professores e as escolas do Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal estão preparados para acompanhar/orientar alunos com dislexia diagnosticada?**

Penso que sim.

**13. Considera que a dislexia deveria ser uma temática mais abordada no Ensino Superior, nomeadamente no curso de Mestrado em Ensino de Música? Justifique.**

Penso que sim.

Muito obrigada pela colaboração.

Melhores cumprimentos,

*Catarina Barreiros*

## **Anexo 8 – Breve caracterização dos alunos participantes no complemento do Estágio do Ensino Especializado de Música**

### **Aluna D, 1.º grau**

A Aluna D ingressou na AMSC com 3 anos e começou a tocar violino, no 3.º ano, com 8 anos com o Professor Pedro Pacheco. Atualmente frequenta o 5.º ano, no 1.º grau, com o mesmo professor. Tem alguns problemas posturais: a mão esquerda está em contante tensão, ficando deitada e prejudicando muito a afinação; também se nota, pelos dedos esticados da mão direita, que esta não está flexível e relaxada. Estas dificuldades posturais impedem a aluna de progredir no repertório e também na exigência do mesmo. Prova disso é que nas aulas a que assisti (5 no total), o repertório abordado foi a Escala e arpejo de Lá Maior (1 oitava), Escala e arpejo de Lá Maior (1 oitava), Gavotte de F. J. Gossec e “The Happy Farmer” de Schumann – apenas duas peças relativamente curtas no espaço de 2 meses.

### **Aluna E, 4.º grau**

A Aluna E iniciou o estudo de violino aos 8 anos na AMSC com o Prof. Denys Stetsenko. Estuda desde É uma boa aluna e tem boa técnica de mão esquerda e direita. Apesar disso, nota-se claramente quando não estuda, ficando a afinação mais instável. A mão direita aparenta estar um pouco tensa, mas nada que seja demasiado prejudicial ao nível técnico das obras que executa. Tinha uma questão com o horário, em que tinha de sair sempre um pouco mais cedo para poder almoçar. Nas aulas a que assisti, a aluno tocou as escalas de Sol maior e menor 3 oitavas e respetivos arpejos, as escalas de Lá maior e menor 3 oitavas e respetivos arpejos, Estudo n.º 8 de Kreutzer e o 1.º e 2.º andamentos do Concerto n.º 1 de Seitz.

### **Aluna F, 5.º grau**

Começou a estudar violino no 3.º ano em Genebra, Suíça. Ingressou no 2.º grau de violino na AMSC com o professor Denys Stetsenko. Atualmente encontra-se no 5.º grau e estuda

com o Prof. Vasco Broco. Tem boa postura de mão direita e esquerda e boa afinação. Tem um estudo regular, é boa aluna e parece ser responsável. Durante as três aulas assistidas, foi possível ouvir a aluna a executar a Escala e Arpejo de Si Maior e menor (3 oitavas), Escala e Arpejo de Dó Maior e menor (3 oitavas); Estudo n.º 8 de Kreutzer e *Romanza e Andantino* de C. Chaminade. Em relação à obra de Chaminade, importa realçar que foi a própria aluna a pedir ao seu professor para escolher uma peça de uma compositora, alegando que só tocava música escrita por compositores do sexo masculino.

### **Aluna G, 6.º grau**

A aluna G começou a estudar violino com 8 anos na AMSC com o Professor Denys Stetsenko, encontrando-se de momento no 6.º grau, tendo como professor Vasco Broco. Tem um som bonito, mas tem um problema com o vibrato irregular/instável, o que resulta numa afinação muito incerta. Além disso, não estuda muito, o que faz com que a afinação não melhore e não consiga progredir no repertório como seria desejável no 6.º grau. Durante as aulas, pude assistir a aluna G a tocar as escalas de Si maior e menor 3 oitavas e respetivos arpejos, os Estudos n.º 6 e 10 de Kreutzer, *Liebesleid* de Kreisler e o 1.º andamento do Concerto para Violino n.º 3 de W. A. Mozart.

### **Aluna H, 8.º grau**

Começou a estudar violino com 8 anos na AMSC, com o Prof. Pedro Pacheco. Atualmente, frequenta o 8.º grau, estudando ainda com o mesmo professor. A aluna tem um som bonito, embora não tenha muita musicalidade. É aplicada e estuda bastante para atingir os seus objetivos. Segundo o professor, tudo o que toca vem do seu esforço e estudo e não tanto do seu talento, o que diz ser uma prova de que o talento e a musicalidade não são o mais importante para aprender um instrumento. O repertório que pude observar durante as aulas incluiu as escalas lá maior e menor 3 oitavas e respetivos arpejos, *Adagio e Presto* da 1.ª Sonata para Violino solo de J. S. Bach e o 1.º andamento do Concerto para Violino, de Max Bruch.

## **Anexo 9 – Modelos dos pedidos de autorização feitos aos Enc. Educação**

### **Pedido de Autorização**

Eu, Catarina Isabel Ferreira Barreiros, venho por este meio solicitar ao Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_ autorização para proceder à gravação de três aulas individuais de instrumento (violino) durante o presente ano letivo 2017/2018.

Estas gravações serão utilizadas estritamente no âmbito das Unidades Curriculares "Estágio do Ensino Especializado" e "Didática do Ensino Especializado" do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, sendo posteriormente examinadas pelo meu orientador, Prof. Doutor Tiago Neto.

Grata pela atenção, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Catarina Barreiros

---

(Assinatura do Mestrando)

## Pedido de Autorização

Exmo. Encarregado de Educação,

Eu, Catarina Isabel Ferreira Barreiros, aluna da AMSC de 1998-2013, venho por este meio solicitar ao Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_ autorização para a realização de um questionário. inserido no projeto de investigação subordinado ao tema “O ensino/aprendizagem do violino em alunos com necessidades educativas especiais: o caso particular de alunos com dislexia diagnosticada” para a Tese/Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música a ser apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor Tiago Neto.

Os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados como dados primários para a investigação em curso, estando protegida a identidade dos alunos, uma vez que o questionário é totalmente anónimo.

Grata pela atenção, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Catarina Barreiros

\_\_\_\_\_

(Assinatura do Mestrando)

Declaro que o meu educando \_\_\_\_\_ está autorizado a realizar o questionário, para os fins acima referidos.

\_\_\_\_\_

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Lisboa, 6 de outubro de 2020

## **Pedido de Autorização**

Eu, Catarina Isabel Ferreira Barreiros, aluna da AMSC de 1998 a 2013, venho por este meio solicitar ao Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_ a sua autorização para assistir remotamente às aulas do seu educando, no âmbito do Estágio do Ensino Especializado, do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Música que me encontro a finalizar na Escola Superior de Música de Lisboa, sob orientação do Professor Doutor Tiago Neto.

Grata pela atenção, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Catarina Barreiros

---

(Assinatura do Mestrando)