



**INSTITUTO PIAGET**  
**Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares**  
**Viseu**

Relatório Final

Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

Helder Oliveira

**MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA**

Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

## Relatório Final

Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

### Parecer

Na qualidade de Supervisor do Relatório Final de Estágio integrado no Mestrado em Ensino de Música apresentado pelo licenciado Helder Oliveira com o título

Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

**declaro:**

que o trabalho realizado cumpre os requisitos científicos, metodológicos e formais que são pertinentes para a apresentação e defesa perante o Júri designado para a avaliação do mesmo.

Em consequência, considera-se que seja autorizada a data para a avaliação que resultará na concessão do título de MESTRE.

Viseu, de outubro de 2020,

---

Doutor Alexandre Andrade

Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

Helder Oliveira autor do Relatório final intitulado Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?, declaro que, salvo fontes devidamente citadas e referidas, o presente documento é fruto do meu trabalho pessoal, individual e original.

Viseu aos 30 de outubro de 2020  
Helder Oliveira

Relatório final apresentado ao ISEIT-Viseu,  
como parte dos requisitos para a obtenção  
do grau de Mestre em Ensino de Música:  
ESPECIALIZAÇÃO – INSTRUMENTO/  
TROMBONE.

## **Sumário**

O presente Relatório Final é referente ao projeto de ensino supervisionado do mestrado em ensino de Música, na variante de Trombone, do Instituto Piaget de Viseu.

Nele são integradas duas distintas componentes da Prática Educativa Supervisionada.

A primeira secção é constituída pela contextualização do projeto, as práticas desenvolvidas e observadas e a reflexão crítica da Prática de Ensino Supervisionada realizada no ano letivo 2019/2020, na Academia de Música de Vilar do Paraíso.

A segunda secção corresponde ao Projeto Educativo implementado ao longo do ano letivo, que foi a realização e análise de um estudo exploratório através de um questionário on-line, para obter respostas dos professores de trombone do ensino especializado em música acerca das suas perceções acerca das docências do instrumento com alunos NEE. Têm como objetivo perceber as dificuldades sentidas pelos professores de trombone do ensino especializado em música quando tem de lecionar a um aluno com necessidades especiais educativas, que concluímos que não são sentidas pelos professores, apesar de não serem devidamente formados na área.

Palavras-chave: Trombone; Ensino; Educação Especial.

## **Abstract**

This final report pertains to the project for the purpose of a Masters in Teaching of Musical Education, under the Trombone variation, at the Instituto Piaget de Viseu.

It will include two different parts in regards to the Overseen Educational Practice.

The first part will include the contextualization of the project, the developed and observed techniques and the critical reflection of the Overseen Educational Practice, carried out during the academic year 2019/20 at the Academia de Música de Vilar do Paraíso.

The second part corresponds to the Educational Project implemented during the same academic year, in regards to the implementation and analysis of a research study conducted through an online questionnaire, in order to answer the question of how trombone-specialized musical teachers perceive the practice of their profession when teaching special education needs (NEE) students. This research seeks to understand the difficulties these teachers might face when having to teach a special education needs student. It was concluded that this is not the case, even when the teachers are not formally educated in this field of study.

Keywords: Trombone; Teaching; Special Education

## **Agradecimentos**

Aproveito esta oportunidade para agradecer ao meu orientador científico Alexandre Andrade, pelo tempo prestado, quer na análise do meu Projeto Educativo, quer pelas suas orientações durante todo o Mestrado.

Gostaria de agradecer também ao meu orientador Pedagógico Joel Santos, que assumiu a tarefa de orientar a minha Prática de Ensino Supervisionado na Academia de Música de Vilar do Paraíso, passando conhecimentos pedagógicos e profissionais que considerou importantes para a minha aprendizagem e futura vida profissional. Devo o meu agradecimento também aos alunos da Academia de Música de Vilar do Paraíso envolvidos no meu estágio.

Quero igualmente agradecer aos colegas da Academia, quer professores, diretores ou funcionários, e encarregados de educação que me trataram como um membro da instituição.

Agradeço também a todos os professores de Trombone que se dignaram a preencher os inquéritos para que conseguisse formular a minha investigação.



## Índice Geral

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Parte I: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Contextualização do estudo</b> .....	5
1.1 Nota introdutória .....	5
1.2 Academia de Música de Vilar do Paraíso.....	5
1.3 Definição e formulação da problemática.....	19
1.4 Questão de investigação .....	19
1.5 Síntese.....	19
<b>2. Fundamentação teórica</b> .....	20
2.1 Nota introdutória .....	20
2.2 Ensino do trombone.....	21
2.3 Educação inclusiva .....	38
2.4 Música em contexto de Educação Especial.....	44
<b>2.5 Síntese</b> .....	50
<b>Parte II: IMPLEMENTAÇÃO DO ESTUDO</b> .....	<b>51</b>
<b>3. Estudo exploratório</b> .....	53
3.1 Nota introdutória .....	53
3.2 Metodologias de Investigação na Educação .....	54
3.3 Estudo exploratório .....	55
3.4 Síntese.....	65
<b>4. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada</b> .....	65
4.1 Nota introdutória .....	65
4.2 Observação de aulas .....	66
4.3 Caracterização dos alunos .....	70
4.4 Reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada.....	73
5. Conclusão .....	75
Bibliografia.....	77

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1.</b> Listagem dos espaços existentes nas instalações da AMVP .....	9
<b>Tabela 2.</b> Intervalo de idade dos inquiridos.....	60

## Índice de figuras

Figura 1. Logótipo da AMVP.....	6
Figura 2: Fachadas do edifício da AMVP .....	8
Figura 3. Organograma funcional da AMVP .....	16
Figura 4. Autorregulação da aprendizagem académica por fases cíclicas .....	26
Figura 5. Trombone de vara (Fonte: Scheffer, 2013) .....	31
Figura 6. Exemplo de boa colocação de embocadura (Fonte: Matos, 2013) .....	33
Figura 7. Exemplo de Repertório (Fonte: Guerreiro, 2016).....	36
Figura 8. Modelo concetual de inclusão nas escolas (Fonte: Kinsella & Senior, 2008) .....	41

## Anexo

Anexo – Planos de aula

## Introdução

Este relatório final debruça-se sobre a Prática Supervisionada debruçada sobre a Prática de Ensino Supervisionada, do ano letivo 2019/2020, inserida no Mestrado do Ensino da Música do Instituto Piaget de Viseu.

Com este trabalho pretendemos perceber se os professores de trombone do ensino especializado em música sentem dificuldades quando tem de lecionar a um aluno com Necessidades Especiais Educativas, doravante designado como NEE.

Este é um assunto que é cada vez mais importante à medida que vamos experienciando um mundo mais inclusivo. Neste contexto, a Educação Especial torna-se um conceito importante para uma sociedade que promove o progresso principalmente após a conferência de Salamanca, em 1994, na qual foi discutida a educação inclusiva e as necessidades educativas especiais.

Desde aí, a necessidade da educação inclusiva para todos tem sido uma prioridade de vários países, que vêem este processo como um investimento no futuro de todos os cidadãos, assim como nas suas ideias que, pelo menos teoricamente, se tornarão progressivamente mais tolerantes e aceitativos.

Para uma melhor organização deste relatório, o mesmo foi dividido em 2 partes.

A primeira parte incide sobre a contextualização teórica. O primeiro capítulo caracteriza Vilar do Paraíso, abordando o seu contexto geográfico, histórico, cultural, socioeconómico, e fazendo uma caracterização da Academia. De igual modo, também se apresenta o seu projeto educativo, bem como a definição da problemática e a questão de investigação com que se prende este relatório. No segundo capítulo, procede-se a uma revisão literária, com o objetivo de fundamentar, através de vários autores, teorias que possam alicerçar e servir de pano de fundo ao projeto de investigação.

A segunda parte é relativa à implementação do estudo, estando dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo incide no projeto de investigação, apresentando o processo metodológico subjacente à implementação de um questionário *online* a professores de trombone sobre as suas experiências com alunos NEE, bem como, os resultados, discussão e conclusões. O segundo foca a Prática de Ensino Supervisionada, mostrando observação de aulas, caracterização de alunos, planificação de aulas supervisionadas, e reflexão.

Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

## Parte I: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

---

Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

# 1. Contextualização do estudo

## 1.1 Nota introdutória

Este capítulo caracteriza o contexto de realização da Prática de Ensino Supervisionada, dividindo-se em três partes.

Inicialmente, caracteriza-se o local: a Academia de Música de Vilar do Paraíso. A propósito, apresenta-se a realidade geográfica, socioeconómica e cultural envolvente. Em seguida, evidencia-se a evolução histórica, elencam-se os cursos ministrados, mencionam-se as parceiras e os protocolos ministrados, ilustra-se o edifício e descrevem-se os espaços que o compõem. Também se apresentam a missão, a visão, e os valores, bem como as metas e estratégias para os alcançar. Ainda, especificam-se projetos implementados para o enriquecimento curricular. Por fim, reporta-se a estrutura organizacional.

Por fim, define-se e formula-se a problemática, evidenciando a necessidade da preparação do professor de trombone para o ensino em contexto de Educação Especial. Para tanto, é definida uma questão de investigação.

## 1.2 Academia de Música de Vilar do Paraíso

Neste ponto, será caracterizado o local de implementação do estudo, e da realização da Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo 2019/2020.

### ***1.2.1 Realidade envolvente (geográfica, socioeconómica e cultural)***

Fundada em 1979, a Academia de Música de Vilar do Paraíso (conhecida como AMVP) é uma escola de ensino vocacional artístico focado na dança e música. Leciona vários cursos oficiais de Música e de Dança em regime integrado, articulado, supletivo e livre, disponíveis desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Esta academia tem evoluído ao longo dos anos, e hoje conta com o curso, inédito em Portugal, de teatro musical (criado em 2013) e o curso de jazz e música moderna para o ensino secundário (criado em 2015).

Com um leque de atividades diversificado, desde concertos, teatros musicais, estágios orquestrais, projetos de solidariedade, espetáculos, exposições temáticas, entre outros, esta academia mantém a sua promessa de proporcionar um ensino de qualidade,

dinamização e manutenção de vários géneros de grupos relacionados com as artes que leciona.

Geograficamente, a AMVP localiza-se na freguesia de Vilar do Paraíso, concelho de Vila Nova de Gaia. O meio envolvente desta “grande cidade” permite, assim, a proximidade a outros estabelecimentos de ensino, escolas tanto básicas como secundárias. Como tal, esta academia consegue utilizar a sua localização como um trunfo, possibilitando a mobilidade dos seus alunos entre escolas geograficamente próximas. Possui ainda parcerias e protocolos com várias outras escolas mais distantes desta área de influência, acabando assim por ultrapassar a extensão da sua ação para fora, não só do concelho, mas também do próprio distrito do Porto.

No entanto, a academia consegue destacar-se de todas estas escolas posicionadas ao seu redor, visto que é o único estabelecimento de ensino artístico especializado, lecionando cursos de música e dança e proporcionando um regime integrado de ensino, assim como o curso livre de teatro musical, o primeiro curso da área no país. Por este motivo, a academia acolhe uma população escolar vasta e heterogénea.

### **1.2.2 Caracterização da escola**

Fundada em 1979, a Academia de Música de Vilar do Paraíso (comumente conhecida como AMVP) é uma escola de ensino vocacional artístico focado na dança e música. Leciona vários cursos oficiais de Música e de Dança em regime integrado, articulado, supletivo e livre, disponíveis desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Esta academia tem evoluído ao longo dos anos, e hoje conta com o curso, inédito em Portugal, de teatro musical (criado em 2013) e o curso de jazz e música moderna para o ensino secundário (criado em 2015).



Figura 1. Logótipo da AMVP

Começou com Hugo Berto Coelho, que dava aulas em regime doméstico até decidir investir e abrir uma escola. Antes da AMVP, em 1976, criou a Escola de Música do Clube Desportivo de S. Caetano. Devido à afluência por parte dos alunos, foi necessário mudar de instalações, em 1979, surgindo assim a Academia que este trabalho se foca. Durante algum tempo, oferecia apenas cursos de música, contudo, 1990, com a autorização provisória de funcionamento, passa a ser uma escola de ensino cooperativo e privado. Em 1997 passa a integrar o Sistema Nacional de Educação e em 2007 obtém autonomia pedagógica.

Com um leque de atividades diversificado, desde concertos, teatros musicais, estágios orquestrais, projetos de solidariedade, espetáculos, exposições temáticas, entre outros, esta academia mantém a sua promessa de proporcionar um ensino de qualidade, dinamização e manutenção de vários géneros de grupos relacionados com as artes que leciona. Para tal, utiliza a sua localização, em Vilar do Paraíso, como um trunfo, possibilitando a mobilidade dos seus alunos entre escolas geograficamente próximas. Possui ainda parcerias e protocolos com várias outras escolas mais distantes, acabando assim por ultrapassar a extensão da sua ação para fora, não só do concelho, mas do distrito.

A AMVP é membro da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e membro fundador da Associação Portuguesa de Instituições de Música (Ensemble).

Define-se, de acordo com o seu projeto educativo, como um espaço de educação e de cultura aberto à comunidade, pelo que procura manter relações estreitas com instituições e organismos variados. Estas têm vindo a traduzir-se em potencialidades educacionais, culturais e/ou profissionais para toda a comunidade escolar e, com especial ênfase, para os alunos. As parcerias e os protocolos estabelecidos, de acordo com o seu Projeto Educativo são:

- Escolas EB 2/3 de: Valadares, Soares dos Reis, Sophia de Mello Breyner, Teixeira Lopes, Vilar de Andorinho, Fontes Pereira de Melo e Santa Marinha;
- Escolas Secundárias: Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, Almeida Garrett, António Sérgio, Dr. Manuel Laranjeira e Oliveira do Douro;
- Agrupamentos de Escolas: Fernando Pessoa (St<sup>a</sup>. Maria da Feira), St<sup>a</sup>. Bárbara (Fânzeres, Gondomar) e de Fiães;
- Colégios: Nossa Sr.<sup>a</sup> da Bonança, Internato dos Carvalhos;
- Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa;
- Universidade de Aveiro;
- Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa;
- Mountview Academy of Arts;
- Escola Profissional de Gaia;
- Escola Profissional de Espinho;



Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

- Aprender e Saber, Centro de Formação;
- Junta de Freguesia de Mafamude e Vilar do Paraíso;
- Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia - Gaianima;
- Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP);
- Fundação de Serralves.

A AMVP insere-se na rede de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo do ensino artístico especializado da dança e da música. Geograficamente, localiza-se na união das freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso pertencentes ao concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto.

Está próxima de várias escolas do concelho, o que facilita a mobilidade entre escolas, por parte dos seus alunos. Possui, ainda, protocolos com escolas de áreas geográficas mais distantes, ultrapassando, assim, a sua extensão de ação para lá do concelho a que pertence.

A AMVP destaca-se das restantes escolas do concelho de Vila Nova de Gaia como sendo a única que proporciona a frequência do regime de ensino integrado e que oferece os cursos oficiais de dança e de música, assim como o curso livre de teatro musical. Desta forma, acolhe uma população vasta e heterogénea, que se distribui pelas diferentes áreas artísticas ministradas.



Figura 2: Fachadas do edifício da AMVP

Através dos seus resultados, é fácil ver que a AMVP atinge as metas que estabelece para si própria, visto que é uma das escolas de onde saem mais alunos para seguir uma

carreira artística, o que faz com que seja reconhecida, não só em contexto nacional, mas também internacionalmente. Isto não é, claramente, um acaso, visto que esta academia trabalha para a obtenção destes resultados, através de medidas tais como a constituição de, no máximo, 20 alunos por turma, procurando instalar o melhor ambiente para a prática do ensino/aprendizagem.

As instalações da AMVP são constituídas por três núcleos com tipologias e funções próprias e distintas entre eles.

**Tabela 1.** Listagem dos espaços existentes nas instalações da AMVP

<b>Rés-do-chão</b>		<b>Dança e Teatro</b>	<b>Música</b>
<b>Piso Superior</b>	<b>Piso Inferior</b>	<b>2º Piso</b>	<b>3º Piso</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recepção</li> <li>• Sala de</li> <li>• Professores</li> <li>• Gabinetes de</li> <li>• Direção</li> <li>• Sala de Reuniões</li> <li>• Reprografia</li> <li>• Tesouraria</li> <li>• Serviços</li> <li>• Administrativos</li> <li>• Lavabos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantina/ Bar</li> <li>• Auditório</li> <li>• Principal</li> <li>• Biblioteca</li> <li>• Lavabos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 Estúdios</li> <li>• Blackbox</li> <li>• 4 Salas Teóricas</li> <li>• Laboratório de Ciências</li> <li>• Lavabos</li> <li>• Balneários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 11 Salas Teóricas</li> <li>• 2 Auditórios</li> <li>• 22 Salas de Instrumento</li> </ul>

Na área circundante ao edifício principal encontra-se o recreio, campo de jogos, áreas verdes e estacionamento. Todo o recinto escolar conta com boa iluminação, aquecimento/ar condicionado, salas de aula com mobiliário moderno e bem conservado que reúne as condições necessárias à ministração de aula tendo em conta os diferentes efeitos a que se destinam. Todo o recinto escolar é vedado e as portas de saída são controladas por funcionários. Existem facilidades de acesso a pessoas com mobilidade reduzida em todo o edifício e áreas circundantes (rampas e elevadores).

### **1.2.3 Missão, visão e valores**

Sabendo agora um pouco mais sobre esta academia como um todo, averigua-se agora quais os seus ideais. Tendo como princípio a integração académica criativa, a AMVP tem como missão assegurar o fornecimento de uma formação de excelência através do ensino artístico nas áreas da música, dança e teatro. Assim, esta escola existe pelo prazer de ensinar estas variadas técnicas artísticas, promovendo o gosto pelo conhecimento, partilha e descoberta.

Para atingir este objetivo, a AMVP pretende:

- proporcionar ensino artístico especializado, selecionando e identificando alunos com potencial e aptidão nas áreas da música, da dança e do teatro musical, que possam/pretendam ingressar no mundo das artes performativas;
- fomentar o desenvolvimento de competências artísticas, humanas, científicas e tecnológicas, sensibilizando os alunos para o respeito e defesa do património cultural e artístico e formar públicos atentos, assíduos e críticos em relação à programação cultural;
- promover os valores humanos nas vertentes educativa, artística e sociocultural;
- apoiar e dinamizar a formação e qualificação dos seus colaboradores;
- valorizar a responsabilidade social, prestando serviços de interesse cultural e artístico à comunidade envolvente;
- fomentar a colaboração com outras instituições e organismos na realização de atividades e projetos de interesse comum.

Motivada por transformar os seus alunos em cidadãos motivados, criativos e pró-ativos, proporciona um ensino de qualidade, inovador e personalizado. Para tal, esta tem a visão de se tornar numa escola:

- ativa ao nível do planeamento estratégico, inovadora e em constante processo de melhoramento;
- reconhecida pela segurança, excelência, competitividade e sustentabilidade nos serviços educacionais prestados;
- reconhecida como referência, comprometida com o sucesso escolar e dinâmica do ponto de vista dos projetos, eventos e concertos;
- socialmente responsável, através do compromisso do respeito pelo outro e pela igualdade de oportunidades;
- eclética, multifacetada, de vanguarda voltada para a formação das artes.

Quanto aos valores que a AMVP defende, destaca-se, entre outros: rigor, espírito de equipa, igualdade, audácia, responsabilidade, autonomia, justiça. Diariamente, esta escola luta para defender e promover estes valores, tornando-os numa prática corrente, para enraizá-los nos seus alunos.

Quanto a objetivos, tanto gerais como específicos, a AMVP destaca os seguintes, no seu Projeto Educativo:

- Proporcionar ensino artístico especializado, selecionando e identificando alunos com potencial e aptidão nas áreas da música, dança e teatro:
  - I. Elaborar e realizar provas de seleção que permitam avaliar a aptidão;
  - II. Observar e avaliar o desempenho dos alunos ao longo do seu percurso;
  - III. Assegurar um ensino de qualidade, garantindo um número reduzido de alunos por turma e uma orgânica que salvguarde um ensino diferenciado;
  - IV. Possuir um corpo docente com formação superior e profissionalização, que articule competências curriculares com pedagógicas, humanas e outras;
  - V. Orientar a formação dos alunos, tornando-os profissionais responsáveis e impulsionadores de uma cultura de transparência e partilha, empenhados no sucesso escolar e educativo;
  - VI. Possuir condições físicas e de equipamento adequadas.
  
- Desenvolver as competências técnicas e artísticas dos alunos, com o objetivo de os preparar para o prosseguimento de estudos e/ou mercado de trabalho:
  - I. Criar e desenvolver atividades artísticas que proporcionem uma participação ativa e enriquecedora dos alunos;
  - II. Estimular a criatividade e a autonomia nos alunos;
  - III. Formar professores com vista a boas práticas educativas;
  - IV. Aplicar e adequar os conteúdos programáticos;
  - V. Inculir e enraizar rotinas como ferramentas de trabalho no processo de ensino/aprendizagem;
  - VI. Refletir sobre os programas existentes, usufruindo da gestão e flexibilidade curricular;
  - VII. Definir critérios coerentes e justos de avaliação das aprendizagens nas diferentes áreas curriculares, permitindo a interdisciplinaridade;
  - VIII. Fomentar a interação entre a AMVP e os encarregados de educação, visando uma participação ativa e cooperante nas atividades disponibilizadas.
  
- Fomentar o desenvolvimento de competências sociais e culturais:
  - I. Sensibilizar para o respeito e defesa do património cultural e artístico;
  - II. Formar públicos críticos, reflexivos, assíduos e atentos à programação cultural;
  - III. Promover a autoconfiança e a iniciativa individual;

- IV. Enfatizar os valores da sensibilidade artística nas relações interpessoais e da busca da excelência;
- V. Constituir um corpo de funcionários que possua competências pedagógicas, humanas e sociais;
- VI. Encarar a prática artística como um ato comunitário.

Enquanto escola que assume o ensino das artes como seu pilar fundamental, a AMVP possui estratégias e metodologias pedagógicas, apresentadas no projeto educativo de 2018-2021, para ajudar os seus alunos a desenvolver várias das competências que se tem já vindo a falar, tanto competências artísticas como o objetivo de tornar os seus alunos em seres humanos mais desenvolvidos, críticos, inovadores, autónomos e criativos. Para tal, a AMVP objetiva que o seu ensino seja:

- **Integral:** transmissão e partilha de conhecimentos nas diversas áreas do saber, para o reforço de valores e captação de diferentes culturas artísticas;
- **Personalizado:** ao admitir que cada aluno, assim como os seus métodos, é único, esta escola compromete-se a adaptar-se às suas necessidades e ritmos individuais. Isto traduz-se em acompanhamento pedagógico especializado para respeitar a especificidade de cada aluno, que por sua vez poderá potenciar as suas competências e os seus valores;
- **Inter e transdisciplinar:** apesar de já defender atividades inter e transdisciplinares desde há vários anos, a partir de 2018 a AMVP comprometeu-se a reforçar estas práticas, aderindo às orientações do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Assim, a academia começou progressivamente a completar práticas convencionais com outras que ajudem o aluno a construir o seu próprio conhecimento. Isto traduz-se na concretização de saberes através de atividades didáticas específicas para cada área do conhecimento tanto geral como específica.

Deste modo, a escola pretende ser/promover:

- **Melhoria contínua:** o modelo pedagógico procura garantir a constante melhoria dos conhecimentos dos seus alunos. Para tal, a estabilidade do corpo docente, que conhecem já as necessidades dos alunos, e a aposta na formação contínua são a prioridade;

- **Diferenciada:** a escola dispõe de uma oferta diversificada com o objetivo de motivar os alunos que mais tarde irão ingressar no mundo das artes performativas. Para tal, promove vários estágios e intercâmbios e privilegia a avaliação performativa;
- **Participação e abertura à comunidade:** tal como já foi referido ao longo desta introdução, a AMVP é uma escola aberta aos pais e comunidade envolvente. Para tal, os diretores de turma atuam como elo de ligação entre a escola e a vida familiar dos alunos, havendo constante comunicação sobre o percurso escolar destes. As audições, os espetáculos, os concertos e outras apresentações públicas reforçam este elo de ligação à comunidade externa à escola, permitindo a sua participação ativa.

#### **1.2.4 Metas e estratégias**

Para os anos 2018-2021, a AMVP definiu as seguintes metas:

- manter ou superar os resultados escolares, tanto na formação artística como na formação geral, cumprindo assim, um dos objetivos principais: a formação integral dos alunos;
- encontrar estratégias que incentivem os alunos a optar pelo ensino artístico especializado;
- alargar a oferta do regime integrado ao 1º ciclo;
- proporcionar formação/experiências na área da elaboração de projetos, para tornar o aluno mais ativo na construção do seu conhecimento e o ensino mais prático e, conseqüentemente, mais significativo;
- promover o reconhecimento nacional e internacional da Academia;
- fazer da escola um destino de opção para alunos de outras regiões do país;
- motivar a comunidade envolvente para as apresentações da Escola;
- garantir a constante motivação da comunidade educativa da AMVP;
- aprofundar a relação e cooperação institucional entre a escola e os pais e encarregados de educação, as autarquias e de outros estabelecimentos de ensino;
- melhorar a inter e a transdisciplinaridade, entre as disciplinas da formação artística e da formação geral;
- aferir as necessidades e definir prioridades ao nível da formação contínua dos professores das diferentes áreas e demais colaboradores, de modo a garantir a qualidade dos serviços e o bem-estar da comunidade escolar.

Para que seja possível atingir mais facilmente as metas apresentadas acima, a AMVP optou por apresentar as seguintes estratégias:

- organizar um Plano Anual de Atividades motivador, ajustado às expectativas e motivações do público-alvo;
- proporcionar apoio pedagógico aos alunos que necessitem, assim como reforços disciplinares no sentido de potencializar sucesso escolar;
- estabelecer parcerias/protocolos de intercâmbio artístico e cultural no sentido de proporcionar experiências pedagógicas significativas;
- convidar personalidades nacionais e internacionais de reconhecida competência, para partilha de experiências artísticas e culturais;
- fomentar a participação dos alunos em concursos nacionais e internacionais, tanto na área de formação artística, como na de formação geral;
- divulgar a oferta educativa juntos dos alunos em idade pré-escolar, no sentido de aumentar o número de candidatos interessados em integrar na Academia;
- incentivar a proatividade das associações de pais, de estudantes e de antigos alunos.

### **1.2.5 Oferta educativa**

A AMVP fornece vários cursos oficiais na área da dança e da música. Esta última compreende algumas especializações tais como Formação Musical ou Instrumento, correspondendo ao 1º, 2º e 3º ciclos, assim como o Ensino Secundário (sendo que estes ciclos de formação podem também ser aplicados à dança). Os regimes de frequência para estes cursos são os seguintes: regime integrado do 5º ao 12º; regime articulado do 5º ao 12º; regime supletivo do 1º ao 12º.

Adicionalmente, existem cursos de iniciação nestas áreas, disponível dos 3 aos 9 anos de idade; cursos básicos em regime articulado, integrado e supletivo, com o grau equivalente ao 5º ano de escolaridade; cursos secundários, também em regime integrado, articulado e supletivo, com o grau equivalente ao 9º ano de escolaridade; e cursos livres de dança, música, teatro musical, jazz e música moderna, sendo que estas opções estão disponíveis para todas as idades.

O regime integrado possibilita a execução de um plano de estudos que engloba a formação geral e artística simultaneamente e no mesmo espaço, evitando deslocamentos e incompatibilidades de horários. Combina assim o ensino regular com o ensino artístico, com o objetivo de proporcionar a aquisição de competências, não só artísticas, mas das disciplinas que fazem parte da componente regular. Para estes alunos, a AMVP oferece

aulas de apoio, planos individuais de acompanhamento, entre outras, numa tentativa de combater o insucesso escolar e permitir que os seus alunos possam sempre melhorar as suas capacidades independentemente do seu desempenho em aula.

O regime articulado aplica-se aos alunos que frequentam dois estabelecimentos de ensino: a formação artística proporcionada pela AMVP e as componentes do ensino regular, ministrada pela escola que frequentem.

O regime supletivo caracteriza-se pela frequência da componente artística como complemento de formação integral dos alunos. Este é maioritariamente frequentado por alunos ao nível do ensino secundário, que apresentam um maior empenho e compromisso.

O regime livre funciona como complemento à formação pessoal, numa tentativa de alargar oportunidades e contatos com novas realidades artísticas, daí abranger quaisquer pessoas a partir dos 3 anos e até à idade adulta.

### ***1.2.6 Projetos para o enriquecimento curricular***

A AMVP desenvolve vários projetos e iniciativas ao longo do ano para o enriquecimento escolar dos seus alunos e para mostrar à sociedade onde está inserida aquilo que faz. Destes projetos destaca-se:

- **Projeto da solidariedade:** promove ações de solidariedade direcionadas a famílias carenciadas da Junta de Freguesia de Mafamude e Vilar do Paraíso. É desenvolvido em parceria com o Paraíso Solidário;
- **Olimpíadas da matemática:** funciona como opção curricular e envolve o 2º e 3º ciclos do regime integrado, que podem vir a atuar em competições a nível nacional;
- **Exposições temáticas:** apresentação de trabalhos realizados nas diferentes disciplinas, realizado com o objetivo de partilhar o trabalho e o conhecimento adquirido pelos alunos;
- **Intercâmbio escolar:** desde a sua fundação que a AMVP defende a importância do intercâmbio, tendo assim protocolos formados com escolas do mesmo género de ensino e entidades artísticas. Proporciona ainda visitas de estudo que contribuem para a componente social, cultural e recreativa da formação que oferecer;
- **Concertos, audições, espetáculos:** a escola desenvolve apresentações públicas abertas à comunidade, que podem ocorrer tanto no espaço escolar como fora dele, tendo como objetivo divulgar o trabalho e as aprendizagens dos alunos ao longo de um determinado tempo, contribuindo assim para a motivação dos mesmos.



### 1.2.7 Estrutura organizacional

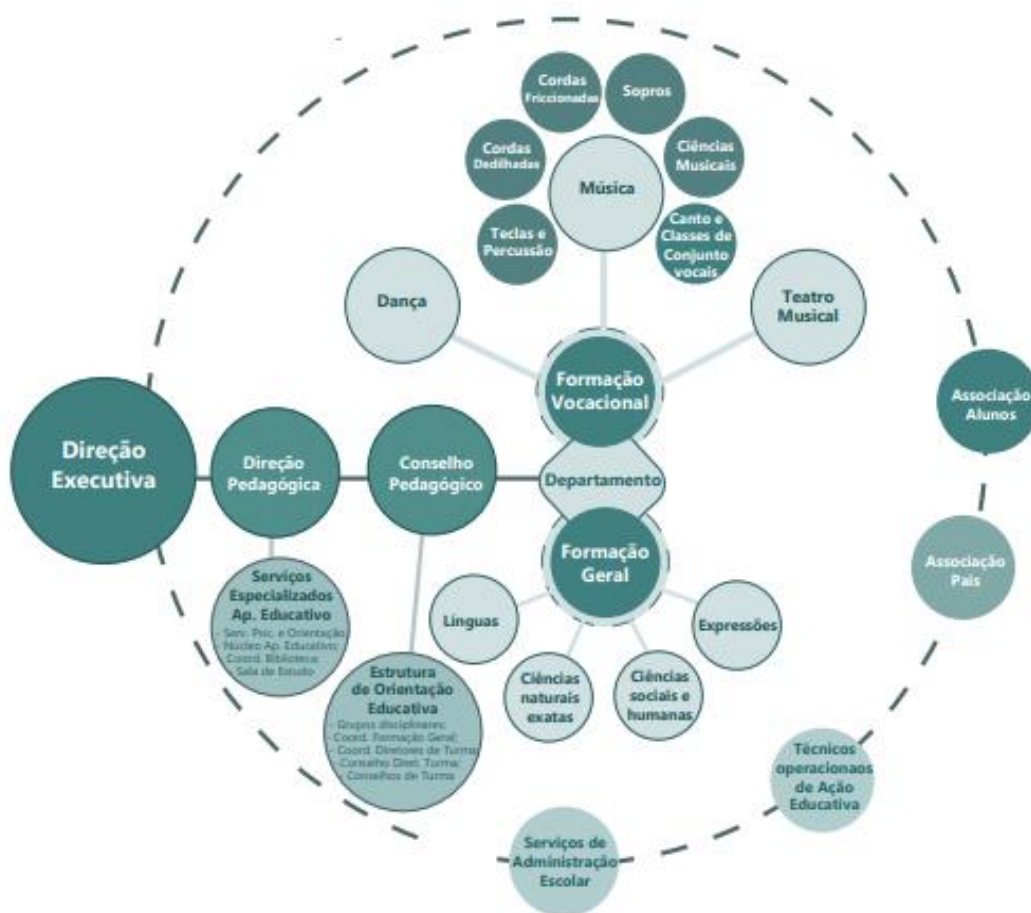


Figura 3. Organograma funcional da AMVP

Tal como acontece em várias outras escolas, a Direção da AMVP é o órgão máximo de ordem administrativa, pedagógica, financeira e patrimonial. No entanto, como não podia deixar de ser, existe toda uma organização intermédia, constituída por:

- **Direção Executiva:** encarregada de harmonizar a administração da instituição. Tem como algumas das principais funções: definir orientações gerais para a escola, representar a escola em assuntos de natureza administrativa e financeira, assegurar contratação e gestão de pessoal, assegurar a divulgação pública do Projeto Educativo, zelar pelas regras de segurança, e cumprir as obrigações impostas pela lei;
- **Direção Pedagógica:** orienta a ação educativa da escola. Tem como algumas das principais funções: representar a escola junto do Ministério da educação em assuntos de natureza pedagógica, zelar pela qualidade do ensino, educação e disciplina dos alunos.

- **Conselho Pedagógico:** órgão consultivo que apoia a Direção Pedagógica. Tem como algumas das principais funções: elaborar e partilhar proposta de documentos estruturais (Projeto Educativo, regulamento Interno, entre outros); planificar a formação do pessoal docente, adotar manuais escolares, propor mecanismos de avaliação, avaliar o pessoal docente;
- **Coordenador Pedagógico:** responsável por todo o processo educativo, assim como a relação pedagógica professor-aluno e a relação Direção Pedagógica-corpo docente. Tem como algumas das principais funções: partilhar e garantir o planeamento eficaz das atividades propostas, zelar pelo cumprimento de planificações anuais e programas curriculares, promover a comunicação entre docentes, analisar e refletir anualmente os resultados obtidos pelos discentes nas várias disciplinas para promover a melhoria contínua;
- **Diretores de turma:** é o professor orientador e coordenador de uma turma. Tem como algumas das principais funções: acompanhar sistematicamente o desempenho dos alunos ao longo do ano, gerir situações de conflito na turma, disponibilizar-se sempre para atender os pais, encarregados de educação e professores, organizar e presidir reuniões de conselho de turma, criar estratégias de motivação para os alunos, estimular a participação dos pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem.
- **Conselhos de turma:** organizam, acompanham e avaliam as atividades desenvolvidos pelos alunos. Tem como algumas das principais funções: analisar e partilhar o desempenho geral da turma, planificar desenvolvimento de estratégias de apoio aos alunos, identificar diferentes ritmos de aprendizagem, avaliar o desempenho individual, preparar informação global e específica para facultar aos encarregados de educação;
- **Docentes:** tem como algumas das principais funções: elaborar as planificações que devem seguir os programas definidos, organizar o dossiê pedagógico digital, esclarecer os alunos sobre critérios de avaliação, metas e competências para a disciplina que lecionam, proceder a uma avaliação individual justa e imparcial.

Deste modo, é visível um esforço de cooperação e interação por parte de todos os intervenientes na comunidade educativa, desde os níveis mais altos, aos mais baixos, o que faz com que o sistema funcione de forma prática e rápida. Realça-se também a importância de pessoal não docente para o normal funcionamento da escola, que inclui técnicos

administrativos e operacionais e psicólogos que também trabalham para potencializar o bem-estar e a integração dos alunos neste ambiente escolar.

A avaliação do projeto educativo é um elemento diagnóstico de análise e interpretação do processo educativo. Por outro lado, esta procura, também, servir de suporte fundamental à revisão dos projetos subsequentes.

O acompanhamento, bem como a avaliação da execução do projeto educativo são da competência da direção, que conta com a assistência do conselho pedagógico, no entanto, é o dever de cada órgão escolar o acompanhamento das áreas e atividades que lhe são intrínsecas, assumindo-se que a partilha de experiências e resultados com os diversos intervenientes da comunidade educativa constituem o fator fulcral para o sucesso da implementação e revisões necessárias ao projeto educativo. Desta forma, a avaliação do mesmo assume um caráter plural, contínua e sistemática, visando uma adequação e coerente relação entre as práticas e os objetivos previamente traçados.

Enquanto estabelecimento de ensino, a AMVP procura ativamente relacionar-se com a comunidade em que se encontra, tanto seja esta local como nacional, através dos protocolos que tem estabelecidos com vários outros estabelecimentos de ensino. Vê-se ainda que tem os seus alunos em mente através dos vários regimes de ensino que tem disponíveis, descritos acima, procurando ainda responder às suas necessidades e expectativas. Mantém-se também bastante atenta e preocupada com o seu rendimento escolar, facultando todo o tipo de equipamentos que têm disponíveis se virem que tal pode ser uma mais-valia para determinado aluno. O mesmo se pode verificar com limite máximo de 20 alunos por turma, para potenciar o seu rendimento e condições de aprendizagem.

O corpo docente é composto por profissionais assíduos e sempre prontos a ajudar e partilhar as suas experiências, dotes e boas práticas, o que contribui para uma formação única e especializada nestas áreas artísticas. Estes não se preocupam só em formar futuros artistas, mas também formar cidadãos conscienciosos, com valores transversais.

A escola está também sempre a investir em si mesma, autorrenovando-se a cada novo ano letivo para continuar sempre a corresponder às novas necessidades do espaço geográfico que ocupa, dos movimentos artísticos que ensina e do mundo que está constantemente em evolução.

### 1.3 Definição e formulação da problemática

Na definição da problemática a estudar, no âmbito do supracitado mestrado, escolhi o estudo de trombone com alunos com NEE.

Este interesse surgiu da minha experiência letiva, enquanto docente de trombone, ao deparar-me com alunos com NEE. Não tendo formação especializada na área do Ensino Especial, procurei na literatura, estratégias, recursos, para obter melhores resultados técnicos com estes alunos. Não tendo tido sucesso, contactei colegas de profissão que também, não me souberam dar indicações e partilhar das minhas dificuldades.

Por conseguinte, encontrei neste estudo, a oportunidade de melhor tentar perceber, se esta perceção era comum, entre outros docentes.

### 1.4 Questão de investigação

No seguimento da problemática supramencionada, definiu-se a seguinte questão de investigação: “Estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com NEE?”.

Para tanto, conduziu-se um inquérito a docentes de trombone, cujas conclusões são evidenciados neste trabalho.

### 1.5 Síntese

Neste capítulo foi apresentada uma caracterização do local onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, evidenciando a necessidade da oferta da Música no contexto da realidade envolvente.

Posteriormente, foi definida e formulada a problemática do estudo e a questão de investigação subjacente: estarão os professores de trombone preparados para receber um aluno com NEE?.

## 2. Fundamentação teórica

### 2.1 Nota introdutória

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica, essencial para a revisão e a implementação do plano de investigação, neste estágio.

Inicialmente (2.2), caracteriza-se o ensino do trombone, caracterização da prática instrumental, em particular sobre o objetivo da mesma, isto é, as intenções e propósitos definidos, a relevância da rotina e do método no plano de estudos para o desenvolvimento e consolidação musical do aprendiz, incluindo também a importância dada à gestão do tempo, do material e das implementações metodológicas. Também faz face à centralização no aluno e à sua caracterização, a importância do desenvolvimento de um autor autodidata na sua rotina e estudo. Para isso, através da Teoria da Autorregulação são fornecidas as ferramentas. Esta teoria alicerça uma aprendizagem com base em metas, controlo da aprendizagem, metodologias e autoavaliação. Naturalmente o papel do professor e a sua análise crítica também é evidenciada como peça fundamental no desenvolvimento do aluno e no seu processo criativo, musical e pessoal.

Em seguida (2.3), caracteriza-se a educação inclusiva. Para tanto, dá-se uma panorâmica do enquadramento de recomendações internacionais, e explora-se o conceito de Necessidades Educativas Especiais, onde serão apresentadas várias perspetivas e definições. Nesta parte, poderá ser ainda encontrada a diferente importância dada a este conceito em diferentes países, nomeadamente, Portugal. Outro ponto de enquadramento teórico relaciona-se com a história deste conceito, desde a teoria, até que passou a ser implementado, passando assim pelas diversas fases até chegar a esta última etapa. Também serão apontadas perspetivas de diversos autores e os métodos por eles sugeridos.

Por fim (2.4), aborda-se a música em contexto de educação especial. Não podemos falar de educação inclusiva, no âmbito deste curso, sem a relacionarmos com a música, por isso abordar-se-à também relação entre os dois, enumerando as possíveis vantagens e desvantagens que esta combinação pode trazer. Este capítulo contém uma lista de exemplos concretos de diferentes atividades relacionadas com a música que podem ser realizadas com alunos com necessidades especiais.

## 2.2 Ensino do trombone

A educação musical na Europa, praticada do séc. XVII até ao séc. XIX, era marcada pela transmissão direta e pessoal de conhecimentos do mentor/mestre para o seu discípulo/aluno, e até ao acontecimento da Revolução Francesa em 1789, a aprendizagem sistemática da música foi, essencialmente, prerrogativa da nobreza e da Igreja e limitado a esses grupos. Até então, de acordo com Fagerlande (1996), os combinados de práticas compostas pelos professores para atender às necessidades particulares dos seus aprendizados eram inseridas num contexto musical, do qual algumas músicas eram aproveitadas nos estudos.

Nesta época nasceram os primeiros conservatórios, estabelecimentos que possibilitariam o acesso à prática e estudo formal de música. Destaca-se o Conservatório Nacional Superior de Música e Declamação de Paris, fundado em 1795, somente seis anos depois da Revolução Francesa, que foi a primeira escola criada nestes moldes. Paralelamente, fundou o paradigma de ensino da música que foi reproduzido futuramente por muitas outras instituições.

O instrumento que pode ser considerado essencial e fundamental para a compreensão dos exercícios pedagógicos sistemáticos, especialmente a partir do séc. XVII foi o Método. Isto esclarece por que no séc. XIX o estudo de instrumentos musicais tornou-se tão mecanicista. Para isto é basilar entender a interpretação da palavra “método”, no sentido musical, e como esta se foi modificando concetualmente ao longo do tempo (Oliveira, 2010).

Assim, o elemento criativo foi cada vez mais colocado à margem no processo didático, cujo destaque estava calcado na reprodução e iteração de modelos e exercícios até à exaustão. O improviso e composição, práxis quotidianas no universo musical durante o período Barroco foram invariavelmente postas de lado durante o séc. XVIII e quase extintas no séc. XIX, como repara Rónai (2008): “À medida que os problemas de técnica ocupam lugar de destaque nos métodos tradicionais, questões ligadas à interpretação e à improvisação perdem espaço, e os exercícios se tornam mais mecânicos e repetitivos” (p. 45).

O séc. XX é manifestamente uma época de transição na qual aconteceram alterações, em grande quantidade e de forma muito rápida. Nesta conjuntura, as Artes em geral e em particular a Música e o seu ensino manifestamente sofreram influência destes acontecimentos.

Surpreendentemente ao longo do séc. XX observa-se um interessante paradoxo: por um lado surge um cuidado com o ensino de música que será objeto de ensaio para muitos autores e trará debates, investigações e sugestões de práticas pedagógicas a serem utilizadas com os alunos e por outro lado, a grande maioria das instituições de ensino de música que preservam o modelo de “conservatório” do séc. anterior. Sobre este assunto Freire (1997) declara: “Já é tempo, aliás, de na área de música, nos perguntarmos se o que queremos é “conservar” conhecimentos — fato que o termo Conservatório, também ele no nosso meio, parece sugerir.”

O autor Santiago (2006) teoriza que a práxis do instrumento constitui um processo intrincado para os estudantes, uma vez que conjectura veemência, perseverança e eficácia ao longo do estudo, foco, e motivação para superar os obstáculos encontrados ao longo da prática instrumental.

Já Johnston (2007) evidencia que ao longo do estudo, ocasionalmente, surgem questões quanto à metodologia na concretização do estudo. Se a metodologia não for a melhor, não se apurará um progresso positivo nas aprendizagens do estudante. Isto poderá causar desmotivação, tanto para a prática individual como para o momento em sala de aula, pois o empenho prático não trouxe os resultados pretendidos.

O mesmo autor afirma que para delimitar o método e abordagens mais indicadas ao estudo, é necessário saber verdadeiramente qual é a sua meta. Ao demarcar um objetivo, mesmo que haja variações, torna-se mais claro de mostrar uma construção/preparação da metodologia de estudo e várias estratégias a adaptar aos objetivos e resultados pretendidos.

O autor Santiago (2006) refere a prática instrumental, à luz das aprendizagens do desempenho nas diferentes áreas de conhecimento, apresentando um combinado de exercícios e estratégias de estudo planejadas, com o objetivo de reforçar o estudante a ultrapassar fragilidades e aperfeiçoar a sua performance instrumental. Também evidencia que, aparte do talento natural e competências cognitivas inerentes ao estudante, há outros fatores que são marcantes para a aquisição de saberes específicos, que são refletidas durante a performance instrumental. Já Calvanti (2010) fortalece a prática instrumental como um hábito diário para os alunos que pretendem progredir e conservar as competências musicais.

Friedman defende que em cada sessão de estudo é preciso ter uma meta definida, e não estudar sem qualquer objetivo. O mesmo autor também refere que há objetivos distintos para concretizar nas sessões de estudo: por um lado, traça o estudo de

conservação onde tenta sustentar a forma daquilo que já se alcançou (objetivos); por outro lado, mostra a preparação da audição, como exemplo de alcançar um novo nível de desenvolvimento (Moutinho, 2018).

Kickstein (2009) e Johnson (2007) indicam que, para fomentar uma estrutura do objetivo sobre a prática instrumental, é essencial encontrar uma estratégia de gestão do tempo (quanto), do material a estudar (o quê) e das metodologias aplicar (como).

Kickstein (2009) expõe que a duração (quanto) aconselhada para a prática instrumental poderá ser até três ou quatro horas por dia, não sendo incorreto continuar com mais horas por dia, desde que não quebre a eficiência e o nível de concentração físico e mental. Com esta finalidade, é essencial gerar intervalos para obter relaxamento durante o estudo. Na criação de metas sobre a prática, não é importante fixar a quantidade do tempo gasto, mas sim ter percepção sobre os resultados que se pretende alcançar. Calvanti (2010) defende que a quantidade de horas acumuladas não assegura um bom desempenho, dado que a qualidade interfere diretamente na performance do instrumentista.

O material (o quê), ou nitidamente métodos e repertório, é uma das ferramentas necessárias para traçar o objetivo. Klickstein (2009) descreve o estudo do instrumento por 5 fases:

1. Escolha do novo repertório (objetivo);
2. Desenvolvimento do repertório;
3. Preparação do repertório para a performance;
4. e 5. Sugestão do desenvolvimento das capacidades musicais, o recurso de métodos progressivos, no reforço do desenvolvimento da técnica e expressividade musical.

Desta forma o autor Garrison (2014) destaca que para atingir uma determinada meta é indispensável trabalhar aquele material, sendo que esta visão possibilita ao estudante alcançar o objetivo com maior motivação e graça.

O autor Klickstein (2009) conclui que as metodologias (como) são essenciais para o progresso progressivo do estudo do aluno, assim como para a resolução de problemas. O uso de várias estratégias poderá fortalecer uma consciência ativa no aluno, sendo que a implementação de diferentes metodologias úteis, por parte do professor, ajuda o aluno a saber resolver e reconhecer, de várias formas, as posições complexas que ocorrem durante o estudo.



### 2.2.1 O Aluno Como Agente de Aprendizagem

Na literatura referente à aprendizagem musical, é consensual que a quantidade do empenho consumido no estudo intencional ao longo dos anos em que se estende a formação de um instrumento é um fator significativo e indispensável. Todavia, são também indicados como elementares os métodos de organização, motivação, qualidade e adaptação desse mesmo estudo e das estratégias nele aplicadas com vista a uma aprendizagem de sucesso e resultante grau performativo de excelência (Duke et al., 2009). Encontrando-se numa intrincada comunicação, estes métodos autorregulatórios têm transportado os pesquisadores a examinar com detalhe as variáveis associadas e os seus relacionamentos, com o intuito de apurar como os alunos se tornam “metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes ativos no seu próprio processo de aprendizagem” (Zimmerman apud McPherson & Zimmerman, 2011, p. 131).

A autorregulação é assim observada “não como uma característica fixa, como um traço de personalidade, habilidade ou estado de desenvolvimento, mas antes como um conjunto de processos específicos do contexto a que os alunos recorrem para promover a sua própria aprendizagem” (Zimmerman apud McPherson & Zimmerman, 2011, p. 133) e que se autua transversalmente em várias extensões cognitivas que se relacionam entre si. Estas extensões e a ação periódica dos métodos autorregulatórios estão no suporte da construção teórica desenvolvida ao longo de vários estudos por McPherson e Zimmerman (2011) que serve de compêndio à investigação na área.

Adotando o fundamento cognitivo social das capacidades autorregulatórias, é nas conexões instituídas entre a interioridade do sujeito, a sua conduta e o meio que esta se fortalece, internalizando-se gradualmente, afetando a essência das crenças pessoais e a eficiência dos acertos essenciais no desenrolar contínuo da aprendizagem (Araújo, 2010). Estes métodos possibilitam aos alunos obter as ferramentas adequadas para assumir o controlo do seu aprendizado e deste modo aprenderem com eficácia, sendo por isso essencial que aprendam a supervisionar as suas próprias estratégias, atitudes e meios cognitivos, ajustando-os continuamente às modificações das circunstâncias que acontecem ao longo da aprendizagem. A autorregulação é assim encarada como um processo cíclico aberto que mobiliza, direciona e afina estratégias, conservando esforços permanentemente por forma a alcançar as metas de aprendizagem definidas (Madeira, 2014).

A partir da pesquisa em vários âmbitos aplicou-se um modelo cíclico de funcionamento da autorregulação à aprendizagem musical, que acontece através de três fases (Madeira, 2014):

- Fase de Pensamento Prévio – diz respeito à etapa que antecede qualquer atividade, em que acontece a análise da tarefa, a definição de objetivos e preparação estratégica; está dependente das convicções da automotivação e autoeficácia do sujeito, estando paralelamente no suporte das expectativas relativamente aos resultados esperados, do valor concedido à tarefa e da direção motivacional relativamente à meta final.
- Fase de Controlo da Performance – diz respeito à etapa que é composta por todos os procedimentos que acontecem durante os empenhos de aprendizagem efetivos, é a fase em que se estende o autocontrolo, a autoinstrução, em que se executa o plano estratégico definido na etapa anterior com o emprego de estratégias diretamente na tarefa, o foco da atenção e a implantação das estratégias metacognitivas. É nesta etapa que a auto-observação vai assentar informações cognitivas, emocionais e metacognitivas, monitorizando as suas ações e reações durante a tarefa – que serão observadas e avaliadas na etapa seguinte.
- Fase de Autorreflexão – nesta etapa procede-se ao tratamento das informações gravadas durante o desempenho com vista ao avaliação do resultado, da tarefa e do esforço desembolsado. Esta reflexão acontece através da autoavaliação e da afetação de causalidades, interagindo com as reações pessoais – sensações de autossatisfação e uma atitude adaptativa ou defensiva face ao resultado alcançado. Esta última etapa vai por sua vez definir ciclicamente a etapa de pensamento prévio das aprendizagens ou desempenhos futuros, produzindo constatações em que os sujeitos se apoiam para reconsiderar a sua autoeficácia e a qualidade dos seus esforços, readaptar estratégias e procedimentos, reajustar os objetivos a curto e longo prazo, redefinindo a sua valorização, persistência e motivação (McPherson & Zimmerman, 2011).

Esta visão da autorregulação encara desta forma que o grande foco do ensino-aprendizagem não deve estar na transferência e obtenção isolada de aptidões académicas, mas sim de utensílios que possibilitem aos alunos instruir-se com eficácia por si próprios, ativando o sentido de autonomia, liberdade, criatividade e personalidade do sujeito.

Assim, encontra-se em paralelo com os propósitos motivacionais do sujeito descritos pela Teoria da Autodeterminação que narra os procedimentos de autorregulação como resultado da interação das orientações pessoais e das conjunturas sociais a que estão submetidos, através da internalização de requisitos e valores exteriores, que é desencadeada por necessidades psicológicas como autonomia, aptidão e necessidade de pertença (Araújo, 2010).

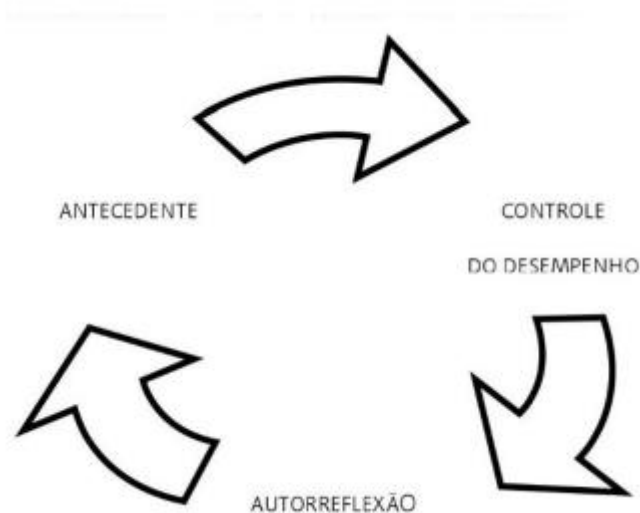


Figura 4. Autorregulação da aprendizagem acadêmica por fases cíclicas

(Fonte: Calvanti, 2010)

McPherson e Zimmerman (2011) delimitaram uma base essencial de significação das questões autorregulatórias na aprendizagem musical através da diferenciação e metodização de seis dimensões de exercício dos mesmos (Madeira, 2014):

- **Motivação** (“porquê?”) – respeita aos motivos que levam os estudantes a se prestarem a um aprendizado específico, empregando e mantendo esforços constantemente, instituindo e afinando incessantemente objetivos; afetada pelas suas crenças de aptidão e autoeficácia, esta dimensão está relacionada igualmente com a valorização concedida às tarefas em que se envolvem e é decisiva para o entendimento e emprego mais comprometido das suas habilidades.

- **Método** (“como?”) – respeita a todas as estratégias cognitivas e mentais concebidas para otimizar a tarefa; estas abordagens vão sendo executadas de forma mais frequente e cognitivamente intrincada de acordo com a experiência crescente e aumento das aptidões cognitivas/motoras do aluno. Face à ideia que este vai tendo das suas particularidades

próprias e da tarefa, o aluno passa a afinar os seus objetivos, esforços, estratégias mentais e de autoinstrução, sabendo cada vez melhor onde e como empregá-las.

- Comportamento (“o quê?”) – respeita à adaptação que está no suporte de uma aprendizagem de êxito e conjetura que se dê no aluno uma persistente observação reflexiva acerca de si próprio, do que sabe, do que experimenta, do que é imposto pela tarefa e do que o circunda; supervisionando e controlando ativamente as etapas e produtos de aprendizagem, é na habilidade de reagir, alterar ou adequar a sua disposição, ideias e ações que reside o peso desta dimensão. A percepção pessoal, bem como o autoregisto metacognitivo, a autoavaliação de expectativas e de resultados, possibilitam a reflexão sobre os procedimentos sucedidos e futuramente solucionar questões, traçar novos métodos e estratégias, ajustar causalidades, direções motivacionais e crenças de autoeficácia.

- Influências sociais (“com quem?”) – nos primeiros anos da aprendizagem mas também ao longo de toda a carreira, está presente o desejo de conselho, de fortalecimento e de suporte de outros; esta dimensão estende-se desde o apoio parental e familiar, que despoleta a motivação e valorização nos alunos mais jovens, passando pela imagem do professor enquanto orientador que ativa e orienta o relacionamento com o trabalho instrumental tanto a um nível cognitivo como emocional, até aos relacionamentos com os seus pares ou a busca de conselho e saber junto de fontes externas.

Deve-se ter presente que todas estas extensões/dimensões saem de uma regulação primitivamente extrínseca, seja por fortalecimento direto ou observacional, e que se vai gradualmente internalizando, tornando-se autónoma e refletidamente controlada. Cada uma das dimensões está conectada e fortalece as restantes, é crucial entender o papel e a aglomeração dos seus constituintes, tal como têm sido traçados na literatura da área.

### 2.2.2 O Papel do Professor

“When I measure my success as a teacher by how much my students actually learn, I find that awareness instructions are the most powerfull.” (Green, 1986)

Um dos temas mais relevantes para o estudo sobre a prática docente em qualquer área da ciência é sem dúvida o relacionamento entre os estilos de ensino e os de aprendizagem, por forma a que o produto final seja o crescimento das competências do aluno. No domínio do ensino musical/instrumental está implícita uma intrincada rede de ações psicomotoras que apontam para a expressão exterior do som musical em

conformidade com a representação sonora interna do músico e a sua aptidão de controlo físico sobre o instrumento. Com efeito, o desafio mais relevante para um professor de instrumento é como orientar um aluno a ter êxito nesta atividade de forma que a sua aprendizagem seja fácil e eficaz.

Green (1986) indica e descreve algumas das questões que são intrínsecas à dialética ensino/aprendizagem, especialmente o estilo de ensino diretivo “*do this*” que consiste em instruções verbais diretivas e explícitas (Guerreiro, 2016):

1. Os alunos podem não compreender o que lhes é requerido;
2. Os alunos podem compreender a instrução, mas demorar algum tempo a gerar o resultado pretendido nos seus corpos;
3. Os alunos podem compreender a instrução, mas a tarefa está fora da sua capacidade física;
4. Por vezes as instruções não são explícitas ou contestam a experiência do aluno;
5. As instruções podem ser corretas, os alunos compreenderam e estão fisicamente aptos para as concretizar, porém, a sua justaposição pode criar confusão e ambiguidade;
6. Os alunos podem eventualmente seguir as instruções, todavia, esquecem-nas no dia seguinte;
7. Por fim, por vezes os alunos simplesmente não aceitam ou concordam com as instruções recebidas e parte do seu foco diverge para a busca das suas próprias analogias.

Neste contexto, o desenvolvimento do aluno estará simplesmente comprometido e as condições de frustração, anseio e desmotivação serão ativados em prejuízo do seu sucesso e do próprio professor.

Assim, Green (1986) recomenda uma alteração de atitude no sentido de ensinamentos que provoquem estados de consciência (*awareness instructions*): fundamentadas na própria experiência dos alunos; a sua aptidão para analisar o momento presente; suprimir expressões verbais como “*correto*” ou “*incorreto*”; afastar de séries complexas de passos que facilmente podem ser confundidas e/ou esquecidas; não pedir mais do que o corpo é capaz; não evitar incertezas (“*tenta assim...*”); fomentar experiências que despertem “*está atento a... como te sentes quando... o que ouves quando... observa a sensação que sentes quando...*” Em suma, Green recomenda a revisão das instruções verbais do tipo “*faz isto*”,

“faz *assim*” para “*observa como*”, “*o que sentes*”, “*o que ouves*”, “*que diferença notas*”; transpondo dum estilo “*imperativo*” para um “*apelativo*”.

Por outro lado, a tomada de consciência do professor face aos estilos de aprendizado visual, auditivo e cinestésico deve proporcionar uma série de ferramentas que despertem as aptidões visuais, auditivas e cinestésicas dos alunos. Esta postura de consciencialização (*awareness approach*) é apresentada por Green como o meio para ativar o hemisfério direito do cérebro (“*Self*” 2) sensitivo, criativo, empírico, musical, quimérico, espacial; em detrimento do hemisfério esquerdo (“*Self*” 1): lógico, analítico, verbal, sequencial, linear. Este último tem tendência a atrapalhar o processo de aprendizagem com efeitos bloqueadores (Green, 1998).

A tomada de consciência de uma das ferramentas mais relevantes para a dinamização de uma aula foi certamente o processo de *feedback*. De acordo com Booth (2009) reorientar a dinâmica da aula no *feedback*; ao expressar as seguintes interrogações: “o que o ajudou a melhorar?”; “o que impediu o progresso?”; como sabia que estava a melhorar?”; “se pudesse redesenhar o seu percurso de aprendizagem de forma a otimizá-lo, que mudança faria?”

Neste contexto, Booth (2009) lista oito contextos *sine qua non* para aprovisionar um bom *feedback*:

1. Gerar uma envolvente de trabalho segura, mas enérgica: os alunos devem perceber que há um grau de exigência próprio para alcançar um elevado nível de qualidade, porém, não temerem opressão ou embaraço nos resultados das suas ações;
2. O aluno deve sentir que o professor está atento às suas ações, palavras, etc....;
3. Argúcia e pertinência da análise: rigor, objetividade e adaptação à tarefa, evitando, tanto quanto possível, imprecisão ou subjetividade;
4. Calibração: o *feedback* deve ser ajustado através de poucas palavras, ser direto ao essencial e acompanhar a hierarquia da agenda em função das necessidades e estilos de aprendizagem do aluno;
5. Crédito: este atributo demora algum tempo a desenvolver, na medida em que acontece na conquista gradual da vontade dos alunos para aprender; criando um relacionamento de confiança;
6. Consciencialização: identificar exatamente o nível de aprendizado do aluno; relacionar as etapas do processo; escutar os *feedbacks* dos alunos; lembrar

afirmações e temas proferidos previamente pelos alunos e relaciona-las com o seu avanço; iniciar *feedback* com observações positivas antes da crítica;

7. Adaptar o *feedback* à circunstância: a precisão das palavras respondendo exatamente ao cenário específico que a aprendizagem exige ou no sentido a que se direciona;
8. Escutar: perceber, por parte do professor, as ocorrências sonoras de forma rigorosa, atenta e imediata; desenvolver no aluno o sentido de autoavaliação antecipada ao *feedback*; constitui a aptidão mais relevante para alicerçar um bom *feedback*.

Na realidade, a qualidade do *feedback* consiste numa ferramenta essencial no processo de aprendizagem, logo uma aptidão que um professor de instrumento não pode descuidar. Todavia, esta seção poderia ser unificada com os efeitos, para um aluno, dum *feedback* pouco eficiente. O impulso de ficarmos agarrados na teia dos *feedbacks* corretivos e somente *reativos* ao desempenho tenderá a tornar cada sessão como um julgamento gerando insegurança no aluno e dúvida quanto às suas aptidões. A maneira como este é concebido tem resultados na motivação do aluno, na sua autorregulação, autoconceito e na sua autoavaliação. Nesta conjuntura, não é possível desvincular o processo de aprendizagem da sua componente emotiva, constituindo a interação professor/aluno o núcleo do mesmo. O ritmo do *feedback*, a sua duração, essência, transparência, rigor, importância, seriedade, motivo e harmonia são atributos fundamentais para que o aluno fortaleça níveis elevados de atenção e autoeficácia, impulsionando assim o seu processo de aprendizagem (Guerreiro, 2016).

### 2.2.3 Planeamento do estudo do Trombone

A prática e o estudo do Trombone, como de qualquer outro instrumento, exhibe as suas complexidades e singularidades. Para a boa performance performativa, o executante precisa de conquistar uma série de competências técnicas específicas entre outras competências de natureza musical (Matos, 2013).

Como aspetos característicos do desempenho encontramos algumas analogias com outros instrumentos da sua família, sopros de metais, como a entoação, articulação, flexibilidade, produção e qualidade de som, registo, resistência, leitura em diferentes claves e a respiração. Contudo, dentro dos sopros de metais cada instrumento tem

elementos distintos e atributos diferenciadores, que no caso do trombone atual o mais importante de todos é a vara (Matos, 2013).

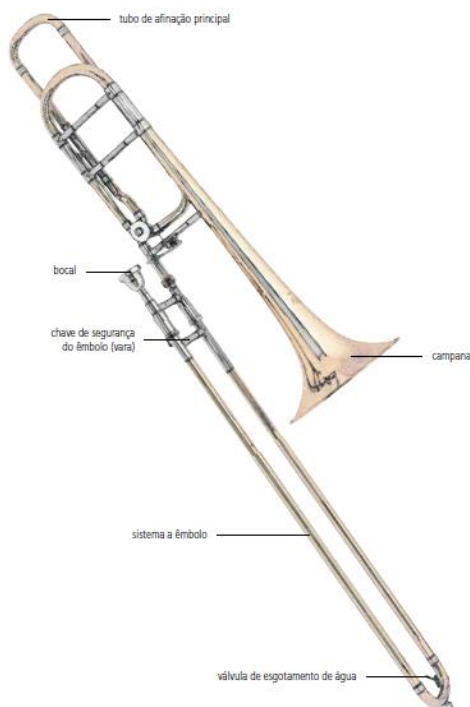


Figura 5. Trombone de vara (Fonte: Scheffer, 2013)

É complicado definir uma metodologia padrão de instrução para este instrumento, pois cada professor escolhe os métodos que considera mais apropriados, tendo em conta o seu próprio avanço enquanto músico ou aquilo que observa mais adaptado na resolução de problemas do aluno.

Roberts (2002) especificou os pontos de maior peso no ensino do trombone:

- O controlo da respiração;
- A qualidade sonora;
- O relaxamento;
- A facilidade performativa;
- A articulação e
- A flexibilidade de embocadura.

### Aquecimento e Sonoridade



Um dos temas mais referenciados pelos professores de trombone são as rotinas de práticas diárias e os chamados “*Warm-ups*” (aquecimentos). Estas estão contemporâneas no trabalho de todos os músicos, e entre outras rotinas são estas que mais variam na relação pedagógica de professor para professor. Logo, cada rotina poderá dar preponderância a uma certa obtenção de aptidões, gerando distinção entre categorias de alunos, que fortalecem uma série de particularidades podendo também, por contraste, desamparar outras. Ainda assim, tendo em consideração as variadas adoções metodológicas dos pedagogos, Roberts (2002) fez um mapa sobre as práxis de ensino de vários professores, expôs quatro métodos de rotinas diárias, mais empregues pelos professores entrevistados, que afetam as rotinas diárias dos seus alunos. Estes procedimentos e a respetiva utilização são: o *Baker* (11%), *Mastellar* (12%), *Vernon* ou *Jacobs* (16%) e *Remington* (39%). Estes consistem em metodologias de rotinas diárias/aquecimento, que sendo empregados para o mesmo resultado, exibem dissemelhanças entre eles, complementando-se uns aos outros (Buckmaster, 2006).

É de destacar o predomínio da utilização do método *Warm-up* de Remington (1980), pois influenciou 39% dos professores na pesquisa desenvolvida por Roberts.

Tendo em consideração os diversos livros de *Warm-ups* e rotinas diárias, Clark (1996) constatou que os ideais e as seleções de rotinas do pedagogo estão diretamente relacionados com a sua ação performativa e pedagógica (Buckmaster, 2006).

Também os autores Yeo (2001) e Pereira (2013) destacam que o aquecimento no trombone tem de ser ponderado como uma parte importante no dia-a-dia.

Yeo (2001) expôs que, em comparativamente ao desporto, é imprescindível despertar os músculos e prepará-los para produzir um bom estudo diário. O aquecimento deve ser com base em exercício de *buzzing* no bocal para praticar os músculos através da vibração de forma ligeira, notas longas e flexibilidade para buscar uma boa sonoridade e coluna de ar. Finalmente, as escalas são um bom recurso técnico, especialmente para quem se está a iniciar no trombone.

Pereira (2013) e Mendes (2016) reforçam que nunca se deve iniciar por passagens ou exercícios rápidos, recomendando uma práxis confortável e prosseguindo progressivamente ao nível de dificuldade, passando entre os vários conteúdos. Bowman (2002) explica que os exercícios de sonoridade devem ser praticados com naturalidade, idealizando todas as notas com o mesmo estilo sonoro (Moutinho, 2018).

O autor Klenhammer (1963) expõe que a sonoridade é um elemento incontornável e fundamental. Para desenvolver uma boa sonoridade é preciso envolver uma boa embocadura e coluna de ar, presumindo que na aprendizagem do trombone procura-se uma sonoridade clara e segura no desenvolvimento de uma boa técnica.

### **Embocadura**

A embocadura é um dos primeiros aspetos a ser trabalhados na iniciação da aprendizagem do trombone. Esta consiste no formato que os lábios e os músculos bocais tomam para que a vibração labial produza som no bocal do instrumento, e concludentemente no trombone (Mateus, 2013).

Segundo Denis Wick (1984), uma boa colocação de embocadura, envolve que o bocal seja colocado em dois terços de área do lábio superior e um terço do lábio inferior. Os lábios devem alinhar-se reciprocamente de forma correta e igualando a pressão de forma a possibilitar a formação de uma abertura mais pequena entre eles, importante para o registo mais agudo do instrumento. Wick assevera que uma má formação da embocadura tornará o recurso à pressão no bocal a única solução para a execução desse registo no instrumento (Mateus, 2013).



Figura 6. Exemplo de boa colocação de embocadura (Fonte: Matos, 2013)

### Técnica / Articulação

A articulação musical é a técnica envolvida na passagem de umas notas para as outras no desempenho de qualquer instrumento.

Decorrente da operacionalidade do trombone, há a necessidade constante de articular as notas de diferentes maneiras tendo em conta os objetivos musicais. Esta área de didactologia do trombone é talvez a que mais material publicado possui, não havendo, porém, devido às características singulares de cada aluno, um consentimento de qual a metodologia mais eficiente para trabalhar a articulação com o aluno (Buckmaster, 2006).

Quando se fala em articulação, deve-se ter em conta os seus diferentes géneros, como o *legato*, *stacato simples*, *duplo e triplo*. Na execução do trombone, normalmente o *legato* é o tipo de articulação mais difícil de dominar, uma vez que pode utilizar um ataque bastante leve onde a língua necessita de estar bastante relaxada (Buckmaster, 2006). No *stacato*, várias sílabas de articulação são evocadas, como por exemplo “*dah*”, “*tah*”, “*dee*” e “*tee*”, sendo nas posições de ensino à escolha do professor ou às preferências do aluno.

Vários autores defendem que cantar as diferentes sílabas de articulação serve como um apoio para a articulação feita no instrumento (Buckmaster, 2006), pois os movimentos feitos com a língua durante o canto/fala são os mesmos feitos a executar o mesmo.

### Técnica da Vara

A técnica de vara constitui um tópico da enorme importância na execução do trombone. A vara deslizante é uma peça fundamental do trombone. É este mecanismo que possibilita a variação do comprimento do tubo sonoro que compõe o trombone e que, conseqüentemente, possibilita a obtenção das várias notas sobre cujas séries harmónicas se constrói a gama total de sons do trombone (Mateus, 2013).

A distância entre a primeira e a sétima posição é sensivelmente 61 cm e teoricamente, para uma execução adequada de qualquer excerto musical, um trombonista deverá demorar o mesmo tempo na transição da primeira para a sétima posição que demoraria da primeira para a segunda (Matos, 2013). De acordo com Kleinhammer (1963), nesta manobra física, o braço e mão direita devem estar relaxados, com precisão e com um ínfimo de movimentações corporais paralelas. O mesmo autor assevera ainda que, quando possível, a vara deve manter a sua posição exata do início ao fim da nota. Em passagens rápidas, a vara deverá estar em constante movimento, e a nota deve ser tocada quando a vara passar pela posição correta, método este que exige um grande nível de sincronização da vara com o ritmo pretendido. Evidencia ainda que todos os movimentos de vara, sejam em passagens rápidas ou lentas e em movimentos curtos ou longos devem ser igualmente livres de qualquer tensão no braço direito (Mateus, 2013).

Segundo o trombonista baixo Edward Kleinhammer (Buckmaster, 2006), o uso incorreto da técnica de vara, é responsável por uma boa proporção de fabricos sonoros “*pouco musicais*” por trombonistas. O mau posicionamento da vara provoca desafinação, afetando não só a nota em questão, como também os restantes intervalos ligados a essa

nota. Pode-se concluir igualmente, que a transição entre notas, quando lenta ou imperfeita, gera pequenos glissandos, que dão origem a produções musicais pouco claras e precisas.

#### Estudos Técnicos / Progressivos

Os autores Cook e Krantz demonstram que os estudos terão que estar relacionados ao repertório de ensino do trombone e de serem utilizados com sentido de auxiliar e dirigir os alunos nas suas metas específicas. Desta forma, cada aluno terá o seu progresso e estudos característicos para desenvolver as suas dificuldades (Moutinho, 2018).

Com estes estudos, é exequível articular com os pontos anteriores (sonoridade, dinâmicas, articulação e técnica), e fortalecer de forma gradual os seus suportes instrumentais e promover o conhecimento das fases e expressividade musical (Moutinho, 2018).

#### Repertório

Kageyama (2015) indica que o repertório está relacionado com o culminar de toda a aprendizagem do trombone. No repertório encontra-se todos os constituintes básicos e técnicos que têm vindo a ser desenvolvidos nos pontos anteriores (Moutinho, 2018).

A seleção de repertório é feita em função os alunos, de acordo com as suas capacidades técnicas, como forma de fortalecer questões de expressão e interpretação musical. A exigência do repertório eleva-se na consistência e qualidade sonora, no desenvolvimento de articulação, técnica e musicalidade (Moutinho, 2018).

O mesmo autor envolve o repertório numa aprendizagem de carácter performativo, na conceção e composição de uma meta final com maioritariamente a audição, uma abordagem de exposição com o palco e público (Moutinho, 2018).

4 – Repertório
Desenvolvimento da personalidade artística, consolidando competências expressivas nos domínios da sonoridade, controlo dinâmico, variedade de articulação e estilo, compreensão das unidades macro e micro formais; controlo da ansiedade da performance e promoção da autoconfiança em palco: Audições:
29 de Outubro - Guide, Richard de – <i>Suite les caractères du trombone</i>
24 de Novembro – Jacob, Gordon – Sonata
04 de Dezembro - Hidas, Frygies - Fantasia
28 de Janeiro – Rimsky-Korsakov, Nicolai – Concerto
25 de Fevereiro – Guilmant, Alexandre – <i>Morceau Symphonique</i> - Jorgensen, Axel – <i>Romance</i>
11 de Março - Guilmant, Alexandre – <i>Morceau Symphonique</i> Rimsky-Korsakov, Nicolai – Concerto
13 de Abril – Gräfe, Friedebald – Concerto
23 de Maio – David, Ferdinand – Concertino
20 de Junho – Sulek, Stepjan – <i>Sonata Vox Gabrieli</i>
02 de Julho – Recital final Stepjan, Sulek – <i>Sonata Vox Gabrieli</i> Sandström – <i>Sang til Lotta</i>

Figura 7. Exemplo de Repertório (Fonte: Guerreiro, 2016)

#### 2.2.4 Potencialização do Hábito de Estudo

“A band ought to have a sound all of its own. It ought to have a personality”

Glenn Miller

##### Tempo

Tempo (“quando?”) – à crescente compreensão que se fortalece e internaliza nas dimensões já descritas soma-se a aptidão de projetar e orientar de autonomamente e eficientemente o tempo de estudo essencial às metas definidas. Esta perceção depende da conceção da necessidade de tempo para executar as estratégias estabelecidas, dentro do tempo disponibilizado para a concretização da tarefa; esta dimensão gere também a harmonia entre o tempo passado ao instrumento com um entendimento formal ou informal, estando ambos relacionados com o êxito da aprendizagem (Madeira, 2014).

Kageyama (in Moutinho 2018) defende que o estudo do trombone não se mede no tempo que é despendido, mas sim no tempo que é preciso para desenvolver o nível desejado. Para um melhor planeamento, é essencial, antes de estudar, definir uma ideia do tempo que se irá gastar para cada meta específica.

Pereira (2013) afirma que o estudo por longos períodos poderá expor a música ao esforço excessivo de prática. Kageyama (in Moutinho 2018), sugere a criação de sessões de estudo por forma a manter a concentração. Sugere para o caso dos alunos que se iniciam

no trombone fazerem sessões de 10 – 20 minutos e os alunos mais avançados até 45-60 minutos.

A criação de um calendário é relevante para criar espaços no dia-a-dia para estudar o trombone, usualmente em momentos que, durante o dia, o estudo poderá ser mais produtivo (Moutinho, 2018).

#### Local de Estudo

Meio (“onde?”) – esta extensão agrupa todas os estados que são procurados e criados pelos alunos por forma a tornar o seu local de estudo mais proveitoso e favorável a um aprendizado de qualidade – seja pela busca por lugares de sossego em casa ou na escola, seja por garantirem os materiais e condições necessários a um estudo produtivo (como estante, cadeira própria e todo os ambientes essenciais à sessão de estudo), harmonizando a concentração mental indispensável assim como a auscultação e busca de uma postura correta ao instrumento (Madeira, 2014).

É fundamental a existência de luz e clima adequado, local sossegado e privado. Vários autores apresentam vários componentes essenciais a conter neste espaço como: cadeira adequada, estante, lápis e borracha, bloco de notas, relógio, metrônomo, espelho, sistema de gravação, estante do instrumento (Moutinho, 2018).

#### Estratégias

Johnston (2007), Garrison (2014) e Kimball (2009) enumeram várias metodologias com o propósito de definir estratégias para o estudo do trombone (Moutinho, 2018, p. 29):

- Estudar em tempos moderadamente lentos.
- Estudar com o metrônomo para desenvolver passagens técnicas.
- Dividir por várias secções separadamente e trabalhar dentro das secções por fragmentos. Uma das técnicas importantes para resolver problemas e consolidar o estudo de uma peça musical, é dividir as secções por pontos de forma a facilitar a resolução de erros e os focos que devemos ter para a compreensão e sensação de progresso.
  - Mudar o ritmo para desenvolver passagens técnicas.
  - Variar a dificuldade do ritmo das passagens na utilização de diferentes figuras rítmicas (simples para mais complexa).
  - Passagem técnica com buzzing em bocal. Este tipo de recurso simplifica o processo de desenvolvimento do estudo. O trabalho de buzzing desenvolve capacidades de relaxamento e de leveza na produção e qualidade sonora.

- Desenvolver as passagens através dos glissandos. Serve para simplificar o processo de estudo das passagens, de forma a melhorar o processo técnico, no que concerne ao recurso da articulação e manuseamento da vara.

- Estudar em frente ao espelho. Este recurso é essencial para observar o nosso comportamento na execução do instrumento (embocadura e postura).

- Utilizar o recurso de gravações. As gravações poderão mostrar as imperfeições a nível sonoro, dinâmico, articulação, ritmo e de entoação.

- Criar um diário. A criação do diário torna-se importante para relembrar dos pontos-chaves da última sessão de estudo, mostrando o que o discente conseguiu concluir e o que deverá ser aperfeiçoado.

- Fazer pausas durante o estudo para manter a concentração e foco no estudo.

- Desenvolver uma prática mental e/ou falar e cantar o exercício antes de executar.

- Desenvolvimento da passagem num processo estudo ao contrário. Começar a passagem a partir das duas últimas notas, as três últimas e sucessivamente até alcançar a passagem por inteiro.

- Determinar um processo técnico de estudo de cada vez ao longo do desempenho do estudo.

- Mudança de registo ou do tipo de articulação nas passagens que causam problemas e simplificá-las.

- Fazer círculos nas notas importantes da passagem.

## 2.3 Educação inclusiva

O artigo 26º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* defende que “toda a pessoa tem direito à educação”, declarando que, pelo menos no que corresponder ao nível elementar fundamental, a educação deve ser gratuita e obrigatória, visando ainda a “plena expansão da personalidade humana” e fornecendo “a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos”. Acrescenta ainda que o acesso a estudos superiores deve estar aberto a todos de forma igual, em função do mérito de cada um. Este artigo formou o primeiro conceito para um plano de educação inclusiva a nível mundial.

Estes direitos foram reafirmados em 1995 nas *Normas das Nações Unidas Sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências* e em 2000 no *Educação Para Todos (EDT)*, uma altura em que “mais de 113 milhões de crianças continuam sem acesso

ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos” (2000). Esta conferência apresentou uma visão do conceito de educação como sendo mais amplo, dando bastante importância a competências básicas de alfabetização como parte essencial da vida.

Uma das primeiras menções do conceito de “escola inclusiva” foi feito pela UNESCO (1994), afirmando que:

“consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (pp. 11-12).

Esta organização declara ainda que estas escolas são mais eficientes no combate à discriminação

“criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

Deste modo, a escola inclusiva pressupõe que todos os alunos têm direito a frequentar a denominada escola regular, independentemente das suas capacidades físicas e cognitivas. O seu objetivo é então promover a integração e a interação social entre alunos com diferentes históricos, de modo a uma melhor inserção dos NEE na sociedade, através de uma abordagem multidimensional de competências e habilidades.

Para que a implementação deste tipo de ensino fosse possível, foi necessário o lançamento de alguns documentos internacionais, tal como EPT já anteriormente mencionado, a *Carta de Luxemburgo* (1996), a *Declaração de Madrid* (2002), *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos* (2009). Comprometeu-se, entre outros a:

“ter em atenção as necessidades de todos os alunos com NEE na programação, nos financiamentos da formação, na implementação e na avaliação de todas as estratégias educativas, promover a inclusão e responder às necessidades educativas individuais dos alunos nos contextos educativos ter em atenção as políticas e iniciativas a nível internacional e ter em consideração, na definição de políticas nacionais, especialmente, as políticas e iniciativas a nível Europeu. Ficará, assim, assegurado que o acesso dos alunos com NEE a todos os recursos e oportunidades será facilitado através da informação dos programas da Comunidade Europeia” (UE, 1996).



Documentos como este tiveram como objetivo reclamar o direito social a uma educação de qualidade, diminuindo a elevada taxa de exclusão de crianças com deficiência, que estavam representadas como sendo as mais pobres das comunidades pobres e desfavorecidas. Vêm assim proporcionando às escolas e aos seus alunos novos desafios e exigências para se certificar que, na medida do possível, todos os alunos têm acesso ao currículo comum de acordo com as suas capacidades.

Apesar dos progressos que se tem indubitavelmente observado, a concretização de uma verdadeira escola inclusiva está longe de ser uma realidade. Autores como Susie Miles e Nidhi Singal apontam a negligência de alguns grupos de crianças com NEE e a defesa dos direitos de grupos específicos de alunos em deterioramento da melhoria do ensino e aprendizagem para todos os alunos, afirmando que “It will not be possible to implement EFA or inclusive education if some children continue to be invisible or overlooked.” (Miles & Singal, 2010).

Outro desafio tem a ver com o facto de a simples coexistência de diferentes tipos de alunos no mesmo estabelecimento, visto que a inclusão é mais do que uma simples presença física. Deste modo, existe já quem esteja mesmo promovendo a não inclusão destes alunos em escolas ditas “normais”:

“Esta classificação enclausura-as, põe-nas à margem, despoja-as do que faz de cada um deles um sujeito irreduzível a qualquer outro. Juntamo-las em detrimento do que as distingue. Procuramos as invariáveis desprezando as variações. Destacamos as suas particularidades, encerramo-las numa série de determinismos, obliterando as suas virtualidades. Ora, a identidade nunca está irremediavelmente instalada” (Gardou & Develay, 2005).

É neste contexto da não existência da Escola Inclusiva ideal e da falta de eficácia no atendimento das necessidades de muitos alunos com dificuldades de aprendizagem que surgem William Kinsella e Joyce Senior (2008) com um modelo concetual de inclusão. Este foi realizado com base na abordagem sistémica e no contexto das escolas como organizações de aprendizagem. Assenta assim no modelo concetual de inclusão nas escolas e tem o seguinte aspeto:

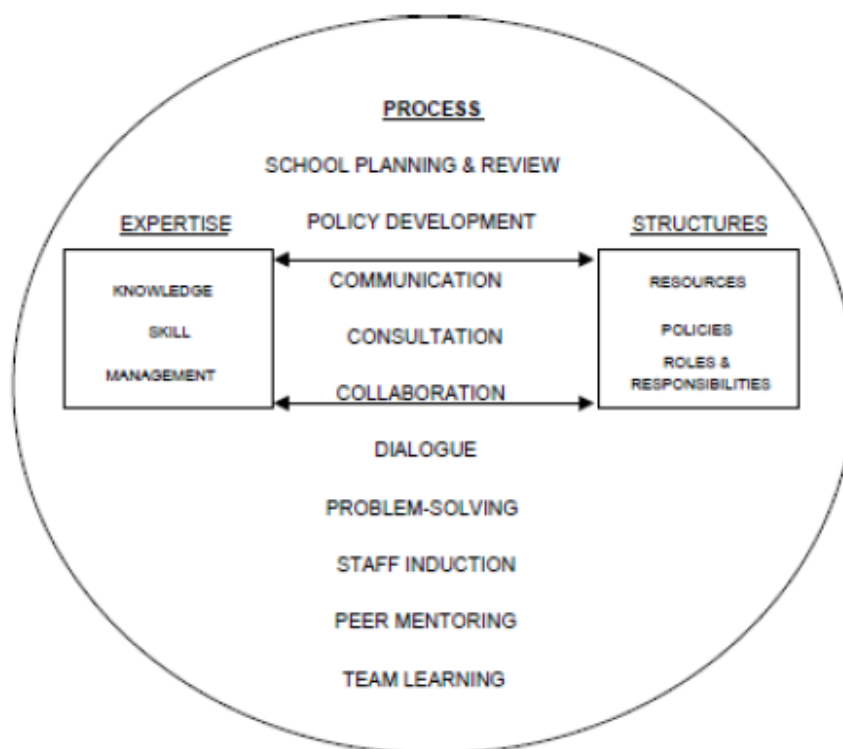


Figura 8. Modelo conceitual de inclusão nas escolas (Fonte: Kinsella & Senior, 2008)

Como se pode observar, existem três grupos fundamentais que se inter-relacionam para a criação de inclusão. O primeiro tem a ver com a experiência, ou seja, o conhecimento, as competências, assim a gestão destes dois fatores; o segundo relaciona-se com os diferentes recursos disponíveis, assim como as regras e responsabilidades de cada um. É a interceção destes dois grupos que cria o terceiro, que promove a comunicação e a colaboração.

Este processo promove, essencialmente, a interação a interação e comunicação entre diferentes grupos que terão diferentes capacidades e papéis na vida dos alunos, promovendo assim o diálogo e a cooperação. Isto faz com que, quando se verifica um determinado problema com um aluno, digamos a não participação em atividades escolares, esta falha, pelo menos de modo parcial, seja relacionada com a instituição. Ao mesmo tempo, este sistema implica que, quando alterações são implementadas em relação, por exemplo, à educação inclusiva, estas terão um impacto em outros sistemas da instituição.

É ainda de destacar a importância dos diretores das escolas que representam o papel de líderes na construção da educação inclusiva nas instituições de ensino. Autores como Carolyn Riehl (2000) sublinha que a maneira de pensar dos diretores afetam a cultural

local da instituição e contribuir para a forma diferente de como os professores podem ver as suas tarefas e os seus alunos.

Ultimamente, a tendência tem sido para deixar de usar a expressão “Escola Inclusiva” e passar a referir-se a ela simplesmente como “escola” ou “escola contemporânea”, “para dizer que todos têm lugar na escola, e que está preparada para todo o tipo de alunos nela se desenvolverem até ao seu máximo” (Correia, 2008). De facto, é bem visível a heterogeneidade que, atualmente, faz com que cada aluno seja diferente, o que acarreta que tenham também necessidades diferentes.

Este é de facto um campo controverso porque muitas vezes parece ser um conceito apenas presente em discursos de professores que depois não se vê na prática. Rodrigues (2006) aponta mesmo a contradição entre a letra da legislação e a prática das escolas.

Armstrong e Spandagou (2011) vêm concordar com este autor ao afirmar que a educação inclusiva trouxe apenas uma mudança de linguagem e não uma mudança de práticas nas instituições de ensino, algo que é acompanhado pela falta de compromissos.

No entanto, este conceito continua a ter potencial na reforma educacional das instituições de todo o mundo, que vai progredindo a diferentes velocidades para a interculturalidade e a tolerância. Pôr em prática, nas escolas, os conceitos e as filosofias que tenho vindo a mencionar neste projeto, seria um grande passo nessa direção.

O conceito de NEE está atualmente generalizado a praticamente todos os países (Correia, 1999). Para este escritor, este termo nasce de uma evolução de conceitos de carácter social e educacional, respondendo, assim, ao início de uma democratização das sociedades, ponderando no pedido da filosofia na integração e proporcionar uma igualdade de direitos, especialmente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, particularidades intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar (Correia, 1999, p. 47).

A própria legislação portuguesa concede enorme importância a este conceito. O Sistema Educativo Português regulamenta a Educação Especial através do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro, onde se considera que um aluno tem NEE se apresentar:

“limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (n.º 1 do artigo 1.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008).”.

Da mesma maneira, que em Inglaterra foi implantado o relatório Warnok Report Special Educations Needs, publicado em 1978 e legislado em 1981, como resultado de um

estudo que revolucionou as imensas perspectivas de intervenção no campo educativo/pedagógico, realizado com crianças com problemas de aprendizagem.

Na ótica de Niza (1996), o Warnok Report veio dar menos importância às deficiências dos alunos para dar lugar a uma focagem na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa passando, desta maneira, do modelo médico ou médico-pedagógico para o protótipo ou modelo Educativo.

Em conformidade com este relatório,

“um aluno tem necessidades educativas especiais quando comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação dessas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas (...)” (Silva, 2009, p.140).

Para o mesmo autor (Silva, 2009), ao motivar a atenção para o programa escolar, o relatório passa a considerar o conjunto dos estudantes que ao longo de toda a sua escolaridade vão apresentando, num ciclo ou noutra, dificuldades que revelam a necessidade de possuírem meios adequados para desenvolver as aprendizagens sugeridas.

Segundo Brennan (1990), Necessidades Educativas Especiais são:

“aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas. Determinar que um aluno apresenta NEE supõe que, para atingir os objectivos educativos, necessita de meios didácticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais” (p. 47).

Correia (citado em Correia, 1999, p. 48) profere que o conceito de NEE se adapta a crianças e adolescentes com problemas sociais, físicos, intelectuais e emocionais, bem como às complexidades de aprendizagem, decorrentes de fatores orgânicos ou ambientais. Menciona ainda que o termo supracitado envolve crianças que não conseguem acompanhar o currículo normal, para as quais se deve proceder à execução de ajustes, mais ou menos generalizados, o que acaba por comprovar a nova concepção em volta das NEE.

Brennan (citado em Correia, 1999), confirma que existe uma NEE:

“quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.” (p. 48).

Esta definição vai de encontro ao indicado no relatório de Warnok Report (1978) que, ao referir-se às NEE, “dá destaque ao tipo e grau de problemas para a aprendizagem, categorizando-os de ligeiros e temporários a severos e permanentes” (Correia, 1999, p. 48).

## 2.4 Música em contexto de Educação Especial

Não é incomum que algumas formas de terapia musical estejam presentes aquando aulas a alunos com necessidades especiais, ou seja, aulas de educação especial. Em Portugal, isto deve-se ao que foi estipulado no Decreto-Lei nº200/2007, Anexo I, que, ao dividir os diferentes grupos de recrutamento em departamentos colocou a Educação Especial juntamente com algumas formas de arte, tais como Educação Visual e Música, no departamento de Expressões.

### 2.4.1 *Benefícios*

Esta decisão deve-se ao resultado de alguns estudos, nomeadamente os realizados por Adam Ockelford, um professor que se dedica ao ensino a alunos cegos. No seu currículo tem uma carreira na Linden Lodge School for the Blind, em Londres, onde trabalhou como professor, e no Royal National Institute of Blind People (RNIB), inicialmente como orientador de Educação Musical e mais tarde como Coordenador de Educação. É ainda fundador da Amber Trust, uma instituição de caridade dedicada a crianças invisuais ou portadoras de deficiências visuais que queiram seguir o caminho da música, e presidente da Soundabout, que ajuda pessoas com necessidades especiais de todas as idades a envolverem-se com a música.

Um dos motivos pelos quais se concentra tanto neste grupo de crianças é por afirmar que, tal como Ockelford e Matawa (2009) constataram, o nível de visão de uma criança tem influência nos interesses, motivações e habilidades que vai ter ao longo da vida. Ockelford (2010) afirma mesmo que os alunos são cerca de 4.000 vezes mais propensos a desenvolver agilidades musicais do que alunos com visão.

Em 1980, quando começou a dar aulas de piano a Derek Paravicini, uma criança cega diagnosticada com autismo severo, Ockelford notou os grandes avanços que este estava a fazer. Logo com 7 anos, Derek deu o seu primeiro concerto e possuía um ouvido absoluto, conseguindo ouvir e recriar qualquer tipo de música. Após este episódio, o professor começou a considerar que os investigadores na pedagogia musical haviam vindo a negligenciar a prática e teoria da educação musical para crianças portadoras de

deficiência. Por este motivo, Ockelford (2013) propôs que a educação musical para este tipo de alunos com deficiência severa seja dada através da educação na música, ou seja, atividades realizadas pelo valor musical, e educação por meio da música, ou seja, com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ockelford e Pring (2005) fizeram ainda uma análise pormenorizada sobre crianças com displasia septo-ótica, concluindo que a música é bastante importante no desenvolvimento de todos os alunos (invisuais ou não), pois dizem haver uma forte relação entre o desenvolvimento da linguagem e cognição e o contacto musical que a criança tem. Assim, o estudo incute que se deve corresponder ao interesse musical de um determinado aluno, que não só completará a sua educação musical, como também ajudará no desenvolvimento das competências que precisa de desenvolver

A música é uma magnífica via para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, autoestima e autoconhecimento, além de ser um forte meio de integração social entre os indivíduos, independentemente das suas dissemelhanças. Sob o ponto de vista da maturação individual, ou seja, da aprendizagem das normas sociais por parte da criança, a música também é importante. Por exemplo: ao brincar jogos de roda, digamos que a criança tem a oportunidade de experimentar de forma lúdica situações de perda, de escolha, de aceitação, de incerteza e de afirmação (Ger Storms, 1989).

Ao mesmo tempo, a música estimula distintas áreas sensitivas; o seu carácter tranquilizante pode proporcionar um melhor absorvimento de informações, isto é, a aprendizagem. Segundo Losavov, citado por Becker (1997, p.12) avançou com uma investigação onde foram estudadas crianças em processo de aprendizagem. A maior parte das crianças foi oferecida a audição de música clássica durante a aula e foi evidente a diferença no nível de concentração, originando numa melhor aprendizagem favorecendo, ainda, o conjunto onde a criança estava incluída através do poder da música, enquanto meio facilitador para a concentração e aprendizagem.

Deste modo, a música proporciona o desenvolvimento da linguagem, da fala e da coordenação motora da criança, melhorando sua socialização e equilíbrio. Nas deficiências de aprendizagem, favorece a concentração e a disciplina (Losavov, citado por Becker, 1997).

Ao falarmos sobre música, com o intuito de desenvolver os sujeitos a diversos níveis, podemos falar de musicoterapia. Conforme a Federação Mundial de Musicoterapia (1996), musicoterapia é a utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e

harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo para facilitar, e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A musicoterapia pretende desenvolver capacidades e/ou restabelecer funções do sujeito para que consiga adquirir uma melhor inclusão intra e/ou interpessoal e, naturalmente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento (<http://www.reab.me/musicoterapia-definicao-beneficios-indicacoes-links-uteis/>).

Ao observa-se sessões de musicoterapia com indivíduos que tenham Necessidades Educativas Especiais certifica-se que, ao longo do tratamento, há uma considerável melhoria nas atitudes de cada um, variando de acordo com o “grau de deficiência” de indivíduo para indivíduo (Benenzon, 1985).

Segundo Benenzon (1985), a música, por si só, é terapêutica. O sentimento de relaxamento e bem-estar é o benefício mais comum e mais facilmente entendido. A música busca identificar e equilibrar o ritmo interno. A título ilustrativo, as crianças hiperativas com um ritmo interior muito acelerado, são primeiro tratadas com músicas no seu próprio ritmo, para posteriormente, lentamente, ir equilibrando esse som. Portanto, como qualquer outro procedimento terapêutico, não existe um prazo definido para o tratamento.

Para Monteiro (2002) profere que sendo a música uma linguagem universal, detém o poder de inclusão do sujeito nos seus conceitos culturais envolventes, independente da situação mental ou física. Assim, a música pode ajudar a que a criança interaja com o seu mundo, além de ser um instrumento mediador. O ritmo é um componente que pode ter um imenso contributo para o desenvolvimento da psicomotricidade de crianças com deficiências físicas. Piaget, (citado por Oliveira, 1997) diz que o tempo contribui para a coordenação dos movimentos, não sendo exequível criar a ideia de espaço sem abordarmos a noção de tempo musical. A palavra falada obriga que as palavras sejam lançadas de maneira consecutiva, obedecendo um certo padrão rítmico (entoação de canções).

Oliveira (1997), todas as crianças têm um ritmo inato e, mesmo em bebé, está sujeita a diferentes estímulos rítmicos como: o balanço do berço, a melodia cantada pela mãe e, também, ao seu próprio choro, que tem horas de repouso e de impulso. O ritmo possibilita uma maior agilidade de movimentos pois, em contato com um som externo, o nosso ritmo interno entrará em concordância ou reagirá a esses sons, aceitando ou tentando

modificar a intensidade deles. Proporciona, também, um maior poder de concentração, na medida que a criança é forçada a seguir uma cadência determinada.

#### **2.4.2 Atividades com crianças**

Relativamente às atividades musicais trabalhadas com as crianças, podemos mencionar algumas que são as mais utilizadas como os Jogos Musicais, Lengalengas, Canções Didáticas e Canções Tradicionais, Danças de Roda e Movimento, Prosódia, Atividades com o Teclado. De seguida, iremos abordar cada uma delas.

##### **Jogos Musicais**

Os Jogos Musicais segundo Ger Storms (1991) são “instrumentos de desenvolvimento individual e social dos membros de um grupo” (p. 11). São instrumentos quer para a avaliação de uma prática musical, mas também para a animação. Ainda segundo este autor, diversos escritores ou professores do passado usaram a música como origem de inspiração para a conceção de jogos. Na educação musical atual, as escolas que tomam em apreciação o fator jogo são, basicamente, as escolas inglesas e americanas (Murray Schaeffer, Brian Dennis e John Paynter, entre outras).

Para Ad. Heerkens (citado por Ger Storms, 1991, p. 12), que laborou diversos anos para dilatar todo o potencial que a expressão musical possa ter, quer ao nível prático, quer ao nível teórico, os jogos musicais são usados para estimular tantas crianças como adultos.

Martins (1997) confirma que os psicólogos são unânimes em pensar que através dos jogos as crianças exprimem-se mais livremente, uma vez que a ludicidade é apropriada do período de evolução infantil e “ativa o desdobramento embriológico dos processos corporais, mentais e artísticos” (p. 39).

Kurt Sachs (citado em Martins, 1987, p. 39), profere que o jogo foi a primeira forma de expressão do Homem; considerando que os povos primigénios centralizavam as suas atividades nas cerimónias rituais, em geral, em forma de dança, formando autênticos jogos no sentido atual do termo. Segundo Piaget (citado em Martins, 1987, p. 39), é no jogo simbólico que se exteriorizam os conflitos afetuosos e relacionais da criança.

##### **Lengalengas**

Comparativamente às lengalengas, Teresa Ferreira, (citado em Brasão, s/d) diz-nos que a linguagem consiste na passagem de ar pelo aparelho fonador, torna-se comunicação



pela integração do meio que a envolve. A aprendizagem das lengalengas, para além de uma assessora do ritmo, constituem uma forma de treino para a articulação correta da palavra e para o domínio da respiração da linguagem, mesmo que o teor da linguagem possa não ter importância significativa.

### **Canções Didáticas e Canções Tradicionais**

A canção didática, para Martins (1987), tem como finalidade contribuir para a educação auditiva de maneira gradual e bem mais cativante do que os exercícios, metódicos, tradicionais. Segundo esta autora, melodia é um seguimento horizontal de sons, de altura diferente, de igual, ou, de distintas durações. A melodia é constituinte inata para expressar a voz. Além das melodias de canções didáticas e de canções populares, a sequência horizontal de sons, mesmo de forma bastante simples, é um contributo precioso da educação auditiva e da educação vocal e instrumental.

Jos Wuytack (1992, p. 2) expõe que, “através de atividades como cantar, tocar instrumentos, mimar e dançar, procura-se valorizar o vocabulário, trabalhar a articulação, desenvolver os sentidos rítmico e melódico, levar a uma boa posição da voz, treinar o sistema sensório-motor”. Com o objetivo de melhorar ainda mais, podemos acrescentar gestos a acompanhar as canções e/ou ritmos de dança (Jos Wuytack, 1992).

### **Danças de Roda e a prática do Movimento**

O movimento e o ritmo são componentes chave para a evolução da coordenação motora e uma melhor direção no espaço que levará, naturalmente, a um aperfeiçoamento da estruturação do pensamento e adaptação entre o mundo mental da criança, que ela constrói, e o mundo que a envolve (Ferreira, in Brinquedos tradicionais cantados).

A mesma autora menciona, mais do que *hobbies*, as danças de roda fortalecem a expressão oral, a audição, o ritmo e, como já abordamos, a coordenação motora. Enquanto rodam e dançam, cantando as alegrias canções, as crianças ainda se exercitam.

Para Prina & Padovan (1995), um movimento, realizado nas Danças de Roda e Movimento, deseja-se especificar os movimentos a seguir, dando a estes uma ordem na sua sequência, medir e dirigir o movimento, manter o equilíbrio e identificar a colocação e as partes do próprio corpo e, ao mesmo tempo, fazer com que seja obtida a lateralidade e a noção de espaço-tempo. A aprendizagem motora infantil constitui-se num processo:

“gradual de assimilação natural de novas técnicas com vista à melhoria das capacidades motoras. Aprender do ponto de vista motor significa aprender a

controlar o aparelho motor e a organizar os movimentos em relação às solicitações ambientais e às motivações” (Prina & Padovan, 1995, p. 7).

Com isto, ainda segundo os mesmos autores, objetiva-se o melhoramento da “coordenação dinâmica geral, resultante da inclusão de habilidades coordenadoras, tais como: coordenação segmentar, lateralidade, organização espaço-temporal, imitação e imagem motora” (Prina & Padovan, 1995, p.7).

### **Prosódia**

Conforme Martins (1987), a prosódia está ligada com a materialização da linguagem enquanto estímulo acústico. Integram aspectos da prosódia a entoação, o ritmo, a intensidade e as pausas linguísticas, sendo determinados aspectos semelhantes à música. No caso da entoação da fala, esta é similar à melodia em música. A prosódia de uma frase falada e a melodia de um trecho musical apresentam constituintes estruturais bastante parecidos.

Para Martins (1987), os exercícios de prosódia são um notável auxiliar para aumentar a sensibilidade, a comunicação, os reflexos, a memória, o sentido rítmico, o movimento corporal, a coordenação e a criatividade. Sobre o nascimento e progresso comum da linguagem e da música existem, segundo José Pires:

provas numerosas e constantes desde a antiguidade mais remota (China, Egito, Grécia) até aos nossos dias. As formas musicais têm uma afinidade evidente com todas as inflexões próprias da linguagem: chamamentos, respostas, monólogos, diálogos, silêncio, etc. A estrutura da linguagem, tanto falada como cantada- a entoação, não é senão uma extensão musical- é formada por valores de duração e por acentuações” (José Pires em “Musica para ninõs, citado em Martins, 1987, p. 7).

### **Atividades com o Teclado**

O autor Jos Wuytack (1992) menciona a relevância que o tocar instrumentos representa no desenvolvimento do vocabulário, da articulação, dos sentidos rítmico e melódico treinando, ao mesmo tempo, o sistema sensorio-motor. A prática instrumental revela-se como estratégia fundamental no desenvolvimento dos diversos domínios musicais (melódico, rítmico, harmónico). Desta forma, torna-se necessário o convívio com instrumentos musicais.

## 2.5 Síntese

O foco deste capítulo é a importância da prática instrumental como fator fundamental para aprendizagem do trombone.

É essencial desenvolver nos alunos a compreensão da necessidade de clareza de atribuição de metas/fins no estudo, em termos de organização, considerando fatores como: quem, como, onde, quando e por quanto tempo. Assim, é pretendido estabelecer uma prática sólida, por forma a que os estudantes sejam capazes também de desenvolverem uma autorregulação da sua prática diária para alcançar objetivos e capacidade de diagnosticar problemas e corrigi-los.

É elementar a planificação do estudo diário, procurando-se uma prática do instrumento eficiente sobre os procedimentos fundamentais, como o desenvolvimento da rotina do aquecimento e sonoridade, os vários tipos de articulação/técnica, estudos técnicos/progressivos e reportório.

A potencialização do hábito tem em conta a definição de estratégias para promover recursos a problemas ou dificuldades técnicas/musicais e para organizar como devemos estudar o material de estudo com vista à obtenção de resultados positivos. Em suma, colocou-se em evidência os benefícios da música em alunos com NEE. Nesse sentido, relevou-se a importância da preparação do professor para o ensino do trombone, em contexto de educação especial. Para tanto, foram apresentadas atividades possíveis de realizar com tais crianças para potenciar a sua aprendizagem. Deste modo, pretende-se motivar os alunos e favorecer o alcance de melhores resultados.

Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

## Parte II: IMPLEMENTAÇÃO DO ESTUDO

---

Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

### **3. Estudo exploratório**

#### **3.1 Nota introdutória**

A metodologia de investigação na área da educação musical pressupõe que se torne um assunto transversalmente importante para várias áreas, seja do ponto de vista dos docentes ou dos encarregados de educação. A educação adstrita a pessoas com NEE conduz à experiência toda uma mundividência mais inclusiva tornando-se, por isso, numa conceptualização de extrema importância para uma sociedade em que se pretende que integre e promova o progresso destes cidadãos condicionados.

A música como temática da educação inclusiva para todos tem sido, deste modo, uma prioridade essencial de vários países, e isto catapultou um investimento no futuro de todos os cidadãos, assim como nas suas ideias, o que, pelo menos num plano teórico, se torna mais tolerante e aceite, ainda que num plano amplamente progressivo.

Implementar um projeto de investigação como este supõe que se construa um processo metodológico essencial, em que a definição das problemáticas e os objetivos de estudo se prenderão com a essência do relatório. Fundamentando esse tal objetivo, perpassar conteúdos da educação musical a estudantes portadores de deficiência constitui um alicerce fundamental como pano de fundo para todo o esquema mental e de aplicabilidade educacional.

A avaliação das NEE permitem que se apresentem várias perspetivas e definições de acordo com pesquisas efetuadas na área, ao mesmo tempo que lhe atribui uma importância que um leque de atividades diversificado pode ser mais dúctil no que remonta ao contexto educacional onde se insere.

Dessarte, a oferta educativa é bastante robustecida com o aprofundar do relacionamento e cooperação institucional e dos educadores, definindo prioridades e disciplinas de formação generalizada com formação artísticas, abrindo o leque de escolhas que os portadores de deficiências, sejam elas cognitivas, motoras ou intelectuais, poderão escolher, expandindo a sua capacidade de integração.

### 3.2 Metodologias de Investigação na Educação

Existem duas metodologias de investigação maioritárias a este tipo de trabalho, a investigação qualitativa e a investigação quantitativa. A investigação qualitativa é pautada por dissemelhantes metodologias, técnicas e ferramentas. Quando estudamos estas diferenças pretende-se reforçar a especificidade, a eficiência e a eficácia do desenho metodológico relativamente aos objetivos e questões da investigação.

Estes alicerces levam-nos a lembrar que a metodologia tem, apesar das suas delimitações, um papel concludente para diferenciar os desfechos da ciência da mera especulação ou credence quotidiana. Quando se leva à discussão a investigação qualitativa *versus* investigação quantitativa, num meio como o da educação, geralmente aponta-se para as diferenças destas duas abordagens de investigação com o propósito louvável de estabelecer limitações e aplicações de cada uma delas.

Enquanto na investigação quantitativa temos os números, o ponto de vista do investigador, o pesquisador distante, o teste de teorias, a estatística, a conceptualização, os dados exatos e confiáveis, o macro, os comportamentos, as conjunturas artificiais, entre outros.

Na investigação qualitativa, por outro lado, temos as palavras, o ponto de vista dos intervenientes, o investigador próximo, as teorias que emergem, o processo, a compreensão do contexto, os dados ricos e profundos, o micro, os significados, a conjuntura natural.

Embora seja importante o estabelecimento das diferenças e peculiaridades de cada uma, as semelhanças entre a investigação qualitativa e quantitativa podem ser resumidas em nove pontos:

- i) Preocupam-se com a redução dos dados;
- ii) Pretendem responder às questões de investigação;
- iii) Procuram arrolar a análise dos dados com a investigação já publicada;
- iv) Encontram-se preocupadas com a variação;
- v) Expõem as frequências como um passo intermédio para a análise;
- vi) Tentam assegurar que distorções deliberadas não ocorram;
- vii) Defendem a importância da transparência;
- viii) Tratam a questão do erro;

ix) Preocupam-se que as metodologias de investigação devam ser apropriadas às questões de investigação (Bryman, 2012).

Poder-se-ia ainda acrescentar que as abordagens dos investigadores estão sempre à procura de sínteses e modelos de sistematização da análise dos dados, do rigor das conclusões e da aplicação significativa, a par da reflexão sobre as implicações nas áreas específicas da ciência, da tecnologia e da sociedade.

Encontram-se em ambos os métodos alguns padrões próprios da ciência, a que se acrescenta que ambas as abordagens metodológicas estão necessitadas com as questões éticas e da cidadania.

O que a tese das semelhanças pretende reafirmar é que ambas as formatações de fazer ciência seguem trajetos diferentes, mas sempre preocupadas com a questão do rigor, a sistematização e as denominadas verdades, muito próprias da construção ciência.

Uma vantagem que a investigação qualitativa apresenta em dias coevos é a disponibilização de mecanismos de *software* que simplifica e potencializa a transferência dos dados não-numéricos para os dados numéricos de acordo com o carecimento e argumentação do investigador (Neri de Souza et al., 2016).

Toda esta transição entre o não-numérico e o numérico, mesmo que se use estatística explicativa ou inferencial, e que serve também para a área da educação, não transforma a investigação qualitativa em quantitativa ou mista, porque esta denominação da substância da investigação obedece muito mais às perguntas e ao traçado de investigação como um todo comum do que exclusivamente do tratamento final e/ou da articulação linguística acoplada à escrita de resultados e das consequentes conclusões.

### 3.3 Estudo exploratório

Por definição a pesquisa exploratória tem como função completar as lacunas que costumam aparecer num estudo. Através deste palco teremos o fornecimento de múltiplas informações que aumentarão a convivência do profissional de educação musical com o assunto do projeto, neste caso os métodos de ensino, e que darão suporte à construção dos conceitos e hipóteses iniciais.

Geralmente as pesquisas exploratórias possuem métodos mais maleáveis, sem o uso de questionários pormenorizados ou amostragens muito enoveladas. Conforme já foi falado, o objetivo é levantar esclarecimentos. Neste artigo, vamos explorar as possibilidades existentes dentro dessa metodologia que irão ajudar a entender ainda melhor



o que é pesquisa exploratória em educação e aprofundar-se na realização de estudos mais completos e na tomada de decisões.

A pesquisa exploratória, que pode ser concretizada através de diferentes práticas, geralmente com uma pequena amostra, permite ao investigador esclarecer o seu dilema de pesquisa e formular a sua hipótese com mais exatidão, ela também lhe permite escolher as experiências mais acomodadas às suas pesquisas e decidir sobre as questões que mais necessitam de atenção e investigação detalhada, e pode alertá-lo devido a potenciais dificuldades, as sensibilidades e as áreas de resistência.

Uma pesquisa pode ser considerada de cunho exploratória, quando esta envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram, ou têm, experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. As pesquisas exploratórias visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo.

Pires (2007) refere que perante um modelo curricular assente num combinado de pressupostos, sejam eles sobre expedientes e estratégias, proporciona a apropriação de conhecimentos na aprendizagem das crianças, sobretudo das portadoras de necessidades especiais. A mesma autora refere ainda que, em Portugal, atualmente, os docentes das técnicas de necessidades especiais utilizam diferentes modelos, adotando para a sua prática pequenas particularidades de cada um deles.

A coerência de práticas educativas entre o que se propala e o que se materializa efetivamente, entre a prática e a teoria e vice-versa, conduzem a mecânicas e dinâmicas essenciais de um estudo com este viés, nomeadamente:

- A capacidade de diligenciar uma literacia crítica dialógica nos aprendentes sem doutrinar e arrogando sempre mais dúvidas do que certezas;
- A capacidade e necessidade de se progredirem espaços seguros que facilitem a interrogação crítica sem medos e que potenciem a hospitalidade da diferença;
- A maleabilidade e descerramento cognitivos necessários para facilitar uma transmutação social e pessoal que não pode ser conduzida;
- Uma forte proporção ética e política que emana da história de cada elemento e da sua convivência humana e que é assumida como reivindicação ontológico-existencialista;

➤ A instigação de cair no relativismo e na inoperância fruto de uma visão dominada pela dubiedade. É importante apostar numa política e pedagogia da expectativa, que utilize a utopia enquanto prática social e que suporte a resiliência emocional e afetiva;

➤ A característica in-between dos educadores que se veem repetidamente tensionados entre objetivos pré-determinados e o compromisso de capacitação dos alunos para a sua autonomia e ainda entre paridades profissionais híbridas;

Apesar de a ideia de currículo ainda não estar bem definida quando se aborda esta conjuntura da educação, podemos reger as nossas ações como educadores em função das Orientações Curriculares para a Educação Especial (Silva, et al., 2016) e de quatro modelos curriculares.

Este modelo exploratório tem uma base de surgimentos na década de 1960 desenvolvido por David Weikart (apud Formosinho, 1996), enquanto psicólogo no atendimento de crianças com necessidades educativas especiais. Nesta sua experiência experimentou a necessidade de fortalecer um programa de educação especial que preparasse os alunos para a entrada na sociedade profissional de um modo integrado.

Segundo Formosinho (1996) os pressupostos deste modelo sustentavam-se em dois pontos essenciais, nomeadamente a aprendizagem que se faz através da ação do portador de deficiência e não por repetição e memorização exaustiva e o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual para apoiar a sua realização escolar futura. Desta forma, este modelo de estudo exploratório assenta principalmente na atividade como plataforma para a ação educativa, tendo em vista o seu desenvolvimento intelectual para a integração social.

Numa segunda fase, com base nas teorias de Piaget (apud Formosinho, 1996), considerou-se que o currículo deveria assentar na:

a) definição do progresso integrador como a finalidade da educação;

b) definição do papel do professor como promotor do desenvolvimento psicológico e social do aluno;

c) criação e utilização de empreendimentos e assuntos que diligenciem as contexturas distintas de cada estágio e que permitam que o portador de deficiência avance para o passo seguinte;

d) invenção de uma usança diária estável com um ciclo central de planeamento-trabalho-revisão.

Posto isto, defende-se neste estudo uma estrutura centrada em quatro secções: o ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto-jovem e a interação adulto-adulto. No

que respeita ao espaço, pretende-se uma organização por áreas distintas, de forma a permitir diferentes aprendizagens curriculares, como por exemplo, a área das artes musicais, da expressão plástica, entre outras (Formosinho, 1996).

Tudo isto com o intuito de proporcionar as pessoas portadoras de deficiência oportunidades de representação de papéis sociais e profissionais através do jogo simbólico. Relativamente às rotinas estas deverão ser que esta deve ser de constante recolha de dados para enriquecerem o estudo, de forma a que fique estável, flexível e credível, permitindo sempre que existam caminhos de rebate científico e o levantamento de novas dúvidas.

### **3.3.1 Guião do questionário**

O questionário foi designado TRB. Apresenta um guião composto por uma introdução, questões, e agradecimento final.

Na introdução, identifica-se o inquiridor, expõe-se o motivo do questionário, garante-se a confidencialidade e anonimato das respostas, e agradece-se a participação.

As questões incidiram sobre a caracterização pessoal do inquirido, e a sua preparação face à lecionação de trombone a alunos com NEE.

### **Questionário TRB**

Sou aluno do Mestrado em Ensino de Música - Ramo Instrumento Trombone no Instituto Piaget de Viseu. Estou a recolher informações sobre as necessidades dos Professores de Trombone face à formação complementar na área da Educação Especial. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito da pesquisa para que seja possível produzir a dissertação respectiva. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais e anónimas. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas. Por favor responda com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração. Helder Oliveira

### **Questões**

1. Idade (Opções de resposta) <30; 31-40; 41-50; 51-60; >60
2. Habilitação literária: Curso e Instituição
3. O Curso que frequentou incluía alguma disciplina/ Unidade Curricular ligada à Educação Especial? Sim  Não   
3.1. Se Sim, Qual?
4. Fez formação em Educação Especial fora do currículo Académico? Sim  Não

- 4.1. Se Sim, em que parâmetros?
5. Enquanto Professor de Trombone teve algum aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? Sim  Não
- 5.1. Se sim, Sentiu dificuldades?
6. Como professor de Trombone, sente necessidade em aprofundar conteúdos específicos em Educação Especial na sua formação académica? Sim  Não
7. Já procurou formação específica em Educação Especial? Sim  Não
- 7.1 Encontrou? Sim  Não

### 3.3.2 *Recolha de dados*

Pelo facto de as escolas de música de ensino especializado estarem dispersas por todo o país, optou-se por implementar um questionário *online* acessível através do link: <https://docs.google.com/forms/d/1KART8WujQaMSf4ZkAMJPcreVAz-e-atYvgDQFvWPoE/edit#responses>

O questionário foi elaborado entre setembro e novembro de 2019.

Na sequência da versão final do questionário, precedeu-se à constituição de uma lista de contactos de email de escolas de ensino especializado de Música, a partir do link <http://xmusic.pt/>, o qual apresentava a lista mais completa destes estabelecimentos de ensino, de entre os que se encontraram. Foram seleccionadas 54 escolas de ensino especializado em música, em Portugal continental.

Entre 10 e 13 de dezembro de 2019, o link para os questionários foi enviado às direções, solicitando o reencaminhamento aos professores de trombone, e a alguns professores de trombone. Seis instituições responderam que não tinham professor de trombone. O questionário manteve-se aberto até ao 17 de janeiro de 2020.

Obtiveram-se 16 questionários respondidos válidos. Apesar de as instituições mencionadas serem numerosas, os docentes que aí lecionam, são muitas vezes, os mesmos, devido ao mesmo docente acumular pequenos horários, em cada uma.

### 3.3.3 *Resultados*

Conforme mencionado, o questionário teve 16 inquiridos com respostas válidas.

Em seguida, apresentam-se os resultados, por cada questão.

Em relação à questão “1. Idade”, observa-se a seguinte distribuição de respostas.

**Tabela 2.** Intervalo de idade dos inquiridos

Intervalo de idades	N.º de respostas
<30	3
31-40	7
41-50	5
51-60	2
>60	0

No que diz respeito à questão “2. Habilitação literária: Curso e Instituição” observam-se as seguintes respostas: Licenciatura (6 sujeitos); e Mestrado (10 sujeitos).

O Curso e Instituição indicados são: Licenciatura e Música Ramo de Trombone (2 sujeitos); Licenciatura em Música Ramo Trombone, Universidade de Évora (1 sujeito); Licenciatura e Música e Profissionalização (1 sujeito); Licenciatura em Música, ESMAE (1sujeito); Licenciatura ESMAE (1 sujeito); Mestrado em Ensino da Música (5 sujeitos); Mestrado em Ensino da Música, Universidade de Aveiro (1 sujeito); Mestrado em Ensino da Música, Universidade do Minho (1 sujeito); Mestrado em Ensino da Música, ESMAE (2 sujeito).

Em relação à questão “3. O Curso que frequentou incluía alguma disciplina/ Unidade Curricular ligada à Educação Especial? Sim  Não ” verifica-se que 10 sujeitos (62,5%) responderam que “NÃO” e 6 sujeitos (37,5%) responderam que “SIM”.

No seguimento da resposta dada pelos sujeitos que responderam afirmativamente à questão anterior, foi realizada a questão “3.1 Se Sim, Qual?”. Entre as respostas estão: Necessidades Educativas Especiais (2 sujeitos); Educação e Necessidades Educativas (1 sujeito); Necessidades Especiais (1 sujeito); Educação Inclusive (1 sujeito).

À questão “4. Fez formação em Educação Especial fora do currículo Académico? Sim  Não ”, obtiveram-se as seguintes respostas: 14 sujeitos (85,7%) responderam que “NÃO”; e 2 sujeitos (14,3) responderam que “SIM”.

À questão aberta “4.1 Se Sim, em que parâmetros?” só um sujeito respondeu e preferiu Pós-Graduação em Educação Especial.

À questão “5. Enquanto Professor de Trombone teve algum aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? Sim  Não ”, verifica-se que 11 sujeitos (68,8%) respondeu que “SIM”, e 5 sujeitos (31,3%) que “NÃO”.

À questão “5.1 Se sim, sentiu dificuldades?”, podemos observar que 9 inquiridos (75%) responderam que “SIM” e 3 (25%) que “NÃO”

À questão “5.2 Se Sim, em que parâmetros?”, responderam: dificuldades na Atenção (4 inquiridos, 50%); Atenção Leitura Rítmica (1 inquirido, 12,5%); Concentração (1 inquirido, 12,5%); Leitura, (1 inquirido, 12,5%); Leitura e Atenção (1 inquirido, 12,5%).

Em relação à questão “6. Como professor de Trombone, sente necessidade em aprofundar conteúdos específicos em Educação Especial na sua formação acadêmica?”, verifica-se que 8 (53,3%) responderam que “NÃO”, e 7 (46,7%) que “SIM”.

À questão “7. Já procurou formação específica em Educação Especial? Sim  Não ”, 9 (56,3%) responderam “NÃO”, e 7 (43,8%) responderam “SIM”.

À questão “7.1 Encontrou? Sim  Não ”, 5 (71,4%) responderam “NÃO”, e 2 (28,6%) responderam Sim .

### 3.3.4 *Discussão dos resultados*

Ao identificar as suas habilitações literárias (questão 2), observa-se que 9 dos 15 inquiridos (o que equivale a 60%) têm mestrado na área do ensino de música. Os outros (40%) têm apenas a licenciatura, sendo que 6 (50% dos licenciados) concluíram um curso, diretamente, relacionado com o trombone, a área de estudo deste questionário.

Juntando estes com os dados extraídos das respostas à questão 1, é possível verificar que os inquiridos possuem experiência nesta área, visto que, tal como revelado anteriormente, a média do grupo de idades é de 31 aos 40 anos.

Os inquiridos formam um grupo especializado e instruído nas áreas relevantes para este estudo, com experiência na área do ensino e do trombone, tendo também já provavelmente desenvolvido as suas próprias técnicas, o que leva a um conhecimento mais profundo e profissional desta área.

Os resultados das questões 3 e 4 evidenciam falta de formação académica em Ensino Especial: recorda-se que 10 dos 16 inquiridos (62,5%) não frequentaram qualquer disciplina ou Unidade Curricular relacionada com NEE durante o seu curso.

No entanto, os resultados das questões 6 e 7 mostram que 12 dos 14 inquiridos (85,7%) não sentiu interesse, nem necessidade de realizar formação adicional em Educação Especial fora do seu currículo académico.

Os dados parecem assim ser um pouco contraditórios com as respostas obtidas a uma outra pergunta do questionário, visto que 11 dos 16 inquiridos (68,8%) afirmam já ter tido, enquanto professores de trombone, pelo menos um aluno com NEE, afirmando ainda (9 dos 12 indivíduos- 75%), que sentiram dificuldades a dar aulas a este tipo de alunos. Este

fator é apresentado sem qualquer surpresa devido aos dados anteriormente analisados sobre a falta de preparação dos currículos acadêmicos para estas situações que, como se provou, são relativamente banais (experienciadas por 68,8% dos inquiridos), mas abordados durante o percurso acadêmico de apenas 37,5% dos indivíduos questionados.

O parâmetro mais mencionado pelos inquiridos como dificuldade em lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais foi a atenção, referidos por seis dos inquiridos que responderam a esta questão. Desses seis, quatro (50% dos oito inquiridos que responderam a esta questão) apontaram a atenção como fator único de maior dificuldade enquanto que outros apontaram fatores mais específicos, um deles (12,5%) foi atenção leitura rítmica, enquanto que outro (12,5%) indicou a leitura e atenção. É assim esmagadora a maioria que aponta este como fator em que sentiu maior dificuldade, o que também não é surpreendente, visto que esta é já reportada por vários especialistas como sendo uma área que obriga a um maior esforço, fator este que requer assim uma maior sensibilidade e persistência por parte do instrutor.

Os outros dois fatores de maior dificuldade apontados pelos inquiridos (cada um deles apontado por um indivíduo, o equivalente a 12,5% da amostra) foram: a concentração, que acaba por estar também bastante relacionada com a atenção já mencionada; e a leitura, um fator também mencionado por outro indivíduo, como já analisado, que o relacionou com a atenção.

Com estes dados, seria possível começar a fazer um plano de estudo adicional aos cursos dedicados a estas áreas, cursos esses que, como se já se verificou, subestimam o campo da Educação Especial. Este poderia assim, depois de oferecer um contexto explicativo de alunos com Necessidades Educativas Especiais, assim como estudos já realizados nesta área por investigadores de renome, abordar estes fatores de maior dificuldade revelados por estes inquiridos. Poderia ainda ser feito um questionário mais exaustivo e com uma maior abordagem que abrangesse mais intervenientes e procurasse assim mais dificuldades para dar aos alunos uma base para que, em situações profissionais futuras, estes as consigam ultrapassar com relativa facilidade.

No entanto, o resto dos dados obtidos contrastam os já apresentados, relativamente no que se relaciona com a discrepância entre a integração de Unidades Curriculares nos cursos dos futuros instrutores e o facto de ser comum estes se terem de confrontar com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Os dados revelam que a maior parte dos professores de trombone inquiridos, mais especificamente oito indivíduos (53,3%), não

sentem que seja necessário o aprofundamento de conteúdos em Educação Especial durante a sua formação acadêmica.

Isto pode assim ser um indicador de que as experiências profissionais com este tipo de alunos tiveram resultados positivos, apesar da sua falta de preparação acadêmica para lidar com os mesmos, o que por si só pode ser um sinal positivo. No entanto, sem dados mais concretos quanto a este assunto, é difícil saber exatamente qual a razão desta confiança revelada pela maioria da amostra.

Este sentimento de falta de necessidade em aprofundamento de conteúdos explica ainda a falta de procura por formações específicas em Educação Especial, visto que nove indivíduos (56,3%) admitem nunca o terem feito. No entanto, dos sete que afirmam já ter procurado este tipo de formações, cinco (71,4%), não conseguiram encontrar quaisquer formações onde se pudessem inscrever.

Isto serve para dizer que não são só os cursos académicos que subestimam o valor da aprendizagem para lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, o mesmo acontece com formações específicas nesta área, algo que a maior parte dos inquiridos que por elas procuraram, não encontrou. No entanto, através destes mesmos dados, é possível também perceber o motivo por detrás disto. De acordo com os dados obtidos neste questionário, apenas 43,8% dos inquiridos se mostraram interessados em aprofundar os seus conhecimentos em Educação Especial através de formações, o que faz com que a procura seja bastante, apesar de não se pode dizer que 43,8% seja um número baixo. No entanto, isto faz com que a oferta também não seja muita.

### **3.3.5 Conclusões**

Depois de uma análise mais minuciosa de todos os dados, é possível responder à questão de investigação: “Estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com NEE?”. A resposta é não, mas também é algo mais complexa. Isto porque, por um lado, os resultados do questionário evidenciam que os professores não tiveram formação, por outro, a maioria, ao ter de lidar com alunos com NEE, afirma que teve capacidade para procurar estratégias, informalmente, para lecionar, e que não se encontra interessada em formação formal sobre o tema.

A primeira grande conclusão que se pode tirar deste questionário é que há falta de adequação dos cursos (vários dos quais, como se viu acima, direcionados para o ensino da música) para a realidade que mais tarde, o professor encontra. Segundo o estudo, a maioria



dos inquiridos já lidou com alunos com NEE. Esta falta de preparação dos futuros profissionais pode ter potenciais efeitos negativos, tanto para o professor ou instrutor, como para o aluno com NEE.

Assim, é de esperar que estes cursos superiores evoluam à medida que os anos e as necessidades mudam, no entanto isso não é verificado no contexto específico desta área em estudo. É assim necessário que os números mostrem isso, algo que pode ser feito principalmente através do investimento na integração de, pelo menos, uma Unidade Curricular nos cursos académicos relacionados com o ensino da música, algo que dará aos futuros profissionais pelo menos uma noção mínima daquilo que podem esperar naquelas que serão sessões atípicas, e como podem ultrapassar barreiras. É assim muito importante que se esteja pelo menos teoricamente preparado para lidar com estes alunos, com uma base teórica que poderia ser oferecida por cursos académicos, ou a taxa de sucesso dos professores e instrutores não será o que poderia, e deveria ser.

Para promover este ambiente de integração e diversidade no sistema de ensino e na própria sociedade, tem-se verificado a promoção de cada vez mais políticas e práticas para a educação inclusiva, sendo este o resultado de um esforço de vários agentes educativos, desde os níveis mais superiores até aos de base.

Deste modo, apostar na educação inclusiva de todos os alunos é apostar num futuro melhor, mais solidário e aberto no que toca às diferenças entre cidadãos. Para tal, é preciso que a comunidade escolar esteja disposta a participar, envolver e dar o exemplo para que todos os alunos, quer tenham ou não dificuldades especiais, possam ter a melhor experiência educativa possível.

É de referir também que, com o objetivo de atingir os objetivos definidos, ainda há um longo caminho a percorrer, nomeadamente a formação especializada e contínua, não só para professores e especialistas em educação especial, mas também auxiliares, pais e até mesmo alunos sem este tipo de necessidades para permitir aprofundar e atualizar conhecimentos acerca da educação inclusiva e especial.

Por outro lado, emerge dos resultados do questionário outra conclusão: é que apesar da falta de oferta sobre ensino de música com alunos com NEE, tanto por parte de cursos académicos como de formações profissionais independentes destes, os professores de trombone mostram-se confiantes nas suas capacidades para lidar com alunos com NEE, não estando, na sua maioria, particularmente interessados em aprender mais sobre o tema,

assim como estratégias para ultrapassar as complicações adicionais que estes possam trazer.

### 3.4 Síntese

Este capítulo pautou-se pela implementação do projeto de investigação na Prática de Ensino Supervisionada, baseando-se na consolidação teórica das metodologias da investigação na educação para a questão de investigação apresentada. Foi uma aprendizagem importante conhecer e contactar esta forma de recolha e tratamento de dados.

Foi de muito agrado que percebi que as áreas da NEE são uma enorme área de estudo, que pode levar a um melhor funcionamento geral do ensino.

Desta forma, levou-se a cabo a realização do projeto de investigação em várias fases.

A primeira fase deste estudo resume-se pela leitura de bibliografia específica relativamente ao ensino da música e aos NEE, posto isto foi elaborado um questionário on-line para ser entregue a professores de trombone do ensino especializado em música.

Preparação do questionário com questões pertinentes ao enfoque da questão de investigação. Após isso foi definida qual seria a população alvo, e com recurso a listas de contactos pré-existentes foram enviados os questionários.

Dado como finalizado a recolha de dados, os mesmos foram sistematizados, analisados e debatidos. No final foi apresentada na conclusão a ideia que os professores de trombone estão confiantes para a docência a alunos NEE, apesar de não terem tido uma formação muito consistente na área. Para além disso, a maioria dos professores já contactou com aquele tipo de alunos, o que nos levou a crer que a escola deve ser transformada num local que privilegie a inclusão e forme melhores cidadãos.

## 4. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada

### 4.1 Nota introdutória

Esta secção é referente à Prática de Ensino Supervisionada e pretende apresentar elementos referentes ao Estágio do Mestrado em Ensino de Música, realizado na Academia de Música de Vilar do Paraíso no ano letivo 2019/2020.

A Prática de Ensino Supervisionada tem como objetivo a aquisição de competências e ferramentas que visam permitir, de futuro, uma prática educativa plena e eficaz,

baseando-se, para isso, na reflexão sobre os espaços, meios e pessoas integrantes bem como nos conteúdos ministrados e na troca de experiências proporcionadas.

De acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Instituto Piaget, o Estágio do Mestrado em Ensino de Música teve início a 16 de setembro de 2019, em exercício de funções como docente estagiário da disciplina trombone, com a Supervisão do professor titular da Disciplina, na pessoa do orientador coadjuvante. A partir do dia 16 de março de 2020, ocasionada pela epidemia de COVID-19 a assistência à prática de ensino Supervisionada passou à ser feita em regime on-line, utilizando a plataforma Microsoft Team.

Os alunos sujeitos à prática pedagógica coadjuvada pertencem à classe de trombone do professor Joel Santos, o único professor desta área de especialização na Academia de Música de Vilar do Paraíso – a instituição de acolhimento. Em conformidade com as normas de realização do estágio e com a ajuda do orientador coadjuvante foram selecionados nove alunos: um aluno do 1º Grau, três do 2º Grau, um do 3º Grau, um do 5º grau do regime dois do 7º Grau e um do 8º Grau.

Neste capítulo, é descrito o perfil musical, comportamental e escolar, bem como a relação pedagógica que cada aluno estabelece. A informação apresentada representa um misto entre o que foi observado ao longo do ano letivo, no decorrer da prática pedagógica supervisionada, e o resultado das observações efetuadas em conjunto com o orientador coadjuvante. É por isso descrito sucintamente o perfil de cada um dos 9 alunos a nível musical, comportamental e escolar, bem como a relação pedagógica que cada aluno estabelece. A informação apresentada é fruto de um trabalho que foi observado ao longo do ano letivo, no decorrer da prática pedagógica supervisionada, e o resultado das observações efetuadas em conjunto com o orientador coadjuvante.

## 4.2 Observação de aulas

Nesta parte do relatório serão apresentados alguns planos aulas (anexo 1). Tendo em conta a extensão do ano letivo, foram selecionadas uma aula por cada período, compreendendo todo o avanço temporal do estágio.

No normal funcionamento da AMVP, as aulas de trombone são ministradas semanalmente e são de natureza individual.

As aulas descritas foram dadas pelo orientador cooperante e observadas pelo mestrando para a realização de Prática de Ensino Supervisionada. É importante ressaltar que a partir de 10 de março de 2020, dado ao fecho das escolas imposto pelo governo português as aulas passaram a ser on-line, houve um período de adaptação á nova realidade e ás novas tecnologias impostas.

A numeração da aula inicia-se na aula n.º 5, momento em que o mestrando iniciou a observação de acordo com a data de início da componente de prática pedagógica coadjuvada na instituição de acolhimento.

Cada Plano de aula contempla conta com os seguintes elementos: Identificação do aluno; Nº da aula; Data e horário; Conteúdos programáticos; Conteúdos específicos; Bibliografia utilizada; Tarefas realizadas; Material utilizado.

Tendo em conta a imprevisibilidade e necessidades específicas no ensino da música e, em especial, no ensino individual, os conteúdos e/ou objetivos e metodologias utilizados podem variar numa mesma aula face à planificação ou de aluno para aluno, tendo os professores que assumir um carácter constante de proatividade e flexibilidade que lhe permita adaptar-se e retirar melhor proveito de cada aula.

A título ilustrativo, apresenta-se um plano de aulas, por período, associado a um aluno.

## **1º Período**

**Aluno:** F.M.

**Aula nº:** 10

**Hora da aula:** 15:15-16:00

**Duração:** 45 Minutos

**Grau:** 1º

**Segunda-Feira, 11/11/19**

### **1 Conteúdos Programáticos:**

- Técnica base / rotina diária
- Estudos Progressivos
- Reportório

### **2 Conteúdos Específicos:**

- Sonoridade, Flexibilidade e Articulação
- Escala de Sib Maior e arpejo
- Walter Beeler – Lesson 2, ex: 1 a 6

### **3 Bibliografia/Discografia/Sitologia:**

- Beeler, W. (1944). *Method for Trombone*. Alfred Publishing co., inc.

- Yeo, L. (2001). *Warm-ups for Young Trombonists*. Online Trombone Journal. Retirado de <http://trombone.org/jfb/pdf/warmups.pdf>.

### Relatório de aula

#### 1 Tarefas realizadas:

A aula iniciou com um aquecimento com notas brancas e glissandos, em seguida exercícios de flexibilidade no registo medio, para exercitar os músculos faciais. Depois, o professor tocou a escala de Sib Maior e o aluno repetiu, repetiu o exercício para corrigir algumas notas erradas e em seguida realizou o harpejo. O Aluno demonstrou algumas dificuldades em acertar nas posições corretas. Relativamente ao estudo, o professor verificou como é que o aluno tinha estudado, e percebeu que o aluno não tinha estudado outra vez. Foi novamente feito um trabalho de leitura nota a nota do exercício. O aluno tinha alguma dificuldade em acertar nos harmónicos corretos.

#### 2 Material Utilizado:

Trombone

Metrónomo

Afinador

Material de escrita

Caderno diário

#### 2º Período

Aluno: F.M.

Grau: 1º

Aula nº: 24

Segunda-Feira, 09/03/20

Hora da aula: 15:15-16:00

Duração: 45 Minutos

#### 1 Conteúdos Programáticos:

- Técnica base / rotina diária
- Estudos Progressivos
- Reportório

#### 2 Conteúdos Específicos:

- Sonoridade, Flexibilidade, Articulação E Registo
- Escala de Dó Maior e arpejo
- Arban's – Estudo 11 e 12
- Peça: Polovtsian Dances

#### 3 Bibliografia/Discografia/Sitologia:

- Arban, J. (1936). *Arban's Famous Method for Trombone*. New York: Carl Fischer. - Borodin, Polovtsian Dances by rehearsal Editions
- Remington, E. (1980). *Warm-up exercises for trombone: an annotated collection of the famous daily routine developed by Emory Remington at the Eastman School of Music*. Athens, OH: Accura Music.
- Wick, D. (1971). *Trombone technique*. London: Oxford University Press.

### Relatório de aula

#### 1 Tarefas realizadas:

A aula começou com o aquecimento com notas longas e exercícios com glissandos, procurou-se expandir um pouco a extensão do quer nos agudos quer nos graves. o aluno apresentou uma postura incorreta e impropria para a prática do trombone. Foi feito um trabalho de correção postural com recurso ao espelho. O aluno tocou a escala maior, mas

não consegui fazer os arpejos no ritmo pedido. Foi feita uma primeira leitura ao estudo novo.

## **2 Material Utilizado:**

**Trombone**

**Metrónomo**

**Afinador**

**Material de escrita**

**Caderno diário**

## **3º Período**

**Aluno: F.M.**

**Grau: 1º**

**Aula nº: 30**

**Segunda-Feira, 11/05/20**

**Hora da aula: 15:15-16:00**

**Duração: 45 Minutos**

### **1 Conteúdos Programáticos:**

- Técnica base / rotina diária
- Estudos Progressivos
- Reportório

### **2 Conteúdos Específicos:**

- Sonoridade, Flexibilidade, Articulação E Registo
  - Escala de Re Maior e arpejo
  - Arban's – Estudo 17
  - Peça: Polovtsian Dances

### **3 Bibliografia/Discografia/Sitologia:**

- Arban, J. (1936). *Arban's Famous Method for Trombone*. New York: Carl Fischer.
- Borodin, Polovtsian Dances by rehearsal Editions
- Remington, E. (1980). *Warm-up exercises for trombone: an annotated collection of the famous daily routine developed by Emory Remington at the Eastman School of Music*. Athens, OH: Accura Music.
- Wick, D. (1971). *Trombone technique*. London: Oxford University Press.

## **Relatório de aula**

### **1 Tarefas realizadas:**

Esta aula foi realizada através da plataforma MicroSoft Teams devido á Pandemia de Covid-19.

A aula começou com o aquecimento com notas longas e exercícios com glissandos, procurou-se expandir um pouco a extensão do quer nos agudos quer nos graves. foi pedido ao aluno para fazer o reportório todo para o exame final. Em seguida foram indicados os locais onde o aluno precisava de incidir mais o seu estudo. Nesta aula houve novamente problemas com as concepções. O professor optou por fazer um resumo dos comentários feitos ao aluno e enviar por e-mail para ter a certeza que o aluno recebia o feedback da preparação para o exame.

### **2 Material Utilizado:**

**Trombone**

**Metrônomo**  
**Afinador**  
**Material de escrita**  
**Caderno diário**

### 4.3 Caracterização dos alunos

Em seguida, descrevem-se aspectos de cada aluno, adiante designados por iniciais, nomeadamente, o seu percurso musical, a sua relação pedagógica com o professor, e o seu comportamento.

FM

O aluno frequenta o 1º Grau do Ensino Articulado, iniciou a sua formação musical na Academia de Música de Vilar do Paraíso. A relação pedagógica professor-aluno está assente no respeito mútuo e de aprendizagem contínua. É um aluno interessado, mas demonstra fragilidades técnicas e pouco rigor no estudo, não aplicando, sistematicamente o trabalho desenvolvido nas aulas de instrumento. Até ao 2º período demonstrou, em vários momentos, a falta de estudo, chegando a mentir ao professor para faltar ou ter aulas mais curtas.

Relativamente ao material, o aluno utiliza um trombone com rotor Bb/F modelo estudante adequado à sua estatura.

MM

O aluno frequenta o 2º Grau do Ensino Articulado, iniciou a sua formação musical na Academia de Música de Vilar do Paraíso. A relação pedagógica professor-aluno é instável, não há espaço a diálogo da parte do aluno, assumindo sistematicamente as decisões técnicas que cabem ao professor, o aluno discute constantemente as decisões do professor, o mesmo comportamento acontece igualmente na maioria das disciplinas. O Aluno não transitou de ano no ano letivo anterior. É um aluno nada motivado para estudar sendo que o pai apoia que não necessita de estudar, muito menos trombone. Apresenta dificuldades a nível técnico e de formação musical. Não traz o material frequentemente impossibilitando um trabalho regular de todo o plano de estudo.

Relativamente ao material, a aluna utiliza um trombone com rotor Bb/F modelo Semiprofissional adequado à sua estatura. Muitas vezes encontram-se em mau estado de higiene e conservação, impedindo uma boa performance. O professor regularmente faz pequenas manutenções na vara do trombone.

MR

O aluno frequenta o 2º Grau do Ensino Articulado, iniciou a sua formação musical na Academia de Música de Vilar do Paraíso. A relação pedagógica professor-aluno é difícil. O Aluno não está motivado para a escola nem para tocar trombone, o aluno discute constantemente as decisões do professor e ignora as recomendações feitas, o mesmo comportamento acontece igualmente na maioria das disciplinas. O Aluno não transitou de ano no ano letivo anterior e está em risco de ser expulso da academia. O aluno não é motivado para estudar qualquer disciplina apresentando comportamentos inapropriados à escola. Apresenta dificuldades a nível técnico e de formação musical. Não trás o material frequentemente impossibilitando um trabalho regular de todo o plano de estudo.

Relativamente ao material, o aluno utiliza um trombone com rotor Bb/F modelo estudante adequado à sua estatura. Muitas vezes encontram-se em mau estado de higiene e conservação, impedindo uma boa performance. O professor regularmente faz pequenas manutenções na vara do trombone.

JS

O aluno frequenta o 2ºano do Ensino Articulado, iniciou a sua formação musical na Academia de Música de Vilar do Paraíso. A relação pedagógica professor-aluno está assente no respeito mútuo e de aprendizagem contínua. É um aluno interessado, mas demonstra fragilidades técnicas e pouco rigor no estudo, não aplicando, sistematicamente o trabalho desenvolvido nas aulas de instrumento. Até ao 2º período demonstrou, em vários momentos, a falta de estudo, chegando a mentir ao professor para faltar ou ter aulas mais curtas.

Relativamente ao material, o aluno utiliza um trombone com rotor Bb/F modelo estudante adequado à sua estatura, apesar de se notar algum desconforto quando toca durante grandes períodos de tempo.

ML

O aluno frequenta o 3ºano do Ensino Articulado, iniciou a sua formação musical na Academia de Música de Vilar do Paraíso. A relação pedagógica professor-aluno está assente no respeito mútuo e de aprendizagem contínua. É um aluno interessado motivado apresenta desde já um com nível técnico e rigor no estudo, aplicando, constantemente o



trabalho desenvolvido nas aulas de instrumento. Já se apresentou em alguns concursos nacionais de trombone.

Relativamente ao material, o aluno utiliza um trombone com rotor Bb/F modelo estudante adequado à sua estatura.

#### GM

O aluno frequenta o 5º ano do Ensino Articulado, iniciou a sua formação musical na Academia de Música de Vilar do Paraíso e faz parte de uma banda Filarmónica da região. A relação pedagógica professor-aluno é instável, não há espaço a diálogo da parte do aluno, assumindo sistematicamente as decisões técnicas que cabem ao professor, o aluno discute constantemente as decisões do professor. É um aluno pouco motivado para estudar regularmente e apresenta um nível técnico baixo e dificuldades a nível técnico e de formação musical. Desde o início do segundo período manifestou intenção de continuar a sua formação num curso especializado de música, sendo advertido para que teria de se esforçar mais para obter melhores resultados técnicos e de das restantes disciplinas da área da musica. Durante o ano letivo não houve melhorias significativas.

Relativamente ao material, a aluna utiliza um trombone com rotor Bb/F modelo Semiprofissional adequado à sua estatura.

#### IA

A aluna frequenta o 7º Grau do Ensino Articulado, iniciou a sua formação musical na Academia de Música de Vilar do Paraíso e faz parte de uma banda Filarmónica da região. A relação pedagógica professor-aluno é um pouco difícil, uma vez que aluna não aceita as críticas construtivas que são feitas, achando sempre que está a tocar sem erros. É uma aluna minimamente ainda que pouco motivado para estudar regularmente. Apresenta um nível técnico baixo e dificuldades a nível técnico e de formação musical. Já se apresentou em alguns concursos nacionais de trombone, mas nunca obteve bons resultados. Desde o início do ano manifestou intenção de seguir para o ensino superior em trombone, sendo várias vezes chamada à atenção para que teria de se esforçar mais para obter melhores resultados técnicos, mas durante o ano letivo não houve melhorias significativas.

Relativamente ao material, a aluna utiliza um trombone com rotor Bb/F modelo Semiprofissional adequado à sua estatura.

## MB

A aluna frequenta o 7º grau do Ensino Articulado, iniciou a sua formação musical na Academia de Música de Vilar do Paraíso. A relação pedagógica professor-aluno está assente no respeito mútuo e de aprendizagem contínua. É um aluno extremamente interessada, mas demonstra fragilidades técnicas e apesar do rigor no estudo regular. Demonstrou sempre evolução durante o ano letivo.

Relativamente ao material, a aluna utiliza um trombone com rotor Bb/F modelo estudante que começa a apresentar algumas limitações, foi aconselhada a trocar de trombone no final do 1º período.

## PMS

O aluno frequenta o 8º Grau do Ensino Articulado, iniciou a sua formação musical na Academia de Música de Vilar do Paraíso. Faz parte de uma banda Filarmónica da região. A relação pedagógica professor-aluno está assente no respeito mútuo e de aprendizagem contínua. É um aluno interessado motivado apresenta desde já um com nível técnico e rigor no estudo, aplicando, constantemente o trabalho desenvolvido nas aulas de instrumento. Já se apresentou em alguns concursos nacionais de trombone, obtendo bons resultados.

Relativamente ao material, o aluno utiliza um trombone com rotor Bb/F modelo Semiprofissional adequado à sua estatura.

## 4.4 Reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada

Considero que a realização desta Prática de Ensino Supervisionada contribuiu a diversos níveis para a sua formação.

Importa ressaltar que as aulas de observação possibilitaram a conceção de um grupo de partilha contínua de conhecimentos, ideias e experiências entre o orientador coadjuvante, o mestrando e os alunos. Deste modo, pode retirar um enorme partido da observação e contribuir de forma ativa no processo ensino-aprendizagem, uma vez que houve uma grande abertura à discussão das temáticas surgidas.

Relativamente à evolução pessoal durante a participação nesta Prática de Ensino Supervisionada, ressalto que cada aula de instrumento é pessoal. Há uma constante necessidade de conhecer o aluno e perceber quais são os seus gostos e necessidades, que pelo observado estas podem passar por necessidade extra trombone, como por exemplo na

interação social do aluno. Às vezes é necessário gastar algum tempo a falar com o aluno para perceber em que situação se encontra, para a partir daí poder construir uma melhor relação de professor aluno. Apesar de o mestrando achar que está relação se foi construindo gradualmente desde o início da Prática de Ensino Supervisionada, dado às circunstâncias pandémicas e a necessidade de continuar as aulas On-line, houve um enorme recuo nesse ponto. Deixou de haver uma conexão física para se criar uma conexão on-line. Para além do constrangimento de não poder partilhar o mesmo espaço foram introduzidos fatores comprometedores que não eram passíveis de solução, como por exemplo dificuldade a nível da velocidade da internet, dificuldade da captação e da difusão do som. Houve de certeza muitos detalhes técnicos e musicais que não foram alvo de entendimento e conseqüentemente, erros que ficaram sem serem melhorados e aprendizagens que não aconteceram.

É também lamentável que deixou de ser possível concretizar outras atividades que já estavam idealizadas, por exemplo, Masterclasses, audições, sessões de estudo em grupo e Música de Câmara.

No entanto, um ponto positivo que surgiu entre a realidade da pandemia foi a necessidade da procura de novas estratégias e soluções que melhorem o ensino e a aprendizagem de trombone. Consideram-se adquiridos conhecimentos e técnicas de trabalho online e de gravação e edição de áudio e vídeo que talvez nunca viesse a desenvolver caso o panorama não se tivesse alterado. Este conhecimento adquirido vai ser bastante importante enquanto houver certas condicionantes que a pandemia nos deixou, mas também é uma porta que se abriu para um futuro cada vez mais á distancia e cada vez mais tecnológico e inovador.

Em jeito de conclusão, frisa-se que o processo de ensino-aprendizagem se realizou num ambiente fértil e saudável, e que a Prática de Ensino Supervisionada concedeu ferramentas úteis no desenvolvimento de competências de ensino do trombone.

## 5. Conclusão

Esta etapa chegou ao fim! Foi uma jornada difícil, mas muito enriquecedora. Aprendi muitas estratégias e tive contacto com várias formas diferentes de trabalhar. Aprendi a ter uma prática mais reflexiva e a perceber que há várias formas de fazer a mesma atividade, mas o importante é a confiança e conhecimento que me leva a fazer cada escolha. Podemos errar muitas vezes, mas esse erro só deve servir para que no futuro não o cometa novamente.

Ajudou-me a perceber a enorme satisfação que é lecionar, se tivermos uma prática consciente e responsável vamos conseguir dotar os alunos de capacidades que lhes sirvam para a vida toda. Pensando assim, é muito satisfatório poder marcar a vida dos alunos, da mesma forma que eles nos marcam a nós.

Sinto também que tenho uma melhor capacidade para resolver imprevistos. O melhor exemplo que posso dar é o facto de a meio do ano letivo ter de em poucos dias preparar metodologias e material para lecionar no formato de Ensino à Distância. Foi um obstáculo que ninguém previu, mas que no final, foi superado com sucesso. E refletindo sobre a questão, penso numa experiência extra na minha formação. Tive a oportunidade de implementar e vivenciar questões novas, como foi o caso das atividades de criação musical, música contemporânea para melhor preparar os alunos.

A ajuda do professor cooperante e de todos os professores do mestrado, ajudaram a desenvolver a capacidade de pensar e observar uma adversidade de várias perspetivas, o que no futuro vai facilitar a integração de alunos com as mais diversas características.

Tudo isto levou a um reforçar da minha identidade enquanto docente, que deve continuar com o foco em melhorar a minha prática cada dia. Procurar estratégia para me manter motivado para contribuir para uma melhor prática do Ensino do Trombone. Sempre com um olhar atento nos momentos musicais que poderei proporcionar aos alunos. Reconheço também que aprendi que não podemos fazer tudo sozinhos, é tão difícil como importante saber pedir ajuda aos outros.

Quanto ao Projeto de Investigação, ajudou-me a responder a algumas dúvidas que tinha acerca das NEE, mas sobretudo ajudou-me a perceber este contexto em específico. Perceber que existem mais pessoas com as mesmas dificuldades que as minha, motiva-me para continuar a trabalhar para a sua resolução. É bom poder ser investigador por um momento, e procurar aprofundar e melhorar cada vez mais as minhas capacidades nesta

Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

área. É importante poder trabalhar em projetos Educativos e ter a capacidade de identificar problemas e ter a capacidade de sugerir e implementar soluções.

Concluo esta etapa de formação, cansado, mas com um sentimento de que cresci durante todo o processo. Reconheço que isso só foi graças às pessoas que dele fizeram parte.

Fica o desejo de poder continuar esta caminhada profissionalmente.

## Bibliografia

Araújo, R. C. (2010). Música e motivação: Algumas perspectivas teóricas. *Revista de Educação Musical*. 134, 23-30.

Arban, J. (1936). *Arban's Famous Method for Trombone*. New York: Carl Fischer.

Assembleia Geral da ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: s/e.

Beeler, W. (1944). *Method for Trombone*. S/l: Alfred Publishing co., inc.

Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible*. Oxford: Oxford University Press.

Borodin, Polovtsian Dances by rehearsal Editions

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Buckmaster, T. M. (2006). *Teaching strategies of successful college trombone professors for undergraduate students*. South Florida: USF Graduate School, University of South Florida.

Calvanti, C. (2010). Um estudo sobre a autorregulação da prática instrumental de músicos instrumentistas. In *Música em Perspetiva: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR*. Paraná: Universidade Federal.

Correia, L. d. (2008). A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso. Em L. Correia, *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Couperin, F. (s/d). *Sailor's Song*. S/l: Medici Music Press.

Duke, R., Simmons, A., & Cash, C. (2009). It's not how much; It's how: Characteristics of practice behavior and retention of performance skills. In *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 310-321.

Educação, C. M. (2000). Educação Para Todos: Atingimos os Nossos Compromissos Coletivos. Em C. M. Educação, *Educação Para Todos: Atingimos os Nossos Compromissos Coletivos*.

Fagerlande, M. (1996). *Padre José Maurício: o método de piano forte do Padre José Maurício Nunes Garcia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: RioArte.

Formosinho, J. O. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Freire, V. (1992). *Música e Sociedade – uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música* (Tese de Doutorado não publicada). UFRJ, Rio de Janeiro.

Freixo, J. V. (2012). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gardou, C., & Develay, M. (2005). O que as Situações de Deficiência e a Educação Inclusiva "Dizem" às Ciências da Educação. Em C. Gardou, & M. Develay, *O que as Situações de Deficiência e a Educação Inclusiva "Dizem" às Ciências da Educação*, (06), 31-45.

Garrison, L. (2014). *Checklist for Practicing*. Chicago. Comunicação apresentada na National Flute Association Convention, Chicago, IL.

Green, B. (1986). *The inner game of music*. New York: Doubleday.

Guerreiro, C. (2016). *Aprendizagem do Trombone: problemas técnicos comuns e estratégias de resolução* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Johnston, P. (2007). *The practice revolution: Getting great results from the six days between music lessons*. Australia: PracticeSpot Press.

Kleinhammer, E. (1963). *The Art of Trombone Playing*. Evanston, Illinois: Summy-Birchard Co.

Klickstein G. (2009). *The Musician's Way: A Guide to Practice, Performance, and Wellness*. New York: Oxford University Press.

Madeira, L. (2014). *Estratégias de Auto-Regulação da Aprendizagem no Ensino Instrumental* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Matos, F. (2013). *Tecnologia Multimédia no Ensino do Trombone: Site de Apoio às Aulas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Mendes, T. (2016). *A Importância do Estudo Base e a disciplina no estudo, como suporte para o sucesso e o bom trabalho*. Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas.

Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? In S. Miles, & N. Singal, *The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?*

Moutinho, J. (2018). *Dinamização da Prática Instrumental do Trombone: um Estudo de Caso na EBI da Praia da Vitória* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Piaget, Viseu.

Neri de Souza, F., Neri de Souza, D., & Moreira, A. (2016). Diversidade de Contextos e Dados: Corpus Latente na Internet – Um Desafio para os Métodos Mistos. *Internet Latent Corpus Journal*, 6(1), 1–6.

Ockelford, A. (2010). *In the Key of Genius: The Extraordinary Life of Derek Paravicini*. S/l: Hutchinson.

Ockelford, A. (2013). *Music, language and autism. Exceptional strategies for exceptional minds*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Ockelford, A., & Matawa, C. (2009). *Focus on Music 2: Exploring the Musicality of Children and Young People with Retinopathy of Prematurity*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Oliveira, A. (2010). *Métodos e Ensinos do Trombone – Uma Reflexão Pedagógica*. Comunicação apresentada no I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro.

Pereira, R. (2013). *A Influência da Postura Corporal na Performance do Trombone em alunos do 3º Ciclo e Secundário*. Braga: Universidade do Minho.

Pires, C. M. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições.

Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa - Quadrante.

Pring, L., & Ockelford, A., (2005). *Focus on Music Exploring the musical interests and abilities of blind and partially-sighted children and young people with septo-optic dysplasia*, *British Journal of Visual Impairment*, (23)2.

Remington, E. (1980). *Warm-up exercises for trombone: an annotated collection of the famous daily routine developed by Emory Remington at the Eastman School of Music*. Athens, OH: Accura Music.

Robert, B., & Sari, B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Roberts, J. (2002). Current practice study among professional trombonists: Results of a survey. *International Trombone Association Journal*, 30(1), 46-52.

Rodrigues, D. (2006). “Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva”. Em D. Rodrigues, “*Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*”.

Rónai, L. (2008). *Em Busca de Um Mundo Perdido – Métodos de Flauta do Barroco ao Século XX*. Rio de Janeiro: Topbooks.

Santiago, P. (2006). *A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental*. Belo Horizonte: Per Musi.

Scheffer, J. (2013). *Trombone*. São Paulo: Associação Amigos do Projeto Guri.

Serrano, G. P. (2014). *Desafios de la Investigación Cualitativa*. Obtido de *Desafios de la Investigación Cualitativa*, documento eletrônico retirado de [https://www.researchgate.net/publication/237798499\\_DESAFIOS\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_CUALITATIVA](https://www.researchgate.net/publication/237798499_DESAFIOS_DE_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA).

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. s/l: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

UE (1996). *Carta de Luxemburgo*. s/l: s/e.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Wick, D. (1971). *Trombone technique*. London: Oxford University Press.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.

Zimmerman, B. (2015). Self-regulated Learning and Development in Teacher Preparation Training. In H. Bembenutty et al.. *Developing Self-regulation of Learning and Teaching Skills Among Teacher Candidates* (pp. 9-28). Holland: SpringerBriefs in Education.



Desafios da docência do Ensino especializado em Música: estará o professor de trombone preparado para receber um aluno com Necessidades Educativas Especiais?