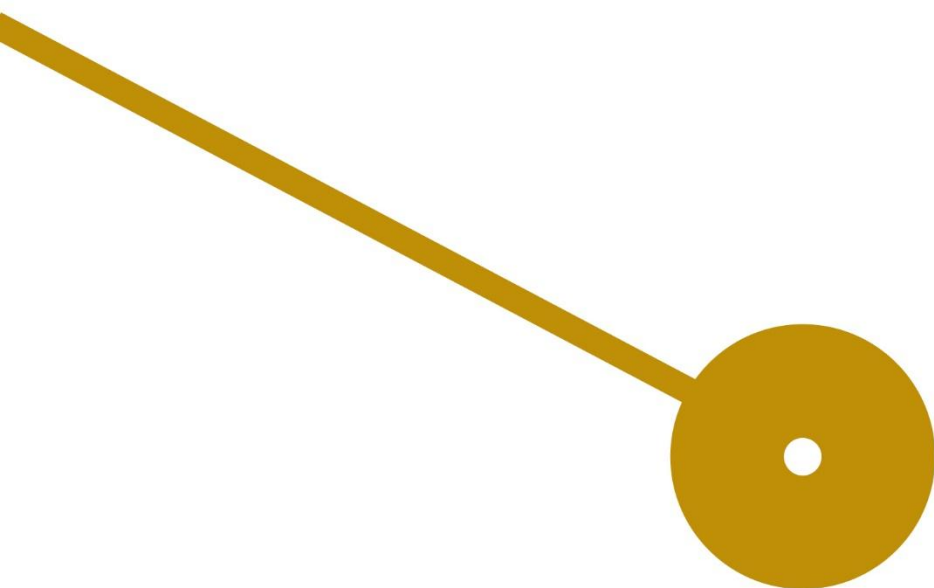




A Dislexia no Ensino de Música: dificuldades e estratégias a adotar

Joana Pereira Matos

06/**2026**





A Dislexia no Ensino de Música: dificuldades e estratégias a adotar

Joana Pereira Matos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e à Escola Superior de Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, especialização Instrumento e Classes de Conjunto, *Flauta Transversal*

Professor(es) Orientador(es)
Pedro Duarte
Raquel Lima

Professor(es) Cooperante(s)
Ana Maria Ribeiro

Dedico este trabalho à professora Joana Correia, a minha
“bóia de salvação”

Nunca desistas, mesmo quando tudo parecer difícil...

*Nunca duvides de ti, mesmo quando todos colocarem
tudo em causa.*

Porque tu, se quiseres, és capaz!

Agradecimentos

A conclusão deste percurso não teria sido possível sem o apoio e presença de um conjunto de pessoas a quem deixo aqui o meu profundo agradecimento.

A toda a minha família pelo apoio incondicional ao longo desta etapa, por me transmitirem a confiança e motivação necessárias nos momentos mais desafiantes e por acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades.

Às minhas amigas e colegas de Mestrado – Leonor Paiva, Ema Silva, Valentina Azevedo e Raquel Marques – pelo companheirismo, pela partilha e pelo apoio mútuo que construímos nestes dois anos. Foram, sem dúvida, um grande suporte neste percurso.

À ESMAE e a todos os que fizeram parte do meu percurso nesta instituição. Pessoas e memórias que levo comigo dos meus anos de Licenciatura, que ficarão eternamente gravados como aqueles que me ajudaram a crescer e a tornar-me a pessoa e profissional que sou hoje.

À Professora Raquel Lima, por ter acompanhado o meu percurso académico – primeiro enquanto professora na Licenciatura e agora como orientadora desde projeto. Obrigada pelos anos de partilha e ensinamentos.

Ao Professor Pedro Duarte, pela disponibilidade e pelas orientações que contribuíram de forma determinante para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

À Professora Ana Maria Ribeiro, pelo acolhimento na instituição de estágio, pela partilha da sua experiência e por ter tornado a Prática de Ensino Supervisionada numa experiência tão enriquecedora.

E por último, à Professora Joana Correia, a quem dedico este trabalho. Obrigada pelo apoio incondicional, pela sua disponibilidade constante, e por todas as conversas em que me ajudava a desmistificar problemas e a tomar decisões sensatas. É uma pessoa que levo comigo e a quem agradeço pelo meu caminho na música.

A todos, o meu sincero obrigada.

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – Ramo Instrumento, da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE), e encontra-se organizado em três capítulos principais. No primeiro capítulo, é apresentada uma caracterização detalhada da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, em Aveiro (EACMCGA), a instituição respetiva à Prática de Ensino Supervisionada. Neste capítulo são abordados o enquadramento histórico da instituição, as infraestruturas, a oferta formativa e a caracterização da comunidade.

No segundo capítulo, é descrito e analisado o percurso realizado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), decorrida na EACMCGA durante o ano letivo de 2025/2026. Abordam-se as diferentes fases da prática educativa – observação, cooperação e lecionação – a caracterização dos intervenientes, o repertório trabalhado e as principais atividades educativas desenvolvidas e assistidas, tanto no ensino individual de Flauta Transversal, como da Classe de Conjunto.

No terceiro capítulo, é desenvolvido o projeto de investigação denominado *A Dislexia no Ensino de Música: dificuldades e estratégias a adotar*. É uma investigação de natureza qualitativa que teve como objetivo principal compreender e analisar a manifestação da dislexia na aprendizagem de um instrumento musical e identificar as estratégias pedagógicas que mais se adequam ao perfil de alunos com dislexia. Para a recolha de dados foram realizadas três entrevistas semiestruturadas a professores de instrumento do ensino artístico especializado de música, cujos resultados foram analisados perante a literatura científica revista no início do capítulo. Os resultados obtidos mostram que a dislexia se manifesta no contexto musical através da leitura da notação, da coordenação motora e da perceção rítmica e que os professores desenvolvem estratégias pedagógicas consoante a sua experiência. Apesar de estas estratégias irem de encontro às abordadas na literatura, a investigação evidencia a necessidade de uma maior formação específica dos professores do ensino artístico especializado de música neste campo e de um enquadramento institucional e legislativo mais sólido neste contexto de ensino.

Palavras-chave

Dislexia; estratégias pedagógicas; educação inclusiva; aprendizagem de instrumento; dificuldades de aprendizagem específicas; pedagogia musical.

Abstract

This report was produced as part of the Master's Degree in Music Education – Instrumental Specialisation, at the Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE), and is organized into three main chapters.

The first chapter presents a detailed description of the Art School of the Calouste Gulbenkian Music Conservatory, in Aveiro (EACMCGA), the institution hosting the Supervised Teaching Practice. This chapter covers the historical background of the institution, its facilities, the educational provision and a description of the community.

The second chapter describes and analyses the process undertaken during the Supervised Teaching Practice (PES), which took place at the EACMCGA during the 2025/2026 academic year. It addresses the different phases of educational practice – observation, collaboration and teaching – the profile of the participants, the repertoire worked on and the main educational activities carried out and observed, both in individual Transverse Flute tuition and in the Ensemble Class.

The third chapter outlines the research project entitled 'Dyslexia in Music Education: difficulties and strategies to be adopted'. This is a qualitative study whose main objective was to understand and analyse the manifestation of dyslexia in the learning of a musical instrument and to identify the teaching strategies best suited to the profile of students with dyslexia. To collect data, three semi-structured interviews were conducted with music teachers specialising in the arts, and the results were analysed in light of the scientific literature reviewed at the beginning of the chapter. The findings show that dyslexia manifests itself in the musical context through the reading of musical notation, motor coordination and rhythmic perception, and that teachers develop pedagogical strategies based on their experience. Although these strategies are in line with those discussed in the literature, the research highlights the need for more specific training for teachers in specialised music education in this field, and for a more robust institutional and legislative framework within this educational context.

Keywords

Dyslexia; teaching strategies; inclusive education; learning to play an instrument; specific learning difficulties; music education.

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Guia de Observação da Prática Musical	2
1. Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro.....	2
2. Enquadramento Histórico.....	3
3. Caracterização das Infraestruturas do Conservatório de Música de Aveiro.....	4
4. Opções educativas.....	5
4.1. Missão, Princípios e Valores	6
4.2. Oferta Formativa e Plano de Ação Educativa.....	7
5. Caracterização da Comunidade Educativa.....	9
5.1. Alunos.....	9
5.2. Professores.....	10
5.3. Pessoal Não Docente	11
5.4. Encarregados de Educação	11
Capítulo II - Prática de Ensino Supervisionada	13
1. Organização da Prática Educativa.....	13
2. Horário e Local	14
3. Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada.....	14
4. Caracterização dos Intervenientes.....	17
5. A experiência de observação.....	18
6. A prática de ensino supervisionada.....	19
7. Organização da Prática de Ensino.....	20
8. Principais Experiências Educativas.....	21
9. Reflexão sobre a Prática de Ensino	22
10. Participação em atividades do Conservatório de Música de Aveiro.....	23
11. Reflexão Praxiológica.....	24
Capítulo III – Projeto de Investigação.....	26
1. Enquadramento do Estudo	27
1.1. Escolha e delimitação do tema.....	27
1.2. Objetivos Gerais e Específicos	28
2. Revisão da literatura.....	28
2.1. Dislexia e Dificuldades de Aprendizagem Específicas.....	29
2.2. O Cérebro.....	31
2.3. Processos Cognitivos na Aprendizagem e na Leitura	33
2.4. A Música e a Leitura.....	36
2.5. Estratégias de Intervenção e Adaptação Pedagógica	39

2.5.1.	Estratégias multissensoriais e auditivo-visuais.....	39
2.5.2.	Adaptação e seleção de repertório.....	41
2.5.3.	Envolvimento emocional e motivacional do aluno	42
2.6.	Dimensão Emocional e sensibilização para a dislexia no contexto musical.....	44
2.6.1.	O efeito emocional da dislexia	44
2.6.2.	Consciencialização e práticas inclusivas no ensino de música.....	46
3.	Metodologia de Investigação	48
3.1.	Justificação da escolha.....	48
3.2.	Abordagem metodológica.....	48
3.3.	Participantes da investigação	49
3.3.2.	Caracterização do grupo de participantes.....	49
3.4.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	51
3.5.	Considerações éticas	51
4.	Apresentação e Análise dos Resultados.....	52
4.1.	Descrição das entrevistas realizadas	52
4.2.	Categorias Emergentes	53
4.2.1	Experiências e perspetivas dos professores sobre a dislexia no ensino de música	53
4.2.2.	Identificação das dificuldades do processo educativo	56
4.2.3.	Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores	60
4.2.3.1.	Estratégias visuais e auditivas	60
4.2.3.2.	Estratégias de leitura e memorização musical.....	61
4.2.3.3.	Adaptações curriculares e metodológicas.....	62
4.3.	Articulação entre as práticas docentes e a literatura existente	65
4.4.	Síntese.....	67
5.	Discussão dos Resultados	68
5.1.	Interpretação à luz do enquadramento teórico	68
5.2.	Implicações pedagógicas e práticas para o Ensino Especializado de Música.....	70
5.3.	Limites do estudo.....	72
6.	Considerações Finais.....	73
	Reflexão Final	76
	Bibliografia.....	78
	Anexo I – Registo de aulas individuais da Aluna A (Ensino Básico)	82
	Anexo II – Registo de aulas individuais da Aluna B (Ensino Secundário).....	128
	Anexo III – Registo de aulas de Classe de Conjunto (Orquestra Clássica)	165
	Anexo IV – Guião da Entrevista	201
	Anexo V – Transcrição da entrevista – Professora A	202
	Anexo VI – Transcrição da entrevista – Professora B	210

Anexo VII – Transcrição da entrevista – Professor C	218
--	------------

Introdução

O ensino artístico especializado de música é uma área que coloca ao professor desafios pedagógicos únicos em constante evolução, dada a sua natureza artística, técnica, relacional e performativa. É neste contexto que surge o presente relatório de estágio, construído no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Música – Ramo Instrumento, da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE). Esta prática ocorreu nas instalações da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Aveiro, durante o ano letivo 2025/2026. A PES constituiu um espaço de confronto entre a teoria e a prática, no qual se tornou possível articular os conhecimentos adquiridos no decorrer do primeiro ano do Mestrado em Ensino com a experiência a ser desenvolvida. Ao longo do percurso surgiu uma questão que se revela a central desta investigação: de que forma os professores de instrumento são capazes de responder à diversidade de perfis de aprendizagem presentes na comunidade escolar? Ao atentarmos na diversidade de perfis é possível ainda observar que há alunos com necessidades específicas de aprendizagem, algo que sempre me suscitou grande interesse, particularmente o caso da dislexia. É um tema que emerge, por isso, como uma necessidade, de forma a responder às minhas questões.

O relatório encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro descreve a instituição de acolhimento, através da contextualização do ambiente da PES. O segundo procura descrever e refletir o percurso realizado no âmbito desta prática, incluindo as fases de observação, cooperação e lecionação. Por último, o terceiro capítulo apresenta o projeto de investigação sobre a dislexia no ensino de música, mais concretamente na aprendizagem de um instrumento, onde a revisão da literatura é articulada com os dados recolhidos através das entrevistas realizadas a três professores de instrumento.

Espera-se que este relatório possa contribuir para uma maior reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino artístico especializado de música, com especial foco na consciencialização do ensino e na adoção de práticas mais inclusivas que promovam o desenvolvimento integral de cada estudante.

Capítulo I - Guia de Observação da Prática Musical

O presente capítulo procura apresentar e caracterizar o contexto no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), neste caso particular, a Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro (EACMCGA). Revela-se fundamental compreender o ambiente institucional em que se desenvolve qualquer prática pedagógica, visto que as condições tanto físicas como organizacionais e ainda as condições humanas de uma instituição influenciam diretamente o processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, neste primeiro capítulo é realizada uma caracterização da instituição de acolhimento que se organiza em diferentes dimensões. Em primeiro, procede-se ao seu enquadramento histórico, o qual permite compreender o percurso e a identidade da escola desde a sua fundação. Em segundo, são descritas e caracterizadas as infraestruturas, de modo a demonstrar as condições materiais que a instituição disponibiliza à comunidade educativa. Em terceiro, aborda-se as opções educativas, as quais incluem a missão, os valores e a oferta formativa da instituição. E, por último, é realizada uma caracterização da comunidade educativa, ao contemplar os diferentes intervenientes que contribuem para o funcionamento e desenvolvimento do projeto educativo da EACMCGA.

1. Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro

A escolha da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro (EACMCGA) para a realização da Prática de Ensino Supervisionada baseia-se no seu estatuto enquanto instituição de referência no panorama do Ensino Artístico Especializado em Portugal. A EACMCGA tem desempenhado, desde a sua fundação, um papel importante na promoção do ensino especializado de música na região de Aveiro, contribuindo para a formação de vários alunos e promovendo a continuidade de uma atividade pedagógica e artística significativa (Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro). Outro fator que reforçou esta seleção foi a presença da professora Ana Maria Ribeiro, docente neste Conservatório e flautista com uma carreira a nível nacional e internacional. Da experiência desta profissional, importa salientar a sua atividade pedagógica e a orientação de *masterclasses*, bem como a participação em júris de concursos (Casa da Música, 2023).

Situada na cidade de Aveiro, a EACMCGA promove regularmente concertos, audições e projetos que contribuem para dinamizar a vida cultural da comunidade. Neste âmbito a instituição estabelece parcerias com diferentes entidades culturais da cidade, como é o caso do Teatro Aveirense, onde são realizados concertos e apresentações envolvendo alunos do conservatório (Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro).

Ao realizar a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro, foi possível estabelecer um contacto direto com o ensino artístico especializado, permitindo a observação, análise crítica e reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo. Este processo, revelou-se uma experiência fulcral para a compreensão dos desafios e dinâmicas de aprendizagem inerentes ao contexto da educação musical.

De forma a melhor ilustrar esta experiência, neste contexto educativo, revela-se pertinente proceder a uma caracterização detalhada da instituição. Neste sentido, começar-se-á por abordar o seu enquadramento histórico, seguido da descrição das infraestruturas e das opções educativas, e, por fim, a caracterização da comunidade educativa.

2. Enquadramento Histórico

A Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro foi fundada a 8 de outubro de 1960, enquanto Conservatório Regional de Aveiro, a comando de Orlando de Oliveira, antigo professor e reitor do Liceu Nacional de Aveiro. A criação desta instituição surgiu da ambição de expandir o Ensino Artístico Especializado em Portugal, promovendo na região aveirense uma escola direcionada para o Ensino de Música, como já acontecia noutras regiões do país. Esta instituição nasceu como uma associação cultural contando com o apoio de várias entidades locais, entre elas o Ministério da Educação e a Fundação Calouste Gulbenkian, desempenhando, desde o início, um papel de extrema relevância na dinamização cultural da cidade, como mencionado (Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro).

Numa fase inicial, o Conservatório funcionava em instalações provisórias. Primeiro, no edifício do Liceu Nacional de Aveiro, a atual Escola Secundária José Estevão, e mais tarde em anexos à Igreja da Misericórdia. Foi em março de 1971 que

passou a ocupar um edifício construído especificamente para o ensino artístico, que incluía música, dança e artes plásticas. Esta foi uma mudança que permitiu ao Conservatório afirmar-se enquanto instituição educativa, proporcionando, deste modo, melhores condições para a realização das práticas pedagógicas.

Por força da Portaria nº 500/85, de 24 de julho, a EACMCGA passou a integrar a rede pública do ensino especializado de música, a partir do dia 1 de outubro desse mesmo ano, adotando então a designação de Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian. Nesse mesmo ano, e na sequência da celebração dos seus 25 anos, o edifício foi doado à Câmara Municipal pela Fundação Calouste Gulbenkian, de forma a garantir a continuidade do projeto educativo. Posteriormente, no âmbito da reorganização da rede escolar pública portuguesa, o termo "Escola Artística" passou a ser integrado na denominação oficial dos estabelecimentos de ensino artístico especializado da rede pública, passando a instituição a designar-se Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro (EACMCGA), designação que se mantém até aos dias de hoje.

Aquando da sua inauguração, frequentaram o conservatório 132 alunos que foram distribuídos pelas várias classes instrumentais existentes na altura. Atualmente, a instituição acolhe cerca de 600 estudantes, não só provenientes do concelho de Aveiro, mas também de diversas regiões da zona centro e norte do país.

3. Caracterização das Infraestruturas do Conservatório de Música de Aveiro

No que concerne à componente logística, as infraestruturas da EACMCGA possuem dimensões pensadas para responder às especificidades técnicas e pedagógicas do ensino artístico especializado, como já foi mencionado em parágrafos anteriores. O espaço físico da instituição apresenta uma organização estruturada em diferentes núcleos de forma a garantir que as diferentes atividades letivas possam decorrer simultaneamente.

No que diz respeito às salas de aulas, estas distribuem-se por diferentes tipologias, de acordo com a natureza das disciplinas lecionadas. Existem salas de menores dimensões - destinadas na sua maioria ao ensino ou estudo individual de um instrumento – e salas de maiores dimensões equipadas com mesas, secretárias e um quadro para disciplinas teóricas, e que envolvam um maior número de alunos.

Todas as salas se encontram equipadas com os recursos necessários à realização das aulas: cadeiras, mesas, estantes e piano, alguns de cauda, outros verticais. Além disso, esta instituição dispõe também de espaços alocados a momentos de apresentação pública, como é o caso do Auditório Orlando de Oliveira, um espaço amplo com capacidade para albergar cerca de 100 pessoas. Destaca-se ainda a Sala Azeredo Perdigão, localizada numa zona mais central do edifício, cuja estrutura se destaca por não constituir um espaço totalmente fechado, pois encontra-se aberta aos pisos superiores. Esta abertura permite um maior envolvimento da comunidade escolar nas atividades que ali decorrem visto que o som é projetado não só para as pessoas presentes na sala, mas também no andar superior.

Como suporte ao desenvolvimento académico e também à investigação, a EACMCGA possui um Centro de Recursos. Este centro assume as funções de biblioteca e mediateca, o que permite facultar à comunidade educativa um vasto espólio tanto documental como audiovisual. Complementarmente, a escola disponibiliza ainda instrumentos, os quais se encontram listados no *Regulamento de Aluguer e Empréstimo de Instrumentos Musicais*, bem como as devidas normas para a sua utilização e requisição. Todo o edifício e o material que nele consta são geridos sob critérios de segurança, higiene e preservação, sendo que todos os que usufruem do espaço escolar partilham a responsabilidade de o salvaguardar, conforme descrito no regulamento interno da escola.

4. Opções educativas

As opções educativas da EACMCGA estão diretamente relacionadas com a sua missão institucional e com os princípios orientadores da sua atividade. Neste sentido, é procurado desenvolver um modelo educativo que conjuga a formação artística especializada com o desenvolvimento pessoal dos alunos.

A perspetiva pedagógica apresentada na Oferta Educativa (Projeto Educativo da EACMCGA, 2025) pretende promover o desenvolvimento de competências transversais ao ensino de música, tais como a autonomia, responsabilidade, sentido crítico e o trabalho com pares. Desta forma, a instituição adapta-se de forma a responder às diferentes etapas do percurso musical de cada aluno.

Assim, revela-se pertinente analisar a missão, princípios e valores orientadores da ação educativa da EACMCGA e de que forma estas componentes se concretizam tanto na oferta formativa como no plano de ação educativa.

4.1. Missão, Princípios e Valores

A estrutura identitária da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro encontra-se vertida no seu Regulamento Interno (2023), um documento que tem por objetivo estabelecer as diretrizes fundamentais para a sua autonomia tanto pedagógica como organizacional.

Segundo o Regulamento Interno (2023) da escola, a missão da EACMCGA prende-se com “a prestação de um serviço educativo de excelência no âmbito do Ensino Especializado de Música” (p.4), comprometendo-se em proporcionar aos alunos uma “sólida formação técnica, interpretativa e criativa” (p.4), sem negligenciar as dimensões criativa e humana. Esta missão torna-se indissociável da preparação dos alunos não só para a continuidade do ciclo de estudos no ensino superior, mas também para uma inserção consciente e qualificada no mercado de trabalho artístico, culminando “na promoção de uma cidadania ativa” (p.4) que se fundamenta em valores como a solidariedade e respeito pela diferença.

Quanto à sua base axiológica, a EACMCGA rege-se por um conjunto de valores que esclarecem a conduta da comunidade educativa no seu todo. Entre estes valores destacam-se a integridade e a responsabilidade, virtudes entendidas como um compromisso ético com a verdade e o cumprimento dos diversos deveres individuais e coletivos. Outros valores como a excelência e a criatividade são mencionados no Artigo nº1 do Regulamento como motores da inovação e rigor artístico, enquanto a solidariedade, o respeito e a cidadania asseguram que o conservatório funcione como um espaço de inclusão, tolerância e valorização da dignidade humana, ideia presente no Artigo nº2.

Por último, esta instituição pauta-se pelo seu movimento pela “liberdade de aprender e de ensinar” (p.4), garantindo um ambiente de pluralidade pedagógica. Existem ainda condições que são apresentadas como necessárias para que exista uma maior qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, tais como o rigor e a exigência. Finalmente, este quadro complementa-se com os princípios da

“solidariedade e tolerância” (p.4) e pelo “respeito pela diferença” (p.4), assegurando que a formação artística ocorra num espaço de valorização da diversidade cultural.

4.2. Oferta Formativa e Plano de Ação Educativa

A Oferta Formativa da EACMCGA encontra-se estruturada de acordo com a legislação em vigor para o Ensino Artístico Especializado de Música e organiza-se em diferentes níveis de ensino e regimes de frequência, explicitados no Regulamento Interno (2023). O percurso é iniciado com o Curso de Iniciação, o qual é destinado a crianças entre os 6 e os 10 anos de idade, o correspondente ao 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este curso poderá ter a duração de entre um e quatro anos, funcionando em regime supletivo e em horário diurno, tanto em Aveiro como no Polo de Estarreja – marcando assim o primeiro contacto com o ensino de música.

No seguimento, encontra-se o Curso Básico, com a duração de cinco anos e início no 5º ano de escolaridade, abrangendo os 2.º e 3.º CEB, e culminando com uma certificação equivalente ao 9º ano de escolaridade. Simultaneamente, o Conservatório oferece ainda o Curso Básico de Canto Gregoriano, que dispõe de uma organização semelhante.

Este percurso formativo termina no Curso Secundário de Música, com a duração de três anos, e no qual os alunos podem escolher diferentes áreas de especialização, mais concretamente Instrumento, Formação Musical ou Composição. É um nível de escolaridade pautado por um aprofundar das competências desenvolvidas nos cursos anteriores e que dispõe de uma formação orientada para o prosseguimento dos estudos no ensino superior.

Relativamente aos Cursos Básico e Secundário, a EACMCGA propõe dois regimes de frequência, cada um com diferentes características e objetivos, o Articulado e o Supletivo. Por um lado, no regime articulado do Curso Básico, privilegia-se uma reorganização gradual da carga curricular, na qual a componente geral, assegurada por uma escola parceira, é progressivamente reduzida para que haja lugar à formação musical no Conservatório. Desta forma, os alunos poderão desenvolver as competências básicas musicais, sem descuidar a sua integração com a escolaridade obrigatória. No Curso Secundário, o regime articulado assume uma

outra lógica de pensamento: os alunos frequentam a componente geral do ensino secundário numa escola que lhes provenha esse nível, como é o caso das disciplinas de Português, Filosofia, Educação Física e uma Língua Estrangeira, enquanto a sua formação na EACMCGA é muito mais aprofundada (Regulamento Interno, 2023).

Por outro lado, o regime supletivo é caracterizado pela acumulação integral do currículo geral de uma escola regular com o percurso específico de música no Conservatório, no qual os alunos podem escolher frequentar apenas algumas das disciplinas constantes da oferta educativa. Esta modalidade ocorre tanto no Curso Básico como no Secundário, apesar de neste último existir um conjunto mínimo de disciplinas estruturantes, em função da área de especialização por o aluno escolhida (Regulamento Interno, 2023).

Quanto à oferta instrumental da EACMCGA, esta revela ser bastante diversificada, manifestando-se nas várias áreas, como é o caso das cordas, sopros, percussão, teclas e canto, proporcionando aos alunos a escolha entre um alargado leque de instrumentos, organizados segundo departamentos curriculares especializados: Tecla, Sopro e Percussão, Corda, Canto e Música de Conjunto e Ciências Musicais (Regulamento Interno, 2023).

O acesso a qualquer um dos cursos implica a realização de provas de seleção, que englobam avaliação de competências ao nível da Formação Musical e do instrumento escolhido pelo aluno, sendo que existe uma prova para cada uma das componentes. Os planos de estudo e os requisitos de acesso aos Cursos Básico e Secundário do ensino artístico especializado de música encontram-se regulamentados pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, pela Portaria n.º 225/2012 e pela Portaria n.º 229-A/2018.

Para as opções educativas da instituição, importa analisar o Projeto Educativo da EACMCGA (2025) que é o documento orientador das suas atividades pedagógicas, no qual são definidos princípios, objetivos e estratégias. É um documento que pretende garantir a coerência entre missão, valores e práticas pedagógicas. De acordo com esse documento, o principal objetivo deste Conservatório é oferecer uma formação musical com bases sólidas, ao promover o desenvolvimento técnico e artístico dos alunos. Além disso, procura também

desenvolver competências transversais ao processo de ensino e de aprendizagem, tais como a autonomia, responsabilidade, pensamento crítico, cooperação e criatividade.

Neste enquadramento, a EACMCGA assume como objetivos pedagógicos principais a promoção de uma formação integral do aluno que valorize o seu crescimento intelectual, artístico e humano; a preparação dos alunos para o prosseguimento dos seus estudos no Ensino Superior de Música e o desenvolvimento de competências que permitam a integração no mercado de trabalho dentro do contexto profissional artístico.

5. Caracterização da Comunidade Educativa

A comunidade educativa da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro é constituída por vários intervenientes, que articuladamente contribuem para o funcionamento da escola, bem como para a concretização do seu projeto educativo. Alunos, docentes, não docentes e pais e/ou encarregados de educação complementam-se naquele que é o seu papel no processo de ensino e de aprendizagem, procurando participar ativamente na construção de um ambiente orientado para o desenvolvimento artístico e académico dos estudantes.

Nesta secção, serão analisados os diferentes elementos que integram a comunidade educativa da EACMCGA, considerando o papel, responsabilidades e contributos dos alunos, docentes, não docentes e encarregados de educação para a dinâmica da instituição.

5.1. Alunos

Os alunos constituem o núcleo central da atividade desta instituição, sendo que todo o processo educativo se encontra orientado para o seu desenvolvimento. A população discente da EACMCGA caracteriza-se pela sua heterogeneidade, ao integrar alunos de diferentes faixas etárias e níveis de ensino, desde a iniciação até ao curso secundário. Como referido anteriormente, os objetivos dos alunos poderão variar de acordo com o regime que frequentam, ora articulado, ora supletivo, no entanto, de um ponto de vista geral, o perfil do aluno requer o desenvolvimento de competências como a autonomia, gestão do tempo, pensamento crítico, de modo

que consiga responder às exigências com que são confrontados no decorrer do seu percurso escolar.

Além de participarem nas atividades letivas, os estudantes têm ainda a possibilidade de participar na vida da comunidade escolar, nomeadamente através da Associação de Estudantes, contribuindo para a dinamização desta comunidade. Quanto aos seus deveres, é-lhes requerido um compromisso assente na assiduidade, pontualidade e estudo sistemático, elementos estes que se revelam essenciais para a sua evolução nesta área. Adicionalmente, detêm a responsabilidade de preservar o património escolar, o que inclui instalações, instrumentos e outros equipamentos, e é ainda realçada a importância da manutenção de uma boa conduta, marcada pelo respeito e cooperação (Regulamento Interno, 2023).

5.2. Professores

O corpo docente assume um papel de extrema importância no processo de formação dos estudantes, visto ser responsável pelo desenvolvimento técnico, pedagógico e artístico dos discentes. Trata-se de um grupo de profissionais especializado na área da música, integrando docentes que além de professores, são músicos de orquestra e *performers*, o que permite articular na sua prática educativa a teoria e a experiência do próprio enquanto exemplo para os alunos.

De acordo com o Regulamento Interno (2023) da EACMCGA, a prática docente deve assentar na “autonomia técnica, científica e pedagógica” (p.30) e que os docentes devem participar ativamente no planeamento, implementação e avaliação das atividades. Neste seguimento, destaca-se o compromisso com a promoção de elevados padrões de rigor e exigência pedagógica, um pilar essencial para a prestação de um serviço educativo de excelência que se foca na solidez da formação técnica, interpretativa e criativa dos discentes, um rigor que é supervisionado ativamente pelo Conselho Pedagógico e pelas Coordenações de Departamento, de forma a assegurar a qualidade do ensino.

Ademais, o Artigo 13º estabelece como um dever dos docentes a “atualização constante das suas competências profissionais” (p.30) e, ainda, o cumprimento dos princípios de integridade ética no exercício da sua atividade. A articulação entre os professores decorre através de estruturas de coordenação

pedagógica, mais concretamente por diretores de departamentos específicos mencionados no ponto 4 que têm como objetivo assegurar a coerência e a continuidade do percurso formativo dos alunos.

5.3. Pessoal Não Docente

O pessoal não docente desempenha as funções essenciais ao funcionamento regular de uma instituição, especialmente ao assegurar o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas. É um grupo que integra diferentes profissionais, entre eles assistentes operacionais e técnicos, que colaboram no atendimento à comunidade educativa, na manutenção dos espaços e equipamentos escolares, e claro na gestão administrativa.

Além destas funções operacionais, o pessoal não docente detém uma relação bastante próxima com o quotidiano escolar e contribui para a criação de um ambiente organizado e funcional, visto que gere a logística da escola, garantindo que todas as atividades letivas decorrem dentro das condições necessárias à sua realização.

As suas responsabilidades passam pela organização e gestão destes serviços, pelo apoio direto a alunos, docentes e encarregados de educação, bem como pela colaboração na gestão de recursos materiais e infraestruturas. O exercício das suas funções é orientado por princípios de responsabilidade, zelo e eficiência, contribuindo, simultaneamente, para a segurança, manutenção das instalações e preservação dos equipamentos do Conservatório (Regulamento Interno, 2023).

5.4. Encarregados de Educação

Os encarregados de educação assumem também um papel relevante no acompanhamento do percurso educativo dos educandos, particularmente no contexto do ensino especializado de música, dado ser uma área que implica um envolvimento com o instrumento fora do espaço da sala de aula, envolvimento este que necessita de ser estimulado também pelos encarregados de educação. A sua participação na vida escolar contribui para um fortalecimento da relação entre a escola e o contexto familiar, na medida em que promove uma maior articulação entre ambos, ao facilitar a comunicação com os docentes e o acompanhamento

contínuo do processo de aprendizagem.

Como referido, este envolvimento revela-se essencial neste tipo de ensino, uma vez que a evolução dos alunos depende, na grande maioria, do estudo individual do instrumento fora do contexto escolar. Para isso, é vital o apoio dos encarregados de educação, por exemplo, na criação de rotinas de estudo e no incentivo à prática diária.

Além do indicado, os encarregados de educação têm direito ao acesso à informação regular sobre a aprendizagem e comportamento dos alunos, e possuem, ainda, a possibilidade de participar na vida da comunidade escolar, através da Associação de Pais. Em contrapartida, compete-lhes colaborar com os docentes e a instituição no cumprimento das normas estabelecidas e na promoção do sucesso educativo. (Regulamento Interno – Artigo 14º, 2023).

Desta forma, estes intervenientes constituem um elemento fundamental na construção de um ambiente educativo promotor de elementos como a coesão e colaboração, cujo foco central é o desenvolvimento integral dos discentes.

Capítulo II - Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) constitui uma parte fundamental do Mestrado em Ensino de Música, dado ser a experiência que permite integrar e aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer do primeiro ano deste curso. É uma experiência formativa que permite ao futuro docente contactar, de forma direta, com a prática educativa, promovendo o desenvolvimento de competências, tanto pedagógicas, como didáticas e reflexivas, através do contexto real de ensino.

O presente capítulo pretende descrever e analisar o percurso realizado no âmbito da PES, decorrida na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro (EACMCGA), durante o ano letivo 2025/2026. Serão abordados os diferentes aspetos que caracterizam esta formação, nomeadamente a organização da prática educativa, o horário letivo, a caracterização dos intervenientes e quais as principais atividades desenvolvidas e assistidas neste âmbito. Por fim, será apresentada uma reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem e sobre a experiência desenvolvida no âmbito da PES.

1. Organização da Prática Educativa

A organização da prática educativa foi traçada de acordo com as orientações estabelecidas no Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada e Relatório de Estágio Mestrado em Ensino de Música, tendo em consideração os objetivos da Unidade Curricular. Esta prática foi estruturada de forma progressiva, a qual se iniciou com um período de observação, que permitiu a compreensão das diferentes pedagogias utilizadas pelo professor cooperante. Esta fase possibilitou uma integração gradual no contexto educativo da EACMCGA, o que facilitou posteriormente a transição para uma participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem. Posteriormente, ocorreu um breve período de cooperação e, de seguida, de lecionação, no qual surgiram responsabilidades como a planificação e condução de aulas, sempre sob supervisão da professora cooperante.

Neste sentido, foram acompanhadas ao longo de todo o ano letivo, as aulas da aluna A, a qual iniciou o ano no 4º grau do Ensino Básico e, no segundo período realizou a prova de transição para o 5º grau (Regime Articulado, Ensino Básico), de forma a estar em conformidade com o seu ano de escolaridade nas restantes

disciplinas do ensino regular, e da aluna B, do 10º ano (Regime Articulado, Ensino Secundário), ambas pertencentes à classe da professora Ana Maria Ribeiro. Relativamente à Classe de Conjunto, foram acompanhadas as aulas da Orquestra Clássica, igualmente orientada pela professora Ana Maria Ribeiro.

2. Horário e Local

Relativamente ao horário e local, como mencionado, a Prática de Ensino Supervisionada decorreu nas instalações da EACMCGA. As atividades foram desenvolvidas de acordo com um horário estabelecido previamente pela professora cooperante.

A duração e organização das aulas variam em função do nível de ensino, o que permitiu contactar com diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem, e adaptar as estratégias em conformidade com essas etapas.

O horário cumprido encontra-se estipulado na seguinte tabela:

Nível de Ensino	Disciplina	Horário
5º grau, Ensino Básico, Regime Articulado	Flauta Transversal, Aluna A	Terça-feira, 18h45-20h15
6º grau, Ensino Secundário, Regime Articulado	Flauta Transversal, Aluna B	Terça-feira, 17h15-18h45
6º, 7º e 8º graus, Ensino Secundário	Orquestra Clássica	Quarta-feira, 18h40-21h

Tabela 1: Horário da Prática de Ensino Supervisionada

3. Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada

O desenvolvimento da PES seguiu uma organização temporal de acordo com as divisões letivas estabelecidas pela instituição.

O cronograma que se apresenta de seguida sistematiza as atividades desenvolvidas em cada semana, organizadas por aluna e contexto.

Semana	Data	Aluna A	Aluna B	Classe de Conjunto
--------	------	---------	---------	--------------------

1	20/10- 24/10	Observação Aula nº1	Observação Aula nº1	Observação Aula nº1
2	27/10-31/10	Observação Aula nº2	Observação Aula nº2	Observação Aula nº2
3	03/11-07/11	Interrupção Letiva	Interrupção Letiva	Interrupção Letiva
4	10/11-14/11	Observação Aula nº3	Observação Aula nº3	Observação Aula nº3
5	17/11-21/11	Cooperação Aula nº1	Cooperação Aula nº1	Observação Aula nº4
6	24/11-28/11	Lecionação Aula nº1	Lecionação Aula nº1	Observação Aula nº5
7	01/12-05/12	Lecionação Aula nº2	Lecionação Aula nº2	Observação Aula nº6
8	08/12-12/12	Provas Trimestrais	Provas Trimestrais	Cooperação Aula nº1
9	15/12-19/12	Lecionação Aula nº3	Lecionação Aula nº3	Cooperação Aula nº2
10	22/12-26/12	Interrupção Letiva	Interrupção Letiva	Interrupção Letiva
11	29/12-02/01	Interrupção Letiva	Interrupção Letiva	Interrupção Letiva
12	05/01-09/01	Lecionação Aula nº4	Lecionação Aula nº4	Observação Aula nº7
13	12/01-16/01	Lecionação Aula nº5	Lecionação Aula nº5	Observação Aula nº8
14	19/01-23/01	Lecionação Aula nº6	Lecionação Aula nº6	Lecionação Aula nº1
15	26/01-30/01	Lecionação Aula nº7	Lecionação Aula nº7	Lecionação Aula nº2
16	02/02-06/02	Lecionação Aula nº8	Lecionação Aula nº8	Cooperação Aula nº3

17	09/02-13/02	Interrupção Letiva	Interrupção Letiva	Interrupção Letiva
18	16/02-20/02	Interrupção Letiva	Interrupção Letiva	Interrupção Letiva
19	23/02-27/02	Lecionação Aula nº9	Lecionação Aula nº9	Observação Aula nº9
20	02/03-06/03	Lecionação Aula nº10	Lecionação Aula nº10	Cooperação Aula nº4
21	09/03-13/03	Lecionação Aula nº11	Lecionação Aula nº11	Cooperação Aula nº5
22	16/03-20/03	Observação Aula nº4	Lecionação Aula nº12	Lecionação Aula nº3
23	23/03-27/03	Provas Trimestrais	Provas Trimestrais	Provas Trimestrais
24	30/03-03/04	Lecionação Aula nº12	Lecionação Aula nº13	Cooperação Aula nº6
25	06/04-10/04	Interrupção Letiva	Interrupção Letiva	Interrupção Letiva
26	13/04-17/04	Lecionação Aula nº13	Lecionação Aula nº14	Observação Aula nº10
27	20/04-24/04	Lecionação Aula nº14	Lecionação Aula nº15	Observação Aula nº11
28	27/04-01/05	Lecionação Aula nº15	Lecionação Aula nº16	Observação Aula nº12
29	04/05-08/05	Lecionação Aula nº16	Lecionação Aula nº17	Observação Aula nº13
30	11/05-15/05	Feriado	Feriado	Observação Aula nº14
31	18/05-22/05	Masterclasse	Masterclasse	Observação Aula nº15
32	25/05-29/05	-----	Prova Trimestral	Concerto

33	01/06-05/06	Aula Supervisionada	Aula Supervisionada	-----
34	08/06-12/06	-----	-----	-----

Tabela 2: Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada

4. Caracterização dos Intervenientes

No âmbito da PES, tornou-se possível o contacto com diferentes tipos de intervenientes, nomeadamente alunos de diferentes graus de ensino e a professora cooperante.

A Aluna A tem 14 anos, e iniciou o ano letivo a frequentar o 4º grau do Regime Articulado. Antes de terminar o primeiro semestre, realizou uma prova de modo a poder transitar para o 5º grau e estar assim em conformidade com o seu ano de escolaridade nas restantes disciplinas do ensino regular. É uma aluna que demonstra bastantes dificuldades técnicas e pouco domínio do instrumento, grande parte devido à falta de uma prática de estudo regular e consistente. Apesar de desde o início do ano ter sido advertida para alterar os seus hábitos, tal não aconteceu de forma consistente, pelo que a sua evolução ao longo do ano letivo foi pouco notória. O repertório trabalhado ao longo do ano incluiu a *Sonata em Dó M* de G. Donizetti, a Sonata nº5 de G.F. Händel, o 1º andamento de *La Flûte de Pan* de J. Mouquet, os *20 Estudos Progressivos*, Op.132 de G.Gariboldi e ainda os Estudos Op.33 nº1 de E.Koehler.

A Aluna B tem 16 anos, e frequenta o 10º ano, correspondente ao 6º grau, no Regime Articulado, tendo ingressado este ano na Classe da Professora Ana Maria Ribeiro. A aluna apresentou uma grande evolução, desde as suas competências técnicas, como também na sua confiança na performance. Desenvolveu um trabalho coeso e, apesar das suas dificuldades de expressão iniciais, conseguiu ultrapassar o receio da exposição e afirmar a sua identidade e interpretação musical. Uma das componentes que mais trabalhou foi a questão do som, visto não ter muita gama de dinâmicas. É de destacar o seu compromisso e motivação com o instrumento, e por cumprir e adotar no seu estudo diário os conselhos e orientações que lhe iam sendo fornecidos no decorrer das aulas. O repertório trabalhado incluiu a *Fantasie* de G. Fauré, 18 estudos de Berbeguier, *La*

Flûte de Pan (1º e 2º andamentos) de J. Mouquet, *Andante et Scherzo* de L. Ganne, Estudos Op.33 nº2 de E.Koehler e *20 Caprices pour Flute* de S. Mercadante.

A Classe de Conjunto acompanhada foi a Orquestra Clássica da EACMCGA, a qual é constituída, na sua maioria, por alunos do Ensino Secundário, mais concretamente dos 6º, 7º e 8º graus. O número de alunos é de aproximadamente 43, podendo variar consoante o repertório a ser trabalhado. Este repertório revelou-se diversificado e exigente, e abrangeu obras de diferentes períodos e estilos, tais como: a Sinfonia nº8, D. 759 de F. Schubert; a Sinfonia nº1, Op. 21 de L.van Beethoven; a *Pavane*, Op. 50 de G. Fauré; o Concerto nº2 para Contrabaixo de G. Bottesini; a *Lista de Schindler* de J. Williams; a Missa Brevis em Ré m, K 194 e *Alma Dei Creatoris* de W.A. Mozart, a Abertura de João Domingos Bomtempo, a *Rosamunde* de F. Schubert e *Hodie* de J. Leavitt.

Por fim, importa destacar que a Professora Ana Maria Ribeiro desempenhou um papel crucial ao longo de toda esta prática, ao orientar e supervisionar as atividades que iam sendo desenvolvidas, partilhar conhecimentos e experiências, e ao promover um ambiente propício à aprendizagem e desenvolvimento profissional.

5. A experiência de observação

A primeira fase da Prática de Ensino Supervisionada - a de observação - constituiu o primeiro contacto com o contexto educativo da EACMCGA, o que permitiu analisar as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas por uma professora com vasta experiência. Esta é uma etapa que assume alguma relevância no processo de formação de um docente, visto que permite erigir um olhar crítico e fundamentado sobre o ensino.

Segundo autores como Estrela (1994) a observação é um processo sistemático de recolha de informação sobre a prática pedagógica, que tem em vista a sua compreensão e análise. Neste sentido foi adotada uma observação direta, não participante, na qual não há intervenção na dinâmica da aula, assumindo-se por isso uma posição externa, no entanto sempre mantendo um contacto próximo com o contexto educativo.

Durante este período, tornou-se possível observar abordagens diversificadas no ensino do instrumento, neste caso da Flauta Transversal, como também algumas estratégias de comunicação, motivação e estratégias de estudo utilizadas pela professora cooperante. A observação possibilitou ainda compreender a importância de uma boa gestão do tempo, da planificação e estruturação da aula, e de como adaptar estas especificações às necessidades individuais de cada aluno. Esta experiência revelou-se essencial para construir uma base de conhecimentos sólida, que viria a ser aplicada nas fases posteriores, nomeadamente a de cooperação e lecionação.

Os relatórios de observação encontram-se disponíveis para consulta nos anexos correspondentes (I, II e III).

6. A prática de ensino supervisionada

No que toca à prática de ensino propriamente dita, foram elaboradas grelhas de planificação para cada aula, seguidas de uma descrição e reflexão sobre a sua implementação.

De acordo com Alarcão (2003), a prática docente implica uma atitude de reflexão contínua, na qual o professor primeiro analisa, de seguida ajusta, e por fim reconstrói a sua ação pedagógica. Deste modo, a planificação surge como um processo dinâmico que para além da definição prévia de objetivos e conteúdos, integra também a antecipação de estratégias, adaptação às diversas características de cada aluno e a capacidade de reajustar a planificação em função do decorrer da aula.

Por sua vez, Flores (2017) defende que o professor constrói o seu conhecimento pedagógico a partir da experiência, ao analisar e refletir de forma crítica sobre a sua prática, e as decisões nela englobadas. Assim, a Prática de Ensino Supervisionada representa um espaço que privilegia esta construção, e permite articular a teoria e a prática de forma consciente e fundamentada.

A planificação das aulas foi realizada com base nos materiais fornecidos no decorrer do primeiro ano do Mestrado em Ensino de Música, nas quais são descritos aspetos como: Material Necessário, Conteúdos Programáticos, Conteúdos Didáticos, Objetivos Gerais e Objetivos Específicos. Apesar disso, estes elementos

foram continuamente ajustados consoante a resposta dos alunos, realçando assim o carácter flexível e adaptativo característico do processo de ensino.

Os relatórios de cooperação e lecionação encontram-se disponíveis para consulta nos anexos correspondentes (I, II e III).

7. Organização da Prática de Ensino

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) dividiu-se em três fases, que ocorreram de forma gradual e progressiva. Estas fases permitiram uma integração gradual na EACMCGA e classificam-se em observação, cooperação e lecionação.

Na fase de observação, a qual decorreu nas primeiras semanas, tornou-se possível o contacto direto com as metodologias e a prática de ensino da professora cooperante. Este período de observação é caracterizado pela realização de uma observação não participante que se centra nas estratégias de ensino utilizadas, bem como as adaptações a estas estratégias perante as necessidades individuais de cada aluno. Além disso, permitiu compreender a gestão do tempo de aula, e por isso é uma etapa que se revela crucial para compreender as bases da construção do conhecimento na prática do instrumento, que possibilitou uma prática mais fundamentada nas fases seguintes.

Quanto à fase de cooperação, e como o próprio nome indica, esta constituiu um momento de partilha do tempo letivo, permitindo assim uma transição mais fluida entre a observação e a lecionação. Foi uma fase em que ocorreu uma participação nalguns momentos da aula, sempre sob a supervisão da professora Ana Maria Ribeiro, fosse através de perguntas, demonstração de exercícios ou até sugestões sobre eventuais estratégias pedagógicas. Através desta cooperação, na qual não existe ainda a responsabilidade de assumir a aula na sua integralidade, desenvolvi a capacidade de intervir de forma adequada e adaptada a cada contexto.

Na terceira e última fase, a de lecionação, foi assumida a responsabilidade total das atividades pedagógicas, mais concretamente na planificação e na lecionação das aulas. É o momento que constitui o cerne da prática supervisionada, e por isso requer um maior envolvimento e comprometimento. Revelou-se necessária a realização de planificações para cada aula, nas quais eram descritos os objetivos gerais e específicos a atingir. Além disso, a seleção de estratégias pedagógicas adequadas ao perfil de cada

aluna, bem como o seu reajuste em função da resposta das alunas durante a aula, revelou-se também uma competência fulcral. No final de cada aula, foi realizada uma reflexão, de modo que fossem identificados os aspetos a melhorar para as aulas posteriores e ainda a consolidação das aprendizagens realizadas.

De modo que estes períodos fossem devidamente organizados e registados, foram elaborados relatórios de cada aula, os quais se encontram disponíveis para respetiva consulta nos anexos que lhes correspondem. São relatórios que englobam a planificação, a descrição e a reflexão sobre a prática desenvolvida em cada aula.

8. Principais Experiências Educativas

Durante a PES, tornou-se possível desenvolver um conjunto de experiências educativas que ajudaram à criação de competências pedagógicas e didáticas que se revelam necessárias ao exercício da profissão de docente no Ensino Artístico Especializado de Música.

Ao nível do ensino individual no instrumento, neste caso específico da Flauta transversal, o facto de poder acompanhar duas alunas, especialmente de diferentes graus permitiu contactar com realidades pedagógicas bastante diferentes entre si, não apenas pelo grau de ensino, mas também pelo perfil de cada aluna.

A aluna de 5º grau, Aluna A, revelou ao longo do ano grandes dificuldades, seja ao nível do som, como também na parte técnica, algo que se deve muito ao pouco tempo de estudo autónomo. Além desta pequena quantidade de tempo, destaca-se também pouca organização nos métodos de estudo o que acaba por atrasar o processo de desenvolvimento. Foi um trabalho que exigiu uma reflexão constante sobre as estratégias que seriam mais adequadas, não só para promover o desenvolvimento desta aluna, como também para apoiar uma aluna que apresentou regularmente dificuldades na gestão do seu estudo individual. Relativamente ao repertório trabalhado durante o ano letivo, este engloba obras como a *Sonata em Dó M* de G. Donizetti, a *Sonata nº5* de G.F. Händel, o 1º andamento de *La Flûte de Pan* de J. Mouquet, os *20 estudos Progressivos*, Op.132 de G. Gariboldi e ainda os *Estudos Op.33 nº1* de E. Koehler. São obras que permitiram trabalhar de forma gradual as competências técnicas e expressivas da aluna, realçando aqui a questão da música barroca, e a diferença de estilos entre as várias obras.

Quanto à Aluna B, esta frequenta o 6º grau no Ensino Articulado, e apresentou uma enorme evolução ao longo do período letivo. Uma aluna que apesar de envergonhada

possui capacidades e que através do trabalho realizado em sala de aula conseguiu desenvolver as suas capacidades tanto técnicas, quanto performativas. O repertório trabalhado incluiu a *Fantasie* de G.Fauré, 18 estudos de Berbeguier, *La Flûte de Pan* (1º e 2º andamentos) de J. Mouquet, *Andante et Scherzo* de L.Ganne, Estudos Op.33 nº2 de E.Koehler e *20 Caprices pour Flute* de S.Mercadante. Estas obras e estudos permitiram criar uma linha de consistência e progressão gradual que permitiu uma maior envolvimento e comprometimento da aluna no trabalho realizado.

Relativamente à Classe de Conjunto, o facto de ter a possibilidade de acompanhar a Orquestra Clássica proporcionou uma perspectiva sobre a música de conjunto bastante enriquecedora. Contactar com uma orquestra é uma experiência que permite compreender as particularidades pedagógicas inerentes ao ensino coletivo, para não mencionar a capacidade de gestão e logística de um grupo que possui um elevado número de alunos com diferentes níveis. Valorizou-se, essencialmente, o trabalho da construção de uma identidade enquanto grupo e a importância da escuta ativa como uma competência essencial ao contexto orquestral que depois é transportada ao nível individual do instrumento. Quanto ao repertório trabalhado, este passou por: a Sinfonia nº8, D. 759 de F. Schubert; a Sinfonia nº1, Op. 21 de L.van Beethoven; a *Pavane*, Op. 50 de G. Fauré; o Concerto nº2 para Contrabaixo de G. Bottesini; a *Lista de Schindler* de J. Williams; a Missa Brevis em Ré m, K 194 e *Alma Dei Creatoris* de W.A. Mozart, a Abertura de João Domingos Bomtempo, a *Rosamunde* de F. Schubert e *Hodie* de J. Leavitt.

9. Reflexão sobre a Prática de Ensino

Ao refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada, é possível constatar que esta constituiu uma experiência multidimensional, na medida em que permitiu confrontar alguns dos conhecimentos teóricos, adquiridos no primeiro ano do Mestrado em Ensino de Música com a realidade do contexto de ensino, que é muitas vezes complexa e imprevisível. É um confronto que se revelou desafiante, mas também enriquecedor, pois exigiu uma constante adaptação, reflexão e reconstrução da prática pedagógica, perante as experiências com as quais havia contacto.

Destaca-se desta prática o contacto com a diversidade de perfis de alunos e a consciência de que a abordagem pedagógica não é universal (Mikucki, 2021). Por um lado, o trabalho desenvolvido com a aluna A demonstrou a importância de desenvolver e construir estratégias diversificadas para alunos com dificuldades em competências como a motivação e a autogestão, nomeadamente através da definição de objetivos mais

pequenos e com uma progressão gradual, da valorização dos progressos, e do reforço positivo. Por outro lado, o contacto com a Aluna B evidenciou a importância de mediar a exigência pedagógica de acordo com as capacidades de cada aluno, de forma a promover o desenvolvimento de uma identidade, ao nível da interpretação, mais autónoma e intrínseca, e sem nunca limitar o seu crescimento musical.

Observar as aulas da professora cooperante foi também outra experiência que contribuiu para a ampliação dos meus conhecimentos sobre a prática docente. No decorrer do ano letivo, a Professora Ana Maria Ribeiro demonstrou um conjunto de qualidades e estratégias pedagógicas que foram determinantes para o desenvolvimento da PES, especialmente em casos como a capacidade de diagnóstico rápido e bastante preciso das dificuldades de cada aluno e a gestão equilibrada entre exigência e reforço positivo. Como estratégia pedagógica, recorria frequentemente à demonstração no instrumento para a exemplificação dos conteúdos.

Outro domínio importante na prática supervisionada foi a elaboração das planificações de cada aula. Ao planificar estruturalmente cada momento de contacto com o aluno permitia o repensar de estratégias para as respetivas dificuldades, bem como os objetivos a atingir em cada aula, criando assim uma maior envolvimento com o percurso do aluno, bem como um maior comprometimento com a sua evolução. Em contrapartida, o ter de reajustar recorrentemente a planificação consoante o contexto da aula, exigiu um adotar de uma postura flexível e dinâmica, devendo por isso a planificação não ser entendida como um documento guia rígido, mas sim como um instrumento que tem por função orientar a aprendizagem dos alunos.

Tal como as planificações, também a reflexão de cada momento permitiu desenvolver um maior sentido crítico e de desenvolvimento profissional. É através da reflexão das aulas que foram possíveis identificar os momentos de maior e menor eficácia pedagógica, bem como compreender as dificuldades encontradas. Após esta análise, o objetivo partiu para a delinação de estratégias de melhoria para as aulas que se seguiriam. É um exercício de autoanálise crítica que se revela indispensável para a evolução da prática docente.

10. Participação em atividades do Conservatório de Música de Aveiro

Além das atividades desenvolvidas em regime de observação, cooperação e lecionação, a PES engloba também a participação em outras atividades, como é o caso de

audições, concertos e até *masterclasses*. Entre estas atividades destacam-se: a assistência a audições da Classe de Flauta transversal, bem como de outros instrumentos do Conservatório; a assistência a concertos da Orquestra Clássica; a realização de um recital; a realização de um Masterclasse de Flauta Transversal com o flautista Ricardo Carvalho e aulas de ensemble de flautas. Assistir e participar nestas atividades possibilitou uma maior integração na comunidade educativa da EACMCGA e ainda compreender de que forma atividades fora do contexto da sala de aula detêm um papel fundamental na motivação e no desenvolvimento integral dos alunos.

É uma participação que complementa a prática letiva, visto que permite observar as alunas em diferentes contextos do da sala de aula, e ainda recolher aspetos que poderiam ser abordados mediante as dificuldades apresentadas nestes momentos de maior exposição.

Atividades:

- Audição de Departamento de Sopros, Auditório Orlando de Oliveira – 11 de novembro de 2025;
- Concerto Orquestra Clássica, Teatro Aveirense – 30 de novembro de 2025;
- Audição de Flauta transversal, Sala Azeredo Perdigão – 20 de janeiro de 2026;
- Recital Flauta e Piano, Sala Azeredo Perdigão – 17 de março de 2026;
- Masterclasse de Flauta transversal – Ricardo Carvalho – 19 e 20 de maio de 2026;
- Ensemble de flautas – 28 de maio de 2026.

11. Reflexão Praxiológica

A reflexão que encerra este segundo capítulo apresenta uma visão integrada e crítica perante o percurso realizado no contexto da Prática de Ensino Supervisionada. É através desta análise que se procura identificar os principais contributos da experiência desenvolvida para a evolução profissional e pessoal enquanto docente.

Há muito que a literatura (Schön, 1983; Flores, 2017) defende que o conhecimento pedagógico se constrói essencialmente na e pela prática, tendo por base processos de contínua ação, reflexão e construção. A PES veio contribuir para a confirmação desta afirmação, dado que o envolvimento em atividades de planificação, lecionação e reflexão sobre cada aula evidenciou que a prática docente não é um exercício linear nem

cumulativo, pelo contrário, há um realce de dinamização, em que as dificuldades são encaradas como sendo tão formativas quanto os momentos de sucesso.

No que toca às competências desenvolvidas neste âmbito, destaca-se numa primeira instância o desenvolvimento de uma consciência mais aprofundada sobre a complexidade que paira sobre o ato de ensinar. O ensino é uma área que não se resume à transmissão de conteúdos ou à aplicação de estratégias pedagógicas aprendidas previamente, especialmente no caso concreto do ensino artístico especializado de música. Ensinar constitui por isso um ato relacional que requer uma constante adaptação e atenção à dimensão humana da relação pedagógica, visto que cada aluno possui uma singularidade própria, bem como o contexto de ensino em que cada um se insere (Alarcão, 2003). Espera-se, portanto, que o docente mantenha uma postura aberta à aprendizagem permanente, visto que é essencialmente através da experiência que o seu conhecimento pedagógico é aprofundado.

Poder ter a oportunidade de contactar com a Professora Ana Maria Ribeiro, uma professora com vasta e elevada experiência não só pedagógica como performativa, constituiu sem dúvida um fator determinante no meu desenvolvimento no decorrer da PES. É uma professora que ao longo de todas as aulas demonstrou estratégias pedagógicas e uma relação próxima e de confiança com os alunos, que servirão de referência para a minha prática docente. Estas estratégias vão muito além da adaptação constante das suas práticas pedagógicas consoante o perfil de cada aluno. É uma profissional que nunca perde de vista o objetivo principal da sua função enquanto docente: o desenvolvimento integral do aluno como músico, mas essencialmente como pessoa.

Em suma, a Prática de Ensino Supervisionada veio reforçar a ideia de que o ensino artístico especializado de música é um campo que devido à sua diversidade exige uma prática reflexiva constante de forma a possibilitar o acompanhamento de todos os alunos de igual forma e comprometimento. É com base neste compromisso que pretendo exercer a minha docência no futuro, procurando assim contribuir para uma prática educativa mais inclusiva e consciente que valorize a excelência tanto artística como humana.

Capítulo III – Projeto de Investigação

A dislexia é uma perturbação específica da aprendizagem que tem sido vastamente estudada no domínio da linguagem, normalmente associada a dificuldades na leitura, escrita e no processamento fonológico. O interesse científico por esta temática tem vindo a expandir-se, mais concretamente no que respeita às suas implicações na aprendizagem de outras formas de comunicar, como é o caso de linguagens como a música. É através deste alargamento que têm surgido questões sobre o modo como pessoas com dislexia processam e interpretam a linguagem musical, salientando-se em particular o contexto da prática do instrumento.

A investigação já desenvolvida nesta área tem vindo a identificar dificuldades significativas associadas à dislexia no ensino de música. São estudos realizados em Portugal, como os de Alves (2017) e Festa (2023), que identificam algumas dificuldades na leitura de notas e ritmos e ainda na coordenação motora, o que realça a urgência em adaptar as práticas pedagógicas que existem neste contexto de ensino. De forma complementar, o estudo de Flaunacco et al. (2015), de carácter mais experimental, evidencia o sentido contrário desta relação bidirecional entre a linguagem e a música. Esta relação associa-se ao facto de que aprender música pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento fonológico e da leitura em indivíduos com dislexia.

No âmbito de uma educação mais inclusiva, têm sido diversas as abordagens que demonstram a importância de práticas pedagógicas diversificadas e ajustadas às necessidades específicas dos diferentes alunos. Sato (2025) são autores que sublinham a imprescindibilidade de repensar o Ensino de Música à luz de princípios inclusivos, seja através da promoção de estratégias que privilegiem a equidade no acesso a este tipo de ensino, ou através de abordagens que privilegiam a aprendizagem multimodal, como é o caso de Mikucki (2021).

É neste quadro que se encontra o presente projeto de investigação. Desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – Ramo Instrumento, este estudo tem como principal finalidade compreender e analisar o efeito da dislexia na aprendizagem de um instrumento musical, destacando particularmente as dificuldades cognitivas e motoras frequentemente associadas a esta condição neurobiológica e, por isso, analisar qual a sua manifestação no contexto de música. A partir da análise destas dificuldades, pretende-se

identificar estratégias que se adequem ao ensino dirigido a alunos com dislexia, e tendo por base os resultados obtidos, apresentar propostas pedagógicas e curriculares, com um carácter inclusivo, e que possam complementar práticas já existentes, e porventura introduzir novas abordagens ao ensino de música. Este projeto visa promover uma maior equidade no acesso e o sucesso educativo no ensino de música, ao contribuir para uma prática docente mais consciente e reflexiva, progressivamente ajustada à diversidade de perfis presentes no contexto educativo.

1. Enquadramento do Estudo

Este capítulo pretende contextualizar o presente projeto de investigação, começando por explicitar quais as razões que motivaram a escolha do tema em questão e ainda delimitar o seu âmbito no ensino de música. Além do referido, são apresentados os objetivos orientadores deste estudo e que constroem a estrutura da investigação.

1.1. Escolha e delimitação do tema

A Dislexia no Ensino de Música: dificuldades e estratégias a adotar é um tema que surge do crescente reconhecimento de que é necessário que a educação no ensino artístico especializado seja uma educação inclusiva. Ademais, existe uma carência em compreender de que forma as dificuldades associadas à dislexia influenciam o desenvolvimento de competências fulcrais na aprendizagem musical. Apesar de a dislexia ser uma perturbação específica da aprendizagem que está já vastamente estudada na dimensão da linguagem verbal, as suas implicações no ensino de música constituem um campo de investigação relativamente recente, em especial no contexto educativo em Portugal (Alves, 2017).

É precisamente neste contexto que se torna relevante analisar como é que esta condição se manifesta na prática instrumental. Segundo Festa (2023) e Gonçalves (2025), aprender um instrumento é uma prática que exige um determinado conjunto de capacidades motoras, cognitivas e percetivas, que podem ser afetadas por dificuldades normalmente associadas à dislexia, especialmente no que toca à correspondência entre sons e símbolos, à sequenciação temporal e ao processamento fonológico. Assim, torna-se pertinente investigar como é que estas dificuldades se manifestam no contexto do ensino especializado de música e quais as suas implicações no desenvolvimento dos alunos.

A escolha deste tema para este projeto final do Mestrado em Ensino de Música – Ramo Instrumento - é justificada pela sua relevância científica, bem como pela sua pertinência pedagógica. No ensino especializado de música, é fundamental que os professores disponham de estratégias e recursos adequados para responder à diversidade dos seus alunos, algo que não é possível dada a escassez de orientações pedagógicas sistematizadas nesta área, o que reforça a necessidade e oportunidade desta investigação.

1.2. Objetivos Gerais e Específicos

Como referido no ponto anterior, esta investigação tem como objetivo principal compreender e analisar o efeito da dislexia na aprendizagem de um instrumento musical, e procura entender como é que as dificuldades afiliadas a esta condição podem influenciar o desenvolvimento de competências necessárias à prática de um instrumento.

O segundo objetivo centra-se na identificação e análise de estratégias pedagógicas direcionadas a alunos com dislexia, e assim procurar perceber quais os métodos de ensino que melhor se adequam a este tipo de alunos e quais os que requerem uma adaptação. Para isso, será realizada uma análise de várias abordagens pedagógicas e dos recursos e materiais didáticos que respondem de uma melhor forma a alunos com necessidades específicas.

Por último, o terceiro objetivo consiste em apresentar e posteriormente fundamentar propostas curriculares inclusivas, que integrem práticas que já existem e possam introduzir novas estratégias que se adaptem a este contexto. Estas propostas visam possibilitar aos alunos com dislexia uma aprendizagem mais significativa e que vá ao encontro das suas características individuais.

2. Revisão da literatura

O presente capítulo pretende sistematizar o conhecimento científico já existente nas áreas centrais deste estudo. Entre elas, encontram-se a dislexia enquanto perturbação específica da aprendizagem, quais os processos cognitivos e neurológicos a ela associados, e ainda quais as suas implicações no contexto do ensino de música. A seguinte revisão procura enquadrar teoricamente a investigação empírica que é desenvolvida nos capítulos subsequentes.

2.1. Dislexia e Dificuldades de Aprendizagem Específicas

A dislexia é uma perturbação específica da aprendizagem, alargadamente estudada e debatida nos campos da neurociência e da educação. Segundo a definição proposta pela *International Dyslexia Association* (IDA, 2002), a dislexia é uma perturbação específica da aprendizagem que se caracteriza por dificuldades no reconhecimento preciso e fluente de palavras e na descodificação e na ortografia das mesmas, as quais derivam de um défice na componente fonológica da linguagem, algo que se revela inesperado, tendo em conta as restantes capacidades cognitivas do indivíduo. É uma definição que se utiliza inúmeras vezes na literatura científica, e que evidencia o carácter neurobiológico desta condição, o que a permite distinguir de outras dificuldades de aprendizagem, nomeadamente de cariz socioeconómico e ambiental.

A *American Psychiatric Association* (2013) publicou um quadro intitulado *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), no qual a dislexia é classificada como uma perturbação específica da aprendizagem com défice na leitura. A sua manifestação pode ocorrer através de dificuldades na precisão da leitura de palavras, velocidade ou fluência leitora, e na sua própria compreensão. É uma classificação avançada tendo em conta algumas perspetivas que lhe são anteriores, visto reconhecer a dislexia como uma condição de base neurológica, afastando-a por isso de interpretações que a ligavam a limitações intelectuais, ou até falta de esforço.

Do ponto de vista tipológico, a dislexia é distinguida frequentemente pela literatura como sendo de dois tipos: a *dislexia fonológica* e a *dislexia de superfície*. Por um lado, a *dislexia fonológica* pauta-se por dificuldades no processamento dos sons da linguagem e na correspondência grafema-fonema. Por outro lado, Snowling (2000) apresenta a *dislexia de superfície* como refletora de dificuldades no reconhecimento global de palavras e na ortografia irregular. Além destas duas vertentes, existe ainda referência a uma conjugação das características de ambos os tipos. Todavia, importa referir que a existência desta tipologia não deve ser entendida de forma rígida, uma vez que a manifestação da dislexia é heterogénea e o seu efeito varia, de forma significativa, consoante o perfil cognitivo de cada indivíduo.

No que respeita à sua incidência, os dados apontam que 5 a 10% da população em idade escolar é portadora desta característica, apesar de os valores poderem variar consoante os critérios de diagnóstico aplicados e o sistema de escrita em causa (Shaywitz

& Shaywitz, 2020). Em Portugal, são vários os estudos que apontam para valores enquadrados neste intervalo, embora a identificação e o diagnóstico precoce continuem a constituir um desafio no contexto do sistema educativo do nosso país (Alves, 2017).

Na área da educação, a dislexia insere-se no quadro mais amplo das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), conceito que abrange um conjunto de condições neurobiológicas que impactam a aquisição e desenvolvimento de competências académicas específicas, sem que este fenómeno possa ser fundamentado por défices intelectuais, sensoriais ou por condições de ensino inadequadas (Cruz, 2009). A inserção legal das DAE, em Portugal, foi particularmente reforçada com a publicação do Decreto-Lei n.º54/2018, o qual estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Este decreto reforça o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade e a uma participação integral na vida escolar.

Através desta homologação, foi introduzida uma abordagem regida por uma resposta multifacetada e que vai ao encontro das necessidades dos alunos, ao privilegiar a diferenciação pedagógica e a flexibilização curricular em detrimento de uma visão que se centrava unicamente no défice. Deste modo – e sem implicar de forma necessária a separação destes alunos da restante turma – os alunos com dislexia beneficiam de medidas que suportam a aprendizagem, que poderão incluir adaptações no processo de avaliação, apoio especializado e recursos pedagógicos diferenciados.

Relativamente ao ensino artístico especializado de música, este é um tipo de contexto que possui uma grande escassez de orientações para a gestão da dislexia neste tipo de ensino, pelo que ainda há muito a explorar (Alves, 2017; Festa, 2023). Esta lacuna reforça a importância de investigações que procurem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais informadas e inclusivas nesta área, como é o caso da presente. Para que seja possível compreender mais aprofundadamente de que modo é que a dislexia afeta a aprendizagem musical, torna-se necessário analisar os mecanismos neurológicos que lhe são subjacentes, em particular ao nível das estruturas cerebrais, da plasticidade cerebral e da coordenação motora, conceitos a desenvolver na secção que se segue.

2.2. O Cérebro

Compreender os mecanismos neurológicos subjacentes à dislexia revela-se crucial para que se possam enquadrar as dificuldades associadas a esta condição no domínio da linguagem, mas também no contexto de aprendizagem de música. Ao longo dos últimos anos, a neurociência cognitiva tem contribuído para esclarecer a dislexia, ao demonstrar que as dificuldades experienciadas não resultam de falta de esforço ou de capacidade intelectual reduzida, mas sim que estas têm uma base neurobiológica.

O cérebro humano é um órgão que se constrói segundo uma organização funcional resultante de uma rede de estruturas que se encontram interligadas. A investigação neurocientífica tem identificado diferenças consistentes na forma como o cérebro de pessoas disléxicas processa a informação linguística, quando comparados com outros leitores. Segundo Shaywitz e Shaywitz (2020), é possível observar através de ressonâncias magnéticas funcionais, que pessoas com dislexia mostram uma menor atividade em regiões do hemisfério esquerdo, as quais estão habitualmente associadas ao processamento da linguagem, em especial no giro temporal superior, no giro supramarginal e na área de Broca. Esta análise permite ajudar a explicar as dificuldades de leitura tão características desta disfunção neurológica, dado que as regiões previamente referidas desempenham um papel fundamental na decodificação fonológica e no reconhecimento de palavras.

Em contrapartida, e enquanto atividade compensatória, Snowling (2000) identifica uma atividade em regiões do hemisfério direito e nas áreas frontais, o que sugere que o cérebro disléxico desenvolve circuitos alternativos para processar a informação linguística. O facto de esta compensação ocorrer no hemisfério direito mostra-se relevante, uma vez que tanto a leitura musical como a execução do instrumento envolvem de forma significativa este hemisfério, o que poderá explicar, em parte, a relação bidirecional entre a música e linguagem apresentada por Flaugnacco et al. (2015). Destacando a parte cognitiva, são associadas dificuldades no processamento fonológico, na velocidade de processamento da informação e na memória de trabalho verbal, que se repercutem não só na leitura e na escrita, mas também na leitura de notação musical, um domínio bastante exigente no processamento simbólico e sequencial (Festa, 2023; Gonçalves, 2025).

É necessário, por isso, que o cérebro desenvolva circuitos alternativos, uma capacidade do sistema nervoso que se designa por plasticidade cerebral, um dos conceitos que se revela mais importante para compreender as dificuldades e as potencialidades associadas à dislexia. Plasticidade cerebral entende-se como a capacidade de reorganização do cérebro, numa metodologia estruturada e funcional, de forma a responder a experiências, estímulos ambientais e aprendizagens (Zatorre & Salimpoor, 2013). No âmbito da educação, esta é uma funcionalidade essencial do sistema nervoso que tem inúmeras implicações, dado sugerir que as dificuldades neurológicas associadas à dislexia não são imutáveis, e podem ser atenuadas através de intervenções pedagógicas adequadas.

Ao transpor este conceito ao ensino de música, nota-se que a prática musical é um contexto no qual há uma estimulação mais propícia da plasticidade cerebral, visto que é um processo que engloba simultaneamente processos auditivos, visuais, motores e cognitivos. Estudos como Schlaug (2015) têm demonstrado que a música pode causar alterações neuro plásticas significativas, especialmente nas regiões motoras, no corpo caloso e no córtex auditivo. São alterações das quais indivíduos com dislexia podem beneficiar especificamente, pois dá-se um reforçar dos circuitos dos neurónios interligados ao processamento fonológico e à memória de trabalho. A este propósito Flaugnacco et al. (2015) demonstraram que a prática musical estimulou notórias melhorias nas competências fonológicas e de leitura em crianças com dislexia. Os resultados obtidos indicam que a música pode funcionar como um veículo onde a estimulação neuro plástica é privilegiada, revelando-se não só um terapêutico potencial, como também educativo, a pessoas com esta perturbação. Apesar do mencionado, torna-se necessário problematizar a ideia de que o impacto da música está dependente da duração, qualidade e estrutura desta intervenção e do perfil cognitivo específico de cada aluno, pelo que não pode ser considerado automático nem universal. Desta forma, a música deve ser encarada como um complemento precioso para a implementação de uma abordagem pedagógica mais ampla e diferenciada, e não apenas como uma solução que atua de forma isolada.

Além das dificuldades anteriormente mencionadas no domínio linguístico, a dislexia é frequentemente associada a dificuldades de coordenação motora e de sincronicidade, áreas que se encontram diretamente implicadas na aprendizagem de um instrumento. Nicolson e Fawcett (2011) propõem uma teoria designada por teoria do

défice cerebelar (*cerebelar deficit theory*) sugerindo que algumas destas dificuldades que se observam em indivíduos com dislexia podem ser explicadas por um funcionamento atípico do cerebelo. O cerebelo é definido como a estrutura responsável por automatizar sequências motoras, controlar o equilíbrio e pela coordenação temporal.

No que toca a aprender um instrumento, há certas capacidades que se revelam essenciais, como é o caso da sincronicidade e da coordenação motora. Executar um instrumento é uma prática que exige o automatizar de padrões complexos, a coordenação dos membros e ser capaz de sincronizar os seus movimentos com estímulos auditivos e visuais. Estas competências tornam-se mais difíceis de desenvolver e consolidar quando o funcionamento do cerebelo se encontra comprometido, o que poderá induzir dificuldades na execução técnica de um instrumento (Festa, 2023; Gonçalves, 2025).

Relativamente à perceção rítmica, este é um domínio igualmente afetado pela dislexia. Investigações evidenciam que pessoas com dislexia apresentam, na grande maioria das vezes, dificuldades na perceção e reprodução de padrões rítmicos, o que poderá estar relacionado com perturbações no processamento temporal auditivo (Flaughnacco et al., 2015; Sato 2025). Transpostas para a música, estas dificuldades tornam-se evidentes não só na leitura e execução de figuras rítmicas, como também no manter de uma pulsação regular e na coordenação em música de conjunto.

2.3. Processos Cognitivos na Aprendizagem e na Leitura

É imprescindível para o enquadramento das dificuldades sentidas pelos alunos com dislexia que se compreendam quais os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e na leitura. Este subcapítulo visa analisar a memória auditiva, visual e motora, e o processamento fonológico e perceção rítmica, dois conjuntos de particular relevância para este estudo.

Um dos pilares fulcrais da aprendizagem é a memória. A memória desempenha um papel basilar na aquisição, consolidação e recuperação de informação. Existem três especificidades da memória que se destacam no ensino de música: a memória auditiva, a memória visual e a memória motora, as quais atuam de forma articulada e complementar durante o estudo de um instrumento (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007).

A memória auditiva designa-se como a capacidade de reter e recuperar informação de natureza sonora, revelando-se crucial para o reconhecimento de padrões rítmicos,

harmonias e melodias. Snowling (2000) defende que em pessoas com dislexia a memória auditiva pode encontrar-se comprometida, particularmente no que toca à memória de trabalho fonológica, responsável pelo armazenamento temporário de sequências de sons. Na área da música, a linha de pensamento mantém-se e, por isso, destacam-se dificuldades na reprodução de padrões rítmicos e na memorização de fragmentos melódicos.

Relativamente à memória visual, esta é utilizada na leitura da notação musical, o que acaba por exigir o reconhecimento e respetiva interpretação de grafismos dispostos numa pauta. Na maioria das vezes, pessoas que têm esta disfunção neurológica apresentam dificuldades em processar visualmente de forma rápida e em distinguir símbolos que possam ser semelhantes, o que se reflete na leitura à primeira vista e na descodificação desta notação (Alves, 2017; Festa, 2023). Um exemplo concreto deste desafio é a confusão entre símbolos semelhantes a nível gráfico, tais como certas figuras rítmicas e até alterações.

Por último, a memória motora, que também poderá ser denominada por memória procedimental, responsabiliza-se por automatizar sequências de movimentos, revelando-se por isso vital na prática de um instrumento. Tal imprescindibilidade decorre da execução de um instrumento musical que acarreta a consolidação de padrões motores bastante complexos que se vão tornando gradualmente automáticos com a prática do mesmo, acabando por libertar recursos cognitivos para outros aspetos da interpretação musical que vão sendo introduzidos. Devido a disfunções cerebelares, ocorrentes em alunos disléxicos, esta automatização pode ver-se dificultada, o que causa uma progressão mais demorada do processo de aprendizagem e requer um esforço cognitivo acrescido (Nicolson & Fawcett, 2011; Gonçalves, 2025).

Para além das modalidades de memória anteriormente descritas, a investigação tem identificado outro processo cognitivo central nas dificuldades associadas à dislexia: o processamento fonológico. O processamento fonológico constitui um conjunto de competências relacionadas com a consciência e a manipulação dos sons da linguagem, incluindo a consciência fonémica, a memória fonológica e a rapidez de acesso ao léxico (Wagner & Torgesen, 1987). Neste domínio, os desafios passam por corresponder corretamente grafemas e fonemas, no segmentar e manipular sílabas e fonemas, e ainda no automatizar a descodificação de leitura.

Mais uma vez, quando transposto ao contexto musical, o processamento fonológico interliga-se com a leitura de notação, pois implica a associação de símbolos escritos e sons musicais, tal como a leitura textual exige a correspondência entre símbolos gráficos e sons da linguagem. Este é um processo que flexibiliza mecanismos cognitivos que se encontram parcialmente sobreponíveis, e por isso, é que as dificuldades fonológicas características da dislexia se podem repercutir na leitura musical (Flaunacco et al., 2015). Este desafio encontra-se veemente presentemente na descodificação de notas e na subsequente correspondência com as posições do instrumento.

Quanto à perceção rítmica, um outro domínio cognitivo bastante relevante para esta investigação, estudos recentes demonstram que indivíduos portadores desta perturbação exibem dificuldades na perceção e reprodução de padrões rítmicos, o que se relaciona com disfunções ao nível do cerebelo e com défices no processamento temporal auditivo (Flaunacco et al., 2015; Nicolson e Fawcett, 2011). O processamento temporal auditivo refere-se à capacidade de detetar e discriminar variações rápidas no som ao longo do tempo, competência essencial para a perceção do ritmo. Quando esta capacidade se encontra comprometida, o indivíduo tem dificuldade em distinguir a duração relativa dos sons, em antecipar a pulsação e em reproduzir sequências rítmicas com precisão. No contexto musical, estas dificuldades tornam-se particularmente evidentes em situações como a leitura e execução de figuras rítmicas complexas, a manutenção de uma pulsação estável ao longo de uma peça, a execução de mudanças de compasso, e a sincronização com outros músicos em contexto de música de conjunto. Para um aluno com dislexia, o simples ato de manter um tempo regular enquanto lê a notação musical pode representar um esforço cognitivo considerável, uma vez que ambas as tarefas competem pelos mesmos recursos de processamento temporal.

Contudo, importa sublinhar que a relação que se estabelece entre dislexia e música não é unidirecional. Segundo Flaunacco et al. (2015), a prática musical pode contribuir para o desenvolvimento do processamento fonológico e da perceção rítmica em crianças disléxicas. Tal sugere que a música poderá funcionar como um meio para o desenvolvimento destas competências cognitivas, uma visão que reforça o quão importante é que exista uma abordagem pedagógica que conceba a música como um meio de desenvolvimento cognitivo mais amplo, e não apenas como um fim em si mesma. Esta bidirecionalidade significa que, se por um lado a dislexia impõe desafios significativos na aprendizagem musical, por outro lado a própria música pode constituir um meio

privilegiado de intervenção e desenvolvimento cognitivo para indivíduos com esta condição. Neste sentido, a música não deve ser encarada pelo professor apenas como um conteúdo a transmitir, mas também como uma ferramenta pedagógica com potencial para promover o desenvolvimento cognitivo mais amplo do aluno. Esta perspetiva implica uma abordagem pedagógica consciente e intencional, em que o professor compreende de que forma as atividades musicais podem ser estruturadas para maximizar os seus benefícios cognitivos para alunos com dislexia, aspeto que será desenvolvido nas secções seguintes.

2.4. A Música e a Leitura

A análise dos processos cognitivos desenvolvida na secção anterior permitiu compreender de que forma a dislexia afeta a aprendizagem e a leitura, tanto no domínio verbal como musical. Esta compreensão torna-se particularmente relevante quando se considera a relação entre a música e a leitura, dois domínios que, como se verá, partilham mecanismos cognitivos fundamentais. Os mecanismos cognitivos partilhados entre a música e a leitura têm gerado um crescente interesse científico. Como ficou patente na secção anterior, esta relação é bidirecional: se por um lado as dificuldades fonológicas e de processamento temporal associadas à dislexia podem repercutir-se na leitura de notação musical, por outro lado a prática musical pode constituir um meio privilegiado para o desenvolvimento das próprias competências leitoras. Compreender esta relação revela-se, por isso, particularmente importante para indivíduos com dislexia, visto que as dificuldades observadas ao nível da leitura podem espelhar-se na leitura de notação musical, mas também porque a música constitui um recurso valioso para o desenvolvimento de competências leitoras.

De acordo com Hébert e Cuddy (2006), a leitura textual e a leitura musical partilham uma série de mecanismos cognitivos, apesar de se distinguirem nalguns aspetos particularmente importantes. Estes mecanismos encontram-se num confronto com um sistema de símbolos gráficos convencionais, que o leitor deve descodificar, e posteriormente transformar em informação semântica ou sonora, dando aso a um processo que exige a mobilização de competências percetivas, cognitivas e motoras, em simultâneo.

No que toca à leitura textual, esta caracteriza-se como um processo de descodificação que envolve o reconhecimento de letras e palavras, bem como a sua

associação a representações fonológicas e a construção de um significado a partir dessas mesmas representações. A estrutura deste processo, no contexto musical, é relativamente semelhante, no entanto apresenta uma complexidade adicional, dado que o leitor deve decodificar a altura das notas, o seu valor rítmico, dinâmicas, articulação, entre outros, e ainda traduzir toda esta informação em movimentos específicos no seu instrumento (Sloboda, 2005). Tal complexidade cognitiva transforma a leitura musical numa prática desafiante para alunos cujos recursos de processamento se encontram frequentemente sobrecarregados, como é o caso dos alunos com dislexia.

Contudo, as semelhanças entre estes dois tipos de leitura não se limitam à parte processual, existindo estudos do ponto de vista neurológico, que através de neuroimagem, têm demonstrado que as leituras textuais e musicais ativam regiões do cérebro que se sobrepõem parcialmente. De acordo com Zatorre e Salimpoor (2013), estas sobreposições ocorrem nas áreas temporais e parietais do hemisfério esquerdo, as quais se associam ao processamento fonológico e simbólico, o que sugere que as dificuldades de processamento simbólico ligadas à dislexia podem afetar ambos os tipos de leitura, algo que é também fundamentando no meio português, nos estudos de Alves (2017) e Festa (2023).

Contudo, é necessário destacar que a leitura musical detém algumas características diferenciadoras que lhe conferem um domínio autónomo. Enquanto a leitura textual segue uma direção linear da esquerda para a direita, a leitura musical revela-se bastante diferente, visto que exige uma integração simultânea de informação que se dispõem em vários eixos, entre eles um horizontal, no qual se inserem o ritmo e a melodia, e outro vertical. Esta bidimensionalidade da notação musical representa um desafio adicional para alunos com dislexia, uma vez que, como foi referido anteriormente, esta condição se encontra frequentemente associada a dificuldades na orientação espacial e na discriminação visual de símbolos graficamente semelhantes (Kirk, 2024). Neste sentido, a navegação simultânea pelos eixos horizontal e vertical da pauta pode sobrecarregar os recursos de processamento visual do aluno, agravando as dificuldades já experienciadas ao nível da leitura textual.

Apesar dos desafios que a leitura musical coloca a alunos com dislexia, importa sublinhar que esta relação não se esgota nas dificuldades. Como foi sendo evidenciado ao longo desta secção, a investigação científica, nomeadamente os estudos de Flaugnacco et

al. (2015), Schlaug (2015) e Mikucki (2021), tem vindo a ilustrar que a música pode também funcionar como mediadora do desenvolvimento cognitivo, especialmente ao nível das competências de leitura e do processamento fonológico. Esta perspetiva evidencia que, ao reconhecer este papel mediador da música, esta arte é reconhecida como sendo capaz de estimular outras competências, como é o caso da perceção rítmica, do processamento fonológico e da memória de trabalho. Estas são questões que se encontram fragilizadas, na maioria dos casos dos alunos disléxicos. É uma perspetiva que reconhece o potencial de desenvolvimento da música e, por isso, ao longo das últimas décadas a sua sustentação empírica tem vindo a crescer, entre a qual se destaca o estudo de Flaunacco et al. (2015).

Esse estudo – um ensaio controlado aleatorizado – obteve resultados que ilustram que crianças com dislexia expostas a um programa de prática musical de sete meses apresentaram significativas melhorias em competências fonológicas, de perceção rítmica e de leitura, quando comparadas ao grupo de controlo. Os resultados evidenciam uma estimulação dos circuitos neuronais interligados ao processamento fonológico, quando se pratica música, o que contribui para a atenuação de algumas das dificuldades recorrentes na dislexia.

Este é um efeito que pode ser mais bem compreendido se tivermos por base o conceito de plasticidade cerebral, abordado anteriormente. Como a prática musical abrange uma estimulação auditiva bastante intensa e especialmente estruturada, poder-se-á reforçar as conexões neuronais entre as regiões cerebrais que se encontram responsáveis pelo processamento sonoro e as áreas associada à linguagem (Schlaug, 2015). Assim, a música, além do seu valor histórico, cultural e artístico, pode ser entendida como um exercício cognitivo, capaz de mobilizar e fortalecer competências transponíveis ao contexto da leitura textual.

Quanto à componente rítmica, esta requer também um destaque particular, dado que a perceção e a produção rítmica exigem o processamento temporal de sequências sonoras, uma capacidade que de acordo com Flaunacco et al. (2015) se encontra diretamente conectada à consciência fonológica e à fluência leitora. Experiências que promovam o trabalho rítmico, seja através de percussão corporal, leituras rítmicas ou até o movimento associado à música, estabelecem-se enquanto experiências que orientam o desenvolvimento fonológico de alunos com esta disfunção.

Mikucki (2021) reforça esta perspetiva, quando propõe uma abordagem de aprendizagem multimodal para músicos com dislexia, uma aprendizagem que permite integrar e articular estímulos visuais, auditivos e cinestésicos. Desta forma, o autor reconhece que é possível enriquecer a aprendizagem musical com estratégias que mobilizam os vários canais sensoriais do aluno e que se adaptam ao seu perfil cognitivo específico, não se processando unicamente através da leitura de notação. Assim, a música torna-se igualmente um lugar de oportunidade para o crescimento e aperfeiçoamento, e não apenas um domínio no qual a dislexia se manifesta como uma dificuldade adicional.

2.5. Estratégias de Intervenção e Adaptação Pedagógica

A identificação de estratégias pedagógicas para alunos com dislexia no contexto de música é um dos objetivos centrais desta investigação. A literatura científica tem vindo a demonstrar que numa abordagem pedagógica informada e diferenciada, há uma maior probabilidade de ocorrer uma alteração significativa no percurso de aprendizagem dos alunos envolvidos (Kirk, 2024; Sato, 2025). O desenvolvimento destas práticas visa ainda promover a sua autoconfiança e motivação, além das suas competências musicais. Este subcapítulo sistematiza as principais estratégias identificadas na literatura, as quais se encontram organizadas em três domínios que lhe são complementares: estratégias multissensoriais e auditivo-visuais, adaptação e seleção de repertório, e o envolvimento emocional e motivacional do aluno.

2.5.1. Estratégias multissensoriais e auditivo-visuais

O domínio multissensorial revela-se uma das bases fulcrais da intervenção pedagógica com alunos com dislexia. É um tipo de abordagem que assenta no princípio de que a aprendizagem se demonstra mais eficaz quando estão envolvidos vários canais sensoriais ao mesmo tempo, neste caso o auditivo, visual, cinestésico e tátil. Tal acontece, visto que ao estimular diferentes modalidades sensoriais dá-se um reforço da consolidação da informação, o que compensa possíveis dificuldades num canal específico (Mikucki, 2021). Esta ideia encontra fundamentação no quadro do Design Universal para a Aprendizagem (DUA), que se caracteriza por incluir uma abordagem pedagógica preconizadora da criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e acessíveis a todos os alunos através da disponibilização de diferentes meios de representação, ação e expressão, e sem olhar às suas características individuais (CAST, 2018).

Quando transpomos esta perspetiva para o contexto do ensino de um instrumento, estas estratégias multissensoriais podem assumir diversas formas concretas. De acordo com Kirk (2024), um exemplo de uma estratégia *visuo-espacial* que pode facilitar a leitura e a memorização da notação musical, por parte de alunos disléxicos, é a utilização de cores para diferenciar notas, oitavas e até dedilhações. Da mesma forma, associar gestos corporais a padrões rítmicos e melódicos possibilita a mobilização do canal cinestésico, complementando assim a aprendizagem auditiva e visual. Um exemplo concreto desta ideia é a utilização da percussão corporal ou de outros movimentos para interiorizar a pulsação. Por sua vez, a marcação física dessa mesma pulsação pode ajudar a interiorizar o ritmo de uma forma mais intuitiva e menos dependente da leitura simbólica.

Assim, existem opções pedagógicas já consolidadas no ensino musical que se revelam particularmente adequadas a alunos com dislexia, como é o caso das propostas de Orff e Kodály. Relativamente a Orff, este privilegia a aprendizagem através da percussão corporal, do movimento e da improvisação, o que acaba por reduzir a dependência da notação escrita e impulsiona uma relação mais intuitiva e fisicamente mais direta com a música (Shamrock, 1997). Por sua vez, Kodály opta por um sistema de gestos manuais que se associam a cada nota, como é o caso do solfejo rítmico e a fonomímica, ferramentas de aprendizagem musical que incluem de forma simultânea os canais visual, auditivo e cinestésico, o que facilita a memorização e interiorização da linguagem musical (Choksy, 1988). Ao integrar estas abordagens no ensino do instrumento, cria-se a possibilidade de construir caminhos que não dependem apenas da leitura de notação, distinguindo-se assim uma prática diferenciadora e valiosa para os alunos que possuem esta disfunção neurológica.

A este propósito, Sato (2025) defende uma outra estratégia possível: a aprendizagem por imitação auditiva. Esta opção minimiza a dependência da leitura de notação e prioriza a memória auditiva e a reprodução por modelo. É uma abordagem que se pode integrar de forma a complementar a leitura da notação, o que permite que o aluno aceda ao repertório e desenvolva competências musicais, sem que as dificuldades de leitura se revelem um obstáculo impossível de transpor. Ouvir repetidamente gravações das peças a interpretar, imitar frases tocadas pelo professor e utilizar mnemónicas sonoras para memorizar certos padrões melódicos, constituem alguns exemplos da aplicação deste método em contexto de sala de aula.

Recuperando a ideia da escuta repetida de gravações, é possível constatar que também a tecnologia desempenha um papel importante nesta questão. Além das gravações áudio das peças a estudar, existem ainda aplicações de leitura musical com *feedback* auditivo imediato e *softwares* de notação com reprodução sonora, que permitem ao aluno suplementar a sua aprendizagem visual com estímulos auditivos, o que facilita a associação entre a notação escrita e o som que lhe corresponde (Kirk, 2024). Esta subsidiariedade entre o visual e o auditivo torna-se relevante para alunos com dislexia, dado que o seu processamento visual da notação pode ser mais lento e exigente do que os demais. Algumas aplicações que permitem que o aluno ouça em tempo real o que lê são *MuseScore*, *Noteflight* ou *SimplyPiano*, que permitem criar uma associação entre o símbolo gráfico e o som, o que pode ser determinante para uma maior consolidação da leitura musical.

2.5.2. Adaptação e seleção de repertório

A seleção e adaptação de repertório é um aspeto pedagógico frequentemente subestimado, mas de enorme importância para um maior sucesso da aprendizagem de alunos com dislexia. Os professores devem escolher peças que se adequem ao perfil cognitivo e às dificuldades específicas de cada aluno, para que se possa diminuir significativamente a carga de processamento associada à leitura musical. Esta ação permite que o aluno seja capaz de centrar a sua atenção no desenvolvimento técnico e expressivo (Gonçalves, 2025).

Deste modo, é benéfico para o aluno que seja integrado no seu plano curricular repertório que integre estruturas rítmicas simples e regulares, padrões melódicos previsíveis e repetitivos, e uma notação clara e espaçada (Festa, 2023). Posteriormente, e de forma gradual, deve começar a ser introduzida a prática de repertório mais complexo, sempre acompanhado de estratégias de suporte. Estas estratégias passam pela audição prévia da peça, pela aprendizagem por secções curtas e ainda a utilização de marcações adicionais na partitura que facilitem a orientação visual do aluno. É um conceito que se encontra de acordo com o conceito de *andaimagem* pedagógica, uma abordagem que preconiza a decomposição de tarefas em etapas acessíveis, em que o suporte é progressivamente retirado à medida que o aluno vai desenvolvendo autonomia.

Diferentes autores (Kirk, 2024; Sato, 2025) recomendam, ainda, a adaptação da partitura como uma prática funcional em alunos disléxicos. Estas adaptações podem

passar por intervenções simples - como aumentar o tamanho da fonte, o espaçamento entre as notas e a utilização de cores para assinalar elementos específicos como mudanças de posição e sinais de repetição - que podem atenuar a dificuldade de leitura e tornar a partitura mais acessível. Outros exemplos passam por numerar de forma clara os compassos, utilizar setas para indicar a direção da leitura e a separação visual de secções da peça que podem facilitar a orientação a nível espacial na partitura, ajustando-se assim às necessidades específicas de cada aluno, sem, no entanto, comprometer a integridade musical do repertório.

Por último, existe a dimensão motivacional na seleção do repertório, (Kirk, 2024). Os autores defendem que a escolha de peças que vão ao encontro dos interesses e gostos musicais de cada aluno pode aumentar significativamente o seu envolvimento e persistência na aprendizagem, acabando por compensar as dificuldades enfrentadas. Um aluno que esteja motivado tem tendência a dedicar mais tempo e esforço na prática, contribuindo para a consolidação das competências musicais e o reforçar da autoestima. Assim, apresentar diferentes opções de escolha e deixar essa mesma escolha ao critério do aluno, representa uma prática pedagógica vastamente recomendada, contribuindo para um aumento da sua motivação e evolução da sua autonomia enquanto músico.

2.5.3. Envolvimento emocional e motivacional do aluno

Neste ponto, aborda-se o envolvimento emocional e motivacional do aluno como uma dimensão incontornável de uma pedagogia musical inclusiva, aspeto que assume uma relevância particular quando nos referimos a alunos com dislexia. Encontrar-se constantemente confrontado com certas dificuldades pode gerar experiências de frustração e insucesso que se repetem, o que acarreta consequências mais negativas para a autoestima, autoeficácia e motivação para a aprendizagem (Sato, 2025). Consequentemente, Deci e Ryan (1985) propõem a teoria da autodeterminação, que oferece um enquadramento teórico que permite compreender a motivação destes alunos, através da identificação de três necessidades psicológicas básicas, e cuja satisfação é essencial para o desenvolvimento da motivação intrínseca. No contexto do ensino musical, estas três necessidades podem ser estimuladas através de práticas pedagógicas intencionalmente desenhadas para o efeito: a autonomia, ao envolver o aluno nas decisões sobre o repertório e as estratégias de aprendizagem; a competência, ao definir objetivos

realistas e celebrar os progressos alcançados; e a relacionalidade, ao cultivar uma relação pedagógica de confiança, respeito e suporte mútuo entre professor e aluno.

Nesta linha, acresce-se a importância atribuída ao papel do professor. A forma como o docente gere os erros do aluno, comunica com ele e valoriza os seus progressos pode criar um impacto profundo na relação do discente com a aprendizagem musical. Abordagens pedagógicas que privilegiem o reforço positivo, a celebração de conquistas e a identificação transparente das dificuldades enquanto desafios superáveis e não como limitações permanentes, contribuem para o desenvolvimento de uma relação saudável e positiva com a música (Kirk, 2024). Assim, importa inserir o conceito de *mindset* de crescimento, desenvolvido por Dweck (2006), no qual o investigador defende que alunos que acreditam que as suas capacidades podem ser desenvolvidas através do esforço, tendem a ser mais resilientes perante as dificuldades e ainda a investir mais na sua aprendizagem. O papel do professor ganha, assim importância, dado que pode ser o impulsionador deste *mindset*, através da forma como transmite o *feedback* e enquadra os desafios da aprendizagem.

De forma a promover um ambiente pedagógico detentor das características apresentadas anteriormente é necessária a articulação com outra estratégia: a definição de objetivos realistas e alcançáveis, que possibilitem ao aluno experienciar o sucesso de forma regular e progressiva. De acordo com Mikucki (2021), a fragmentação das tarefas em passos mais pequenos e acessíveis permite ao aluno experienciar de uma forma mais regular o sucesso, reforçando por isso, a sua motivação intrínseca, bem como a sua persistência face às dificuldades. Esta abordagem, denominada de *scaffolding* mostra-se adequada aos alunos que têm um historial de insucesso escolar, como é frequentemente o caso dos alunos com dislexia, visto que é um processo que reconstrói de forma gradual a sua confiança e autoeficácia.

Por último, o envolvimento da família e encarregados de educação desempenha também um papel ativo no processo de aprendizagem. Este papel passa: pela criação de condições favoráveis ao estudo em casa, bem como o incentivo à prática do mesmo; pelo reforço das estratégias trabalhadas em aula, e ainda no bem-estar emocional do aluno. Tudo isto contribui para dar continuidade ao trabalho realizado no contexto da aula e criar consistência no estudo. Para além disso, os encarregados de educação são, na grande maioria dos casos, os primeiros a identificar sinais de dificuldades ou desmotivação, pelo

que a comunicação regular com o professor se revela essencial para uma resposta pedagógica atempada e ajustada ao aluno. Deve, por isso, existir uma articulação entre o professor, a família e outros possíveis técnicos – como psicólogos ou terapeutas da fala – que acompanhem o aluno, permitindo assim uma abordagem mais integrada e consistente que contribui para o bem-estar emocional do aluno e para o seu sucesso educativo (Sato, 2025).

2.6. Dimensão Emocional e sensibilização para a dislexia no contexto musical

Sato (2025) e Kirk (2024) assumem que a dimensão emocional associada à dislexia é um conceito que é frequentemente subestimado no âmbito educativo, embora as suas implicações se revelem determinantes para a construção do percurso de aprendizagem. No contexto do ensino especializado de música, este é um domínio que assume um maior destaque, dado que na prática musical dá-se uma exposição emocional ainda algo significativa, através dos momentos de performance públicos ou até da avaliação do professor (Kirk, 2024). Desta forma, é necessário compreender qual o impacto emocional alienado à dislexia para que se possa promover uma maior consciencialização dentro da comunidade educativa musical. Estas são duas condições essenciais ao desenvolvimento de práticas fundamentalmente inclusivas.

2.6.1. O efeito emocional da dislexia

Apesar das várias dificuldades cognitivas explicitadas nos subcapítulos anteriores, não são apenas estas que se associam à dislexia, estendendo-se ainda à esfera emocional e psicossocial do indivíduo. Experimentar de forma recorrente o insucesso em contextos de aprendizagem formal pode conduzir a consequências emocionais que se vinculam, nomeadamente no que toca à autoeficácia, à autoestima e à identidade académica de cada aluno (Sato, 2025). Estes contactos mais negativos – iniciados frequentemente nos primeiros anos de escolaridade – podem acumular-se ao longo do tempo e originar um padrão que tem como objetivo evitar momentos de aprendizagem que lhes parecem de alguma forma ameaçadoras, o que cria um impacto direto no desempenho escolar e na motivação.

Quando transposto ao contexto do ensino de música, podemos observar este impacto emocional refletido de formas específicas. Para alunos com dislexia, situações como leituras à primeira vista, avaliação no contexto de sala de aula e performances em

público constituem momentos *stressantes*, dado que é nestes momentos que as suas dificuldades ficam mais expostas perante o professor, e possivelmente, perante os colegas (Kirk, 2024). A ansiedade que resulta deste desempenho pode comprometer de forma significativa a qualidade da execução musical, criando um círculo vicioso no qual o *stress* “vence” sobre a performance, e esta performance menos conseguida serve de reforço à ansiedade e à sensação de incompetência.

Outro fator que gera um grande impacto emocional é a possível comparação com os pares. Esta é uma realidade bastante comum em contextos de ensino coletivo ou de grupo, na medida em que os alunos disléxicos podem sentir-se mais expostos e inferiorizados quando as suas dificuldades ao nível da leitura musical se tornam visíveis quando comparadas com o desempenho dos colegas do grupo (Sato, 2025). Perceber esta diferença pode gerar sentimentos de vergonha e até exclusão, que se refletem de forma negativa na sua relação com a música e com o ambiente de aprendizagem.

É necessário salientar que os efeitos emocionais da dislexia não são nem inevitáveis, nem irreversíveis. A investigação científica (Sato, 2025) tem evidenciado que utilizar intervenções pedagógicas consideradas adequadas e que sejam acompanhadas de um ambiente de aprendizagem seguro e criador de suporte, podem contribuir significativamente para construir uma identidade musical positiva por parte destes alunos. Assim, a música pode ser vista como um paradoxo, dado que se o contexto pedagógico for suficientemente sensível e adaptado às necessidades destes alunos, esta arte pode tornar-se um espaço de valorização e de expressão emocional. Mais concretamente, quando o aluno com dislexia experiencia regularmente o sucesso em contexto musical — ainda que em tarefas de menor complexidade — desenvolve gradualmente uma perceção mais positiva das suas próprias capacidades musicais, o que se traduz numa maior autoconfiança, numa relação mais positiva com a aprendizagem e numa maior resiliência face às dificuldades que enfrenta (Kirk, 2024). Este processo de construção de uma identidade musical positiva implica, da parte do professor, uma intencionalidade pedagógica clara: a criação de oportunidades frequentes de sucesso, o reconhecimento dos progressos individuais de cada aluno e a valorização das suas características únicas enquanto músico. Assim, longe de ser apenas um domínio onde as dificuldades se manifestam, a música pode tornar-se, desde que o contexto pedagógico seja suficientemente sensível e adaptado, um espaço privilegiado de valorização, expressão emocional e desenvolvimento pessoal.

2.6.2. Consciencialização e práticas inclusivas no ensino de música

As práticas inclusivas no ensino artístico especializado de música pressupõem, à partida, uma consciencialização por parte dos professores quanto às necessidades e características de alunos com dislexia. No contexto português, a investigação (Alves, 2017; Festa, 2023) aponta para que um grande número de professores de música deste tipo de ensino não possui uma formação específica sobre dislexia, o que acaba por limitar a capacidade de estes identificarem precocemente as dificuldades sentidas pelos alunos e o implementar de estratégias pedagogicamente adequadas. Esta é uma lacuna formativa que não se prende necessariamente com a ausência de formação específica sobre cada manifestação de forma individual, visto que abordar todas estas questões seria algo irrealista dada a diversidade de perfis presentes num mesmo contexto educativo. Algumas destas manifestações são a dispraxia, Perturbação do Espectro do Autismo, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, mutismo seletivo, perturbações de ansiedade, entre outras. Desta forma, aquilo que se revela verdadeiramente preciso é uma formação mais abrangente sobre a educação inclusiva, que transmita aos docentes ferramentas transversais que possam identificar, compreender e responder às diferentes necessidades dos seus alunos.

Identificar de forma antecipada alunos com dislexia, neste contexto musical, é um passo fulcral para uma intervenção pedagógica inclusiva. É preciso identificar certos sinais, como dificuldades persistentes na leitura de notas ou de ritmo, lentidão na decodificação da notação, confusão entre símbolos visualmente semelhantes e ainda dificuldades na memorização de sequências musicais, que devem servir de alerta ao professor para a necessidade de realizar uma avaliação mais aprofundada (Kirk, 2024; Gonçalves, 2025). Confrontado com estes sinais, o professor não possui o papel de estabelecer um diagnóstico, visto não ser uma função que lhe compete. Deve antes registar as dificuldades que observa e comunicá-las aos encarregados de educação, e se for possível, sinalizar o aluno para os serviços de apoio da instituição, se esta os dispuser. É neste processo que entra a articulação com outros profissionais, entre eles psicólogos, terapeutas da fala ou professores de educação especial, de forma a garantir um diagnóstico mais específico e rigoroso e uma intervenção organizada e coordenada.

Outra condição que se revela indispensável ao sucesso de alunos com esta disfunção neurobiológica, é a criação de um ambiente de sala de aula seguro, inclusivo e onde não exista julgamento. Deve ser promovido um ambiente no qual o erro é entendido como uma parte natural do processo de aprendizagem, em que cada aluno se sente respeitado e apoiado nas suas dificuldades e em que a diversidade de perfis é valorizada. São estas condições que favorecem o envolvimento emocional e a motivação para a aprendizagem (Sato, 2025). Para a construção deste ambiente, o principal instigador é o professor, essencialmente através da linguagem, das atitudes e das práticas pedagógicas que utiliza no quotidiano.

A promoção destas práticas inclusivas requer também um compromisso ao nível institucional. As escolas e os conservatórios devem promover a formação contínua dos seus docentes e desenvolver políticas e recursos que forneçam apoio aos alunos com necessidades específicas. No estudo de Kirk (2024), é sublinhada a ideia de que a inclusão no ensino de música não pode depender de forma exclusiva da iniciativa individual do professor, sendo por isso necessário que a instituição desenvolva um enquadramento que valorize e apoie estas práticas. É nesta linha que é necessário que exista uma partilha de práticas entre docentes, que se desenvolvam materiais pedagógicos adaptados e que se privilegie a colaboração com especialistas em necessidades educativas especiais. Estas medidas podem contribuir decisivamente para uma melhoria do ensino de música para alunos disléxicos.

Por último, é de notar que esta sensibilização para a dislexia não deve limitar-se apenas aos professores. É algo que deve ser estendido às famílias e aos próprios alunos. No que respeita às famílias, importa partilhar informação sobre as características da dislexia e sobre algumas estratégias podem ser adotadas no contexto familiar de forma a apoiar a aprendizagem musical de cada educando. No que respeita ao próprio aluno, é igualmente importante que este compreenda o seu perfil de aprendizagem, através da promoção da sua autoconsciência (Mikucki, 2021). Um estudante que seja capaz de perceber as suas próprias dificuldades e que tem ao seu dispor estratégias para as gerir, é um aluno que se encontra preparado para enfrentar os desafios da aprendizagem com autonomia e resiliência, práticas que contribuem para uma abordagem mais integrada e mais comprometida com a inclusão.

3. Metodologia de Investigação

3.1. Justificação da escolha

A metodologia escolhida para qualquer investigação deve ser orientada pela natureza das questões que se pretende explorar, assim como pelos objetivos que a própria investigação visa atingir. No caso deste estudo, cujo objetivo principal passa por compreender as experiências e perceções de professores de instrumento no que toca à manifestação da dislexia no processo de ensino e aprendizagem de música, optei por uma abordagem caracteristicamente qualitativa. É uma escolha que se justifica através da necessidade de contactar com visões subjetivas, contextualizadas e aprofundadas, que seriam mais dificilmente coletadas por métodos quantitativos (Creswell & Poth, 2018).

A natureza qualitativa de uma investigação valoriza a riqueza e complexidade das experiências dos participantes em detrimento da sua quantificação, visto que é uma investigação que privilegia a compreensão dos fenómenos partindo do ponto de vista dos participantes (Flick, 2009). Assim, é uma abordagem que se adequa ao presente estudo, visto que o tema a ser explorado é ainda relativamente pouco desenvolvido no nosso contexto nacional, pelo que analisar casos específicos onde há um conhecimento mais aprofundado e situado, manifesta uma maior relevância do que a generalização das estatísticas.

3.2. Abordagem metodológica

Este estudo apresenta um carácter exploratório e descritivo que se baseia na realização de entrevistas semiestruturadas como o instrumento principal para a recolha dos dados. Este tipo de entrevista decorre através de um guião com questões orientadoras, que tem como objetivo definir os temas e questões centrais a discutir, sem que haja restrição da flexibilidade da conversa, pois o entrevistado é encorajado a expressar-se de uma forma livre e o entrevistador adapta as suas questões tendo em conta as respostas que vai obtendo (Flick, 2009). Adotar esta flexibilidade permite explorar questões que emergem no decorrer da entrevista e aprofundar aspetos que, apesar de não estarem previstos num traçado inicial acabam por se revelar importantes para compreender o problema em estudo.

Após a recolha dos dados, a sua análise terá por base os princípios da análise de conteúdo, um método que permite organizar, categorizar e interpretar a informação

qualitativa de forma sistemática, seja através da identificação de padrões, temas ou categorias que sobressaem nos discursos dos participantes (Bardin, 2009). É uma abordagem que permite cruzar as perspetivas dos vários participantes com o enquadramento teórico desenvolvido na revisão da literatura. Esta perspetiva analítica contribui ainda para que a interpretação dos resultados seja realizada de forma fundamentada e rigorosa.

3.3. Participantes da investigação

Para a seleção da amostra, recorreu-se a uma estratégia vastamente utilizada na investigação qualitativa e que passa por escolher de uma forma deliberada participantes que detenham as características e experiências necessárias para informar a investigação em causa (Creswell, 2014).

Os critérios de seleção estabelecidos passaram por fatores como: ser professor de instrumento no ensino artístico especializado de música; lecionar em estabelecimentos de ensino artístico especializado, seja público ou privado e ter experiência no ensino de alunos com dislexia. Claro está que o último critério foi considerado crucial na seleção, visto que apenas professores que tenham experiência direta neste contexto reúnem as condições para partilhar ideias fundamentadas e situadas acerca da manifestação da dislexia no contexto do ensino de um instrumento.

3.3.2. Caracterização do grupo de participantes

O grupo de participantes escolhido para este estudo é constituído por três professores de instrumento do ensino artístico especializado de música, sendo que dois são do género feminino e um do género masculino, todos com mais de quinze anos de experiência na área da docência. Todos os participantes lecionam diferentes instrumentos, mais concretamente, flauta transversal, clarinete e guitarra clássica, o que permite uma maior diversidade nos testemunhos recolhidos, dado que a prática de cada instrumento acarreta desafios técnicos e pedagógicos específicos, determinados pelas suas próprias características organológicas, apesar de dois dos instrumentos serem instrumentos de sopro. Estas características diversificadas podem influenciar a forma como esta perturbação é manifestada e como é feita a sua gestão dentro da sala de aula.

No que toca ao contexto de ensino em que os participantes estão inseridos, estes exercem a sua atividade docente em conservatórios do ensino público e privado, o que

permite obter uma visão que abrange os dois sistemas educativos do ensino artístico especializado de música em Portugal. Por questões de confidencialidade os participantes serão a partir de agora identificados como Professora A, Professora B e Professor C.

A Professora A leciona Flauta transversal há cerca de dezasseis anos e exerce esta função no Conservatório Calouste Gulbenkian em Braga. Teve contacto com cinco alunos disléxicos no decorrer na sua atividade, e todos estes estavam inseridos no regime articulado. Mencionou ainda ter acompanhado um caso de lateralidade, a qual aparenta algumas semelhanças com a dislexia, nomeadamente no que toca à coordenação rítmica e motora, em especial na coordenação entre o lado direito e esquerdo do corpo.

A Professora B é docente aproximadamente há vinte e seis anos e leciona na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Aveiro e no Conservatório Regional de Música de Viseu, onde acumula funções há mais de duas décadas. Para além de lecionar a disciplina de instrumento, esta professora tem também experiência no contexto de classe de conjunto. Ao longo da sua carreira teve contacto com três alunos com dislexia em diferentes regimes e contextos de ensino, mais concretamente o supletivo e articulado. Com uma destas alunas houve um acompanhamento até ao oitavo grau, o qual apresentou um grande desafio que é a apresentação de um recital público. Foi essencialmente o percurso realizado com esta aluna que permitiu à Professora B perceber quais os desafios, estratégias e evolução possíveis de desenvolver com um aluno disléxico no contexto de ensino de um instrumento.

O Professor C leciona guitarra clássica há aproximadamente vinte e cinco anos e ao longo da sua carreira de docente teve contacto com vários alunos, que na sua perspetiva poderão ter tido dislexia não diagnosticada. Refere ainda que tem atualmente dois alunos com esta perturbação. Este docente apresenta uma perspetiva que se diferencia das outras participantes, na medida em que não identifica a dislexia como uma componente que dificulta de forma significativa a aprendizagem de um instrumento. Destaca a importância de tratar estes alunos por igual e apenas ajustar as estratégias quando surgem dificuldades concretas.

Todos os participantes tiveram um contacto direto e prolongado no ensino de alunos com dislexia, o que acaba por lhes conferir uma perspetiva mais fundamentada

acerca dos desafios e estratégias associadas a esta perturbação. O facto de o contexto de ensino ser diferente, seja público ou privado, bem como podermos observar diferentes regimes e ainda diferentes instrumentos, permite construir uma perspetiva mais abrangente do tema em estudo.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Como já mencionado, o principal instrumento de recolha de dados utilizado foi uma entrevista semiestruturada conduzida individualmente com cada um dos participantes. A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados na investigação qualitativa em educação, visto que permite ao investigador aceder às perspetivas e experiências dos participantes sobre o objeto em estudo, de uma forma que outras técnicas como por exemplo, os questionários, não permitem (Amado, 2014). Segundo Amado (2014), a entrevista semiestruturada caracteriza-se por articular a orientação do tema previamente estabelecida com uma postura de abertura face ao discurso espontâneo do entrevistado. Assim, torna-se possível aprofundar as questões centrais da investigação, sem condicionar de forma excessiva as respostas dos participantes. É esta flexibilidade que a torna adequada para investigações como a presente, um estudo de carácter exploratório, no qual é pretendido compreender experiências pedagógicas situadas e subjetivas. De forma a orientar a direção das entrevistas foi construído um guião composto por dez perguntas que pretendem auferir as experiências destes professores, quais as estratégias pedagógicas que utilizam, a dimensão emocional que se associa à dislexia e quais as suas perspetivas sobre a música enquanto ferramenta de desenvolvimento cognitivo. O guião poderá ser consultado no anexo IV.

Estas entrevistas decorreram em formato presencial ou à distância, consoante a disponibilidade e preferência dos participantes, e consoante um consentimento prévio dos entrevistados, foram registadas em áudio. Após a realização das mesmas foi feita a transcrição na sua integralidade, para que a fidelidade e rigor na análise dos dados recolhidos fosse a mais fidedigna. Desta forma, as transcrições constituem o corpus de análise sobre qual o processo de análise incidiu.

3.5. Considerações éticas

Realizar uma investigação que envolve participantes humanos implica que haja o cumprimento de um conjunto de valores éticos que se revelam fundamentais e aos quais

este estudo procurou responder rigorosamente. Boavida e Amado (2008) apresentam a perspetiva de que a ética, na investigação educativa, não é um conjunto de regras fixas que deve ser cumprido. É, sim uma atitude de respeito pela autonomia, dignidade e bem-estar dos participantes, a qual deve guiar todas as decisões que são tomadas no decorrer da investigação.

Numa primeira instância, foi dado a conhecer aos participantes os objetivos da investigação, qual a natureza da sua participação e como seriam utilizados os dados recolhidos. Ademais, cada participante garantiu o seu consentimento informado e voluntário antes da realização de cada uma das entrevistas. Este é um princípio fundamental da dimensão ética que garante que os entrevistados participem de forma livre, voluntária e esclarecida (Amado, 2014).

Em segundo lugar, foi assegurada a confidencialidade e o anonimato de todos os participantes, através da utilização de designações neutras - Professora A, Professora B e Professor C - em substituição dos seus nomes reais, bem como da omissão de qualquer informação que pudesse permitir a sua identificação. Os dados recolhidos foram utilizados exclusivamente para fins académicos e científicos, no âmbito do presente projeto de investigação.

Em terceiro lugar, foram garantidos a todos os participantes os direitos de abandonar o estudo em qualquer momento, sem necessidade de justificação, e de recusar responder a qualquer questão que considerassem desconfortável ou inapropriada. A gravação áudio das entrevistas foi realizada apenas com o consentimento expresso de cada participante, tendo sido assegurada a sua eliminação após a conclusão do estudo.

Por último, é de notar que a perspetiva ética em investigações implica uma postura de rigor na apresentação e interpretação dos dados recolhidos, pelo que se procurou garantir que todas as perspetivas fossem apresentadas de forma fiel e contextualizada, evitando, por isso, interpretações que pudessem distorcer ou deturpar o sentido dos discursos dos participantes (Amado, 2014).

4. Apresentação e Análise dos Resultados

4.1. Descrição das entrevistas realizadas

No âmbito desta investigação foram realizadas três entrevistas semiestruturadas a professores de instrumento do ensino artístico especializado de música. As entrevistas

foram realizadas em formato individual e presencial ou à distância. Foram ainda gravadas em áudio, com o consentimento dos participantes, e transcritas à posteriori para análise. As transcrições destas entrevistas encontram-se disponíveis para consulta nos anexos V, VI e VII.

4.2. Categorias Emergentes

Ao analisar o conteúdo das entrevistas tornou-se possível determinar um conjunto de categorias que se dividem por temáticas emergentes ao longo das entrevistas. Estas categorias organizam-se mediante os objetivos que orientam este projeto, bem como das questões guia da entrevista. O processo de categorização a seguir apresentado tomou por base os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2009), pelo que em primeiro lugar foi realizada uma leitura das transcrições, posteriormente descodificaram-se as informações em várias temáticas, e por fim deu-se a organização das unidades de sentido em categorias.

As categorias identificadas são: a manifestação da dislexia no contexto do ensino de um instrumento; o processo de identificação e articulação com outros profissionais; estratégias pedagógicas implementadas; manifestação da música no desenvolvimento cognitivo; domínios emocional e motivacional, e por último a formação e recursos disponíveis. Estas categorias serão desenvolvidas nas secções que se seguem, através da análise e interpretação das experiências dos entrevistados, sempre complementadas com referências à literatura científica relevante. Cada citação direta das entrevistas será utilizada como uma evidência empírica e será sempre identificado o participante a que se refere, caso seja necessária a consulta nos respetivos anexos.

4.2.1 Experiências e perspetivas dos professores sobre a dislexia no ensino de música

Os participantes evidenciam uma experiência direta e bastante significativa no ensino de alunos com dislexia, apesar de os contextos e percursos serem distintos. A Professora A refere que embora o número de alunos com dislexia com que teve contacto – cinco, mais propriamente – não seja um número elevado quando comparado com o número de alunos a quem lecionou, ter alunos com dislexia, é uma realidade com a qual os professores de instrumento se deparam ainda com alguma regularidade.

Por sua vez, a Professora B salienta que, no contexto educativo português, um diagnóstico formal de dislexia é ainda algo relativamente recente, acrescentando ainda que no início da sua carreira profissional os alunos com estas dificuldades acabavam por ser rotulados frequentemente de forma negativa, sem que existisse um enquadramento adequado, seja ele clínico ou pedagógico: *"Quando eu comecei, acho que os alunos teriam as suas dificuldades, mas não havia enquadramento legal, não havia adaptação curricular, não havia este cuidado que agora existe."* (Professora B)

O Professor C vem reforçar esta perspetiva pois reflete que ao longo dos seus vinte e cinco anos como professor teve com certeza mais alunos com dislexia do que aqueles que foram diagnosticados formalmente, pois nos dias de hoje existe uma maior consciencialização e atenção sobre esta condição que não acontecia há muitos anos. Esta postura encontra ecos no discurso direto do docente: *"Ao longo destes 25 anos seguramente tive muitos mais, simplesmente acho que agora se dá uma importância diferente do que antigamente — provavelmente porque se sabe o que é a dislexia e se está mais atento a essa situação."* (Professor C)

As perspetivas dos três participantes convergem numa visão que se encontra alinhada com a literatura no que toca à evolução do reconhecimento da dislexia enquanto uma perturbação específica da aprendizagem, em especial com a publicação do DSM-5 (APA, 2013) e com o reforçar do enquadramento legal em Portugal com o Decreto-Lei nº54/2018, o qual apresentou o direito de todos os alunos terem acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

Um aspeto que surge desta questão burocrática e que emergiu também no decorrer das entrevistas é o reconhecimento de que existe um défice na legislação e em orientações específicas para gerir a dislexia no ensino artístico especializado de música. Tanto a Professora A como a Professora B consideram que alunos disléxicos se encontram perante uma situação de desigualdade quando comparado ao ensino regular, onde os mecanismos de suporte e a adaptação formalizada existe:

Eles têm adaptações numa série de coisas no ensino regular, mas depois na música é como se nada existisse e fossem como qualquer outro aluno — coisa que eu não considero. (Professora A)

Os relatórios são sempre muito direcionados para a escola — não há ali estratégias ou questões que mostrem quais são as dificuldades na música. Mesmo no aluno que estava em articulado, acho que nunca ninguém se preocupou, ao fazer o relatório ou ao fazer o diagnóstico, em perceber quais eram as questões na parte da música. (Professora B)

Alves (2017) e Festa (2023) realçam esta lacuna, aqui evidenciada pela experiência dos professores participantes, onde é demonstrada a pertinência e necessidade de mais investigações como a que se apresenta, a qual procura contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e informadas no ensino artístico especializado de música. Outra questão que se levanta nos testemunhos é que os diagnósticos elaborados pelos psicólogos não contemplam as especificidades do ensino de música, focam-se especialmente no ensino regular, acabando por não indicar orientações específicas sobre a adaptação das práticas pedagógicas a aplicar pelos professores de instrumento.

A Professora B salientou, ainda, que muitos alunos que no passado eram considerados muitas vezes desatentos, preguiçosos ou até pouco estudiosos, poderiam ter tido dislexia não diagnosticada, e por isso reflete sobre a importância que a evolução do próprio conceito de dislexia possui no contexto educativo: *"Antes as pessoas se calhar tinham outros rótulos — que não estudavam, que não sabiam estudar, que estavam sempre distraídas, que trocavam coisas. Agora, havendo um diagnóstico, já ajuda para encontrarmos estratégias"* (Professora B).

A esta perspetiva é, ainda, acrescentada uma visão complementar pelo Professor C, o qual vinca a sua ideia de que a dislexia não deve ser sobrevalorizada ao ponto de esta se tornar o foco principal da relação pedagógica. No seu ponto de vista, os docentes devem partir do pressuposto de que o aluno é capaz de realizar os objetivos propostos, e por isso, a abordagem mais eficaz será realizar ajustes apenas quando surgirem dificuldades concretas, como se ilustra no seguinte excerto:

É importante ter consciência e entender a dislexia, mas não fazer dela um problema maior do que o que é. Parto sempre do princípio de que é um aluno normal — nem sequer quero pensar nisso. Se descobrir que há ali uma falha, então pergunto-me porque é que aconteceu essa falha. (Professor C)

Em síntese, apesar dos contextos e percursos dos profissionais serem diferentes, os dados recolhidos neste domínio partilham uma consciência clara das limitações do enquadramento institucional e legislativo no que concerne ao apoio a alunos com dislexia neste tipo de ensino específico. Alguns dos obstáculos que surgem de forma recorrente passam pela ausência de orientações pedagógicas, falta de articulação formal entre a escola regular e os conservatórios, e a insuficiência dos relatórios de diagnóstico, situação esta que os professores têm procurado ultrapassar através das estratégias que desenvolvem empiricamente. Além disso, é importante destacar a conceção do Professor C, o qual aborda a dislexia como uma característica que deve ser reconhecida e compreendida, sem se transformar num rótulo que condicione as expectativas do professor relativamente ao potencial do aluno, o que introduz aqui uma dimensão de equilíbrio.

4.2.2. Identificação das dificuldades do processo educativo

Ao longo das entrevistas, os participantes identificaram algumas dificuldades que se mostram recorrentes em alunos com dislexia no contexto da aprendizagem de um instrumento, as quais podem ser agrupadas em três grupos principais: a leitura musical, a coordenação motora e a perceção rítmica. É importante referir que estas dificuldades não se manifestam de forma isolada, mas sim de forma interligada e até cumulativa, o que acaba por criar desafios mais complexos e que envolvem múltiplos domínios, tanto para o aluno como para o professor.

Relativamente à leitura musical, os três participantes mencionaram que identificaram nos alunos disléxicos dificuldades na descodificação da notação, essencialmente através de trocas, inversões de notas e até omissões, sem que o aluno se aperceba de que cometeu estes erros, na maioria dos casos. A propósito desta troca, a Professora A ilustra como confundiu as dificuldades de leitura de uma aluna com um possível problema de visão, numa fase mais inicial. Esta situação representa claramente de que forma é que a dislexia pode ser mal interpretada, inicialmente, até mesmo por professores experientes com estes casos: *"Havia sempre uma troca de notas, nomeadamente nas linhas, e como uma das coisas que acontece comigo, que sou míope, é poder ver ali uma troca nas linhas, inicialmente até pensei nisso"* (Professora A).

Por sua vez, a Professora B refere que com a aluna que teve na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Aveiro, esta possuía uma boa leitura, no

entanto, quando transpunha essa mesma leitura para o instrumento, cometia erros que não aconteciam no processo anterior. Além de cometer esses erros, a aluna não se apercebia da sua execução. Esta dificuldade representa uma manifestação particularmente insidiosa da dislexia, na medida em que a dificuldade não reside na leitura em si, mas na transposição do que é lido para a execução instrumental: *"Ela lia muito bem, só que depois às vezes tocava a errar e não se apercebia. E depois as coisas não ficavam — havia a memória do erro — e isto era o que eu queria evitar"* (Professora B).

É também referida uma situação semelhante pelo Professor C, especialmente no que toca à troca de notas na leitura da pauta, embora o professor esclareça que esta questão, no caso concreto desta aluna, possa não estar só relacionada com a dislexia, mas com outros aspetos que ainda estão a ser apurados: *"Dá para perceber que às vezes troca notas. Aí sim, nota-se que a dislexia pode ser um fator. Mas pode não estar diretamente relacionada apenas com a dislexia — podem existir outras questões associadas"* (Professor C).

Este é um padrão consistente com os trabalhos de Snowling (2000), Alves (2017) e Festa (2023). Nestes estudos, são descritas as dificuldades de processamento visual, automatização da descodificação e memória de trabalho em pessoas com dislexia. Formar memórias do erro, como a Professora B menciona *"havia a memória do erro — e isto era o que eu queria evitar"*, é um desafio pedagógico que entende alguma complexidade, pois memorizar erros inadvertidamente pode comprometer em parte o desenvolvimento do aluno. Além disso, é importante ainda mencionar a exigência e a demora que o trabalho de correção desses erros requer.

No que toca à coordenação motora, a Professora A destacou as dificuldades na coordenação da mão direita e esquerda, especialmente no registo agudo da flauta, onde existe uma maior troca de dedos entre as várias dedilhações. Acaba por isso, por estabelecer uma relação clara entre as dificuldades motoras mencionadas e a dislexia, reforçando a ideia de que conjugar dificuldades cognitivas de leitura com dificuldades motoras gera uma complexidade adicional no processo de aprendizagem: *"A questão da dislexia junta com a parte motora é uma mistura de dificuldades ainda maior. É ainda mais um superar"* (Professora A).

Esta complexidade enquadra-se na teoria do *défice cerebelar* de Nicolson e Fawcett (2011), a que se associa um funcionamento atípico do cerebelo a estas dificuldades motoras que se observam em alunos com dislexia. Esta associação justifica-se porque o cerebelo é a estrutura responsável por automatizar sequências motoras, bem como pela coordenação temporal.

Quanto à percepção rítmica, esta foi identificada como a dificuldade mais persistente e transversal no percurso destes alunos. A Professora A reforçou a ideia apresentada anteriormente de que o solfejo quando transposto ao instrumento é algo que se revela bastante trabalhoso, e a Professora B refere dificuldades no encaixar das figuras rítmicas na pulsação. Isto acaba por criar dificuldades na manutenção de uma velocidade estável, o que acaba por gerar insegurança ao próprio aluno no momento da performance. É uma dificuldade que se manifesta mais ainda em figuras rítmicas mais complexas, como é o caso da síncopa, uma célula na qual o aluno tem dificuldade em perceber onde começa e onde termina a figura dentro do espaço do compasso:

A parte do ritmo é onde eles têm bastantes dificuldades — depois quando conseguem fazer o ritmo fora da flauta, transpor para a flauta é como se todo o trabalho anterior ficasse completamente anulado. (Professora A)

A questão de manter uma velocidade estável ou encaixar a figura no espaço do compasso e da pulsação acaba por dar alguma insegurança quando estamos a trabalhar com estes alunos. (Professora B)

Esta observação é consistente com o que a literatura descreve relativamente aos défices no processamento temporal auditivo em indivíduos com dislexia (Flaugnacco et al., 2015; Nicolson & Fawcett, 2011), que dificultam precisamente a capacidade de detetar e reproduzir variações temporais no som, competência essencial para a manutenção de uma pulsação regular e para o encaixe rítmico na execução instrumental.

Por sua vez, o Professor C, não identifica a dislexia como uma barreira significativa à aprendizagem musical, embora reconheça que existem algumas dificuldades, o que acaba por se diferenciar um pouco da perspetiva das outras duas docentes. Sustenta ainda a sua afirmação salientando que tem alunos sem dislexia que apresentam maiores dificuldades do que os seus alunos disléxicos: *"Há alunos que não são disléxicos e que têm até mais problemas. Por isso é que acho que não é fulcral o facto*

de ser disléxico para ter problemas" (Professor C). Embora se distinga das perspetivas anteriores, esta perspetiva não invalida as dificuldades apresentadas na literatura, pelo contrário, vem reforçar o carácter heterogéneo com que a dislexia se manifesta e ainda a importância de não sobrevalorizar o diagnóstico, sem antes se realizar uma leitura individualizada do perfil de cada aluno (Snowling, 2000).

É, também, de notar que, apesar das dificuldades descritas pelos participantes, todos identificaram aspetos positivos, e ainda recursos que merecem ser destacados. Um dos aspetos mais significativos foi referido pela Professora A, que realça uma maior facilidade na memorização e ainda uma maior capacidade de improviso e de gestão em situações taxadas de nervos e contextos adversos ao da sala de aula, o que a surpreende positivamente: *"Normalmente são dos alunos que mais conseguem safar-se na audição. Entram em 'modo turbo' e vão até ao fim — têm uma capacidade de improviso e de desenrasque muito curiosa"* (Professora A).

Esta perspetiva positiva é sustentada pelo Professor C que apresenta o caso de um aluno que se encontra a frequentar o sétimo grau e que está a desenvolver um trabalho notório, pensando até em seguir a área da música. É uma atitude que demonstra que a dislexia não representa necessariamente um obstáculo ao sucesso na aprendizagem de um instrumento: *"Este aluno tem aptidão para certas coisas, está no sétimo grau e está a fazer um trabalho incrível, querendo inclusive seguir música"* (Professor C).

É uma observação que desafia uma visão que entende a dislexia como exclusivamente deficitária, e indica a existência de estratégias compensatórias que acabam por ser desenvolvidas pelos próprios alunos, e que podem e devem não só ser valorizadas, como encorajadas pelo professor.

Em síntese, os dados recolhidos neste domínio, confirmam que os alunos com dislexia apresentam dificuldades específicas no contexto do ensino do instrumento. Estas dificuldades manifestam-se sobretudo na leitura musical, na coordenação motora e na perceção rítmica, o que vai ao encontro da literatura científica. Como o Professor C evidencia, estas dificuldades não se manifestam uniformemente, o que reforça a importância de providenciar uma abordagem pedagógica individualizada e que tenha por base a leitura atenta do perfil de cada aluno. Simultaneamente, e de forma compensatória, os alunos com dislexia desenvolvem recursos e estratégias que podem constituir uma

mais-valia no seu percurso instrumental, quando estes recursos são valorizados e potenciados pelo professor,

4.2.3. Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores

4.2.3.1. Estratégias visuais e auditivas

No decorrer das três entrevistas, foram descritas estratégias que englobam a utilização dos diferentes canais sensoriais na aprendizagem. Estas estratégias alinham-se com os princípios propostos por Mikucki (2021) e com o quadro do Design Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018), os quais abordam a aprendizagem multimodal.

Uma das estratégias referidas pela Professora A foi o uso do solfejo com as posições das notas para que o aluno consiga associar a memória visual à memória auditiva, o que ajuda o aluno a perceber quantos dedos mexem e de que forma é que estes se relacionam antes da execução propriamente dita. É uma técnica que se articula com a perspetiva da aprendizagem multimodal (Mikucki, 2021), segundo a qual a estimulação em simultâneo de diferentes canais sensoriais reforça a consolidação da informação e compensa possíveis dificuldades num canal específico, o que acaba por reduzir o peso sobre o processamento visual da notação. Outro aspeto referido por esta professora foi a importância de entoar a melodia, dado que, na sua experiência, este é um processo que facilita posteriormente a execução no instrumento: *"Mesmo a leitura rítmica com eles eu fazia sempre entoada, porque é muito mais rápido depois a execução na flauta"* (Professora A).

É destacada, ainda, a relevância de o professor tocar com o aluno, dado que é uma prática que estimula a memória auditiva e permite uma interiorização dos padrões musicais mais fácil, e sublinha-se uma maior eficácia nesta estratégia do que a leitura isolada da notação: *"Sinto muito que eles funcionam muito também pela memória auditiva, portanto o tocar com eles, repetir várias vezes, faz com que retenham melhor a informação"* (Professora A).

A Professora B, por sua vez, descreveu outras estratégias como as gravações de áudio. Na sua opinião, esta é uma ferramenta que funciona como um motor de autorregulação, e que permite ao aluno ouvir-se e identificar os seus próprios erros autonomamente. Foi uma estratégia que se revelou bastante adequada ao trabalho com a sua aluna na EACMCGA, nomeadamente durante a pandemia, na qual foi imposto um

período de ensino à distância, e por isso, a correção em tempo real tornou-se impossível. Essa postura encontra-se especialmente evidenciada no seguinte excerto: *"A gravação foi uma das estratégias que resultou bastante com ela — trabalhar também muito a memória, tentar criar a memória digital, porque se ela tivesse padrões motores bem consolidados, mesmo que houvesse alguma troca, havia ali uma segurança"* (Professora B).

Por último, uma estratégia referida por ambas as participantes foi a importância do acompanhamento ao piano. Sendo a flauta transversal e o clarinete instrumentos solistas, o acompanhamento com piano em peças, é algo que funciona como um suporte, visto que obriga o aluno a cumprir uma função regular e ainda a coordenar-se com outra pessoa, o que lhe permite desenvolver competências como a autodisciplina e o autocontrolo. Neste sentido, a Professora B refere que o facto de o aluno tocar com outro músico configura uma responsabilidade e exigência que muitas vezes o trabalho individual só por si não proporciona, e por isso é uma estratégia que funciona como um estímulo importante para o desenvolvimento da autorregulação.

Em síntese, as estratégias visuais e auditivas apresentadas pelos participantes, convergem significativamente com os princípios da aprendizagem multimodal identificados na literatura (Mikucki, 2021; CAST, 2018). Algumas das práticas pedagógicas que se revelam eficazes no trabalho com alunos com dislexia são: entoação da melodia; solfejo com as posições do instrumento; acompanhamento com piano e gravações áudio como ferramenta de autorregulação. Estas estratégias pretendem diminuir a dependência do processamento visual da notação e mobilizam, de forma simultânea, diferentes canais sensoriais.

4.2.3.2. Estratégias de leitura e memorização musical

A memorização foi identificada, ao longo das entrevistas, como uma ferramenta pedagógica bastante valiosa no trabalho com alunos com dislexia. A Professora A destaca mesmo que existe uma tendência dos alunos com dislexia para memorizarem mais facilmente do que os seus pares, uma observação que indica uma estratégia compensatória natural, que o professor pode potenciar de forma consciente: *"Também sempre achei que os alunos com dislexia decoravam muito mais facilmente, porque o memorizar acaba por ser uma ferramenta basilar na aprendizagem deles. Muitos deles, mesmo que usem a partitura numa audição, grande parte já está de cor de alguma forma"* (Professora A).

É acrescentada a ideia de que estes alunos criam pontos de ligação entre as várias secções das peças, o que lhes permite garantir a continuidade da performance, mesmo que ocorra uma falha pontual. É uma capacidade que se desenvolve quase que intuitivamente, e representa um ótimo recurso na gestão da performance.

Já a Professora B, referiu outro tipo de memorização, no caso a memória digital, que passa pela consolidação de padrões motores. Quando esta consolidação ocorre dá-se um compensar das dificuldades de leitura, o que confere ao aluno a criação de uma base segura mesmo quando existem trocas ou omissões de ritmos e notas. Outra estratégia referida por esta professora é incentivar os alunos a ouvir as peças que estão a trabalhar, nas plataformas de *streaming* disponíveis, ou até mesmo com gravações disponibilizadas pelo próprio professor. É uma adaptação que pretende facilitar a associação entre a notação escrita e o som que lhe corresponde através da redução de carga sobre o processamento visual.

Uma ideia que adveio da utilização da gravação foi o conceito de aprendizagem por imitação, na qual o professor toca primeiro e o aluno reproduz. Esta é uma estratégia que reduz a dependência da partitura e facilita o acesso ao repertório. Sato (2025) e as abordagens pedagógicas de Orff e Kodály, sustentam este tipo de adaptações, dado que privilegiam a aprendizagem musical através de canais que não utilizam unicamente a notação.

Em síntese, as estratégias descritas pelos participantes, sejam elas de leitura ou memorização musical, apresentam uma valorização da memória. Esta memória pode traduzir-se em auditiva, motora ou procedimental, e é utilizada como um recurso compensatório das dificuldades que são características da dislexia. Algumas destas estratégias encontram-se em consonância com a literatura de Kirk (2024) e Sato (2025), como é o caso do trabalho sobre a memória digital descrito pela Professora B, a tendência para uma memorização mais rápida, identificada pela Professora A, e ainda a aprendizagem por imitação auditiva, visto que contorna as dificuldades de leitura e mobiliza a memória auditiva como uma via alternativa para o acesso ao repertório.

4.2.3.3. Adaptações curriculares e metodológicas

De forma a promover um maior desenvolvimento dos alunos com dislexia, ocorreram adaptações de metodologias. Por um lado, a Professora A descreveu a

metodologia de pergunta-resposta como uma estratégia que permite desenvolver a pulsação intrínseca e o educar do ouvido gradual e estruturalmente. Por outro lado, o Professor C apresentou uma abordagem metodológica completamente diferente. É uma abordagem que se baseia na normalização do processo de aprendizagem. Transpondo aos seus alunos, no caso do aluno mais velho o trabalho decorreu sem adaptações específicas originadas na questão da dislexia, e no caso da sua aluna mais nova, optou por rever o programa curricular e apostar numa aprendizagem mais gradual.

Primeiro para haver uma noção de pulsação intrínseca, sem metrónomo, e para haver um educar do ouvido àquilo que estão a ler. (Professora A)

Com a aluna mais nova tive que rever o programa todo, voltar um bocadinho atrás e começar as coisas de forma mais gradual, passo a passo. (Professor C)

Esta abordagem gradual vai ao encontro do conceito de *scaffolding* ou *andaimego* pedagógico de Mikucki (2021), que defende que as tarefas devem ser decompostas em etapas mais acessíveis, e o suporte vai sendo retirado à medida que o aluno começa a ganhar mais autonomia.

Outra metodologia adotada é recorrer à utilização de gravações áudio que são enviadas aos encarregados de educação via *Whatsapp*, ou e-mail, para que se consiga garantir ou pelo menos tentar que o trabalho realizado no decorrer das aulas possa ter a sua continuidade no estudo autónomo em casa. Esta é uma questão que se revela como um dos principais desafios no trabalho com alunos com dislexia – a distorção e perda de informação entre a aula e a prática individual:

Fazia gravações áudio e enviava para os pais pelo WhatsApp, com pequenas gravações feitas na aula, para eles poderem fazer esse trabalho em casa — porque muitas vezes o que acontece é que na aula trabalhamos de uma forma e em casa a informação fica distorcida. (Professora A)

Por outro lado, a Professora B adotou também na sua metodologia a simplificação das figuras rítmicas, na qual explicava de forma detalhada o funcionamento de algumas figuras rítmicas mais complexas, como é o caso da síncopa. Além disso, utilizava ainda a subdivisão escrita por cima das figuras, de modo a apoiar a estabilidade rítmica e o acompanhar visual dos alunos. São estudos como os de Kirk (2024) e Sato (2025) que recomendam práticas semelhantes a esta, nas quais a importância de tornar a partitura

mais acessível através de intervenções gráficas simples, como o aumento do espaçamento entre notas, utilização de cores para assinalar elementos específicos, a numeração clara dos compassos ou a adição de indicações complementares da dedilhação, constituem formas de reduzir a carga de processamento visual, sem comprometer a integridade musical.

A docente defende ainda que é relevante adaptar o repertório às preferências e ao perfil do aluno, dando até o exemplo da sua aluna que incluiu as Danças de Bartók no programa, uma peça com que a aluna se identificou e que ajudava na realização da parte rítmica: *"Ela apaixonou-se pelas Danças de Bartók, identificou-se imensamente, e incluímos isso no programa — coisas que ela também queria e que ajudavam também à parte rítmica"* (Professora B). Esta é uma abordagem que se encontra em consonância com o que a literatura recomenda no que toca à seleção de repertório que seja tanto motivador como adequado ao perfil do aluno. Gonçalves (2025), evidenciam que a função pedagógica do repertório está intrinsecamente ligada à dimensão motivacional.

Por último, a Professora B revelou ainda que existiu uma adaptação algo significativa no recital final da sua aluna. Esta adaptação passou pelo entregar do diagnóstico de dislexia à instituição de modo que se criasse uma rede de segurança emocional que possibilita à aluna sentir-se mais confortável quando confrontada com uma eventual falha, sem que tal implicasse qualquer redução do nível de exigência: *"Não baixámos nada no nível, mas no fundo ela sentiu-se mais segura — porque se errasse, as pessoas já sabiam o porquê. É dar-lhe uma rede: se caíres, não vais ao chão"* (Professora B).

É uma decisão que evidencia a importância de integrar a parte emocional nas adaptações curriculares e metodológicas, e que permite reconhecer que o sucesso do aluno depende também do contexto emocional no qual a aprendizagem ocorre, e não apenas das estratégias utilizadas.

Em síntese, apesar das diferenças entre as adaptações curriculares e metodológicas apresentadas pelos participantes, existe um denominador comum: ajustar o processo de ensino e aprendizagem às necessidades de cada aluno. É através de métodos como o de pergunta-resposta, gravações áudio que promovem a continuidade do estudo, a adaptação visual da partitura, a progressão gradual do repertório e a criação de redes de segurança

que se cria um método personalizado para cada estudante. Estas são também práticas que vão de encontro à literatura de Mikucki (2021), Kirk (2024), Sato (2025) e Gonçalves (2025).

4.3. Articulação entre as práticas docentes e a literatura existente

Ao comparar as práticas descritas pelos participantes, é possível notar uma convergência com as estratégias que a literatura científica enumera, embora os professores tenham desenvolvido estas estratégias por tentativa e erro, e não propriamente a partir de um conhecimento teórico e previamente formalizado. É um aspeto que expõe uma grande lacuna na formação não só inicial, mas também contínua dos professores do ensino de música neste campo. Esta falta de informação foi reconhecida por todos os participantes e será um assunto aprofundado posteriormente, no capítulo da discussão dos resultados.

Relativamente às estratégias pedagógicas, abordagens como o solfejo com as posições no instrumento, a aprendizagem por imitação auditiva, o acompanhamento ao piano e as gravações áudio, são estratégias multimodais que vão de encontro aos princípios descritos por Mikucki (2021) e às abordagens de Orff e Kodály referidas na revisão da literatura. Há que destacar, ainda, a valorização da memorização como uma ferramenta que compensa as dificuldades de leitura, aspeto este mencionado por Kirk (2024) e Sato (2025) nos seus estudos. Kirk (2024) defende ainda a utilização de tecnologia mediada no ensino de alunos com dislexia, algo também presente nas entrevistas, nomeadamente através da utilização das gravações de áudio como estratégia de autorregulação. Ainda neste domínio, o Professor C, apresenta uma perspetiva complementar que se baseia na normalização do processo de aprendizagem. É ao tratar os alunos de forma igualitária e ao realizar adaptações apenas quando surgem dificuldades específicas que este se aproxima dos princípios do Design Universal para a Aprendizagem (Cast, 2018).

Relativamente à seleção do repertório e à sua adaptação, as duas professoras descreveram práticas que vão de encontro às observações realizadas por Gonçalves (2025), que defendem que o repertório deve ser escolhido de acordo com o perfil cognitivo do aluno bem como motivador à sua prática. São, ainda, referidas outras questões, como a progressão gradual para um repertório mais complexo (Festa, 2023) e a adaptação visual da partitura (Kirk, 2024; Sato, 2025). É neste panorama que se enquadra

a decisão da Professora B ao incluir as Danças de Bártok no programa da sua aluna. É uma ação que demonstra de forma clara como a seleção do repertório pode responder em simultâneo às preferências do aluno e ainda às necessidades pedagógicas específicas, o que acaba por articular a questão da motivação com o desenvolvimento técnico.

Analisando, agora, a identificação e diagnóstico desta perturbação neurológica, foi descrito, no decorrer das entrevistas, que, na maioria das vezes, este processo acaba por ser essencialmente informal e dependente da iniciativa dos encarregados de educação. Assim, é notório que existe uma falta de articulação entre os psicólogos e os professores de educação especial com os professores do ensino artístico especializado. É um cenário que salta à vista tendo em conta o que é proposto no enquadramento legal em vigor, mais especificamente no Decreto-Lei nº54/2018, bem como com o estudado na literatura de Sato (2025), o qual realça a importância de que no apoio aos alunos com dislexia a abordagem deve ser realizada de forma multidisciplinar e colaborativa. Deveria, por isso, existir um maior canal de comunicação formal entre a escola regular e os conservatórios, de modo que a capacidade de respostas dos professores de instrumento não ficasse limitada devido à falta de informação. É um aspeto que compromete a equidade no acesso ao suporte pedagógico por parte dos alunos com dislexia.

No que concerne à dimensão emocional, este é também um fator que se revela determinante no progresso destes alunos. Kirk (2024) e Sato (2025) reforçam a importância do reforço positivo, da criação de um ambiente seguro e da valorização das conquistas individuais, estratégias referidas como fundamentais pelos participantes. Existem ainda outros princípios que se alinham com esta perspetiva como é o caso da teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985) e o conceito de *mindset* proposto por Dweck (2006). Um exemplo da criação deste ambiente seguro, é o caso relatado pela Professora B, no qual a sua aluna entregou um relatório do seu diagnóstico no contexto do recital final de oitavo grau, por forma a criar uma rede de segurança emocional que a apoiasse perante os erros que pudessem ocorrer.

Por último, importa destacar o efeito da música no desenvolvimento cognitivo. Todos os participantes descreveram desenvolvimentos significativos nos alunos com que contactaram, o que corrobora os resultados das investigações de Flaugnacco et al. (2015) e Schlaug (2015). Uma das competências desenvolvidas é mencionada pela Professora B. A sua aluna desenvolveu competências de autorregulação através da prática musical.

Estas competências transferiram-se para outras áreas da sua vida tanto académica como pessoal, o que vem confirmar a relação bidirecional entre a música e o desenvolvimento cognitivo que é identificada na revisão da literatura.

Assim, é particularmente revelante destacar a convergência que surge entre as abordagens teoricamente fundamentadas e identificadas na investigação científica, com as estratégias que foram sendo desenvolvidas de forma intuitiva pelos participantes. São práticas que os professores de instrumento com experiência no ensino de alunos com dislexia, vão desenvolvendo mediante as suas experiências e que lhes permitem desenvolver um conhecimento pedagógico enquadrado e que se fosse sistematizado, enquadrado teoricamente e posteriormente partilhado, poderia contribuir para o desenvolvimento de práticas docentes que fossem mais conscientes e fundamentadas na comunidade docente.

4.4. Síntese

Após a análise dos resultados, é possível traçar algumas conclusões de carácter provisório, as quais serão posteriormente aprofundadas no capítulo de discussão.

Numa primeira instância, destaca-se, através dos dados recolhidos, que existem dificuldades específicas e frequentes em alunos com dislexia no contexto do ensino de instrumento. São dificuldades que se manifestam sobretudo na perceção rítmica, na leitura musical e na coordenação motora, o que se encontra alinhado com as investigações documentadas e mencionadas na revisão da literatura.

Em segundo lugar, é possível verificar que os professores de instrumento com experiência a lecionar alunos com dislexia, desenvolvem estratégias pedagógicas eficazes, através de abordagens multimodais, adaptações do repertório e do material pedagógico, e estratégias de memorização e autorregulação, tendo sempre uma atenção especial às questões emocionais e motivacionais do aluno. Apesar de estas estratégias serem desenvolvidas de forma predominantemente empírica, convergem com a literatura científica, sublinhando assim o valor do conhecimento pedagógico que é construído pela prática.

Posteriormente, salientam-se as falhas presentes na formação inicial e contínua dos professores de música, e ainda na comunicação com outros profissionais, entre eles psicólogos. Inclui-se, ainda, a questão do enquadramento institucional e legislativo do

ensino de alunos com dislexia no contexto específico do ensino artístico especializado de música, o que somado à falta de formação e de articulação, representam obstáculos que interferem no desenvolvimento de práticas que sejam mais inclusivas e equitativas, constituindo assim uma área prioritária de intervenção para a investigação e para as políticas educativas.

Foi também evidenciado o contributo da música para o desenvolvimento de competências como a autorregulação, da motivação intrínseca e da autoestima. Assim, é possível verificar o papel que a música detém no desenvolvimento do sistema cognitivo, social e emocional destes alunos. É um potencial que autores como Flaugnacco et al. (2015) e Schlaug (2015) documentam na sua literatura, e o qual é sustentado nas experiências dos próprios participantes, os quais descrevem experiências de evolução significativas nos alunos que acompanharam ao longo dos seus percursos.

5. Discussão dos Resultados

5.1. Interpretação à luz do enquadramento teórico

Através da análise dos resultados, é possível estabelecer ligações entre o enquadramento teórico e as perceções dos participantes, o que permite compreender mais aprofundadamente de que forma é que a dislexia se manifesta no ensino de um instrumento.

Em primeiro lugar, é possível verificar que a manifestação da dislexia no contexto de ensino de um instrumento vai muito além das dificuldades de leitura textual que estão muitas vezes associadas a esta questão. As dificuldades associadas à dislexia manifestam-se, por isso, de formas específicas e diversas, especialmente ao nível da leitura da notação musical, da perceção rítmica e da coordenação motora. Estas são questões que foram identificadas pelos participantes e que vão de encontro à literatura, a qual evidencia défices no processamento fonológico, no processamento temporal auditivo e na memória de trabalho (Snowling, 2000). Uma teoria que permite enquadrar as dificuldades motoras mencionadas, é a teoria do *défice cerebelar* de Nicolson e Fawcett (2011), que explica que alunos com dislexia demonstram dificuldades em coordenar os membros superiores e em automatizar padrões motores complexos, competências que se revelam fulcrais no manuseamento de um instrumento.

A heterogeneidade que caracteriza o conjunto das várias formas de manifestação da dislexia no contexto musical é um aspeto que surge da comparação entre a literatura e os dados recolhidos, dado que as Professoras A e B descreveram casos em que as dificuldades eram claras e determinantes no percurso dos seus alunos, mas o Professor C apresenta a ideia de que a dislexia não constituiu nenhum obstáculo significativo. Snowling (2000) representa esta ideia de heterogeneidade, quando reforça que a abordagem pedagógica deve ser individualizada, sem nunca reduzir o aluno ao seu diagnóstico, deve sim partir de uma leitura atenta ao perfil cognitivo de cada aluno.

Em segundo lugar, aborda-se a relação bidirecional entre a música e a linguagem, também esta identificada nos estudos de Flaunacco et al. (2015) e que é também sustentada pelos dados recolhidos nas entrevistas. Em todos os casos de alunos disléxicos, foi identificada uma evolução cognitiva significativa, que se espelha especialmente no processamento rítmico, na memória auditiva e na autorregulação. Um destes casos é mencionado pela Professora B que observou na sua aluna o desenvolvimento de capacidades como a autorregulação, que ela conseguiu transpor para outras áreas do seu percurso, tanto académico como pessoal. Foi possível à aluna desenvolver estas capacidades através do contacto com a prática musical, o que confirma que a música é um meio mediador do desenvolvimento cognitivo. À autorregulação foram acrescentadas outras competências como a organização e o raciocínio, apresentadas pelo Professor C, as quais também se transferem para outros domínios académicos, reforçando assim a visão de que os benefícios cognitivos adquiridos através da prática musical, transcendem o seu próprio domínio.

Em terceiro lugar, surge a dimensão emocional como um dos fatores centrais nos dados recolhidos. Kirk (2024) e Sato (2025) desenvolvem conceitos como os de frustração, baixa autoestima e ansiedade de desempenho, aspetos estes que são corroborados pelos testemunhos dos professores entrevistados. Apesar do indicado, a Professora A ilustra a capacidade que os alunos disléxicos detêm em momentos de performance pública, mais concretamente nas audições, de sentirem o palco como um espaço que os valoriza e que afirma positivamente a sua identidade musical.

Por último, os dados recolhidos indiciam que existem brechas significativas no que toca ao enquadramento legislativo e institucional de alunos com dislexia, no caso concreto do ensino artístico especializado de música. Aspetos como a ausência de canais

formais de comunicação entre a escola regular e os conservatórios, a falta de referência às especificidades do ensino de música nos relatórios de diagnóstico realizados pelos psicólogos, e a inexistência de orientações pedagógicas específicas para a gestão da dislexia neste tipo de ensino, limitam a capacidade de resposta dos professores e comprometem a equidade no acesso ao suporte pedagógico. Alves (2017) e Festa (2023) já identificaram estas questões nas suas investigações. Os participantes desta investigação vêm corroborar esta perspetiva através das suas experiências e reforçam que existe uma urgência em intervir nas políticas educativas e na formação de professores.

5.2. Implicações pedagógicas e práticas para o Ensino Especializado de Música

Com os resultados obtidos nesta investigação, é possível reconhecer um conjunto de implicações relevantes para o ensino especializado de música. Estas implicações podem ser tanto práticas como pedagógicas e é possível organizá-las em três componentes: a componente da sala de aula, a componente institucional e a componente da formação de professores.

No caso da componente da sala de aula, os dados obtidos sugerem que uma das abordagens mais eficazes no ensino de alunos com dislexia é uma abordagem multimodal, ou seja, uma estratégia que integre tanto estímulos auditivos, como visuais e cinestésicos articuladamente. Exemplos concretos destas estratégias passam pelo solfejo com as posições do instrumento, pela imitação auditiva, as gravações enquanto ferramenta de autorregulação e o acompanhamento com piano, todas estas identificadas pelos participantes como eficazes e sustentadas na literatura científica (Mikucki, 2021; Kirk, 2024; Sato, 2025). Existem outras práticas que são recomendadas, como é o caso da seleção e adaptação do repertório às preferências e ao perfil cognitivo do aluno e ainda a progressão gradual para um repertório mais complexo. Estas práticas reduzem a carga de processamento associada à leitura musical e permitem um aumento da motivação e do envolvimento do próprio aluno (Gonçalves, 2025).

Ainda dentro do contexto de sala de aula, uma das questões que deve ser tida como indissociável da prática pedagógica no ensino de alunos com dislexia é a dimensão emocional e motivacional. As aulas de instrumento são um meio que confere ao professor uma posição privilegiada para identificar sentimentos de frustração, ansiedade e baixa autoestima, dada a natureza individual destas aulas. Após a identificação destes sinais,

abre-se espaço à criação de um ambiente de aprendizagem seguro e de suporte promotora da construção de uma identidade musical positiva. O professor pode contribuir de outras formas para um maior desenvolvimento das capacidades destes alunos, especialmente através do reforço positivo, da promoção da autonomia e da celebração das conquistas individuais, todas estratégias que estão sustentadas pelos princípios da teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985) e no conceito de *mindset* de crescimento de Dweck (2006).

No que toca à componente institucional, sobressai a ideia de que é necessário criar canais formais de comunicação entre as escolas de ensino regular e os conservatórios, para que se possa garantir que tanto o diagnóstico como as necessidades específicas dos alunos com dislexia cheguem atempadamente e estruturalmente aos professores de instrumento. Deveria, ainda, existir a criação de protocolos de articulação entre psicólogos, professores de educação especial e professores de instrumento, tal como acontece no ensino regular. Este seria um marco importante para garantir uma resposta mais coordenada e eficaz às necessidades destes alunos. É necessário um enquadramento institucional que valorize e apoie práticas de inclusão, não podendo apenas estas práticas partirem da iniciativa individual do professor (Sato, 2025).

Relativamente à componente da formação de professores, os dados revelam que tanto a formação inicial, como a formação contínua não integra de maneira adequada as especificidades do ensino de alunos com necessidades específicas.

Os participantes reconheceram que as estratégias utilizadas resultaram de um processo de tentativa erro, que não dispôs de qualquer suporte teórico ou formal, uma lacuna de teor formativo que constitui uma barreira significativa para o desenvolvimento de práticas que sejam tanto informadas como eficazes, evidenciando a necessidade de abordar nos planos curriculares dos cursos de formação de professores de música conteúdos sobre alunos com necessidades específicas da aprendizagem. Além da formação inicial dos professores, deveriam ainda ser promovidas apresentações que promovam oportunidades de atualização e desenvolvimento profissional dos docentes, seja através de formações creditadas, workshops, seminários ou até pela partilha de boas práticas entre docentes. Estes são recursos valiosos que deveriam ser promovidos mais frequentemente pelas instituições do ensino artístico especializado de música, de forma a

colmatar as lacunas formativas anteriormente identificadas, e ainda contribuir para o desenvolvimento de uma cultura institucional mais consciente e inclusiva.

5.3. Limites do estudo

Naturalmente que a presente investigação apresenta algumas limitações, como qualquer outro estudo de natureza qualitativa. Assim, importa reconhecer e aclarar estas limitações, visto que podem condicionar tanto o alcance como a generalização dos resultados adquiridos.

Numa primeira fase, é necessário reconhecer a dimensão reduzida da amostra, que ao ser constituída por apenas três participantes, acaba por limitar a abrangência dos dados recolhidos. Além disso, não torna possível a generalização dos resultados para toda a comunidade de professores de instrumento do ensino artístico especializado de música no nosso país. Porém, esta limitação ultrapassa o carácter qualitativo e exploratório do estudo, dado que é um estudo que pretende privilegiar a profundidade das experiências individuais ao invés da representatividade estatística.

Numa segunda fase, é também importante referir que teria sido meritório incluir a perspetiva dos próprios alunos com dislexia, pois embora os professores tenham partilhado as suas perspetivas sobre as experiências dos alunos, ter incorporada nesta investigação a experiência direta de alunos disléxicos, talvez permitisse uma maior compreensão do fenómeno em estudo. Poderá ser uma dimensão a considerar explorar em investigações futuras.

Por último, o carácter exploratório do estudo e o facto de não ser possível seguir faseadamente os casos descritos limitam a possibilidade de avaliar o impacto que as estratégias descritas pelos participantes criam num prazo de maior espectro. No futuro, investigações desta natureza poderiam englobar uma visão longitudinal e incluir até uma fase de observação direta em sala de aula, de modo a poder contribuir de forma mais aprofundada para os resultados obtidos nesta investigação.

Apesar das limitações identificadas, esta investigação pretende contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre a perturbação neurológica em estudo, no caso concreto do contexto do ensino artístico especializado de música em Portugal, no ensino de instrumento. Pretende oferecer, por isso, perspetivas enquadradas e fundamentadas que

permitam informar a prática pedagógica, e ainda as políticas educativas que se encontram envolvidas neste domínio.

6. Considerações Finais

A questão central que justificou o presente projeto de investigação pretendia perceber de que forma é que a dislexia se manifesta na aprendizagem de um instrumento musical, e a partir daí identificar as estratégias pedagógicas que podem ser adotadas pelos professores de instrumento para apoiar os alunos com esta perturbação. Foi partindo desta questão, das perspetivas retiradas através da revisão da literatura e das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas a três professores de instrumento que se tornou possível reunir um conjunto de respostas devidamente fundamentadas. Estas respostas pretendem contribuir para o desenvolvimento de um campo ainda relativamente pouco explorado, como é o caso do contexto educativo português.

Podemos observar que a dislexia se manifesta de formas específicas, mas também diversas no contexto de ensino. As dificuldades aqui evidenciadas vão muito além das questões de leitura que se associam na maioria das vezes a esta condição, tendo sido identificadas dificuldades na leitura da notação musical, na coordenação motora e ainda na perceção rítmica. Todas estas complexidades se manifestam de forma interligada e cumulativa, e nunca de forma isolada, o que representa desafios mais complexos que necessitam de respostas pedagógicas que se diferenciem e adaptem ao perfil de cada aluno. Esta heterogeneidade reforça a ideia de que se deve realizar uma leitura individualizada das características e necessidades específicas de cada aluno, e não o reduzir ao seu diagnóstico, algo que foi bastante suportado nas entrevistas.

Os participantes abordaram que todas as estratégias desenvolvidas por eles para apoiar os alunos com dislexia foram elaboradas essencialmente através da experiência da prática docente, do processo de tentativa-erro e da observação direta dos alunos, estratégias estas que acabam por convergir nas estratégias mencionadas pela literatura. Utilizar métodos multimodais, aprendizagem por imitação auditiva, adaptação do repertório e material pedagógico, valorização da memorização e atentar à dimensão emocional e motivacional do aluno, constituem alguns dos exemplos que encontram suporte em autores como Kirk (2024), Micucki (2021) e Sato (2025), e que se revelaram bastante eficazes na aprendizagem destes alunos. A convergência que emerge do conhecimento produzido pela investigação científica e pelo conhecimento produzido na

prática pedagógica, constitui só por si um resultado essencial, visto que salienta que a experiência docente é extremamente rica e que dada a sua importância e relevância esta deveria ser sistematizada e partilhada dentro da comunidade educativa.

Outro aspeto bastante relevante é a relação bidirecional que se assume entre o desenvolvimento cognitivo e a música. Flaugnacco et al. (2015) e Schlaug (2015) documentam esta relação que tão bem foi descrita pelos participantes no decorrer das entrevistas. São descritos casos de evolução no desempenho nos alunos que os três participantes acompanharam, especialmente em competências como a autorregulação, motivação intrínseca e da autoestima, o que vem confirmar a ideia de que a música desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, como também emocional e social em alunos disléxicos. É uma perspetiva que nos desafia a olhar para o ensino de música como um espaço de desenvolvimento pessoal, e não apenas como um fim em si mesmo, onde os benefícios transcendem este domínio que é a música.

Voltando à ideia de que estas experiências deveriam ser partilhadas no seio da comunidade escolar, é necessário sublinhar a lacuna identificada no domínio da formação inicial e contínua dos professores de instrumento, do enquadramento institucional e legislativo e ainda da articulação com outros profissionais. Foi evidente no discurso de todos os participantes que as estratégias adotadas com estes alunos foram desenvolvidas exclusivamente através da prática, não tendo existido qualquer formação específica sobre a dislexia ou outras necessidades específicas no seu percurso. É uma lacuna que representa um obstáculo ao desenvolvimento de práticas que sejam informadas, conscientes e eficazes, o que evidencia a necessidade urgente de integrar nos planos de estudo dos cursos de formação de professores de música conteúdos específicos sobre perturbações específicas da aprendizagem e sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas para o ensino instrumental neste contexto.

Com base nos resultados, foi reunido um conjunto de propostas pedagógico-curriculares de carácter inclusivo, que visam complementar as práticas já existentes e introduzir novas abordagens ao ensino de música. Estas propostas organizam-se em três níveis de intervenção — a sala de aula, a instituição e a formação de professores — e têm como objetivo promover a equidade no acesso ao ensino e o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas características individuais. A sua implementação pressupõe um compromisso coletivo por parte de professores, instituições e decisores

políticos, que reconheçam a diversidade de perfis presentes no contexto educativo como uma riqueza e não como um obstáculo.

É importante reconhecer as limitações inerentes ao presente estudo, nomeadamente a dimensão reduzida da amostra e a ausência da perspetiva direta dos alunos com dislexia, que condicionam o alcance e a generalização dos resultados obtidos. Estas limitações abrem, no entanto, caminho para investigações futuras que possam aprofundar e consolidar o conhecimento neste domínio, nomeadamente através da realização de estudos com amostras mais abrangentes, da incorporação da voz dos próprios alunos, e da adoção de designs longitudinais que permitam avaliar o impacto a longo prazo das estratégias pedagógicas identificadas. Seria igualmente relevante explorar a possibilidade de desenvolver programas de formação específicos para professores de instrumento, bem como disponibilizarem-se materiais pedagógicos adaptados que possam ser partilhados e utilizados pela comunidade docente, de forma mais sistemática.

Em suma, este projeto procurou contribuir para o desenvolvimento de uma prática docente mais consciente, reflexiva e ajustada à diversidade de perfis presentes no contexto do ensino artístico especializado de música. A dislexia não é, nem deve ser encarada como um obstáculo intransponível à aprendizagem musical — é antes uma condição que configura um desafio que, com o conhecimento, a sensibilidade e as ferramentas adequadas, pode ser transformado numa oportunidade de crescimento, tanto para o aluno como para o professor. Como bem sintetizou a Professora A, o essencial é nunca desistir destes alunos — porque eles serão, invariavelmente, os mais agradecidos de todos.

Reflexão Final

O presente relatório de estágio procurou sistematizar e refletir sobre o percurso desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro, durante o ano letivo 2025/2026, e ainda sobre o projeto de investigação que lhe é complementar, dedicado à temática da dislexia no ensino de música.

Ao longo deste percurso, foi possível compreender, de forma progressiva e fundamentada, que o ensino artístico especializado de música é uma área que exige, por parte do docente, muito mais do que o domínio técnico do instrumento. Exige uma presença humana consciente, uma capacidade de leitura atenta e individualizada de cada aluno e uma disposição permanente para a reflexão e para a adaptação. Foi precisamente este conjunto de exigências que a PES tornou visível-

O contacto com duas alunas de perfis tão distintos - a Aluna A, com dificuldades técnicas marcadas e uma relação instável com o estudo individual, e a Aluna B, com uma motivação crescente ao longo do ano - evidenciou que não existe uma pedagogia universal, nem uma fórmula que funcione de forma idêntica para todos os alunos. O que existe são princípios orientadores que o docente deve saber mobilizar e adaptar consoante o contexto, o momento e o perfil de quem aprende.

A observação das práticas pedagógicas da Professora Ana Maria Ribeiro foi, neste sentido, uma fonte de aprendizagem inestimável. A sua capacidade de diagnóstico rápido, o equilíbrio permanente entre exigência e reforço positivo, e a genuína preocupação com o desenvolvimento integral de cada aluno enquanto músico e pessoa, constituíram referências que certamente irão marcar a minha prática docente futura.

Paralelamente, o projeto de investigação sobre a dislexia no ensino de música veio aprofundar esta reflexão pedagógica numa dimensão mais específica e igualmente relevante. A análise das entrevistas realizadas a três professores de instrumento permitiu compreender que a dislexia se manifesta no contexto musical de formas específicas e interligadas - na leitura da notação, na coordenação motora e na perceção rítmica - e que os professores, na ausência de formação específica, constroem as suas respostas pedagógicas através da experiência e da observação atenta de cada aluno. Esta constatação, enquanto valoriza o conhecimento pedagógico construído na prática,

evidencia a urgência de uma maior formação inicial e contínua dos docentes do ensino artístico especializado neste domínio.

O cruzamento entre o percurso da PES e o projeto de investigação revelou-se, neste contexto, particularmente enriquecedor. Ambos convergem numa mesma convicção: a de que o ensino de música tem o potencial de ser um espaço de desenvolvimento integral, cognitivo, emocional e artístico, desde que as práticas pedagógicas sejam suficientemente conscientes, reflexivas e adaptadas à diversidade de perfis que existem no contexto educativo. Esta convicção é, em última análise, o ponto de partida para a prática docente que se pretende exercer no futuro - uma prática comprometida com a inclusão e, acima de tudo, com cada aluno na sua singularidade.

Bibliografia

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.

Alves, R. J. M. (2017). *A dislexia na aprendizagem da música* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Música de Lisboa]. Repositório IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/8002>

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). American Psychiatric Publishing.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Boavida, A. M., & Amado, J. (2008). Ciência da educação, ciência da prática educativa? Uma articulação necessária e problemática. *Referência*, II(6), 87–96.

Aqui está a referência completa em APA:

Casa da Música. (2023). *Ana Maria Ribeiro*. Retirado de <https://casadamusica.com/artist/ana-maria-ribeiro/>

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>

Choksy, L. (1988). *The Kodály method: Comprehensive music education from infant to adult* (2ª ed.). Prentice Hall.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4ª ed.). SAGE Publications.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lidel.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro. (2023). *Regulamento Interno*. EACMCGA.

Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro. (2025). *Projeto Educativo*. EACMCGA.

Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro. (s.d.). *História*. Retirado de <https://www.cmacg.pt/o-conservatorio/historia>

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto Editora.

Festa, L. M. (2023). *Problemática da dislexia no processo de aprendizagem na Flauta Transversal* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora – Escola de Artes]. Repositório UÉvora. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/36309/1/Mestrado-Ensino_de_Musica-Leonor_Martins_Festa.pdf

Flaunghacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S., & Schön, D. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: A randomized control trial. *PLOS ONE*, 10(9), e0138715. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138715>

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed.

Flores, M. A. (2017). Contributos para o pensamento sobre a formação de professores. In M. A. Flores (Org.), *Práticas e discursos sobre a formação de professores* (pp. 11–30). De Facto Editores.

Gonçalves, D. (2025). *Dislexia na aprendizagem no oboé* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório IPCB. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstreams/33d13ead-5d73-42ba-b687-49afa6f41de0/download>

Hébert, S., & Cuddy, L. L. (2006). Music-reading deficiencies and the brain. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2–3), 199–206. <https://doi.org/10.2478/v10053-008-0056-4>

International Dyslexia Association. (2002). *Definition of dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

- Kirk, K. (2024). *Instrumental music teaching with dyslexic students: An action research project* [Tese de doutoramento, University of York]. White Rose eTheses Online. <https://etheses.whiterose.ac.uk/35897/>
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.
- Mikucki, M. (2021). *Multimodal learning for dyslexic musicians: Practical applications for music education* [Dissertação de honra, Edith Cowan University]. ECU Research Online. https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/1559/
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 47(1), 117–127. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.08.016>
- Portugal. (1985). *Portaria n.º 500/85, de 24 de julho*. Diário da República, 1.ª Série, n.º 168. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/500-1985-183264>
- Portugal. (2012). *Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho*. Diário da República, 1.ª Série. <https://diariodarepublica.pt>
- Portugal. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República, 1.ª Série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt>
- Portugal. (2018). *Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto*. Diário da República, 1.ª Série, n.º 149. <https://diariodarepublica.pt>
- Portugal. (2018). *Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto*. Diário da República, 1.ª Série, n.º 156. <https://diariodarepublica.pt>
- Sato, N. (2025). *Improving music literacy for students with dyslexia: Insights from music teachers in New Zealand and a dyslexia-focused intervention* [Tese de doutoramento, University of Canterbury]. UC Research Repository. <https://hdl.handle.net/10092/109158>
- Schlaug, G. (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in Brain Research*, 217, 37–55. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.020>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk: An integrated foundation. *Music Educators Journal*, 83(6), 41–44. <https://doi.org/10.2307/3399024>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2020). *Overcoming dyslexia* (2^a ed.). Knopf.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2^a ed.). Blackwell Publishers.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192–212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Zatorre, R. J., & Salimpoor, V. N. (2013). From perception to pleasure: Music and its neural substrates. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(Suppl. 2), 10430–10437. <https://doi.org/10.1073/pnas.1301228110>

Anexo I – Registo de aulas individuais da Aluna A (Ensino Básico)

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	21/10/2025

Aula N°1 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala ampla, com várias cadeiras, uma secretária, um espelho, duas estantes, um piano de cauda e uma grande janela com boa luminosidade.	Descrição da professora: Professora bastante ativa, alternando entre estar sentada e de pé consoante o momento. Recorreu frequentemente à demonstração no instrumento para ilustrar as suas indicações. Grau: 4º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado Disciplina: Flauta Transversal Duração: 90 minutos
--	--

Notas

- Início da aula. A professora cumprimentou a aluna e apresentou a professora estagiária. Introduziu o programa para o 1º Período: *Sonata em Dó Maior* de G. Donizetti e *20 Estudos Progressivos*, Op.132 de G. Gariboldi.
- A professora pediu à aluna que tocasse o exercício nº4 dos *17 grandes exercícios diários* de Taffanel e Gaubert, com a articulação nº1 na subida e a articulação nº2 na descida. Devido às dificuldades apresentadas pela aluna, pediu que esta fizesse o exercício num andamento mais lento. Trabalharam as tonalidades de Dó M e Lá

m, acabando por executar tudo ligado, com o auxílio do metrónomo. A aluna apresentou algumas dificuldades de emissão no registo agudo, tendo a professora alertado para que corrigisse a direção do ar e que tornasse a embocadura mais flexível. A professora alertou que este livro de exercícios é imprescindível para desenvolver uma maior técnica no instrumento e que deveria ser utilizado de forma mais recorrente e realizar os exercícios num andamento mais desafiador.

- De seguida, passaram ao estudo nº6 dos *20 estudos progressivos* de G. Gariboldi. A aluna fez uma primeira leitura, com várias hesitações ao nível do ritmo e algumas notas trocadas e muito poucas dinâmicas. A professora foi corrigindo pontualmente, exemplificando no instrumento com frequência as suas ideias e sugestões.
- Abordaram a *Sonata em Dó M* de Donizetti. A aluna fez uma primeira leitura, com várias paragens. A professora pediu que estudasse em casa de forma lenta e cuidada, com atenção ao ritmo e à leitura das notas. Pediu ainda que este estudo fosse sempre realizado com a ajuda de metrónomo.
- Por último, a professora indicou os objetivos para a semana seguinte: estudar o exercício nº4 do método *17 grandes exercícios diários* de Taffanel e Gaubert com diferentes articulações, estudar o estudo nº6 e trabalhar a Sonata de Donizetti.

Obs.: A aula revelou que a aluna apresenta dificuldades técnicas ao nível da emissão de som no registo agudo e da leitura à primeira vista. A professora adotou uma postura de diagnóstico, deixando a aluna tocar sem interromper constantemente, de forma a ter uma visão geral do nível da aluna. O recurso frequente à demonstração no instrumento revelou-se uma estratégia pedagógica muito presente nesta aula.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro

Data	28/10/2025
-------------	------------

Aula Nº2 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala ampla, com várias cadeiras, uma secretária, um espelho, duas estantes, um piano de cauda e uma grande janela com boa luminosidade.	Descrição da professora: Professora bastante ativa, alternando entre estar sentada e de pé consoante o momento. Recorreu frequentemente à demonstração no instrumento para ilustrar as suas indicações. Grau: 4º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado Disciplina: Flauta Transversal Duração: 90 minutos
--	--

Notas

- Início da aula com revisão do exercício nº4 dos *17 grandes exercícios diários* de Taffanel e Gaubert. A aluna apresentou alguma melhoria na componente sonora, apesar de existir ainda alguma fragilidade no registo agudo. Ao nível da agilidade técnica, esta não estava ainda consolidada. Existiram ainda erros de notas.
- Passaram ao estudo nº6 dos *20 estudos progressivos* de G. Gariboldi. A aluna demonstrou ter estudado pouco durante a semana, apresentando dificuldades semelhantes às da aula anterior. A professora chamou à atenção para a importância do estudo regular e diário. Trabalharam compassos isolados do estudo com mais dificuldades, com a professora a exemplificar e a pedir várias repetições até que a aluna se sentisse mais segura tecnicamente.
- Passaram à *Sonata em Dó M* de G. Donizetti. A professora assinalou as passagens tecnicamente mais exigentes, reforçando a necessidade de a aluna realizar um estudo individual mais regular e mais focado. Trabalharam por secções, com a professora a exemplificar e a aluna a repetir com atenção às correções indicadas, fosse erros de leitura, exagero nas dinâmicas ou ideias de condução de frase.

- A professora termina a aula evidenciando a necessidade de um estudo diário e metódico, advertindo a aluna de que sem prática regular não seria possível atingir os objetivos do programa, tendo em conta que esta precisava de fazer a prova de acumulação nos inícios do mês de fevereiro.

Obs.: Esta aula confirmou as dificuldades técnicas da aluna e a falta de estudo regular em casa. O trabalho por secções isoladas, com repetições focadas nos pontos mais difíceis, revelou-se uma estratégia eficaz para colmatar as lacunas técnicas identificadas.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	11/11/2025

Aula N°3 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala ampla, com várias cadeiras, uma secretária, um espelho, duas estantes, um piano de cauda e uma grande janela com boa luminosidade.	Descrição da professora: Professora bastante ativa, alternando entre estar sentada e de pé consoante o momento. Recorreu frequentemente à demonstração no instrumento para ilustrar as suas indicações. Grau: 4º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado Disciplina: Flauta Transversal Duração: 90 minutos
--	--

Notas

- Início da aula com revisão das escalas de Dó Maior e Lá menor. A aluna demonstrou melhorias na estabilidade do som relativamente às aulas anteriores.
- Trabalharam os arpejos de ambas as tonalidades, com atenção à flexibilidade da embocadura nas mudanças de registo.
- Passaram ao Estudo nº7 de G. Gariboldi. A aluna apresentou uma execução mais fluente, revelando ter estudado com maior regularidade. A professora elogiou a evolução e trabalhou o fraseado, que ainda estava demasiado mecânico.
- A professora exemplificou como dar forma às frases musicais através das dinâmicas, trabalhando a segunda secção do estudo com várias repetições.
- Abordaram o primeiro andamento da Sonata de Donizetti. A professora focou-se no fraseado e no carácter, pedindo à aluna que pensasse no carácter de cada secção antes de começar a tocar.
- Trabalharam a secção lenta do andamento com atenção ao vibrato e à qualidade do som. A professora tocou com a aluna alguns excertos para demonstrar o vibrato como elemento expressivo.

Obs.: Esta aula revelou uma evolução positiva da aluna, provavelmente motivada pela chamada de atenção da aula anterior. A professora reconheceu e valorizou essa evolução, contribuindo visivelmente para a motivação da aluna. Apesar disso, a professora advertiu a aluna de que a prática deste estudo individual deve ser regular e consciente.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	18/11/2025

Aula Nº1 – Aula de Cooperação

Conteúdos Programáticos	Escala de Ré Maior e Si menor; Estudo nº7 dos <i>20 estudos progressivos</i> de G. Gariboldi Op.132; <i>Sonata em Dó Maior</i> de Donizetti.
Conteúdos Didáticos	Relaxamento da embocadura e flexibilidade; articulação; agilidade técnica.
Objetivos Gerais	Consolidar as escalas e o estudo; trabalhar aspetos técnicos e expressivos da Sonata
Objetivos Específicos	Executar a escala com diferentes articulações; melhorar a estabilidade rítmica no estudo; consolidar a leitura da Sonata.
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	4º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Aquecimento: escalas e arpejos de Ré M e Si m com diferentes articulações	Demonstração; repetição pela aluna; correção da embocadura e direção do ar
20	Estudo nº7 de Gariboldi Op.132: trabalho das passagens rítmicas mais difíceis. Contrastes de dinâmicas. Correções na articulação.	Trabalho por secções; uso de metrónomo; repetir pelo menos três vezes até mecanizar o processo
30	<i>Sonata em Dó M</i> de G. Donizetti - leitura e trabalho das passagens técnicas mais difíceis	Leitura por secções; demonstração; trabalho de dinâmicas

20	Execução integral do repertório trabalhado	Performance na sua integralidade com feedback no final
5	Definição dos objetivos para o estudo semanal e do repertório para a aula seguinte.	Indicações verbais e registo de anotações na partitura.

Estratégias Gerais:

- Diálogo com a aluna para esclarecimento de dúvidas relacionadas com o instrumento ou o repertório;
- Explicação e demonstração prática dos aspetos técnicos a trabalhar;
- Feedback imediato e reforço positivo dos avanços conseguidos e dos aspetos a melhorar;
- Trabalho por secções com repetição focada até consolidação;
- Uso do metrónomo para estabilização do tempo.

Desenvolvimento da Aula

- Esta foi a primeira aula em que participei de forma mais ativa, sempre sob a orientação da Professora Ana Maria Ribeiro. Iniciámos com a revisão da escala de Ré Maior e Si menor, pedindo à aluna que as executasse com diferentes articulações. Foram necessárias várias correções ao nível da embocadura — o maxilar inferior estava demasiado tenso, o que condicionava a flexibilidade e a qualidade do som.
- Passámos ao Estudo nº7 de Gariboldi. A aluna apresentou vários erros rítmicos logo nos primeiros compassos. Optei por trabalhar por secções muito curtas — compasso a compasso —, pedindo à aluna que solfejasse primeiro antes de tocar, e utilizando o metrónomo para estabilizar a pulsação. Após algumas repetições, a aluna conseguiu executar cada secção com maior estabilidade.
- No trabalho sobre a Sonata de Donizetti, focámo-nos nas passagens técnicas mais difíceis, que apresentavam ainda algumas notas trocadas. Recorri à demonstração no instrumento para ilustrar as soluções técnicas, pedindo à aluna que me imitasse.

Este procedimento revelou-se eficaz para a correção rápida de alguns problemas de dedilhação.

- A execução integral no final da aula permitiu avaliar o trabalho realizado e dar um feedback global, identificando os aspetos a priorizar no estudo em casa. A professora cooperante deu indicações adicionais no final, que complementaram as minhas orientações.

Avaliação | Reflexão

Esta foi a primeira aula em que participei de forma mais ativa, sempre sob a orientação da Professora Ana Maria Ribeiro. É uma experiência que se veio a revelar importante para a posterior transição para as aulas lecionadas.

Relativamente à aluna, esta demonstrou alguma dificuldade na estabilidade rítmica, bem como do tempo no estudo, pelo que foi necessário recorrer ao trabalho por secções curtas para resolver, primeiro os ritmos errados, e segundo a estabilidade do tempo, trabalho no qual foi necessário recorrer ao uso do metrónomo. A estratégia de demonstração seguida de imitação revelou-se eficaz.

A participação nesta aula permitiu compreender melhor a dinâmica de trabalho da professora cooperante e identificar as principais dificuldades da aluna, o que se revelou fundamental para a preparação das aulas de leção seguintes.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	25/11/2025

Aula N°1 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Escala de Mib Maior e Dó menor; Estudos nº7 e 8 de G. Gariboldi Op.132; <i>Sonata em Dó Maior</i> de G. Donizetti
--------------------------------	---

Conteúdos Didáticos	Emissão e qualidade do som; articulação; leitura; fraseado.
Objetivos Gerais	Melhorar a qualidade de som e a estabilidade rítmica; consolidar a leitura dos estudos; trabalhar o carácter da Sonata
Objetivos Específicos	Executar a escala em legato e staccato tendo em atenção a qualidade do som; executar o estudo com pulsação estável; trabalhar a noção de frases por secções na Sonata
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	4º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Aquecimento: escalas e arpejos com variações de articulação e dinâmica	Demonstração; imitação; correção da embocadura – relaxar o maxilar inferior.
25	Estudos nº7 e 8 de G. Gariboldi: correção de erros de leitura e solfejo. Marcação de respirações.	Trabalho por secções; uso de metrónomo; imitação.
35	Sonata em Dó M de G. Donizetti – trabalho de agilidade técnica, foco na qualidade de som e diferença de dinâmicas.	Leitura por secções; ideias de condução de frase, através de exemplos; trabalho de dinâmicas
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance integral com feedback no final
5	Orientação para o estudo em casa	Indicações verbais

Estratégias Gerais:

- Diálogo e explicações claras sobre os aspetos técnicos a trabalhar em cada obra;
- Demonstração prática no instrumento dos aspetos a corrigir;
- Reforço positivo e feedback imediato, identificando os avanços e os aspetos a melhorar;
- Trabalho por secções curtas com uso sistemático do metrónomo;
- Solfejo antes da execução no instrumento para consolidar a leitura.

Desenvolvimento da Aula

- Iniciei a aula com o aquecimento através da escala de Mib Maior e Dó menor, trabalhando diferentes articulações e dinâmicas. A aluna apresentou ainda alguma tensão na embocadura, pelo que insisti no relaxamento do maxilar inferior.
- Passámos aos Estudos de Gariboldi. A aluna ainda apresentava erros de leitura no Estudo nº7, pelo que recorri ao solfejo antes da execução no instrumento — pedi que cantasse o ritmo, depois as notas, e só depois tocasse. Este procedimento gradual revelou-se eficaz para a identificação e correção dos erros. No Estudo nº8, fizemos uma primeira leitura com indicação imediata das respirações e das notas incorretas.
- Na Sonata de Donizetti, o foco foi na condução de frase e nas dinâmicas. Pedi à aluna que imaginasse que estava a “contar uma história” com a melodia — com momentos de maior e menor tensão. Demonstrei algumas frases no instrumento mostrando como as dinâmicas criam essa narrativa musical, e a aluna imitou com algum sucesso.
- O ensaio com piano no final da aula foi um momento importante, pois permitiu à aluna sentir o enquadramento geral da obra e trabalhar a coordenação com o acompanhamento. Dei feedback construtivo no final, identificando os aspetos prioritários para o estudo em casa.

Avaliação | Reflexão

Esta foi a primeira aula lecionada de forma autónoma, o que representou um momento de grande responsabilidade. A gestão do tempo foi sem dúvida o fator que se revelou um dos

grandes desafios, tendo sido necessário reajustar a planificação consoante o decorrer da aula.

A aluna continua a demonstrar pouco estudo individual, o que se reflete na sua interpretação do repertório. Deste modo, revelou-se mais eficiente dividir o trabalho por secções e recorrer ao auxílio do metrónomo para que o trabalho realizado fosse melhor consolidado. Esta foi também uma estratégia que permitiu demonstrar à aluna de que forma deveria realizar o seu estudo individual.

De uma maneira geral, a aula decorreu de forma positiva, sempre com o apoio e sugestões da professora Ana Maria Ribeiro, as quais foram fundamentais para o decorrer das aulas que se seguirão.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	02/12/2025

Aula Nº2 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	<i>17 grandes exercícios diários</i> , Taffanel e Gaubert – exercício nº4; Estudos nº8 e 9 de G. Gariboldi; <i>Sonata em Dó Maior</i> de G. Donizetti
Conteúdos Didáticos	Qualidade de som; fraseado; expressividade; vibrato
Objetivos Gerais	Consolidar os aspetos trabalhados na aula anterior; melhorar o fraseado e a expressividade na Sonata
Objetivos Específicos	Executar o exercício nº4 com diferentes dinâmicas; executar o estudo nº8 com maior fluidez e ler o estudo nº9; trabalhar o vibrato nas notas longas da sonata.

Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	4º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Aquecimento: exercício nº4 – 17 <i>grandes exercícios diários</i> , Taffanel e Gaubert. Trabalhar diferentes dinâmicas e articulações.	Correção da postura e da embocadura; trabalho de sonoridade
20	Estudos nº8 de G. Gariboldi: revisão e consolidação. Estudo nº9 de G. Gariboldi: leitura e correção de pequenos erros	Execução integral – pequenas indicações. Identificação de problemas; trabalho focado nas passagens difíceis
40	<i>Sonata em Dó M</i> de G. Donizetti: finais de frase e condução nas notas longas.	Trabalho por frases; atenção ao vibrato e à qualidade do som; dinâmicas
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance contínua; comentários construtivos no final da performance
5	Definição de objetivos para a semana	Indicações verbais e anotações na partitura

Estratégias Gerais:

- Demonstração prática do vibrato e da condução de frase;
- Uso de imagens verbais para transmitir intenções expressivas;
- Reforço positivo dos progressos identificados em relação à aula anterior;

- Trabalho por frases com atenção à respiração e à direção musical;
- Feedback imediato e construtivo.

Desenvolvimento da Aula

- Iniciámos com o exercício nº4 de Taffanel e Gaubert, trabalhando diferentes dinâmicas.
- Na revisão do Estudo nº8, a aluna demonstrou ter trabalhado durante a semana, com uma execução mais fluente do que na aula anterior. Trabalhámos alguns compassos ainda instáveis, com recurso ao metrónomo. Na primeira leitura do Estudo nº9, foram identificadas as passagens mais problemáticas e marcadas as respirações na partitura.
- O trabalho sobre os finais de frase da Sonata de Donizetti foi o momento mais rico da aula. Demonstrei como uma nota longa no final de uma frase pode ser enriquecida pelo vibrato. Relativamente à estabilidade do tempo, pedi à aluna que experimentasse, primeiro tocar com o metrónomo e depois sem, sentindo a pulsação interna. A aluna respondeu bem a esta abordagem.
- O ensaio com piano no final confirmou a melhoria relativa à aula anterior. Dei feedback sobre os aspetos a trabalhar em casa, insistindo na regularidade do estudo e no uso do metrónomo.

Avaliação | Reflexão

Esta aula revelou uma ligeira melhoria na aluna relativamente à aula anterior, em particular na consistência dos estudos. A estratégia de trabalho por secções curtas parece ser mais construtiva.

O trabalho sobre os finais de frase e o uso de vibrato nas notas longas, na Sonata de G. Donizetti, constituiu o momento mais enriquecedor da aula. A aluna demonstrou alguma dificuldade em compreender a intenção musical das frases, pelo que foi necessário recorrer à demonstração e a imagens verbais.

A gestão do tempo melhorou relativamente à aula anterior, em grande parte pelo trabalho realizado pela aluna. Esta é uma competência que continuará a ser desenvolvida nas aulas seguintes.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	16/12/2025

Aula N°3 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Escala de Sib Maior e Sol menor; Estudos nº9 e 10 de G. Gariboldi; <i>Sonata em Dó Maior</i> de G. Donizetti.
Conteúdos Didáticos	Revisão do repertório.
Objetivos Gerais	Rever e consolidar o repertório do 1º período. Preparação da prova de transição a realizar em fevereiro.
Objetivos Específicos	Executar com maior fluidez o repertório do período. Garantir à-vontade com o repertório a executar na prova transitória para o 5º grau.
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo e afinador
Grau/Ano	4º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia

15	Escala de Sib M e Sol menor – revisão do arpejo de sétima da dominante e escala cromática.	Execução com diferentes articulações; correção pontual especialmente na escala cromática
35	Estudos nº9 e 10 de G. Gariboldi – revisão do estudo nº9 e leitura do estudo nº10.	Leitura integral. Identificação das dificuldades; trabalho das passagens problemáticas com o auxílio do metrónomo.
25	Sonata de G. Donizetti – correção de pequenos erros de passagens técnicas.	Execução integral; feedback sobre os aspetos a melhorar
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance contínua; comentários construtivos no final; paragens ocasionais para correção de eventuais erros.
5	Balanço do 1º período e objetivos para as férias	Conversa orientada sobre o percurso realizado

Estratégias Gerais:

- Revisão integral do repertório do período com execução contínua;
- Identificação e trabalho focado nos aspetos ainda por consolidar;
- Uso do afinador para verificação da afinação nas escalas;
- Conversa orientada sobre o percurso do período e objetivos para as férias;
- Reforço positivo da evolução registada ao longo do período.

Desenvolvimento da Aula

- Esta foi a última aula do 1º período, pelo que o objetivo principal foi a revisão e consolidação do repertório. Iniciámos pela escala de Sib Maior e Sol menor, com especial atenção ao arpejo de sétima da dominante, que ainda apresentava algumas dúvidas. Trabalhámos também a escala cromática.
- Na revisão dos Estudos de Gariboldi, pedi à aluna que executasse o Estudo nº9 do início ao fim sem paragens. Após a execução, identifiquei os compassos que ainda

necessitavam de trabalho e abordámo-los de forma focada. No Estudo nº10, fizemos a primeira leitura e marcámos as passagens mais difíceis.

- A revisão da Sonata de Donizetti revelou que a aluna consolidou o trabalho realizado ao longo do período, ainda que persistam algumas dificuldades técnicas. Abordámos as passagens problemáticas de forma sistemática, com recurso ao metrónomo.
- O balanço do período no final da aula foi um momento importante. Alertei a aluna para a necessidade de manter um estudo regular durante as férias, tendo em conta a prova de transição a realizar em fevereiro. A aluna comprometeu-se a estudar, ainda que tenha reconhecido as dificuldades que tem em manter essa regularidade.

Avaliação | Reflexão

Esta foi a última aula do 1º período, na qual foi realizada uma revisão ao repertório trabalhado durante o 1º Período. A aluna demonstrou ter consolidado, ainda que de forma parcial, os conteúdos trabalhados ao longo do período, pelo que existiu também uma conversa que serviu de alerta à importância do estudo individual durante o período de férias, para que a prova de transição fosse mais bem preparada.

O balanço do período realizado no final da aula foi útil para identificar os aspetos a trabalhar durante as férias e para orientar a planificação do 2º período, que contará com a prova de transição para o 5º grau.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	06/01/2026

Aula Nº4 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Escala de Lá Maior e Fá# menor; Estudos nº10 e 11 de G. Gariboldi; <i>Sonata em Dó M</i> de G. Donizetti e Sonata nº5 de G.F. Händel – 1º e 2º andamentos
Conteúdos Didáticos	Revisão das escalas e arpejos, nomeadamente sétima da dominante; leitura musical; fraseado
Objetivos Gerais	Retomar o trabalho após as férias; consolidar a leitura do repertório do período anterior; trabalhar aspetos técnicos e interpretativos da Sonata de Händel; rever aspetos da Sonata de Donizetti
Objetivos Específicos	Melhorar a qualidade do som; preparar estudos para a prova de transição e ler os primeiros andamentos da Sonata barroca.
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis
Grau/Ano	4º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Escala de Lá Maior e Fá# menor	Correção de aspetos técnicos; atenção à qualidade de som; cuidado especial no tamanho do orifício pois estava demasiado aberto e o som estava bastante desfocado.
25	Estudos nº10 e 11 de G. Gariboldi: revisão e consolidação do estudo nº10. Leitura e indicações para o estudo nº11.	Trabalho das passagens mais difíceis; uso de metrónomo. Indicação e realce às anotações do compositor. Atenção ao detalhe.

20	<i>Sonata em Dó M</i> de G. Donizetti	Revisão do trabalho realizado no período anterior. Sugestão de estratégias de estudo para a resolução de problemas em passagens técnicas mais difíceis que ainda se encontram por resolver.
20	Sonata de Händel – 1º e 2º andamentos: leitura, trabalho de solfejo. Correção de ritmos e notas trocadas	Leitura integral da peça, seguida do trabalho por secções. Correção de eventuais erros de leitura e pequenas indicações ao nível da interpretação.
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance com feedback

Estratégias Gerais:

- Abordagem gradual do novo repertório — solfejo antes da execução no instrumento;
- Contextualização do estilo barroco para introdução à Sonata de Händel;
- Identificação das diferenças estilísticas entre as duas sonatas;
- Trabalho por secções com feedback imediato;
- Uso do metrónomo para estabilização do tempo.

Desenvolvimento da Aula

- O regresso após as férias exigiu uma retoma gradual. Na escala de Lá Maior, foi notório que o orifício de embocadura estava demasiado aberto, produzindo um som desfocado. Trabalhei este aspeto com a aluna, pedindo que focasse mais o ar e fechasse ligeiramente a abertura da embocadura. Após algumas tentativas, o som tornou-se mais centrado.
- Na revisão dos Estudos de Gariboldi, constatei que a aluna não manteve o estudo regular durante as férias, pois apresentou dificuldades semelhantes às do final do 1º período. Trabalhei por secções curtas, com metrónomo, insistindo nos

compassos com mais erros. No Estudo nº11, fizemos uma primeira leitura e identificámos os aspetos a trabalhar.

- Na revisão da Sonata de Donizetti, abordei estratégias de estudo específicas para as passagens ainda problemáticas — nomeadamente a técnica de estudar em ritmos diferentes e em andamento lento antes de aumentar a velocidade.
- A introdução à Sonata de Händel foi um momento no qual contextualizei brevemente o estilo barroco: a ornamentação, a articulação característica, antes de iniciarmos a leitura. A aluna demonstrou curiosidade e interesse, e a primeira leitura correu de forma razoável, com os erros esperados numa primeira abordagem.

Avaliação | Reflexão

O regresso após o período de férias revelou que a aluna não consolidou suficientemente o repertório trabalhado no 1º período. As dificuldades técnicas persistem, em particular ao nível da emissão de som no registo agudo e da irregularidade de certas passagens técnicas.

A retoma após as férias exige sempre uma abordagem mais gradual, visto que nem sempre há tanta regularidade no estudo como é habitual no período de aulas. A planificação foi ajustada durante a aula para dar mais tempo ao trabalho sobre as correções da Sonata de Donizetti a apresentar em prova, bem como durante o ensaio com piano.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	13/01/2026

Aula Nº5 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Estudos nº11 e 12 de G. Gariboldi; <i>Sonata em Dó M</i> de G. Donizetti e Sonata nº5 de Händel – 1º e 2º andamentos
Conteúdos Didáticos	Contraste de carácter entre os diferentes estilos das duas peças; articulação; estabilidade de tempo
Objetivos Gerais	Consolidar os estudos de G. Gariboldi; rever a <i>Sonata em Dó M</i> de Donizetti; trabalhar a estabilidade do tempo nos 1º e 2º andamentos da Sonata de Händel
Objetivos Específicos	Executar o estudo num tempo mais fluido; diferenciar o carácter das duas peças
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	4º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
10	Aquecimento: notas longas com o uso de <i>Flutterzunge</i>	Relaxamento do maxilar inferior para uma maior ressonância.
25	Estudo nº11 de G. Gariboldi: consolidação. Estudo nº12: trabalho das passagens difíceis, correção de erros de leitura	Repetição focada; uso de metrónomo; variações de articulação
20	<i>Sonata em Dó M</i> de G. Donizetti, revisão das dificuldades evidenciadas na aula anterior	Passagem integral da peça. Indicações sobre diferenças de dinâmicas, estratégias de estudo e alerta para notas erradas

20	Sonata de Händel – 1º e 2º andamentos: trabalho aprofundado	Trabalho de fraseado; carácter de cada andamento; demonstração e imitação
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance com feedback sobre a interpretação das obras
5	Indicações para o estudo	Orientações específicas para cada obra

Estratégias Gerais:

- Uso do *Flutterzunge* como exercício de relaxamento da embocadura;
- Comparação e contraste entre os estilos barroco e clássico das duas sonatas;
- Demonstração no instrumento para ilustrar as diferenças de carácter e articulação;
- Trabalho por variações rítmicas nas passagens técnicas difíceis;

Desenvolvimento da Aula

- Iniciámos com o exercício de *Flutterzunge* em notas longas — uma técnica que ajuda a relaxar a embocadura e a desenvolver a flexibilidade. A aluna ainda não dominava bem esta técnica, pelo que dediquei algum tempo a explicar a posição da língua e a demonstrar o som pretendido.
- Nos Estudos de Gariboldi, o Estudo nº11 mostrou melhorias em relação à aula anterior. Trabalhámos o Estudo nº12 por secções, com variações rítmicas. Esta técnica de estudo com ritmos diferentes ajudou a identificar e corrigir os erros de dedilhação.
- Na revisão da Sonata de Donizetti, focámo-nos nas passagens que ainda apresentavam erros. Sugeri à aluna que marcasse na partitura os compassos problemáticos e os estudasse isoladamente antes de os integrar no contexto da obra.
- O trabalho sobre a Sonata de Händel foi particularmente interessante nesta aula, pois permitiu abordar as diferenças de carácter entre os dois andamentos. Demonstrei como a articulação barroca difere da articulação clássica, e a aluna começou a compreender estas especificidades.

Avaliação | Reflexão

Esta aula revelou uma melhoria gradual da aluna no que respeita à execução da sonata barroca, no entanto persistem erros em passagens técnicas da *Sonata em Dó M* de G. Donizetti. É algo que persiste apesar de a prova de transição se encontrar cada vez mais perto.

Trabalhar estas duas sonatas em simultâneo permitiu abordar as diferenças de carácter entre as duas obras, o que constituiu um momento bastante importante para a compreensão do estilo característico a cada época.

A gestão do tempo decorreu de forma mais equilibrada do que nas aulas anteriores, pois existe uma maior segurança e agilidade de tempo e adaptação das estratégias no decorrer das aulas.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	20/01/2026

Aula N°6 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	<i>17 grandes exercícios diários</i> , Taffanel e Gaubert – exercício nº4; <i>Sonata em Dó M</i> de G. Donizetti; Estudos 12 e 13 de G. Gariboldi
Conteúdos Didáticos	Preparação para prova
Objetivos Gerais	Preparar a aluna para a prova de transição de grau

Objetivos Específicos	Realizar o exercício do método de Taffanel e Gaubert num andamento mais rápido, preparar de forma coerente e pormenorizada o repertório para a prova de transição
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis
Grau/Ano	4º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
10	Aquecimento: <i>17 grandes exercícios diários</i> , Taffanel e Gaubert – exercício nº4	Exercícios de Taffanel & Gaubert; atenção ao apoio do ar em cada nota. Execução numa velocidade mais rápida do que a última vez.
20	Estudos de G. Gariboldi: nº12 - revisão do trabalho realizado na aula anterior. Nº13 – leitura e correção de erros de leitura	Execução integral; feedback sobre os aspetos a melhorar. Trabalho por secções de forma a consolidar as indicações que iam sendo dadas no decorrer da aula.
50	<i>Sonata em Dó M</i> de G. Donizetti: trabalho pormenorizado de cada secção da obra.	Execução por secções com atenção a cada detalhe; simulação de prova.
10	Ensaio com acompanhamento de piano.	Execução contínua como em contexto de prova; comentários finais

Estratégias Gerais:

- Simulação de condições de prova para familiarizar a aluna com o contexto de avaliação;

- Trabalho pormenorizado de cada secção da Sonata com atenção a todos os detalhes;
- Feedback construtivo após a simulação de prova;
- Reforço motivacional face à proximidade da prova.

Desenvolvimento da Aula

- Esta aula teve um carácter predominantemente de preparação para a prova. Iniciámos com o exercício nº4 de Taffanel e Gaubert num andamento mais rápido do que nas aulas anteriores, para trabalhar a agilidade técnica.
- Nos Estudos de Gariboldi, focámo-nos na revisão do nº12 e na primeira leitura do nº13. O Estudo nº12 mostrou melhorias, ainda que com algumas inconsistências rítmicas. No nº13, fizemos a leitura por secções, marcando as passagens mais problemáticas.
- O trabalho sobre a Sonata de Donizetti ocupou a maior parte da aula. Percorremos a obra secção a secção, trabalhando cada detalhe técnico e interpretativo. Realizámos depois uma simulação de prova — a aluna executou a obra do início ao fim sem paragens. Notei algum nervosismo, que resultou em pequenos erros que não eram habituais nas aulas.
- O ensaio com piano no final foi executado em condições próximas das de prova. A aluna demonstrou algum nervosismo inicial que foi diminuindo ao longo da execução.

Avaliação | Reflexão

Esta aula teve um carácter de preparação para a prova de transição de grau, pelo que o foco foi colocado na consolidação do repertório e na simulação de contexto de prova. A aluna demonstrou algum nervosismo durante a simulação que resultou em pequenos erros.

A simulação de prova revelou-se uma estratégia útil para preparar a aluna para o contexto de avaliação. O feedback dado no final procurou ser cuidadoso e construtivo. Além disso, a aluna foi advertida de que deveria realizar uma prática de estudo mais regular até à prova de forma a melhorar as questões abordadas na aula.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	27/01/2026

Aula N°7 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Revisão pós-prova; introdução ao repertório do 2º período: 3º e 4º andamentos da Sonata nº5 de G.F. Händel
Conteúdos Didáticos	Reflexão sobre desempenho da prova; novo repertório
Objetivos Gerais	Fazer o balanço da prova de transição; introduzir o novo repertório do 2º período
Objetivos Específicos	Refletir sobre o desempenho na prova; realizar uma primeira leitura dos últimos andamentos da Sonata; identificar as principais dificuldades técnicas da obra
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	5º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
--------------------	-----------------------------	---------------------------------

15	Conversa sobre a prova de transição e balanço	Reflexão orientada; identificação de pontos fortes e aspetos a melhorar
15	Aquecimento: escalas e exercícios técnicos	Exercícios de Taffanel & Gaubert; atenção à qualidade de som
50	Introdução ao 3º e 4º andamentos da Sonata nº5 de G.F. Händel - primeira leitura	Identificação das dificuldades técnicas, mudança de articulações de modo a ir ao encontro das utilizadas nesse período
10	Definição dos objetivos para as próximas semanas	Planificação do trabalho a desenvolver

Estratégias Gerais:

- Diálogo reflexivo sobre o desempenho na prova de transição;
- Contextualização dos novos andamentos no quadro da Sonata de Händel já iniciada;
- Planificação dos objetivos para o 2º período;
- Reforço positivo e motivação para o trabalho a desenvolver.

Desenvolvimento da Aula

- Iniciámos a aula com uma conversa sobre a prova de transição. A aluna reconheceu que o desempenho ficou aquém do esperado, em grande parte devido à irregularidade do estudo. Foi um momento de reflexão importante, no qual procurei ser honesta sobre o resultado mas também construtiva, focando os aspetos positivos e os pontos a melhorar.
- Após o aquecimento, apresentei à aluna os 3º e 4º andamentos da Sonata de Händel. Contextualizei brevemente o carácter de cada andamento.

Avaliação | Reflexão

Esta aula marcou uma transição importante no percurso da aluna, com a conclusão da prova de transição de grau e o início do trabalho sobre o novo repertório. A conversa

inicial sobre a prova revelou que a aluna precisa de alterar os seus hábitos e métodos de estudo pois o aproveitamento na prova de transição foi algo baixo. A aluna foi aconselhada a alterar por isso a sua rotina de forma a responder aos objetivos estipulados.

A planificação dos objetivos para as próximas semanas foi uma estratégia útil para envolver a aluna no seu próprio processo de aprendizagem e promover a motivação para o estudo individual.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	03/02/2026

Aula N°8 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Escala de Mi Maior e Dó# menor; Estudos nº14 e 15 dos <i>20 estudos progressivos</i> , Op.132 de G. Gariboldi; 3º e 4º andamentos da Sonata nº5 de G.F. Händel
Conteúdos Didáticos	Articulação; maior diferença de dinâmicas.
Objetivos Gerais	Trabalhar a amplitude do som, bem como a precisão da articulação
Objetivos Específicos	Consolidar tecnicamente os dois andamentos da Sonata, e trabalhar a parte interpretativa.
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	5º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal

Duração	90 minutos
----------------	------------

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Aquecimento: escalas e exercícios de sonoridade (através de notas longas)	Atenção à qualidade do som; exercícios de flexibilidade de embocadura especialmente nos arpejos da escala. Agilidade técnica na velocidade das escalas. Trabalho sobre o arpejo da sétima da dominante que revelava ainda algumas dificuldades
20	Estudos nº14 e 15 de G. Gariboldi – leitura geral, seguida de trabalho por secções.	Leitura integral; identificação de dificuldades; trabalho das passagens problemáticas. Bastantes erros de notas e ritmos. Instabilidade de tempo, motivo pelo qual se recorreu ao metrónomo
45	Sonata nº5 de G.F. Händel – 3º e 4º andamentos	Trabalho das passagens mais difíceis tecnicamente através de diferentes ritmos e articulações. Estudo com auxílio do metrónomo de modo a uniformizar o andamento, o qual apresentava bastante instabilidade de tempo
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance com feedback

Estratégias Gerais:

- Técnica de estudo com ritmos diferentes para correção de passagens difíceis;

- Uso do metrónomo para estabilização do tempo;
- Trabalho de diferença de dinâmicas através de exercícios específicos;
- Feedback imediato e identificação das causas dos problemas técnicos.

Desenvolvimento da Aula

- Iniciámos com o aquecimento através de notas longas em Mi Maior e Dó# menor. Trabalhei especialmente os arpejos da sétima da dominante, que ainda revelavam algumas dúvidas. Pedi à aluna que executasse cada nota do arpejo com a melhor qualidade de som possível antes de aumentar a velocidade.
- Nos Estudos nº14 e 15, a aluna apresentou muitos erros de leitura, evidenciando falta de estudo regular. Optei por trabalhar o Estudo nº14 por secções muito pequenas, com solfejo antes da execução. No Estudo nº15, fizemos apenas a leitura e identificámos as passagens problemáticas para o estudo em casa.
- No trabalho sobre a Sonata de Händel, apliquei a técnica de ritmos diferentes nas passagens técnicas mais difíceis. Esta abordagem ajudou a identificar e corrigir os erros de dedilhação. O metrónomo foi utilizado sistematicamente para estabilizar o tempo, que continuava muito irregular.
- O ensaio com piano foi produtivo, com a aluna a demonstrar maior segurança. Dei feedback sobre os aspetos a priorizar no estudo em casa.

Avaliação | Reflexão

A aluna demonstrou ter trabalhado de forma mais regular durante a semana, o que se refletiu numa melhoria na leitura. As passagens técnicas mais exigentes revelam ainda alguma instabilidade. É um trabalho que requer coerência e que deverá ser continuado nas próximas semanas para que os resultados sejam mais notórios. A aluna foi advertida de que só uma prática de estudo consistente levará a um maior desenvolvimento. Se a inconsistência permanecer existirão sempre problemas de leitura e inconsistência técnica.

Estagiária	Joana Pereira Matos
-------------------	---------------------

Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	24/02/2026

Aula N°9 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Escala de Dó Maior e Lá menor; Estudos nº14 e 15 dos <i>20 estudos progressivos</i> , Op.132 de G. Gariboldi; 3º e 4º andamentos da Sonata nº5 de G.F. Händel
Conteúdos Didáticos	Consolidação técnica; aspetos expressivos; dinâmicas
Objetivos Gerais	Consolidar o trabalho sobre os estudos e a Sonata após a interrupção letiva do Carnaval
Objetivos Específicos	Executar a escala com diferentes articulações e dinâmicas; melhorar a estabilidade rítmica no estudo e a interpretação; consolidar a leitura da Sonata.
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis
Grau/Ano	5º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Aquecimento: escalas e arpejos com diferentes articulações e dinâmicas	Amplitude do som através da diferença de dinâmicas. Precisão da

		articulação, especialmente da sílaba 'tu'
25	Estudos nº14 e 15 de G. Gariboldi	Persistem erros de leitura, nomeadamente em ritmos errados e notas trocadas. Trabalho por secções até à sua consolidação
40	Sonata nº5 de G.F.Händel – 3º e 4º andamentos	A instabilidade de tempo melhorou pelo que foi possível atentar noutros aspetos, neste caso mais expressivos, como a questão da articulação com a sílaba 'tou' e ainda as dinâmicas, cuja diferença era pouco notória
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance contínua; feedback

Estratégias Gerais:

- Trabalho de articulação com diferentes sílabas;
- Foco nos aspetos expressivos após estabilização técnica básica;
- Uso de imagens verbais para transmitir as intenções dinâmicas;
- Trabalho por secções nos momentos ainda problemáticos;
- Feedback construtivo após a execução integral.

Desenvolvimento da Aula

- O regresso após as férias de Carnaval revelou, como esperado, alguma regressão no trabalho. No aquecimento, trabalhei a amplitude de dinâmicas nas escalas, pedindo pianíssimo na subida e fortíssimo na descida, depois o inverso.
- Nos Estudos de Gariboldi, persistiam erros de leitura que evidenciavam falta de estudo regular durante as férias. Trabalhei por secções muito curtas, com solfejo prévio, até consolidar cada passagem. Insisti particularmente na precisão da articulação.

- Na Sonata de Händel, o tempo estava mais estável do que nas aulas anteriores, o que permitiu focar o trabalho nos aspetos expressivos.
- O ensaio com piano decorreu de forma mais fluente do que em aulas anteriores, com a aluna a demonstrar maior familiaridade com o repertório.

Avaliação | Reflexão

O regresso após as férias de Carnaval revelou que a aluna não manteve um trabalho constante neste período. Erros de solfejo persistem e a grande maioria é devida a esta inconsistência. O trabalho por secções revelou ser pouco eficiente pois a aluna não conseguia corrigir alguns dos erros que apresentou. Tal facto vem reforçar mais uma vez a falta de um estudo individual que seja focado e orientado para os objetivos a cumprir.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	03/03/2026

Aula N°10 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Estudos nº14 e 15 dos <i>20 estudos progressivos</i> , Op.132 de G. Gariboldi; 3º e 4º andamentos da Sonata nº5 de G.F. Händel
Conteúdos Didáticos	Simulação de prova; consolidação de repertório
Objetivos Gerais	Preparar a aluna para as provas trimestrais; consolidar o repertório do 2º período
Objetivos Específicos	Executar o repertório do 2º período de forma contínua e consistente; demonstrar maior controlo técnico e expressivo
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo

Grau/Ano	5º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
10	Aquecimento com notas longas e trabalho de apoio de diafragma	Exercícios de sonoridade e flexibilidade. Trabalho do apoio de diafragma com o auxílio de uma cadeira. O objetivo era compreender de que forma trabalha este músculo e como se revela importante para a prática do instrumento.
30	Estudos nº14 e 15 de G. Gariboldi	Performance integral; comentários construtivos; revisão do trabalho realizado na aula anterior
40	Sonata nº5 de G.F. Händel – 3º e 4º andamentos: simulação de prova e trabalho dos aspetos finais	Simulação de prova; feedback detalhado; correções finais; advertência para uma maior diferença de dinâmicas
10	Ensaio com acompanhamento de piano e conversa de preparação para as provas	Performance com feedback; orientações finais

Estratégias Gerais:

- Exercício do apoio de diafragma com auxílio de cadeira para desenvolvimento da consciência corporal;
- Simulação de condições de prova;

- Feedback detalhado após a simulação de prova;
- Conversa motivacional de preparação para as provas.

Desenvolvimento da Aula

- Iniciámos com um exercício novo — o trabalho do apoio de diafragma com auxílio de cadeira. Pedi à aluna que se sentasse na ponta da cadeira, só com a parte superior das costas encostada, tentando ter o corpo quase em posição deitada. Este exercício ajudou a desenvolver a consciência corporal e a melhorar a qualidade do som imediatamente, devido ao relaxamento imediato da embocadura pois existia um maior apoio.
- Nos Estudos de Gariboldi, pedi uma execução integral de cada um sem paragens, para simular condições de prova. Após cada execução, dei feedback detalhado sobre os aspetos a melhorar. A aluna demonstrou uma execução mais consolidada do que nas aulas anteriores.
- Na simulação de prova da Sonata de Händel, a aluna executou os dois andamentos do início ao fim sem paragens. Notei algum nervosismo que se traduziu em instabilidade de tempo no início. Após a simulação, trabalhamos os aspetos ainda problemáticos e dei indicações claras sobre o que priorizar no estudo em casa antes das provas.
- O ensaio com piano serviu de segunda simulação de prova. A aluna demonstrou maior segurança do que na primeira execução, evidenciando que a prática de simulações é útil para a preparação das provas.

Avaliação | Reflexão

Esta aula de preparação para as provas revelou uma aluna com algum nervosismo, mas também com uma consciência dos aspetos que ainda precisa de trabalhar. A simulação de prova foi um exercício útil que prepara a aluna para a execução integral do repertório.

O exercício de diafragma revelou melhorias na qualidade do som, algo que foi notório no decorrer da aula. A aluna foi aconselhada a realizar o exercício da cadeira e outros mencionados na aula, para que esta questão continuasse a ser trabalhada.

Em termos gerais, a aluna precisa de se preparar melhor para as provas trimestrais, algo que passa pela sua consistência do estudo e pela sua capacidade de autocrítica. Existem ainda algumas limitações técnicas que persistem e que são necessárias trabalhar.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	10/03/2026

Aula N°11 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Escala de Fá Maior e Ré menor; Estudos nº13, 14 e 15 dos <i>20 estudos progressivos</i> , Op.132 de G. Gariboldi; 3º e 4º andamentos da Sonata nº5 de G.F. Händel
Conteúdos Didáticos	Revisão final; aspetos expressivos; preparação para prova
Objetivos Gerais	Realizar a última preparação antes das provas trimestrais; consolidar todos os aspetos trabalhados
Objetivos Específicos	Executar o repertório com segurança e expressividade; demonstrar controlo das passagens técnicas mais difíceis
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	5º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
10	Aquecimento: Escala de Fá Maior e Ré menor	Revisão dos exercícios que compõem a escala. Trabalho de diferentes articulações na escala cromática
35	Revisão dos Estudos 13, 14 e 15 de G. Gariboldi	Execução integral com feedback; pequenas correções de leitura e respirações que estavam a cortar o sentido das frases
35	Sonata nº5 de G.F. Händel – 3º e 4º andamentos: simulação de prova e trabalho dos aspetos finais	Simulação de prova; atenção aos detalhes finais
10	Ensaio com acompanhamento de piano e orientações finais para as provas	Performance com feedback; orientações finais

Estratégias Gerais:

- Simulação final de prova com feedback construtivo;
- Atenção às respirações para não cortar as frases;
- Conversa de encorajamento e preparação para as provas;
- Indicações práticas e específicas para o estudo antes das provas.

Desenvolvimento da Aula

- Esta foi a última aula antes das provas trimestrais. Iniciámos com a escala de Fá Maior e Ré menor, com atenção especial à escala cromática, trabalhando diferentes articulações.
- Nos Estudos de Gariboldi, realizámos execuções integrais de cada um. Notei que a aluna estava a cortar algumas frases nas respirações — estava a respirar em sítios que não eram naturais. Marcámos as respirações na partitura e trabalhamos a consciência frásica.

- Na simulação de prova da Sonata de Händel, a aluna executou os dois andamentos de forma razoável, com alguns momentos de menor segurança. Após a simulação, trabalhamos os últimos detalhes — articulação, dinâmicas — e dei as orientações finais para o estudo em casa.
- Terminámos com o ensaio com piano e uma conversa de encorajamento. Procurei transmitir à aluna confiança para as provas, reconhecendo o trabalho realizado ao longo do período e incentivando-a a dar o seu melhor.

Avaliação | Reflexão

Esta última aula antes das provas trimestrais teve um carácter essencialmente de revisão e consolidação. A aluna chegou à aula com algum cansaço acumulado, o que é compreensível nesta fase do período.

A simulação de prova revelou que a aluna está minimamente preparada, ainda que o seu nível de preparação seja inferior ao que seria desejável. As dificuldades técnicas persistentes, aliadas à falta de estudo regular, condicionaram o seu desenvolvimento.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	31/03/2026

Aula N°12 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Introdução ao repertório do 3º período; revisão pós-provas
Conteúdos Didáticos	Balanço avaliativo; novo repertório; planificação

Objetivos Gerais	Fazer o balanço das provas do 2º período; introduzir o repertório do 3º período
Objetivos Específicos	Refletir sobre o desempenho nas provas; realizar primeiras leituras do repertório do 3º período; definir objetivos para o período final
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis
Grau/Ano	5º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Balanço das provas do 2º período	Reflexão orientada; reconhecimento do trabalho realizado
15	Aquecimento: <i>17 grandes exercícios diários</i> , Taffanel e Gaubert – exercício nº4	Correção técnica; atenção à qualidade de som
50	Introdução ao repertório do 3º período: <i>La Flûte de Pan</i>	Contextualização; primeira leitura; identificação das dificuldades
10	Planificação do trabalho do 3º período	Definição de objetivos e estratégias

Estratégias Gerais:

- Diálogo reflexivo sobre o desempenho nas provas trimestrais;
- Contextualização histórica e estilística de *La Flûte de Pan* de J. Mouquet;
- Identificação das dificuldades técnicas na primeira leitura;
- Planificação partilhada do trabalho do 3º período.

Desenvolvimento da Aula

- A aula iniciou com uma conversa sobre as provas do 2º período. A aluna reconheceu que o resultado ficou abaixo das suas capacidades, e foi encorajada a comprometer-se com um estudo mais regular na fase final do ano.
- Após o aquecimento, apresentei *La Flûte de Pan* de J. Mouquet. Contextualizei brevemente a obra.
- Na primeira leitura, identificámos as principais dificuldades. Trabalhámos brevemente as passagens mais acessíveis para dar à aluna uma primeira impressão da obra.
- A planificação do 3º período foi feita de forma partilhada, com a aluna a participar na definição dos objetivos. Este envolvimento procurou aumentar o sentido de responsabilidade da aluna relativamente ao seu próprio percurso.

Avaliação | Reflexão

Esta aula de transição entre o 2º e o 3º período permitiu fazer um balanço do percurso realizado e definir os objetivos para a fase final do ano letivo. A aluna demonstrou uma atitude reflexiva e consciente relativamente às suas dificuldades.

A planificação partilhada do trabalho do 3º período foi um exercício útil para envolver a aluna no seu processo de aprendizagem. A aluna mostrou vontade de melhorar e de trabalhar de forma mais consistente.

Esta é uma fase importante do ano letivo, em que a motivação da aluna pode fazer uma diferença significativa nos resultados finais.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	14/04/2026

Aula N°13 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Estudos 16 e 17 de G. Gariboldi Op.132; 1º andamento de <i>La Flûte de Pan</i> de J. Mouquet
Conteúdos Didáticos	Consolidação técnica; articulação; fraseado; carácter romântico
Objetivos Gerais	Consolidar a leitura dos estudos de G. Gariboldi; leitura da obra de J. Mouquet
Objetivos Específicos	Executar os estudos com maior fluidez e expressividade; trabalhar as passagens técnicas mais exigentes de <i>La Flûte de Pan</i>
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	5º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Aquecimento: escalas e exercícios de sonoridade	Correção de aspetos técnicos; atenção à qualidade de som
25	Estudo de G. Gariboldi: leitura.	Trabalho das passagens mais difíceis; uso de metrónomo; repetição focada
40	<i>La Flûte de Pan</i> – 1º andamento: trabalho aprofundado	Passagens técnicas; fraseado; dinâmicas; período romântico
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance contínua com feedback

Estratégias Gerais:

- Contextualização do carácter de *La Flûte de Pan*;
- Uso de imagens evocativas para transmitir a intenção musical da obra;
- Trabalho por secções nas passagens tecnicamente mais exigentes;
- Demonstração no instrumento das passagens difíceis;
- Feedback imediato e positivo.

Desenvolvimento da Aula

- Esta foi a primeira aula do 3º período após as férias da Páscoa. No aquecimento, notei que a aluna estava com o som mais desfocado do que habitualmente, pelo que trabalhei a direção do ar e o apoio do diafragma.
- Nos Estudos de Gariboldi, a aluna apresentou dificuldades esperadas numa retoma pós-férias. Trabalhei por secções, com metrónomo, focando os compassos com maior número de erros. A estratégia de trabalho por secções curtas continuou a ser a mais eficaz com esta aluna.
- Em *La Flûte de Pan*, focámos o trabalho que constituem as maiores dificuldades técnicas do 1º andamento. Utilizei imagens evocativas para transmitir o carácter da obra o que ajudou a aluna a relaxar e a abordagem técnica mais descontraída.
- O ensaio com piano no final permitiu avaliar o estado de preparação e dar feedback sobre os aspetos a trabalhar em casa.

Avaliação | Reflexão

Esta aula marcou o início do 3º período, após o regresso das férias da Páscoa. A aluna demonstrou alguma dificuldade em retomar o ritmo de trabalho, o que é compreensível após uma interrupção letiva.

O trabalho sobre os estudos de G. Gariboldi revelou que a aluna precisa de consolidar ainda alguns aspetos técnicos, nomeadamente a fluidez nas passagens mais rápidas. O uso do metrónomo foi uma ferramenta útil para estabilizar a pulsação.

La Flûte de Pan mostra-se uma obra desafiante para a aluna, em particular nas passagens mais técnicas. A estratégia de trabalho por secções curtas mostrou-se eficaz para abordar as dificuldades de forma progressiva.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	21/04/2026

Aula N°14 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Estudos nº17 e 18 de G. Gariboldi Op.132; 1º andamento de <i>La Flûte de Pan</i> de J. Mouquet
Conteúdos Didáticos	Fraseado musical; dinâmicas; estabilidade rítmica
Objetivos Gerais	Aprofundar o trabalho sobre <i>La Flûte de Pan</i> ; consolidar os estudos de Gariboldi
Objetivos Específicos	Executar os estudos com maior clareza de articulação; trabalhar o fraseado e as dinâmicas em <i>La Flûte de Pan</i>
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	5º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
10	Aquecimento: exercícios de flexibilidade e sonoridade	Atenção à qualidade do som e à postura

25	Estudos nº17 e 18 de G. Gariboldi: trabalho das passagens difíceis	Repetição focada; variações de articulação; uso de metrônomo. Correção de erros de leitura
45	<i>La Flûte de Pan</i> – 1º andamento: fraseado e dinâmicas	Trabalho por secções; atenção ao carácter; demonstração e imitação
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance contínua; feedback no final

Estratégias Gerais:

- Trabalho das dinâmicas através de gradações progressivas (pp, p, mp, mf, f, ff);
- Demonstração das intenções frásicas e pedido de imitação;
- Uso de variações de articulação nas passagens técnicas dos estudos;
- Feedback positivo sobre os progressos identificados;
- Orientações específicas para o estudo em casa.

Desenvolvimento da Aula

- No aquecimento, trabalhamos a qualidade do som com notas longas em diferentes dinâmicas, pedindo à aluna que sentisse a diferença na pressão e quantidade do ar entre o pianíssimo e o fortíssimo.
- Nos Estudos de Gariboldi, trabalhei as passagens mais difíceis com variações de articulação — primeiro tudo ligado, depois staccato, depois com a articulação escrita.
- Em *La Flûte de Pan*, o foco foi nas dinâmicas e no fraseado. Demonstrei como as variações dinâmicas ajudam na construção de cada frase. Pedi à aluna que imitasse a minha abordagem, primeiro numa frase, depois noutra, progressivamente.
- No ensaio com piano, a aluna demonstrou uma execução mais fluente do que na aula anterior. O feedback final foi positivo, realçando os progressos e identificando os aspetos a trabalhar antes da próxima aula.

Avaliação | Reflexão

A aluna demonstrou uma ligeira melhoria relativamente à aula anterior, em particular na estabilidade rítmica dos estudos de G. Gariboldi, porém o trabalho com metrónomo deveria estender-se ao estudo individual.

O trabalho sobre as frases e as dinâmicas em *La Flûte de Pan* foi o momento mais enriquecedor da aula. A aluna começa a demonstrar uma maior sensibilidade para o carácter da obra, ainda que com alguma inconsistência.

A simulação de performance no final da aula revelou-se útil para avaliar o estado de preparação da aluna e identificar os aspetos que ainda necessitam de maior atenção.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	28/04/2026

Aula Nº15 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Estudos nº19 e 20 de G. Gariboldi Op.132; 1º andamento de <i>La Flûte de Pan</i> de J. Mouquet
Conteúdos Didáticos	Preparação para provas finais; consolidação de repertório; aspetos interpretativos
Objetivos Gerais	Preparar a aluna para as provas finais; consolidar os aspetos técnicos e expressivos do repertório
Objetivos Específicos	Executar o repertório com maior segurança técnica; demonstrar controlo das passagens mais difíceis de <i>La Flûte de Pan</i>
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis
Grau/Ano	5º Grau – Ensino Básico, Regime Articulado

Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula:

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Aquecimento: escalas e arpejos	Correção técnica; atenção à emissão de som
25	Estudos de Gariboldi: revisão para as provas	Execução integral; feedback detalhado; aspetos a melhorar
40	<i>La Flûte de Pan</i> : simulação de prova	Execução contínua; feedback sobre os aspetos técnicos e expressivos
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Indicações sobre aspetos a melhorar

Estratégias Gerais:

- Simulação de condições de prova;
- Identificação e trabalho focado nos aspetos finais a melhorar;
- Feedback construtivo com ênfase nos progressos realizados;
- Orientações claras e motivadoras para o estudo antes das provas.

Desenvolvimento da Aula

- Esta aula teve um carácter de preparação para as provas finais. Iniciámos com o aquecimento através de escalas e arpejos, com atenção especial à emissão de som — a aluna ainda tende a apertar a embocadura em situações de maior pressão, pelo que trabalhei o relaxamento do maxilar inferior.
- Na revisão dos Estudos de Gariboldi, pedi execuções integrais sem paragens para simular condições de prova. O estudo nº19 ainda revelava algumas inconsistências. Trabalhei brevemente as passagens menos sólidas.

- Na simulação de La Flûte de Pan, pedi à aluna que imaginasse que estava em situação de prova e que executasse a obra do início ao fim sem paragens. A aluna demonstrou uma execução razoável, com algumas dificuldades nas passagens cromáticas mais rápidas. Após a simulação, trabalhámos esses momentos específicos.
- O ensaio com piano no final serviu de segunda simulação. Dei orientações claras sobre o que priorizar no estudo nas semanas seguintes, insistindo na regularidade do estudo e no foco nas passagens ainda problemáticas.

Avaliação | Reflexão

Esta aula teve um carácter de preparação para as provas finais, o que lhe conferiu uma dinâmica mais focada e exigente. A aluna demonstrou consciência dos aspetos que ainda necessita de trabalhar, o que é um sinal positivo.

A simulação de prova revelou que a aluna está razoavelmente preparada, ainda que com algumas limitações técnicas que persistem ao longo do ano. A falta de consistência no estudo autónomo continua a ser o principal fator limitativo do seu desenvolvimento.

As orientações finais para o estudo em casa foram dadas de forma clara e motivadora, procurando transmitir à aluna a importância de um trabalho regular e organizado nas semanas que antecedem as provas finais.

Anexo II – Registo de aulas individuais da Aluna B (Ensino Secundário)

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	21/10/2025

Aula N°1 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala ampla, com várias cadeiras, um espelho, duas estantes, um piano de cauda e uma grande janela com boa luminosidade.	Descrição da professora: Professora bastante ativa, alternando entre estar sentada e de pé consoante o momento. Recorreu frequentemente à demonstração no instrumento para ilustrar as suas indicações. Grau/Ano: 6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado Disciplina: Flauta transversal Duração: 90 minutos
--	--

Notas

- Início da aula. A professora cumprimentou a aluna e apresentou a professora estagiária. Apresentou o programa para o ano letivo: a *Fantaisie* de G. Fauré, *La Flûte de Pan* de J. Mouquet (1º e 2º andamentos), o *Andante et Scherzo* de L. Ganne, e estudos de Berbeguier, Koehler e Mercadante.
- Começaram com exercícios de sonoridade – notas longas na escala cromática, com atenção ao foco do som e à igualdade entre os registos.

- Passaram aos estudos nº 12 e 13 dos 18 estudos de Berbeguier. A aluna revelou uma leitura segura e uma boa base técnica. A professora chamou a atenção para pormenores de articulação e para a necessidade de maior diferença de dinâmicas.
- Abordaram de seguida a *Fantaisie* de G. Fauré. A aluna fez uma primeira leitura da secção inicial, revelando já algum conhecimento prévio da obra. A professora trabalhou a qualidade do som no registo médio-grave e o fraseado.
- A professora indicou os objetivos para a semana seguinte: consolidar os estudos com atenção às dinâmicas e estudar a secção inicial da *Fantaisie* com foco no legato e no som.

Obs.: A aluna revelou uma boa base técnica e musical, bem como uma atitude muito positiva e recetiva face às indicações da professora. A preocupação em contextualizar musicalmente o repertório desde a primeira aula evidenciou uma abordagem pedagógica centrada na musicalidade e não apenas na técnica.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	28/10/2025

Aula Nº2 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala ampla, com várias cadeiras, um espelho, duas estantes, um piano de cauda e uma grande janela com boa luminosidade.	Descrição da professora: Professora bastante ativa, alternando entre estar sentada e de pé consoante o momento. Recorreu frequentemente à demonstração no instrumento para ilustrar as suas indicações.
--	--

	Grau/Ano: 6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado Disciplina: Flauta transversal Duração: 90 minutos
--	---

Notas

- Início da aula com exercícios de sonoridade – notas longas com crescendo e diminuendo, e harmónicos. A professora trabalhou a cor entre diferentes registos e a projeção do som.
- Revisão dos estudos de Berbeguier. A aluna apresentou uma execução mais cuidada, com maior atenção às dinâmicas. A professora elogiou a evolução e insistiu que não se deve sacrificar a qualidade do som em favor da velocidade.
- Passaram à *Fantaisie* de Fauré. A aluna tocou a secção inicial com maior fluidez. A professora focou-se no fraseado, pedindo diferenças de dinâmicas mais notórias e atenção para não deixar cair a afinação no final das frases.
- Trabalharam a secção mais rápida da *Fantaisie*, com atenção à clareza das articulações e à estabilidade do tempo.

Obs.: A aula revelou uma aluna motivada e responsável no estudo. A contextualização musical e histórica das obras, prática constante da professora, contribui para um maior envolvimento da aluna com o repertório. A sugestão do trabalho com metrónomo nas passagens difíceis revelou-se uma ferramenta pedagógica transmitida de forma clara e fundamentada.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	11/11/2025

Aula N°3 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala ampla, com várias cadeiras, um espelho, duas estantes, um piano de cauda e uma grande janela com boa luminosidade.	Descrição da professora: Professora bastante ativa, alternando entre estar sentada e de pé consoante o momento. Recorreu frequentemente à demonstração no instrumento para ilustrar as suas indicações. Grau/Ano: 6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado Disciplina: Flauta transversal Duração: 90 minutos
--	--

Notas

- Estudos nº 14 e 15 de Berbeguier. Foco na qualidade do legato e na gestão do ar. A professora trabalhou a qualidade do legato, pedindo que não fechasse o som no final das frases e que mantivesse sempre a direção do ar.
- Revisão da *Fantaisie* de Fauré. A aluna apresentou uma execução mais completa, incluindo a secção rápida. A professora trabalhou o carácter desta secção, pedindo maior leveza na articulação.

Obs.: É notória a evolução técnica e musical da aluna. A professora tem sido muito consistente na sua abordagem, aliando o trabalho técnico a uma grande preocupação com a musicalidade.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	18/11/2025

Aula Nº1 – Aula de Cooperação

Conteúdos Programáticos	<i>Fantaisie</i> de G. Fauré – secções iniciais; estudos 14 e 15 de Berbeguier
Conteúdos Didáticos	Fraseado; dinâmicas; legato; qualidade de som; vibrato
Objetivos Gerais	Trabalhar o fraseado e a expressividade na <i>Fantaisie</i> ;
Objetivos Específicos	Executar os estudos com maior fluidez; trabalhar as dinâmicas e o fraseado na <i>Fantaisie</i> ; desenvolver a amplitude de dinâmicas
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Aquecimento: exercícios de sonoridade e vibrato	Exercícios de flexibilidade; atenção à qualidade do som; variação da velocidade do vibrato
25	Estudos de Berbeguier: trabalho das passagens mais difíceis	Repetição focada; uso de metrónomo; variações de articulação
40	<i>Fantaisie</i> de Fauré: trabalho do fraseado e das dinâmicas	Demonstração; uso de imagens verbais; trabalho de dinâmicas
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance com comentários construtivos no final

Estratégias Gerais:

- Diálogo com a aluna para esclarecimento de dúvidas relacionadas com a obra;
- Demonstração prática no instrumento dos aspetos técnicos e expressivos a trabalhar;
- Uso de imagens verbais para transmitir intenções expressivas (a frase como uma narrativa);
- Reforço positivo e feedback imediato dos avanços conseguidos e dos aspetos a melhorar;
- Trabalho por frases com atenção à respiração e à direção das frases.

Desenvolvimento da Aula

- Esta foi a primeira aula em que participei de forma mais ativa com a Aluna B, sempre sob a orientação da Professora Ana Maria Ribeiro. Iniciámos com exercícios de vibrato e sonoridade — pedi à aluna que fizesse notas longas variando a velocidade do vibrato.
- Nos estudos, identifiquei as passagens com mais dificuldades técnicas e trabalhei-as por secções curtas, com metrónomo e com variações de articulação. A aluna respondeu muito bem, corrigindo rapidamente os aspetos indicados.
- Na *Fantaisie* de Fauré, o trabalho centrou-se no fraseado e nas dinâmicas. Pedi à aluna que pensasse em cada frase como uma pequena história com início, desenvolvimento e conclusão.
- No final, a execução revelou uma aluna muito recetiva e capaz de aplicar rapidamente as indicações dadas.

Avaliação | Reflexão

A participação nesta aula de cooperação com a Aluna B permitiu contactar com um perfil de aluna muito diferente do da Aluna A — mais competente tecnicamente, mais motivada e com uma maior capacidade de absorver e aplicar as indicações pedagógicas, apesar da sua timidez..

Esta experiência de cooperação foi fundamental para compreender o potencial da aluna e para preparar as aulas de lecionação seguintes de forma mais adequada ao seu perfil.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	25/11/2025

Aula Nº1 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Estudos 15 e 16 de Berbiguier; <i>Fantaisie</i> de G. Fauré
Conteúdos Didáticos	Fraseado; expressividade; dinâmicas; amplitude sonora
Objetivos Gerais	Trabalhar o fraseado e a expressividade na <i>Fantaisie</i> ; consolidar o estudo técnico
Objetivos Específicos	Executar o estudo com maior fluidez; trabalhar as dinâmicas e o fraseado na <i>Fantaisie</i> ; desenvolver a amplitude dinâmica
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Aquecimento: exercícios de sonoridade e vibrato	Exercícios de flexibilidade; atenção à qualidade do som

25	Estudos: trabalho das passagens mais difíceis	Repetição focada; uso de metrónomo; variações de articulação
40	<i>Fantaisie</i> de Fauré: trabalho do fraseado e das dinâmicas	Demonstração; uso de imagens verbais; trabalho das dinâmicas
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance com comentários construtivos

Estratégias Gerais:

- Demonstração prática no instrumento das intenções expressivas;
- Uso de imagens verbais para transmitir o carácter de cada frase;
- Pedido de imitação após cada demonstração;
- Reforço positivo e feedback imediato;
- Trabalho por frases com atenção à respiração.

Desenvolvimento da Aula

- Iniciei a aula com exercícios de aquecimento centrados na qualidade do som e no vibrato — pedi à aluna que fizesse notas longas com diferenças de dinâmicas.
- Nos estudos de Berbeguier, trabalhei as passagens mais difíceis com recurso ao metrónomo e com variações de articulação. A aluna demonstrou já uma boa base técnica que facilitou o trabalho.
- Na *Fantaisie* de Fauré, o foco foi no fraseado e nas dinâmicas. Demonstrei cada frase no instrumento, pedindo à aluna que imitasse.
- A execução final revelou uma aluna com grande capacidade de resposta às indicações pedagógicas. O feedback dado no final identificou os aspetos a priorizar no estudo em casa.

Avaliação | Reflexão

A primeira aula lecionada de forma autónoma com a Aluna B revelou uma aluna tecnicamente competente e recetiva às indicações pedagógicas. A sua capacidade de

absorver e aplicar rapidamente as sugestões torna o trabalho pedagógico estimulante e eficaz.

É importante continuar a desafiar a aluna e a elevar o nível de exigência progressivamente, pois o seu perfil permite e exige um trabalho cada vez mais aprofundado.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	02/12/2025

Aula N°2 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Estudo nº 16 de Berbiguier; <i>Fantaisie</i> de G. Fauré
Conteúdos Didáticos	Amplitude de dinâmicas; vibrato; articulação; fraseado
Objetivos Gerais	Aprofundar o trabalho sobre a <i>Fantaisie</i> ; trabalhar a amplitude de dinâmicas
Objetivos Específicos	Trabalhar o vibrato e as dinâmicas na <i>Fantaisie</i> ; demonstrar maior amplitude de dinâmicas
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
10	Aquecimento: escalas e exercícios de sonoridade (<i>La Technique de L'Embochure</i> , P. Bernold)	Atenção à qualidade do som e à flexibilidade de embocadura
20	Estudo: leitura	Leitura integral; identificação das dificuldades técnicas; trabalho por secções
50	<i>Fantaisie</i> de Fauré: trabalho aprofundado	Fraseado; dinâmicas; vibrato; carácter expressivo; demonstração e imitação
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance contínua; comentários finais

Estratégias Gerais:

- Leitura gradual do estudo — solfejo antes da execução;
- Demonstração no instrumento dos aspetos expressivos da *Fantaisie*;
- Trabalho das dinâmicas através de gradações progressivas;
- Pedido de autoavaliação após a execução integral;
- Reforço positivo dos progressos identificados.

Desenvolvimento da Aula

- Iniciámos com escalas e exercícios de sonoridade, com particular atenção à flexibilidade de embocadura nas mudanças de registo. Pedi à aluna que sentisse a diferença entre apertar e relaxar a embocadura.
- Na primeira leitura do estudo, identifiquei as passagens tecnicamente mais exigentes e trabalhei-as por secções.
- Na *Fantaisie* de Fauré, o trabalho aprofundado centrou-se nas dinâmicas e no vibrato. Demonstrei como o vibrato pode variar em amplitude para criar diferentes

cores tímbricas. A aluna experimentou e embora não se tenha notado muita diferença o conceito foi compreendido.

- No final, pedi à aluna que fizesse uma autoavaliação da sua execução — identificou corretamente os aspetos mais bem conseguidos e os que ainda necessitavam de trabalho, o que evidencia uma crescente consciência crítica, apesar de enumerar primeiro os aspetos negativos.

Avaliação | Reflexão

A aluna demonstrou uma evolução clara relativamente à aula anterior, em particular ao nível do fraseado e da amplitude dinâmica na *Fantaisie*. A sua capacidade de trabalho e de resposta às indicações pedagógicas é uma mais-valia.

O desenvolvimento da amplitude da gama de dinâmicas é um dos aspetos prioritários no trabalho com esta aluna. As estratégias adotadas revelaram-se eficazes, mas será necessário insistir neste aspeto ao longo das próximas semanas.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	16/12/2025

Aula N°3 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	<i>Fantaisie</i> de Gabriel Fauré; Estudos nº17 e 18 de Berbiguier; <i>La Flûte de Pan</i> de J. Mouquet – 1º andamento
Conteúdos Didáticos	Revisão de repertório; estilo romântico; leitura musical; balanço de período

Objetivos Gerais	Rever o repertório do 1º período; introduzir o 1º andamento de <i>La Flûte de Pan</i> de J. Mouquet
Objetivos Específicos	Executar o repertório do 1º período com maior segurança e expressividade; realizar uma primeira leitura de <i>La Flûte de Pan</i>
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
10	Aquecimento: Escala de Fá Maior e Ré menor	Amplitude do som através da diferença de dinâmicas. Precisão da articulação, especialmente da sílaba 'tu'
20	Estudos nº 17 e 18 de Berbiguier	Execução com feedback; identificação dos aspetos a melhorar
30	<i>Fantaisie</i> de G. Fauré: revisão do 1º período	Execução integral; comentários finais
25	<i>La Flûte de Pan</i> – 1º andamento: introdução e primeira leitura	Contextualização histórica; primeira leitura; identificação das dificuldades
5	Balanço do 1º período	Reflexão sobre o percurso realizado

Estratégias Gerais:

- Revisão integral do repertório do período com execução contínua;
- Contextualização histórica de *La Flûte de Pan*;

- Identificação das dificuldades técnicas na primeira leitura;
- Conversa de balanço sobre o percurso do 1º período;
- Reforço positivo da evolução registada ao longo do período.

Desenvolvimento da Aula

- Esta foi a última aula do 1º período, pelo que o objetivo principal foi a revisão do repertório e a introdução à obra do 2º período.
- Na revisão da *Fantaisie* de Fauré, pedi execuções integrais com comentários pontuais. A aluna demonstrou ter evoluído consideravelmente ao longo do período.
- A introdução a *La Flûte de Pan* foi um momento no qual contextualizei a obra e o seu estilo romântico, antes de iniciar a leitura. A aluna ficou visivelmente entusiasmada com a obra.
- O balanço do período foi feito de forma partilhada, com a aluna a identificar os seus pontos fortes e os aspetos a melhorar — uma prática que promove a autonomia e a consciência crítica.

Avaliação | Reflexão

A última aula do 1º período com a Aluna B foi marcada por um balanço muito positivo. A aluna demonstrou um crescimento técnico e musical significativo ao longo do período, com particular destaque para a evolução no fraseado e na expressividade.

A introdução a *La Flûte de Pan* de Mouquet foi bem recebida pela aluna, que demonstrou entusiasmo perante a nova obra. O caráter virtuosístico e expressivo desta obra constitui um desafio estimulante.

O balanço do período realizado no final da aula foi uma oportunidade para reconhecer o trabalho da aluna e para definir os objetivos do 2º período.

Estagiária	Joana Pereira Matos
-------------------	---------------------

Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	06/01/2026

Aula Nº4 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	<i>17 grandes exercícios diários</i> , Taffanel e Gaubert – exercício nº4; <i>La Flûte de Pan</i> de J. Mouquet – 1º andamento
Conteúdos Didáticos	Identificação de passagens técnicas mais difíceis
Objetivos Gerais	Retomar o trabalho após as férias; aprofundar o trabalho sobre <i>La Flûte de Pan</i>
Objetivos Específicos	Executar <i>La Flûte de Pan</i> com maior segurança técnica
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
25	Aquecimento: <i>17 grandes exercícios diários</i> , Taffanel e Gaubert – exercício nº4	Atenção à qualidade do som e à flexibilidade de embocadura. Exercícios de Taffanel & Gaubert; atenção ao apoio do ar em cada nota.

50	<i>La Flûte de Pan</i> – 1º andamento: trabalho aprofundado	Passagens virtuosísticas; fraseado; carácter romântico; trabalho por secções
15	Ensaio com acompanhamento de piano.	Performance; Execução com feedback e orientações para o estudo

Estratégias Gerais:

- Abordagem gradual das passagens técnicas mais difíceis — do lento para o tempo real;
- Trabalho por secções nas passagens virtuosísticas com recurso ao metrónomo;
- Reforço positivo da preparação mantida durante as férias.

Desenvolvimento da Aula

- O regresso após as férias revelou uma aluna que manteve um bom nível de preparação, o que reflete a sua disciplina e comprometimento. A pesar disso, a peça poderia vir mais segura tecnicamente.
- Em *La Flûte de Pan*, trabalhámos as passagens virtuosísticas do 1º andamento por secções, com metrónomo num andamento progressivo — do lento para o tempo real.
- No final, dei feedback sobre o estado de preparação da obra e orientei o estudo para as semanas seguintes.

Avaliação | Reflexão

O regresso após as férias revelou uma aluna que manteve um bom nível de preparação durante o período de pausa, o que reflete a sua disciplina e comprometimento com o instrumento.

O trabalho sobre *La Flûte de Pan* revelou uma aluna com a capacidade técnica necessária para abordar este repertório. As passagens virtuosísticas do 1º andamento ainda necessitam de trabalho, mas a evolução é clara.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	13/01/2026

Aula Nº5 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Escala de Dó Maior e Lá menor; <i>La Flûte de Pan</i> de Mouquet – 1º e 2º andamentos; Estudo nº1 dos Caprichos de S. Mercadante
Conteúdos Didáticos	Contraste de carácter entre andamentos; coerência interpretativa; articulação técnica
Objetivos Gerais	Introduzir o 2º andamento de <i>La Flûte de Pan</i> ; trabalhar a coerência interpretativa entre os andamentos
Objetivos Específicos	Executar os dois andamentos de <i>La Flûte de Pan</i> com diferenciação de carácter
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
--------------------	-----------------------------	---------------------------------

10	Aquecimento: escalas e arpejos com diferentes articulações e dinâmicas	Revisão dos exercícios que compõem a escala. Trabalho de diferentes articulações na escala cromática
20	Estudo nº1 de S.Mercadante	Trabalho das passagens difíceis; uso de metrónomo
50	<i>La Flûte de Pan</i> – 1º e 2º andamentos	Trabalho de cada andamento; carácter e fraseado
10	Ensaio com acompanhamento de piano; execução encadeada dos dois andamentos	Performance contínua; feedback

Estratégias Gerais:

- Contextualização do carácter de cada andamento antes de abordar a partitura;
- Demonstração das diferenças de carácter entre os dois andamentos;
- Uso de imagens contrastantes para diferenciar os dois momentos;
- Feedback sobre a capacidade de diferenciação de carácter da aluna.

Desenvolvimento da Aula

- Após o aquecimento, trabalhamos o estudo, no qual a aluna demonstra ainda dificuldades nas passagens mais difíceis tecnicamente. Assim recorremos ao uso do metrónomo e à variação das articulações.
- No 1º andamento de *La Flûte de Pan*, pedi à aluna que executasse o andamento do início ao fim. O resultado foi bastante positivo, com maior fluência e expressividade.
- Na introdução ao 2º andamento, comecei por contextualizar o seu carácter.
- No final, fizemos uma execução encadeada dos dois andamentos. O contraste de carácter estava bem marcado, ainda que algumas passagens técnicas do 2º andamento necessitem de mais trabalho.

Avaliação | Reflexão

A introdução ao 2º andamento de *La Flûte de Pan* constituiu um momento importante, pois permitiu trabalhar o contraste de carácter entre os dois andamentos e a coerência da interpretação global da obra.

O trabalho conjunto dos dois andamentos revelou a importância de uma visão global da obra, que vai além da execução técnica de cada secção.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	20/01/2026

Aula Nº6 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Escala de Fá Maior e Ré menor; Estudos nº1 e 2 dos Caprichos de S. Mercadante; <i>La Flûte de Pan</i> de J. Mouquet – 1º e 2º andamentos
Conteúdos Didáticos	Simulação de performance; leitura musical
Objetivos Gerais	Consolidar <i>La Flûte de Pan</i> ;
Objetivos Específicos	Executar <i>La Flûte de Pan</i> em condições de performance
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
20	Aquecimento: Escala de Fá Maior e Ré menor	Exercícios de sonoridade
30	Estudos nº1 e 2 dos Caprichos de S. Mercadante	Leitura integral; identificação de dificuldades; trabalho das passagens problemáticas. Bastantes erros de notas e ritmos. Instabilidade de tempo, motivo pelo qual se recorreu ao metrónomo
30	<i>La Flûte de Pan</i> : revisão integral dos dois andamentos	Trabalho das passagens mais difíceis tecnicamente através de diferentes ritmos e articulações. Estudo com auxílio do metrónomo de modo a uniformizar o andamento, o qual apresentava bastante instabilidade de tempo
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance com feedback

Estratégias Gerais:

- Simulação de performance de *La Flûte de Pan* em condições próximas das de audição;
- Pedido de autoavaliação após a simulação;
- Planificação partilhada do trabalho para as semanas seguintes.

Desenvolvimento da Aula

- Iniciámos com um aquecimento breve e focado. Posteriormente trabalhamos os estudos, os quais apresentavam algumas dificuldades.

- De seguida, pedi à aluna que executasse *La Flûte de Pan* do início ao fim, sem paragens, como se estivesse em situação de audição.
- Após a simulação, pedi à aluna que fizesse a sua própria avaliação antes de eu dar o meu feedback. A aluna identificou corretamente os momentos menos sólidos do 2º andamento, o que evidencia uma crescente autoconsciência.
- No final, definimos em conjunto os objetivos para o estudo nas semanas seguintes.

Avaliação | Reflexão

A simulação de performance de *La Flûte de Pan* revelou uma aluna com um bom nível de preparação, ainda que com alguns aspetos técnicos e expressivos que necessitam de maior atenção.

A sessão decorreu de forma muito positiva, com a aluna a demonstrar uma crescente maturidade musical e uma maior capacidade de interpretação autónoma.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	27/01/2026

Aula Nº7 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Escala de Mi Maior e Dó# menor; Estudos nº3 e 4 dos Caprichos de S. Mercadante; <i>La Flûte de Pan</i> de J. Mouquet – 1º e 2º andamentos
Conteúdos Didáticos	Diferenciação de estilos musicais; expressividade; fraseado
Objetivos Gerais	Trabalhar os dois andamentos do Mouquet; estabilizar os estudos

Objetivos Específicos	Executar o Mouquet com diferenciação de carácter
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
10	Escala de Mi Maior e Dó# menor: escalas e exercícios de sonoridade (através de notas longas)	Atenção à qualidade do som; exercícios de flexibilidade de embocadura especialmente nos arpejos da escala. Agilidade técnica na velocidade das escalas.
40	Estudos nº3 e 4 dos Caprichos de S. Mercadante	Leitura integral; identificação de dificuldades; trabalho das passagens problemáticas.
30	<i>La Flûte de Pan</i> : 1º e 2º andamentos	Trabalho das passagens mais difíceis tecnicamente através de diferentes ritmos e articulações. Estudo com auxílio do metrónomo de modo a uniformizar o andamento, o qual apresentava bastante instabilidade de tempo
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance; comentários finais

Estratégias Gerais:

- Tocar em conjunto com a aluna para servir de modelo;

- Reforço positivo e feedback construtivo.

Desenvolvimento da Aula

- Após o aquecimento, passámos aos estudos, nos quais trabalhamos por secções devido a algumas dificuldades.
- No Mouquet, trabalhamos essencialmente o 2º andamento pois era o que apresentava menor segurança.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	03/02/2026

Aula N°8 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	<i>17 grandes exercícios diários</i> , Taffanel e Gaubert – exercício nº3; Estudos nº4 e 5 dos Caprichos de S. Mercadante; <i>La Flûte de Pan</i> – 2º andamento
Conteúdos Didáticos	Identificação de passagens técnicas mais difíceis
Objetivos Gerais	Consolidar o trabalho sobre o segundo andamento do Mouquet; Trabalhar os dois caprichos
Objetivos Específicos	Diferenças de dinâmicas; exercícios de postura e articulação
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal

Duração	90 minutos
----------------	------------

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
10	Aquecimento: <i>17 grandes exercícios diários</i> , Taffanel e Gaubert – exercício nº3	Exercícios de articulação; Trabalho do registo agudo; Respiração
20	Caprichos de Mercadante: consolidação do estudo nº4 e leitura do nº5	Passagem integral do estudo nº4; pequenas correções no final; leituras do estudo nº5; trabalho por secções
50	<i>La Flûte de Pan</i> – 2º andamento	Aspectos técnicos e expressivos; trabalho das passagens técnicas mais difíceis; contraste de cores e dinâmicas
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance; comentários finais

Estratégias Gerais:

- Primeira leitura do Capricho nº5 com identificação imediata das dificuldades técnicas;
- Trabalho aprofundado de *La Flûte de Pan* – 2º andamento, com especial foco nas dinâmicas e nas cores, bem como na consolidação das passagens técnicas mais difíceis;
- Pedido de autoavaliação após a execução integral;
- Reforço positivo e feedback construtivo.

Desenvolvimento da Aula

- Fizemos uma primeira leitura do capricho nº5 de S. Mercadante. A aluna demonstrou uma boa capacidade de leitura e estudo individual. Identifiquei as dificuldades técnicas principais e orientei brevemente o estudo.
- O trabalho aprofundado sobre *La Flûte de Pan* – 2º andamento ocupou a maior parte da aula. Focámo-nos no equilíbrio entre a agilidade técnica e a diferença de dinâmicas, que por vezes ficava em segundo plano em detrimento da técnica.
- Pedi uma execução integral no final, seguida de autoavaliação. A aluna identificou corretamente os pontos fortes e os aspetos a melhorar.

Avaliação | Reflexão

O trabalho sobre os Caprichos de Mercadante permitiu trabalhar aspetos técnicos específicos que complementam o repertório principal.

O trabalho aprofundado sobre *La Flûte de Pan* – 2º andamento revelou uma aluna cada vez mais segura na interpretação da obra, apesar de existirem passagens técnicas que ainda não se encontram seguras.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	24/02/2026

Aula Nº9 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	<i>17 grandes exercícios diários</i> , Taffanel e Gaubert – exercício nº4; Estudos nº4 e 5 dos Caprichos de S. Mercadante; <i>La Flûte de Pan</i> – 1º e 2º andamentos
--------------------------------	--

Conteúdos Didáticos	Consolidação pós-férias; revisão de repertório; aspetos expressivos
Objetivos Gerais	Consolidar o repertório do 2º período após as férias de Carnaval
Objetivos Específicos	Executar o repertório com segurança e expressividade; demonstrar consolidação dos aspetos trabalhados
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Aquecimento: <i>17 grandes exercícios diários</i> , Taffanel e Gaubert – exercício nº4	Atenção à qualidade do som e articulação perante a velocidade, que foi mais rápida do que a última vez
20	Caprices de Mercadante: revisão	Trabalho técnico; articulação; velocidade
45	<i>La Flûte de Pan</i> – 1º e 2º andamentos	Execução integral; aspetos expressivos
10	Ensaio com piano	Comentários construtivos; orientações para o estudo

Estratégias Gerais:

- Revisão de todo o repertório do período em execuções contínuas;
- Feedback dado após cada execução integral;

- Pedido de autoavaliação antes do feedback do professor;
- Atenção especial aos aspetos expressivos após verificar a consolidação técnica;
- Orientações específicas para o estudo em casa.

Desenvolvimento da Aula

- O regresso após o Carnaval revelou uma aluna que manteve um trabalho regular, com todas as obras bem preparadas.
- Nos Caprichos de Mercadante, trabalhei dois dos caprichos com atenção à articulação e à velocidade. A aluna respondeu bem, mostrando ter estudado de forma consistente durante as férias.
- No Mouquet, pedi uma execução integral sem paragens. O resultado foi muito positivo — o contraste entre as duas secções nota-se mais do que nas aulas anteriores.

Avaliação | Reflexão

O regresso após as férias de Carnaval confirmou que a aluna manteve um nível de preparação bom durante o período de pausa.

A revisão do repertório do 2º período revelou uma aluna que consolidou bem os aspetos trabalhados ao longo das semanas anteriores, embora o som fosse uma componente que poderia ser melhor trabalhada.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	03/03/2026

Aula N°10 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Repertório completo do 2º período; preparação para as provas trimestrais
Conteúdos Didáticos	Simulação de prova; gestão de ansiedade; aspetos finais de repertório
Objetivos Gerais	Preparar a aluna para as provas do 2º período; consolidar todos os aspetos trabalhados
Objetivos Específicos	Executar o repertório do 2º período em condições de prova; demonstrar controlo técnico e expressivo
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
10	Aquecimento: notas longas	Exercícios de sonoridade e flexibilidade
30	Simulação de prova: caprichos de S. Mercadante	Performance integral; feedback detalhado
30	Simulação de prova: <i>La Flûte de Pan</i> – 1º e 2º andamentos	Performance integral; feedback detalhado
10	Revisão dos aspetos finais	Correções últimas; reforço dos pontos fortes
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Passagem integral do repertório

Estratégias Gerais:

- Simulação de condições de prova para cada obra;
- Pedido de autoavaliação após cada simulação;
- Trabalho focado nos aspetos finais identificados na autoavaliação;

Desenvolvimento da Aula

- Esta aula foi dedicada à preparação para as provas. Após o aquecimento, pedi à aluna que executasse cada obra como se estivesse em situação de prova — do início ao fim, sem paragens.

Avaliação | Reflexão

Esta aula de preparação para as provas revelou uma aluna bem preparada embora que pouco confiante.

A gestão da ansiedade é um aspeto que foi trabalhado nesta sessão.

Em termos gerais, a aluna está bem preparada para as provas do 2º período.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	10/03/2026

Aula Nº11 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Revisão final do repertório; última preparação antes das provas
Conteúdos Didáticos	Revisão final; coerência interpretativa; preparação mental

Objetivos Gerais	Realizar a última preparação antes das provas trimestrais
Objetivos Específicos	Executar o repertório de forma contínua e coerente; demonstrar segurança técnica e expressiva
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
10	Aquecimento	Escalas e revisão dos exercícios que compõem a escala
30	Caprichos de S. Mercadante	Atenção aos detalhes finais; aspetos expressivos
30	<i>La Flûte de Pan</i> – 1º e 2º andamentos	Atenção aos detalhes; equilíbrio de dinâmicas
15	Ensaio com acompanhamento de piano	Simulação final; equilíbrio com o piano
5	Orientações finais	Conversa de preparação e motivação

Estratégias Gerais:

- Revisão focada nos últimos detalhes de cada obra;
- Execução integral final do programa sem interrupções;
- Conversa de encorajamento e motivação antes das provas;
- Reforço da confiança da aluna no trabalho realizado;
- Indicações práticas para os momentos imediatamente antes da prova.

Desenvolvimento da Aula

- Esta foi a última aula antes das provas trimestrais. O ambiente foi sereno e focado — a aluna chegou preparada e confiante.
- Na simulação final, a aluna executou o programa completo sem paragens. Foi uma execução um pouco tímida e pouco confiante.
- Terminámos com uma conversa de encorajamento, recordando o quanto a aluna evoluiu ao longo do ano.

Avaliação | Reflexão

A última aula antes das provas revelou uma aluna insegura do seu trabalho.

O momento de encorajamento no final da aula foi importante para reforçar a confiança da aluna e para reconhecer o trabalho realizado.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	31/03/2026

Aula N°13 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Balanço pós-provas; introdução ao repertório do 3º período
Conteúdos Didáticos	Reflexão avaliativa; novo repertório; planificação
Objetivos Gerais	Fazer o balanço das provas do 2º período; introduzir o repertório do 3º período

Objetivos Específicos	Refletir sobre o desempenho nas provas; realizar primeiras leituras do repertório do 3º período
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis
Grau/Ano	6º Grau) – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Conversa sobre as provas do 2º período	Reflexão orientada; reconhecimento do trabalho realizado
15	Aquecimento	Exercícios de respiração
50	Introdução ao repertório do 3º período: Andante et Scherzo de L.Ganne	Contextualização; primeiras leituras; identificação das dificuldades
10	Planificação do 3º período	Definição de objetivos e estratégias

Estratégias Gerais:

- Diálogo reflexivo sobre o desempenho nas provas — pontos fortes e a melhorar;
- Contextualização das obras do 3º período antes das primeiras leituras;
- Planificação partilhada do 3º período;
- Motivação e encorajamento para a fase final do ano letivo;
- Identificação das prioridades técnicas para as semanas seguintes.

Desenvolvimento da Aula

- Iniciámos com uma conversa sobre as provas. A aluna estava satisfeita com o seu desempenho. Reconheci o bom trabalho realizado ao longo do período.

- A aluna mostrou-se muito motivada e determinada a elevar o nível da sua interpretação.
- A planificação do 3º período foi feita de forma partilhada, com a aluna a participar na definição dos objetivos.

Avaliação | Reflexão

O balanço das provas do 2º período revelou uma aluna satisfeita com o seu desempenho, o que é o reflexo de um trabalho consistente e orientado ao longo do período.

A planificação partilhada do 3º período contribuiu para o envolvimento da aluna no seu processo de aprendizagem.

A aluna entrou no 3º período com uma motivação muito positiva, o que augura bem para a fase final do ano letivo.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	14/04/2026

Aula N°14 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Escala de Láb Maior; Caprichos nº 6 e 7 de S. Mercadante; Andante et Scherzo de L. Ganne
Conteúdos Didáticos	Consolidação técnica; coerência interpretativa; diferenciação de caracteres musicais
Objetivos Gerais	Leitura do repertório do 3º período;
Objetivos Específicos	Leitura e identificação das componentes a trabalhar na obra de Ganne

Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta Transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Aquecimento: Escala de LáB Maior	Atenção à qualidade do som à flexibilidade de embocadura
35	Caprichos nº 6 e 7 de S. Mercadante	Trabalho por secções; uso de metrónomo; repetir pelo menos três vezes até mecanizar o processo
30	Andante et Scherzo de Ganne: trabalho de leitura	Leitura por secções; demonstração; trabalho de dinâmicas
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Performance contínua; feedback final

Estratégias Gerais:

- Uso de imagens contrastantes para diferenciar os caracteres das obras e secções;
- Demonstração no instrumento dos aspetos a aprofundar.

Desenvolvimento da Aula

- O regresso após as férias da Páscoa revelou uma aluna que manteve um estudo regular.
- Realizou-se um trabalho pormenorizado sobre os caprichos de Mercadante, especial para que as passagens técnicas ficassem consolidadas.

- No Andante et Scherzo realizou-se uma leitura da obra e de seguida trabalhamos por secções para que cada parte pudesse ser trabalhada com calma.

Avaliação | Reflexão

O regresso após as férias da Páscoa revelou uma aluna que manteve um bom nível de preparação durante o período de pausa.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	21/04/2026

Aula Nº15 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Caprichos nº8 e 9 de Mercadante; Andante et Scherzo de Ganne
Conteúdos Didáticos	Aspetos expressivos; identificação das passagens mais difíceis nos caprichos
Objetivos Gerais	Trabalhar o repertório de modo a começar a preparar as provas finais
Objetivos Específicos	Executar o repertório com segurança e expressividade; demonstrar identidade interpretativa em cada obra
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
10	Aquecimento	Exercícios de respiração
25	Caprichos de S. Mercadante	Trabalho por secções; Detalhes técnicos e expressivos; fraseado
45	Andante et Scherzo de Ganne: revisão	Detalhes técnicos e expressivos; fraseado; Equilíbrio interpretativo; consolidação de passagens técnicas
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Comentários construtivos; indicações verbais

Estratégias Gerais:

- Execuções integrais de cada obra com pedido de autoavaliação;
- Feedback focado nos detalhes a aperfeiçoar;
- Orientações específicas para o estudo nas semanas antes das provas;

Desenvolvimento da Aula

- Após o aquecimento, trabalhamos cada obra de forma sequencial — execução integral, autoavaliação da aluna, feedback meu, trabalho nos aspetos identificados.
- No *Andante et Scherzo*, o foco foi na consistência do Scherzo, pois apresenta uma maior exigência na agilidade técnica.

Avaliação | Reflexão

O exercício de autoavaliação que a aluna realizou após cada execução foi um dos momentos mais significativos desta aula, evidenciando o desenvolvimento do seu sentido crítico.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	28/04/2026

Aula N°16 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Repertório completo do 3º período; preparação para as provas
Conteúdos Didáticos	Simulação de prova; gestão de ansiedade; coerência interpretativa global
Objetivos Gerais	Realizar a penúltima preparação antes das provas finais; trabalhar os aspetos interpretativos finais
Objetivos Específicos	Executar o programa completo em condições de prova; demonstrar segurança e maturidade musical
Material Necessário	Flauta transversal, estante, lápis, metrónomo
Grau/Ano	6º Grau – Ensino Secundário, Regime Articulado
Disciplina	Flauta transversal
Duração	90 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
--------------------	-----------------------------	---------------------------------

10	Aquecimento: Escala de Réb Maior	Exercícios que compõem a escala, atenção especial à qualidade do som e homogeneidade entre registos
25	Simulação de prova: caprichos de S. Mercadante	Performance integral; feedback detalhado
45	Simulação de prova: Andante et Scherzo de Ganne	Performance integral; feedback detalhado; identificação das passagens que ainda precisam de ser trabalhadas
10	Ensaio com acompanhamento de piano	Orientações finais

Estratégias Gerais:

- Simulação de condições de prova para cada obra — execução sem paragens;
- Pedido de autoavaliação após cada simulação antes do feedback do professor;
- Trabalho pontual nos aspetos identificados na autoavaliação;
- Partilha de estratégias de gestão da ansiedade;

Desenvolvimento da Aula

- Esta aula foi dedicada à simulação completa do programa. Após um aquecimento breve, pedi à aluna que executasse cada obra como se estivesse em situação de prova.
- A simulação do Andante et Scherzo decorreu de forma pouco segura. Existem passagens técnicas que ainda não estão consolidadas e a aluna revela pouca confiança na interpretação da obra. O Scherzo precisa de ser melhor trabalhado para que também a velocidade seja um pouco mais rápida.

Avaliação | Reflexão

A gestão da ansiedade foi trabalhada nesta sessão. As estratégias partilhadas foram bem recebidas e a aluna demonstrou uma atitude mais positiva e determinada.

O feedback dado após cada simulação foi cuidadoso e construtivo, procurando reforçar os pontos fortes da interpretação da aluna.

Anexo III – Registo de aulas de Classe de Conjunto (Orquestra Clássica)

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	22/10/2025

Aula Nº1 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui uma boa segurança ao dirigir o repertório. Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica Duração: 120 minutos
--	--

Notas

- Início do ensaio. A professora cumprimentou a orquestra e apresentou a professora estagiária. Apresentou o programa do período: Sinfonia Inacabada de Schubert, 1ª Sinfonia de Beethoven e Pavane de G. Fauré.
- A professora pediu que afinassem, com particular atenção à afinação do naipe dos sopros em relação às cordas. Começou pelo naipe dos sopros e de seguida passaram às cordas.
- Iniciaram o trabalho sobre a Sinfonia Inacabada de Schubert – 1º andamento. A professora dirigiu uma leitura integral, identificando as secções mais

problemáticas ao longo da execução sem parar, apenas apontando os momentos que necessitariam de trabalho posterior.

- Trabalharam por secções as passagens com mais dificuldades, com a professora a chamar a atenção para a afinação e outros aspetos de junção nalgumas secções.
- A professora indicou os objetivos para o ensaio seguinte e distribuiu indicações de marcação nas partituras, pedindo a todos que as assinalassem.

Obs.: Este primeiro ensaio revelou uma orquestra com diferentes níveis técnicos entre os naipes. A professora adotou uma postura de diagnóstico, percorrendo a obra sem interromper constantemente, de forma a ter uma visão global das dificuldades coletivas. A gestão de uma orquestra desta dimensão revelou-se um desafio pedagógico muito diferente do ensino individual de instrumento.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	29/10/2025

Aula N°2 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui um claro à-vontade ao dirigir o repertório. Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica
--	--

	Duração: 120 minutos
--	-----------------------------

Notas

- Início do ensaio com afinação coletiva. A professora trabalhou a afinação da orquestra por referência ao lá do oboé, pedindo a cada naipe que afinasse em relação ao naipe adjacente.
- Trabalharam a Sinfonia Inacabada de Schubert – 1º andamento. A professora focou-se nas secções mais problemáticas identificadas no ensaio anterior.
- Trabalharam a gama de dinâmicas do grupo, pedindo à orquestra que fizesse mais contraste entre os vários planos. A professora exemplificou cantando as linhas dos diferentes naites para ilustrar o equilíbrio pretendido.
- Iniciaram a leitura da Pavane de Fauré. A professora contextualizou a obra e dirigiu uma primeira leitura integral. Posteriormente trabalharam por secções mais pequenas de forma a trabalhar os aspetos identificados na primeira leitura.
- A professora fez um balanço do ensaio, elogiou os progressos e indicou os aspetos a trabalhar individualmente até ao próximo ensaio.

Obs.: Este segundo ensaio revelou uma ligeira melhoria coletiva, em particular ao nível da afinação. A professora demonstrou uma grande capacidade de diagnóstico rápido das dificuldades coletivas e de seleção das estratégias mais adequadas para as superar. A contextualização das obras revelou uma preocupação pedagógica que vai além da mera execução técnica.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	12/11/2025

Aula N°3 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui um claro à-vontade ao dirigir o repertório. Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica Duração: 120 minutos
--	---

Notas

- Ensaio iniciado com afinação coletiva.
- Continuação do trabalho sobre a Sinfonia Inacabada de Schubert — consolidação das secções trabalhadas nos ensaios anteriores. A professora focou-se na coesão entre as cordas e os sopros, trabalhando as várias secções de forma precisa.
- Trabalho sobre a *Pavane* de Fauré — equilíbrio entre naipes. Trabalho por secções, de forma a que o grupo percebesse de melhor forma o carácter da obra. É uma peça bastante sensível que requer timbres e cores diferentes.
- Primeira abordagem ao Concerto para Contrabaixo de Bottesini — apresentação da solista ao ensemble. A professora contextualizou a obra e o compositor, e realizaram uma primeira leitura conjunta com a solista.
- Indicações finais e objetivos para o ensaio seguinte, com particular ênfase no estudo individual das partes.

Obs.: Este ensaio revelou uma progressão clara da orquestra, com maior coesão sonora. A introdução da solista do Concerto de Bottesini constituiu um momento particularmente interessante, pois exigiu à orquestra uma nova postura de escuta ativa e de equilíbrio sonoro em relação ao instrumento solista.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	19/11/2025

Aula N°4 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui um claro à-vontade ao dirigir o repertório. Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica Duração: 120 minutos
--	---

Notas

- Ensaio com foco no Concerto para Contrabaixo de Bottesini. A professora trabalhou com a solista e com a orquestra o equilíbrio entre as duas partes.
- A professora pediu à orquestra que recuasse nas secções em que a solista tocava, e que tocassem mais forte nas secções de *tutti*. Este equilíbrio dinâmico foi trabalhado de forma muito detalhada.
- Trabalho sobre a 1ª Sinfonia de Beethoven — leitura inicial dos primeiros andamentos. A professora contextualizou o carácter desta sinfonia.
- Indicações finais sobre os aspetos a trabalhar individualmente, com particular ênfase nos primeiros andamentos da Sinfonia de Beethoven.

Obs.: O trabalho com a solista do Concerto de Bottesini revelou as especificidades do repertório concertante, nomeadamente a necessidade de um acompanhamento orquestral atento e flexível. A professora demonstrou uma boa habilidade na gestão deste equilíbrio.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	26/11/2025

Aula Nº5 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui um claro à-vontade ao dirigir o repertório. Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica Duração: 120 minutos
--	---

Notas

- Ensaio com foco na 1ª Sinfonia de Beethoven — trabalho aprofundado do 1º andamento, por secções.
- A professora trabalhou em particular a questão da articulação, na qual pediu mais precisão. Demonstrou ela própria, cantando, o tipo de articulação pretendida.
- Revisão da Sinfonia Inacabada de Schubert — passagem integral do 1º e 2º andamentos. A professora aproveitou para contrastar o carácter das duas sinfonias.

- Indicações finais e indicações de marcações nas partituras.

Obs.: Este ensaio evidenciou o contraste estilístico entre Beethoven e Schubert, que constituiu um momento pedagogicamente muito rico. A professora soube transmitir as diferenças interpretativas de forma clara e eficaz, recorrendo a imagens verbais simples mas muito ilustrativas.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	03/12/2025

Aula Nº6 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui um claro à-vontade ao dirigir o repertório. Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica Duração: 120 minutos
--	---

Notas

- Ensaio de revisão antes das provas trimestrais. A professora percorreu o repertório do período, começando pela Sinfonia Inacabada de Schubert.

- Passagem integral do repertório trabalhado ao longo do período, com paragens pontuais para pequenas correções.
- A professora focou-se nos aspetos finais de afinação e de equilíbrio entre naipes.
- Balanço do trabalho do 1º período — a professora elogiou a evolução coletiva da orquestra e indicou os aspetos a consolidar durante as férias para o 2º período.

Obs.: Este ensaio de revisão revelou uma orquestra que evoluiu de forma significativa ao longo do 1º período. A capacidade da professora de motivar e de desafiar um grupo de 43 alunos de forma consistente é notável.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	10/12/2025

Aula Nº1 – Aula de Cooperação

Conteúdos Programáticos	Sinfonia Inacabada D.759 de F. Schubert; <i>Pavane</i> Op.50 de G. Fauré
Conteúdos Didáticos	Afinação da orquestra; dinâmica de grupo; equilíbrio entre naipes
Objetivos Gerais	Consolidar o repertório do 1º período; trabalhar a coesão do grupo
Objetivos Específicos	Executar a Sinfonia com maior coesão; trabalhar o carácter da <i>Pavane</i>
Material Necessário	Partituras; estantes; lápis

Grau/Ano	6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário
Disciplina	Classe de Conjunto – Orquestra Clássica
Duração	120 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
20	Afinação inicial do grupo e aquecimento do grupo	Afinação por naipes; notas longas para trabalhar a sonoridade do grupo
50	Trabalho sobre a Sinfonia Inacabada de Schubert – 1º andamento	Leitura por secções; trabalho de afinação; atenção à dinâmica coletiva
40	Trabalho sobre a <i>Pavane</i> de Fauré	Leitura integral; equilíbrio entre naipes
10	Passagem do programa e orientações	Feedback sobre o trabalho realizado; indicações para o estudo individual

Estratégias Gerais:

- Afinação inicial por naipes;
- Trabalho por secções nas passagens com mais dificuldades de afinação;
- Uso de demonstração cantada para ilustrar o fraseado pretendido;
- Feedback imediato ao ensemble sobre os aspetos a melhorar;

Desenvolvimento da Aula

- Esta foi a primeira aula de cooperação com a Orquestra Clássica. Iniciámos com a afinação por naipes — primeiro os sopros e depois as cordas.
- No trabalho sobre a Sinfonia Inacabada, focámo-nos nas secções identificadas como mais problemáticas. Trabalhei as entradas dos sopros de forma isolada antes de as integrar no contexto orquestral.

- Na *Pavane* de Fauré, o desafio foi o equilíbrio entre naipes. Nalgumas secções a melodia ficava “escondida” por outros instrumentos, pelo que esse foi o aspeto mais trabalhado nesta aula.
- A gestão de um grupo de 43 alunos exige uma presença física muito diferente da aula individual.

Avaliação | Reflexão

A participação nesta aula de cooperação com a Orquestra Clássica constituiu uma experiência muito diferente do ensino individual de instrumento. A gestão de um grupo com cerca de 43 alunos de diferentes graus e competências exige uma abordagem pedagógica muito específica.

O trabalho sobre a Sinfonia Inacabada de Schubert e a *Pavane* de Fauré permitiu contactar com o repertório orquestral e compreender as especificidades da direção e da gestão de uma orquestra.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	17/12/2025

Aula N°2 – Aula de Cooperação

Conteúdos Programáticos	1ª Sinfonia Op.21 de L. van Beethoven; Sinfonia Inacabada de F. Schubert
Conteúdos Didáticos	Contraste estilístico; revisão de período
Objetivos Gerais	Consolidar o repertório antes das férias; trabalhar o contraste estilístico entre Beethoven e Schubert

Objetivos Específicos	Executar os primeiros andamentos da Sinfonia de Beethoven; rever a Sinfonia de Schubert
Material Necessário	Partituras; estantes; lápis
Grau/Ano	6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário
Disciplina	Classe de Conjunto – Orquestra Clássica
Duração	120 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
20	Afinação inicial do grupo e aquecimento do grupo	Afinação por naipes; notas longas para trabalhar a sonoridade do grupo
50	Trabalho sobre a 1ª Sinfonia de Beethoven	Leitura por secções; trabalho das secções menos consolidadas
40	Revisão da Sinfonia Inacabada de Schubert	Execução integral do 1º e 2º andamentos; aspetos expressivos e dinâmicas
10	Orientações e feedback	Indicações para o trabalho individual; balanço do período

Estratégias Gerais:

- Contraste entre os dois estilos — Beethoven vs. Schubert — como ferramenta pedagógica;
- Uso de imagens verbais para ilustrar as diferenças de articulação e carácter;
- Trabalho por secções nas passagens mais exigentes de Beethoven;
- Execução integral de Schubert como revisão de período;
- Balanço do período com reconhecimento do trabalho coletivo.

Desenvolvimento da Aula

- Esta segunda aula de cooperação decorreu na última semana antes das férias. Iniciámos com a Sinfonia de Beethoven.
- Trabalhei as secções mais exigentes de forma isolada, pedindo à orquestra que exagerasse na articulação.
- Na revisão da Sinfonia de Schubert, o contraste com Beethoven foi muito evidente.
- O balanço do período foi feito de forma muito positiva, com reconhecimento do trabalho realizado pelos alunos.

Avaliação | Reflexão

Esta segunda aula de cooperação com a orquestra permitiu aprofundar a compreensão das dinâmicas de trabalho da classe de conjunto. O contraste entre o estilo de Beethoven e o de Schubert constituiu um momento pedagogicamente muito rico.

A gestão de um grupo de grandes dimensões exige uma atenção constante a múltiplos aspetos em simultâneo — afinação, ritmo, dinâmicas, equilíbrio entre naipes.

O balanço do período realizado no final da aula permitiu fazer uma avaliação do trabalho realizado e definir os objetivos para o período seguinte.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	07/01/2026

Aula N°7 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui um claro à-vontade ao dirigir o repertório. Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica Duração: 120 minutos
--	---

Notas

- Primeira aula do 2º período. A professora retomou o trabalho sobre a 1ª Sinfonia de Beethoven e a Sinfonia Inacabada de Schubert, verificando a consolidação do repertório do 1º período após as férias.
- O grupo mostrou um bom nível de retenção — as marcações e os aspetos trabalhados antes das férias estavam relativamente consolidados.
- Introdução à *Lista de Schindler* de John Williams. A professora contextualizou a obra — banda sonora do filme de Steven Spielberg, com uma linha melódica muito vincada — e dirigiu uma primeira leitura integral.
- O grupo demonstrou muito interesse pela obra, com vários alunos a reconhecê-la.
- Indicações para o trabalho individual e objetivos do 2º período.

Obs.: O primeiro ensaio após as férias revelou um grupo que manteve um bom nível de preparação. A introdução à *Lista de Schindler* constituiu um momento de grande interesse para os alunos, que demonstraram entusiasmo genuíno perante a obra. A professora soube aproveitar este entusiasmo como alavanca para o trabalho que se seguiria.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro

	Ana Maria Ribeiro
Data	14/01/2026

Aula N°8 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui um claro à-vontade ao dirigir o repertório. Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica Duração: 120 minutos
--	---

Notas

- Trabalho aprofundado sobre a *Lista de Schindler* de John Williams. A professora focou-se na expressividade e no equilíbrio entre naipes, pedindo à orquestra que suportasse o violino solo sem o cobrir.
- Trabalhou a qualidade do pianíssimo, pedindo às cordas que tocassem no limite do audível para criar o ambiente emotivo característico desta obra.
- Trabalho sobre a obra *Alma dei Creatoris* de W.A. Mozart — leitura e articulação do estilo clássico. A professora contextualizou a obra e o período clássico, sublinhando a clareza e a precisão como valores fundamentais.
- Revisão da 1ª Sinfonia de Beethoven — consolidação do trabalho realizado nos ensaios anteriores.
- Orientações finais e indicações de marcação nas partituras.

Obs.: Este ensaio permitiu contactar com o trabalho sobre música cinematográfica, que exige uma abordagem muito específica. A professora demonstrou uma grande habilidade

em transmitir o carácter emotivo da *Lista de Schindler* ao grupo, recorrendo a imagens verbais muito evocativas.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	21/01/2026

Aula Nº1 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	<i>Lista de Schindler</i> de John Williams; <i>Alma dei Creatoris</i> de W.A. Mozart
Conteúdos Didáticos	Música cinematográfica; equilíbrio coral-orquestral; expressividade
Objetivos Gerais	Trabalhar o carácter expressivo da <i>Lista de Schindler</i> ; aprofundar a obra <i>Alma dei Creatoris</i>
Objetivos Específicos	Trabalhar o equilíbrio entre a orquestra e as vozes no <i>Alma dei Creatoris</i>
Material Necessário	Partituras; estantes; lápis
Grau/Ano	6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário
Disciplina	Classe de Conjunto – Orquestra Clássica
Duração	120 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
15	Afinação inicial do grupo e aquecimento do grupo	Afinação por naipes; notas longas para trabalhar a sonoridade do grupo
40	Trabalho sobre a <i>Lista de Schindler</i> de John Williams	Leitura e trabalho expressivo; atenção ao carácter emotivo; equilíbrio entre naipes
55	Trabalho sobre o <i>Alma dei Creatoris</i> de Mozart	Leitura; articulação do estilo clássico; equilíbrio entre a orquestra e as vozes
10	Feedback e orientações	Comentários sobre o trabalho realizado

Estratégias Gerais:

- Gestão do pianíssimo coletivo como ferramenta expressiva central na *Lista de Schindler*;
- Uso de imagens verbais para transmitir o carácter emotivo da obra;
- Trabalho do equilíbrio entre orquestra e vozes na obra *Alma dei Creatoris*;
- Feedback imediato e coletivo;

Desenvolvimento da Aula

- Esta foi a primeira aula lecionada de forma autónoma com a Orquestra Clássica — um momento de grande responsabilidade e aprendizagem. A preparação foi muito cuidadosa, com planificação detalhada de cada momento.
- Iniciámos com a afinação. De seguida, passámos à *Lista de Schindler*. O desafio central desta obra são os pianíssimos — pedi ao ensemble que tocassem no limite do audível, quase como um sussurro.
- Na peça *Alma dei Creatoris*, o trabalho centrou-se no equilíbrio entre a orquestra e as vozes. Pedi à orquestra que suportasse as vozes sem as cobrir. Trabalhámos este equilíbrio por secções.

- A gestão de 43 alunos em simultâneo é muito diferente do ensino individual. Aprendi muito com esta primeira experiência de lecionação autónoma com a Orquestra.

Avaliação | Reflexão

A primeira aula lecionada de forma autónoma com a Orquestra Clássica constituiu um desafio de grande envergadura. A gestão de um grupo de 43 alunos exige uma preparação muito cuidadosa e uma capacidade de adaptação constante.

O trabalho sobre a *Lista de Schindler* de John Williams foi particularmente enriquecedor, pois o carácter emotivo da obra exige uma abordagem pedagógica que vai além da execução técnica.

A condução desta aula revelou as especificidades do ensino de música de conjunto, que são muito diferentes das do ensino individual. A experiência foi muito enriquecedora e contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas que serão muito úteis na prática futura.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	28/01/2026

Aula Nº2 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Missa Brevis em Ré menor K.194 de W.A. Mozart; Abertura de João Domingos Bomtempo
Conteúdos Didáticos	Repertório coral-orquestral; música portuguesa; estilo clássico; equilíbrio

Objetivos Gerais	Aprofundar o trabalho sobre a Missa de Mozart; introduzir a Abertura de Bomtempo
Objetivos Específicos	Executar a Missa com maior equilíbrio entre orquestra e coro; realizar uma primeira leitura da Abertura de Bomtempo
Material Necessário	Partituras; estantes; lápis
Grau/Ano	6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário
Disciplina	Classe de Conjunto – Orquestra Clássica
Duração	120 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
5	Afinação	Afinação por naipes
55	Trabalho sobre a Missa em Ré menor de Mozart	Leitura e trabalho das secções; equilíbrio entre orquestra e coro; estilo clássico
55	Trabalho sobre a Abertura de Bomtempo	Contextualização; primeira leitura; identificação das dificuldades
5	Feedback coletivo	Comentários sobre o trabalho; indicações para o estudo individual

Estratégias Gerais:

- Trabalho por secções no equilíbrio entre orquestra e coro;
- Contextualização histórica da Abertura de Bomtempo;
- Abordagem gradual da primeira leitura da Abertura — secção a secção;
- Identificação e marcação das dificuldades identificadas na leitura;
- Feedback coletivo positivo e construtivo.

Desenvolvimento da Aula

- Esta segunda aula lecionada com a orquestra centrou-se em dois repertórios muito diferentes — a Missa de Mozart, coral-orquestral, e a Abertura de Bomtempo, puramente orquestral.
- Na Missa de Mozart, o trabalho foi sobre o equilíbrio entre os dois grupos. Trabalhei secção a secção, pedindo em alternância à orquestra e ao coro que tocassem sozinhos antes de se juntarem.
- Na introdução à Abertura de Bomtempo, contextualizei o compositor — João Domingos Bomtempo, compositor português.

Avaliação | Reflexão

Esta segunda aula lecionada com a orquestra permitiu aprofundar o trabalho sobre o repertório do período e desenvolver a capacidade de gestão de um ensemble de grandes dimensões.

O trabalho sobre a Missa em Ré menor de Mozart exigiu uma atenção particular ao equilíbrio entre a orquestra e as vozes, o que constitui um desafio pedagógico específico do repertório coral-orquestral.

A introdução à Abertura de Bomtempo foi um momento de descoberta para o grupo, pois trata-se de um compositor menos familiar para muitos alunos.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	04/02/2026

Aula N°3 – Aula de Cooperação

Conteúdos Programáticos	Missa Brevis em Ré menor K.194 de W.A. Mozart; <i>Hodie</i> de John Leavitt
Conteúdos Didáticos	Equilíbrio coral-orquestral; estilo clássico; articulação; novo repertório
Objetivos Gerais	Trabalhar o equilíbrio entre a orquestra e o coro; introduzir a obra <i>Hodie</i> de Leavitt
Objetivos Específicos	Executar as secções da Missa com equilíbrio; realizar uma primeira leitura do <i>Hodie</i>
Material Necessário	Partituras; estantes; lápis
Grau/Ano	6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário
Disciplina	Classe de Conjunto – Orquestra Clássica
Duração	120 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
20	Afinação inicial do grupo e aquecimento do grupo	Afinação por naipes; notas longas para trabalhar a sonoridade do grupo
50	Trabalho sobre a Missa Brevis em Ré menor de Mozart	Equilíbrio entre orquestra e coro; articulação; leitura por secções
40	Introdução à obra <i>Hodie</i> de John Leavitt	Contextualização; primeira leitura; identificação das dificuldades
10	Feedback coletivo	Comentários sobre o trabalho; indicações para o estudo individual

Estratégias Gerais:

- Gestão do equilíbrio sonoro entre orquestra e coro como desafio central da aula;

- Trabalho por secções nas passagens de maior dificuldade de equilíbrio;
- Contextualização histórica e estilística de *Hodie* antes da primeira leitura;
- Identificação das dificuldades técnicas coletivas na primeira leitura;
- Feedback coletivo focado nos aspetos a consolidar.

Desenvolvimento da Aula

- Esta terceira aula de cooperação foi particularmente desafiante, pois implicou trabalhar com o coro em simultâneo com a orquestra. O equilíbrio sonoro entre os dois grupos é um dos aspetos mais delicados do repertório coral-orquestral.
- Na Missa de Mozart, trabalhei o equilíbrio por secções — pedi à orquestra que tocassem sem o coro, depois ao coro sem a orquestra, e finalmente em conjunto. Esta abordagem gradual ajudou a orquestra a ouvir o coro e a ajustar a sua dinâmica.
- Na introdução a *Hodie* de Leavitt, comecei por contextualizar o compositor e a obra.
- A experiência de trabalhar com o coro foi muito enriquecedora. A gestão de dois grupos em simultâneo exige uma preparação e uma presença pedagógica muito específica.

Avaliação | Reflexão

Esta terceira aula de cooperação com a orquestra permitiu trabalhar o repertório coral-orquestral, o que exige uma abordagem pedagógica muito específica, nomeadamente ao nível do equilíbrio sonoro entre a orquestra e as vozes.

A introdução a *Hodie* de Leavitt foi bem recebida pelo grupo, que demonstrou curiosidade e entusiasmo perante a nova obra.

A experiência de cooperação neste contexto foi muito enriquecedora, reforçando a compreensão das especificidades pedagógicas do ensino de música de conjunto.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	25/02/2026

Aula N°9 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui um claro à-vontade ao dirigir o repertório. Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica Duração: 120 minutos
---	--

Notas

- Ensaio após as férias de Carnaval. A professora iniciou com uma afinação coletiva antes de retomar o repertório.
- Revisão da Missa em Ré menor de Mozart e de *Hodie* de Leavitt — verificação da consolidação do trabalho realizado antes da interrupção letiva.
- Trabalho sobre a Abertura de João Domingos Bomtempo — contextualização do compositor português e primeira leitura. A professora sublinhou a importância histórica da obra e do compositor.
- Orientações para o trabalho individual e definição dos objetivos para as semanas seguintes.

Obs.: A introdução à Abertura de Bomtempo constituiu um momento de descoberta culturalmente relevante — muitos alunos não conheciam o compositor. A presença de repertório português no programa é um aspeto muito valioso do ponto de vista da formação musical integral dos alunos.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	04/03/2026

Aula N°4 – Aula de Cooperação

Conteúdos Programáticos	Abertura de João Domingos Bomtempo; Missa em Ré menor de Mozart
Conteúdos Didáticos	Estilo clássico português
Objetivos Gerais	Aprofundar o trabalho sobre a Abertura de Bomtempo e Missa em Ré menor de W.A.Mozart
Objetivos Específicos	Executar a Abertura com maior precisão e equilíbrio; últimos aspetos a rever da Missa
Material Necessário	Partituras; estantes; lápis
Grau/Ano	6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário
Disciplina	Classe de Conjunto – Orquestra Clássica
Duração	120 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
5	Afinação inicial do grupo	Afinação por naipes
50	Trabalho sobre a Abertura de Bomtempo	Passagens mais difíceis; equilíbrio entre naipes
60	Missa em Ré menor de Mozart	Equilíbrio entre orquestra e coro; articulação; passagem integral
5	Feedback e orientações	Comentários sobre o trabalho realizado

Estratégias Gerais:

- Aprofundamento das passagens mais difíceis da Abertura de Bomtempo por secções;

Desenvolvimento da Aula

- Nesta quarta aula de cooperação, trabalhei a Abertura de Bomtempo de forma mais aprofundada. Identifiquei as passagens com mais dificuldades e trabalhei-as por secções isoladas antes de as integrar no contexto da obra.
- A experiência acumulada ao longo das aulas de cooperação permitiu uma participação mais segura e com indicações mais precisas nesta sessão.

Avaliação | Reflexão

Esta aula de cooperação permitiu trabalhar o repertório português com a orquestra, o que constituiu um momento culturalmente rico e significativo.

A experiência acumulada ao longo das aulas de cooperação permitiu uma participação mais segura e fundamentada nesta sessão.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	11/03/2026

Aula N°5 – Aula de Cooperação

Conteúdos Programáticos	Revisão do repertório do 2º período; preparação para as provas
Conteúdos Didáticos	Revisão coletiva; preparação para avaliação
Objetivos Gerais	Consolidar o repertório do 2º período antes das provas
Objetivos Específicos	Executar o repertório do 2º período com maior equilíbrio; preparar a orquestra para as provas
Material Necessário	Partituras; estantes; lápis
Grau/Ano	6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário
Disciplina	Classe de Conjunto – Orquestra Clássica
Duração	120 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
5	Afinação	Afinação por naipes
50	Revisão do repertório do 2º período: Sinfonia de Beethoven, <i>Lista de Schindler</i> , Missa de Mozart	Passagem por secções de cada obra; feedback sobre os aspetos a melhorar

60	Simulação de audição do programa completo	Performance contínua; feedback coletivo final
5	Balanço e orientações finais	Comentários de preparação para as provas

Estratégias Gerais:

- Revisão do programa do 2º período;
- Simulação de condições de audição — execução contínua sem interrupções;
- Feedback coletivo após cada execução;
- Reconhecimento do trabalho coletivo realizado ao longo do período.

Desenvolvimento da Aula

- Esta última aula de cooperação antes das provas foi dedicada à revisão do programa completo.
- A simulação de audição no final foi muito útil para avaliar a resistência e a concentração da orquestra ao longo de um programa completo. O resultado foi bastante positivo.

Avaliação | Reflexão

Esta última aula de cooperação antes das provas teve um carácter de revisão e de consolidação. A orquestra demonstrou uma boa preparação coletiva, resultado do trabalho consistente ao longo do período.

A simulação da audição constituiu um exercício útil para preparar o grupo para o contexto de avaliação e de performance pública.

A experiência de cooperação com a orquestra ao longo do ano foi muito enriquecedora, complementando de forma muito positiva o trabalho de ensino individual de instrumento.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	18/03/2026

Aula N°3 – Aula Lecionada

Conteúdos Programáticos	Concerto n°2 para Contrabaixo de Giovanni Bottesini; 1ª Sinfonia Op.21 de Ludwig van Beethoven
Conteúdos Didáticos	Acompanhamento de solista; equilíbrio concertante; escuta ativa; revisão de repertório
Objetivos Gerais	Trabalhar o acompanhamento da solista no Concerto de Bottesini; rever a 1ª Sinfonia de Beethoven
Objetivos Específicos	Executar o acompanhamento orquestral do Concerto com equilíbrio e flexibilidade; rever o 1º andamento da Sinfonia de Beethoven
Material Necessário	Partituras; estantes; lápis
Grau/Ano	6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário
Disciplina	Classe de Conjunto – Orquestra Clássica
Duração	120 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
--------------------	-----------------------------	---------------------------------

5	Afinação	Afinação por naipes
60	Trabalho sobre o Concerto para Contrabaixo de Bottesini com a solista	Leitura com a solista; equilíbrio entre solista e orquestra; escuta ativa; acompanhamento
50	Revisão da 1ª Sinfonia de Beethoven	Execução integral da Sinfonia; aspetos expressivos e técnicos
5	Feedback e orientações	Comentários finais; indicações para o estudo

Estratégias Gerais:

- Trabalho do equilíbrio entre solista e orquestra como elemento central da aula;
- Desenvolvimento da escuta ativa em relação à solista;
- Revisão da Sinfonia de Beethoven com execução integral e feedback focado;

Desenvolvimento da Aula

- Esta terceira aula lecionada com a orquestra focou-se no trabalho com a solista do Concerto de Bottesini.
- O trabalho com a solista foi muito produtivo. Trabalhámos secção a secção, com particular atenção às entradas e às dinâmicas em relação ao solista. O grupo respondeu muito bem, demonstrando uma capacidade de escuta ativa muito maior do que no início do ano.
- Na revisão da Sinfonia de Beethoven, pedi uma execução integral. O resultado foi muito positivo, sempre com pequenos detalhes a melhorar.

Avaliação | Reflexão

Esta terceira aula de leção com a orquestra constituiu um momento particularmente interessante, pois o trabalho com a solista do Concerto de Bottesini exigiu uma atenção especial ao equilíbrio entre a solista e o ensemble.

A experiência de acompanhar um solista com a orquestra é muito diferente do trabalho sobre o repertório orquestral puro, e exige competências específicas que importa desenvolver.

Em termos gerais, o percurso com a Orquestra Clássica foi uma experiência muito enriquecedora, que complementou de forma muito positiva o trabalho de ensino individual de instrumento.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	01/04/2026

Aula N°6 – Aula de Cooperação

Conteúdos Programáticos	Revisão geral do repertório; preparação para o 3º período
Conteúdos Didáticos	Revisão integral do repertório
Objetivos Gerais	Rever o repertório completo trabalhado até ao momento
Objetivos Específicos	Executar o repertório na sua integralidade; identificar os aspetos a trabalhar no 3º período
Material Necessário	Partituras; estantes; lápis
Grau/Ano	6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário
Disciplina	Classe de Conjunto – Orquestra Clássica
Duração	120 minutos

Planificação do Tempo de Aula

Tempo (min)	Atividade / Conteúdo	Estratégia / Metodologia
5	Afinação	Afinação por naipes
60	Revisão do repertório	Passagem das obras; identificação dos aspetos a consolidar
50	Simulação de programa	Performance contínua; feedback coletivo final
5	Balanço e orientações para o 3º período	Comentários sobre o trabalho realizado; objetivos finais

Estratégias Gerais:

- Revisão integral do repertório com execuções contínuas;
- Simulação de programa como preparação possível concerto;
- Feedback coletivo após a simulação;
- Balanço do percurso realizado até ao momento;

Desenvolvimento da Aula

- Esta sexta aula de cooperação teve um carácter de revisão e de balanço. Percorremos o repertório, com execuções integrais de cada obra, para avaliar o estado de preparação do grupo.
- O balanço do percurso realizado ao longo do ano foi um momento muito significativo. A evolução da orquestra, desde o primeiro ensaio de outubro até este momento, é verdadeiramente notável.

Avaliação | Reflexão

A experiência de cooperação com a Orquestra ao longo do ano foi extraordinariamente enriquecedora, permitindo desenvolver competências pedagógicas específicas do ensino de música de conjunto.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	13/04/2026

Aula N°10 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui um claro à-vontade ao dirigir o repertório. Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica Duração: 120 minutos
---	--

Notas

- Primeiro ensaio do 3º período. A professora retomou o trabalho sobre o programa.
- Revisão das obras trabalhadas ao longo do ano — a professora percorreu brevemente cada obra para avaliar o estado de consolidação após as provas trimestrais.
- Trabalho sobre *Rosamunde* de Schubert e *Hodie* de Leavitt. A professora trabalhou secções específicas de cada obra com detalhe.
- A professora anunciou o calendário do concerto final e os objetivos de preparação para as semanas seguintes, motivando os alunos para este momento de culminação do trabalho anual.
- Indicações para o estudo individual, com particular ênfase nas partes que ainda revelavam menos segurança.

Obs.: O primeiro ensaio do 3º período revelou um grupo mais maduro e coeso do que no início do ano. A evolução coletiva ao longo do ano letivo é notória.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	22/04/2026

Aula Nº11 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui um claro à-vontade ao dirigir o repertório. Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica Duração: 120 minutos
--	---

Notas

- Ensaio focado na preparação do concerto. A professora trabalhou o repertório completo do ano, começando pela Sinfonia Inacabada de Schubert.
- Revisão da Sinfonia Inacabada de Schubert — a professora focou-se na afinação e no equilíbrio entre naipes, em particular nas transições entre as secções forte e piano.

- Trabalho sobre a *Lista de Schindler* de John Williams — a professora pediu ao ensemble que fizesse um maior contraste de dinâmicas e texturas.
- Revisão do Concerto para Contrabaixo de Bottesini com a solista — equilíbrio entre solista e orquestra, com particular atenção às entradas e às dinâmicas.
- A professora terminou o ensaio com palavras de incentivo para as semanas que se seguiam, recordando a importância do trabalho individual entre ensaios.

Obs.: Este ensaio evidenciou um grupo em clara progressão.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	29/04/2026

Aula N°12 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui um claro à-vontade ao dirigir o repertório. Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica Duração: 120 minutos
--	---

Notas

- Ensaio de preparação para o concerto. A professora trabalhou a Missa em Ré menor de Mozart e *Alma dei Creatoris*.
- Na Missa em Ré menor, focou-se no trabalho do equilíbrio entre a orquestra e as vozes do coro. Pediu à orquestra que recuasse a dinâmica para deixar as vozes projetar, especialmente nas passagens mais densas.
- Trabalhou de seguida a Abertura de João Domingos Bomtempo — passagem integral com paragens pontuais para correções em certas passagens.
- A professora fez um balanço do trabalho realizado ao longo do ano e indicou os aspetos a consolidar até ao concerto.

Obs.: Este ensaio revelou a complexidade pedagógica do repertório coral-orquestral, que exige uma atenção simultânea a múltiplos grupos. A professora demonstrou uma grande habilidade neste domínio. A Abertura de Bomtempo foi um momento de destaque, com a orquestra a demonstrar uma maior segurança técnica do que nas primeiras leituras.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	06/05/2026

Aula Nº13 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui um claro à-vontade ao dirigir o repertório. Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário
--	--

	Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica Duração: 120 minutos
--	---

Notas

- Ensaio geral de preparação para o concerto. A professora organizou a aula como uma simulação de concerto, percorrendo algum do programa.
- O ensaio começou com a Sinfonia Inacabada de Schubert. A professora deixou a orquestra tocar sem interrupções, apenas com algumas indicações no momento.
- Seguiram-se a *Pavane* de Fauré e a *Lista de Schindler* de Williams. A professora interveio pontualmente para corrigir aspetos de afinação ou de equilíbrio.

Obs.: A evolução coletiva ao longo do ano letivo é notória, é um grupo mais consciente dos contrastes dinâmicos e do caráter de cada obra.

Estagiária	Joana Pereira Matos
Escola Professora	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Ana Maria Ribeiro
Data	13/05/2026

Aula N°14 – Aula Observada

Descrição do espaço: Sala de ensaio ampla, cadeiras dispostas em semicírculo, um piano e boa acústica.	Descrição da professora: Professora bastante ativa. Fala de forma clara para que todos os alunos a compreendam e possui um claro à-vontade ao dirigir o repertório.
--	--

	Grau/Ano: 6º, 7º e 8º Graus – Ensino Secundário Disciplina: Classe de Conjunto – Orquestra Clássica Duração: 120 minutos
--	---

Notas

- Último ensaio antes do concerto. A professora trabalhou os aspetos finais do programa, com foco nos momentos mais delicados e nos detalhes que ainda podiam ser aperfeiçoados.
- Revisão das passagens de afinação mais problemáticas, trabalhando naípe a naípe e depois em conjunto.
- Fez uma última passagem de cada obra com indicações pontuais mas sem interromper.
- A professora transmitiu palavras de encorajamento e de reconhecimento à orquestra pelo trabalho notável realizado ao longo do ano. Deu indicações práticas sobre o concerto — local, hora, vestuário, disposição no palco.

Obs.: Este último ensaio antes do concerto foi um momento muito especial para observar. A seriedade e a concentração do grupo, a qualidade do trabalho realizado e o ambiente de motivação coletiva são o reflexo de um ano de trabalho pedagógico de grande qualidade. A professora Ana Maria Ribeiro demonstrou ao longo de todo o ano uma capacidade notável de liderar um grupo de grandes dimensões com autoridade, exigência e genuína preocupação com o desenvolvimento musical e humano dos alunos. Observar este percurso desde a primeira aula até este último ensaio foi uma das experiências mais formativas desta Prática de Ensino Supervisionada.

Anexo IV – Guião da Entrevista

1. Poderia começar por se apresentar de forma breve? Há quantos anos leciona, respetivo instrumento, e em que contexto de ensino trabalha atualmente?
2. Ao longo da sua experiência enquanto profissional, já teve contacto com alunos com dislexia? Se sim, como descreve essa experiência?
3. De que modo é que a dislexia se manifestou nas aulas de instrumento, e quais foram as principais dificuldades que observou nesses alunos?
4. De que forma é que tomou conhecimento de que um determinado aluno era disléxico? Ocorreu algum processo de articulação com outros profissionais, por exemplo, professores de educação especial ou psicólogos, ou foi informado por outro meio?
5. Perante as dificuldades que identificou anteriormente, implementou ou adaptou estratégias nas suas aulas para apoiar esses alunos? Se sim, seria possível apresentar exemplos concretos, especialmente no que toca à seleção de repertório, leitura de partituras ou outros materiais pedagógicos?
6. Estudos sugerem que a prática musical pode contribuir para o desenvolvimento de competências associadas ao processamento fonológico e à perceção rítmica em alunos com dislexia. Durante a sua experiência surgiu a oportunidade de observar algum impacto deste género? Como interpreta a relação entre a música e o desenvolvimento cognitivo?
7. Para além das dificuldades associadas ao domínio cognitivo, notou alguma mudança no domínio emocional ou motivacional destes alunos? Como geriu esta dimensão no contextos das suas aulas?
8. Sente que a sua formação académica e profissional o preparou adequadamente para trabalhar com alunos com dislexia? Que tipo de apoio, formação ou recursos considera que seriam necessários?
9. Com base na sua experiência, que conselhos daria a outros professores de instrumento que trabalhem, ou venham a trabalhar, com alunos com dislexia?
10. Há algum aspeto relacionado com este tema que considere importante partilhar e que não tenha sido abordado ao longo desta entrevista?

Anexo V – Transcrição da entrevista – Professora A

Entrevista nº1 – Professora A, Instrumento – Flauta Transversal

Entrevistadora: *Boa tarde, queria começar por lhe agradecer por ter aceitado fazer esta entrevista e contribuir para o estudo desta temática que é a dislexia. Poderia começar por se apresentar de forma breve – há quantos anos leciona, respetivo instrumento e em que contexto de ensino trabalha atualmente?*

Professora A: *O prazer é meu, é um gosto participar na tua pesquisa. Leciono o instrumento Flauta Transversal e estou no meu 16º ou 17º ano letivo, teria de fazer melhor as contas. Neste momento estou a trabalhar no Conservatório Calouste Gulbenkian, em Braga.*

Entrevistadora: *Ao longo da sua experiência enquanto profissional, já teve contacto com alunos com dislexia? Se sim, como descreve essa experiência?*

Professora A: *Sim, devo já ter tido cinco a seis alunos. Tendo em conta que uma situação não era dislexia propriamente dita, mas sim lateralidade, ou seja, crianças que têm dificuldades de coordenação motora, coordenação do lado direito com o lado esquerdo e coordenação rítmica, que acaba por ser um bocadinho parecido com dislexia. Mas dislexia mesmo diagnosticada, vamos pensar em cinco.*

Entrevistadora: *Portanto, tendo em conta o número de alunos com que a professora já teve contacto, não são muitos alunos, mas ainda é um número que sobressai.*

Professora A: *Sim, para mim é um número considerável, principalmente porque, perante a legislação, vemos que há um défice relativamente à dislexia na música. Ou seja, eles têm adaptações numa série de coisas no ensino regular, mas depois na música é como se nada existisse e fossem como qualquer outro aluno, coisa que eu não considero.*

No entanto, acredito que alguns dos alunos tenham passado por isso. Lembro-me de um que é adulto neste momento e que entrou na música numa fase mais avançada – era uma adolescente perto dos 18 anos – e que tinha dislexia diagnosticada na escola, mas isso não transpôs para o currículo musical porque estava a fazer supletivo. Os cinco casos que estou a referir têm a ver com o ensino articulado, diagnosticados desde pequenos. Segundo a psicologia, o diagnóstico normalmente surge a partir do terceiro ano de escolaridade, por causa do desenvolvimento da leitura e da grafia, e, portanto, estes cinco casos são diagnósticos mesmo dessa altura.

Entrevistadora: *De que modo é que sentiu que a dislexia se manifestou nas aulas de instrumento? Quais foram as principais dificuldades que observou nos alunos?*

Professora A: *Uma curiosidade que posso partilhar é que uma das situações que depois foi verdadeiramente diagnosticada, com um grau até bastante alto, foi muito engraçado porque na minha primeira abordagem – a miúda tinha seis anos e começou a estudar flauta no primeiro ano de iniciação – pensei que ela pudesse ver mal. Havia sempre uma troca de notas, nomeadamente nas linhas, e como uma das coisas que acontece comigo, que sou míope, é poder haver ali uma troca nas linhas, inicialmente até pensei nisso – a menina em questão tinha pais que usavam óculos, poderia ser. Portanto, a primeira dificuldade que senti foi a troca das linhas, nomeadamente no registo médio da pauta. É automático, porque o registo médio está no meio da pauta, daí eu pensar que fosse uma questão de a menina estar a ver mal.*

A longo prazo, foi a coordenação motora entre a mão direita e a mão esquerda. Por exemplo, o registo agudo, que tem uma troca de dedos em que se colocam dedos na mão direita e se retiram da mão esquerda, eram muito complicados de desenvolver numa primeira fase.

E em geral, e o que fica até ao final do percurso deles, na minha experiência, é o ritmo.

Entrevistadora: *Alguma vez sentiu – porque é uma coisa que sinto muitas vezes – que os até conseguem fazer o ritmo fora do instrumento, mas quando é necessário transpor para a flauta é como se o trabalho realizado anteriormente ficasse esquecido?*

Professora A: *Sim, por causa da coordenação motora, daí ter falado do caso da lateralidade. A questão da dislexia junta com a parte motora é uma mistura de dificuldades ainda maior. É ainda mais um superar. Imagino que um colega de violino ainda mais tenha essa dificuldade, com a coordenação do arco para cima e para baixo. É de facto uma mistura entre uma dificuldade cerebral de leitura e conceção, e depois a parte física.*

No meu entender – e foi sempre uma das coisas que fazia sempre melhorar dentro da sala de aula – era o mexer com o corpo. Penso que um aluno de música com dislexia deveria ter imenso trabalho de uso do corpo, nomeadamente na formação musical. Porque se a formação musical fosse uma disciplina que assumisse a dificuldade e criasse estratégias específicas para ela, penso que isso iria roçar uma série de dificuldades que são transversais à geração toda, porque as gerações de hoje usam muito menos o corpo. Gostava que no futuro, as aulas de formação musical fossem menos sentadas ou que pelo menos tivessem momentos de uso lúdico do corpo, porque para alunos com dislexia iria ser fenomenal. A aprendizagem deles é muito mais lenta – primeiro tens a conceção do solfejo rítmico, depois tens a coordenação dos dedos e o som daquilo que estão a ouvir.

Por isso é que mesmo a leitura rítmica com eles eu fazia sempre entoada, porque é muito mais rápido depois a execução na flauta.

Mas eles têm uma coisa muito boa – normalmente são dos alunos que mais conseguem safar-se na audição. Entram em “modo turbo” e vão até ao fim. Ritmicamente pode haver algumas trocas, e até de notas, mas têm uma capacidade de improviso e de desenrasque muito curiosa.

Entrevistadora: *Eu muitas vezes no mestrado, nas unidades curriculares do primeiro ano do curso, lembro-me que falavam em englobar o instrumento na aula de formação musical, que esta ação poderia ajudar a resolver muitas questões, não só para alunos com dislexia mas para os alunos no geral. Portanto era aquilo que a professora dizia de as aulas não serem tão teóricas e incluírem partes mais práticas, penso que pelo menos já se começa a pensar nessa mudança.*

Professora A: *É uma luta que vai ser muito difícil de ganhar, porque a revisão dos programas da formação musical e dos planos de estudo são cerca de vinte e tal grupos disciplinares complicados de criar novas estratégias. Sinto que há uma recusa muito grande à experiência e à adaptação. Claro que isso também acontece em alguns instrumentos e algumas pessoas, sem dúvida. Mas como nós acabamos por ter um aluno na sala de aula num formato de um para um, nós automaticamente, mais coisa menos coisa, vamos adaptando. Em disciplinas de turma é diferente.*

A formação musical, no meu entender, acabou por deixar um bocadinho de lado o solfejo em favor da parte teórica – as escalas, as entoações, os ditados de três e quatro vozes. E isso veio muito por causa da Universidade de Aveiro, que formou uma série de pessoas com uma parte literária muito forte na formação musical, e por sua vez para entrar nas universidades passou a haver um lobby muito grande nesse sentido. Continuamos a ter alunos de excelência instrumental e performativa que tiram 18 e 19 na parte performativa e depois 7 ou 8 na parte teórica, e isso deveria ser repensado. Agora, no caso específico da dislexia, deveria haver um cuidado maior – sem dúvida.

Entrevistadora: *De que forma tomou conhecimento de que determinado aluno era disléxico? Ocorreu algum processo de articulação com outros profissionais, como professores de educação especial ou psicólogos, ou foi informada por outro meio?*

Professora A: *Houve dois casos em que o diagnóstico veio logo muito rapidamente. O diagnóstico da escola é feito, o relatório da escola elaborado, e esse relatório foi-me passado pelos pais. A escola nunca se meteu na situação – foram sempre os pais que me abordaram diretamente. No caso da menina que estava a referir, desenvolveu-se tudo*

sempre com os pais. Nunca houve um e-mail da direção ou da escola a informar sobre esta particularidade, nunca houve uma e-mail do psicólogo a dizer que havia esta particularidade e que queria trabalhar em conjunto.

Há uma preocupação dos encarregados de educação que chega até ao professor, e depois basicamente o professor ou acolhe ou ignora, porque este canal de ligação não existe. Em Braga, neste momento, o conservatório tem uma psicóloga dentro das instalações, o que pode permitir alguma monitorização. Mas os casos que requerem acompanhamento psicológico são tão grandes e tão diversos que, infelizmente, a dislexia acaba por ser o mínimo dos problemas de uma criança — e isso é muito triste de dizer. As instituições não têm recursos para contratar psicólogos e pô-los a trabalhar em parceria, mas neste momento precisamos muito de apoio psicológico em todas as escolas, desde a mais pequena à maior.

Entrevistadora: *Acha que o facto de o conservatório normalmente estar fora das instalações da escola e não ter apoio psicológico também influencia essa parte?*

Professora A: *Os conservatórios têm-se posto à margem de uma série de questões pedagógicas. À margem em coisas que eu concordo que se ponham — não temos que entrar numa burocracia desmesurável como existe nas escolas de ensino regular. Mas depois são pouco ativos em coisas que são de facto importantes e que têm muito a ver com o sucesso do aluno. Porque se o aluno está equilibrado emocionalmente, vai ser um aluno de sucesso. Se tem uma particularidade qualquer — seja dislexia, disgrafia, autismo, ou simplesmente um problema dentro de casa — isso traz repercussões para o aproveitamento. E acho que os conservatórios, nomeadamente os privados, se põem um bocadinho à margem disso.*

Entrevistadora: *Perante as dificuldades que identificou, implementou ou adaptou estratégias nas suas aulas para apoiar esses alunos? Seria possível apresentar exemplos concretos, especialmente no que toca à seleção de repertório, leitura de partituras ou outros materiais pedagógicos?*

Professora A: *Sim. Uma das coisas que fazia sempre era a pergunta-resposta — ou seja, o estudo de coisas muito pequenas com passos curtos, em que havia um exemplo meu e a repetição por parte do aluno. Primeiro para haver uma noção de pulsação intrínseca, sem metrónomo, e para haver um educar do ouvido àquilo que estão a ler.*

Depois havia sempre uma conceção da memória visual para depois haver a memória auditiva — muitas das vezes havia solfejo com os dedos, olhando para os dedos para perceber quantos mexem ou que dedos trocam com que outros dedos. Isso era

extremamente útil, nomeadamente no registo agudo da flauta, que muda muita coisa e começa a ter a tal dificuldade da troca das mãos.

Havia sempre o apoio de um acompanhamento de alguma forma — eu tocar as partes de piano ou acompanhar dentro da sala para o aluno perceber o que tinha que gerir. Sinto que eles funcionam muito também pela memória auditiva, portanto o tocar com eles, repetir várias vezes, faz com que retenham melhor a informação. Eles têm que conseguir visualizar a célula rítmica ou o trecho musical, compreendê-lo, mas acima de tudo perceber como é que ele soa auditivamente — é assim que há uma evolução mais rápida. Também sempre achei que os alunos com dislexia decoravam muito mais facilmente, porque o memorizar acaba por ser uma ferramenta basilar na aprendizagem deles. Muitos deles, mesmo que usem a partitura numa audição, grande parte já está de cor de alguma forma. E normalmente são muito bons auditivamente — não tendo ouvido absoluto, são bons auditivamente. O ouvir as coisas que estão a tocar também é sempre útil, e pô-los a ouvir — mesmo no Spotify ou noutra plataforma.

Havia ainda outra estratégia, principalmente com os mais pequenos — fazia gravações áudio e enviava para os pais pelo WhatsApp, com pequenas gravações feitas na aula, para eles poderem fazer esse trabalho em casa. Porque muitas vezes o que acontece é que na aula trabalhamos de uma forma e em casa a informação fica distorcida ou não ficou retida como devia.

Entrevistadora: *Estudos sugerem que a prática musical pode contribuir para o desenvolvimento de competências associadas ao processamento fonológico e à perceção rítmica em alunos com dislexia. Durante a sua experiência surgiu a oportunidade de observar estes impactos? Como interpreta a relação entre a música e o desenvolvimento cognitivo?*

Professora A: *Acho que o impacto é colossal e esses estudos têm todo o meu apoio, porque concordo plenamente. Acima de tudo, é uma questão muito importante — principalmente quando são mais pequenos, eles têm uma autoestima baixíssima. São levados com um diagnóstico difícil em que o ensino regular diz que têm que ir para uma sala separada para fazer os testes, porque as perguntas têm que ser lidas por um adulto. Isto representa uma dificuldade social muito grande para uma criança, no que respeita à integração na turma quando tem que ir para uma sala ao lado.*

Portanto, acho que o estudo da música na dislexia tem esta parte boa e primordial que é o trabalho da autoestima. Porque na aula de instrumento, como já têm uma relação de um para um com o professor, percebem a importância do cuidado individual e não se

sentem diferentes — porque na escola têm que ser individualizados. Acabam por perceber que é normal, que é comum.

A própria exposição em audição — pelo menos nos casos todos que tive — eles adoram o palco. É como se ali conseguissem sentir-se vitoriosos. E isto é reflexo do desenvolvimento cognitivo, porque só te consegues sentir vitoriosa quando te sentes mais capaz de alguma forma. Eles próprios sentem-se a desenvolver muito mais no estudo do instrumento do que nos testes da escola.

Vejo muita diferença na linguagem — articulam melhor as palavras, há um desenvolvimento do discurso falado, da lógica cognitiva, da interpretação. Relativamente à escrita, não tenho margem para dizer se a música influencia ou não, porque não tenho experiência nesse ponto. Mas tudo o que é desenvolvimento do discurso falado, lógica cognitiva, interpretação, e acima de tudo o desenvolvimento da autoestima e do comportamento — sem sombra de dúvida.

A professora acabou agora de tocar num ponto que eu ia falar a seguir — para além das dificuldades que se associam ao domínio cognitivo, existem também dificuldades associadas ao domínio emocional e motivacional, tal e qual como a autoestima que estava a referir. Como é que conseguiu gerir essa dimensão no contexto das aulas, porque por vezes pode não ser totalmente controlável?

Professora A: *Infelizmente vivemos numa época em que se fala muito de inclusão, mas estamos muito longe de a trabalhar verdadeiramente. Hoje em dia há uma pressão enorme para a uniformidade — toda a gente quer ter cinco, toda a gente quer ser igual. E isso é difícil principalmente quando alguém tem uma particularidade de aprendizagem. Como é que se gere isso dentro da sala de aula? Sou apologista de que o adulto é o primeiro exemplo. Se o adulto acolhe, a criança sente-se acolhida e consegue desenvolver com mais facilidade. É extremamente importante a conversa, perceber como é que se sentem na escola. O professor de instrumento, por ser de um para um, tem uma função primordial de perceber o comportamento da criança perante a turma.*

Não é fácil, não fazemos milagres, mas esse apoio e acima de tudo essa consciencialização de que eles são tão capazes — é o que ajuda a longo prazo a sentirem-se tranquilos. Porque eles não vão mudar essa condição. É como nascer com um olho azul e outro castanho — ninguém vai mudar a cor. Há uma adaptação. Essa condição não desaparece, portanto é tentar adaptá-la ao máximo e que eles sintam que é uma coisa perfeitamente normal.

Entrevistadora: *Porque basicamente essa condição não desaparece, portanto é tentá-la adaptar ao máximo e que eles sintam que é uma coisa perfeitamente normal — que era aquilo que a professora estava a dizer — que não sintam de alguma forma excluídos ou desvalorizados perante os colegas. Porque eu sinto que muitas vezes isso acontece, o facto de eles terem mais dificuldades, às vezes não só da parte dos colegas mas de alguns professores, mesmo que inconscientemente.*

Professora A: *Sim, é isso. E infelizmente é transversal — não ponho toda a culpa na falta de vontade pedagógica, a maior culpa é a falta de recursos. E é essa falta de recursos económicos que origina uma série de reações pouco ativas. Tenho pena que as pessoas, principalmente em situações mais adversas, não sejam mais ativas.*

Entrevistadora: *Sente que a sua formação académica e profissional a preparou adequadamente para trabalhar com estes alunos? Que tipo de apoio, formação ou recursos considera que seriam necessários?*

Professora A: *Se a escola me formou para isto — não. Se me deu ferramentas para isto — não. Se a universidade está preparada para formar professores — não. A formação de professores, na minha opinião, é completamente desadequada, completamente fora de contexto e muito pobre.*

Há literatura, claro que sim, há estudos, claro que sim, mas acima de tudo precisávamos de pessoas com experiência e que fossem bons comunicadores a partilhá-la. As universidades precisavam de ter professores inspiradores e não professores que simplesmente debitam conceitos sem uma lógica ou narrativa que os ligue.

Quanto aos professores que estão na universidade a dar disciplinas de necessidades educativas especiais tiveram alunos com essas necessidades? É difícil, e o que acontece é que os lobbies universitários são tão fortes que não há uma cultura de mérito. Isso acaba por se refletir na formação de professores. Esta parte acaba sempre por ser um bocadinho posta de lado.

Entrevistadora: *Com base na sua experiência, que conselhos daria a outros professores de instrumento que trabalhem ou venham a trabalhar com alunos com dislexia?*

Professora A: *A primeira coisa é: acolham-nos. Não desistam deles a dizer que não podem estudar música. Vai ser difícil, vai ser exaustivo, mas eles vão ser os mais agradecidos de todos. Portanto, nunca desistam de tê-los, mesmo com as suas particularidades.*

Entrevistadora: *Há algum aspeto relacionado com este tema que considere importante partilhar e que não tenha sido abordado ao longo desta entrevista?*

Professora A: *Acho que não. Acho que disse tudo o que tinha a dizer sobre o assunto.*

Entrevistadora: *Então da minha parte é tudo. Queria agradecer-lhe imenso pela sua disponibilidade e pela partilha da sua experiência.*

Professora A: *Obrigada a ti. Foi um prazer.*

Anexo VI – Transcrição da entrevista – Professora B

Entrevista — Professora B Instrumento: Clarinete Instituição: Conservatório de Música de Aveiro / Conservatório de Viseu Anos de experiência: Desde 1999 (aproximadamente 26 anos)

Entrevistadora: *Primeiro queria agradecer por ter aceite fazer esta entrevista, é muito importante poder contar com a sua presença, tendo em conta que já contactou com alunos com dislexia e que o tema da tese é sobre isso. Poderia começar por se apresentar de forma breve — há quantos anos leciona, qual o instrumento e o contexto de ensino em que trabalha atualmente?*

Professora B: *Agora só clarinete, mas já lecionei clarinete em classe de conjunto, e também passei pelo ensino superior com disciplinas ligadas à didática da música, à pedagogia e a algumas disciplinas teóricas dentro da área da história das artes. Acabei o curso em 1999, portanto leciono desde essa altura, embora já lecionasse antes, de forma informal, não em conservatório. Neste momento estou no quadro do Conservatório de Música de Aveiro e faço acumulação em Viseu, onde já estou há 26 anos.*

Entrevistadora: *Ao longo da sua experiência nesses 26 anos, já teve contacto com algum aluno com dislexia e, se sim, como descreve essa experiência?*

Professora B: *Embora esta questão da dislexia com diagnóstico seja bastante recente, já tive alguns alunos que agora, já mais crescidos, se identificam com as questões relacionadas com a dislexia. Mas é um processo, esta identificação, e é bastante mais recente. Quando eu comecei, acho que os alunos teriam as suas dificuldades, mas não havia enquadramento legal, não havia adaptação curricular, não havia este cuidado que agora existe. Agora há referenciação, as escolas estão mais atentas e o ensino artístico começa também a estar mais atento — embora sobre isso possamos falar melhor mais à frente.*

Entrevistadora: *De que modo é que notou que a dislexia se manifestava nas aulas de instrumento? Quais foram as principais dificuldades que observou nesses alunos?*

Professora B: *Os alunos foram todos diferentes, mas há aqui um padrão que pode ser associado também à questão da escrita e da língua materna — às vezes trocas de palavras ou trocas de letras — e no nosso caso, nos padrões rítmicos e melódicos. Há uma inversão, uma omissão, uma troca.*

A aluna que terminou comigo no ano passado, aqui em Aveiro, veio já para o terceiro grau e nessa altura eu comecei a achar um bocadinho estranho que ela nunca repetia da

mesma forma — fazia erros por inversão de notas, por omissão, e sem se aperceber. Nessa altura ela não tinha diagnóstico, e eu conversei com a mãe. Ela fez depois testes na escola e foi referenciada, teve adaptação curricular na escola, não só as medidas universais — acho que depois também tinha um apoio especializado, especialmente em português.

E esse foi um grande desafio, porque ter um aluno no secundário com estas questões não é fácil. Montar um recital no ano passado foi um grande desafio, porque nunca sabes em que momento vai haver uma falha — às vezes era um tempo que se comia, ou algumas coisas desse género.

Os outros alunos — tive noutra escola em Viseu um aluno que já veio com o diagnóstico da escola, entregue pela mãe. Na escola tinha sido de facto diagnosticado e a mãe fez chegar ao conservatório para que houvesse adaptação logo nas provas de acesso. A adaptação não foi muito grande, mas já foi suficiente para ele poder estar mais à vontade.

Entrevistadora: *A professora estava a pensar nas dificuldades, se tinha mais algum caso.*

Professora B: *Sim, no caso deste aluno eram mais rítmicas — conseguir perceber o encaixe entre a figura rítmica e a pulsação, especificamente. E acho que ele tinha algum défice de atenção associado também, porque tinha tempos de concentração muito curtos e não era muito fácil trabalhar com ele. Embora a aluna de Aveiro fosse mais ligada à parte das notas, ele era mais na parte rítmica.*

A terceira aluna que conheci, que é adulta e ainda faz o curso livre comigo, tem as duas coisas, embora também tenha mais a parte rítmica. Sinto que isso está sempre mais associado a esse padrão rítmico, na maioria. A questão de manter uma velocidade estável ou encaixar a figura no espaço do compasso e da pulsação acaba por dar alguma insegurança quando estamos a trabalhar com estes alunos.

Entrevistadora: *A professora já foi falando um bocadinho sobre como tomou conhecimento de que esses alunos tinham dislexia. Nesses casos, ou noutros que conheça, ocorreu também algum processo de articulação com outros profissionais, ou foi sempre muito pela parte da família?*

Professora B: *As duas, com regimes diferentes. A aluna de Aveiro era de regime supletivo, portanto aqui a ligação à escola não existia tanto — foi a mãe que me facultou o relatório com as medidas. Posteriormente, no conservatório de Aveiro foi colocada uma professora de ensino especial, e essa teve o cuidado de tentar ajudar. Mas na altura em que ela foi colocada, já tínhamos encontrado os nossos próprios processos, e não acho que haja da parte dos professores de ensino especial formação para poder ajudar*

na parte da música. Talvez ao contrário, não é? Mas na parte do ensino especial não há essa formação específica para a música.

Ela tinha muita boa vontade — chegámos a conversar algumas vezes — e tanto é que ajudou a minha aluna a fazer um projeto de reflexão artística. Mas no fundo acho que foi mais a família e eu que conseguimos encontrar estratégias.

No caso de Viseu, foi com a família. Não tive qualquer contacto com a escola — a escola apenas enviou a referência para o diretor de turma do conservatório e íamos trocando impressões ao longo do processo, mas não houve ligação à escola, nem discussão de estratégias, nem conheci ninguém da escola ligado a esse aluno. A mãe ia-me dando conhecimento das terapias que ele fazia — fez umas terapias alternativas num gabinete no Porto, em que ouviam determinados sons, que ajuda mais na questão do défice de atenção, mas também pode ajudar na dislexia. Acalmava um bocadinho e ajudava no foco, mas como eu digo, este aluno não era só disléxico — havia outras questões associadas.

Entrevistadora: *Perante as dificuldades que identificou, a professora já disse que implementou e adaptou estratégias. Seria possível exemplificar um bocadinho o que é que adaptou?*

Professora B: *Havia questões rítmicas — tínhamos que simplificar as figuras. Por exemplo, uma síncopa: explicar exatamente onde é que começava, onde é que terminava, de onde é que aquilo vinha, e fazer sem estar escrito, com a figura normal, para perceber o caminhar da pulsação na aula e sentir a parte da estabilidade. Fazíamos subdivisão por cima das figuras para ele ter alguma estabilidade. Tentávamos a memorização, porque acaba por interiorizar — embora este aluno não gostasse muito de cantar, o cantar e o sentir facilita depois a passagem para o instrumento. Embora nesse processo às vezes também haja perdas — às vezes dizem bem e depois não conseguem realizar, um pouco como também sentem na escrita: podem ver ou ouvir bem e depois não conseguir transpor.*

Com a minha aluna de Aveiro trabalhávamos muito as gravações, como uma forma de autorregulação. Por exemplo, quando fazia estudo em casa, tentávamos que ela gravasse pequenos fragmentos para depois se ouvir e perceber onde é que estava a errar, porque ela lia muito bem, só que às vezes tocava a errar e não se apercebia. E depois as coisas não ficavam — havia a memória do erro — e isto era o que eu queria evitar.

Eu acho que o problema maior nem é quando trabalhamos com eles, porque há uma correção em direto. O problema maior é quando eles trabalham autonomamente, porque criam erros inadvertidamente, por não conseguirem estar atentos, porque avançam, porque trocam. E depois quando tens que corrigir esses erros é muito mais difícil. Isto foi ainda mais desafiante durante a pandemia, porque uma coisa é estares a bater a pulsação no ombro ou a corrigir no momento, outra coisa é já ter passado um segundo devido ao atraso da transmissão.

A gravação foi uma das estratégias que resultou bastante com ela, e trabalhar também muito a memória — tentar criar a memória digital, porque se ela tivesse padrões motores bem consolidados, mesmo que houvesse alguma troca, havia ali uma segurança.

Entrevistadora: *Há estudos que sugerem que a prática musical pode contribuir para o desenvolvimento de competências associadas ao processamento fonológico e à perceção rítmica em alunos com dislexia. Durante a sua experiência teve a oportunidade de observar algum impacto deste género? Como interpreta a relação entre a música e o desenvolvimento cognitivo?*

Professora B: *Ajuda imenso, e houve evolução. Tanto houve que esta aluna terminou com sucesso, dentro dos objetivos dela, porque ela não queria seguir música. E mais do que isso, ajudou numa autorregulação que ela encontrou também através da música — nas outras disciplinas ela conseguia ter ali um método. Ela fez o conservatório completo no tempo normal e entrou para a universidade numa área não ligada à música. Ela própria fez uma reflexão em que dizia mesmo que a música foi importante porque a ajudou a estabelecer rigor.*

Acho que o facto de termos o ensino individualizado acaba por ajudar mais a ter estratégias e a dar as ferramentas para eles conseguirem dar a volta a estas questões. No caso do aluno de Viseu, só fez o básico e não estava muito virado para continuar na música, mas mesmo assim a música acalmava e era um momento de concentração que acho que ajudou também no resto. Fez desde a iniciação até ao nono ano.

Acho que ajuda muito no desenvolvimento cognitivo, porque as ferramentas que eles podem tirar de uma prática que tem um processo cognitivo muito avançado — a autorregulação — é o que temos que fazer quando tocamos. Às vezes brinco com os pequenitos a dizer que com os dedos não se pensa — e é verdade, nós é que temos que lhes dar instruções. Esta autorregulação, de terem que transmitir a informação e estar atentos a ela, ajuda muito. Especialmente no caso desta aluna, que também desenvolveu

uma autodisciplina através das gravações e do ouvir — às vezes na aula dizíamos "ok, agora vais ouvir o que estás a fazer."

Outra coisa importante é a questão do acompanhamento — termos um instrumento solista com acompanhamento de piano obriga-os a cumprir uma meta, a estar junto com o outro. Já não é só ele que pode fazer à sua vontade — há ali uma questão de autodisciplina e de autocontrolo que vai ajudar o cérebro a dar a volta. É difícil para eles, mas acabamos por encontrar um caminho.

Entrevistadora: *Para além destas dificuldades que mencionou, especialmente a da autorregulação, notou alguma mudança no domínio motivacional e emocional destes alunos? Como foi gerir isso no contexto das aulas?*

Professora B: *Motivacionalmente, esta aluna que acompanhei mais estava sempre motivada e disposta a evoluir e a melhorar. No caso dela, que chegou a um nível com uma exigência grande — apresentar-se num recital próprio, não só nas provas internas — houve momentos complexos emocionalmente, especialmente na última fase. Ela falou disso também na apresentação do recital — há alturas em que se sentem muito impotentes, porque é uma coisa que não controlam. Uma coisa é trabalhares e teres um resultado próximo daquele para o qual trabalhaste. Neste caso pode acontecer qualquer coisa no momento — a tal troca que pode escambar tudo — e isso emocionalmente é muito pesado.*

Mas a música ajuda nesta autorregulação. Tentávamos ter sempre um plano B — se acontecer isto, fazemos aquilo. O programa foi muito bem escolhido também a pensar nisso, e tentava que eles não só gostassem do que estavam a fazer, mas que se identificassem e que se sentissem seguros e confortáveis com o que estavam a apresentar.

Entrevistadora: *Sente que a sua formação académica e profissional a preparou adequadamente para trabalhar com estes alunos? Que tipo de recursos ou materiais considera necessários para trabalhar com alunos com dislexia?*

Professora B: *Não, de todo. Embora tenhamos a vantagem do ensino individual — as estratégias são sempre adaptadas a cada um, portanto já por aí somos privilegiados — estas questões são mais complexas. Os relatórios de diagnóstico são sempre muito direcionados para a escola, não há estratégias ou indicações sobre quais são as dificuldades específicas na música. Durante o curso não tive qualquer formação a este nível — tive psicologia da música, sociologia, mas coisas ligadas a estas particularidades, não.*

Como me fui preparando? Profissionalmente, ao adaptar estratégias por tentativa e erro, vamos encontrando aquelas que podem resultar melhor. Claro que inicialmente, se não tens um diagnóstico, até podes achar que o aluno não estuda. E isto foi muito recente — antes as pessoas se calhar tinham outros rótulos: que não estudavam, que não sabiam estudar, que estavam sempre distraídas, que trocavam coisas. Agora, havendo um diagnóstico, já ajuda para encontrarmos estratégias.

Em termos de formação, tentei fazer formações — a última foi exatamente sobre inclusão. Ler sobre estas questões, falar com outras pessoas, trocar impressões com colegas que tiveram mais experiências, encontrar recursos bibliográficos, conhecer outros métodos, falar com os pais — porque eles são os maiores interessados. E eu acho que a dislexia às vezes não vem só — pode ter outras questões associadas que ainda possam dificultar mais o nosso trabalho.

Mas o facto de termos o ensino de proximidade e uma relação normalmente empática com os alunos faz com que eles nos vejam como uma ajuda e aceitem bem. Às vezes na escola não gostam muito dos apoios e das adaptações, porque essas adaptações ainda põem mais foco sobre eles, e é complicado gerirem emocionalmente essa diferença, especialmente por volta do terceiro ciclo. No nosso caso, já há uma diferenciação natural — como dizia a minha formadora, já temos medidas universais colocadas para todos, porque na realidade cada aluno é diferente e cada estratégia é diferente.

Foi o que aconteceu com esta aluna — ela apaixonou-se pelas Danças de Bartók, identificou-se imensamente, e incluímos isso no programa. Coisas que ela também queria e que ajudavam também à parte rítmica. Por isso acho que somos bastante aliados das questões deles.

Entrevistadora: *Além das sugestões que a professora foi dando, há algum conselho que daria a outros professores de instrumento que trabalhem ou que venham a trabalhar com alunos com dislexia?*

Professora B: *Primeiro, que sejam sensíveis a estas questões. Para nós, às vezes uma coisa que parece muito fácil ou muito imediata não o é para eles. Cada vez mais vemos muita gente com dificuldades, e não partir de um pré-juízo de que o aluno não trabalha. Eu nunca coloco o foco só em mim — se calhar estou a dizer que o aluno não trabalha e se calhar trabalha imenso e depois não consegue mostrar. Então vou tentar perceber o que se passa por trás — ter alguma empatia.*

Claro que com a experiência começamos a perceber aqueles que têm capacidade e não trabalham. Mas há outros em que as coisas às vezes não funcionam e não estamos a

perceber porquê — ir perceber. Às vezes dizem "em casa saiu tão bem" — então faz uma gravação em casa para eu ouvir. Porque às vezes até pode sair bem, e é ver ali um fator de stress ou outra coisa qualquer que não lhes permite mostrar na aula.

E depois, formação e investigação sobre isso — o que estás a fazer acho que é meritório. Há muitos profissionais que nos podem ajudar, e tentar saber junto da família e ajudar também no encaminhamento.

Só para dizer que, por exemplo, esta aluna nunca teve referênciação no conservatório porque estava em supletivo, fez tudo normalmente. No último ano aconselhei a mãe a entregar o diagnóstico na escola e a pedir que ela tivesse adaptação no recital. Não baixámos nada no nível, mas no fundo ela sentiu-se mais segura — porque se errasse, as pessoas já sabiam o porquê. Se houvesse ali uma troca estranha, as pessoas já sabiam que havia uma adaptação e que ela tem este problema e que no momento pode acontecer. Acho que isto é importante — não é baixar o programa, é dar-lhe uma rede: se caíres, não vais ao chão.

E falar com colegas, porque a experiência do outro também é importante, e ver boas práticas. Felizmente tive colegas com muito boas práticas.

Entrevistadora: *Para terminar, há algum aspeto relacionado com este tema que considere importante partilhar e que não tenha sido abordado ao longo desta conversa?*

Professora B: *Acho que não... Acho que é importante que se tivermos o diagnóstico mais cedo vai ajudá-los bastante. Às vezes o diagnóstico tardio causa-nos aqui algum stress. Claro que mesmo sem diagnóstico a gente acaba por fazer um trabalho de ajuda a estes jovens ou crianças.*

Uma coisa que deixaria em aberto é perceber se existem casos em que a dislexia só se manifesta na música, ou se se manifesta sempre também no português e nessas outras áreas. Eu não aprofundei essa questão. Na música aparecia-me com esta aluna de forma mais imediata — agora não sei se há questões mais específicas relacionadas só com a música.

Entrevistadora: *Sim, há coisas mais específicas que já encontrei na investigação — a questão do ritmo especialmente, e da coordenação motora, mais ligadas com a música. E a parte do ritmo vem muito da parte fonética da nossa linguagem — o facto de serem símbolos e grafismos acaba por ser o que se manifesta mais.*

Professora B: *Faz sentido. Bem, acho que já disse tudo — posso desligar agora!*

Entrevistadora: *Sim, da minha parte é tudo. Muito obrigada pela sua disponibilidade e pela partilha tão rica da sua experiência. As suas perspetivas vão ser muito valiosas para esta investigação e quando tiver os resultados com certeza que partilho consigo.*

Professora B: *Obrigada a ti, foi um prazer! Boa sorte com a tese!*

Anexo VII – Transcrição da entrevista – Professor C

Entrevista — Professor C Instrumento: Guitarra clássica Anos de experiência: 25 anos

***Entrevistadora:** Poderia começar por se apresentar de forma breve — há quantos anos leciona, qual o instrumento e em que contexto de ensino trabalha atualmente?*

***Professor C:** Sou professor de guitarra clássica e leciono há aproximadamente 25 anos.*

***Entrevistadora:** Ao longo da sua experiência enquanto profissional, já teve contacto com alunos com dislexia? Se sim, como descreve essa experiência?*

***Professor C:** Sim, neste momento tenho alguns alunos que estão registados como tendo dislexia. E ao longo destes 25 anos seguramente tive muitos mais, simplesmente acho que agora se dá uma importância diferente do que antigamente — provavelmente porque se sabe o que é a dislexia e se está mais atento a essa situação. Os alunos estão mais despertos para essa questão.*

***Entrevistadora:** De que modo é que acha que a dislexia se manifestou nas aulas de instrumento? Quais foram as principais dificuldades que observou nesses alunos?*

***Professor C:** Sinceramente, não observei dificuldades significativas. Tenho por exemplo um aluno, que está no sétimo grau, e eventualmente poderá haver pequenas questões que eu possa associar à dislexia — ou não. Há alunos que não são disléxicos e que têm até mais problemas. Por isso é que acho que não é fulcral o facto de ser disléxico para ter problemas.*

Tenho uma aluna mais pequena que começou com sete anos e agora tem nove, que supostamente tem dislexia, e dá para perceber que às vezes troca notas — por exemplo, dó com ré. Aí sim, nota-se que a dislexia pode ser um fator. Mas pode não estar diretamente relacionada apenas com a dislexia — podem existir outras questões associadas que ainda estão a ser investigadas.

No geral, na música, nunca vi a dislexia como um entrave. Nunca me aconteceu pensar "ele não consegue fazer aquilo por causa da dislexia." Pelo contrário — tenho um aluno no sétimo grau, por exemplo, que tem aptidão para certas coisas e está a fazer um trabalho incrível, querendo inclusive seguir música.

Entrevistadora: De que forma tomou conhecimento de que determinado aluno era disléxico? Ocorreu algum processo de articulação com outros profissionais?

Professor C: Nos casos mais recentes, a informação chegou por duas vias. No caso do aluno mais velho, entrou através das vagas especiais da instituição e só aí tomei conhecimento. No caso da aluna mais nova, foi através dos pais e da instituição em simultâneo.

Entrevistadora: Perante as dificuldades que identificou, sentiu a necessidade de adaptar algumas estratégias para ajudar esses alunos?

Professor C: Sim, nos dois casos de forma diferente. Com o aluno mais velho, o trabalho tem decorrido de forma completamente normal, avançando para coisas mais complexas. Com a aluna mais nova, tive que rever o programa todo, voltar um bocadinho atrás e começar as coisas de forma mais gradual, passo a passo.

Entrevistadora: Para além das dificuldades que mencionou, notou alguma mudança no domínio emocional ou motivacional que afete estes alunos?

Professor C: Falo mais especialmente na aluna mais recente, porque o outro não responde a esse padrão. Ela é ainda pequenina e acho que para ela é tudo normal — ainda não tem consciência plena das suas dificuldades. Mas sim, já se nota alguma frustração em certas situações.

Em relação aos outros casos, é quase como um handicap ligeiro — como a falta de concentração ou a hiperatividade — em que se consegue resolver com a devida atenção.

Entrevistadora: Há estudos que sugerem que a prática musical pode contribuir para o desenvolvimento de competências associadas ao processamento fonológico e à perceção rítmica em alunos com dislexia. Durante a sua experiência teve a oportunidade de observar algum impacto deste género? Como interpreta a relação entre a música e o desenvolvimento cognitivo?

Professor C: Em relação à primeira parte, sim, acho que a música ajuda mesmo. Estava até a falar com a mãe desta aluna mais pequena — ela não tem os mesmos resultados que outros alunos da mesma idade, mas se não tivesse música talvez fosse pior. Acho que ajuda na questão rítmica, na leitura, na perceção do encadeamento do raciocínio.

Quanto à relação entre a música e o desenvolvimento cognitivo, a música toca em muitos sítios ao mesmo tempo: a parte visual, a parte física, a parte auditiva, a parte emocional. E a par disso, há a resiliência, o ter que trabalhar para atingir os objetivos, o conseguir vencer-se a si mesmo quando existem contrariedades. Tudo isso contribui para o processo cognitivo. Nota-se na prática naqueles alunos que trabalham de forma regular — no mínimo, na questão da organização e do raciocínio. Já ajuda imenso.

Entrevistadora: *Sente que a sua formação académica e profissional o preparou adequadamente para trabalhar com alunos com dislexia? Que tipo de apoio, formação ou recursos considera que seriam necessários?*

Professor C: *Não, não se falou sobre isso na minha formação académica. Mas também provavelmente não se falou sobre hiperatividade, burnout ou outras questões que agora têm nome. A escola não prepara especificamente para isso — prepara noutros sentidos, mas depois vem muito de cada um saber interpretar o contexto onde está e perceber o aluno que tem à frente. Essa sensibilidade ou capacidade vem muito com a experiência. Em relação à dislexia em concreto, é importante ter consciência dela e entendê-la, mas não fazer dela um problema maior do que o que é. Comigo, parto sempre do princípio de que é um aluno normal — nem sequer quero pensar nisso. Se descobrir que há ali uma falha, pergunto-me porque é que aconteceu essa falha. Se não conseguir, então ajustamos. A matéria é igual para todos.*

Entrevistadora: *Com base na sua experiência, que conselhos daria a outros professores de instrumento que trabalhem ou venham a trabalhar com alunos com dislexia?*

Professor C: *É aquilo que acabei de dizer — tomá-los como alunos completamente capazes, como quaisquer outros. Não pensar demasiado na questão da dislexia como se fosse um problema. Para mim, é mais problemático um aluno que não tem interesse na disciplina do que um aluno com dislexia que tem muito interesse e que consegue fazer as coisas bem. Se surgirem dificuldades, como surgem com qualquer aluno, então arranjar estratégias para as ultrapassar. Partir sempre do princípio de que ele consegue — e só em último caso atribuir as dificuldades à dislexia.*

Entrevistadora: *Há algum aspeto relacionado com este tema que considere importante partilhar e que não tenha sido abordado ao longo da entrevista?*

Professor C: *Não estou muito dentro do universo da dislexia, por isso não quero dizer asneiras. Mas acho que a questão principal é mesmo tomar os alunos como pessoas normais e capazes, e fazer o mesmo que faria com qualquer outro aluno. E acho que há às vezes um fosso grande entre a teoria e a prática — e é a prática pedagógica que realmente importa para lidar com estes casos.*

Entrevistadora: *Muito obrigada pela sua disponibilidade e pela partilha da sua experiência. As suas perspetivas são muito valiosas para esta investigação e quando tiver os resultados partilharei consigo.*

Professor C: *Obrigado, foi um prazer! Boa sorte com a tese!*



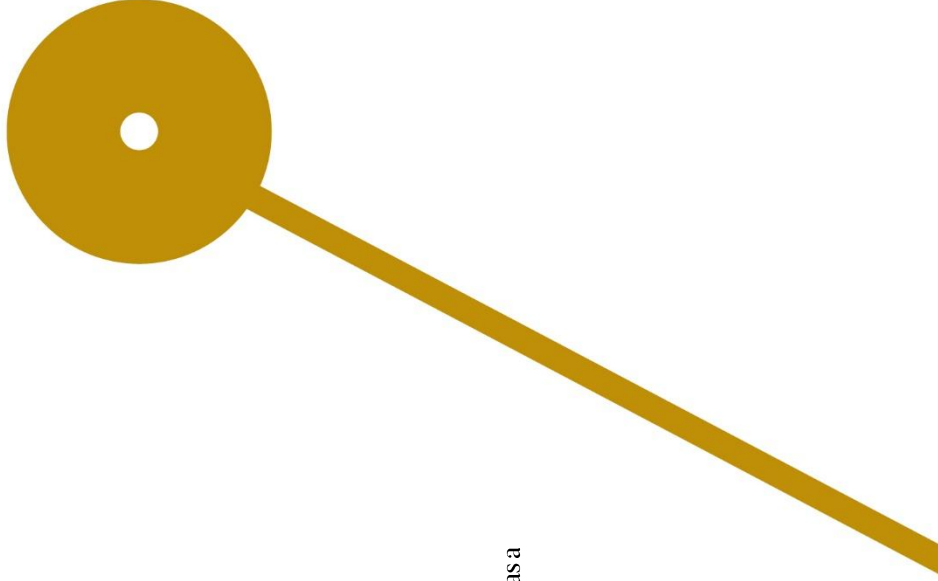
**MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA**

INSTRUMENTO E CLASSES DE CONJUNTO

**ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO**
POLITÉCNICO
DO PORTO

**ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO**

P.PORTO



**A Dislexia no Ensino de Música: dificuldades e estratégias a
adotar**

Joana Pereira Matos