

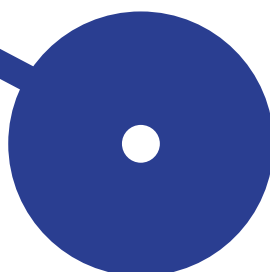
M

MESTRADO  
EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

# Adaptação de professores de música a turmas de 1º ciclo com alunos de Necessidades Adicionais de Suporte

Marta Santos da Silva

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Marta Santos da Silva

**Adaptação de professores de música a turmas de 1º ciclo  
com alunos de Necessidades Adicionais de Suporte**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

Orientação: Prof. Doutor Rui Bessa

Porto, julho de 2025

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste relatório representa o culminar de um percurso repleto de aprendizagens, desafios e conquistas, que não teria sido possível sem o apoio e contributo de várias pessoas, a quem deixo o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Rui Bessa, pela orientação dedicada ao longo da elaboração deste trabalho. A sua disponibilidade, conhecimento e incentivo foram fundamentais em todo este processo.

Ao Professor Jonas Araújo, expresso igualmente a minha sincera gratidão por ter despertado em mim uma nova forma de pensar a Educação Musical, assim como pela constante disponibilidade, incentivo e apoio ao longo do ano letivo.

À Professora Manuela Gomes, que me acompanhou durante o estágio, agradeço profundamente pela orientação generosa, pela partilha de saberes e pelo apoio contínuo ao longo deste percurso formativo.

A todos os professores que, ao longo do meu percurso académico, partilharam o seu conhecimento, ofereceram palavras inspiradoras e demonstraram um apoio constante, deixo o meu sincero agradecimento.

Agradeço também aos meus colegas pelo companheirismo ao longo destes anos e, em especial, à minha colega de estágio, Beatriz Ribeiro, pela partilha diária, pelo apoio mútuo e pelo espírito de entreajuda, que tornaram esta etapa final ainda mais significativa e enriquecedora.

Aos meus pais, deixo um agradecimento especial, pela paciência, pelo apoio incondicional e pelo amor demonstrado ao longo de toda a minha formação. Sem eles, nada disto teria sido possível.

Por fim, agradeço sinceramente aos professores entrevistados que se disponibilizaram para colaborar no meu projeto de investigação, contribuindo de forma essencial para a concretização deste trabalho.

A todos, o meu muito obrigado.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Ensino de Educação Musical (EM) no Ensino Básico (EB) na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto. O documento articula a componente prática com o desenvolvimento de um projeto de investigação, realizado ao longo do ano letivo de 2024/2025.

O relatório organiza-se em três partes principais: Observação da Prática Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico, a Prática de Ensino Supervisionada e o Projeto de Investigação, desenvolvido em subcapítulos.

No primeiro capítulo, descreve-se a fase inicial da PES, centrada na observação da prática de ensino da EM no contexto do EB. Esta etapa foi essencial para compreender as metodologias e dinâmicas presentes no ensino da música em contexto real.

No segundo capítulo, é feita uma contextualização da Escola Básica e Secundária de Lustosa, local onde decorreu a PES. Neste segmento, apresento as características da instituição e da turma atribuída, bem como o cronograma das atividades desenvolvidas ao longo do ano.

O terceiro capítulo apresenta o projeto de investigação intitulado “Adaptação de professores de música do 1.º ciclo a turmas com alunos de Necessidades Adicionais de Suporte”. Este estudo tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas adotadas por docentes em contextos inclusivos. O estudo segue uma abordagem qualitativa, recorrendo a revisão de literatura, observações e entrevistas para a recolha e análise dos dados.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Educação Musical; Inclusão; Necessidades Adicionais de Suporte; Adaptação Pedagógica; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **ABSTRACT**

This report was prepared within the context of the Supervised Teaching Practice (PES) course, part of the Master's in Music Education (EM) in Basic Education (EB) at the Higher School of Education (ESE) of the Polytechnic Institute of Porto. The document articulates both the practical component with the development of a research project carried out through the academic year of 2024/2025.

The report is organized into three main parts: Observation of Musical Practice in the 2nd Cycle of Basic Education, Supervised Teaching Practice, and the Research Project, developed in subchapters.

In the first chapter, the initial phase of PES is described, which is focused on the observation of the teaching practice of EM in the context of EB. This stage was essential to understand the methodologies and dynamics present in the teaching of music in a real context.

The second chapter provides a contextualization of the Basic and Secondary School of Lustosa, where the PES took place. This section presents the characteristics of the institution and the assigned class, as well as the timeline of activities developed throughout the year.

The third chapter presents the research project entitled "Adaptation of 1st Cycle Music Teachers to Classes with Students Requiring Additional Support." This study's purpose is to analyze the pedagogical strategies adopted by teachers in inclusive settings. The study follows a qualitative approach, using literature review, observations, and interviews for data collection and analysis.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Music Education; Inclusion; Additional Support Needs; Pedagogical Adaptation; 1st Cycle of Basic Education.

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

FIGURA 1 – VISTA EXTERIOR DA ESCOLA.....	20
FIGURA 2 – ESPAÇO PARA CONCERTOS.....	21
FIGURA 3 – SALA DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	22
FIGURA 4 – TURMA DA PES .....	23

## **ÍNDICE DE TABELAS**

TABELA 1 - PLANIFICAÇÃO A MÉDIO-LONGO PRAZO.....	30
--	----

## **LISTA DE SIGLAS**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

EB – Ensino Básico

EM – Educação Musical

ESE – Escola Superior de Educação

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1 – OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2º CICLO DO ENSINO</b>	
<b>BÁSICO .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1. Escola A.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2. Escola B.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3. Escola C.....</b>	<b>15</b>
<b>1.4. Escola D.....</b>	<b>16</b>
<b>1.5. Escola E.....</b>	<b>17</b>
<b>1.6. Escola F.....</b>	<b>18</b>
<b>1.7. Escola G.....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo 2 – Prática De Ensino Supervisionada.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1. Caracterização da Escola e Recursos .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2. Características da Turma.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3. Prática de Ensino Supervisionada no 2º ciclo.....</b>	<b>24</b>
<b>Capítulo 3 – ADAPTAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA A TURMAS DE 1º</b>	
<b>CICLO COM ALUNOS DE NECESSIDADES ADICIONAIS DE SUPORTE .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1. Introdução.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2. Revisão de Literatura .....</b>	<b>34</b>
<b>3.2.1 Música no 1º ciclo.....</b>	<b>34</b>
<b>3.2.2 Necessidades Adicionais de Suporte.....</b>	<b>36</b>
<b>3.2.3 Formação Contínua de Professores.....</b>	<b>38</b>
<b>3.3. Metodologia de Investigação .....</b>	<b>40</b>
<b>3.3.1 Um estudo do tipo qualitativo.....</b>	<b>40</b>
<b>3.4. Escolha dos Métodos de Recolha de Dados e Descrição dos Processos</b>	
<b>de Análise.....</b>	<b>41</b>
<b>3.4.1 Observação de Aula .....</b>	<b>41</b>
<b>3.4.2 Entrevista Semi-Estruturada.....</b>	<b>42</b>
<b>3.5. Apresentação e Análise de Dados .....</b>	<b>43</b>
<b>3.5.1 Análise das Observações de Aulas.....</b>	<b>43</b>

<b>3.5.2 Análise das Entrevistas .....</b>	<b>47</b>
<b>3.6 Conclusão .....</b>	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>60</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>61</b>

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este trabalho tem como objetivo principal expor a experiência prática desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada durante o ano letivo de 2024/2025. Paralelamente, integra-se um projeto de investigação centrado na adaptação dos professores de música do 1.º ciclo às turmas que incluem alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), com o propósito de explorar as práticas pedagógicas utilizadas nesse contexto inclusivo.

O Relatório de Estágio encontra-se dividido em três capítulos principais. O primeiro capítulo é dedicado à análise das observações realizadas no âmbito da PES, em várias escolas. Estas observações constituíram uma mais-valia para o desenvolvimento da minha prática pedagógica, permitindo-me contactar com diferentes abordagens docentes, refletir sobre estratégias de ensino e ampliar a minha capacidade de intervenção em contextos educativos diversos.

No segundo capítulo, procede-se à caracterização detalhada da instituição de ensino onde foi desenvolvida a minha PES no âmbito da EM, evidenciando os recursos materiais disponíveis, a organização e funcionamento da disciplina, as metodologias utilizadas e as atividades desenvolvidas. É também feita uma reflexão sobre os principais desafios enfrentados, as dificuldades encontradas e as aprendizagens adquiridas ao longo deste processo formativo.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação do projeto de investigação. Este estudo, de natureza qualitativa, procura compreender de que forma os professores de música do 1.º ciclo se adaptam à presença de alunos com NAS nas suas turmas.

A pergunta que norteia o meu projeto de investigação é: “Quais as possíveis barreiras enfrentadas pelos professores de música na inclusão de alunos com NAS nas suas aulas?”. Para isso, recorri a diferentes métodos de recolha de dados, nomeadamente a análise de bibliografia, observação a aulas dos professores selecionados e entrevistas semi-estruturadas aos professores. Este capítulo pretende, assim, contribuir para uma melhor compreensão das práticas inclusivas

no ensino da música e para a promoção de estratégias pedagógicas que respondam eficazmente à diversidade existente nas salas de aula.

De forma preliminar, os dados analisados sugerem que os professores de música do 1.º ciclo enfrentam diversas dificuldades no processo de inclusão de alunos com NAS, nomeadamente ao nível da formação específica, da gestão comportamental e da disponibilidade de recursos. Ainda assim, observou-se um esforço consistente de adaptação e uma valorização crescente da formação contínua e da colaboração entre pares. Estas tendências, que serão aprofundadas neste capítulo, apontam para a necessidade de repensar a formação docente e a estrutura de apoio à inclusão no ensino da música.

## **Capítulo 1 - OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Neste capítulo, apresento uma breve contextualização, bem como uma reflexão das escolas e turmas que foram objeto de observação nas aulas de EM do 2º ciclo, no ano letivo de 2024/2025, no âmbito da unidade curricular de PES, integrada no Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Através desta experiência, procurei compreender as dinâmicas do ensino da música refletindo sobre os métodos pedagógicos utilizados e o impacto destes nas aprendizagens dos alunos.

Uma observação eficaz depende da escolha e adaptação adequada dos instrumentos de recolha de dados, adequados ao contexto (Silva, 2013). Para tal, foi utilizada uma grelha de observação de fim aberto, cuja flexibilidade permite registar tanto aspetos predefinidos quanto elementos imprevistos ou emergentes durante o processo. Esta abordagem facilita uma análise mais rigorosa, assegurando a qualidade e abrangência da informação recolhida, o que contribui para uma interpretação contextualizada dos comportamentos observados (Reis, 2011).

As observações decorreram ao longo do mês de outubro e envolveram o registo de sete aulas de EM ministradas por diferentes docentes em várias instituições de ensino. Esta diversidade de contextos permitiu compreender melhor as práticas pedagógicas e abordagens no ensino da música.

Na minha perspetiva, estas experiências revelaram-se fundamentais para o início da minha PES, uma vez que proporcionaram uma base concreta para a análise crítica de estratégias de ensino, gestão de aula, organização de conteúdos e utilização de recursos didáticos no ensino da música.

## **1.1. Escola A**

A observação foi realizada numa escola básica integrada num agrupamento de escolas do ensino público. Esta instituição dispõe de instalações funcionais, com salas equipadas com quadros liso e pautado. A disposição das mesas segue o modelo tradicional, organizado em três colunas, com duas cadeiras por mesa. O manual adotado é o "Play", disponibilizado pela escola a todos os alunos, contribuindo assim para um contexto de aprendizagem estruturado.

A aula observada teve lugar numa turma do 5.º ano, com 28 alunos, numa manhã de terça-feira, entre as 9h00 e as 10h55. A turma revelou um comportamento maioritariamente agitado, exigindo da docente uma atuação flexível na organização do espaço e na gestão comportamental. Este procedimento demonstra a importância de estratégias flexíveis na organização do espaço, com vista à minimização de comportamentos disruptivos, contribuindo assim para uma gestão mais eficaz da turma.

A aula coincidiu com o Dia Mundial da Música, sendo centrada na obra de António Vivaldi. A atividade partiu de uma ficha de trabalho com informações sobre o compositor, permitindo introduzir conteúdos musicais de forma lúdica e culturalmente enriquecedora. No entanto, a ausência de materiais previamente preparados comprometeu a fluidez da aula, evidenciando a importância da planificação e da gestão eficaz dos recursos. Esta falha comprometeu parcialmente o ritmo da sessão, reforçando a importância de uma planificação cuidada, sobretudo em atividades ligadas a efemérides escolares.

No final da aula, foi proposta uma atividade de expressão plástica baseada na audição da obra "As Quatro Estações", criando desenhos que refletiam a sua interpretação pessoal da música. Esta iniciativa mostrou-se particularmente positiva, incentivando a criatividade, a autoexpressão e a valorização do trabalho individual dos alunos.

Em síntese, a observação permitiu identificar a importância de estratégias de gestão de sala que favoreçam um ambiente de aprendizagem mais tranquilo e organizado, bem como a necessidade de uma preparação cuidada das atividades, especialmente em contextos comemorativos que envolvem recursos específicos.

## 1.2. Escola B

Ao analisar a aula observada, é possível identificar diversos aspetos que revelam implicações relevantes no contexto do ensino da música, nomeadamente no que toca à gestão do espaço físico e estratégias de acompanhamento individual. Esta reflexão aprofunda a compreensão do impacto das condições ambientais e metodológicas na aprendizagem musical eficiente e inclusiva.

A aula teve lugar numa turma do 5.º ano, numa manhã de quinta-feira, entre as 10h30 e as 12h20. O docente apresentou um planeamento bem estruturado e uma abordagem pedagógica eficaz, que articulou teoria e prática de forma fluida e motivadora.

Um dos aspetos que mais me marcou foi a forma como o professor conseguiu captar a atenção da turma, utilizando estratégias acessíveis, como a introdução de ritmos simples através de sons vocais ("tá", "ti-ti", "shhh"), que facilitaram a compreensão rítmica e incentivaram a repetição e a experimentação.

Apesar do sucesso da maioria das atividades, observou-se que alguns alunos apresentaram dificuldades na flauta, o que evidencia a necessidade de acompanhamento personalizado, bem como da paciência e empatia por parte do professor, elementos fundamentais para manter um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo.

A escola dispõe de instalações funcionais e bem cuidadas, mas a sala onde decorreu a aula apresentava algumas limitações ao nível do espaço físico, que condicionaram ligeiramente as dinâmicas de movimento. Ainda assim, o professor adaptou a disposição da sala, afastando cadeiras para permitir atividades com maior componente prática e corporal, revelando uma atitude flexível e consciente das exigências da disciplina.

Em síntese, esta observação permitiu refletir sobre a importância da planificação rigorosa, da adaptação do espaço e da resposta às necessidades dos alunos. A aula demonstrou que, mesmo com limitações, é possível criar um ambiente de aprendizagem significativo, motivador e inclusivo.

### **1.3. Escola C**

A observação foi realizada numa escola privada que oferece ensino desde o pré-escolar até ao secundário. A aula decorreu com uma turma do 5.º ano, num auditório amplo e equipado com pianos e instrumentos Orff, o que favorece uma abordagem prática, dinâmica e expressiva da música.

A aula iniciou-se com a revisão de conteúdos previamente trabalhados, estratégia essencial para reforçar e consolidar conhecimentos. O professor adotou uma postura colaborativa, participando ativamente e apoiando os alunos, promovendo assim uma aprendizagem envolvente e o trabalho em equipa.

Foi também anunciada a realização de uma prova prática na aula seguinte, incentivando a prática autónoma, a responsabilidade e a consciência do progresso individual.

A atitude participativa e próxima do professor, com correções sensíveis e envolvimento nas atividades, criou um ambiente de confiança. Esta abordagem colaborativa estimula não só a motivação intrínseca, como também favorece o desenvolvimento de competências sociais e musicais. A relação estabelecida entre professor e alunos demonstrou-se positiva e equilibrada, sendo evidente o respeito mútuo e a capacidade da turma em distinguir momentos de trabalho focado de momentos mais descontraídos.

Em síntese, a observação permitiu-me refletir sobre a importância de um ambiente físico adequado e de estratégias pedagógicas que promovam não só a aprendizagem musical, mas também a valorização da expressão individual, da autonomia e da cooperação. Esta observação reforçou a minha consciência do papel ativo do professor como facilitador de um clima educativo positivo, onde os alunos se sentem motivados, desafiados e seguros para se expressarem através da música.

#### **1.4. Escola D**

A aula observada realizou-se numa escola pública que dispõe de boas condições físicas e uma ampla variedade de instrumentos musicais, como flautas, instrumentos Orff, piano e guitarra, proporcionando aulas diversificadas e enriquecedoras. A turma era do 5.º ano e a aula decorreu numa sexta-feira, das 08h50 às 09h40.

A estrutura da aula iniciou-se com uma revisão dos conteúdos previamente trabalhados, evidenciando uma preocupação do professor em garantir uma continuidade no processo de aprendizagem. A integração de atividades com instrumentos de sopro, nomeadamente a flauta, revelou-se uma oportunidade valiosa para os alunos praticarem de forma individual e cooperativa. O professor acompanhou os exercícios com guitarra e piano, adotando uma abordagem envolvente e colaborativa. Quando surgiram dificuldades de afinação, o professor respondeu de forma rápida e eficaz, reorganizando a turma por filas.

Seguiu-se uma atividade temática sobre o Halloween, utilizando instrumentos Orff, o que refletiu diversidade metodológica empregue na aula. A explicação clara do professor sobre a execução e ritmo dos instrumentos simplificou conceitos e facilitou a compreensão, promovendo uma aprendizagem inclusiva.

Um momento que destaco da aula foi o momento de improvisação coletiva. Esta proposta permitiu aos alunos expressarem-se musicalmente, sem medo de errar, e desenvolveu não só a criatividade, mas também a confiança e o espírito de grupo. A adesão dos alunos foi muito positiva, o que demonstra o potencial motivador da improvisação como recurso didático.

Contudo, a aula apresentou desafios comportamentais, especialmente durante as atividades mais dinâmicas com instrumentos Orff. A intervenção imediata e construtiva do professor evidenciou uma gestão eficaz, equilibrando dinamismo e regras claras, essenciais nesta fase do desenvolvimento.

Em síntese, a análise desta aula revela uma abordagem pedagógica diversificada e participativa. A combinação de atividades de revisão, prática instrumental, exploração de temas temáticos e improvisação, aliada a uma gestão atenta, promoveu o desenvolvimento de competências musicais, sociais e emocionais, fundamentais na EM no EB.

## 1.5. Escola E

A análise refere-se a uma experiência pedagógica numa instituição que oferece valências desde a creche ao ensino secundário, incluindo um lar residencial para idosos. A aula em questão foi realizada numa turma do 5.º ano, numa sexta-feira, pelas 10h50. A turma, apresentou um perfil dinâmico, curioso e com vontade de participar, embora também tenha demonstrado alguma agitação, particularmente nos momentos de transição entre as atividades.

A aula iniciou com a apresentação do sumário, uma prática importante, uma vez que fornece aos alunos uma orientação clara sobre os conteúdos a serem abordados, contribuindo para a organização cognitiva e para a motivação. Seguiu-se uma atividade de percussão corporal que funcionou como aquecimento, promovendo o envolvimento rítmico e espontâneo da turma.

No que toca à componente teórica, esta teve como foco os instrumentos Orff. A explicação foi conduzida de forma clara, apoiada pelo manual e complementada com a projeção de vídeos, que permitiu aos alunos conhecerem visualmente os instrumentos em questão. Contudo, a ausência de uma componente prática imediata, limitou o envolvimento dos alunos.

Na parte prática, a utilização da flauta com faixas “PlayAlong” contribuiu para a consolidação técnica e auditiva, apesar de um aumento do ruído e dispersão que destacou a necessidade de melhorar as estratégias de gestão de transição.

A análise evidenciou também limitações estruturais, como a falta de uma sala de música adequada e a escassez de instrumentos, que restringem a exploração sonora e a realização de atividades corporais e em grupo.

Em suma, embora a aula tenha demonstrado estratégias pedagógicas relevantes e uma dinâmica participativa, existem limitações estruturais que dificultam uma experiência educativa mais enriquecedora e diversificada, sublinhando a necessidade de melhorias nas condições físicas e materiais do espaço de ensino. Assim, torna-se imperativo refletir sobre a necessidade de melhorias nas condições físicas e materiais do espaço escolar, de modo a oferecer uma EM mais diversificada, estimulante e inclusiva, capaz de potenciar o desenvolvimento integral dos alunos.

## **1.6. Escola F**

A aula assistida decorreu numa turma do 5.<sup>o</sup> ano, numa segunda-feira, entre as 12h15 e as 13h05. A sala onde decorreu a aula está organizada de forma funcional, com as mesas dispostas em meia-lua e um espaço central disponível para movimento, o que favorece a interação, a escuta ativa e a liberdade de expressão.

Desde o início, a professora adotou uma abordagem estruturada, começando pela escrita do sumário no quadro e pela realização da chamada. Estes procedimentos não só contribuem para a organização da aula, como também transmitem à turma uma noção de rotina e responsabilidade.

A primeira parte da aula centrou-se numa proposta de sonoplastia com base na visualização de um vídeo sobre aves. Ao substituir a banda sonora original por sons criados em tempo real, a atividade promoveu competências como escuta ativa, criatividade e trabalho cooperativo. Apesar do valor pedagógico, esta abordagem exigiu um controlo eficaz da agitação gerada pela manipulação livre dos instrumentos, confirmando a importância da preparação e da definição clara de regras em atividades mais livres.

A segunda parte da aula teve como foco a introdução do xilofone e da escala pentatónica. Dado que nem todos os alunos tinham acesso imediato aos instrumentos reais, foram utilizados papelofones e canetas como baquetas improvisadas, o que representou uma solução criativa e inclusiva. Esta estratégia promove uma participação mais ativa e igualitária, contribuindo para o desenvolvimento de competências musicais de forma lúdica e acessível.

Em suma, a aula observada revelou-se bem estruturada, dinâmica e criativa, adaptada às necessidades e características da turma. Apesar de algumas limitações ao nível dos recursos materiais, como o número reduzido de instrumentos disponíveis, a escola procura, dentro das suas possibilidades, criar um ambiente rico em estímulos artísticos e musicais.

## **1.7. Escola G**

A instituição de ensino em questão, atualmente, abrange desde a creche até ao ensino secundário. A aula observada teve lugar numa turma do 5.º ano, numa quinta-feira, às 08h30.

Durante a aula, foi possível identificar a utilização de diversos instrumentos musicais, nomeadamente a flauta e o ukulele, que contribuíram para a dinamização da aula. O professor, ao procurar envolver todos os alunos na prática musical, independentemente de possuírem ou não instrumentos, revelou uma abordagem pedagógica que valoriza a participação coletiva e o envolvimento de toda a turma.

A metodologia adotada privilegiou a prática como ponto de partida para a aprendizagem. Ao permitir a execução de músicas simples antes da introdução formal de conceitos teóricos, o docente favoreceu uma aprendizagem intuitiva e motivadora.

Adicionalmente, a utilização do método de imitação evidencia-se como uma estratégia clássica e eficiente no ensino de música, promovendo o desenvolvimento da audição e a construção de competências auditivas essenciais. Este tipo de abordagem fomenta a interiorização natural da linguagem musical e fortalece o vínculo afetivo com a disciplina.

Em suma, a aula observada refletiu uma prática pedagógica consistente, centrada na inclusão, na experimentação e na valorização da experiência musical como parte integrante do desenvolvimento global dos alunos. Este exemplo reforça a importância de uma abordagem didática que, mais do que transmitir conteúdos, promove o gosto pela música, a partilha, o respeito mútuo e o prazer de aprender em grupo.

## Capítulo 2 – Prática De Ensino Supervisionada

A minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi desenvolvida numa turma do 5º ano de escolaridade da Escola Básica e Secundária de Lustosa, contando com a colaboração da docente Manuela Gomes, na qualidade de professora cooperante. O estágio decorreu sob a orientação da Professora Doutora Graça Boal-Palheiros e do Professor Jonas Araújo, que acompanharam e supervisionaram todo o processo formativo.

A PES teve uma duração aproximada de nove meses, entre novembro de 2024 e junho de 2025. Antes do início da lecionação, foram realizadas duas aulas de observação e cooperação. Esses momentos de observação foram fundamentais para a preparação da minha intervenção pedagógica, pois possibilitaram-me entender melhor as especificidades dos alunos e as estratégias utilizadas pela docente para gerir a turma e o processo de ensino-aprendizagem.

### 2.1. Caracterização da Escola e Recursos

A Escola Básica e Secundária de Lustosa, frequentemente designada por Escola de Lousada Norte, localizada na via CM1128, na freguesia de Lustosa, pertencente ao concelho de Lousada. Desde 2011, esta instituição integra o Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca, localizada em Nogueira.



*Figura 1 – Vista Exterior da Escola*

À entrada do edifício principal encontra-se um átrio amplo, frequentemente utilizado para os concertos realizados ao longo do ano letivo (Figura 2). Este espaço conta com escadas largas que garantem excelente visibilidade e promovem uma interação fluida entre os alunos e o público, assegurando simultaneamente o conforto e a participação da comunidade escolar nos eventos realizados.



*Figura 2 – Espaço para Concertos*

Em relação às aulas de EM, existe uma sala de aula dedicada exclusivamente a esta disciplina (Figuras 3), que se revela bastante funcional para o desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas com a mesma. A disposição das mesas e cadeiras, em formato de meia lua, favorece a interação entre os alunos e permite uma dinâmica de trabalho colaborativo, existindo bastante espaço no centro da sala.

Esta está equipada com recursos tecnológicos que potenciam as atividades educativas. Entre eles, encontramos um computador situado na mesa do professor, um projetor que possibilita a apresentação de conteúdos visuais, um quadro branco e um quadro pautado. Contém, ainda, um piano que se encontra em frente ao quadro em branco onde se fazem as projeções.

Adicionalmente, a sala conta com um sistema de som, com duas colunas distribuídas uma em cada canto da sala, o que assegura uma qualidade sonora adequada para as atividades musicais. Para complementar as necessidades didáticas, existem quatro armários com instrumentos Orff, tanto de altura definida como indefinida, permitindo assim um acesso fácil aos recursos necessários para a prática musical e a exploração sonora.



*Figura 3 – Sala de Educação Musical*

## **2.2. Características da Turma**

A turma que me foi atribuída para a realização da PES foi a 5º C (Figura 4), composta inicialmente por 14 alunos, dos quais nove do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Dois destes alunos estavam integrados no regime de ensino articulado, e embora a sua presença nas aulas de EM não fosse obrigatória, demonstraram um comprometimento notável ao estarem sempre presentes nas aulas, o que contribuiu para a dinâmica da turma.

No segundo período letivo, a composição da turma sofreu alterações com a integração de dois novos alunos provenientes do Brasil e de Cabo Verde, elevando o número total para 16. A diversidade de experiências e origens dos alunos trouxe uma nova dinâmica ao grupo. Contudo, no início do terceiro período, o aluno cabo-verdiano deixou a escola, passando a turma a contar com 15 alunos.



*Figura 4 – Turma da PES*

De um modo geral, a turma demonstrou um desempenho globalmente satisfatório, especialmente nas áreas de afinação e interpretação vocal. Os alunos evidenciaram uma boa capacidade de memorização das peças trabalhadas, bem como um interesse consistente pelas atividades propostas. Ao longo do ano, os alunos apresentaram melhorias na afinação, na expressividade e na performance global. Os concertos realizados ao longo do ano letivo revelaram-se determinantes neste processo de crescimento, funcionando como elementos motivadores, capazes de despertar nos alunos um maior sentido de responsabilidade, compromisso e envolvimento, tanto na vertente vocal como instrumental.

Uma área que, desde o início, se mostrou mais desafiante foi a componente rítmica e instrumental. Apesar das dificuldades iniciais, os alunos demonstraram grande entusiasmo por atividades que envolvessem movimento e expressão corporal, com especial destaque para as sessões com instrumentos Orff, onde se observou um envolvimento particularmente elevado.

Relativamente à flauta de bisel, foi possível identificar, no início do ano letivo, dificuldades generalizadas ao nível da técnica e do domínio das notas. Esta realidade exigiu a implementação de estratégias diferenciadas e sistemáticas, adequadas ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Com o decorrer do tempo, os alunos demonstraram melhorias consideráveis na sua execução, embora algumas dificuldades pontuais ainda se mantivessem presentes. O progresso evidenciado ao longo do ano letivo constituiu-se como resultado de uma prática pedagógica sistemática e persistente, aliada a um processo contínuo de sensibilização dos

alunos para a importância do estudo regular. Este esforço permitiu-me, perceber uma evolução significativa no domínio técnico e interpretativo por parte dos alunos.

Para além disso, ao longo do ano letivo, consegui estabelecer uma relação pedagógica sólida com os alunos, tanto dentro como fora da sala de aula. Esta relação foi fundamental para a criação de um espaço de aprendizagem positivo, onde os alunos se sentissem à vontade para explorar e expressar as suas ideias e emoções através da música, ultrapassando eventuais barreiras de timidez e participando com entusiasmo nas diferentes atividades propostas.

### **2.3. Prática de Ensino Supervisionada no 2º ciclo**

No início do estágio, o meu principal receio relacionava-se com o facto de estar prestes a lecionar num ciclo de ensino no qual ainda não possuía qualquer experiência prática. Embora já tivesse estado diante de turmas no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), no 1.º ciclo do EB, sabia que o 2.º ciclo apresentaria novas exigências, sobretudo por integrar um projeto curricular mais complexo. No entanto, desde os primeiros momentos, senti-me apoiada por um conjunto de profissionais e colegas que contribuíram de forma significativa para que esta transição ocorresse de forma segura e positiva.

A orientação da professora cooperante foi essencial neste processo. Desde o início, ajudou-me a compreender as especificidades da turma e a identificar os desafios pedagógicos emergentes. Ainda que, por vezes, pudessem existir perspetivas diferentes sobre determinados aspetos, o que considero natural num processo formativo, estas situações deram lugar a debates construtivos, pautados pelo respeito mútuo e pelo objetivo comum de melhorar a prática letiva. As suas sugestões e conselhos contribuíram para uma reflexão mais consciente sobre as metodologias adotadas, tanto ao nível da planificação como da aplicação em contexto real. Esta relação colaborativa entre estagiário e professor cooperante constitui, como defende Botelho (2018), é um dos pilares fundamentais na construção da identidade docente, favorecendo uma formação orientada, crítica e contextualizada. De facto, como o autor defende, o estágio representa uma fase

crucial na formação profissional, permitindo o contacto direto com a realidade escolar e a reflexão crítica sobre a prática.

Também os seminários de estágio e os momentos de reflexão partilhados com os professores orientadores, supervisores e colegas de estágio foram fundamentais para o meu crescimento profissional. Assim, considerando as opiniões dos diversos professores e colegas, bem como a minha própria análise sobre o desenvolvimento das aulas, fui capaz de identificar erros, repensar estratégias e ajustar práticas, procurando constantemente corrigir as lacunas identificadas durante o estágio, com o intuito de melhorar a minha prática pedagógica.

A colaboração com os colegas estagiários revelou-se igualmente enriquecedora. Através das observações cruzadas, da partilha de materiais e da reflexão conjunta durante os seminários, foi possível desenvolver uma aprendizagem partilhada e colaborativa. Como referem Lima e Fialho (2015), a construção do conhecimento docente passa também pela criação de uma linguagem comum entre pares, o que promove a consolidação de critérios de qualidade e o fortalecimento da identidade profissional. Esta visão esteve claramente presente nas minhas interações com os colegas estagiários e na relação de colaboração com a professora cooperante, reforçando a importância da partilha e do diálogo constante para a melhoria contínua da prática educativa.

O início do período letivo decorreu em articulação com a professora cooperante, o que possibilitou a construção de uma continuidade pedagógica entre as aulas e garantiu a coerência necessária à minha integração no contexto escolar. Na primeira semana de observação, recolhi informações importantes sobre o perfil da turma, os ritmos de aprendizagem e as metodologias da professora cooperante. Este momento inicial revelou-se particularmente significativo, pois permitiu-me compreender, de forma mais concreta, a dinâmica entre docente e alunos, os ritmos de aprendizagem, bem como as estratégias metodológicas e os modelos de planificação então adotados.

Ao longo da observação das aulas lecionadas pela professora cooperante, tornou-se evidente a importância da relação estabelecida entre o professor cooperante e o estagiário no processo de iniciação à prática letiva. Este vínculo constitui um dos pilares estruturantes da formação inicial, na medida em que favorece a construção de um percurso formativo orientado, reflexivo e

contextualizado. Observar, como sublinha Reis (2011), não se resume a assistir: trata-se de uma prática intencional e crítica que favorece o desenvolvimento profissional, permitindo ao estagiário construir uma prática pedagógica informada e reflexiva. Tal como defende o autor, observar é muito mais do que assistir passivamente: é uma prática que possibilita o desenvolvimento tanto numa perspetiva individual como colaborativa. Foi, portanto, através deste olhar analítico e reflexivo que pude transformar as experiências observadas em aprendizagens significativas, que influenciaram diretamente a minha prática pedagógica.

Em colaboração com a professora cooperante e os colegas estagiários, foram organizadas diversas apresentações ao longo do ano letivo, com o intuito de proporcionar aos alunos uma experiência musical rica e variada. As apresentações públicas, como as comemorações do Natal, Santa Cecília, Primavera ou o Dia do Agrupamento, assumiram um valor pedagógico significativo. Estes momentos contribuíram para o desenvolvimento das competências performativas dos alunos, reforçaram a sua motivação intrínseca e fortaleceram o sentimento de pertença à escola. A visibilidade do trabalho desenvolvido em aula promoveu uma perceção positiva da disciplina de EM, integrando os alunos num projeto coletivo de aprendizagem e celebração artística.

Ao longo do ano letivo, foram definidos conteúdos relacionados com a música erudita portuguesa, a música contemporânea e atividades de composição, que foram considerados, desde o início, como desafios a serem implementados no âmbito da PES. Assim, esses conteúdos foram incorporados de forma obrigatória na planificação anual.

Para orientar eficazmente o trabalho ao longo do ano letivo, elaborei uma planificação de médio e longo prazo, apresentada na Tabela 1, que fui ajustando consoante os concertos, conteúdos programáticos e interesses emergentes. A flexibilidade desta planificação revelou-se essencial para responder às exigências do calendário escolar e adaptar o ensino às necessidades reais da turma. Tal como referem Virote e Veloso (1995), a planificação inicial do ano letivo permite construir uma visão global do trabalho a desenvolver, promovendo uma maior consciência das prioridades e das diferentes atividades a realizar. Contudo, essa planificação deve ser encarada como um processo dinâmico e flexível, aberto a reajustes que respondam às condições reais da prática educativa.

## Planificação a Médio-Longo Prazo

Semanas	Datas Indicativas	Aulas	Domínio das Aprendizagens Essenciais	Descritores do Perfil dos Alunos	Atividades Musicais/Temas	Conteúdos	Notas/Outras Atividades na Escola	
1º	30 de setembro a 4 de outubro	Observação	Interpretação e Comunicação	Conhecedor/ Sabedor/Culto/ Informado (A, B, G, I, J)				
2º	7 a 11 de outubro	Observação						
3º	14 a 18 de outubro	Cooperação			Criativo/Crítico/ Analítico (A, B, C, D, G, J)	Introdução à flauta de bisel		
4º	21 a 25 de outubro	Cooperação				Preparação para o Concerto Outubro Rosa		Concerto Outubro Rosa
5º	28 de outubro a 1 de novembro	Lecionação			Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	Dinâmicas	Ritmo: semínima Timbre: voz, flauta de bisel e timbres corporais Altura: notas sol, lá e si Dinâmica: piano e forte	
6º	4 a 8 de novembro	Lecionação	Apropriação e reflexão	Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)	Instrumental Orff	Timbre: voz, flauta de bisel e instrumentos Orff (altura definida e indefinida) Altura: nota Dó agudo	Supervisão 1	
7º	11 a 15 de novembro	Lecionação		Sistematizador/ Organizador (A, B, C, I, J)		Ritmo: mínima Timbre: voz e instrumentos Orff (altura definida)	S. Martinho	
8º	18 a 22 de novembro	Lecionação		Comunicador (A, B, D, E, H)		Timbre: voz e instrumentos Orff (altura definida)	Concerto Santa Cecília	
9º	25 a 29 de novembro	Lecionação		Questionador (A, F, G, I, J)		Timbre: voz, instrumental Orff (altura definida) e flauta de bisel	Avaliação instrumental	
10º	2 a 6 de dezembro	Lecionação	Experimentação e Criação	Participativo/ Colaborador (B, C, D, E, F)	Preparação para o Concerto de Natal	Ritmo: colcheia Timbre: voz, flauta de bisel Altura: nota mi		
11º	9 a 13 de dezembro	Lecionação				Timbre: voz	Auto e heteroavaliação	
	17 de dezembro				Responsável/ Autónomo (C, D, E, F, G, I, J)			Concerto de Natal

				Autoavaliador (transversal às áreas)			
<b>Interrupção de Natal</b>							
12º	6 a 10 de janeiro	Lecionação	Interpretação e Comunicação	Conhecedor/ Sabedor/Culto/ Informado (A, B, G, I, J)	Orquestra	Timbre: instrumentos de orquestra (cordas e sopros)	
13º	13 a 17 de janeiro	Lecionação		Criativo/Crítico/ Analítico (A, B, C, D, G, J)		Timbre: instrumentos de orquestra (percussão), instrumentos Orff (altura indefinida)	
14º	20 a 24 de janeiro	Lecionação		Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	Instrumental Orff	Timbre: voz, flauta de bisel, instrumental Orff (altura definida) Género musical: música tradicional	
15º	27 a 31 de janeiro	Lecionação		Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)		Timbre: voz, flauta de bisel, instrumentos Orff (altura definida) Género musical: música tradicional	Supervisão 2
16º	3 a 7 de fevereiro	Lecionação	Apropriação e reflexão	Sistematizador/ Organizador (A, B, C, I, J)	Preparação para o Concerto de São Valentim	Timbre: voz, flauta de bisel	
17º	10 a 14 de fevereiro	Lecionação		Comunicador (A, B, D, E, H) Questionador (A, F, G, I, J)		Timbre: voz, flauta de bisel	Concerto de São Valentim
18º	17 a 21 de fevereiro	Lecionação		Experimentação e Criação	Participativo/ Colaborador	Música Tradicional Portuguesa	Timbre: instrumentos tradicionais e clavaz Género: música tradicional
19º	24 a 28 de fevereiro	Lecionação	Timbre: instrumentos tradicionais e adufe Género: Música Tradicional Portuguesa		Carnaval na escola		
20º	3 a 7 de março	Lecionação	Timbre: voz e instrumentos tradicionais Género: música tradicional, cante alentejano		Férias de Carnaval		

21º	10 a 14 de março	Lecionação		(B, C, D, E, F)		Timbre: voz e instrumentos tradicionais Género: música tradicional, cante alentejano	
22º	17 a 21 de março	Lecionação		Responsável/ Autónomo (C, D, E, F, G, I, J)	Música Tradicional Portuguesa Música de Portugal – Compositor Português	Timbre: voz e instrumentos tradicionais Género: música tradicional	Avaliação Instrumental
23º	24 a 28 de março	Lecionação		Autoavaliador (transversal às áreas)	Música de Portugal – Compositor Português	Timbre: timbres corporais e voz Género: música erudita portuguesa	
24º	31 de março a 4 de abril	Lecionação			Instrumental Orff	Timbre: voz, flauta de bisel e instrumentos Orff (altura definida)	Auto e Heteroavaliação
<b>Interrupção da Páscoa</b>							
25º	21 a 25 de abril	Lecionação	Interpretação e Comunicação	Conhecedor/ Sabedor/Culto/ Informado (A, B, G, I, J)	Tecnologia Musical	Experimentação Criação Composição	
26º	28 de abril a 2 de maio	Lecionação		Criativo/Crítico/ Analítico (A, B, C, D, G, J)		Experimentação Criação	
27º	5 a 9 de maio	Lecionação	Apropriação e reflexão	Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	Ensaio para o 3º Concerto de Primavera	Timbre: voz, flauta de bisel	
28º	12 a 16 de maio	Lecionação		Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)		Timbre: voz, flauta de bisel	
29º	19 a 23 de Maio	Lecionação		Sistematizador/ Organizador (A, B, C, I, J)	Música Contemporânea	Timbre: sons não convencionais Género: música contemporânea	Supervisão 1 Avaliação Instrumental
				Comunicador			

30º	26 a 30 de maio	Lecionação	Experimentação e Criação	(A, B, D, E, H) Questionador (A, F, G, I, J)	Ensaio para Concerto Dia do Agrupamento	Timbre: voz, flauta de bisel	3º Concerto da Primavera
31º	2 a 6 de Junho	Lecionação		Participativo/ Colaborador (B, C, D, E, F)	Gêneros Musicais	Timbre: voz Gênero: Brasil (Sertanejo, samba, forró, funk, bossa nova)	Concerto dia do Agrupamento
32º	9 a 13 de junho	Lecionação		Responsável/ Autônomo (C, D, E, F, G, I, J)			
				Autoavaliador (transversal às áreas)			

*Tabela 1 - Planificação a Médio-Longo Prazo*

Durante o terceiro período, planeei abordar géneros musicais de Portugal, Brasil e Cabo Verde, como forma de valorizar a diversidade cultural existente na turma. Esta decisão foi cuidadosamente fundamentada na composição multicultural do grupo, que integrava alunos oriundos do Brasil e de Cabo Verde. A inclusão de géneros musicais do Brasil e Cabo Verde, procuravam reconhecer e valorizar as identidades culturais representadas na sala de aula, promovendo, assim, o sentimento de pertença, o respeito pela diferença e o diálogo intercultural no espaço educativo.

Contudo, a necessidade de preparar um concerto para o Dia do Agrupamento, que não estava inicialmente previsto, obrigou a uma reorganização da planificação. Tendo em conta que, nessa altura, o aluno de nacionalidade cabo-verdiana já tinha deixado a turma, optei por desenvolver de forma mais aprofundada géneros musicais do Brasil, como forma de valorizar a presença do aluno de nacionalidade brasileira ainda integrado na turma. Esta escolha permitiu não só diversificar os conteúdos abordados, como também criar um espaço de partilha cultural. Esta experiência evidenciou a importância de uma pedagogia centrada nos alunos e nas suas vivências, favorecendo a escuta ativa, a adaptação e a valorização das diferenças como potencial educativo.

A observação das aulas que lecionei, realizada por uma colega de mestrado, foi um momento muito valioso para o meu desenvolvimento tanto pessoal como profissional. Este acompanhamento não contribuiu apenas para o aprimoramento

de determinadas atividades e comportamentos, como também proporcionou uma avaliação crítica, através da partilha de opiniões e sugestões construtivas. O feedback recebido permitiu identificar tanto os aspetos positivos da minha prática docente, como as áreas que poderiam ser melhoradas, promovendo assim um ciclo contínuo de reflexão e crescimento profissional.

Ao longo do ano, propus à turma a exploração de diversos instrumentos musicais, incluindo flauta de bisel, instrumentos Orff (de altura definida e indefinida), instrumentos de lâminas, voz e fontes sonoras não convencionais. A proposta pedagógica visou desenvolver uma perspetiva prática e criativa da aprendizagem musical, alinhada com as Aprendizagens Essenciais da disciplina.

Embora a escola apresentasse vários recursos instrumentais, foram notórias pequenas limitações, nomeadamente a ausência de instrumentos de lâminas suficientes para distribuir um por aluno. No sentido de colmatar este entrave, recorri à utilização de papelofones como alternativa pedagógica, o que permitiu garantir a continuidade do processo de aprendizagem e promover a inclusão de todos no contexto experimental. Durante as interpretações musicais, optei frequentemente por dividir a turma por naipes, assegurando que todos os alunos tivessem um papel ativo dentro da sala de aula.

A relação com a turma desenvolveu-se de forma gradual e progressiva ao longo da PES. Desde o início, senti a necessidade de conquistar a confiança dos alunos e compreender as suas particularidades, o que implicou um esforço consciente para conhecer cada um de forma individual. Este processo revelou-se essencial para a criação de um ambiente de respeito, empatia e colaboração, tanto no contexto letivo como nas interações informais. Como refere Ribeiro (2010), a qualidade da relação pedagógica tem um impacto direto na motivação e no sucesso dos alunos. A escuta ativa, a empatia e a disponibilidade para o diálogo são ferramentas essenciais para a construção de um ambiente educativo positivo, seguro e respeitador, que favorece o envolvimento dos alunos e permite que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma significativa. Por outro lado, a ausência de diálogo e posturas autoritárias por parte do docente podem conduzir à desmotivação.

Esta proximidade foi essencial para ajustar as estratégias pedagógicas às necessidades reais da turma, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais

significativo. A experiência ensinou-me que ensinar vai muito além da simples transmissão de conteúdos: requer escuta, sensibilidade e adaptação constante à realidade dos alunos.

As interações constantes com os alunos, com os professores orientadores, a professora cooperante e os colegas de estágio foram fundamentais para o meu crescimento enquanto futura professora de EM. Compreendi que ensinar é, acima de tudo, um exercício contínuo de escuta, sensibilidade, adaptação e relação. Deste modo, a construção de um ambiente seguro, de respeito mútuo e de valorização das individualidades foi determinante para a criação de um espaço de aprendizagem significativo.

Termino esta etapa com um sentimento de gratidão e confiança. Levo comigo aprendizagens que vão muito além dos conteúdos: levo relações, vivências e a certeza de que quero continuar a ensinar com compromisso, criatividade e humanidade. O estágio não foi apenas uma exigência curricular, mas uma experiência transformadora que consolidou a minha identidade docente e reforçou a minha vontade de contribuir para uma EM mais inclusiva, crítica e sensível às realidades dos alunos.

## **Capítulo 3 - ADAPTAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA A TURMAS DE 1º CICLO COM ALUNOS DE NECESSIDADES ADICIONAIS DE SUPORTE**

### **3.1. Introdução**

O Projeto de Investigação tem como tema “Adaptação de Professores de música a turmas de 1º ciclo com alunos de Necessidades Adicionais de Suporte” e tem como objetivo compreender de que forma os professores de música podem adaptar as suas práticas para responder eficazmente às necessidades de alunos com NAS.

A primeira questão a abordar diz respeito às barreiras enfrentadas pelos professores na inclusão de alunos de NAS nas suas aulas. A compreensão dessas dificuldades é fundamental para que se possam desenvolver estratégias para uma inclusão de todos os alunos em sala de aula. Assim, a investigação foca-se em identificar e analisar os obstáculos que os professores encontram no seu dia a dia.

Além de identificar as barreiras, esta investigação também se propõe a explorar as estratégias de ensino adotadas pelos professores de forma a garantir uma prática inclusiva. Este estudo procura compilar e analisar essas estratégias, permitindo não apenas a sua identificação, mas também a um conjunto de recomendações que possam orientar futuros professores para uma prática inclusiva.

Este tema desperta o meu interesse, considerando que leciono aulas de AEC de música, nas quais há alunos com NAS. Assim, é por vezes necessário adaptar as atividades pedagógicas às necessidades específicas desses alunos.

Em suma, este tema é particularmente significativo para quem, assim como eu, tem estado diretamente envolvido na prática pedagógica em AEC's e que trabalha com alunos com NAS. A minha experiência prática ao longo dos últimos dois anos tem proporcionado uma visão aprofundada dos desafios que a inclusão traz para a sala de aula.

## **3.2. Revisão de Literatura**

### **3.2.1 Música no 1º ciclo**

No 1.º Ciclo do EB, a música integra-se maioritariamente através das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), assumindo um papel complementar no percurso escolar das crianças. Apesar de não fazer parte do currículo obrigatório, a sua presença visa proporcionar experiências musicais que contribuam para o desenvolvimento global dos alunos, promovendo competências ao nível da expressão, criatividade, escuta ativa e interação social (Araújo e Veloso, 2016, pp. 66-67).

Neste enquadramento, a análise da EM no EB, conforme articulada por Graça Mota e complementada por Vasconcelos et al. e Figueiredo e Vasconcelos, revela um panorama rico que destaca a importância da música no desenvolvimento integral das crianças. Mota (2007) e Vasconcelos et al. (2006) revelam uma preocupação comum com a qualidade e a integração da música no currículo escolar, evidenciando a importância de uma abordagem pedagógica estruturada e colaborativa. Ambos os artigos discutem a necessidade de uma formação adequada para os professores, enfatizando que o êxito da EM no primeiro ciclo depende, em grande parte, da capacitação e da formação contínua dos professores que lecionam.

Mota (2007) menciona uma urgência de formação específica e de qualidade para os professores de música, argumentando que a formação superficial pode resultar numa abordagem ineficaz da disciplina. Esta ideia ressoa com a proposta de Vasconcelos et al. (2006, p. 6), que defende que o ensino da música deve ser construído sobre uma base sólida de competências, onde a prática ativa e a diversidade de experiências educativas são fundamentais. Ambos os artigos sugerem que a melhoria da EM no currículo não pode ser alcançada sem um investimento significativo na formação dos professores do 1º ciclo do EB, que devem estar preparados não apenas com conhecimento teórico, mas também com habilidades pedagógicas que lhes permitam integrar a música de forma eficaz nas suas aulas.

Adicionalmente, Mota (2007, p.6) critica o facto da EM muitas vezes ser vista como uma disciplina secundária, e propõe a criação de parcerias entre escolas e instituições vocacionais de música como uma forma de enriquecer a experiência

musical dos alunos. O autor argumenta que a falta de objetivos claros e a ausência de parcerias entre escolas e instituições musicais comprometem a integração da música no ensino, o que é reforçado pela necessidade de uma abordagem interdisciplinar ressaltada por Figueiredo e Vasconcelos (2002). A colaboração entre diferentes agentes educacionais, conforme sugerido por ambos os autores, é essencial para garantir que a EM se torne mais valorizada no currículo escolar, promovendo uma abordagem mais rica e diversificada.

Além disso, a proposta de Mota (2007, p. 5) de estabelecer um perfil de competências que permita a colaboração entre professores generalistas e especialistas em música é um passo importante para enriquecer a experiência educativa. Vasconcelos et al. (2006, p. 6) reforçam essa ideia, ao sugerirem que a variedade de experiências de aprendizagem e a inclusão de diferentes estilos e culturas musicais são fundamentais para uma formação musical integral.

Por outro lado, Figueiredo e Vasconcelos (2002, p. 10) mencionam a importância da autonomia dos alunos na construção das suas competências, propondo que a AEC de música deve ser um espaço onde os alunos possam explorar, experimentar e expressar-se artisticamente.

Outro ponto em comum entre os artigos é a necessidade de avaliações rigorosas e contínuas dos programas de EM. Mota (2007, p. 8), defende uma avaliação longitudinal que considere as particularidades do ensino musical, evitando decisões que possam comprometer a eficácia das práticas educativas. Vasconcelos et al. (2006, p. 15), complementam essa ideia ao sugerir que as atividades de EM sejam organizadas em domínios estruturantes, permitindo uma reflexão crítica e adaptativa sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ambos os textos mencionam a necessidade de um olhar atento e cuidado sobre a implementação e o desenvolvimento da AEC de música, reconhecendo que esta disciplina deve evoluir em consonância com as necessidades dos alunos e as exigências do contexto educativo.

Por fim, a ligação entre os textos de Mota (2007), Vasconcelos et al. (2006) e Figueiredo e Vasconcelos (2002), revela uma necessidade de repensar as práticas educativas no campo da EM. A formação de professores, a integração da música com outras áreas do saber, a promoção da criatividade e a procura pela autonomia dos

alunos são aspetos que, quando articulados de forma coerente, podem contribuir para a valorização da música no currículo escolar.

### **3.2.2 Necessidades Adicionais de Suporte**

O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE), atualmente conhecido como Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), refere-se às dificuldades significativas que alguns alunos apresentam para acompanhar o currículo escolar regular, devido a limitações físicas, intelectuais, sensoriais, emocionais ou sociais. Essas necessidades exigem adaptações específicas no ensino para garantir a inclusão e o acesso equitativo à educação (Faria, 2014, pp.18-19).

No contexto da AEC de música, este desafio adquire contornos específicos, exigindo estratégias pedagógicas que considerem a diversidade dos alunos e promovam a sua participação ativa.

Neste sentido, o artigo de Santos et al. (2020), refere um estudo aprofundado sobre a inclusão de alunos com NAS num Conservatório Estadual de Música. Os resultados do estudo destacam que, apesar das dificuldades enfrentadas, como a escassez de formação específica e de recursos adequados, práticas inclusivas bem-sucedidas emergem através da criatividade e da adaptação curricular. Os professores ressaltam a importância da formação contínua e do suporte adequado, apontando que a inclusão deve ser encarada como um compromisso ético e pedagógico. Esta ideia é corroborada por Ferreira (2012, p. 29), que argumenta que a música não é apenas um meio de expressão, mas uma ferramenta essencial para a aprendizagem e a socialização de crianças com NAS. A autora propõe uma abordagem colaborativa que envolve escolas, famílias e a comunidade, sublinhando a importância da música no desenvolvimento integral da personalidade do aluno. Além disso, a educação deve ser organizada com base em quatro aprendizagens fundamentais: conhecer, fazer, viver juntos e ser. Essas aprendizagens são essenciais para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno e a sua integração na sociedade. A música, segundo a autora, deve ser integrada de forma significativa no currículo escolar, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e cognitivas dos alunos (Ferreira, 2012, p. 37).

A formação adequada dos professores é um tema central na discussão sobre inclusão na EM. Silva e Almeida (2016, p. 5) enfatizam que o conhecimento sobre as necessidades específicas de cada aluno é crucial para o planejamento de aulas inclusivas. A troca de informações entre professores, profissionais de saúde e famílias é apresentada como uma estratégia vital para compreender as limitações e habilidades dos alunos, permitindo uma abordagem mais adaptada e eficaz.

Silva e Almeida (2018, p. 4-5) aprofundam essa questão ao apontar que os professores enfrentam desafios, como a falta de recursos e apoio pedagógico, que limitam a diversificação das metodologias de ensino. As dificuldades de acesso a instrumentos musicais convencionais levam à procura de alternativas criativas, como a utilização de objetos sonoros do cotidiano. Além disso, a colaboração entre alunos é destacada como um elemento essencial para o sucesso da inclusão, promovendo um ambiente de respeito às diferenças e enriquecendo a experiência de aprendizagem coletiva. A interação e o apoio mútuo entre colegas não favorecem apenas a inclusão de alunos com NAS, mas também contribuem para a formação de uma comunidade educacional mais coesa e solidária.

Costa (2015, p. 11) também contribui para a compreensão da inclusão na EM ao abordar a formação de professores. A autora ressalta a importância de uma formação teórica que permita aos professores desenvolverem uma prática crítica e reflexiva, alinhada com as exigências sociais contemporâneas. Essa reflexão crítica deveria ser um espaço de diálogo e colaboração, permitindo que os professores reconheçam as suas capacidades e desafios, contribuindo para uma prática pedagógica mais inclusiva e consciente.

Em suma, a análise dos textos revela que a inclusão de alunos com NAS na EM não representa apenas um desafio, mas também uma oportunidade para redefinir práticas pedagógicas e promover um ensino mais inclusivo e significativo. A formação dos professores, a colaboração entre diferentes partes interessadas e a criatividade na adaptação curricular emergem como pilares fundamentais para o sucesso dessa inclusão, destacando a necessidade de um comprometimento contínuo e ético por parte dos professores. Dessa maneira, a música, enquanto meio de expressão e aprendizagem, assume um papel central na construção de um ambiente educacional que valoriza a diversidade e promove a equidade.

### **3.2.3 Formação Contínua de Professores**

Os autores Kebach e Duarte (2008), Santos, Carvalho e Lobato (2020), Schambeck (2016), e Silva e Almeida (2016, 2018) revelam uma preocupação comum sobre a formação de educadores e a inclusão de alunos com NAS no contexto da EM. Kebach e Duarte (2008) destacam que a formação adequada dos professores é crucial para compreender a diversidade das formas de aprendizagem e expressão das crianças. Esta compreensão é fundamental para a criação de ambientes educacionais inclusivos, onde todos os alunos possam desenvolver as suas capacidades artísticas, seja através da música, dança ou artes visuais.

Em consonância com esta ideia, Santos, Carvalho e Lobato (2020) argumentam que os músicos que se dedicam ao ensino enfrentam desafios significativos, principalmente a necessidade de desenvolver competências pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno. A falta de formação adequada para a inclusão de alunos com NAS nas escolas de música é um tema recorrente, sendo essencial que os professores procurem qualificação contínua para enriquecer as suas práticas pedagógicas. A inclusão, segundo estes autores, deve ser entendida como um direito humano, onde todos os alunos têm o direito de frequentar turmas regulares e desenvolver-se plenamente num ambiente educacional que respeite as suas individualidades.

Schambeck (2016) complementa essa ideia ao afirmar que a escola inclusiva deve ser um espaço que atenda a todos os alunos, independentemente das suas necessidades específicas. Para isso, é imprescindível que os professores, incluindo os de música, estejam adequadamente formados para implementar estratégias de ensino inclusivas. A formação contínua dos professores torna-se, portanto, uma prioridade nas políticas educacionais que visam garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Silva e Almeida (2016, 2018) afirmam que a formação dos professores deve incluir conhecimentos diversificados e uma postura proativa em relação ao ensino. Os professores que não possuem autonomia e que se limitam a repetir práticas tradicionais podem tornar-se passivos no processo educativo, prejudicando a inclusão de alunos com NAS. Assim, é fundamental que os professores de música

reconheçam a capacidade de todos os alunos desenvolverem conhecimentos e habilidades musicais, independentemente das suas limitações.

Conforme argumentam Silva e Almeida (2018), a eficácia da inclusão escolar depende, em grande medida, da formação adequada dos professores. No entanto, os da área musical que exercem funções nas instituições de ensino revelam uma sensação de inadequação em relação à sua preparação para implementar um ensino inclusivo de qualidade, o que se deve, em grande parte, à carência de formação específica. As autoras mencionam que, apesar de os currículos dos cursos de licenciatura contemplarem algumas disciplinas relacionadas com a educação inclusiva, essa abordagem não é suficiente para assegurar que os professores se sintam totalmente capacitados para lidar com as necessidades de alunos que apresentam NAS.

A inclusão de alunos com NAS nas aulas de música requer adaptações pedagógicas que vão além do simples ajuste de conteúdos. Silva e Almeida (2018) enfatizam a importância de um ambiente educacional que promova a participação ativa de todos os alunos, utilizando recursos didáticos diversificados e métodos de ensino que atendam às particularidades de cada aluno. O desafio é ainda maior no contexto da educação pública, onde a falta de recursos pode dificultar a implementação de práticas inclusivas. No entanto, a criatividade dos professores, aliada ao suporte de profissionais especializados, pode ser um fator determinante na superação desses obstáculos.

Em suma, a convergência das perspectivas apresentadas pelos autores sugere que a formação contínua e adequada dos professores é imprescindível para a promoção de uma EM inclusiva. A inclusão não deve ser vista apenas como uma responsabilidade dos especialistas, mas como uma tarefa coletiva que envolve todos os professores, bem como as famílias e a comunidade. É necessário que as políticas educacionais garantam recursos e apoio, a fim de criar um ambiente propício à aprendizagem de todos os alunos, promovendo uma EM de qualidade que respeite a diversidade e valorize a singularidade de cada aluno.

### **3.3. Metodologia de Investigação**

#### **3.3.1 Um estudo do tipo qualitativo**

A investigação qualitativa, conforme delineado por Godoy (1995), propõe que a compreensão de um fenómeno é significativamente enriquecida quando se considera o contexto em que ocorre. Esta abordagem enfatiza a necessidade de uma análise integrada. Para tal, o investigador vai para o campo recolher informações a partir da perspectiva dos envolvidos, levando em conta todos os pontos de vista pertinentes.

De acordo com Neves (1996), a investigação qualitativa visa apresentar os fenómenos que emergem no âmbito social. O autor argumenta que, em comparação com os métodos quantitativos, os métodos qualitativos mais completos, uma vez que os dados são obtidos através de uma interação direta com o contexto investigado.

Proetti (2018) descreve a etnografia como a arte e a ciência de descrever uma cultura ou um grupo. Este método requer um período de tempo de estudo, onde o investigador se dedica a um grupo específico, aplicando técnicas de observação e estabelecendo contacto direto com o grupo, participando nas suas atividades. Sem um contacto prolongado com o grupo em estudo, torna-se impossível compreender como este está organizado, como se desenvolve e influencia o comportamento de todos.

Embora a investigação qualitativa se revele a mais adequada aos objetivos deste trabalho, apresenta também desafios significativos, conforme apontado por Neves (1996). Estes desafios incluem questões relacionadas à utilização da linguagem na expressão de ideias, e estas devem ser descodificadas para que a sua análise qualitativa seja feita. Além disso, podem também estar relacionados com a produção e análise de dados e a necessidade de dedicar muito tempo para a sua realização. O processo de registo, organização e análise dos dados é de uma extrema exigência e, no que respeita à confiabilidade e validação dos resultados obtidos, não existem soluções simples.

### **3.4. Escolha dos Métodos de Recolha de Dados e Descrição dos Processos de Análise**

Para a realização deste Projeto de Investigação, estabeleci contacto com três professores de música de 1º ciclo, no intervalo compreendido entre fevereiro e maio de 2025. Após uma explicação inicial sobre os objetivos do meu trabalho, recebi prontamente uma resposta positiva da parte deles, o que demonstrou a abertura e a disponibilidade dos envolvidos para colaborar neste projeto.

Utilizei dois métodos distintos de recolha de dados, que incluíram: a observação de aulas e a realização de entrevistas. Os métodos empregues na recolha de informações permitiram-me responder às questões formuladas na fase inicial da investigação, “Quais as possíveis barreiras enfrentadas pelos professores de música na inclusão de alunos com NAS?”. Além disso, procurei compreender de que forma os professores de música podem adaptar as suas abordagens pedagógicas para atender às diversas necessidades de alunos com NAS. As informações obtidas através das observações serão analisadas segundo três dimensões principais: 1) A interação entre a turma, 2) A receptividade a alunos com NAS e 3) A interação entre alunos com NAS e professor (ver apêndice A).

#### **3.4.1 Observação de Aula**

Segundo Simões e Sapeta (2018, p. 44-45), a observação assume um papel crucial na compreensão dos comportamentos dos intervenientes, possibilitando a formulação de conclusões que, muitas vezes, escapam à abordagem das entrevistas.

A observação pode ser classificada como não participante quando o investigador se encontra distanciado do grupo que está a ser observado, abstendo-se de qualquer forma de interação com os seus membros. Este método permite ao observador manter uma posição neutra, o que pode ser crucial para a obtenção de dados imparciais. Dentro das modalidades de observação não participante, destaca-se a observação direta, que abrange toda a investigação realizada em campo, onde o investigador se encontra em contacto direto com o grupo observado e com o contexto que o circunda (Santos, 1994, p. 7). Esta abordagem proporciona uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas sociais e das interações que ocorrem no seio do grupo em análise.

### 3.4.2 Entrevista Semi-Estruturada

A utilização da entrevista como método de recolha de dados oferece ao entrevistado a oportunidade de expressar a sua perceção sobre um determinado tema. A entrevista permite que haja um contacto mais próximo com os participantes do estudo. Para a realização deste estudo, optou-se pela realização de entrevista semi-estruturada, pois conforme mencionado por Mota (2009) e Teixeira (2020), este formato proporciona uma maior liberdade de expressão tanto para o entrevistado quanto para o investigador. Embora exista um guião previamente elaborado, a flexibilidade inerente a este tipo de entrevista permite ao investigador guiar a entrevista de forma mais flexível, nunca perdendo o foco do objetivo de estudo.

*“(...) em primeiro lugar tratava-se de obter informação, o mais detalhada possível acerca de um conjunto de tópicos previamente estabelecidos e, em segundo lugar, manter um grande espaço de liberdade de forma a permitir que, quer o entrevistador quer o entrevistado, pudessem sequenciar as questões de acordo com as conveniências do desenvolvimento do discurso, (...)” (Mota, 2009, p. 66).*

Conforme assinala Manzini (2004, p. 21), a entrevista semi-estruturada “possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fazem referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas.” Constitui-se, portanto, como a mais adequada aos propósitos do presente estudo.

A análise das entrevistas foi organizada em função das dimensões que visavam responder às questões centrais da investigação. Para tal, foram estabelecidas cinco categorias de análise: 1) contexto profissional; 2) adaptação curricular; 3) formação e recursos; 4) desafios e dificuldades e, por último, 5) sugestões e melhorias. A tabela que resume esta análise encontra-se para consulta no apêndice C.

Importa salientar que, no decurso da realização das entrevistas, foram adotadas várias medidas éticas fundamentais, nomeadamente a proteção dos dados dos entrevistados em estudo e a obtenção do consentimento informado através da assinatura de um Formulário de Consentimento. Estas ações visam assegurar a

conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (ver apêndice D).

Para possibilitar uma análise rigorosa, todas as entrevistas foram transcritas para que se pudesse levar a cabo a respetiva análise. Os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos numéricos, de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Segundo Simões e Sapeta (2018, p. 44-45), a dualidade metodológica entre observação e entrevista permite uma confrontação entre os dados observados e os significados que os intervenientes atribuem à sua realidade, estabelecendo uma relação dinâmica que pode culminar na confirmação de hipóteses ou na identificação de desvios significativos.

### **3.5. Apresentação e Análise de Dados**

Ao longo deste capítulo, será feita uma apresentação detalhada dos dados obtidos durante o decorrer da investigação, procurando garantir a máxima fidelidade às informações recolhidas. A estrutura deste capítulo está organizada em três secções principais. A primeira secção destina-se à exposição dos dados resultantes da observação de aulas. A segunda secção focar-se-á nos dados obtidos através das entrevistas realizadas. Finalmente, a terceira secção será dedicada à análise e discussão abrangente de todos os dados apresentados, permitindo uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos.

#### **3.5.1 Análise das Observações de Aulas**

A presente análise procura aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas implementadas por três professores de AEC de música, no contexto do 1º ciclo do EB, na inclusão de alunos com NAS. A partir das observações de aulas, foi possível identificar diferentes padrões e estratégias que refletem o compromisso com a promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos, bem como as dificuldades e oportunidades inerentes à gestão da diversidade das necessidades dos alunos.

Ao analisar as diferentes turmas, constatei uma diversidade significativa de perfis de alunos com perturbações do desenvolvimento, nomeadamente Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), Perturbações Desafiantes de Oposição, Problemas Comportamentais e Emocionais, Dificuldades no Processamento, Dislexia e Hiperatividade. Cada turma apresenta desafios específicos que requerem uma abordagem pedagógica ajustada às necessidades particulares de cada aluno. Por exemplo, na turma do professor 1, a principal preocupação centra-se na PEA, onde o professor procura estratégias sensoriais e comunicativas específicas, nomeadamente a sensibilidade ao som e a necessidade de criação de ambientes mais tranquilos. Este esforço revela uma compreensão da necessidade de explicar às crianças a situação do colega com PEA e de promover a colaboração da turma para evitar estímulos excessivos, que possam desencadear crises de gritos. Tal abordagem evidencia uma tentativa de sensibilizar a turma, promovendo um ambiente de empatia e compreensão.

Por sua vez, na turma do professor 2, a combinação de PHDA e Perturbações Desafiantes De Oposição traduz-se numa dinâmica de sala exigente, requerendo estratégias específicas que favoreçam a regulação emocional e o controlo de impulsos. Este contexto evidencia a importância de intervenções que fomentem o autocontrolo e a gestão emocional, reforçando a necessidade de uma intervenção pedagógica que seja simultaneamente estruturada e flexível. Por fim, na turma do professor 3, a variedade de dificuldades, incluindo PEA, problemas comportamentais, dificuldades de processamento, dislexia e hiperatividade, reforça a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de responder à complexidade de cada perfil.

A adaptação das atividades, embora muitas vezes subtil e integrada na planificação diária, revela um compromisso dos professores em garantir a acessibilidade e a participação plena de todos os alunos. Essa prática, embora invisível para a turma na maior parte do tempo, demonstra uma preocupação constante em promover uma inclusão efetiva, ajustando atividades e recursos às necessidades específicas de cada aluno. As observações realizadas, revelam que essa adaptação, muitas vezes, ocorre de forma implícita, o que pode dificultar a sua plena

compreensão por parte dos alunos, mas revela uma sensibilidade pedagógica que visa integrar de forma natural a diversidade na dinâmica da aula.

Durante as observações, observei que de modo geral, as três turmas, demonstram uma postura respeitosa e colaborativa, com uma gestão de diferenças marcada pelo respeito e pela valorização do outro. A inclusão de alunos sinalizados ocorre de forma intencional, com estratégias que procuram assegurar a participação ativa e o envolvimento emocional, por exemplo, ao integrar uma criança autista sensível ao som em atividades de grupo. Contudo, surgem também desafios na integração social de alguns alunos, o que revela a necessidade de estratégias adicionais que fomentem a convivência harmoniosa e minimizem obstáculos ao relacionamento interpessoal. Apesar da colaboração entre professores e colegas ser evidente, há espaço para reforçar práticas que promovam o apoio mútuo e a sensibilização para a diversidade, contribuindo assim para o fortalecimento de uma cultura de inclusão mais sólida.

No que diz respeito às estratégias pedagógicas e recursos utilizados, verifica-se uma diversidade de metodologias que procuram adaptar as atividades às necessidades específicas dos alunos com NAS. Destaco, entre estas, o uso de recursos visuais e audiovisuais, instrumentos Orff, percussão corporal, conto de histórias e jogos em equipa, estratégias que promovem não só a participação ativa, mas também o envolvimento emocional. Estas metodologias demonstram uma preocupação em adaptar as atividades às necessidades específicas, promovendo a participação ativa e o envolvimento emocional dos alunos.

A colaboração com profissionais de apoio, nomeadamente professores coadjuvantes, revela-se fundamental em momentos que exigem intervenções mais específicas, contribuindo para uma resposta mais eficaz às dificuldades apresentadas pelos alunos. Além disso, os ajustes das atividades e a flexibilidade na sua implementação refletem uma postura pedagógica sensível às necessidades de inclusão, favorecendo a participação de todos, mesmo na ausência de visibilidade explícita dessas adaptações.

As reações dos alunos das três turmas, sobretudo aqueles sem NAS, demonstram uma predisposição positiva perante as estratégias de inclusão, manifestando empatia, incentivo e apoio aos colegas com dificuldades. Apesar de algumas dificuldades pontuais na compreensão de comportamentos ou atitudes, a

maioria dos alunos demonstra interesse genuíno pelo bem-estar dos colegas, o que favorece uma atmosfera de inclusão, respeito e compreensão. No entanto, é importante reconhecer que alguns alunos enfrentam dificuldades na formação de relações mais próximas, o que indica a necessidade de estratégias adicionais que promovam a convivência e o desenvolvimento de competências sociais.

A comunicação entre professores e alunos com NAS caracteriza-se pela clareza e compreensão, utilizando sempre uma linguagem simples, direta e acessível, ajustando-se às capacidades de compreensão de cada aluno. Os professores demonstram uma postura empática, valorizando o progresso individual e respondendo às necessidades emocionais com calma e compreensão. Esta relação estabelecida revela uma preocupação genuína com o bem-estar emocional dos alunos, promovendo um ambiente de segurança que favorece o processo de aprendizagem e inclusão. A gestão do comportamento é realizada através de estratégias que combinam reforço positivo, escuta ativa e o uso de recompensas. O professor 3 utiliza como recompensa por exemplo a audição da música preferida dos alunos, contribuindo para criar um clima de segurança emocional indispensável ao sucesso do processo de inclusão. A postura calma e a capacidade de ajustar estratégias em tempo real revelam um profundo respeito pela individualidade de cada aluno, promovendo ambientes de aprendizagem mais estáveis e confiantes.

De modo geral, as observações permitem concluir que os três professores demonstram um compromisso consistente com a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, ajustadas às necessidades específicas de cada aluno, através de estratégias diversificadas, recursos adequados e uma comunicação empática. Contudo, reforça-se a necessidade de investir na formação contínua dos professores, de modo a consolidar competências que promovam não só a adaptação das atividades, mas também a integração social e emocional dos alunos com NAS. De forma geral, os três professores demonstram uma abordagem sensível, ajustando constantemente as suas estratégias para atender às necessidades específicas de cada aluno com NAS, promovendo uma comunicação eficaz, um ambiente de aprendizagem positivo e uma relação de respeito e empatia. A reflexão aqui apresentada revela, assim, a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais justos, equitativos e respeitadores das diferenças.

### 3.5.2 Análise das Entrevistas

A análise das entrevistas revela uma realidade cada vez mais presente nas salas de aula do 1º ciclo: a inclusão de alunos com NAS. Este fenómeno evidencia não só uma evolução na perceção da diversidade no contexto educativo, como também evidencia lacunas significativas na formação dos professores, sobretudo na área específica de atuação com crianças com NAS.

A experiência dos três professores entrevistados, com diferentes anos de lecionação, demonstra que a inclusão de alunos com NAS não é uma novidade, mas sim uma realidade o que se revela de forma unânime é a insuficiência da formação inicial, que muitas vezes limita a capacidade de adaptação e a implementação de estratégias pedagógicas eficazes, embora não seja possível generalizar, uma vez que são apenas três entrevistas, estas são sintomáticas do que será a realidade a nível nacional.

Desde o início da carreira até agora, os professores reconhecem uma crescente diversidade de perfis, incluindo alunos com autismo, hiperatividade ou dificuldades cognitivas, o que reforça a urgência de uma formação mais aprofundada e específica nesta área. A ausência de preparação adequada contribui para um sentimento de insegurança, dificultando a implementação de estratégias pedagógicas eficazes e a gestão do comportamento, fatores essenciais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e positivo.

Percebe-se, através dos testemunhos recolhidos durante as entrevistas, que os professores, sentem-se frequentemente desamparados perante a complexidade destas necessidades, reforçando assim a urgência de uma formação mais aprofundada, prática e contínua nesta área.

*“Não, nenhuma [formação], nem no próprio estágio” (Professor 1)*

Ainda que alguns professores tenham tido oportunidade de abordar estas questões no mestrado, a perceção geral é de que essa formação se limitou a uma abordagem superficial, abordando conceitos de forma pouco aprofundada. A pouca duração e profundidade das cadeiras específicas, muitas vezes, não permitem aos professores desenvolver uma compreensão prática e contextualizada das estratégias necessárias para lidar com a diversidade de necessidades presentes em sala.

*“Não, ou seja, não tenho uma formação específica, tive uma cadeira no meu mestrado que se chamava exatamente de Necessidades Educativas Especiais”*  
(Professor 2)

*“Nessa cadeira aprendi um pouco as abordagens que devemos ter com esses miúdos”* (Professor 2)

*“No nosso curso nós tínhamos cadeiras que sim, que falámos de Necessidades Educativas Especiais, muito pouco, muito à superfície, tínhamos a cadeira de musicoterapia no curso”* (Professor 3)

Mesmo os professores que tiveram algum contato com o tema durante o percurso académico reconhecem que essa formação foi superficial, levando-os a investir em formações complementares, como a musicoterapia, ou na troca de experiências com colegas e profissionais especializados. Esta carência de preparação formal compromete a confiança dos professores e, por consequência, a qualidade da intervenção pedagógica.

*“E depois lá está, a aprendizagem ao ver outros professores também”*  
(Professor 2)

*“No meu primeiro ano aconteceu que eu era coadjuvante numa turma de primeiro ano e tive a sorte de calhar com um colega espetacular que tem formação nisso mesmo, esse é mesmo especializado e aprendi também com ele”* (Professor 2)

*“O que eu fui fazendo foi formações, sim, de musicoterapia, de outras formações de necessidades cognitivas, e foi muito pelo trabalho e pelos colegas que já estão a trabalhar comigo também”* (Professor 3)

No que toca às metodologias utilizadas, os professores demonstram uma forte inclinação para abordagens inclusivas e adaptativas. Destaca-se a utilização de instrumentos musicais, como o instrumental Orff, como uma ferramenta poderosa para motivar e envolver os alunos com NAS. A flexibilidade na adaptação das atividades, a proximidade com os alunos e a utilização de recursos visuais ou tecnológicos revelam uma preocupação constante em criar ambientes de aprendizagem acessíveis e estimulantes.

*“Tudo o que seja projetável porque acho que acaba por cativar mais os miúdos o facto de eles verem algumas imagens seja de porção corporal, automaticamente eles reagem mais rápido” (Professor 1)*

*“Acho que os recursos informáticos nos ajudam bastante” (Professor 1)*

*“Eles veem um instrumento e mudam, o semblante deles muda completamente, eles ficam logo muito mais alegres e recetivos ao que vão fazer” (Professor 2)*

No entanto, a implementação destas estratégias é frequentemente dificultada por desafios na gestão do comportamento, nomeadamente em contextos de inclusão, onde surtos comportamentais e a ausência de informações diagnósticas claras dificultam a personalização do ensino. Estes fatores evidenciam a necessidade de um apoio especializado mais estruturado, com a presença de profissionais qualificados em NAS e de recursos específicos, como ferramentas para dislexia, que possam facilitar a intervenção e melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos.

*“Eu achava que, pelo menos com as minhas crianças, que eu tenho algumas assim um bocadinho complicadas, eu achava que era necessária uma pessoa estar lá, por exemplo, a professora de ensino especial” (Professor 3)*

*“Eu sinto que uma funcionária seria..., ou alguém com uma formação em Necessidades Educativas Especiais, seria uma coisa boa” (Professor 3)*

*“Também existem umas canetas que ajudam na leitura, umas canetas para a dislexia, que ajudam também muitas vezes a que os miúdos sejam focados” (Professor 3)*

*“Gostava muito também de ter um colete de vibrações, para eles sentirem as vibrações. Acho que era muito importante essa parte também” (Professor 3)*

Outro aspeto relevante é a importância da troca de experiências entre colegas e o envolvimento de profissionais especializados, como psicólogos ou professores de intervenção específica, assumem um papel central na construção de estratégias de intervenção mais ajustadas às necessidades individuais dos alunos. Estas experiências servem para desenvolver estratégias de intervenção mais ajustadas às

necessidades individuais, promovendo uma maior segurança e eficácia na prática docente. Ainda assim, a falta de formação específica na área continua a gerar insegurança, reforçando a necessidade de uma disciplina dedicada às NAS no currículo formativo dos docentes, que lhes proporcione conhecimentos teóricos e práticos mais aprofundados e atualizados, bem como estratégias de intervenção pedagógica adaptadas às diferentes dificuldades.

*“Eu acho que é mesmo com experiência e falando também com os professores neste caso nem é titular, são aqui os do SIE (Sala de intervenção específica).”*

(Professor 2)

*“E falando com essas pessoas, é que eles me dão às vezes mecanismos para quando eles fizerem isto, tu fazes isto, percebes? Sei lá, imitar as abordagens que eles possam ter. Eles também ficam logo do género, esta está a falar a mesma língua que eu. E eu aprendi um bocado disso com esses professores”*

(Professor 2)

A gestão do comportamento apresenta-se como um dos maiores desafios enfrentados pelos professores, sobretudo em contextos de inclusão. Muitos recorrem a estratégias experimentais, procurando manter uma postura calma, paciente e regras claras, para que os alunos compreendam os limites e comportamentos esperados.

*“Tento sempre chamar a atenção”* (Professor 1)

*“Tentar cativar-lhes a atenção o máximo possível para aquela atividade, tentar ver o que é que eles mais gostam para cativar essa atenção”* (Professor

1)

A adaptação das atividades às preferências dos alunos, a utilização de metodologias diversificadas e a implementação de atividades ao ar livre demonstram uma preocupação em criar ambientes de aprendizagem acessíveis e estimulantes, que promovam a participação e o envolvimento emocional dos alunos com NAS.

Perante estes testemunhos durante as entrevistas, a formação específica surge como uma prioridade incontornável. As abordagens tradicionais de formação, muitas vezes centradas em conteúdos teóricos genéricos, não parecem suficientes para conferir aos professores as competências necessárias à intervenção eficaz.

Como estratégia de compensação, os professores têm recorrido à aprendizagem colaborativa, ao estudo de abordagens específicas, como a musicoterapia, e ao contacto com profissionais de apoio, numa tentativa de preencher as lacunas formativas. Ainda assim, sentem-se muitas vezes desamparados perante a diversidade de necessidades, o que reforça a urgência de incluir, nos currículos de formação inicial, disciplinas dedicadas à educação inclusiva, às NAS e às estratégias de intervenção musical adaptadas.

Por fim, a relação com a comunidade educativa, incluindo os pais e profissionais de apoio, assume um papel central na concretização de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. A comunicação eficaz, o envolvimento parental e a valorização da criança enquanto indivíduo normal, com capacidades e potencialidades, são elementos que contribuem para uma abordagem mais humana e eficaz do ensino de crianças com NAS. Apesar dos desafios inerentes à inclusão, os professores reconhecem que ensinar nesta área, embora exigente, é uma experiência enriquecedora, que requer uma postura positiva, paciência e uma constante valorização de cada progresso, por menor que seja.

*“Eu estou a falar assim, mas eu gosto muito. Pode não parecer, mas eu gosto muito.” (Professor 2)*

*“É uma experiência muito boa, mas ao mesmo tempo de partir o coração.” (Professor 3)*

*“E para não desistir, porque isto é uma coisa muito complicada, mas que pronto, é bom, é valorizar” (Professor 3)*

Em suma, esta análise evidencia que a inclusão de alunos com NAS no primeiro ciclo constitui uma realidade, que reflete a evolução da perceção da diversidade no ambiente escolar. No entanto, revela também lacunas consideráveis na formação inicial dos professores, que muitas vezes se mostra superficial e insuficiente para prepará-los adequadamente para lidar com a complexidade das necessidades dos alunos com NAS. A dependência de formações complementares, troca de experiências e estratégias adaptativas, como o uso de metodologias musicais e recursos tecnológicos, demonstra a resiliência e dedicação dos professores, embora não substitua a necessidade de uma formação contínua, aprofundada e formal nesta área. Além disso, os desafios na gestão do comportamento e a ausência de apoio especializado evidenciam a urgência de recursos humanos qualificados, de formação específica e de uma maior articulação

entre os profissionais da escola, família e profissionais de apoio. Os envolvimento de profissionais especializados emergem como fatores essenciais para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e ajustadas às necessidades individuais, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador. Por fim, a relação com a comunidade educativa, marcada pela comunicação eficaz e valorização da criança enquanto sujeito de potencialidades, revela que, apesar das dificuldades, o compromisso e a paixão dos professores por proporcionar uma educação mais humana e equitativa continuam a ser o motor desta missão. Assim, fica claro que a formação contínua, aliada ao reforço de recursos especializados e ao fortalecimento da colaboração entre todos os atores envolvidos, é fundamental para garantir uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e de qualidade, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral de todas as crianças.

### **3.6 Conclusão**

A análise dos dados revelou uma realidade complexa que confirma a necessidade de uma formação contínua e especializada para os professores de música do 1º ciclo, de modo a responder eficazmente às necessidades dos alunos com NAS. A literatura de Graça Mota (2007), Vasconcelos et al. (2006) e Figueiredo e Vasconcelos (2002) destaca que o sucesso da EM inclusiva depende da combinação entre competências teóricas e práticas, adaptações curriculares e colaboração entre professores, profissionais de apoio e famílias.

Apesar de os professores demonstrarem empenho na adaptação das atividades, estes enfrentam dificuldades devido à insuficiência de formação específica, à escassez de recursos e ao desafio da gestão comportamental. Estes obstáculos demonstram a importância de integrar nos cursos de formação inicial e contínua conteúdos sobre educação inclusiva, musicoterapia e tecnologias acessíveis (Schambeck, 2016 e Silva e Almeida, 2018). A gestão de comportamentos desafiantes, em particular, continua a ser uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, evidenciando a necessidade de apoio especializado e de estratégias de ensino mais flexíveis e adaptadas. Requer ainda mais apoio técnico e

estratégias diversificadas, essenciais para promover a autonomia dos alunos e uma aprendizagem inclusiva.

As entrevistas realizadas reforçam essa perspectiva, ao demonstrar que a formação inicial, muitas vezes superficial, não é suficiente para prepará-los adequadamente para responder às complexas demandas dos alunos com NAS. A escassa presença de disciplinas específicas e a falta de oportunidades para práticas concretas limitam a preparação dos professores para responder à diversidade. A valorização de uma formação contínua, assente em abordagens práticas, interdisciplinares e colaborativas, surge como uma solução eficaz para garantir uma intervenção pedagógica mais segura e inclusiva. A troca de experiências com colegas e profissionais especializados, não substitui a necessidade de uma formação formal e atualizada. Nesse sentido, Kebach e Duarte (2008), Santos, Carvalho e Lobato (2020) e Schambeck (2016), reforçam a importância de integrar no currículo de formação docente conteúdos que abordem de maneira específica a educação inclusiva, a musicoterapia adaptada e as tecnologias acessíveis, elementos que são imprescindíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades de cada aluno.

Além disso, a articulação entre a escola, as famílias e os profissionais especializados é fundamental para garantir práticas pedagógicas sensíveis e eficazes. Ferreira (2012) e Silva e Almeida (2016, 2018) defendem que a construção de uma rede de apoio integrada é fundamental para promover a inclusão efetiva, especialmente na área da música, onde a criatividade e a adaptação curricular são essenciais para responder às dificuldades específicas dos alunos. A comunicação clara e a colaboração ativa com as famílias são pilares para criar uma aprendizagem mais participativa e inclusiva.

Em suma, promover uma AEC de música verdadeiramente inclusiva implica uma abordagem multifacetada, que envolve formação adequada, práticas pedagógicas diversificadas, adaptação curricular contínua e colaboração entre todos os agentes educativos. Só assim será possível assegurar uma aprendizagem musical rica, significativa e respeitadora das singularidades de cada aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste trabalho permite reunir os principais contributos alcançados tanto no âmbito da PES, como no desenvolvimento do projeto de investigação. Ao longo deste percurso, foi possível compreender que a inclusão de alunos com NAS nas aulas de Música do 1.º ciclo continua a ser um processo complexo, exigente e, muitas vezes, pouco apoiado. A análise dos dados revelou que, apesar do esforço e da boa vontade demonstrados pelos professores, persistem várias barreiras à concretização de uma prática verdadeiramente inclusiva: desde lacunas na formação inicial, passando pela escassez de recursos, até à dificuldade em lidar com comportamentos desafiantes em sala de aula. Estes obstáculos reforçam a necessidade de uma formação contínua mais prática e especializada, bem como de uma maior articulação entre professores, técnicos especializados e famílias, de modo a garantir uma resposta educativa mais eficaz e ajustada à diversidade dos alunos.

A escolha do tema do projeto de investigação, revelou-se particularmente pertinente, tendo em conta o contexto em que leciono, nomeadamente as AEC de Música, onde é frequente encontrar alunos com diferentes tipos de necessidades. Este cenário exige uma abordagem pedagógica sensível e flexível, capaz de responder às especificidades de cada aluno, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e significativa.

A minha experiência prática ao longo dos últimos dois anos contribuiu para uma compreensão mais aprofundada dos desafios e potencialidades inerentes à implementação de estratégias inclusivas no ensino da música. Esta vivência evidenciou a importância de ajustar metodologias e atividades, de modo a assegurar a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, incluindo aqueles com NAS. Neste sentido, o presente estudo reforça a relevância da formação contínua dos docentes e da reflexão sobre as práticas como elementos fundamentais para uma ação educativa mais equitativa e enriquecedora.

Tanto a PES como o processo investigativo foram determinantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Este percurso permitiu-me adquirir novos conhecimentos, partilhar experiências significativas e refletir criticamente sobre as dinâmicas de ensino-aprendizagem. Em suma, esta etapa contribuiu para o

fortalecimento de competências essenciais à docência, consolidando a minha identidade profissional e a minha convicção quanto à importância de um ensino da música inclusivo, reflexivo e comprometido com o sucesso de todos os alunos.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, M. J., & Veloso, A. L. (2016). *Música como Prática Social: Uma Reflexão Crítica sobre a Atividade de Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular*. Revista Portuguesa de Educação Artística, 6(1), 65–78. <https://doi.org/10.34639/RPEA.V6I1.15>
- Botelho, T. A. S. (2018). Formação docente: importância do estágio na relação teoria e prática e na construção da identidade. *Jornada brasileira de educação e linguagem/encontro do profeduc e proletras/jornada de educação de mato grosso do sul*, 1(1).
- Costa, V. A. (2015). *Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica*. Revista Educação Especial, 28(52), 405-416. <https://doi.org/10.5902/1984686x9628>
- Faria, M. C. (2014). *O contributo da música na educação, reabilitação e inclusão de crianças com NEE* (Master's thesis, Universidade Portucalense (Portugal)).
- Ferreira, I. M. C. (2012). *A importância da Música no desenvolvimento global das crianças com Necessidades Educativas Especiais: perspectiva dos Professores do 1º Ciclo e de Educação Especial* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa).
- Figueiredo, I., & Vasconcelos, A. Â. (2002). *A música no ensino básico: por uma prática artística sustentada*. Revista Música, Psicologia e Educação, (4), 13-26. <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i4.2414>
- Godoy, A. S. (1995). *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de empresas, 35, pp. 20-29.

- Kebach, P., & Duarte, R. (2008). *Educação Musical e Educação Especial: Processos de Inclusão no Sistema Regular de Ensino*. Textos e Debates, (15). <https://doi.org/10.18227/2217-1448ted.v2i15.751>
- Lima, J. Á., & Fialho, A. (2015). *Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente*. Revista portuguesa de pedagogia, 27-53. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_49-2\\_2](https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2)
- Manzini, E. J. (2004). *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 58-59.
- Mota, G. (2007). *A Música no 1º ciclo do Ensino Básico—contributo para uma reflexão acerca do conceito*. Revista de Educação Musical, 128(129), 16-21.
- Mota, G. (2009). *Crescer nas bandas filarmónicas: um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses*. Edições Afrontamento.
- Neves, J. L. (1996). *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, 1(3), 1-5.
- Proetti, S. (2018). *As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo*. Revista Lumen- ISSN: 2447-8717, 2(4).
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para Avaliação de Professores.
- Ribeiro, M. L. (2010). *A afetividade na relação educativa*. Estudos de Psicologia (Campinas), 27, 403-412. <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2010000300012>

- Santos, C. D. C., Carvalho, B. G. E., & Lobato, B. C. (2020). *Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no conservatório estadual de música: perspectiva dos professores*. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046215166>
- Santos, M. (1994). *A observação científica* (Monografia n.º 17). Centro de Psicologia Social da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/54055>
- Schambeck, R. F. (2016). *Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música*. *Revista da ABEM*, 24(36).
- Silva, C. V. D., & ALMEIDA, C. M. G. (2016). *Educação Musical Inclusiva na escola de Educação Básica: O que o professor de música precisa saber*. In *Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva (II CINTEDI)*, Campina Grande/PB.
- Silva, C. V., & de Almeida, C. M. G. (2018). *Educação musical e inclusão: um estudo sobre as práticas de professores de música no ensino fundamental*. *Revista Educação, artes e inclusão*, 14(4), 78-100. <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018078>
- Silva, M. D. (2013). *Gestão e Desenvolvimento. A Importância da Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho Docente: Concepções de Professores*. *Gestão E Desenvolvimento*, 21, 321-344. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2013.254>
- Simões, A. S. L., & Sapeta, A. P. G. A. (2018). *Entrevista e observação: instrumentos científicos em investigação qualitativa*. *Investigação Qualitativa*, 3(1), 45-57.

Teixeira, J. F. (2020). *Accountability e Transparência nas Organizações sem Fins Lucrativos: Estudos de Caso Múltiplos* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório do Instituto Politécnico do Porto.

Vasconcelos, A., Lessa, E., Palheiros, G. B., Encarnação, M., & da Cruz, C. B. (2006). *Orientações programáticas do ensino da música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. APEM-Associação Portuguesa de Educação Musical.

Virote, A., & Veloso, G. (1995). *A importância de inserir a preparação das aulas no contexto de uma planificação a longo e a médio prazo*. Educação e Matemática, (35), 39-42.

## **ANEXOS**

Os anexos podem ser consultados no ficheiro comprimido entregue com este relatório:

- Anexo 1 - Planificações\_Reflexões\_Materiais
- Anexo 2 - Gravações\_Concertos

# APÊNDICES

## Apêndice A - Tabela de Dimensões de Análise - Observação de Aulas

Tabela de Dimensões de Análise das Observações				
Aspectos a Observar				
		Professor 1	Professor 2	Professor 3
Contexto da Aula	Turma e número de alunos	20 alunos	23 alunos	12 alunos
	Descrição das Necessidades Adicionais de Suporte	PEA - Perturbação do Espectro do Autismo	PHDA - Perturbação De Hiperatividade e Déficit De Atenção; Perturbação Desafiante de Oposição	PEA - Perturbação do Espectro do Autismo; Problemas Comportamentais E Emocionais; Dificuldade No Processamento; Dislexia E Hiperatividade
Interação entre turma	<b>Dinâmica de Grupo</b>			
	Como os alunos interagem entre si?	Os alunos interagem bem entre si e com o aluno sinalizado.	De modo geral, os alunos interagem bastante bem, no entanto, há alguns alunos que apresentam dificuldades em se integrar ou em manter um bom relacionamento com os colegas.	De um modo geral, lidam bem uns com os outros.
	Existem grupos ou pares que se formam naturalmente?	Dentro de sala de aula, não são visíveis grupos.	Dentro de sala de aula, não são visíveis grupos.	Dentro de sala de aula, não são visíveis grupos.
	<b>Participação Ativa</b>			
	Como é a participação dos alunos com NAS em comparação com os outros?	O aluno é incluído em todas as atividades em grupo.	O professor toma o cuidado de incluir os alunos sinalizados em todas as atividades.	A participação destes alunos é menor que o suposto, uma vez que uma criança autista tem alguma sensibilidade ao som.
	<b>Respeito e Inclusão</b>			
	Os alunos demonstram respeito pelas diferenças e necessidades dos colegas com NAS?	A turma demonstra compreensão das necessidades do aluno; Ajudam o colega durante atividades.	A turma demonstra compreensão das necessidades do aluno; Ajudam o colega durante atividades.	A turma demonstra compreensão das necessidades dos alunos; Ajudam os colegas durante atividades.
Recetividade a alunos com NAS	<b>Acolhimento inicial</b>			
	Há um esforço para integrar esses alunos?	Em todas as atividades, tanto da parte do professor como da parte da turma.	Em todas as atividades, tanto da parte do professor como da parte da turma.	Em todas as atividades, tanto da parte do professor como da parte da turma.
	<b>Estratégias de Ensino</b>			
	Quais as estratégias que o professor utiliza para facilitar a aprendizagem dos alunos com NAS?	Uso de recursos visuais e audiovisuais.	Uso de instrumentos Orff, percussão corporal, contar histórias.	Jogos em equipa
	Existem adaptações curriculares visíveis?	Não, pois, o professor, ao planificar as suas aulas, realiza essas adaptações curriculares.	O professor, ao planificar as suas aulas, realiza essas adaptações curriculares e nas aulas onde conta com a ajuda do professor coadjuvante, esse professor ajuda os alunos sinalizados.	Sim, o professor não utiliza músicas com muitos sons e adapta os exercícios musicais auditivos.
<b>Reações dos colegas</b>				

	De que forma os alunos sem NAS reagem à presença e participação dos alunos com NAS?	Os alunos demonstram empatia e tentam ajudar nas atividades; Reações de apoio, os alunos se sentem que o aluno com NAS está com dificuldades tentam ajudar e se perceberem que este aluno superou dificuldades, dão-lhe os parabéns.	Os alunos demonstram uma reação positiva à presença e participação dos alunos com NAS; Muitos deles esforçam-se para ajudar e incluir os colegas; No entanto, em algumas situações, esses alunos enfrentam dificuldades em compreender determinadas atitudes ou comportamentos dos alunos com NAS.	Os alunos demonstram empatia e tentam ajudar nas atividades; Os alunos reagem de forma natural.
	Há comportamentos de exclusão ou inclusão?	Momentos de inclusão em todos os momentos e em todas as atividades.	Momentos de inclusão em todos os momentos e em todas as atividades.	O comportamento de exclusão vem do aluno em questão com a turma e não da turma para com o aluno com NAS.
	<b>Apoio Emocional</b>			
	Há preocupação e empatia por parte dos outros alunos?	Os alunos demonstram interesse pelo bem-estar dos colegas; Alunos oferecem ajuda quando percebem que alguém está com dificuldades.	Os alunos demonstram interesse pelo bem-estar dos colegas; No entanto, em algumas situações, enfrentam dificuldades em compreender determinadas atitudes ou comportamentos.	Os alunos demonstram interesse pelo bem-estar dos colegas
<b>Interação entre alunos com NAS e Professor</b>	<b>Comunicação</b>			
	Como se dá a comunicação entre o professor e os alunos com NAS?	A comunicação é clara e compreensível; Uso de linguagem simples, instruções diretas.	A comunicação é clara e compreensível; Uso de linguagem simples, instruções diretas.	A comunicação é clara e compreensível; O professor tenta dar tempo aos alunos para que estes respondam às questões e ouve essas respostas mesmo que estas não estejam corretas.
	O professor utiliza linguagem clara e acessível?	Uso de linguagem simples e direta.	Uso de linguagem simples e direta.	Uso de linguagem simples e direta.
	<b>Ajustes Pedagógicos</b>			
	O professor faz ajustes durante a aula para atender às necessidades dos alunos com NAS?	O professor, ao planificar as suas aulas, realiza ajustes para garantir que o conteúdo seja acessível a todos os alunos.	O professor, ao planificar as suas aulas, realiza ajustes para garantir que o conteúdo seja acessível a todos os alunos e em algumas aulas conta com a ajuda do professor Coadjuvante.	Dependendo muito dos tipos de exercícios que o professor planeia realizar em sala de aula; Mas principalmente a utilização de uma linguagem clara.
<b>Relacionamento</b>				
Como é a relação do professor com cada aluno com NAS?	A comunicação é clara e compreensível; Empatia - capacidade entender e respeitar as emoções e necessidades dos alunos; reconhecimento das dificuldades dos alunos.	A comunicação é clara e compreensível; Empatia - capacidade entender e respeitar as emoções e necessidades dos alunos; reconhecimento das dificuldades dos alunos.	A comunicação é clara e compreensível; Empatia - capacidade entender e respeitar as emoções e necessidades dos alunos; reconhecimento das dificuldades dos alunos.	
O professor demonstra interesse e preocupação com o seu progresso?	O professor demonstra interesse e preocupação pelo progresso dos alunos com NAS em todas as aulas; Sempre que o aluno supera dificuldades, o professor elogia-o, dando-lhe os parabéns;	O professor demonstra interesse e preocupação pelo progresso dos alunos com NAS em todas as aulas; Sempre que o aluno supera dificuldades, o professor elogia-o, dando-lhe os parabéns;	O professor demonstra interesse e preocupação pelo progresso dos alunos com NAS em todas as aulas; Sempre que o aluno supera dificuldades, o professor elogia-o, dando-lhe os parabéns;	

	Quando nota que o aluno está a enfrentar dificuldades, tenta ajudá-lo de forma calma e clara.	Quando nota que o aluno está a enfrentar dificuldades, tenta ajudá-lo de forma calma e clara.	Quando nota que o aluno está a enfrentar dificuldades, tenta ajudá-lo de forma calma e clara.
<b>Gestão de Comportamentos</b>			
De que forma o professor lida com comportamentos desafiadores de alunos com NAS?	O professor mantém uma atitude calma e acolhedora;	O professor mantém uma atitude calma e acolhedora; Fala com os professores de Educação Especial da sala para perceber algumas atitudes.	Ouvindo o aluno e tentando compreender as suas dificuldades e dúvidas.
Quais estratégias são utilizadas?	Fala em um tom de voz suave, evita reações explosivas; O professor tenta acalmar o aluno em momentos de crise.	Fala em um tom de voz suave, evita reações explosivas; O professor tenta acalmar o aluno em momentos de crise.	Quando um aluno não quer realizar um exercício, o professor tenta dar sempre uma recompensa "Se agora fizeres este exercício, depois ouvimos uma música à tua escolha".

## Apêndice B - Guião de Entrevista

### 1. Contexto Profissional:

1.1. Pode partilhar um pouco sobre a sua trajetória profissional e quanto tempo tem estado envolvido em trabalho com alunos que apresentam NAS?

### 2. Adaptação Curricular:

2.1. Como descreve a sua abordagem pedagógica ao lecionar em turmas que incluem alunos com NAS?

2.2. Quais são algumas das adaptações curriculares que costuma implementar para apoiar esses alunos e garantir a inclusão de todos?

### 3. Formação e Recursos:

3.1. Recebeu formação para trabalhar com alunos com NAS?

3.1.1. Pode falar sobre a formação que recebeu e de que forma influenciou a sua prática educativa?

3.2. Que recursos ou materiais considera mais úteis na sua prática pedagógica?

### 4. Desafios, Dificuldades:

4.1. Ao longo da sua experiência quais têm sido alguns dos principais desafios que encontrou ao ensinar alunos com NAS? Como lida com esses desafios no dia a dia?

### 5. Sugestões e Melhorias:

5.1. Que conselhos daria a professores que estão a começar a trabalhar com alunos com NAS?

5.2. Há algo mais que gostaria de partilhar sobre a sua experiência nesse contexto?

## Apêndice C - Tabela de Dimensões de Análise - Entrevistas

<b>Tabela de Dimensões de Análise das Entrevistas</b>			
	<b>Professor 1</b>	<b>Professor 2</b>	<b>Professor 3</b>
<b>Contexto Profissional</b>			
Trajatória Profissional	<p>“Dou aulas há cerca de 7 anos e logo no meu primeiro ano apanhei meninos com essas necessidades”;</p> <p>“Ainda não estava bem a par do que é que seria os problemas deles porque era o meu primeiro ano a trabalhar”;</p> <p>“No nosso curso acabamos por não abordar muito essa temática, meninos com necessidades educativas”</p>	<p>“Comecei a dar aulas de música há 3 anos”;</p> <p>“Tinha uma turma só em que tinha um miúdo com as necessidades”;</p> <p>“Foi-lhe diagnosticado um autismo”;</p> <p>“este ano agora é quando tenho mais turmas... tenho mais alunos com necessidades”;</p> <p>“Hiperativa... autista,, trissomia 21”</p>	<p>“O meu trabalho com alunos com necessidades educativas especiais começou logo no meu estágio (2022)”;</p> <p>“No meu estágio tinha uma turma bastante complicada, tinha meninos com autismo severo, que não tinham mobilidade quase nenhuma e tinha autismos ligeiros”;</p> <p>“Comecei em jardim de infância, começamos a ver que cada vez mais temos meninos com necessidades educativas especiais, seja autismo, seja trissomia 21, seja qualquer tipo de problema cognitivo”</p>
Tempo de trabalho com alunos que apresentam NAS	<p>“Dou aulas há cerca de 7 anos e logo no meu primeiro ano apanhei meninos com essas necessidades”</p>	<p>“Comecei a dar aulas de música há 3 anos e já no meu primeiro ano em que comecei a lecionar tinha uma turma só em que tinha um miúdo com as necessidades”</p>	<p>“O meu trabalho com alunos com necessidades educativas especiais começou logo no meu estágio (2022)”</p>
<b>Adaptação Curricular</b>			
Abordagem Pedagógica	<p>«Eu tento sempre incluir os meninos porque se eles fazem parte da turma têm que ter sempre alguma atividade que possam interagir com meninos ditos “normais”»</p>	<p>“Eu tento, e acho que é o intuito, no caso de um autismo profundo, como eu tenho lá em baixo, no segundo ano, há que tentar incluí-los ao máximo nas atividades realizadas na sala de aula”;</p> <p>“Atividades com instrumentos também adoram e já tento, mesmo no primeiro e segundo ano, tento utilizar bastante os instrumentos, que é para eles também se sentirem enturmados e para ser algo mais palpável que eles consigam participar”;</p> <p>“A percussão corporal eles também gostam muito”;</p> <p>“Até cantar, que eles até nem costumam, ou pelo menos nos meus casos não dá muito para cantar, mas tento sempre fazer com que participem nas atividades”</p>	<p>“Tenho uma menina que tem autismo, não tem, quando eu uso, por exemplo, a flauta, ela não consegue soprar. A forma como ela sopra, ela não consegue soprar menos, então como é que eu faço?! Por exemplo, na flauta, eu peço a ela apenas para pôr os dedos, claro que depois ela fica assim um bocadinho triste, porque não está a tocar, então eu deixo-a tocar à vontade, mas o som nunca vai sair”;</p> <p>“A mesma coisa acontece com os instrumentos, por exemplo, da pele, ela não consegue medir a força que ela tem, então as estratégias que eu tenho são estratégias que vão surgindo ao longo das aulas, ou dar-lhe 5 minutos para ela tocar o instrumento de forma como ela quer, de forma maluca, por assim dizer, mas que é a forma dela, e depois sentá-la ao mesmo tempo a guiar”</p>
Adaptações das Atividades	<p>“Atividades forem mais práticas tento estar sempre mais perto deles tentar ver se eles conseguem acompanhar”;</p> <p>“Se for de escrita também tento sempre acompanhá-los mais de perto ou pedir que venham para a minha beira ou ter alguém sempre em apoio em sala também ajuda”</p>	<p>“Eu uso o do instrumental Orff, percussão corporal, histórias, conto muitas histórias, eles também ficam muito agarrados a histórias, recorro a livros mesmo, coisas palpáveis”;</p> <p>“fomos para lá para fora, ... fizemos exercícios de..., era uma coisa muito simples, não sei como é que isto se encaixa, mas era só mexer-se ao longo da música e para”</p>	<p>“eu tento adaptar muito as músicas, músicas que tenham saltos, eu tento não fazer tantas vezes, tento fazer mais músicas vocais no início, para eles melodicamente crescerem a esse ponto”;</p> <p>“Tento também pôr um colega a ajudar, isso é sempre uma coisa muito importante, ter os colegas que consigam perceber que aquela criança, aquela colega tem mais dificuldades, dificuldades, não é que ela é diferente, é que tem dificuldades diferentes do que eles, e então pô-los a ajudar”</p>
<b>Formação e Recursos</b>			
Formação para trabalhar com alunos com NAS	<p>“Não, nenhuma, nem no próprio estágio”</p>	<p>“Não, ou seja, não tenho uma formação específica, tive uma cadeira no meu mestrado que se chamava exatamente de Necessidades Educativas Especiais”;</p> <p>“nessa cadeira que aprendi um pouco as abordagens que devemos ter com esses miúdos”;</p>	<p>“no nosso curso nós tínhamos cadeiras que sim, que falámos de Necessidades Educativas Especiais, muito pouco, muito à superfície, tínhamos a cadeira de musicoterapia no curso”;</p> <p>“O que eu fui fazendo foi formações, sim, de musicoterapia, de outras formações de necessidades cognitivas, e foi muito pelo</p>

		<p>“E depois lá está, a aprendizagem ao ver outros professores também”;</p> <p>“No meu primeiro ano aconteceu que eu era coadjuvante numa turma de primeiro ano e tive a sorte de calhar com um colega espetacular que tem formação nisso mesmo, esse é mesmo especializado e aprendi também com ele”</p>	<p>trabalho e pelos colegas que já estão a trabalhar comigo também”</p>
Recursos ou materiais úteis	<p>“Tudo o que seja projetáveis porque acho que acaba por cativar mais os miúdos o facto de eles verem algumas imagens seja de percussão corporal, automaticamente eles reagem mais rápido” ;</p> <p>“Acho que os recursos informáticos nos ajudam bastante”</p>	<p>“É o instrumental Orff. Para mim é sem dúvida, acho que é mesmo que eles conseguem identificar-se com o que estão a fazer. Eles veem um instrumento e mudam, o semblante deles muda completamente, eles ficam logo muito mais alegres e recetivos ao que vão fazer”;</p> <p>“A partir do momento em que estão com o instrumento na mão, a nível rítmico, é exemplar”</p>	<p>“Eu achava que, pelo menos com as minhas crianças, que eu tenho algumas assim um bocadinho complicadas, eu achava que era necessário uma pessoa estar lá, por exemplo, a professora de ensino especial”;</p> <p>“Eu sinto que uma funcionária seria..., ou alguém com uma formação em Necessidades Educativas Especiais, seria uma coisa boa”;</p> <p>“Também existem umas canetas que ajudam na leitura, umas canetas para a dislexia, que ajudam também muitas vezes a que os miúdos sejam focados”;</p> <p>“Gostava muito também de ter um colete de vibrações, para eles sentirem as vibrações. Acho que era muito importante essa parte também”</p>
<b>Desafios e Dificuldades</b>			
Desafios	<p>“O principal desafio acho que é mesmo a nível de comportamento seja dos meninos com necessidades educativas ou não”;</p> <p>“Os meninos com necessidades educativas têm sempre um comportamento menos adequado e conseguir que eles se acalmem e interajam numa aula dita normal é sempre mais complicado”;</p>	<p>“A primeira abordagem é muito difícil. Quer dizer, não muito difícil, é difícil”;</p> <p>“em casos de autismo é difícil até que os miúdos se habituem à nossa presença”;</p> <p>“Foi muito raro até agora eu ter acesso a um relatório de diagnóstico e de adaptação de medidas. Ou seja, eu tenho que os assinar, mas depois eu quase nem tenho tempo para os ler. Não me dão esse tempo”;</p> <p>“Não há nada que me diga, cuidado que este miúdo, olha, tenta... não recorras tanto ao toque, fala mais baixinho, ou tenhas de cuidar, não sei o quê”;</p> <p>“Quando eles têm uma espécie de um surto. Controlar ali um pouco a situação. Às vezes é difícil”;</p> <p>“Acho que são as minhas maiores dificuldades. É a primeira abordagem e depois às vezes o controlar os surtos que eles têm”</p>	<p>“Acho que a criança vai lidar bem, eu é por instinto mesmo. Acho que a criança vai se dar bem com esta parte, então vou optar por fazer assim. Se ela não der, pronto, é tentativa-erro”;</p> <p>“Acho que não tenho formação suficiente, nem acabámos com formação suficiente para lidarmos com este tipo de crianças, com Necessidades Educativas Especiais”</p>
Estratégias para lidar com os desafios	<p>“Tento sempre chamar a atenção”;</p> <p>“Tentar cativar-lhes a atenção o máximo possível para aquela atividade, tentar ver o que é que eles mais gostam para cativar essa atenção”</p>	<p>“Eu acho que é mesmo com experiência e falando também com os professores neste caso nem é titular, são aqui os do SIE (Sala de intervenção específica). São de uma sala específica”;</p> <p>“E falando com essas pessoas, é que eles me dão às vezes mecanismos para quando eles fizerem isto, tu fazes isto, percebes? Sei lá, imitar as abordagens que eles possam ter. Eles também ficam logo do género, esta está a falar a mesma língua que eu. E eu aprendi um bocado isso com esses professores”</p>	<p>“Acho que a criança vai se dar bem com esta parte, então vou optar por fazer assim. Se ela não der, pronto, é tentativa-erro. Vou fazer outra coisa, mesmo por tentativa-erro e por sentimentos, basicamente”</p>
<b>Sugestões e Melhorias</b>			
Conselhos para futuros professores	<p>“Lerem bastante”;</p> <p>“Lerem bastante sobre essas necessidades em concreto que os meninos possam ter porque existem diversas necessidades”;</p>	<p>“Muita calma”;</p> <p>“Às vezes o nosso primeiro impulso é querer deixá-los fazer as coisas como eles querem. E não pode ser. Eles são miúdos como os outros num aspeto em que têm que saber que há regras. Têm que saber que na sala têm que se portar de uma</p>	<p>“Façam formações de Necessidades Educativas Especiais, porque os nossos mestrados, as nossas licenciaturas não estão preparadas para isto”;</p> <p>“Estejam abertos a comunicação com as psicólogas e a professora de Ensino Especial”;</p>

	<p>“Portanto, ler, ler, ler e tentar ir implementando várias estratégias e ver o que é que se adequa”;</p> <p>“Porque cada um, mesmo que o programa seja o mesmo tem necessidades completamente diferentes”</p>	<p>maneira e no recreio portam-se de outra maneira. Ou seja, não lhes facilitar as regras”;</p> <p>“Ter muita paciência”;</p> <p>“O melhor conselho que eu posso lhe dar é não facilitar nas regras com eles”</p>	<p>“Falem com os professores titulares, no caso do primeiro ciclo, no caso do jardim de Infância falem com as educadoras, no caso dos mais velhos falem com os diretores de turma”;</p> <p>“Porque também é muito importante saber se os pais dão apoio em casa”;</p> <p>“Tentem falar com todos os meios possíveis para que a criança esteja bem e façam muita pesquisa. Muita pesquisa e formações, já que as nossas licenciaturas e mestrados não estão preparadas para isso”</p>
Partilhas	<p>“Eu acho que o mais importante é olharmos para os meninos e não pensarmos que eles são propriamente diferentes”;</p> <p>“incluí-los ao máximo na turma e pensar que eles são os mais normais possível”;</p> <p>“Eles próprios também já se sentem rejeitados às vezes em ambiente escolar por serem diferentes”;</p> <p>“Acho que é levar a normalidade ao máximo que der. A normalidade nunca é normal, mas tentar ver o mais simples possível”</p>		<p>“É uma experiência muito boa, mas ao mesmo tempo de partir o coração. É muito diferente e às vezes pode nos deixar revoltados e até chateados, porque não consegui este objetivo. Mas nós temos que pensar que se calhar os miúdos também sentiram isso. Então não podemos deixar que transpareça isso para eles. Então temos sempre que dizer, pronto, para a próxima semana vai dar. Ou assim, sempre um entusiasmo. Mesmo que nós não nos sentíssemos assim, dessa maneira, nós temos sempre que mostrar entusiasmo”;</p> <p>“E para não desistir, porque isto é uma coisa muito complicada, mas que pronto, é bom, é valorizar”</p>

## Formulário de consentimento informado

### Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

**Autora:** Marta Santos da Silva

O atual trabalho de investigação, intitulado **“Adaptação de Professores de Música a turmas de 1º ciclo com alunos de Necessidades Adicionais de Suporte”** insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico na Escola Superior de Educação no Instituto Politécnico do Porto e tem como principal objetivo analisar a adaptação dos professores de música às necessidades específicas de alunos do 1º ciclo com Necessidades Adicionais de Suporte. O resultado da investigação, orientada pelo professor Rui Bessa, será possivelmente apresentado na Escola Superior de Educação em junho de 2025.

Pretendo contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema, sendo necessário, para tal, incluir neste estudo a participação de professores que lecionem aulas com alunos de Necessidades Adicionais de Suporte. É por isso que **a sua colaboração é fundamental**.

As informações recolhidas serão efetuadas através da realização de entrevistas que deverão ser gravadas para permitir uma melhor compreensão dos factos, transcritas e devolvidas para sua validação. Este estudo não lhe trará nenhuma despesa e a análise e apresentação de dados será realizada garantindo a dignidade profissional de todos os intervenientes. A colaboração neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

#### **Consentimento do/a participante:**

**Declaro** ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pela investigadora. Ter-me sido dada a oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora. **Aceito** participar no estudo e consinto que os meus dados pessoais sejam utilizados de acordo com as informações que me foram disponibilizadas.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

**Adaptação de professores de música a  
turmas de 1º ciclo com alunos de  
Necessidades Adicionais de Suporte**  
Marta Santos da Silva

