



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

Relatório Final

A música tradicional como meio de integração de um aluno de
Canto com Cegueira e Autismo

Telmo José Araújo Sousa

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA

Campus Universitário de Viseu

2022

A Música tradicional como Meio de Integração
de um Aluno de Canto com Cegueira e Autismo

Telmo José Araújo Sousa

Relatório Final

A música tradicional como meio de integração de um aluno de
Canto com Cegueira e Autismo

A Música tradicional como Meio de Integração de um Aluno de Canto com Cegueira e Autismo

PARECER

Na qualidade de Supervisor/a do Relatório Final de Estágio integrado no Mestrado em Ensino de Música apresentado pelo licenciado com o título “A Música Tradicional como meio de Integração de um aluno de Canto com Cegueira e Autismo”.

A Música Tradicional como meio de integração de um aluno de Canto com Cegueira e Autismo

declaro:

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

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

Viseu, 28 de outubro, de 2022

(Doutor Alexandre Alberto da Silva Andrade)

Telmo José Araújo Sousa, autor do Relatório final intitulado “A Música Tradicional como meio de integração de um aluno de Canto com Cegueira e Autismo” declaro que, salvo fontes devidamente citadas e referidas, o presente documento é fruto do meu trabalho pessoal,

Viseu, 28 de outubro de 2022

Telmo José Araújo Sousa

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

SUMÁRIO

Este Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT), do Instituto Piaget de Viseu no ano letivo 2020/2021. A recolha de dados foi efetuada no Conservatório do Vale do Sousa, em Lousada, sob supervisão do Professor Doutor José Corvelo, com o tema *A música tradicional como meio de integração de um aluno de canto com Cegueira e Autismo*. O repertório trabalhado nos ciclos de iniciação assume, cada vez mais, um papel relevante no que diz respeito à motivação e aos interesses dos alunos no ensino especializado de música. Este estudo incidiu na inclusão de canções populares portuguesas no repertório a lecionar a um aluno diagnosticado com Autismo e Cegueira. Através deste trabalho foi possível compreender a contribuição da aprendizagem de canções tradicionais na evolução e desenvolvimento do aluno em questão. Para esta investigação foram utilizadas cinco canções populares portuguesas. Ao longo das aulas, foi possível observar o impacto que o repertório não convencional poderia ter nas crianças ao abrigo da educação inclusiva. Os resultados foram muito interessantes, pois este tipo de repertório levou o aluno a mudar completamente a postura na sala de aula. O relatório termina com uma análise das audições finais dos alunos da classe de canto que acompanhei ao longo do ano letivo, incluindo o aluno que serviu como estudo de caso deste trabalho de investigação, e com uma reflexão final sobre os resultados obtidos ao longo do Estágio Profissional.

Palavras-Chave: Ensino de Canto, Música Tradicional Portuguesa, Autismo, Cegueira, Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This Internship Report was made under the Master's Degree in Music Teaching of the Higher Institute of Intercultural and Transdisciplinary Studies (ISEIT), Piaget Institute of Viseu (2020/2021). The data collection was carried out at the Conservatório do Vale do Sousa, in Lousada, under the supervision of Professor Doutor José Corvelo, with the theme *Traditional music as a means of integration of a singing student with Blindness and Autism*. The repertoire worked in the initiation cycles assumes, more and more, a relevant role concerning the motivation and interests of the students in the specialized teaching of music. This study focused on the inclusion of portuguese popular songs in the repertoire to be taught to a student diagnosed with Autism and Blindness. Through this work it was possible to understand the contribution of learning traditional songs in the evolution and development of the student in question. For this research was used five portuguese popular songs. Throughout the lessons, it was possible to observe the impact that the unconventional repertoire could have on children under inclusive education. The results were very interesting, as this type of repertoire led the student to completely change their posture in the classroom. The report ends with an analysis of the final auditions of the students in the singing class that I followed throughout the school year, including the student who served as a case study for this research paper, and a final reflection on the results obtained throughout the Professional Internship.

Keywords: Teaching Singing, Portuguese Traditional Music, Autism, Blindness, School Inclusion.

AGRADECIMENTOS

Durante a elaboração deste relatório, foi-me dado um enorme apoio por parte de várias pessoas, a quem deixo um profundo e sincero agradecimento.

À direção Pedagógica, professores e auxiliares educativos do Conservatório do Vale do Sousa, em especial ao professor cooperante, José Corvelo, pelo apoio incondicional.

Ao Professor Doutor Alexandre Andrade, ao Professor Doutor Samuel Peruzzolo Vieira e ao Professor Doutor Pedro Nunes, por toda a ajuda e disponibilidade para comigo.

À minha família e aos meus amigos, por estarem sempre ao meu lado e me ajudarem a superar em todas as jornadas da vida.

ÍNDICE

PARECER	i
SUMÁRIO.....	iii
ABSTRACT	iv
AGRADECIMENTOS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	3
1. O Autismo	4
1.1. Evolução histórica do conceito de Autismo	4
1.2. Manifestações clínicas.....	7
1.3. Causas.....	11
1.4. Diagnóstico.....	12
1.5. Inclusão em contexto educativo	16
2. A cegueira.....	20
2.1. Conceito de cegueira	20
2.2. Classificação.....	22
2.3. Causas.....	22
2.4. Inclusão em contexto educativo	23
3. A música tradicional portuguesa na educação.....	26
3.1. A música tradicional: a problemática da definição	26
3.2. As características gerais da música tradicional portuguesa	28
3.3. A música tradicional portuguesa como recurso pedagógico.....	29
PARTE II: CONTEXTO E PLANO DE INTERVENÇÃO.....	32
1. Instituição de estágio	33

1.1. Realidade envolvente (geográfica, socioeconómica e cultural)	33
1.2. O Conservatório do Vale do Sousa	34
1.3. Projeto educativo do Conservatório do Vale do Sousa	34
2. Professor cooperante.....	36
3. Alunos.....	37
3.1. Aluno A (3º Grau)	37
3.2. Aluno B (8º Grau)	38
3.3. Aluno C (8º Grau)	38
3.4. Aluno D (4º Grau)	38
3.5. Aluno E (4º Grau)	39
3.6. Aluno F (5º Grau).....	39
3.7. Aluno G (5º Grau)	39
3.8. Aluno H (6º Grau)	40
3.9. Aluno I (2º Grau).....	40
PARTE III: DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE INTERVENÇÃO	41
1. Problemática e justificação do tema	42
2. Metodologia.....	44
3. Instrumentos de recolha de dados.....	44
4. Participantes	44
5. Planificações.....	46
6. Relatórios.....	55
7. Audição da Classe de Canto	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
BIBLIOGRAFIA	73
WEBGRAFIA	76

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Distrito do Porto. Retirado de Projeto Educativo do CVS 2017-2021	33
Figura 2: Estrutura Organizacional do Conservatório do Vale do Sousa. Retirado de Projeto Educativo do CVS 2017-2021	36
Figura 3: Ilustração da visão de Suzuki.....	42
Figura 4: Representação dos movimentos circulares que o aluno fazia regularmente durante a performance;	45
Figura 5: Excerto da canção tradicional "Trigueirinha"	62
Figura 6: Excerto da canção tradicional "Senhora do Almurtão"	63
Figura 7: Excerto da canção tradicional "Eu fui à terra do Bravo"	64
Figura 8: Excerto da canção tradicional "Vai colher a rosa"	65
Figura 9: Excerto da canção tradicional "Ai, solidão, solidão"	66

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Critérios de diagnóstico de PEA segundo o DSM -V	13
Tabela 2: Canções populares trabalhadas com o aluno H.	46
Tabela 3: Plano de aula.....	48
Tabela 4: plano de aula supervisionada pelo professor José Corvelo	52

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Partitura da canção popular “Eu fui à terra do bravo”	77
Anexo 2: Partitura da canção popular “Senhora do Almutão”	78
Anexo 3: Partitura da canção popular “Trigueirinha”	79
Anexo 4: Partitura da canção popular “Vai colher a rosa”	80
Anexo 5: Partitura da canção popular “Ai, solidão, solidão!	81
Anexo 6: Folha de Sala da audição do final de ano da Classe de Canto	82

INTRODUÇÃO

Os princípios da Escola Inclusiva emergiram na última década do século XX. Estes defendem a necessidade de uma (re)organização das instituições escolares, de forma a acolher a diversidade. A educação inclusiva defende a igualdade de oportunidades para todos os alunos dentro da escola, respeitando as características próprias e a individualidade de cada indivíduo. Enquanto seres humanos, somos todos diferentes, pelo que essa diversidade não deve ser um problema ou obstáculo, mas sim um desafio para a comunidade escolar, principalmente para os professores conseguirem adaptar-se consoante a inevitável heterogeneidade dos alunos (Rodrigues, 2003).

A criação de escolas inclusivas implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada. (Direção Geral da Educação)

De acordo com Matos e Nascimento, a escola inclusiva caracteriza-se pela “implementação de um processo de aprendizagem diferenciado, com apoios e recursos necessários para que se possa reorganizar, redefinir e planear estratégias”, garantindo respostas diferenciadas aos seus estudantes (Matos & Nascimento, 2021, p. 4). Acrescentam ainda que a escola deve assumir a responsabilidade de criar equipas transdisciplinares, formando parcerias focadas nos alunos ao abrigo da educação inclusiva, “permitindo a sua aprendizagem, lado a lado com qualquer outro estudante”, promovendo a interação interpares (Matos & Nascimento, 2021, p. 4).

No caso do ensino especializado do ensino de música em Portugal, o tema da inclusão de crianças ao abrigo da educação inclusiva é ainda escasso. Porém, não deixa de ser uma realidade presente neste tipo de ensino. A música e a aprendizagem de um instrumento musical revelam uma enorme importância no desenvolvimento cognitivo, individual e emocional de todas as crianças, englobando em especial as crianças ao abrigo da educação inclusiva.

O presente trabalho tem como principal objetivo demonstrar um processo de integração de um aluno de canto com Autismo e Cegueira através da aprendizagem de canções tradicionais portuguesas. Tendo em conta o carácter destas canções, partindo do pressuposto que são nacionalmente conhecidas por todos, será também relevante o acompanhamento diário do encarregado de educação/família. O recurso ao repertório tradicional português constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento musical da criança e, ao mesmo tempo, um elo de ligação com o meio cultural em que esta vive.

O trabalho encontra-se estruturado em três partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico, onde são abordadas as temáticas do autismo, da cegueira e da música tradicional portuguesa no contexto educativo. O segundo capítulo descreve o contexto e o plano de intervenção onde foi realizado o Estágio Profissional, o qual foi realizado no Conservatório do Vale do Sousa, no ano letivo 2020/2021. Na terceira parte é apresentado o projeto de intervenção pedagógica, ou seja, a metodologia e estratégias utilizadas na realização desta investigação. Na parte final são apresentadas as considerações finais.

PARTE I: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1. O Autismo

1.1. Evolução histórica do conceito de Autismo

A palavra “autismo” deriva do grego “*autos*”, que significa “de si mesmo”, e do sufixo “-ismo”, que significa estado, ou modo de proceder ou pensar. De acordo com Marques (2000), o termo autismo designa uma condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio” (Marques, 2000, p. 25).

O termo é introduzido em 1911 pelo psiquiatra suíço, Bleuler, para designar um conjunto de comportamentos básicos da esquizofrenia (Pereira E. d., 1996, p. 19). De acordo com Pereira (1998), citado por Isabel Bernardino (2013), para Bleuler, o autismo era caracterizado pelo afastamento da realidade, comprometendo a comunicação do indivíduo com o meio (Bernardino, 2013, p. 33).

Em 1943, o termo “autismo” é retomado por Leo Kanner, psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos da América, por meio de um artigo da sua autoria intitulado “Autistic disturbances of affective contact”. No mesmo, o autor inclui uma descrição “sobre crianças cujos comportamentos lhe pareciam ser diferentes de todos os outros até então destacados pela literatura científica internacional” (Pereira E. d., 1996, p. 19). No seu artigo, Kanner descreve uma amostra de onze crianças que apresentavam um padrão comum no comportamento, sendo este, segundo Hewitt (2006), citado por Inês Ferreira (2014), “marcadamente e distintivamente diferente do da maioria das outras crianças” (Hewitt, 2006, p.7, citado por Ferreira, 2014, p.45). Deste modo, Kanner comprovou que o autismo infantil é caracterizado por um conjunto de comportamentos estereotipados que conferiam alteração e/ou dificuldade na linguagem, obsessão, hipersensibilidade a estímulos e dificuldade em interagir ou estabelecer comunicação com o outro (Bernardino, 2013, p. 34).

Um ano após o lançamento do estudo de Leo Kanner, Hans Asperger publica num artigo, cujo título é “Die Autistischen psychopathen im kindesalter”, uma descrição detalhada sobre crianças que revelavam um comportamento semelhante ao descrito por Kanner (Pereira E. d., 1996, p. 19). No seu estudo, Asperger descreve um grupo de rapazes com um QI médio ou acima da média, mas com dificuldades ao nível da interação pessoal, social e emocional (Bernardino, 2013, p. 35). No entanto, o mesmo grupo de estudos de caso apresentava a capacidade de falarem fluentemente, apesar da falta de

compreensão e capacidade no que respeita à importância e ao uso da comunicação com os outros (Silva C. C., 2012, p. 21).

Ao adotarem o termo “autismo”, ambos os autores pretendem destacar a característica essencial desta síndrome: a repulsa à participação social. Os dois apontam o autismo como uma perturbação de carácter sócio afetiva, que demonstra dificuldades nas adaptações sociais, verificam-se padrões de movimentos repetitivos, bem como um desempenho cognitivo ou intelectual surpreendedor (Alexandre, 2010, p. 39). Embora haja pouca diferença entre as duas definições, segundo Edgar Pereira, a definição de Asperger é “mais ampla” comparativamente à de Kanner, sendo direccionada a “pessoas com autismo de inteligência quasinormal e "muito verbais"” (Pereira E. d., 1996, p. 19).

Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. (Mello, 2001, p. 11)

Os psicólogos Lorna Wing e Judith Gould, num estudo realizado em 1979, aperceberam-se de uma tríade de incapacidades no indivíduo autista: ao nível da interação com os outros, a nível da comunicação verbal e não verbal, e ao nível das atividades lúdicas e imaginativas (Mello, 2001, p. 12). Com o seu estudo, Wing e Gould revelam “uma alternativa à perspectiva de classificação do autismo” (Marques, 2000, p. 31). Segundo Marques (2000), em finais da década de 80, Wing conclui que o quadro de autismo pode variar significativamente, pelo que propõe o conceito de “Espetro de Autismo”, incluindo um conjunto variado de manifestações de comportamento desta síndrome (Marques, 2000, p. 31). Assim, o Espetro de Autismo abrange perturbações como o Autismo de Kanner, ou Autismo clássico, e a Síndrome de Asperger (Ferreira, 2014, p. 46).

No DSM-IV-TR, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, o autismo é definido como um desenvolvimento comprometido e singular da interação e da comunicação social, bem como um repertório restrito de atividades e interesses (Kuperstein & Missalglia, 2005, p.1, citado por Sousa & Santos, 2005, p.5). Acrescenta ainda que “as manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo” (Kuperstein & Missalglia, 2005, p.1, citado por Sousa & Santos, 2005, p.5). De acordo com a classificação do DSM-IV-TR, a comunidade científica associa outras perturbações ao autismo, tais como a hiperatividade, o déficit de atenção, a agressividade e impulsividade, a instabilidade no afeto e no humor, e comportamentos de autoagressão (Alexandre, 2010, p. 40).

Por sua vez, a Autism Society descreve o autismo como “uma condição complexa de desenvolvimento ao longo da vida”, que tende a aparecer durante a primeira infância e que pode condicionar a vida das pessoas (Autism Society). Geralmente é referido como uma “condição de espectro”, uma vez que afeta as pessoas de maneiras e graus variados (Autism Society).

A definição dada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) aponta o Espectro do Autismo como um grupo diversificado de transtornos, caracterizados pela dificuldade ao nível da interação e comunicação, assim como pela presença de padrões atípicos de atividade e comportamento, nomeadamente, a atenção aos detalhes e reações incomuns às sensações (World Health Organization). Os dados da OMS referem que cerca de uma em cada cem crianças é diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (World Health Organization).

Em suma, o universo autista é uma realidade complexa, que engloba conceitos distintos, mas que se cruzam em determinados pontos. A evolução que se tem verificado ao longo do tempo relativamente à sua terminologia tem convergido para um melhor esclarecimento da síndrome autista, embora seja necessário ter em conta que as características identificadas não estão presentes em cada indivíduo, nem se manifestam sempre do mesmo modo. (Sousa & Santos, 2005, p. 8)

1.2. Manifestações clínicas

As características comportamentais que distinguem as crianças autistas das que apresentam outros tipos de perturbações do desenvolvimento, relacionam-se basicamente com a sociabilidade, o jogo, a linguagem, a comunicação no seu todos, bem como o nível de atividade e o repertório de interesses. (Marques, 2000, p. 28)

De acordo com Asperger (1994), citado por Pedro Sousa e Isabel Santos (2005), a “personalidade autista é altamente distinta apesar das amplas diferenças individuais (Asperger, 1994, p.67, citado por Sousa & Santos, 2005, p.8). Os indivíduos possuidores desta perturbação diferem dos demais não só ao nível do distúrbio de contato e das capacidades intelectuais, como também pela personalidade e interesses peculiares, podendo ser variados e únicos (Sousa & Santos, 2005, p. 8). Assim, os autistas tanto podem revelar um grave atraso mental, como ser altamente dotados nas suas capacidades intelectuais e académicas.

Embora os indícios de autismo possam ser verificados nos primeiros dias de vida de uma criança, a generalidade dos casos aponta para um desenvolvimento da perturbação a partir dos dois ou três anos de idade. Deste modo, distingue-se o grupo de crianças cuja sintomatologia precoce surge logo após o seu nascimento, e o grupo de crianças que só apresenta sinais da doença a partir dos dezoito meses de idade (Silva C. C., 2012, p. 27).

Um dos aspetos que chamam de imediato a atenção dos pais, logo na etapa dos dois anos, é a anomalia ou atraso na fala, uma vez que é a partir dessa idade que a criança desenvolve a aquisição da linguagem. Outros indicativos que são associados ao autismo e que, por sua vez, também realçam a atenção dos progenitores, são “a calma excessiva e sonolência”, ou “o choro compulsivo e sem consolo” (Silva C. C., 2012, p. 27). Quando tal se verifica, normalmente as crianças rejeitam o consolo, a afeição e a aproximação física dos pais.

Mais tarde, a criança pode apresentar comportamentos de recusa, tais como a incapacidade de imitar ou de partilhar emoções e afetos, bem como a escassez de expressões faciais e gestuais. São salientadas outras características, nomeadamente “a expressão facial vazia, olhar distante, caretas ocasionais e o evitar do contacto visual” (Sousa & Santos, 2005, p. 9).

Podem-se verificar ainda outros comportamentos, como movimentos estereotipados, isto é, repetitivos, manifestações de agressão própria ou a outras pessoas, recusa alimentar ou gosto restrito, e problemas no sono, como por exemplo, insónias (Sousa & Santos, 2005, p. 9).

Conclui-se que as características primárias da Perturbação de Espectro de Autismo assentam nas dificuldades a respeito da comunicação verbal e não-verbal, na interação social e nas atividades lúdicas. Seguidamente, serão abordados os três domínios que compõem a “Tríade de Incapacidades”.

1.2.1. Problemas de interação social

A incapacidade de desenvolver relações interpessoais é considerada como a principal e mais comum característica das crianças autistas. Asperger (1994), citado por Pedro Sousa, explica que “a anormalidade essencial no autismo é um distúrbio do relacionamento vivo com todo o ambiente” (Asperger, 1994, p.74, citado por Sousa & Santos, 2005, p.12). Ou seja, este distúrbio determina a personalidade do indivíduo autista, assim como constitui razão para todas as suas peculiaridades manifestadas (Sousa & Santos, 2005, p. 12).

As interações sociais são pouco frequentes e, usualmente, menciona-se que o indivíduo com autismo vive num “mundo à parte” ou “no seu próprio mundo” (...) Ao nível da vinculação, estes mantêm pouco contacto de vinculação com os parentes mais próximos, como o pai ou a mãe. (Siegel, 2008, p. 41, citado por Silva, 2012, pp.30-31)

O comportamento perante o grande grupo que constitui a sociedade é reflexo dos conflitos que a pessoa autista possui desde a infância, provenientes do grupo social mais pequeno e próximo, a família. Os afetos familiares são limitados e vistos de forma

incompreendida, podendo mesmo ser rejeitados (Silva C. C., 2012, p. 31). Demonstram uma nítida incapacidade de interpretar sentimentos, entender e diferenciar humores.

As características básicas dentro do plano social são a ausência de afeição, de participação e reciprocidade social. Além de possuírem uma enorme dificuldade em formar conexões afetivas e terem comportamentos espontâneos de convívio e de contato, as crianças autistas apresentam ainda uma excessiva sensibilidade, podendo levar a que tenham respostas invulgares às experiências sensoriais (Silva C. C., 2012, p. 31). Estas crianças demonstram ainda a tendência para repetir movimentos, ações e atitudes. Tal comportamento deriva, na maioria das vezes, do problema de comunicação, da incompreensão de certos comportamentos sociais e da sensibilidade acrescida a determinados estímulos, vistos como incômodos.

Os indivíduos autistas insistem na manutenção das suas rotinas, manifestando, por vezes, stress e preocupação ou episódios de agressividade quando existe uma quebra ou alteração das mesmas (Sousa & Santos, 2005, p. 12).

Outra particularidade muito comum é o seu olhar fixo. Este aspeto é particularmente verificado no diálogo com outros, onde evitam o cruzamento de olhares. Nas palavras de Candeias (1993), citado por Sousa e Santos (2005), “no aspeto visual, constata-se a importância do evitamento do olhar do outro; de tempo a tempo há olhadelas furtivas para o adulto, que testemunham a tomada de consciência da presença do outro (desde que não se sinta observado)” (Candeias, 1993, p.26, citado por Sousa & Santos, 2005, p.14).

1.2.2. Problemas de comunicação e linguagem

Uma das principais desordens que antecedem a linguagem nas crianças autistas consiste na incapacidade de imitação direta de gestos no contexto social, como por exemplo o acenar com a mão (Sousa & Santos, 2005, p. 15). A inabilidade para interpretar os gestos ou expressões faciais que, por vezes, acompanham a linguagem verbal prejudica a compreensão daquilo que se está a ser dito (Silva C. C., 2012, p. 30).

Pereira (1999), citado por Pedro Sousa, refere o conjunto de anomalias dentro do campo linguístico:

Atraso ou falha no desenvolvimento da linguagem, não compensada por gestos ou mímica; Falhas nas respostas à comunicação dos outros; Falha relativa de iniciar ou manter a troca comunicacional; Uso de linguagem estereotipado e repetitivo; Uso idiossincrático de palavras; Anormalidades na prosódia do discurso (tom, tensão, cadência, ritmo e entoação da fala). (Pereira E. d., 1999, p. 59)

A linguagem das crianças autistas pode variar de acordo com diferentes níveis de desenvolvimento e compreensão. No caso do autismo dito clássico ou típico não falam de todo, ou começam por falar muito tardiamente. Geralmente referem-se a si próprias na terceira pessoa do singular, tratando-se pelo seu nome próprio ao invés do pronome pessoal da primeira pessoa, “eu” (Silva C. C., 2012, p. 30).

Outra particularidade consiste no tipo de suporte da comunicação verbal, principalmente na linguagem recetiva (Sousa & Santos, 2005, p. 16). Os indivíduos autistas têm dificuldade em seguir instruções, especialmente quando as mesmas surgem fora do contexto familiar e sem indicativos gestuais. Por sua vez, o discurso destes indivíduos é usualmente desprovido de indicadores visuais, como os gestos (Sousa & Santos, 2005, p. 16).

1.2.3. Problemas cognitivos

Marques (1993), citado por Sousa & Santos (2005), afirma que “As perturbações da imaginação manifestam-se por incapacidade de simular, imaginar e participar nos jogos de faz-de-conta” (Marques, 1993, p.62, citado por Sousa & Santos, 2005, p.10). De facto, as crianças autistas revelam algumas adversidades tanto no jogo imitativo como no jogo simbólico, não conseguindo, por isso, brincar ao “faz-de-conta” (Silva C. C., 2012, p. 32).

Uma das maiores dificuldades com que estas crianças se deparam diz respeito à sua incapacidade de generalizar. Aarons e Gittens (1992), citado por Pedro Sousa, mencionam o facto de que as mesmas até podem saber como agir numa determinada situação, mas não são incapazes de adaptar essa experiência noutras situações diferentes.

Os próprios referem ainda que “elas permanecerão invulneráveis por ser impossível ensinar capacidades adaptativas para todas as alterações e variações que são parte da vida diária” (Aarons & Gittens, 1992, p.38, citado por Sousa & Santos, 2005, p.10).

De acordo com Asperger (1994), verifica-se com regularidade distúrbios de atenção nos indivíduos autistas. Estes, apresentam, precocemente, dificuldade em focar a sua atenção em estímulos exteriores, uma vez que preferem seguir as suas próprias ideias e pensamentos (Sousa & Santos, 2005, p. 10).

Verifica-se que os autistas possuem um distúrbio de natureza cognitiva. Por norma, apresentam perturbações ao nível da aprendizagem, da imaginação e da formação de conceitos. É frequente notar-se que o nível de inteligência não evolui consoante a idade, tanto nos casos mais severos como nos mais ligeiros. É ainda comum terem uma austeridade peculiar de pensamento e comportamento, bem como carência de imaginação.

1.3. Causas

A causalidade ou etiologia do autismo constitui uma questão complexa, controversa e incompleta, uma vez que cruza aspetos biológicos e psicológicos (Pereira E. d., 1996, p. 42). No início da década de 70, Hingtgen e Bryson (1972) sistematizaram o conjunto total de teorias sobre as causas do autismo em três tipos básicos: teorias não-orgânicas ou experienciais, teorias orgânico-experienciais e teorias orgânicas (Sousa & Santos, 2005, p. 23).

As teorias não-orgânicas, na sua maioria de carácter psicodinâmico, defendem que a criança ao longo da sua gestação e até ao seu nascimento são ditas normais, pelo que o desenvolvimento da Perturbação do Espectro do Autismo provém dos pais, em especial da figura materna enquanto centro de formação de vínculos afetivos (Pereira E. d., 1999, p. 95). Em meados dos anos 70 começaram a surgir estudos que comprovam que este conjunto de teorias não era sustentável. Tais estudos utilizam como exemplo crianças que sofrem de maus-tratos e negligência e que, por sua vez, não revelam um quadro autista (Alexandre, 2010, p. 45).

As teorias orgânico-experienciais podem ser divididas em dois grupos. Algumas destas teorias assumem a criança autista como biologicamente deficiente, não “culpabilizando” os pais. Os últimos têm a responsabilidade de proporcionar um apoio

relacional específico ao seu filho “vulnerável”. No outro grupo de teorias, considera-se que certas crianças contêm lesões orgânicas (Pereira E. d., 1999, p. 99).

Por fim, as teorias orgânicas afirmam que o autismo é, por ele próprio, a manifestação de uma anomalia biológica. A diversidade existente entre estas teorias dificulta um acordo quanto à espécie específica de distúrbio biológico que o indivíduo autista pode apresentar (Sousa & Santos, 2005, p. 25).

Atualmente, não é fácil supor causas não-orgânicas para o autismo, pois há um maior acordo entre a comunidade científica de que são muitos os acontecimentos que podem lesionar o cérebro. No entanto, ainda não existe um consenso entre as áreas e zonas cerebrais afetadas no quadro clínico autista (Sousa & Santos, 2005, p. 25).

Lorna Wing (1996), citada por Pereira (1999), refere que “ao longo dos anos variadas teorias sobre áreas cerebrais afetadas têm sido adiantadas”, acrescentando ainda que “as últimas investigações sugerem que estão envolvidas, com certo compromisso, zonas do cérebro no sistema límbico e no cerebelo” (Lorna Wing 1996, pp.80-81, citado por Pereira, 1999, p.101).

1.4. Diagnóstico

O autismo é identificado como doença mental em 1943, e apenas em 1971 é que passa a ser distinguido da esquizofrenia – inicialmente, era descrito como um tipo de “esquizofrenia infantil” (Berney, 2000, p. 20). Cerca de 25 anos após os estudos de Kanner, Michael Rutter chega à conclusão de que o autismo consiste numa perturbação absolutamente distinta e, por essa razão, com validade clínica enquanto síndrome (Pereira E. d., 1996, p. 65).

De acordo com Siegel (2008), citado por Cármen Silva (2012), o diagnóstico possui dois objetivos, o primeiro é que “um diagnóstico é um rótulo”, ou seja, “significa que o problema é reconhecível e já aconteceu antes”; o segundo refere-se à importância do rótulo ou diagnóstico, constituindo “um bilhete para aceder aos diferentes serviços de apoio.” (Siegel, 2008, p.41, citado por Silva, 2012, p.35).

Um dos sistemas formalmente aceite até então são o manual clínico DSM (Diagnostic and Statistic Manual for Mental Diseases), editado periodicamente pela APA – Associação Americana de Psiquiatria. O mesmo contém toda a informação clínica

necessária para a descrição de patologias mentais. No que respeita à Perturbação do Espectro do Autismo considera fulcral para o seu diagnóstico a presença de alterações no desenvolvimento dos parâmetros da interação social, da linguagem e comunicação e das atividades e interesses (Vale, 2016, p. 36).

O DSM discrimina um conjunto de características que permitem distinguir o autismo das outras doenças do foro mental. Existem cinco diagnósticos específicos para a Perturbação do Espectro do Autismo, estando incluídos a Síndrome do Autismo, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento (Vale, 2016, p. 36).

A edição mais recente do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais é o DSM-V, oficialmente publicado em 2013. Os critérios de diagnóstico nele apresentados são agrupados conforme o observado no quadro 1 (Vale, 2016, pp. 40-41).

Tabela 1: Critérios de diagnóstico de PEA segundo o DSM -V

Critérios de Diagnóstico da PEA do DSM-V
Para ser diagnosticada uma perturbação do espectro do autismo, têm de estar presentes alguns sintomas constantes nos critérios/ itens A, B, C e D.
A. Défices persistentes na comunicação e interação social transversais a múltiplos contextos:
1. Défices na reciprocidade sócio emocional, variando, por exemplo, de uma aproximação social anormal e fracasso na conversação normal; uma partilha reduzida de interesses, emoções ou afeto; fracasso em iniciar ou responder a interações sociais;
2. Défices nos comportamentos comunicativos não-verbais usados para a interação social, variando por exemplo, de uma comunicação verbal e não-verbal pobremente integrada, a anomalias no contato ocular e linguagem corporal ou défices na compreensão e uso de gestos, a uma total falta de expressões faciais e comunicação não-verbal;
3. Défices em desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento de forma a adequar-se aos vários

contextos sociais; dificuldade em partilhar jogos imaginativos ou fazer amigos; ausência de interesse nos pares. (Especificar gravidade atual).

B. Padrões restritos e repetitivos do comportamento, interesses ou atividades:

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (por exemplo, estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou sacudir objetos, ecolália, frases idiossincráticas);
2. Insistência na monotonia, aderência inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (por exemplo, angústia extrema com pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões de pensamento rígidos, rituais de cumprimento de necessidade de fazer o mesmo percurso ou comer a mesma coisa todos os dias);
3. Interesses altamente restritivos e fixos, que são anormais na intensidade ou foco (por exemplo, ligação forte ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverantes);
4. Hiper reatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspetos sensoriais do ambiente (por exemplo, indiferença aparente à dor/temperatura, respostas adversas a sons ou a texturas específicas, tocar ou cheirar objetos excessivamente, fascínio visual por luzes ou movimento).

(Especificar gravidade atual)

C. Os sintomas têm de estar presentes no início do período do desenvolvimento (mas podem não ser totalmente manifestados até as exigências sociais excederem as capacidades limitadas ou podem ser mascaradas mais tarde na vida por estratégias aprendidas);

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional e noutras áreas importantes do funcionamento atual;

E. Estas perturbações não são mais explicadas por incapacidade intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual) ou atraso global do desenvolvimento. A incapacidade intelectual e a perturbação do espectro do autismo convergem muitas vezes; para efetuar diagnósticos de perturbação do

espectro do autismo e incapacidade intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral de desenvolvimento.

Seguidamente são apresentados os níveis de gravidade baseado no défice na comunicação social e nos padrões de comportamento restritos e repetitivos (Vale, 2016, pp. 41-42).

Nível 3 “Requer suporte muito substancial”

- Comunicação social: Défices graves nas habilidades verbais e não-verbais de comunicação social, causam graves défices de funcionamento, iniciação de interações sociais muito limitada e resposta mínima à abertura social para outros.
- Comportamentos restritos e repetitivos: Inflexibilidade do comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que interferem marcadamente com o funcionamento em todas as esferas. Grande angústia/dificuldade, em mudar o foco da ação.

Nível 2 “Requer suporte substancial”

- Comunicação social: Défices marcados nas habilidades verbais e não-verbais de comunicação social; os défices sociais são aparentemente com suporte no local; iniciação limitada nas interações sociais e respostas reduzidas ou anormais à abertura social para outros.
- Comportamentos restritos e repetitivos: Inflexibilidade do comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que aparecem com suficiente frequência para serem óbvios ao observador casual e interferirem com o funcionamento numa variedade de contextos. Angústia e/ou dificuldade em mudar de foco ou ação.

Nível 1 “Requer suporte”

- Comunicação social: Sem suporte no local, os défices na comunicação social causam prejuízos visíveis. Dificuldade em iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou malsucedidas à abertura social por outros. Pode parecer que têm interesse reduzido nas interações sociais.
- Comportamentos restritos e repetitivos: A inflexibilidade do comportamento causa interferência significativa com o funcionamento num ou mais contextos. Dificuldade em mudar entre atividades. Problemas de organização e planeamento dificultam a independência.

1.5. Inclusão em contexto educativo

No passado, as pessoas com transtornos mentais eram vistas como incapacitadas e inúteis, sendo isolados da sociedade. A partir da década de 90 do século XX, surge o Projeto da Educação Especial, o qual destaca a importância de novas abordagens de integração de indivíduos ao abrigo da educação inclusiva, nomeadamente a escola inclusiva. Posteriormente, as reformas educativas tiveram como prioridade e principal preocupação a garantia de que os alunos ao abrigo da educação inclusiva pudessem frequentar escolas regulares, ao invés das instituições especiais, promovendo a inclusão (Vale, 2016, p. 46).

O meio educativo tem um impacto significativo no aluno. Deste modo, cabe aos professores transmitirem sentimentos positivos e motivadores, enquanto a escola é encarregue de adotar estratégias educativas e inclusivas, garantindo assim o sucesso escolar de todos os seus alunos. Os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo necessitam de ter acesso a um conjunto de serviços educativos especializados, pelo que os professores do ensino regular devem colaborar com outros profissionais de educação, nomeadamente os professores de educação especial, bem como envolver a própria família destes alunos (Ferreira, 2014, pp. 49-50).

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, assegura a frequência nas escolas regulares de todos os alunos com NEE, solicitando um ensino inclusivo e democrático. Este decreto visa ainda a criação de unidades de apoio especializado para alunos com

Espetro do Autismo, permitindo atender às necessidades que estes apresentam (Vale, 2016, p. 46).

A colocação de crianças em escolas especiais, ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente, deve considerar-se uma medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com NEE ou das restantes crianças. (Declaração de Salamanca, 1994, p.12, citado por Vale, 2016, pp.46-47)

Apesar do contributo deste Decreto-Lei, foi realizada, anos mais tarde, uma nova abordagem da problemática da inclusão escolar. Surge assim o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, que visa estabelecer normas que garantem a inclusão no âmbito escolar, respondendo à diversidade de todos e cada um dos alunos.

Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (Decreto-Lei nº54/2018).

Com o Decreto-Lei nº54/2018 abandona-se a designação “necessidades educativas especiais”, bem como o modelo de legislação especial para “alunos/as especiais”. Deste modo, a educação especial passa a ser denominada por educação inclusiva. O decreto aponta como princípios orientadores da educação inclusiva os seguintes parâmetros: admissão de que todos os alunos possuem capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo; equidade de todos os alunos no acesso aos apoios necessários à sua aprendizagem e desenvolvimento; direito de todos os alunos à participação e acesso aos mesmos contextos educativos; elaboração de um plano educativo centrado no aluno, personalizado de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências; gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares; incentivo e respeito pela autodeterminação dos alunos; envolvimento parental; intervenção técnica e educativa necessária à promoção do desenvolvimento

peçoal e educativo dos alunos, respeitando a sua vida privada e familiar (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, 2018).

Parte-se do princípio que o professor do ensino especial intervenha em equipa, e não de forma isolada, no envolvimento do aluno autista no contexto escolar. Neste sentido, o professor deve ter a responsabilidade de organizar e estruturar os conteúdos curriculares, para que a aprendizagem seja ativa. Siegel (2008), citado por Inês Ferreira (2014), considera haver dois objetivos essenciais da inclusão da criança autista no ensino regular: a inclusão académica e a social. O primeiro consiste em permitir ao aluno uma aprendizagem a um ritmo que estimule melhor o seu potencial cognitivo. O segundo permite à criança a oportunidade de aprender o modo como os alunos da sua idade interagem e se comportam em grupo (Siegel, 2008, citado por Ferreira, 2014, p.50).

As crianças com autismo têm uma série de comportamentos muito limitada, pois possuem enormes dificuldades em aprender. Antes de formular e aplicar programas eficazes para a sua educação, é necessário reconhecer as suas dificuldades de aprendizagem. Segundo Ana Pena, a metodologia aplicada deve (Pena, 2011, p. 26):

1. Ser individual para se chegar a melhores resultados;
2. Não restringir o ambiente educativo às instituições;
3. Ser alargado ao lar da criança, tendo a participação direta dos pais;
4. Ter uma avaliação contínua para verificar a eficácia do programa de aprendizagem.

Mel Ainscow (1995), citado por Joana Alexandre (2010), enumera três estilos de aprendizagem que, segundo ele, devem ser vistos como recursos e não como problemas: estilo linguístico-auditivo, estilo linguístico-visual e estilo cinestésico visual/auditivo (Mel Ainscow, 1995, citado por Alexandre, 2010, p.49).

O estilo linguístico-auditivo é o mais abrangente na sociedade, pois cerca de 60% das pessoas preferem a oralidade, demonstrando dificuldades em passar o trabalho oral para a escrita. Preferem trabalhos de grupo e estudam em voz alta.

O estilo linguístico-visual é referente a cerca de 35% da população que opta pelo trabalho escrito. Preferem trabalhos individuais, pois nos trabalhos coletivos têm de

expressar a oralidade. Apresentam dificuldades de transmitir uma imagem mental em palavras.

Por sua vez, o estilo cinestésico visual/auditivo é o menos abrangente, em que cerca de 5% da população não possui um estilo de aprendizagem definido. Conseguem trabalhar a informação enquanto estão a ouvir, a ver e a mexer.

O estilo de aprendizagem mais frequente nas crianças autistas é o linguístico-visual, sendo que as tarefas deverão ser divididas em pequenas partes visualmente distintas (Alexandre, 2010, p. 49).

Em suma, escola inclusiva deve ser sinónimo de escola aberta, na qual as crianças encontram uma resposta adequada às suas necessidades, bem como aprendem a interagir, principalmente dentro da sala de aula com os diferentes colegas. A escola deve ser um espaço dinâmico que promove a interação social e pedagógica.

2. A cegueira

2.1. Conceito de cegueira

De acordo com Nielsen (1999), citado por Joana Costa (2015), a “deficiência visual diz respeito à diminuição da capacidade da visão” (Nielsen, 1999, p.52, citado em Joana Costa, 2015, p.21). A mesma definição é utilizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), pelo que esta acrescenta no *International Classification of Diseases – 10* quatro níveis de visão: a visão normal, a incapacidade visual moderada, a incapacidade visual severa e a cegueira. Os níveis de incapacidade visual moderada e severa podem se unir numa definição única de baixa visão (Figueiredo, 2012, p. 32). Deste modo, a definição de “deficiência visual” compreende o espectro que vai desde a baixa visão à cegueira (Gil, 2000, p. 6).

Existe um amplo espectro de perdas de visão situadas ao longo de um *continuum*, correspondendo a baixa visão a acuidades visuais compreendidas entre os 0.3 e os 0.05, e a cegueira a acuidades visuais inferiores a 0.05, ou a um campo visual inferior a 10° em torno do ponto de fixação.¹

A baixa visão é referente à redução da acuidade visual e do campo visual, bem como da sensibilidade aos contrastes. Um indivíduo com baixa visão, apesar de ter uma reduzida capacidade visual, possui resíduos que permitem a leitura e a escrita (Costa, 2015, p. 21). Nestes casos, podem recorrer à utilização de auxílios óticos e não óticos de forma a estimularem a sua visão residual (Borges, 2015, p. 21).

A cegueira caracteriza-se pela ausência total de visão (Borges, 2015, p. 21). Assim, a pessoa cega não possui resíduo visual, ou se possuir em baixa percentagem, apenas permite a perceção da luz, dos volumes e cores, assim como ler letras em grande tamanho, impedindo a leitura e escrita habituais (Figueiredo, 2012, p. 33). Devido à ausência de visão, a criança cega possui três áreas afetadas no processo de aprendizagem:

¹ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo (2009), Educação Inclusiva, da retórica à prática – resultados do Plano de Ação 2005-2009, Estoril: Editora Cercica

“a construção do conhecimento, a mobilidade e a percepção do mundo” (Borges, 2015, p. 22). Na falta da visão, o cérebro adapta-se, fazendo com que o desenvolvimento da pessoa se baseie na percepção através dos restantes sentidos (Costa, 2015, p. 22).

The visual areas of the cortex, similarly, may be reallocated in function, and used to process sound and touch. With the reallocation of the visual cortex to touch and other senses, these can take on a hyperacuity that perhaps no sighted person can imagine (Sacks, 2003, p. 2, citado em, Costa, 2015, p.22).

O tato e a audição são os principais sentidos que devem ser estimulados e desenvolvidos, de forma que a pessoa cega aprenda a utilizá-los da forma mais vantajosa possível. A audição é um dos sentidos fundamentais nos casos de deficiência visual, uma vez que, é através deste que o indivíduo recebe a maioria da informação, constituindo, por isso, um elemento imprescindível na sua orientação. É também através do tato que a pessoa cega recolhe informação sobre o que a rodeia. Segundo Horton (2000), citado por Joana Costa (2015), “só o tato e a exploração tátil estão em condições de fornecer informações exatas acerca da forma do objeto” (Horton, 2000, p.46, citado em Costa, 2015, p.24). O desenvolvimento do mesmo facilita a aprendizagem da leitura e escrita em braille.

O sistema braille, desenvolvido na primeira metade do século XIX por Louis Braille, é um sistema tátil de leitura e escrita recorrendo a um código. O mesmo baseia-se numa combinação de seis pontos com relevo, “cuja disposição em células organizadas em unidades de dois pontos na horizontal e três na vertical representam as letras do alfabeto e outros caracteres” (Costa, 2015, p. 25). Tal sistema veio a revelar-se numa das mais significativas inovações da história, pois assume uma relevante importância no desenvolvimento e integração das pessoas portadoras de deficiência visual, auxiliando nos meios educativo, profissional, interpessoal, afetivo e cultural.

2.2. Classificação

A deficiência visual por ser adquirida quando o indivíduo nasce com o sentido visual, perdendo-o posteriormente, ou congênita, sendo a mais comum, quando o indivíduo nasce sem a capacidade visual (Costa, 2015, p. 21). Enquanto a pessoa com cegueira adquirida contém memória visual, tendo tido a oportunidade de conhecer o mundo numa perspectiva visual, assim como estabelecer relações entre os sentidos tátil e visual, a pessoa com cegueira congênita, que tenha nascido cega ou até mesmo perdido a visão nos primeiros meses de vida, não contém lembranças visuais na sua memória, pelo que a sua adaptação constitui um processo mais complexo (Figueiredo, 2012, p. 34).

De acordo com Fernando Figueiredo, não existe um consenso sobre a classificação da cegueira congênita. Ou seja, sobre o intervalo de tempo que medeia o nascimento e a perda de visão, para que tal seja considerado cegueira congênita. McKay (2009), citado por Fernando Figueiredo (2012), afirma que a criança até aos seis meses de idade consegue lembrar-se de acontecimentos ocorridos nas últimas 24 horas e, por sua vez, aos nove meses lembrar-se-á de acontecimentos ocorridos no último mês (McKay, 2009, citado em, Figueiredo, 2012, p.35). É apenas na transição do primeiro para o segundo ano de idade que se notam melhorias significativas na memória a longa duração. Porém, um adulto é incapaz de se lembrar de acontecimentos ocorridos nos primeiros dois anos de vida, fenómeno conhecido por amnésia infantil (Figueiredo, 2012, p. 35). Portanto, o mesmo autor propõe uma classificação mais restritiva, considerando que a cegueira congênita ocorre até a criança completar o primeiro ano de idade (Figueiredo, 2012, p. 35)

2.3. Causas

Araújo (2007), citado por Borges (2015), distingue as causas da cegueira congênita conforme as três fases primordiais de desenvolvimento: período pré-natal, período perinatal e período pós-natal (Araújo, 2007, citado em, Borges, 2015, p.22). O período pré-natal diz respeito à fase de gestação e engloba os fatores provocados, na maioria das vezes, por causas infecciosas da mãe, tais como rubéola, toxoplasmose ou citomegalovírus. O momento do parto constitui o período perinatal, onde pode ocorrer a anoxia perinatal. Por último, no período pós-natal, o qual é delimitado, segundo a

literatura, até aos dois anos de idade, pode ocorrer patologias no cérebro imaturo, nomeadamente a meningite bacteriana (Borges, 2015, p. 22).

A OMS refere como principais causas de cegueira na população em geral e a nível mundial as cataratas, o glaucoma, a degeneração macular relacionada com a idade, a opacidade da córnea, a retinopatia diabética, o tracoma, a avitaminose A e tumores. Kirk e Gallagher (2002), citados por Figueiredo (2012), no seu livro *Educação da Criança Excepcional*, acrescentam outras possíveis causas, como doenças infecciosas, acidentes e ferimentos, envenenamentos, influências pré-natais (incluindo a hereditariedade), retinopatia da prematuridade, atrofia do nervo ótico e albinismo (Kirk & Gallagher, 2002, citado em, Figueiredo, 2012, pp.36-37).

2.4. Inclusão em contexto educativo

À semelhança das restantes crianças ao abrigo da educação inclusiva, as crianças com deficiência visual necessitam de uma intervenção educativa precoce, se possível, desde o seu nascimento. Não esquecendo os contextos físico e social destas crianças, os processos de intervenção devem incluir a família (Figueiredo, 2012, p. 80). Desde os primeiros anos de vida que a intervenção precoce deve fornecer atividades que estimulem o desenvolvimento dos outros sentidos, contribuindo para a evolução da autonomia e independência da criança. Desta forma, minimiza as limitações da mesma, bem como auxilia a família e a instituição escolar na compreensão das suas particularidades ao nível cognitivo, emocional e de interação social (Borges, 2015, p. 28).

O desenvolvimento da criança cega requer três etapas principais: neurológica, psicológica e motora. Até aos cinco anos de idade, é fundamental a aplicação de estratégias e técnicas para o desenvolvimento sensorial, da imagem corporal e das capacidades motoras. Posteriormente, devem ser edificadas as competências de orientação, mobilidade, atividades diárias e de leitura, escrita e cálculo (Figueiredo, 2012, p. 81).

A escola constitui um contexto social importante para as crianças, incluindo as portadoras de deficiência visual. Warren (1994), citado por Maria Freitas e Maria Gil (2019), afirma que os ambientes escolares diferem entre si devido aos vários fatores a

eles associados, os quais afetam o desenvolvimento social da criança cega (Warrem, 1994, citado em, França-Freitas & Gil, 2019, p.2).

O movimento da escola inclusiva surge na década de 90 com o intuito de promover a participação ativa de crianças ao abrigo da educação inclusiva na comunidade escolar em que se inserem, independentemente das suas capacidades. Segundo Fávero, Ferreira, Ireland e Barreiros (2009), citado por Joana Costa (2015), a educação inclusiva baseia-se “no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação de qualidade que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça as suas vidas” (Fávero, Ferreira, Ireland & Barreiros, 2009, p.6, citado em, Costa, 2015, p.16).

Deste modo, a escola é encarregue de adotar estratégias educativas e inclusivas, garantindo assim o sucesso escolar de todos os seus alunos. Por sua vez, cabe aos professores transmitirem sentimentos positivos e motivadores. Os alunos ao abrigo da educação inclusiva necessitam de ter acesso a um conjunto de serviços educativos especializados, pelo que os professores do ensino regular devem colaborar com outros profissionais de educação, nomeadamente os professores de educação especial, bem como envolver a própria família destes alunos.

Nielsen (1999), citado por Figueiredo (2012), defende que, para a realização de qualquer tarefa escolar, o professor do ensino regular deve adaptar a mesma e respeitar o ritmo de trabalho do aluno cego, trabalhando em conjunto com o professor de educação especial (Nielsen, 1999, citado em, Figueiredo, 2012, p.84).

O professor de educação especial deve assumir a responsabilidade fornecer apoio direto à criança cega, à sua família e ao professor de ensino regular através das recomendações propostas por Fernando Pereira (Pereira F. M., 2003, pp. 3-4):

- Proporcionar o apoio necessário para integrar a criança cega numa classe/turma regular;
- Auxiliar o professor do ensino regular, respondendo às suas dúvidas sobre a cegueira, bem como contribuir para que os outros alunos se sintam à vontade com a criança cega;
- Adaptar os materiais didáticos, de forma que a criança cega ou com visão reduzida os possa compreender, nomeadamente através da transcrição para o sistema Braille;

- Servir de conexão entre a casa e a escola, nomeadamente dando informação os pais sobre os progressos da criança.

Outro aspeto importante na integração social e escolar é a fomentação de relações sociais entre os colegas, pelo que se sugerem três passos a considerar. O primeiro é a partilha de situações lúdicas que se destinem à participação de todos os alunos, sem exceção. O segundo diz respeito ao incentivo da criança cega em participar ativamente nas atividades escolares. O terceiro apoia a criação de um ambiente social acolhedor e com atitudes humanistas de valorização pessoal (Figueiredo, 2012, p. 84).

Por último, o aluno cego deve estar familiarizado com o espaço físico da sala de aula, sendo que cada alteração feita ao mesmo requer a sua comunicação imediata ao aluno, para que possa voltar a reconhecer percetivamente o sítio (Figueiredo, 2012, p. 84).

3. A música tradicional portuguesa na educação

3.1. A música tradicional: a problemática da definição

Em Portugal são atribuídas diferentes expressões que remetem à definição e classificação das práticas musicais de cariz rural, nomeadamente música tradicional, música popular, música regional e música folclórica (Castelo-Branco & Toscano, 1988). Não existe uma distinção muito clara entre estes conceitos, no entanto, o mais abrangente será “música tradicional”, uma vez que o termo “tradicional” designa a “música própria de um povo, de transmissão oral, oriunda de uma determinada região geográfica e de um determinado contexto social, proveniente de um passado remoto e de autoria desconhecida” (Fernandes, 2012).

In Portugal, several concepts have been used to designate traditional music, including *música popular*, *música folclórica*, *música regional*, *canção rústica*, and *música tradicional*. These terms are usually not defined, and, at times, used interchangeably. However, several criteria underlying their use are implicit in many publications, and include authenticity, rural provenance, oral transmission, anonymous creation, continuous integration in the life of a group, and conservativeness ² (Castelo-Branco & Toscano, 1988, p. 158).

Contudo, persiste a dificuldade em individualizar os conceitos de Música Tradicional e Música Popular. Fernando Lopes-Graça, um dos mais proeminentes investigadores de música tradicional portuguesa, afirma que se torna difícil estabelecer os limites e as diferenças entre tradicional e popular (Weffort, 2006). Associa a música popular à tradição rural e à “autenticidade”. Além disso, estabelece uma oposição entre o que para ele se considera “folclore autêntico” e a “contrafação folclórica”, onde se inclui o Fado, o folclore turístico e música dos *media* (*media songs*) (Castelo-Branco & Toscano, 1988, p. 159).

² Castelo-Branco, S. E.-S., & Toscano, M. M. (1988). “In Search of a Lost World”: An Overview of Documentation and Research on the Traditional Music of Portugal. *Yearbook for Traditional Music*, 20, 158–192. <https://doi.org/10.2307/768172>

De acordo com Salwa Castelo-Branco (2010), o termo “música tradicional” é utilizado em Portugal desde finais da década de 1970, designando o “conjunto de práticas, géneros e estilos musicais associados a contextos rurais” (Castelo-Branco, 2010, p. 887). O mesmo vem substituir termos de “música popular”, “música folclórica” ou “música regional”. Tais designações prevaleceram também noutros países da Europa e do continente americano até ao início da década de 80 do século passado. Exemplo disso, é a utilização do termo *folk music*, o qual influenciou na denominação da Associação Académica Internacional de Etnomusicologia, o International Folk Music Council (IFMC), fundada em Londres em 1947. Em 1981, os diretores do IFMC alteraram o nome para International Council for Traditional Music (ICTM) (Castelo-Branco, 2010, p. 887). Para o ICTM, o conceito de tradição “alicerça-se numa visão interpretativa e dinâmica da música e da cultura” (Castelo-Branco, 2010, p. 887). Ou seja, uma tradição constitui um aspeto do passado que não é separável da sua interpretação no presente, sendo que a mesma é reconstruída a partir de “registos escritos, sonoros ou de fragmentos da memória” (Castelo-Branco, 2010, p. 887).

Segundo Corte-Real (1996), citada por Susana Alves (2016), o conceito de música popular não se cinge apenas à tradição rural, mas remete para ambos os contextos musicais, rural e urbano (Alves, 2016, p. 14). Com o crescimento da indústria musical a partir da segunda metade do século XX, o termo “música popular” acabou por ser associado à música comercial e de massas (Sardo, 2009, pp. 412-413). O conceito, que anteriormente fora utilizado por vários músicos e estudiosos, em especial por Fernando Lopes-Graça, designava a música que pertencia ao povo, a “música rústica” (Dias, 2016, p. 35). O mesmo começou a ser incorretamente utilizado para fazer referência à música fácil e pobre, muitas vezes inspirada e adaptada da música tradicional, tornando-se num género musical – o *popular music*, ou comumente chamado música pop – de rápido consumo devido aos vários meios de difusão que permitiram a sua “popularização” (Dias, 2016, p. 35).

O património da música tradicional portuguesa que se tem conhecimento nos dias de hoje deve-se, em grande parte, a Michel Giacometti, pioneiro no trabalho de campo baseado na recolha e gravação fonográfica de práticas musicais tidas como identidade do

povo português. Numa colaboração com Lopes-Graça, o mesmo compilou as canções numa posterior publicação intitulada *Cancioneiro Popular Português* (1981)³.

3.2. As características gerais da música tradicional portuguesa

Geografia e música mobilizam a ciranda que entrelaça arte e ciência, dando voz a perspectivas verdadeiramente humanas para a interpretação do mundo, onde a música, viva na intenção de cada nota, traduz o indizível da palavra (Azevedo, Furlanetto, & Duarte, 2018, p. 12)⁴.

A música tradicional difere de região para região, influenciada pelas características, costumes e vivências de cada povo do nosso país. Essa diversidade de estilos e géneros musicais é evidente nos registos sonoros e nas transcrições musicais. No entanto, existem traços transversais a todas as práticas musicais tidas como rurais.

De acordo com Salwa Castelo-Branco, por todo o país “predominam os géneros vocais, que são regra geral estruturados em forma estrófica, ou seja, a mesma melodia é repetida nas diferentes estrofes do texto [...] A quadra é a estrutura poética mais comum e é frequente o uso da mesma melodia com textos diferentes” (Castelo-Branco, 2010, p. 891). Quanto ao tipo de repertórios instrumentais, estes possuem a função ritual, acompanham a dança ou são ainda estilizações de uma melodia associada a uma canção (Castelo-Branco, 2010). É, por norma, um repertório fácil de interpretar, com textura vocal homofónica e com uma harmonia simples baseada numa progressão harmónica que alterna os acordes de tónica e dominante. A maioria deste repertório encontra-se escrito nos modos maior e menor, contudo, algum repertório das regiões da Beira-Baixa, Trás-os-Montes e Alentejo utiliza os modos eclesiásticos.

³ Giacometti, M., Lopes-Graça, F. (1981). *Cancioneiro Popular Português*. Lisboa: Círculo de Leitores.

⁴ Azevedo, A. F., Furlanetto, B. H., Duarte, M. B. (2018). *Geografias Culturais da Música*. Braga: Universidade do Minho. Laboratório de Paisagens, Património e Território.

Maria Corte-Real (1996) acrescenta ainda que a música tradicional portuguesa baseia-se numa “linha melódica simples (podendo ou não ser harmonizada a várias vozes), cantada num tom de voz marcadamente íntimo e apelativo, de carácter diatónico, normalmente tonal (podendo no entanto ser modal), de métrica basicamente regular, acompanhada por um instrumento, geralmente a viola, mas podendo também ser o piano, ou um conjunto mais alargado de instrumentos populares portugueses, que conferem um acompanhamento de apoio fundamentalmente harmónico e rítmico” (Corte-Real, 1996, p. 143).

A canção portuguesa apresenta, regra geral, uma tal mobilidade, uma tal flutuação – mobilidade e flutuação resultantes da variabilidade e permutabilidade das letras -, que tornam na realidade incertas as suas fronteiras e frustram quase sempre esforços para a fixar dentro de determinado esquema tipológico.” (Lopes-Graça, 1991, pp. 37-38)⁵

Segundo Rosa Maria Torres (1998), o cancionero musical português é rico na sua variedade de repertório, constituindo uma fonte de grande importância para o ensino dos vários campos da música – “através destas melodias simples, podemos encontrar material didático suficiente para o estudo de todas as componentes da linguagem musical: ritmo, compassos, forma, harmonia, escalas, tonalidades (Torres, 1998, p. 35).

3.3. A música tradicional portuguesa como recurso pedagógico

“Desde há alguns anos já, as canções populares foram introduzidas no solfejo e nos métodos instrumentais para principiantes, substituindo com vantagem os exercícios de entoação ou de técnica, muitas vezes metódicos, mas desprovidos de musicalidade. Elas são também preciosas para realizar, antes do estudo da

⁵ Lopes-Graça, Fernando. (1991). A Canção Popular Portuguesa. 4ª Ed. Lisboa. Ed. Caminho.

harmonia tradicional, simples harmonizações a duas, três ou quatro vozes” (Willems, 1970, p. 27) ⁶.

Ao longo do século XX ocorreram várias transformações progressivas nas metodologias do ensino da música, entre as quais se destaca a inclusão da música tradicional. Os métodos passaram a incidir nas crianças e no seu desenvolvimento psicomotor e cognitivo, ao invés de consistirem apenas em exercícios teóricos e intelectuais (Amado, 1999, p. 39). Pedagogos como Edgar Willems e Zoltan Kodály incentivaram à adoção de canções tradicionais no ensino da música, uma vez que defendiam a ideia de que “toda a educação musical deve passar por experiências vivenciadas sensorialmente de forma que a criança possa dar significado aos conhecimentos teóricos posteriormente transmitidos” (Dias, 2016, p. 41).

Kodály atribuía uma imensa importância ao canto: “Cantar é fundamental para a compreensão e para o desenvolvimento musical da criança, pois é através da voz que esta assimila e vivencia todas as noções musicais” (Kodály, citado em Cruz, 1995, p.8). A metodologia de ensino adotada por este pedagogo defende a utilização de canções de cariz tradicional, em língua vernácula, visando explorar e desenvolver as competências musicais da criança. De acordo com Cristina Cruz (1988), Kodály foi o mais importante impulsionador para a criação de um método que englobasse a música tradicional, influenciando muitos outros pedagogos (Cruz, 1998).

“(…) através das canções de várias regiões, é-lhes facilitada (às crianças) a aquisição duma cultura geral, uma vez que a criança passa a identificar e valorizar o património musical português, podendo-o comparar com outros estilos da literatura musical.” (Torres, 1998, p. 24) ⁷

A música tradicional reúne uma série de características fundamentais para a educação musical dos jovens. Entre elas sublinham-se: as canções na língua materna,

⁶ Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne (Suíça): Edições PróMúsica.

⁷ Torres, R. M. R. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música: Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.

importante no reconhecimento por parte da criança da cultura que a rodeia (Kodály, 1974); o valor estético, na medida em que este género musical pode influenciar o gosto musical do aluno (Reis, 2007, p. 22); o valor artístico, uma vez que a expressão das emoções e estados de espírito do aluno é mais acessível através da música na sua língua materna (Reis, 2007); o valor pedagógico, pois a partir das canções tradicionais é possível trabalhar aspetos como a melodia, o ritmo, a harmonia, os intervalos, os modos, entre outros (Willems, 1970).

É necessário, além disso, que todas as crianças aprendam as canções populares oriundas do génio da sua raça, canções onde a beleza e o gosto musical devem passar antes das preocupações pedagógicas. (...) insistir particularmente [o educador] sobre as canções populares interessantes do ponto de vista do ritmo, dos intervalos, dos acordes e dos modos.” (Willems, 1970)⁸

A inclusão das canções tradicionais no ensino da música é, como já se constatou, apoiada por vários autores. De facto, as mesmas constituem uma ferramenta essencial para o desenvolvimento musical da criança e, ao mesmo tempo, um elo de ligação com o meio cultural em que esta vive. No caso específico do ensino do canto, torna-se fundamental para o aluno, numa fase inicial do seu percurso pedagógico, incluir músicas de carácter tradicional, pois além de enriquecer o repertório para o seu instrumento, fornece alicerces necessários para um melhor desenvolvimento musical.

⁸ Citado em Resende J. M. (2017). Música Tradicional Portuguesa como estratégia de ensino da guitarra clássica: construção de um manual didático. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Comunicação e Artes. (p.23)

PARTE II: CONTEXTO E PLANO DE INTERVENÇÃO

1. Instituição de estágio

1.1. Realidade envolvente (geográfica, socioeconómica e cultural)

Lousada é uma vila portuguesa situada na região norte e sub-região do Tâmega e Sousa, constituindo um dos dezoito municípios do distrito do Porto. Abrange uma área territorial de aproximadamente 96,3 Km² e tem uma população de cerca de 47 376 habitantes⁹. É constituído administrativamente por vinte e cinco freguesias, no entanto, com a reorganização administrativa do território das freguesias, a propósito da entrada em vigor da Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro, o concelho foi reduzido para um total de quinze freguesias. De acordo com os dados dos Censos 2021, houve uma diminuição da população jovem lousadense, com idades compreendidas entre os 0 e os 24 anos, e em contrapartida regista-se um pequeno aumento da população adulta, entre os 25 e os 64 anos (em comparação com os Censos 2011). A matriz económica do concelho mantém-se muito ligada à agricultura, embora nos últimos anos se tenha desenvolvido outros setores, como o têxtil e a produção vinícola.



Figura 1: Mapa do Distrito do Porto. Retirado de Projeto Educativo do CVS 2017-2021

⁹ Dados dos Censos 2021 (INE), Resultados Definitivos

A nível cultural, o município de Lousada possui 118 associações culturais, uma escola de ensino especializado em música (Conservatório do Vale do Sousa), bem como uma banda filarmónica (Banda Musical de Lousada). O auditório Municipal de Lousada, inaugurado em 1998, é uma casa vocacionada para as artes do espetáculo, sendo palco de várias atividades artísticas, em especial, o Festival de Artes do Espetáculo de Lousada (FOLIA), organizado pela companhia de teatro residente, “Jangada Teatro”.

1.2. O Conservatório do Vale do Sousa

O Conservatório do Vale do Sousa (CVS), primeiramente designado de Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada, é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo criado em 1994, cuja entidade titular é a Associação de Cultura Musical de Lousada (ACML). O mesmo foi estabelecido a partir de um protocolo entre o presidente da ACML e um técnico da Inspeção Geral da Educação (IGE). De acordo com o relatório da IGE e com o despacho de 19 de setembro de 1994, numa fase inicial, a academia de música funcionou com uma autorização provisória de lecionação. No ano letivo 1998/1999 é concedida, pelo Despacho de 3 de maio de 1999, a autorização definitiva de funcionamento. Desde 2010 que tem Autonomia Pedagógica.

A fundação desta instituição de ensino provém de uma iniciativa da Associação de Cultura Musical de Lousada em fornecer uma formação musical qualificada aos músicos da Banda Musical de Lousada, os quais, até ao momento, recebiam uma formação musical pelos músicos mais velhos. Posto isto, o principal objetivo da academia de música era proporcionar aos músicos da banda e a todos os interessados uma melhor aprendizagem através de professores com habilitação académica reconhecida.

1.3. Projeto educativo do Conservatório do Vale do Sousa

O projeto educativo deste estabelecimento segue uma organização estrutural como se de uma forma musical ABA se tratasse, constituído por três partes: A Escola por Fora; A Escola por Dentro; Por Dentro da Escola. Deste modo, estabelece-se uma comunhão entre a Escola e a Comunidade. O lema do CVS – “Educação pela música...e para a música!” – reflete a missão desta instituição, que é promover, através da educação, a

socialização do indivíduo pela manifestação da sua originalidade, fortalecendo o papel do ensino da música na sociedade ¹⁰.

Sendo uma escola de ensino artístico especializado de música, com autonomia pedagógica, o Conservatório do Vale do Sousa tem como principal objetivo o ensino e a aprendizagem da música, bem como a sua divulgação e promoção ¹¹.

Oferece as possibilidades de frequentar os cursos de Acordeão, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Fagote, Flauta Transversal, Formação Musical, Guitarra Clássica, Guitarra Portuguesa, Oboé, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola d'Arco, Violino e Violoncelo, dentro das seguintes opções: Curso de Iniciação Musical (pré-escolar e 1º ciclo), Curso Livre de Instrumento (todas as idades), Curso Básico de Música (2º e 3º ciclos) e Curso Secundário de Música.

Numa perspetiva de envolver toda a comunidade educativa, o CVS desenvolve vários projetos em diferentes vertentes, tais como:

- ♪ Brincando Musicando e Aprender ao Ritmo da Música;
- ♪ Coro de Pais e Amigos do CVS;
- ♪ pareSeres da terra;
- ♪ Estágio de Orquestra de Sopros do CVS; Concerto de Natal do CVS na Casa da Música;
- ♪ Coro Feminino do Conservatório do Vale do Sousa;
- ♪ Música para bebés e papás;
- ♪ Protocolos com instituições de ensino superior.

¹⁰ Projeto Educativo do CVS 2017-2021

¹¹ Projeto Educativo do CVS 2017-1021

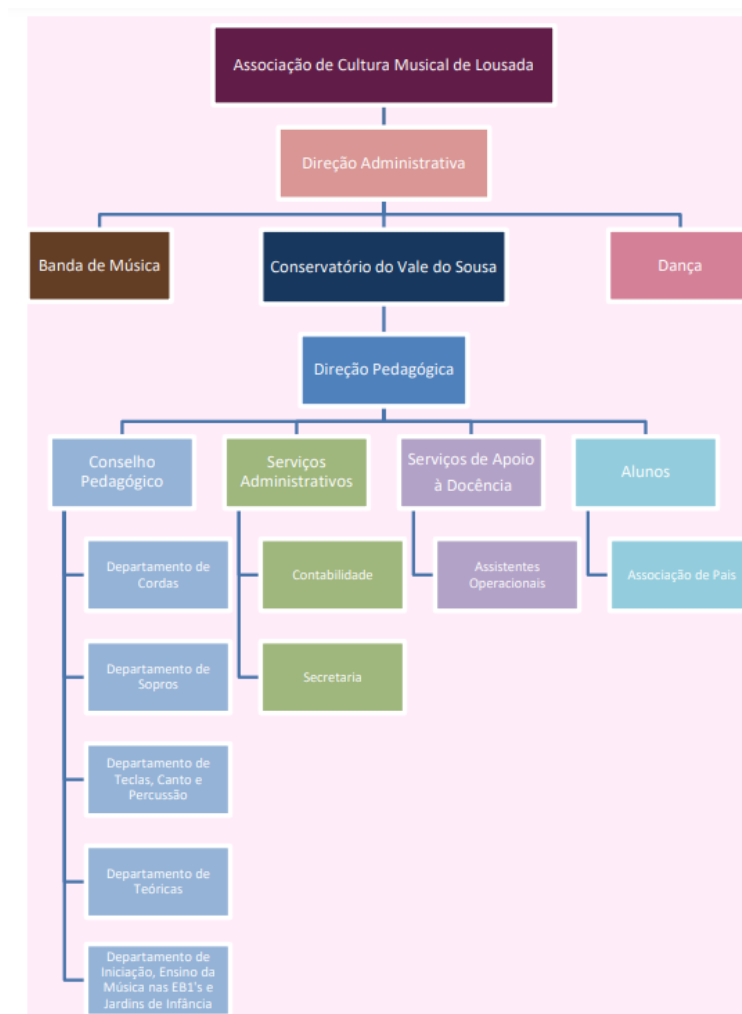


Figura 2: Estrutura Organizacional do Conservatório do Vale do Sousa. Retirado de Projeto Educativo do CVS 2017-2021

2. Professor cooperante

O professor cooperante nasceu na Ilha das Flores, Açores, e iniciou a sua formação musical no Conservatório Regional de Ponta Delgada, tendo estudado Canto com a professora Imaculada Pacheco. Frequentou também as classes de Flauta Transversal, Piano e Guitarra Clássica na mesma instituição. Mais tarde, ingressa no Conservatório Regional de Angra do Heroísmo onde estudou com Luísa Alcobia Leal. Frequentou a Licenciatura em Música na Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto, integrando a classe do professor Oliveira Lopes. Foi distinguido com o prémio Eng. António de Almeida, pela Fundação com o mesmo nome, que destaca os melhores alunos finalistas das universidades portuenses. Obteve o grau de mestre pela Universidade de Aveiro.

Atua frequentemente em recitais com os pianistas Carla Seixas, Gustaaf van Manen, Luís Magalhães, João Vale, João Queirós, Joana David e Pedro Ludgero, com o acordeonista Pedro Santos, com o guitarrista Artur Caldeira e com a percussionista Elisabeth Davis. Realça-se ainda a participação, juntamente com o pianista Adriano Jordão, nos programas comemorativos do centenário do falecimento de Giuseppe Verdi, na estação de televisão SIC, e a colaboração com o Grupo Música Nova, sob a direção de Cândido Lima.

Já subiu ao palco de várias salas de espetáculo do país, tais como o Coliseu dos Recreios, Teatro Nacional de São Carlos, Teatro S. Luíz, Teatro da Trindade, Teatro Camões, Centro de Artes Modernas da Fundação Calouste Gulbenkian e Aula Magna em Lisboa, Auditório Municipal Eunice Muñoz, Coliseu do Porto, Rivoli Teatro, Teatro Nacional de S. João, Casa da Música, Fundação Eng. António de Almeida no Porto, Casa das Artes de Famalicão, Teatro Angrense, Teatro Aveirense, Teatro Viriato, Estúdio Fénix, Teatro Lethes e Centro de Artes e Espectáculos da Figueira da Foz. Por sua vez, já atuou com diversas orquestras, sob a direção de reconhecidos maestros.

A par da sua carreira performativa, debruça-se também no âmbito da docência, sendo professor de canto no Conservatório do Vale do Sousa e na Academia de Música José Atalaya.

3. Alunos

3.1. Aluno A (3º Grau)

O aluno A frequentou o 3º grau do curso de Canto e é muito enérgico e falador. Ao longo deste ano letivo demonstrou constantemente falta de estudo. Durante grande parte do ano tentou arranjar estratégias para cantar o mínimo possível nas aulas. Foi um aluno que no primeiro e segundo período não teve o melhor rendimento, pois tinha falta de confiança derivado do pouco estudo diário do instrumento. O aluno tem capacidades intelectuais, porém, não as aplica no Canto por preguiça e por não sentir confiança no seu instrumento. Ao longo dos três períodos, achou difíceis todas as peças que o professor lhe atribuiu salvo algumas exceções.

3.2. Aluno B (8º Grau)

O aluno B frequenta o 8º Grau do ensino especializado de música e é muito inteligente e interessado. Ao longo deste ano letivo mostrou bastante trabalho e interesse na disciplina. Tem uma personalidade forte, bem como um espírito competitivo, o que fez que a sua evolução tenha sido muito rápida e consistente. Cumpriu com muito aproveitamento a disciplina de Canto ao longo dos três períodos. Destaca-se dos restantes elementos da classe pelas suas boas prestações nas audições de Canto. Não reflete qualquer tipo de pressão associada à ansiedade de cantar em público. O seu comportamento e atitude eram exemplares, no entanto, no final do ano, hesitou em prosseguir os estudos na área do Canto. O aluno apresenta qualidades vocais, técnicas e interpretativas que fazem precaver um excelente percurso musical neste Conservatório.

3.3. Aluno C (8º Grau)

O aluno C frequentou o 8º Grau do ensino especializado de música. Ao longo deste ano letivo mostrou bastante trabalho e interesse na disciplina. Tem uma personalidade forte, é comunicativo, tem espírito competitivo e uma grande disponibilidade para ouvir os docentes, o que fez com que realizasse bons progressos ao longo do ano. Demonstrou alguns problemas técnicos, que não foram completamente corrigidos, pelo que terá, se progredir os estudos na área do Canto, de os corrigir. Reflete alguma pressão associada à ansiedade de cantar em público. O aluno apresenta qualidades vocais, técnicas e interpretativas que fazem precaver um excelente percurso musical neste Conservatório.

3.4. Aluno D (4º Grau)

O aluno D frequentou o 4º Grau de Canto do ensino especializado de música. Ao longo do ano demonstrou bastante trabalho e interesse na disciplina. Conjugou uma grande aptidão para o Canto com um trabalho diário extremamente rigoroso. Cumpriu com bastante aproveitamento a disciplina de Canto. Destaca-se positivamente dos restantes colegas nas audições de Canto do Conservatório. O seu acrescido interesse refletiu-se na sua evolução consistente e notória ao longo do ano letivo. Como tem bastante talento, prevê-se um excelente percurso neste Conservatório, caso a sua atitude madura e

trabalhadora se mantenha até ao final do curso. O aluno foi exemplar no que diz respeito à componente sócio afetiva, tanto para mim como para o professor cooperante.

3.5. Aluno E (4º Grau)

O aluno E frequentou o 4º Grau de Canto do ensino especializado de música. Ao longo do ano demonstrou bastante trabalho e interesse na disciplina. Conjugou uma grande aptidão para o Canto com um bom trabalho diário. Cumpriu com bastante aproveitamento a disciplina de Canto. Destaca-se positivamente dos restantes colegas nas audições de Canto do Conservatório. O seu acrescido interesse refletiu-se na sua evolução foi consistente e notória ao longo do ano letivo. Como tem bastante talento, prevê-se um excelente percurso neste Conservatório, caso a sua atitude madura e trabalhadora se mantenha até ao final do curso. O aluno foi exemplar no que diz respeito à componente sócio afetiva, tanto para mim como para o professor cooperante.

3.6. Aluno F (5º Grau)

O aluno F frequentou o 5º Grau do ensino especializado de música. Ao longo deste ano letivo mostrou bastante trabalho e interesse na disciplina. É um pouco inseguro, mas muito trabalhador, o que fez com que a sua evolução fosse rápida e consistente. Cumpriu com muito aproveitamento a disciplina de Canto ao longo dos três períodos. Demonstrou interesse em prosseguir os estudos na área da música. Reflete alguma pressão associada à ansiedade de cantar em público. O seu comportamento e atitude foram sempre exemplares. O aluno apresenta qualidades vocais, técnicas e interpretativas que fazem preaver um excelente percurso musical neste Conservatório, no entanto, apresenta algumas lacunas ao nível da Formação Musical.

3.7. Aluno G (5º Grau)

O aluno G frequentou o 5º grau do curso de Canto do ensino especializado de música. Ao longo deste ano letivo demonstrou um estudo regular. Tem uma personalidade forte, é comunicativo, tem espírito competitivo e uma grande disponibilidade para ouvir os docentes, o que fez com que realizasse bons progressos ao longo do ano. Demonstrou

alguns problemas técnicos, que não foram completamente corrigidos, pelo que terá, se progredir os estudos na área do Canto, de os corrigir. Reflete alguma pressão associada à ansiedade de cantar em público. O aluno apresenta qualidades vocais, técnicas e interpretativas que fazem precaver um excelente percurso musical neste Conservatório.

3.8. Aluno H (6º Grau)

O aluno H frequenta o 6º Grau do ensino especializado de música e é muito inteligente e interessado. Ao longo deste ano letivo mostrou bastante trabalho e interesse na disciplina. Cumpru com um bom aproveitamento a disciplina de canto ao longo dos três períodos. Destaca-se dos restantes elementos da classe pela qualidade tímbrica que apresenta e pela destreza técnica que possui. Não reflete qualquer tipo de pressão associada à ansiedade de cantar em público. O seu comportamento enquanto estudante deste conservatório foi exemplar, pois esteve sempre disponível para todas as atividades realizadas durante o ano letivo.

3.9. Aluno I (2º Grau)

O aluno I frequentou o 2º Grau do Ensino Especializado de Música e tinha 13 anos. Ao longo deste ano letivo mostrou bastante trabalho e interesse na disciplina. Tem uma personalidade forte, é comunicativo e uma grande disponibilidade para ouvir os docentes, o que fez com que realizasse bons progressos ao longo do ano.

PARTE III: DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE INTERVENÇÃO

1. Problemática e justificação do tema

A educação especial no ensino artístico especializado de música nem sempre é um tema debatido nas escolas portuguesas. A música revela-se extramente importante no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, individual e emocional de todas as crianças. Cada aluno é singular, com as suas características, diferenças e individualidade. Neste sentido, existe a necessidade de abordar cada vez mais esta temática, para que nenhum aluno seja excluído e para que as todas escolas sejam inclusivas.

O aluno abordado neste estudo de caso é diagnosticado, desde o nascimento, com Autismo e Cegueira. Face a este caso específico, considerou-se pertinente a realização desta pesquisa que investiga, analisa e reflete sobre os processos e estratégias de aprendizagem na área do canto para um aluno com estas características.

Este trabalho tem como principal objetivo a integração de um aluno de canto com Cegueira e Autismo através de canções tradicionais portuguesas. Tendo em conta que estas canções são populares, neste processo será também relevante o acompanhamento diário em casa do encarregado de educação e/ou família. A motivação da realização deste estudo partiu de um desafio lançado pelo professor cooperante José Corvelo no início do ano letivo para atenuar os preconceitos na aprendizagem do canto na área da educação especial.

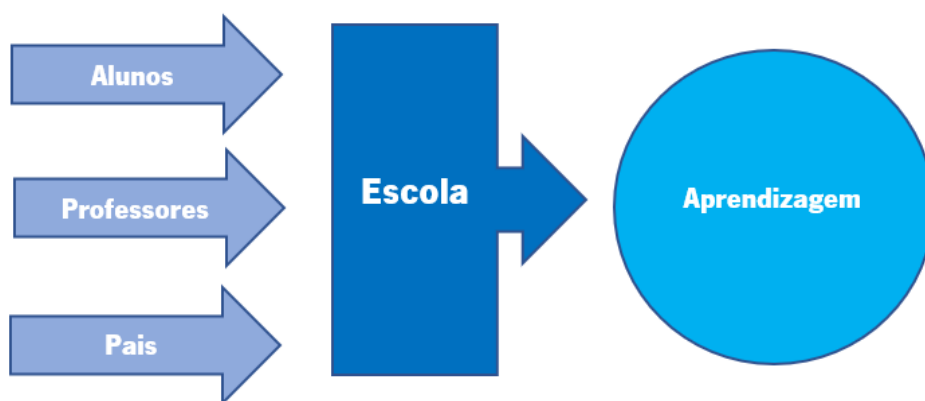


Figura 3: Ilustração da visão de Suzuki

Objetivos:

- Perceber a importância das canções populares como meio de integração de um aluno com Cegueira e Autismo;
- Aumentar a motivação dos alunos ao abrigo da educação inclusiva para o estudo do canto;
- Fomentar a integração de alunos ao abrigo da educação inclusiva no ensino artístico especializado;
- Fazer com que haja um acompanhamento mais assíduo no estudo por parte dos encarregados de educação e/ou pais;
- Contribuir para a preservação e valorização da música tradicional portuguesa.

Perguntas de investigação:

- É urgente e importante integrar os alunos ao abrigo da educação inclusiva nas escolas de ensino artístico especializado?
- A música tradicional portuguesa poderá ser um veículo viável para a integração de alunos ao abrigo da educação inclusiva?
- Os alunos ao abrigo da educação inclusiva irão estar motivados e, consequentemente, estudarão mais em casa?
- Os pais acompanharão o estudo dos filhos em casa?
- Os alunos irão progredir consideravelmente em relação ao ponto de partida?
- Esta metodologia, com repertório tradicional português, deve ser mais utilizado nas escolas de ensino artístico especializado em Portugal?

2. Metodologia

Numa primeira fase realizou-se um enquadramento teórico sobre esta temática. Esta metodologia seguirá um processo de investigação-ação que irá permitir ensinar de forma fundamentada e informada um aluno de canto com Cegueira e Autismo. O aluno, ao longo do ano letivo, teve uma aula semanal individual de canto, para que o estudo fosse fundamentado. A estratégia desta investigação será um estudo caso.

3. Instrumentos de recolha de dados

O sucesso e o valor de uma investigação dependem, diretamente dos instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo do estudo (Afonso, 2020). Neste trabalho será realizado uma análise detalhada de uma recolha de cinco canções tradicionais portuguesas com elementos rítmicos e melódicos adequados ao aluno. A partir do enquadramento teórico e dos dados conseguidos através da observação das aulas serão realizados inquéritos aos pais dos alunos, ao professor cooperante, à direção pedagógica e a alguns professores de canto da região. Serão criados materiais didáticos, como gravações áudio e vídeo. Será ainda realizada uma avaliação da apresentação/audição final do aluno.

4. Participantes

O aluno I frequentou o 2º Grau do Ensino Especializado de Música e tinha 13 anos. Ao longo deste ano letivo mostrou bastante trabalho e interesse na disciplina. Tem uma personalidade forte, é comunicativo e uma grande disponibilidade para ouvir os docentes, o que fez com que realizasse bons progressos ao longo do ano.

Principais dificuldades:

- Concentração (o aluno por vezes desligava da aula e começava a falar sozinho);
- Postura e respiração (o aluno tinha uma postura inconstante pois começa com movimentos circulares com o tronco);
- Projeção vocal (como o apoio à coluna de ar não estava trabalhado, o aluno não tinha projeção vocal).

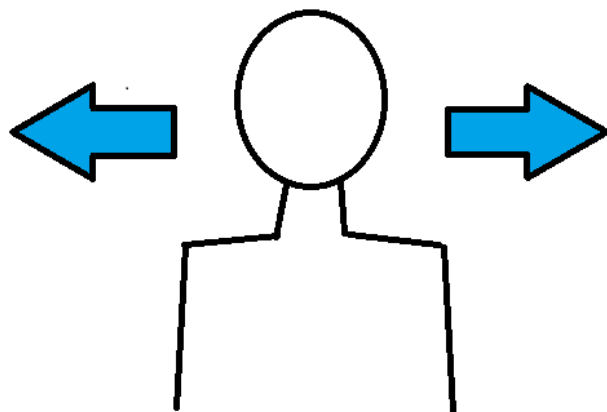


Figura 4: Representação dos movimentos circulares que o aluno fazia regularmente durante a performance;

Principias qualidades/facilidades:

- O aluno tem ouvido absoluto;
- Prática de piano (o aluno estuda piano no conservatório);
- Memorização (o aluno tem grande facilidade em memorizar);
- Timbre e afinação;
- Trabalho em casa (o aluno preparava-se bem para as aulas de canto);
- Grande vontade nas apresentações (o aluno gosta muito de se apresentar em audições/concertos).

Demonstrou alguns problemas técnicos que não foram completamente corrigidos, pelo que terá, se progredir os estudos na área do canto, de os corrigir. Reflete alguma pressão associada à ansiedade de cantar em público. O aluno apresenta qualidades vocais, técnicas e interpretativas que fazem preaver um excelente percurso musical neste conservatório.

Tabela 2: Canções populares trabalhadas com o aluno I.

Canções tradicionais atribuídas ao Aluno I
“Trigueirinha”
“Senhora do Almutão”
“Eu Fui a terra do Bravo”
“Vai colher a Rosa”
“Ai Solidão, Solidão”

5. Planificações

Numa primeira fase do Estágio Profissional no Conservatório do Vale do Sousa, as observações das aulas permitiram recolher informações fundamentais sobre os alunos. As suas dificuldades e talentos foram-se tornando claras, sendo desta forma possível desenhar um plano de intervenção que pudesse de algum modo contribuir para o excelente trabalho do professor cooperante José Corvelo. Ao longo do ano letivo tentou-se fazer uma identificação das características de cada aluno para que a intervenção fosse mais fundamentada e objetiva.

Foi feita uma seleção de cinco canções tradicionais portuguesas, consideradas as mais adequadas para o aluno ao abrigo da educação inclusiva. As canções selecionadas foram: “Trigueirinha”, “Senhora do Almutão”, “Eu fui à terra do Bravo”, “Vai colher a Rosa” e “Ai, solidão, Solidão”.

Depois das planificações elaboradas para cada aula foi realizado um relatório de cada uma delas, no qual foram descritos os objetivos alcançados e os que ficaram por atingir. Esta reflexão permitiu identificar eventuais lacunas nas planificações. No geral, todas as planificações foram cumpridas, embora os resultados só venham a ser visíveis numa fase posterior de desenvolvimento dos alunos.

As planificações foram uma ferramenta essencial para manter a dinâmica das aulas. Neste sentido, é importante realçar o valor das planificações de aula no Estágio Profissional. Seguem três exemplos das planificações idealizadas antes de duas aulas, correspondentes aos alunos F e G.

Tabela 3: Plano de aula

Plano de aula		
Escola: Conservatório do Vale do Sousa	Data: 24/03/2021	Aluno F
Aula nº1	Conceitos fundamentais a desenvolver: Eficácia da respiração e motivação	
Exercícios de técnica vocal e repertório para Canto	Duração da aula: 45'00''	Hora: 16h00-16h45
Função didática: Introdução		
Objetivos da aula: Desenvolver a eficácia da respiração do aluno; desenvolver a técnica vocal do aluno; trabalhar a ária “ <i>Voi Che Sapete</i> ”, da ópera <i>Le nozze di Figaro</i> , de W. A. Mozart.		
Sumário: Relaxamento. Exercícios de respiração. Vocalizos de intervalos de terceiras e quintas. Ária.		

Parte da Aula	Conteúdo	Objetivo Específico	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	Critérios de Êxito	Minutagem 45'00''
Inicial	Relaxamento	Relaxamento corporal.	Fizeram-se vários exercícios simples de relaxamento com o aluno. Vários exercícios para relaxar e despertar o corpo, para uma maior disposição física e mental na <i>performance</i> .	Corpo e a mente relaxados para um melhor desempenho prático do canto.	5'
	Respiração	Melhorar a coluna de ar e a eficácia da respiração.	Foram feitos vários exercícios para melhorar a coluna de ar do aluno. Foram feitos ainda alguns exercícios para desenvolver a eficiência da respiração. O	Coluna de ar do aluno mais consistente. Utilização da respiração diafragmática.	10'

			exercício consiste em inspirar, aguentar o ar dentro dos pulmões e expirar em intervalos de tempo iguais (ex.: inspirar durante 10 segundos, aguentar o ar dentro dos pulmões durante 10 segundos, e expirar durante 10 segundos).		
Fundamental	Vocalizos	Vocalizos nas vogais “i”, “o” e “a”. Intervalos de terceiras e quintas.	Após a execução de cada vocalizo corrigir, de forma metódica, os erros apresentados.	Executar os exercícios com controle da respiração, afinação e com qualidade sonora.	15’
	Ária “Voi che Sapete”.	Trabalhar a ária “Voi Che Sapete”.	Após a execução total dos estudos corrigir, de forma metódica, os erros apresentados. Foi utilizado o metrônomo para que o aluno tivesse mais rigor rítmico.	Executar significativamente melhor as passagens específicas onde havia erros. Cantar a ária do início ao fim, sem paragens, e com boa qualidade sonora e interpretativa. Conhecer a melodia e a letra da canção.	15’

Final	Reflexão e Trabalho para casa	Diálogo com o aluno sobre os aspetos que foram melhorados e desenvolvidos durante a aula, e a sua devida explicação. Pedir ao aluno para estudar Canto durante a semana e incidir sobre os aspetos técnicos a melhorar.
--------------	--------------------------------------	---

Tabela 4: plano de aula supervisionada pelo professor José Corvelo

Plano de aula		
Aula supervisionada pelo Professor Doutor José Corvelo		
Escola: Conservatório do Vale do Sousa	Data: 24/03/2021	Aluno G
Aula nº2	Conceitos fundamentais a desenvolver: Eficácia da respiração e motivação	
Exercícios de técnica vocal e repertório para instrumento: Canto	Duração da aula: 45'00''	Hora: 16h45-17h30''
Função didática: Consolidação da base técnica do Trompete; desenvolvimento da entoação;		
Objetivos da aula: Desenvolver a eficácia da respiração do aluno; desenvolver a técnica vocal do aluno; trabalhar a ária “ <i>Whishing you were somehow here</i> ”.		
Sumário: Relaxamento. Exercícios de respiração. Ária.		

Parte da Aula	Conteúdo	Objetivo Específico	Organização Metodológica/ Descrição Exercício	Critérios de Êxito do	Minutagem 45'00''
---------------	----------	---------------------	---	-----------------------	-------------------

Inicial	Relaxamento	Relaxamento corporal.	Através da audição de uma música escolhida para relaxar fizeram-se vários exercícios simples de relaxamento com o aluno. Vários exercícios para relaxar e despertar o corpo, para uma maior disposição física e mental na <i>performance</i> .	Corpo e a mente relaxados para um melhor desempenho prático do instrumento.	5'
	Respiração	Melhorar a coluna de ar e a eficácia da respiração.	Foram feitos vários exercícios para melhorar a coluna de ar do aluno. Alguns destes exercícios também são aplicados ao Canto. Foram feitos ainda alguns exercícios para desenvolver a eficiência da respiração. O exercício consiste em	Coluna de ar do aluno mais consistente. Respiração diafragmática e pouca pressão nos lábios no ato da <i>performance</i> .	10'

			inspirar, aguentar o ar dentro dos pulmões e expirar em intervalos de tempo iguais (ex.: inspirar durante 10 segundos, aguentar o ar dentro dos pulmões durante 10 segundos, e expirar durante 10 segundos).		
Fundamental	Vocalizos	Vocalizos nas vogais “i”, “o” e “a”. Intervalos de terceiras e quintas.	Após a execução de cada vocalizo corrigir, de forma metódica, os erros apresentados.	Executar os exercícios com controle da respiração, afinação e com qualidade sonora.	15’
	Ária “ <i>Whishing you were somehow here</i> ”.	Trabalhar a ária “ <i>Whishing you were somehow here</i> ”.	Após a execução total dos estudos corrigir, de forma metódica, os erros apresentados. Foi utilizado o metrônomo para que o aluno tivesse mais rigor rítmico.	Executar significativamente melhor as passagens específicas onde havia erros. Tocar os estudos do início ao fim, sem paragens, e com boa qualidade sonora e interpretativa.	15’
	Reflexão e Trabalho para casa	Compreender e assimilar os objetivos melhorados na aula, e como fazer para continuar a progredir.			

		Pedir ao aluno para e estudar Canto durante a semana e incidir sobre os aspetos técnicos a melhorar.
--	--	--

6. Relatórios

Relatório das aulas nº 1 e nº 2 do aluno A

Foram feitos com o aluno vários exercícios simples de relaxamento com recurso a audição de música selecionada para relaxamento. O aluno normalmente é muito agitado, preocupado e não canaliza bem as suas energias para a aula. Optou-se pela realização deste exercício para que o aluno se focasse mais nas aulas e no canto.

Foram também feitos vários exercícios para melhorar a coluna de ar do aluno. Alguns destes exercícios também são aplicados a instrumentos de sopro. Fez-se ainda um exercício de respiração, comum a todos os alunos, que tem como objetivo aumentar a eficácia da respiração. O exercício consiste em inspirar durante dez segundos, aguentar o ar dentro dos pulmões durante dez segundos e expirar num intervalo de tempo igual. Adaptei-o a cada aluno, podendo aumentar ou diminuir o tempo do exercício.

De seguida, realizou-se um vocalizo de terceiras, em que o aluno vibra os lábios ao mesmo tempo que entoa o exercício. Demonstrou algumas dificuldades no exercício, o que pode indicar falta de estudo regular fora das aulas.

Posteriormente, trabalhou-se um vocalizo de intervalos de quintas com graus conjuntos. O aluno continuou a apresentar dificuldades, nomeadamente na projeção, timbre e colocação vocal.

De seguida, executou-se o último vocalizo com intervalos de terceiras e com as vogais “i”, “o” e “a”. O aluno estava mais à vontade com este exercício, porém as dificuldades anteriormente sentidas estavam também presentes, principalmente a partir do registo vocal médio agudo. O aluno bloqueava assim que o vocalizo se aproxima do registo agudo, até que a entoação e a projeção se perdiam completamente. Após algumas indicações, o mesmo foi melhorando o exercício.

Na parte final da aula, trabalhou-se a canção atribuída pelo professor cooperante. Esta peça teve um impacto positivo no aluno, visto que este se mostrou muito motivado a executá-la. Executou a peça sem dificuldades, visto que a canção era melodicamente e ritmicamente simples.

Na segunda aula repetiu-se o mesmo plano para consolidar as componentes trabalhadas na primeira aula. Deu-se ênfase aos vocalizos iniciais, para perceber se havia melhorias significativas em relação à primeira aula. O aluno, depois de cantar os vocalizos com mais competências técnicas, conseguiu cantar a peça com ainda mais facilidade. Apesar de ter pouco foco na aula de canto, este adaptou-se bem à metodologia das aulas com o novo professor, mostrando-se motivado e feliz durante todas as mesmas.

Relatório das aulas nº1 e nº 2 do aluno B

A aula iniciou com a execução de vários exercícios simples de relaxamento. O aluno percebeu logo a importância do exercício numa primeira fase, visto que já tinha uma maturidade elevada. Sendo muito perspicaz, foi possível retirar o devido valor deste exercício. Com este aluno foram feitos ainda os exercícios de respiração comuns a todos os planos de aula.

Posteriormente, realizou-se um vocalizo de quintas, em que o aluno vibra os lábios ao mesmo tempo que entoa o exercício. Executou o exercício de forma exemplar, com muita facilidade e com técnica muito correta.

O aluno mostrou-se motivado para executar vocalizos com nível de dificuldade superior. Nesta aula teve a possibilidade de vocalizar notas extremamente agudas. A qualidade sonora é bastante boa, no entanto, foram corrigidos alguns aspetos ao nível de apoio na respiração. O aluno mostrou-se muito confortável no vocalizo devido ao fato de possuir uma técnica vocal muito desenvolvida. Depois destes exercícios, foi feita uma pausa para que o mesmo pudesse recuperar muscularmente do vocalizo.

De seguida, o aluno B interpretou a peça “*Caro mio ben*” de Tommaso Giordani. Esta revelou-se um pouco fácil para ele, principalmente porque o âmbito vocal da canção era pequeno e o andamento era lento. Como tal, o trabalho incidiu mais sobre o texto e a interpretação da ária antiga.

Na segunda aula repetimos o relaxamento e os exercícios de respiração. Estes exercícios ajudaram o aluno a ficar mais calmo, pois estava muito impaciente no início da aula. Voltaram a ser trabalhados os mesmos estudos da primeira aula, tendo o aluno conseguido rapidamente executá-los com melhor qualidade.

Introduziu-se ainda uma nova peça, intitulada “*Voi Che Sapete*”, ária da ópera *Le nozze di Figaro*, de W. A. Mozart. Como o aluno já conhecia bem esta ária, conseguiu rápidos progressos. Preparou esta peça propositadamente para as provas de acesso ao ensino superior.

Relatório das aulas nº1 e nº 2 do aluno C

Foram repetidos os exercícios de relaxamento comuns em todos os planos de aula. O aluno é muito calmo e sereno, no entanto, está muitas vezes desconcentrado. O aluno não demonstra qualquer tipo de nervosismo nas aulas. Os exercícios de respiração fizeram-lhe bastante bem, pois ficou mais focado na aula e, conseqüentemente, conseguiu bons progressos.

Durante a aula, o aluno demonstrou algumas dificuldades na mudança para o registo grave. Foram feitos vários exercícios nessa zona para colmatar este problema. Após cinco minutos a trabalhar esta dificuldade, voltou-se aos vocalizos. No final da aula, o aluno C, foi capaz de executar os exercícios e árias antigas de ópera mais à vontade, principalmente no registo grave.

Quando o aluno C recebeu por parte do professor cooperante a peça “*Si, mi chiamano Mimi*” de Puccini, demonstrou muito interesse por esta ária de ópera. Nesta aula, o aluno apenas fez uma leitura musical geral da obra. Fez também uma abordagem histórica de todo o enredo da ópera *La bohème*, de Puccini.

Na segunda aula, repetiu-se o relaxamento e os exercícios de respiração. Todos estes exercícios contribuíram para melhorar a concentração do aluno. Posteriormente, teve o primeiro contato com o dueto “*Oh Soave Fanciulla*” de Puccini. Apesar de ser a primeira abordagem da peça numa aula, o aluno, como já conhecia esta ária, conseguiu executá-la com alguma facilidade.

Relatório das aulas nº1 e nº 2 do aluno D

No início da aula, foram realizados vários exercícios de relaxamento. Estes exercícios foram muito relevantes, visto que o aluno é um pouco ansioso. Além disso,

permitiram ao mesmo estar mais concentrado na aula e por conseguinte progredir mais rapidamente.

De seguida, iniciou-se o trabalho dos vocalizos de intervalos de terceiras. À medida que o tempo foi passando, o aluno D começou a apresentar cada vez mais segurança na execução destes exercícios. Através da alteração do plano estipulado para a aula, foram feitos outros vocalizos com dificuldade acrescida, visto que estava muito bem preparada para a aula.

Posteriormente, iniciou-se o trabalho da canção tradicional “Greensleeves”. Depois da execução desta peça, foram corrigidos alguns problemas relacionados com a respiração e o texto. De seguida foram trabalhados estes dois aspetos com o apoio da gravação áudio da parte de piano. Na última parte da aula iniciou-se o estudo da canção italiana “*Delira Dubbiosa*” do método para Canto de Nicola Vaccai. A primeira abordagem da peça por parte do aluno foi realizada a um andamento lento. Desta forma, pode assimilar, de forma gradual, o ritmo, a melodia e o texto.

Na segunda aula, os exercícios de respiração e relaxamento foram novamente realizados. Estes exercícios alteraram, significativamente, o estado ansioso do aluno relativamente à última aula. Nesta aula apresentou mais resistência muscular, pelo que foi permitido aperfeiçoar pormenorizadamente alguns aspetos dos vocalizos no registo agudo. O aluno, de uma forma geral, mostrou uma boa evolução relativamente à aula anterior. Seguidamente, apresentou a canção italiana “*Delira Dubbiosa*” a um bom nível, sendo assim pertinente realizar um trabalho de junção com a parte de piano. Na última parte da aula, foi trabalhada a canção tradicional “Greensleeves”. Obteve melhorias significativas, pelo que não foi necessário corrigir de novo os problemas de respiração e de texto, pois fez um estudo rigoroso e metódico durante a semana.

Relatório das aulas nº 1 e nº 2 do aluno E

Foram realizados, no início da aula, vários exercícios simples de relaxamento e respiração com o aluno E. Este apresentou uma postura exemplar em todas as aulas observadas, pelo que seria importante manter o ritmo de aprendizagem do aluno. Estes exercícios proporcionaram ao aluno um melhor desempenho na aula de canto, pois foram evidentes várias melhorias ao nível da respiração diafragmática.

Visto que o aluno possui apetência natural para interpretar canto lírico, os vocalizos de intervalos de terceiras e de quintas, não apresentaram nenhuma dificuldade relevante para o mesmo. Executou-os de forma natural, consistente e com boa qualidade sonora. Posteriormente, trabalhou-se a canção portuguesa, presente no cancioneiro popular de Francisco Lacerda, “Desde que os Cravos e Rosas”. Esta peça revelou-se extremamente motivadora para o aluno D, que a executou de forma exímia.

Na segunda aula, foram mais uma vez repetidos os exercícios de relaxamento e de respiração. O controlo da respiração do aluno não se alterou significativamente, sendo que as melhorias neste campo observadas na primeira aula não voltaram a ser sentidas.

De seguida, trabalharam-se vocalizos de intervalos de quintas e sextas por graus conjuntos. Tal como na primeira aula, o aluno não demonstrou dificuldades a executá-los. De seguida, iniciou-se o trabalho de um vocalizo de intervalos de terceiras que incidiu sobre o registo agudo. O objetivo deste exercício foi resolver alguns problemas técnicos relacionados com o apoio diafragmático.

Na última parte da aula trabalhou-se a canção portuguesa “Desde que os Cravos e Rosas”. O aluno apresentou a peça decorada, com qualidade sonora e com o texto muito bem definido.

Relatório das aulas nº 1 e nº 2 do aluno F

Foram realizados com o aluno F vários exercícios simples de relaxamento e respiração. Como o aluno é muito introvertido, estes exercícios tiveram como objetivo canalizar toda essa energia para a aula de canto. Verificaram-se várias melhorias, principalmente ao nível da concentração e da coluna de ar.

De seguida procedeu-se ao trabalho de vocalizos de intervalos de terceiras e de quintas por graus conjuntos. O aluno iniciou o primeiro vocalizo com uma excelente qualidade sonora; a articulação estava bem definida, porém não havia uma pulsação consistente. Utilizei o metrónomo para que ele tivesse mais rigor rítmico e pudesse, desta forma, perceber e corrigir a instabilidade da pulsação. No final dos 15 minutos de trabalho, que foram delineados para o aperfeiçoamento dos estudos, os resultados foram visivelmente positivos.

O aluno reagiu de forma positiva à atribuição da ária “*Voi Che Sapete*”, no entanto, ao longo da aula, começou a sentir algumas dificuldades relacionadas com a leitura da melodia da ária, nomeadamente ao nível rítmico. Nesta aula o aluno realizou apenas o solfejo das notas e entoação das duas primeiras pautas da ária.

Na segunda aula repetimos os exercícios de relaxamento e de respiração comuns a todos os planos de aula. Mais uma vez, os exercícios ajudaram o aluno a retirar mais proveito da aula canto. De seguida, cantou os vocalizos de intervalos de terceiras e de quintas, sem dificuldades. A aula prosseguiu com a prática da ária “*Voi Che Sapete*”, com melhorias significativas comparativamente à última aula. Na parte final da aula, foi pedido ao aluno para cantar esta peça com acompanhamento de piano, sendo que o fez muito bem.

Relatório das aulas nº 1 e nº 2 do aluno G

A aula iniciou com a realização de alguns exercícios de relaxamento e respiração. Como o aluno G por vezes não é muito focado nas aulas, estes exercícios foram claramente benéficos para este.

De seguida, executou vocalizos de intervalos de terceiras e quintas. Visto que tem apetência natural para música e um timbre vocal promissor, realizou os vocalizos na aula sem grandes dificuldades. No entanto, necessita de corrigir alguns aspetos técnicos importantes caso queira prosseguir os estudos na área do canto.

Posteriormente o aluno interpretou a canção “*Whishing you were somehow here*” do musical “*Fantasma da Ópera*”, de Andrew Lloyd Webber. A peça em geral foi acessível para o aluno, embora a segunda parte da canção tenha necessitado de correções. Trabalhou-se a peça numa primeira fase através do solfejo e só depois através do canto. A peça apresentava ainda alguma inconsistência quando a aula findou.

Na segunda aula, foram novamente realizados exercícios de relaxamento e de respiração comuns a todos os planos de aula. Os exercícios tiveram uma boa influência no desempenho do aluno G. A canção “*Whishing you were somehow here*” estava melhor preparada nesta aula, destacando a excelente qualidade sonora do aluno. Posteriormente, procedeu-se a um pouco do solfejo da canção para interiorizar melhor a melodia e a

afinação dos intervalos. No final da aula o aluno ficou visivelmente satisfeito pelo seu bom trabalho.

Relatório das aulas nº1 e nº 2 do aluno H

A aula iniciou com a execução de vários exercícios simples de relaxamento e respiração. O aluno, com facilidade, retirou o devido valor destes exercícios. Posteriormente, realizou-se um vocalizo de quintas, em que o aluno vibra a língua ao mesmo tempo que entoa o exercício. Executou o exercício de forma exemplar, com muita facilidade e com técnica muito correta.

O aluno mostrou-se motivado para executar vocalizos com nível de dificuldade superior. Nesta aula teve a possibilidade de vocalizar nas cinco vogais (a, e, i, o, u). A qualidade tímbrica é bastante boa, no entanto, foram corrigidos alguns aspectos ao nível de apoio na respiração. Mostrou-se muito confortável no vocalizo devido ao fato de possuir uma técnica vocal muito desenvolvida.

De seguida, interpretou a peça “*Giunse alfin il momento*”, de W. A. Mozart. Esta revelou-se um pouco fácil para ele, principalmente porque o âmbito vocal da ária e do recitativo não era muito exigente para o aluno. Como tal, o trabalho incidiu mais sobre o texto e a interpretação da ária de ópera.

Na segunda aula repetiu-se o relaxamento e os exercícios de respiração. Estes exercícios ajudaram o aluno a ficar mais calmo, pois estava muito impaciente no início da aula. Voltaram a ser trabalhados os mesmos estudos da primeira aula, tendo o aluno conseguido rapidamente executá-los com melhor qualidade.

Introduziu-se ainda uma nova peça, intitulada “*Die Lotusblume*”, uma *lied* alemã de R. Shumann. O aluno já tinha a *lied* muito bem preparada. Toda a linha melódica estava assimilada e o texto estava muito bem trabalhado.

Relatório das aulas nº 1 Aluno I

Cada uma das três aulas de canto lecionadas no âmbito do Estágio Profissional descritas neste relatório são de 45 minutos. As aulas iniciaram com a realização de alguns exercícios de relaxamento e respiração. Nas três aulas de intervenção deste aluno foram

utilizados vocalizos simples para, além de aquecer, trabalhar a afinação, o som e a dicção do aluno I. Na primeira aula, o aluno cantou apenas dois vocalizos. Ao longo do aquecimento, o som, a afinação e a projeção melhoraram significativamente.

Nesta aula foram ainda executadas as canções populares “Trigueirinha” e “Senhora do Almurtão”. Foram trabalhadas por secções algumas passagens técnicas de maior dificuldade. Depois do aluno ter corrigido estas passagens voltou-se ao trabalho geral da canção. Durante a aula o aluno demonstrou bastante sensibilidade para o canto. As canções foram do agrado do mesmo pelo que contribuíram para um maior envolvimento na aula.



Figura 5: Excerto da canção tradicional "Trigueirinha"

Chamaste-me trigueirinha,
e eu não me escandalizei.

Chamaste-me trigueirinha,
e eu sou da cor da cereja.

Refrão:

(Refrão)

Minha trigueirinha

Olaré meu bem

Ai! Tu és só minha

e de mais ninguém.

Chamaste-me trigueirinha,
e eu nisso tenho vaidade.”

(Refrão)



Figura 6: Excerto da canção tradicional "Senhora do Almurção"

Senhora do Almurção,
 Minha tão linda arraiana!
 Virai costas a Castela,
 Não queirais ser castelhana.

Senhora do Almurção,
 Quem tendes por companhia?
 O divino São Romão,
 Capitão da Mouraria.

Na segunda aula, foram trabalhadas com o aluno as canções populares “Eu fui à terra do Bravo” e “Vai colher a Rosa”. Uma vez mais, foram trabalhadas por secções algumas passagens técnicas mais complicadas. Quando o aluno se sentia mais confortável com as passagens de maior dificuldade, voltou-se ao trabalho geral das canções. Foi abordado oralmente um pouco do contexto destas canções, visto que o aluno não conhecia a origem das mesmas. Depois de serem transmitidas estas informações, o aluno interpretou de forma mais informada os dois temas tradicionais.



Figura 7: Excerto da canção tradicional "Eu fui à terra do Bravo"

Eu fui à terra do bravo,
eu fui à terra do bravo,
brav' meu bem,
para ver se embravecia.

Cada vez fiquei mais manso,
cada vez fiquei mais manso,
brav' meu bem,
com a sua companhia.

Eu fui à terra do bravo,
eu fui à terra do bravo,
brav' meu bem,
para ver se embravecia.

O mais bravo que lá vi,
o mais bravo que lá vi,
brav' meu bem,
foi um mansinho coelho.



Figura 8: Excerto da canção tradicional "Vai colher a rosa"

Vai colher a rosa,

vai colhê-la vai.

Se ela te picar,

não digas ai, ai.

Que eu também já fui,

colhi em botão.

Quem não rouba o par

fica paspalhão.

Não digas ai, ai,

não digas ai, ui.

Vai colher a rosa,

que eu também já fui.

Já cá vai roubada,

já cá vai na mão.

Já vai unidinha,

ao meu coração.

Na terceira aula, o aluno interpretou as canções tradicionais anteriormente referidas a um bom nível. Este estava muito motivado e queria apresentar na próxima audição todas as canções trabalhadas na primeira e na segunda aula. Embora o empenho do aluno tenha sido até ao momento exemplar, havia ainda aspetos técnicos que faltavam ser desenvolvidos. Era notório o estudo diário de canto por parte do aluno I, pelo que lhe foi atribuído mais uma canção nesta aula. Aprendeu assim, a canção tradicional “Ai Solidão, Solidão!”.

♩ = 152 4 p

1-4 Cha - péu pre - to de - sa - ba - do, ai, so - li - dão, so - li - dão!
O meu a - mor me dei - xou,

11 — na fi - gu - ra de la - drão; ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai! —
só pra ver o que eu fa - zi - a;

Figura 9: Excerto da canção tradicional "Ai, solidão, solidão"

Chapéu preto desabado,

Ai, solidão, solidão!

Na figura de ladrão;

Ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai!

Já te tenho encontrado,

Ai solidão, solidão!

A roubar o meu coração.

Ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai!

O meu amor me deixou,

Ai, solidão, solidão!

Só p'ra ver o que eu fazia,

Ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai!

Julgava que eu que chorava,

Ai solidão, solidão!

Eu canto com alegria.

Ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai!

Trabalho para casa

Em todas as aulas de intervenção ao aluno H, foram dadas várias sugestões para um estudo diário mais eficaz de canto. Além de ser pedido ao aluno para praticar mais exercícios de técnica em casa, foi-lhe dito para perguntar aos pais ou avós se conhecem as canções populares que lhe foram atribuídas. O objetivo seria que a família, caso conheça a peças, o auxiliasse no estudo e, deste modo, se incluíssem no processo ensino-aprendizagem desta criança. Esta ligação de entreajuda é muito importante nos primeiros anos de estudos de canto.

7. Audição da Classe de Canto

No dia 1 de junho realizou-se no Conservatório do Vale do Sousa a audição de final de ano da classe de canto. Participaram vários alunos da classe de canto do Professor José Corvelo, e todos eles interpretaram pelo menos uma obra para canto e piano. Esteve também presente o aluno H, o estudo de caso do presente relatório, que é aluno deste Conservatório. Através desta audição foi possível avaliar os alunos que não estiveram incluídos nas aulas de intervenção. Como tal, foi feita uma avaliação da sua prestação de maneira a perceber se as peças foram bem conseguidas e trabalhadas por eles. Nesta audição estiveram presentes os pais, familiares e amigos dos alunos.

Aluno A

O aluno A apresentou em primeiro lugar nesta audição a canção “Saudades da Terra”, uma adaptação portuguesa da *lied* alemã *Sehnsucht nach dem Frühlinge* de W. A. Mozart. Teve uma boa prestação na audição, no entanto, notou-se algum nervosismo por parte do aluno na fase inicial da sua apresentação. Apesar disso, conseguiu uma *performance* bastante consistente. Apesar das dificuldades sentidas ao longo do ano, este conseguiu supera-se nesta audição final.

Aluno B

O aluno B interpretou o dueto *Ah, perdona al primo affeto*, de W. A. Mozart, nesta audição. Fez uma *performance* excelente, tal como já era habitual nas audições e recitais que participava. Apresentou a obra de cor e todos os aspetos técnicos exigidos foram muito bem executados. O aluno demonstrou-se muito motivado pela obra ao longo das aulas e esta audição provou isso mesmo. Concluiu o 8º grau na disciplina de canto, com nota máxima.

Aluno C

O aluno C apresentou nesta audição a ária “*Si, mi Chiamano Mimi*”, da ópera *La Bohème*, de Puccini. Demonstrou ter apetência natural para este tipo de repertório. A audição deste aluno, foi no geral, excelente. Depois desta *performance*, o aluno alcançou um excelente resultado nesta disciplina, no final do ano.

Aluno D

O aluno D interpretou nesta audição a canção tradicional “*Greensleeves*”, e demonstrou uma atitude e comportamento exemplar no decorrer da audição. Demonstrou ter a peça muito bem trabalhada, e o facto da canção ser muito conhecida facilitou imenso o trabalho da obra. Obteve no final do 3º período nota máxima à disciplina de canto.

Aluno E

O aluno E interpretou a obra “*Beautiful Dreamed*”, de Stephen Foster, nesta audição. Embora esta canção não fosse das mais populares, o aluno realizou um bom trabalho, embora tenha apresentado algumas dificuldades de respiração ao longo da sua *performance*. Começou a audição com algum nervosismo, porém, à medida que o tempo foi passando, ficou mais calmo. O aluno terminou o ano com classificação máxima.

Aluno F

O aluno F apresentou nesta audição a ária “*Voi Che Sapete*” de W. A. Mozart. Fez uma excelente audição, interpretando de forma muito consistente, tanto técnica como musicalmente, a ária. Demonstrou ter uma grande maturidade musical ao interpretar de forma ímpar esta obra. Terminou o ano com classificação máxima e demonstrou interesse em prosseguir os estudos na área do canto.

Aluno G

O aluno G apresentou nesta audição a canção “*Whishing you were somehow here*”, de A. L. Webber. Teve uma boa prestação na audição, porém, apresentou alguma ansiedade no momento da *performance*. Mesmo assim, conseguiu realizar uma audição muito consistente e apresentar qualidades a nível vocal. Terminou o 3º período com uma excelente classificação.

Aluno H

O aluno H interpretou a ária de ópera “*Giunse alfin il momento*”, de W. A. Mozart, nesta audição. Fez uma *performance* excelente, tal como já era habitual nas audições e recitais que participava. Apresentou a obra de cor e todos os aspetos técnicos exigidos foram muito bem executados. O aluno demonstrou-se muito motivado pela obra ao longo das aulas e esta audição provou isso mesmo. Concluiu o 6º grau na disciplina de canto, com nota máxima.

Aluno I

O aluno I, que foi objeto de estudo do professor estagiário ao longo do ano letivo, fez uma audição muito consistente e com muita qualidade. O mesmo gostava muito destes momentos de apresentação pública e, por norma, preparava-se muito bem para as audições e recitais. Apresentou a canção popular “*Trigueirinha*” e a canção “*Regras da Sensatez*”, de Rui Veloso, sem recurso aos textos. Os problemas de respiração e projeção provocados pelo movimento circular que o aluno fazia com a cabeça foram todos ultrapassados nesta audição. O aluno superou-se nesta apresentação, arrebatando e

emocionando toda a plateia presente na sala Clemente Bessa do Conservatório do Vale do Sousa. Todas as dificuldades que o aluno, à partida, apresentava no início deste projeto não foram obstáculo para que ele progredisse tecnicamente na área do canto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de música, em especial a aprendizagem de um instrumento musical, pode constituir um fator importante no desenvolvimento cognitivo, individual e emocional de todas as crianças, incluindo as crianças ao abrigo da educação inclusiva. As crianças com Perturbações do Espectro do Autismo, que possuem maiores dificuldades ao nível da interação social, manifestam reações a estímulos musicais que ajudam a que estas comuniquem sem recorrer à linguagem verbal.

A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no na ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau. (Gainza, 1988, p.22, citado em Bernardino, 2013, p.52).

É no 1º e 2º ciclos que os alunos começam a desenvolver as suas competências musicais e despertam o gosto pelo seu instrumento. Assimilam-se os primeiros aspetos base da técnica e a relação da criança com o instrumento fortalece, podendo assim perdurar para o resto da vida. O repertório trabalhado nestes ciclos de iniciação pode ser a chave do sucesso dos alunos. A música tradicional portuguesa surge, neste sentido, como um tipo de repertório fundamental na aprendizagem do canto em crianças nos primeiros anos de prática instrumental, em concreto aquelas ao abrigo da educação inclusiva. O caráter simples deste género musical, agregado à sua condição de conter o texto na língua materna, cuja temática é de fácil compreensão, faz com que seja um repertório essencial no percurso pedagógico do aluno, pois fornece os alicerces necessários para um melhor desenvolvimento musical.

O aluno I, com o qual trabalhei as cinco canções populares portuguesas, revelou desde o início um enorme interesse por aprendê-las. A inclusão deste tipo de repertório nas suas aulas de canto melhorou significativamente a sua motivação, demonstrando entusiasmo por apresentar o seu trabalho fora do contexto de aula, à família ou numa audição, por exemplo. A sua audição foi surpreendente e muito positiva, pois mostrou a sua evolução, nomeadamente a melhoria de aspetos como a postura (não fez os habituais movimentos circulares com o tronco) e a ansiedade de cantar em público.

Sobre a sensibilização dos docentes para a inclusão no ensino especializado de música, não existem currículos adaptados a crianças ao abrigo da educação inclusiva o que nos faz refletir sobre a urgência de uma reestrutura dos programas. Neste Estágio Profissional foi possível verificar o impacto positivo que a adoção de repertório tradicional português pode causar numa criança com um quadro clínico como o aluno I.

Em suma, este Estágio Profissional revelou-se, não só um importante período de aprendizagem, como também significativa experiência pedagógica. Torna-se muito enriquecedor e gratificante poder aprender e estudar uma temática de extrema importância para a nossa área profissional, que ainda hoje é de uma abordagem relativamente escassa. Espero que este trabalho possa motivar outros profissionais e académicos e que o tema seja merecedor de continuidade.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, M. (2020). *O Processo de Ensino/Aprendizagem do Violino de um Aluno com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*. Viseu: Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget.
- Alexandre, J. M. (2010). A criança com autismo: os desafios da inclusão escolar. Obtido de <http://hdl.handle.net/10437/2707>
- Alves, S. P. (junho de 2016). A Música Tradicional Portuguesa na Formação Musical: vantagens e desvantagens de um repertório esquecido. *Relatório de Estágio*.
- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Caminho.
- Azevedo, A., Furlanetto, B., & Duarte, M. (2018). *Geografias Culturais da Música*. Braga: Universidade do Minho. Laboratório de Paisagens, Património e Território.
- Bernardino, I. M. (2013). A Música no Desenvolvimento da Comunicação e. Obtido de <http://hdl.handle.net/20.500.12207/608>
- Berney, T. P. (2000). Autism - an envolving concept. *British Journal of Psychiatry*(176), 20-25. doi:doi:10.1192/bjp.176.1.20
- Borges, L. (2015). *A criança com cegueira na educação infantil: interação entre os contextos de desenvolvimento*. Brasil: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia . Obtido de <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18279>
- Castelo-Branco, S. (2010). Música Tradicional. Em S. Castelo-Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal do Século XX* (Vol. 3, pp. 887-895). Lisboa: Círculo de leitores. Obtido em 08 de maio de 2021
- Castelo-Branco, S., & Toscano, M. (1988). In Search of a Lost World: An Overview of Documentation and Research on the Traditional Music of Portugal. *Yearbook for Traditional Music*, 20, 158-192.
- Corte-Real, M. S. (1996). Sons de Abril: estilos musicais e movimentos de intervenção político-cultural na Revolução de 1974. *Revista Portuguesa de Musicologia*(6), 141-171.

- Cortez, S., Miranda, A., Alves, F., Fernandes, F., Fráguas, R., & Cruz, R. (2017). *Conservatório do Vale do Sousa: Projeto Educativo 2017-2021*. Lousada.
- Costa, J. (2015). *Contributo da disciplina de Educação Visual para a inclusão de alunos cegos e com baixa visão*. Braga: Universidade Católica Portuguesa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.14/18698>
- Cruz, C. B. (1998). Sobre Kodaly e o seu Conceito de Educação Musical.
- Dias, A. S. (2016). Utilização de Canções Tradicionais Portuguesas em Aulas de Formação Musical. *Relatório de Estágio*.
- Fernandes, M. M. (2012). Criação de arranjos para classes de conjunto instrumentais. *Dissertação de Mestrado*.
- Ferreira, I. A. (março de 2014). A música em contexto escolar: inclusão ou exclusão do aluno com espectro do autismo. Obtido de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1444>
- Figueiredo, F. (2012). *Cegueira congénita na construção da realidade biofísica e psicossocial*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/9219>
- França-Freitas, M., & Gil, M. (2019). Um procedimento de inclusão escolar de uma criança cega. *Práxis Educativa*, 15, 1-22. doi:<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.13167.015>
- Giacometti, M., & Lopes-Graça, F. (1981). *Cancioneiro Popular Português*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gil, M. (2000). *Deficiência Visual*. Brasília : Secretaria de Educação a Distância.
- Kodály, Z. (1974). *The Selected Writings of Zoltan Kodály*. Londres: Boosey and Hawkes.
- Lacerda, A. N. (setembro de 2018). A canção tradicional portuguesa no ensino básico do canto. *Relatório de Estágio*.
- Magalhães, M. (1998). Interação social, comunicação e linguagem em crianças cegas. *Revista de Psicologia*, 15/16(1/2), 105-116.

- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de Uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentalista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Matos, C., & Nascimento, M. (2021). Desafios das instituições de ensino superior portuguesas na inclusão dos estudantes com necessidades educativas específicas. Em S. Felizardo, E. Ribeiro, E. Martins, & R. Fernandes, *Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva* (pp. 1-8). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu .
- Mello, A. M. (2001). *Autismo: Guia prático* (2ª ed. ed.). São Paulo: AMA.
- Ministério da Educação. (7 de janeiro de 2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07*, pp. 154 - 164.
- Pena, A. I. (2011). Crianças Autistas: Envolvimento Parental numa Escola Inclusiva. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.14/7512>
- Pereira, E. d. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/34501>
- Pereira, E. d. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/34113>
- Pereira, F. M. (2003). A DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR. *Revista Millenium*(28). Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.19/592>
- Presidência do Conselho de Ministros. (6 de julho de 2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*, pp. 2918 - 2928.
- Reis, F. A. (2007). A Música Popular e Folclórica, como Estratégia de Ensino/Aprendizagem na Disciplina de Educação Musical do Ensino Básico (Uma Abordagem Estética). *Tese de Doutoramento em Estudos Musicais*.
- Resende, J. M. (2017). Música tradicional portuguesa como estratégia de ensino da guitarra clássica: construção de um manual didático. *Dissertação de Mestrado*.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

- Sardo, S. (2009). Música Popular e diferenças regionais. Em *Multiculturalidade: Raízes e Estruturas* (Vol. I da Coleção Portugal Intercultural, pp. 408-476). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, Á. M. (2019). Música Tradicional Portuguesa no ensino do eufónio. Criação de um corpus de obras de cariz temático. *Relatório de Estágio*.
- Silva, C. C. (2012). Música : um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação do espectro do autismo. Obtido de <http://hdl.handle.net/10437/2821>
- Sousa, P., & Santos, I. (2005). Caracterização da síndrome autista. *psicologia.pt*.
- Sousa, T. J. (julho de 2019). As canções populares no 1º e 2º ciclos: A aplicação do Gradual de Iniciação para Trompete dos Professores Vasco Faria e Vítor Faria no Conservatório do Bonfim. *Relatório de Estágio*.
- Torres, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas No Ensino Da Musica: Contribuição Da Metodologia de Zoltan Kodaly*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Vale, M. J. (fevereiro de 2016). Educar pela arte alunos com Necessidades Educativas Especiais : autismo : um estudo de caso em Artes Visuais. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.14/20918>
- Weffort, A. B. (2006). *A canção popular portuguesa em Fernando Lopes-Graça*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne (Suíça): Edições PróMúsica.

WEBGRAFIA

- (s.d.). Obtido de Associação de Cultura Musical de Lousada: <https://www.acmlousada.pt>
- Autism*. (s.d.). Obtido de World Health Organization: <https://www.who.int/>
- Cantar Mais - Home*. (s.d.). Obtido de Cantar Mais: <https://www.cantarmais.pt/pt/>
- The Autism Experience*. (s.d.). Obtido de Autism Society: <https://autismsociety.org>

ANEXOS

Anexo 1: Partitura da canção popular “Eu fui à terra do bravo”

Eu fui à terra do bravo Tradicional portuguesa (Açores) Arr. Carlos Gomes

♩ = 100 32

1. Eu fui à ter-ra do bra-vo, eu fui à ter-ra do bra-vo, brav' meu
2. Ca-da vez fi-quei mais man-so, ca-da vez fi-quei mais man-so, brav' meu
3. Eu fui à ter-ra do bra-vo, eu fui à ter-ra do bra-vo, brav' meu
4. O mais bra-vo que lá vi, o mais bra-vo que lá vi, brav' meu

bem, pa-ra ver se,em-bra-ve-ci-a, brav' meu bem pa-ra ver se,em-bra-ve-ci-a.
bem, com a su-a com-pa-nhi-a, brav' meu bem com a su-a com-pa-nhi-a.
bem, c'o meu ves-ti-do ver-me-lho, brav' meu bem c'o meu ves-ti-do ver-me-lho.
bem, foi um man-si-nho co-e-lho, brav' meu bem foi um man-si-nho co-e-lho.

16 D.S. ao Fim

©cantarmais.pt

- A Eu fui à terra do bravo,
eu fui à terra do bravo,
B brav' meu bem, (bis)
para ver se embravecia.
- A Cada vez fiquei mais manso,
cada vez fiquei mais manso,
B brav' meu bem, (bis)
com a sua companhia.
- A Eu fui à terra do bravo,
eu fui à terra do bravo,
B brav' meu bem, (bis)
c'o meu vestido vermelho.
- A O mais bravo que lá vi,
o mais bravo que lá vi,
B brav' meu bem, (bis)
foi um mansinho coelho.

Estrutura musical do arranjo	Introd.	A B B'	A B B'	Interl.	A B B'	A B B'
Estrutura do texto		Estrofe 1	Estrofe 2		Estrofe 3	Estrofe 4



Anexo 2: Partitura da canção popular “Senhora do Almutão”

Senhora do Almutão Tradicional portuguesa
Arr. Carlos Gomes

The musical score is written for a single melodic line in treble clef. It begins with a key signature of one flat (Bb) and a 3/4 time signature. The score is divided into two main sections, 17 and 18. Section 17 contains the first two staves of music, and section 18 contains the remaining three staves. The lyrics are written below the notes, with some words hyphenated across lines. The score ends with a double bar line and a repeat sign.

Se-nho - ra do Al - mur - tão, ____ Mi-nha tão lin-da ar-rai - a - nai ____

Vi-rai cos-tas a Cas - te-la, Não quei-rai ser cas-te - lha-na. ____

Se-nho - ra do Al - mur - tão, ____ Quem ten - des por com - pa - nhí - a? ____

O di - vi-no São Ro - mão, Co-pi-tão da Mou-ra - ri-a. ____

©cantarmais.pt

- A | Senhora do Almutão, (bis)
Minha tão linda arraiana!
A | Virai costas a Castela,
Não queirais ser castelhana.
A | Senhora do Almutão, (bis)
Quem tendes por companhia?
A | O divino São Romão,
Capitão da Mouraria.

Estrutura musical do arranjo	Introd.	AA A	Interl.	AA A	Coda
Estrutura do texto		Estrofe 1		Estrofe 2	



Anexo 3: Partitura da canção popular “Trigueirinha”

Trigueirinha

Tradicional portuguesa
Arr: Gilberto Costa

♩=65

4 4 8

2x cada verso

1. Cha - mas - te - me tri - guei - ri - nha, e eu não me es - can - da - li - zei. ____
2. Cha - mas - te - me tri - guei - ri - nha, e eu sou da cor da ce - re - ja.
3. Cha - mas - te - me tri - guei - ri - nha, e eu nis - so te - nho vai - da - de.

1. 2. 2 D.S. 2x

Mi - nha tri - guei - ri - nha O - la - ré meu bem. Aii Tu és só mi - nha e de mais nin - guém.

3. 8

Mi - nha tri - guei - ri - nha O - la - ré meu bem. Aii Tu és só mi - nha e de mais nin - guém.

©cantarmais.pt

A	Chamaste-me trigueirinha, e eu não me escandalizei. (bis)	A	Chamaste-me trigueirinha, e eu sou da cor da cereja. (bis)	A	Chamaste-me trigueirinha, e eu nisso tenho vaidade.
B	Minha trigueirinha Olaré meu bem Aii Tu és só minha e de mais ninguém. (bis)	B	Minha trigueirinha Olaré meu bem Aii Tu és só minha e de mais ninguém. (bis)	B	Minha trigueirinha Olaré meu bem Aii Tu és só minha e de mais ninguém.

Estrutura musical do arranjo	Introd.	AA BB	Interl.	AA BB	Interl.	AA BB
Estrutura do texto		Estrofe 1		Estrofe 2		Estrofe 3



Anexo 4: Partitura da canção popular “Vai colher a rosa”

Vai colher a rosa Tradicional portuguesa
Arr. Gilberto Costa

♩ = 55

1. Vai co-lher a ro-sa, vai co-lhê-la vai... Se e-la te pi-car, não di-gas ai, ai...

2. Não di-gas ai, ai, não di-gas ai, ui... Vai co-lher a ro-sa, que eu tam-bém já fui...

3. Que eu tam-bém já fui, co-lhi em bo-tão... Quem não rou-ba o par-fi-ca pas-pa-lhão.

4. Já cá vai rou-ba-da, já cá vai na mão. Já vai u-ni-di-nha, ao meu co-ra-ção...

© cantarmais.pt

- | | | | |
|---|---|---|--|
| A | Vai colher a rosa,
vai colhê-la vai. | A | Que eu também já fui,
colhi em botão. |
| B | Se ela te picar,
não digas ai, ai. | B | Quem não rouba o par
fica paspalhão. |
| A | Não digas ai, ai,
não digas ai, ui. | A | Já cá vai roubada,
já cá vai na mão. |
| B | Vai colher a rosa,
que eu também já fui. | B | Já vai unidinha,
ao meu coração. |

Estrutura musical do arranjo	Introd.	AB AB	AB AB	AB AB	AB AB
Estrutura do texto		Estrofe 1	Estrofe 2	Estrofe 3	Estrofe 4

Anexo 5: Partitura da canção popular “Ai, solidão, solidão!”



Chapéu preto desabado,
ai, solidão, solidão!
na figura de ladrão;
ai, ai, ai, ai, ai, ai,
já te tenho encontrado,
ai, solidão, solidão!
a roubar meu coração.
ai, ai, ai, ai, ai, ai!

O meu amor me deixou,
ai, solidão, solidão!
só pra ver o que eu fazia,
ai, ai, ai, ai, ai, ai,
Julgava que eu que chorava,
ai, solidão, solidão!
eu canto com alegria.
ai, ai, ai, ai, ai, ai!

Ai, solidão, solidão !

152

Chapéu pre-to desa-ba-do, ai, soli-
O meu a-mor me dei-xou,

-ção, soli-ção! na fi-gu-ra de lan-drão; ai, ai, ai, ai,
só pra ver o que eu fa-zia;!

13

Anexo 6: Folha de Sala da audição do final de ano da Classe de Canto

