



Campus Universitário de Viseu

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (I.S.E.I.T.) / Viseu

(Decreto-Lei N.º 211/96 de 18 de novembro)

Relatório Final

O Ensino de Piano e a Lesão do Plexo Braquial: Estudo de Caso Exploratório

Rodrigo Miguel Martins Simões

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA

Campus Universitário de Viseu, Instituto Piaget

2022

O Ensino de Piano e a Lesão do Plexo Braquial: Estudo de caso exploratório

Rodrigo Miguel Martins Simões

Relatório Final

O Ensino de Piano e a Lesão do Plexo Braquial: Estudo de Caso Exploratório

Rodrigo Miguel Martins Simões,
autor/a do Relatório final intitulado O
ensino de Piano a uma aluna com
deficiência física e as estratégias de
adaptação e aprendizagem: Estudo de Caso,
declaro que, salvo fontes devidamente
citadas e referidas, o presente documento é

Viseu aos trinta e um dias de
outubro de dois mil e vinte e dois
Rodrigo Miguel Martins Simões

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

Sumário

A música é um elemento que auxilia o bem-estar, proporcionando melhor qualidade de vida nas pessoas. O ouvir e praticar música/instrumento ajuda no desenvolvimento de várias funções ligadas à cognição, psicomotricidade, afetividade e na vida quotidiana no sujeito. Já num contexto escolar, a música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do educando, pois ensina-se o indivíduo a ouvir de maneira ativa e refletida.

A aprendizagem de um instrumento em alunos com deficiência física pode ser muito benéfica para a reabilitação de funções limitadas, e ajuda a manter a atividade muscular para evitar que as articulações fiquem rígidas. De acordo com vários autores, uma criança com deficiência física, tem graves limitações no que respeita à capacidade de deslocação. A sua autonomia está afetada, tem dificuldades de orientação no espaço, atraso tanto a nível psicomotor como a nível conceptual e sensorial, problemas na integração do esquema corporal e até da imagem do próprio corpo. Estas dificuldades representam um handicap relativamente à possibilidade de orientação e mobilidade.

O presente relatório norteou-se pelo processo de flexibilização/adaptação de estratégias no ensino de piano, tendo como sujeito de investigação uma aluna portadora de uma paralisia na mão direita.

Esta investigação prende-se num estudo de caso qualitativo com base na observação direta e ativa em que o investigador irá ser observador e participante.

Palavras-chave: Ensino, Inclusão, Deficiência Física, Adaptação de Estratégias, Piano.

Abstract

Music enhances people's quality of life by improving their well-being. Listening and practicing music or a musical instrument daily, helps developing various functions related to cognition, psychomotricity and affectivity. In the school's context, music tends to facilitate and expand the student's ability of learning by being a tool that makes possible practicing active and conscious listening.

Learning an instrument can be very beneficial for students with physical disabilities, as it can help with the hindrances of movements. Practicing an instrument can help the rehabilitation of certain movements and the maintenance of muscle activity, preventing muscle and joint hardness. According to several authors, a child with physical disabilities, has serious limitations regarding their ability to make certain movements. As consequence, their autonomy is affected, they can experience trouble with special orientation and difficulties at a psychomotor, conceptual and sensory level. They can also have issues with body image. All of these circumstances represent a handicap in the student's mobility.

This report was based on the process of adaptation and flexibilization of strategies in piano teaching. The subject of this investigation is a student who has paralysis in her right hand.

This research is based on a qualitative case study based on direct and active observation in which the researcher will be both an observer and participant.

Keywords: Teaching, Inclusion, Physical Disabilities, Adaptation of strategies, Piano.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer de forma geral a todos os meus colegas, amigos, e professores que conheci, pois, foi com eles que aprendi, compartilhei e discuti ideias que me mantiveram sempre motivado ao longo do meu percurso acadêmico.

Aos professores, quero agradecer ao Jairo Grossi pela sua bondade, simpatia e vontade em querer ensinar e aprender com os seus alunos.

Não posso deixar de agradecer do fundo do coração à professora Jill Lawson que me encaminhou para um sentido de vida mais correto orgulhando-me muito em ter sido seu aluno.

Queria deixar um agradecimento muito especial à minha professora cooperante Carolina Alves e à minha mãe pois estiveram sempre presentes mesmo nos momentos mais difíceis desta etapa, nunca desistindo de mim.

Por último, quero agradecer também aos professores do Piaget, em especial ao meu orientador Doutor Alexandre Andrade, e à coorientadora Doutora Marta Tracana, pois foi com eles que debati ideias sobre o ensino da música e é com eles que terminarei esta etapa da minha vida.

A todos vós, muito obrigado.

Índice:

Sumário.....	vii
Abstract.....	ix
Agradecimentos	xi
Índice de Figuras:	xv
Índice de Tabelas:	xvii
Introdução.....	1
Parte I: Revisão de Literatura	3
1 Progressão harmónica da inclusão.....	5
1.1 Da integração à segregação	5
1.2 Primórdios da Educação Especial	8
1.3 Da institucionalização à Inclusão	9
1.3.1 Evolução da educação especial em Portugal até à Lei da Inclusão .	10
1.4 O papel do professor na escola	19
1.4.1 Formação dos professores.....	20
2 Lesão do Plexo Braquial.....	23
3 A deficiência física no pianista e a criação de repertório para a mão esquerda	25
Parte II: Investigação de um Estudo exploratório	29
4 Prática de Ensino Supervisionada.....	31
4.1 Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Fernandes	31
4.2 Condições físicas	31
4.2.1 Oferta formativa.....	32
4.3 Ensino Artístico Especializado – Curso básico e Secundário Supletivo de	32
Música	
4.4 Disciplina de Piano	34
5 Metodologia da investigação	37
5.1 Metodologia – Estudo de caso exploratório	37
5.2 Cronograma	37
5.3 Procedimentos	38
5.4 Instrumentos utilizados e Técnica de recolha de dados.....	38
5.5 Caracterização da amostra	39

5.6	Planificação do trabalho	40
5.7	Metodologia de trabalho na disciplina de piano	41
5.8	Exercícios de aquecimento/alongamentos	42
5.9	Exercícios de Técnica	46
5.10	Adaptação dos estudos e das peças	49
6	Apresentação e Discussão dos Resultados	51
6.1	Análise e conclusões dos resultados da observação do professor	51
6.2	Apresentação dos resultados da amostra	53
6.3	Análise e conclusões dos resultados da amostra	55
6.4	Considerações Finais	59
	Conclusão	61
	Bibliografia	63
	Anexos	67

Índice de Figuras:

Figura 1 - <i>Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão</i>	18
Figura 2 - <i>Logotipo da Escola e do Agrupamento</i>	31
Figura 3 - <i>Logotipo do Ensino Artístico Especializado de Música</i>	33
Figura 4 – <i>1º Exercício de alongamentos - Levantar o braço à frente do corpo e torcer a mão e dedos para baixo.</i>	43
Figura 5 – <i>2º Exercício de alongamentos - Levantar o braço à frente do corpo, agarrar um objeto e fletir o braço em direção ao ombro.</i>	43
Figura 6 – <i>3º Exercício de alongamentos - Fletir os dois braços para cima em direção ao corpo, agarrando um objeto</i>	44
Figura 7 – <i>4º Exercício de alongamentos - Fechar a mão e levantar o pulso e braço.</i>	44
Figura 8 – <i>5º Exercício de alongamentos - Fletir os dois braços para cima em direção ao corpo, agarrando um objeto</i>	44
Figura 9 - <i>6º Exercício de alongamentos - Fletir os dois braços para cima em direção ao corpo, agarrando um objeto</i>	44
Figura 10 <i>Exercícios para a lesão do Plexo Braquial</i>	45
Figura 11 – <i>Escala de Dó maior (só com a mão direita) com indicação dos dedos utilizados</i>	47
Figura 12 – <i>Escala de Dó maior, só com a mão esquerda, com indicação dos dedos utilizados.</i>	47
Figura 13 – <i>Exemplo de exercício mecânico tocado apenas com dois dedos.</i>	48
Figura 14 – <i>Arranjo da música “Aristocats” da Disney.</i>	48
Figura 15 – <i>Diabelli – Estudo nº9, Op.125 Adaptado.</i>	49
Figura 16 - <i>Diabelli – Estudo nº9, Op. 125 Original.</i>	49
Figura 17 - <i>Robert Fuchs – Time Little Heart Adaptado.</i>	50
Figura 18 – <i>Robert Fuchs – Time Little Heart Original</i>	50

Índice de Tabelas:

Tabela 1 - <i>Carga horária do 2º e 3º Ciclo em Regime Integrado.</i>	33
Tabela 2 - <i>Carga Horária do Ensino Secundário em Regime Supletivo.</i>	33
Tabela 3 - <i>Descrição dos alunos do estágio.</i>	34
Tabela 4 - <i>Aprendizagens específicas dos alunos.</i>	36
Tabela 5 - <i>Proposta de repertório para 6º ano/ 2º Grau de piano.</i>	40
Tabela 6 - <i>Escalas aprendidas no 2º Grau</i>	41
Tabela 7 - <i>Tabela explicativa de como deve o aluno realizar os exercícios da Figura 9.</i> ..	46
Tabela 8 - <i>Outros exercícios utilizados e propostos em aula.</i>	46

Introdução

A integração de alunos com deficiências implica a necessidade de formar e qualificar professores, elaborar, flexibilizar e adaptar esquemas curriculares, inovar e investigar os processos integradores que possibilitarão um ensino de melhor qualidade. Para isso, os professores necessitam de tempo extra letivo para pensar e criar num currículo que se adapte a cada aluno, de modo a facilitar a sua aprendizagem. Um dos problemas que os professores do ensino regular encontram atualmente é a forma de como eles conseguem adaptar estratégias para cada um, se numa turma existir trinta alunos. No caso do ensino especializado da música, mais especificamente na disciplina de instrumento – piano, as aulas são ministradas individualmente o que torna muito mais facilitador todo o processo de integração e adaptação. De facto, no ensino da música já se encontra implementado o ensino centrado no aluno muito antes das normativas legais existirem, não só pelo facto de as aulas serem individuais, mas também porque sempre existiu uma ligação interdisciplinar entre as disciplinas vocacionais.

Apesar de os alunos com necessidades educativas especiais terem as suas próprias limitações, é necessário ter atenção ao perfil destes alunos no final da escolaridade obrigatória. Por isso é importante saber analisar a problemática e adaptar as estratégias de ensino que sejam adequadas a cada um.

Enquanto se realizava o estágio na escola Dr. Manuel Fernandes em Abrantes, encontrámos alunos com necessidades educativas especiais no ensino especializado de música, e assim surgiu a necessidade de procurar e entender como estes conseguem adquirir as mesmas competências que os outros, na disciplina de piano. Por isso, decidimos realizar uma investigação sobre a deficiência física no ensino de piano, mas, existem inúmeras doenças e limitações que tornavam a investigação demasiado longa, como tal, decidimos tornar esta investigação mais direccionada à Lesão do Plexo Braquial.

Definido o tema da investigação, levantam-se várias questões pertinentes centradas neste tema:

- A deficiência física é impedimento na aprendizagem de um instrumento?
- É possível adquirir os mesmos conhecimentos e aprendizagens que os outros alunos?
- É possível progredir de forma adaptada?
- O ensino de piano promove a diminuição das suas limitações?
- O ensino de piano promove a integração social?

- A prática de um instrumento promove a motivação nos alunos com deficiência física?
- O ensino de piano ajuda a tornar o aluno mais independente na vida cotidiana?
- A prática de um instrumento promove a resistência e força de um membro superior limitado?

Como esta investigação é sobre o ensino a alunos com necessidades educativas especiais, é importante perceber se houve alguma evolução a nível social sobre estes indivíduos ao longo da história da humanidade, e qual o contexto social atual em que se encontram. Também é pertinente investigar se ao longo da história da música sempre existiram pianistas com deficiência e qual a sua importância.

O Relatório está estruturado em três partes. A primeira parte centra-se na contextualização histórica dos indivíduos com deficiência, no enquadramento legal sobre a educação especial a partir do 25 de Abril até à atualidade e uma pesquisa bibliográfica sobre a importância que os professores têm atualmente e qual o seu papel no processo de aprendizagem do aluno. Na segunda parte será demonstrada a investigação de um estudo de caso exploratório realizado na escola onde foi feito o estágio, o Agrupamento de Escolas nº2 de Abrantes – Escola Dr. Manuel Fernandes, e descreve a prática de ensino supervisionada que inclui a caracterização da escola, do curso e dos alunos. Segue-se a implementação da investigação em si, a explanação dos dados recolhidos e as considerações relevantes retiradas da investigação feita.

Por fim, são apresentadas as conclusões de todo este trabalho no qual se faz um cruzamento entre a componente teórica e a aplicabilidade prática da investigação e os dados nela recolhidos.

Com esta investigação pressupõe-se que, em um ano letivo, os alunos com deficiência física consigam progredir de forma adaptada e igualitária em relação a todos os alunos do ensino básico de música.

Parte I: Revisão de Literatura

1 Progressão harmónica da inclusão

A evolução da mentalidade e as atitudes da sociedade perante os indivíduos com deficiência física sempre foram diferentes, e verifica-se que sempre estiveram ligadas a fatores económicos, sociais e culturais de cada época. À medida que o pensamento da humanidade foi evoluindo, ocorreram mudanças de pensamento que foram marcantes para esses indivíduos ao longo da sua história.

Nikolas Corrent (2016) reflete que toda essa história é fruto de alcances que se assemelham e passam a defender alguns preceitos que podem ser bons, maus, justos, injustos ou distintos, onde passam a beneficiar alguns e prejudicar outros. É dentro desses princípios que a deficiência passa a abranger vários conceitos que vão ser valorizados, criticados, excluídos, mantidos, e que dependem de cada época, contexto histórico social, económico ou político.

A história da educação especial pode dividir-se em 3 épocas. A primeira, que se considera a pré-histórica, a segunda de forte cariz assistencial, defendendo que a educação deverá decorrer em ambientes segregados, e a terceira época, apresentando uma inovação do conceito preocupando-se com a integração das pessoas com deficiência na sociedade.

1.1 Da integração à segregação

Viajemos para a antiguidade, onde nas sociedades gregas, egípcias e romanas já se observava este tema num contexto social ou histórico, em que cada sociedade tinha as suas perceções e atitudes.

Segundo Corrent (2016), a sociedade egípcia não demonstrava uma atitude negativa com a existência da deficiência. Não se excluía, julgava ou condenava, muito pelo contrário, ainda se mostravam piedosos demonstrando afeto e preocupação com estes indivíduos, davam oportunidades de trabalho, como de sustento e ter uma vida comum como toda gente. Para Gugel:

As evidências arqueológicas fazem-nos concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos académicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não

tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente os dançarinos e músicos. (Gugel, 2015, p. 2)

Por vezes colocavam essas pessoas nos estatutos mais altos. Um desses exemplos eram as pessoas com nanismo, mesmo sendo pessoas mais baixas do que o normal não deixavam de receber honrarias depois da morte. Sem nenhum conhecimento científico do que é a deficiência, os egípcios mostraram-se uma sociedade tolerante, respeitadora e inclusiva.

Muitas vezes eles empregavam essas pessoas com deficiências nos mais altos cargos de funcionalismo dos faraós um desses exemplos eram as pessoas com nanismo, ou seja, pessoas com estatura baixas, que chegava a receber honrarias em suas mortes, reflexo de sua importância para os faraós como para própria sociedade. (Corrent, 2016, p. 3)

Já os gregos, que eram uma sociedade que priorizavam o exercício físico e o pensamento de um corpo saudável e perfeito, a condição física perfeita era uma obrigação e não se aceitava aqueles que não tivessem dentro dos padrões físicos e sociais.

Platão, no livro *A República*, e Aristóteles, no livro *A Política*, trataram do planeamento das cidades gregas indicando as pessoas nascidas disformes para a eliminação. A eliminação era por exposição, ou abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia. (Gugel, 2015)

Este tipo de pensamento foi fulcral para a construção de modelos políticos, sociais e culturais nas suas cidades. Com isto reflete-se que mesmo que os gregos tenham um tipo de pensamento mais perfeccionista, este era um fator negativo para as pessoas com deficiência, porém, estes foram os primeiros a implantar uma ideia democrática. Para os gregos, estas pessoas não contribuíam com nada para a sociedade. Pelo contrário, contrapunham os seus ideais e eram considerados pessoas inferiores.

Em Esparta e Atenas crianças com deficiência física, sensorial e mental eram consideradas sub-humanas, o que legitimava o seu homicídio e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sociocultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos. (Corrent, 2016, p. 5)

Embora as pessoas com deficiência não eram aceitas pela sociedade, esta ideologia era defendida por alguns filósofos com uma naturalidade e firmeza enorme. Como afirma Gugel (2015):

Política, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vista a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação, se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida). (Gugel, 2015)

Em Roma as ideologias eram semelhantes e havia leis que permitiam o infanticídio dos recém-nascidos, mas, apesar de ser legal, este não o foi praticado com muita regularidade. Por vezes, cumprir com a pena da morte, mandavam as crianças para locais próximos do rio Tibre, para bosques ou outros locais sagrados dedicados aos deuses romanos. Também os utilizavam estas crianças como atrações de circo, menosprezavam as suas capacidades e os direcionavam-nos para atividades humilhantes, em prol de interesses pessoais de pessoas preconceituosas que praticavam a exploração e defendiam a exclusão. As pessoas com deficiências não viam outra saída a não ser aceitar o que lhes era proposto para não perderem a vida. Em 2016, Corrent concluiu que:

... a humanidade infelizmente sempre exposta a sua discriminação, como a sua contestação a todos que fugirem dos padrões por eles estabelecidos como correto e pior que a maioria passou a aceitar e a defender essa ideia como se fosse algo eficaz, mesma que ela ferisse, discriminasse, ou até eliminasse os outros seres humanos. E infelizmente dentro dessa concepção é que os deficientes passaram a ser enquadrada, desde as primeiras sociedades, civilizações, a humanidade se fez preconceituosa e pior se achava no direito de eliminar a todos que não consistir em ser considerados perfeitos, não tiverem as mesmas culturas, não se apropriasse de suas concepções, como se as pessoas que não fossem iguais, ou não agissem da mesma maneira tivesse que ser excluídas. (Corrent, 2016, p. 7)

A grande mudança positiva neste pensamento ocorreu quando surge o cristianismo na vida dos romanos, pelas diferenças de pensamentos. Esta religião trouxe

novos conceitos até à altura ignorados, como a caridade, a ajuda daqueles que precisavam, salientados pelas dificuldades vivenciadas pela sociedade:

Foi no vitorioso Império Romano que surgiu o cristianismo. A nova doutrina voltava-se para a caridade e o amor entre as pessoas. As classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. O cristianismo combateu, dentre outras práticas, o infanticídio dos filhos nascidos com deficiência. Os cristãos foram perseguidos, porém, alteraram as concepções romanas a partir do Século IV. Nesse período é que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências. (Negreiros, 2014, p. 3)

O facto de a igreja ter proibido o infanticídio foi um marco decisivo. Considerava-se que estes indivíduos tinham algum tipo de sobrenaturalidade, pensava que eram possuídas pelo demónio e outros espíritos maléficos e submetiam-nas à prática de exorcismo.

Através da tomada de posição pela igreja, conseguiu-se mudar positivamente a mentalidade das pessoas impedindo que houvesse mortes de crianças só por terem alguma incapacidade.

1.2 Primórdios da Educação Especial

Bautista e Jiménez (1997) afirma que os primórdios da Educação Especial ocorrem no final do século XVIII, sendo uma época caracterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo “deficiente”. Nos séculos XVII e XVIII a sociedade começou a preocupar-se com as pessoas com deficiência e questionavam-se para onde deveriam ir. Corrente (2016) acredita que se tentou esconder o problema para que a sua consciência não pesasse, embora não quisessem que esses indivíduos fossem inseridos na sociedade. As pessoas com deficiência começaram a ser internadas e asiladas em orfanatos, manicómios, prisões e outros tipos de instituições onde permaneciam indiscriminadamente com delinquentes, pessoas mais velhas e outras bastante pobres.

No início do século XIX começa-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências. A sociedade consciencializa-se da necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoas embora esse apoio se revestisse de um carácter mais assistencial do que educativo. Governava a ideia de que “era preciso proteger a pessoa normal da não normal, ou seja, esta última era considerada como um perigo para a sociedade. Por outro lado, também consideravam que era preciso proteger estes

indivíduos de uma sociedade que só lhe trazia danos e prejuízos. (Bautista & Jiménez, 1997)

Abriram escolas preparadas para receber este tipo de alunos e construíram-se instituições fora das povoações, argumentando que o campo lhes proporcionaria uma vida mais saudável e alegre. Assim se “tranquilizava a consciência coletiva, protegendo o deficiente da sociedade sem que esta tivesse de suportar o seu contacto.” (Bautista & Jiménez, 1997, p. 23)

Corrent (2016) afirma que foi depois da segunda Guerra Mundial que houve uma grande preocupação quanto à deficiência, devido à quantidade de pessoas que passaram a ter esse tipo de limitações em consequência dos conflitos armados. A sociedade desejava que fossem criados direitos às pessoas que tinham deficiências depois da Guerra, como refere Tahan (2012):

Foi a partir da Segunda Guerra Mundial que o direito necessita se preocupar com grupos sociais específicos, nesse caso surgem os mutilados da guerra, pessoas que foram para a guerra sem nenhuma deficiência e voltam às suas casas com algum tipo de mutilação que impedem a fruição normal de suas atividades de vida diária. (Tahan, 2012)

É a partir desta data que o pensamento sobre a deficiência vai mudando. As pessoas passaram a olhar para a deficiência com outros olhos, repensaram de forma coerente e consciente das suas atitudes tidas até então. O preconceito deixou de ter muita força e concluíram que viram que, por ter deficiência, não significava que tivessem de ser punidos de alguma forma.

1.3 Da institucionalização à Inclusão

O século XX foi um período que se caracterizou pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica e detetou-se que muitos alunos, sobretudo aqueles que se ostentavam características especiais, “tinham dificuldade em seguir o ritmo normal da classe e conseguir um rendimento igual ao das restantes crianças da sua idade” (Bautista & Jiménez, 1997). Como ainda se praticava uma educação tradicionalista, mal se pensava que a problemática em si não eram os alunos, mas sim a atitude e a adaptação dos professores perante os mesmos. É então que se cria uma pedagogia diferente baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnóstico.

Bautista e Jiménez (1997), relatam que em 1959 na Dinamarca, houve uma rejeição às escolas por parte das associações de pais com uma educação especializada, recebendo apoio administrativo do governo incluindo na sua legislação o conceito de “normalização”, que se entende como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível. Foi a partir daqui que o movimento de integração deu os seus primeiros passos, sendo posteriormente implementado por toda a Europa e América do Norte.

A partir desta data pode-se assumir que, no campo da educação existem vários aspetos essenciais de natureza social ligados a determinados períodos no tempo.

1.3.1 Evolução da educação especial em Portugal até à Lei da Inclusão

Ao longo do século XX, a educação em Portugal foi substituindo as práticas pedagógicas tradicionais em instituições do Ensino Especial pela educação do ensino regular, devido a um conjunto de fatores que levaram à evolução das ideias sobre a escolaridade.

Segundo os peritos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], houve uma divisão histórica proposta que dividem em três fases a organização de recursos para crianças e jovens com deficiência em Portugal. A primeira aparece na segunda metade do século XIX, quando foram criadas instituições para cegos e surdos. A segunda surge nos anos 60 e caracteriza-se por uma forte intervenção de natureza pública, pela criação de centros de educação especial, centros de observação e centros de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério de Educação. A terceira fase deu-se no início nos anos 70 liderada pelo Ministério da Educação que criou as Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário, abrindo assim caminho para a integração escolar.

Nos anos 60, a população portuguesa apresentava indicadores muito baixos de escolarização. Mais de 90 % eram analfabetas, ou apenas possuíam o ensino primário, ou seja, o governo demonstrava desinteresse em querer o subir o nível de cultura e de conhecimento dos cidadãos. Segundo Mesquita (2001), na altura cerca de cem mil crianças inadaptadas ou com deficiência não tinham nenhum atendimento médico-pedagógico, e os professores não tinham a preparação nem condições económicas suficientes para lidar com este tipo de alunos e muitos chegavam a procurar outro tipo de emprego que lhes garantisse mais poder económico. Isto tudo se deveu ao facto de o governo português disponibilizar apenas 4,5% do seu orçamento à educação e o

Ministério da Educação limitava-se a manter as “classes especiais” nas escolas do ensino regular criadas nos anos 40. Os pais, descontentes com a situação da educação no país, intervieram comunitariamente para que fossem dadas mais ofertas de educação aos seus filhos, e foram eles que serviram de base para a criação de várias instituições sociais da época.

Perante isto, os pais sentiram a necessidade de intervirem comunitariamente para que fossem dadas mais e melhores ofertas de atendimento educativo aos seus filhos, e foi assim, como é citado pelo Conselho Nacional de Educação (1999, p. 2378), que face à insuficiente resposta das instituições oficiais, assistiu-se nesta década a um movimento de organização dos pais, que está na base da criação de várias instituições sociais e mecanismos de apoio a instituições particulares sem fins lucrativos, no âmbito do Ministério da Segurança Social, organizados por categorias de deficiência e que proliferaram durante a década de 70, e ainda parte da década de 80. (Mesquita, s/d)

Nos anos 70 assiste-se a renovações educativas profundas pois predominava uma ideologia que pretendia responder às necessidades da nova política de industrialização. Assim, deu-se a Reforma de Ensino de 1973 através da Lei Nº5/73 criado pelo Ministro da Educação Veiga Simão. Esta lei aprovava vários aspetos inovadores tais como “a preparação de todos os cidadãos para participarem na vida ativa como elementos ativos do progresso do País”, e referia a obrigatoriedade do ensino primário extensível às crianças com deficiência, embora podendo ser encaminhadas para classes especiais ou estabelecimentos de educação especial. Para isso, previam a criação de Institutos Superiores de Educação Especial para a formação de professores. Assim houve uma evolução cultural e social do país concebendo assim uma escola mais democrática. (Rosado, 2014)

Em 1973 é publicado o Decreto-Lei nº 45/73 que fez com que se criasse as Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário, duas delas era a Divisão de Ensino Especial e a Divisão de Ensino Especial e Profissional onde eram organizadas as estruturas educativas para as crianças com deficiência. Estas divisões atribuíam competências para a planificação das atividades, rastreio das crianças com deficiência, promover a criação de cursos para especializar professores, organizar estruturas regionais com capacidade para desenvolverem o ensino integrado de crianças e jovens portadores de deficiência auditiva, visual e motora. A partir daí começaram a criar as Equipas de Ensino Especial (EEE) com o objetivo de apoiar os alunos com problemas sensoriais e

motores de forma a promover a integração familiar, escolar e social destes indivíduos. (Mesquita, s/d)

Para Nogueira e Rodrigues (2010) dada a insuficiência de oferta educativa nas Escolas regulares na época, foram desenvolvidas redes paralelas de instituições de Educação Especial que a partir de 1975 expandiram-se por todo o país, procurando das respostas pedagógicas e sociais. Estas instituições foram criando um leque mais abrangente de respostas e alargando a faixa etária da população abrangida.

Mesquita (s/d) refere que a Constituição da República Portuguesa em 1976 era uma das poucas Constituições do mundo cujo texto estava explícito e que consagrava os direitos das pessoas com deficiência e as obrigações do Estado para com eles.

No ano seguinte, em 1977 o Decreto-Lei Nº174/77 passou a definir o regime escolar dos alunos com deficiência física e psíquica, desde que sejam integrados no sistema de ensino público, nos ensinos preparatório e secundário.

O regime especial incluía aspetos relativamente à matrícula, tipos de frequência e avaliação de conhecimentos e o estabelecimento de ensino onde se matriculavam tinha um serviço de apoio especializado do Ministério da Educação que elaborava um relatório, com o objetivo de especificar as condições especiais que o aluno podia usufruir.

Em 1979 é criado o Despacho nº59/79 que vem operacionalizar o regime educativo especial através da definição de critérios para a admissão de alunos portadores de deficiências física e psíquicas, criando estruturas próprias garantindo os recursos humanos essenciais para ajudar no apoio pedagógico individual. A partir deste despacho, os alunos com deficiência passavam a ter aulas suplementares nas disciplinas em que apresentavam mais dificuldades, sendo que não podiam ser acumuladas mais de 3 disciplinas por aluno. (Mesquita, s/d)

Segundo Rosado (2014) no mesmo ano é aprovada a Lei nº66/79, intitulada por “Lei da Educação Especial” que estabelecia a criação do Instituto de Educação Especial sob a dependência do Ministério da Educação e Investigação Científica. Esta lei trouxe alguns aspetos inovadores tais como privilegiar o a integração das crianças com deficiência no sistema regular de ensino, em que o apoio era dado pelos serviços de educação especial.

Rosado (2014) refere que, na década de 70, a nível global foi um marco muito importante para a população em geral porque houve várias iniciativas que abarcaram o conceito dos direitos humanos tais como a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Atraso Mental, a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a publicação

de dois documentos sobre as políticas de educação, a Public Law nº94-142 de 1975 criada nos Estados Unidos, defendia que a educação deveria ser desenvolvida num meio o menos restrito possível, e o Relatório Warnock de 1978 criada no Reino Unido que foi o primeiro documento que introduziu o termo Necessidades Educativas Especiais.

Mais tarde, em 1985 o Decreto-Lei nº88 de 1 de abril reconhece a falta de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais do ensino primário e superior e sugere aplicar aos alunos o regime constante do Decreto-Lei nº174/77 com as necessárias adaptações. Contudo, como Rosado (2014) explana o “documento referido continuava a incidir apenas sobre crianças portadoras de deficiências físicas ou psíquicas”, ignorando completamente outras problemáticas.

Em 1986 é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Decreto-Lei nº46/86, de 14 de outubro), que define finalmente a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral da educação. Este documento estabelece os alicerces da Educação Especial e presta apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. No artigo 2º deste mesmo decreto refere que:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

Como se pode constatar, o Estado promove a autonomia e a liberdade para a construção da personalidade do indivíduo e promove na “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

No artigo 3.º aborda os princípios organizativos em que o sistema educativo se organiza, de forma a desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a “ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade, em harmonia com os seus interesses, capacidades e vocação”.

Como refere o artigo 3.º um dos objetivos desta Lei é promover a inclusão social e profissional dos indivíduos com deficiências consoante os seus interesses, capacidades ou vocações.

Já no que diz respeito à escolaridade obrigatória no Decreto-Lei Nº301/84 no artigo 6, refere que “O dever de escolaridade só cessa em caso de incapacidade mental ou

física do aluno, reconhecida pelas autoridades sanitária e escolar da zona”. Verifica-se então que, apesar de o Governo promover a inclusão nos alunos com deficiência, a escolaridade pode não ser obrigatória nestes alunos isto se as autoridades assim o reconhecerem. Para Rosado (2014), esta medida legislativa considera-se um retrocesso gravíssimo, pois as crianças com deficiência podem ser rejeitadas do programa escolar normal sem que lhes seja proposto outra alternativa.

Segundo Correia (2010), na década de 80 quem não frequentava as escolas das suas residências eram precisamente os alunos com necessidades educativas especiais significativas e foi assim que surgiu o movimento da inclusão que deram lugar à Escola para Todos.

Em 1990 publicou-se o Decreto-Lei nº35/90 de 25 de janeiro que incute o “cumprimento da escolaridade obrigatória em todas as crianças, independentemente do grau ou tipo de deficiência, garantindo-se sempre uma alternativa ajustada a cada caso” (Rosado, 2014).

Em 1991 foi aprovado o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, afirmando que a legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência carece de uma atualização e de alargamento. No artigo 2.º refere que o “O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais”, ou seja, para uma melhor aprendizagem do aluno limitado deve-se adotar algumas medidas como por exemplo, o uso de equipamentos especiais de compensação, haver adaptações de currículo e de material, criar condições especiais de matrícula, frequência e de avaliação, haver apoio pedagógico acrescido. Também refere que as medidas mencionadas acima têm em conta o caso específico de cada aluno, optando-se por uma perspectiva cada vez mais inclusiva, integradora e menos restritiva. No artigo 5º aborda sobre as Adaptações curriculares, explicando que estas não prejudicam o cumprimento dos objetivos gerais dos níveis de ensino e só são aplicáveis quando o recurso a equipamentos especiais de compensação não é o suficiente. Consideram-se adaptações curriculares, as reduções parciais do currículo, e a dispensa das atividades que se revelam impossíveis de executar em função da deficiência. No artigo 8º propõe as condições especiais de avaliação onde podem sofrer alterações no tipo de prova ou instrumento de avaliação, na forma ou meio de expressão do aluno, na periodicidade, na duração ou no local de execução.

Em 1994 foi uma altura muito importante para a consolidação do modelo inclusivo, a Declaração de Salamanca, que direcionava “uma escola para todos e com todos”.

A Declaração de Salamanca (1994) perspetiva uma escola inclusiva, atribuindo ao termo inclusão maior amplitude que a mera integração física na escola regular e na sala de aula de indivíduos portadores de deficiência e apontando para a criação de mecanismos de inclusão de crianças e jovens com problemáticas mais complexas. (Rosado, 2014)

A Declaração de Salamanca objetiva reafirmar o direito à educação de todos os indivíduos, relembrar sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência declaradas pelas Nações Unidas e promover o acesso à educação para aqueles que apresentam necessidades especiais que ainda não foram abrangidos. Proclama também que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (1994).

Em 1997 saiu um Despacho Conjunto N°105/97, que dá corpo a uma política educativa mais inclusiva criando Equipas de Coordenação local para colaborar com as Escolas. Saiu também neste documento uma ideologia reforçada “da necessidade da diferenciação curricular através da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um, em especial aos alunos com deficiência” (Nogueira & Rodrigues, 2010). Este despacho aposta num “sistema educativo único, englobando simultaneamente a educação regular e a especial numa preocupação conjunta pelo atendimento de todas as crianças na classe que apresentassem dificuldades”, demonstrando assim uma perspetiva mais inclusiva.

Algumas linhas orientadoras pertinentes de realçar sobre o respetivo Decreto-Lei são: a responsabilização da escola por todos os alunos, tendo esta que encontrar as estratégias e formas de intervenção adequadas para o sucesso educativo; Perspetivar soluções adequadas às condições atuais, mas procurando sempre uma evolução gradual encontrando novas respostas; a abertura de parcerias com serviços, instituições e autarquias locais, de forma a serem desenvolvidas intervenções articuladas de forma a fomentar a articulação entre os diferentes intervenientes do processo educativo.

Em 2007 é assinada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, nos Estados unidos pela Organização das Nações Unidas, que procura proibir a

discriminação das pessoas com deficiência e obriga os governos a adotar medidas específicas para esse efeito.

Atualmente na educação especial em Portugal ainda se encontra em vigor o Decreto-Lei.º 3/2008 de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário do setor público, particular e cooperativo. Afirma que a educação especial tem como objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional. Assim visam a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações ao nível da atividade social. Os princípios orientadores no artigo 2º do mesmo decreto são a não discriminação, o combate à exclusão social, a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo e da participação dos pais que este último se considera muito importante. No artigo 3º no que diz respeito à participação dos pais, estes têm o direito e o dever de participar ativamente, em tudo o que se relacione com a educação especial.

Para Nogueira e Rodrigues (2010), o decreto-lei preconiza a existência de um único documento oficial, o Programa Educativo Individual, que estabelece respostas educativas e respetivas formas de avaliação para cada aluno.

Atualmente foi criado o Decreto-Lei nº54/2018 que pretende promover uma visão mais abrangente da escola e do processo de ensino-aprendizagem. Esta Lei solicita que se olhe para a escola como um todo, envolvendo a multiplicidade e a interação das suas dimensões. Vem alertar para o facto de qualquer aluno, em qualquer momento do seu percurso académico, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem. O presente Decreto-Lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

A partir deste decreto-lei, pode-se verificar que o governo quer assumir uma perspetiva inclusiva, devendo ter em consideração as características singulares de cada aluno. Pode-se afirmar que esta lei também pretende criar uma reflexão e alterar as práticas educativas dos professores, formar cidadãos empreendedores, interventivos e capazes de se adaptarem a diversos contextos.

Sendo assim o ensino em Portugal afasta o ponto de vista de que “é necessário categorizar para intervir” procurando então garantir que o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados permite a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo”. Ou seja, pode-se afirmar que o Ensino em Portugal assume agora uma visão mais alargada.

No artigo 2 do presente decreto-lei também aborda sobre as “acomodações curriculares”, “acomodações curriculares não significativas” e “acomodações curriculares significativas” e “Barreiras à aprendizagem” que são assuntos muito pertinentes para a o conhecimento do professor. As acomodações curriculares são

medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo.

As adaptações curriculares não significativas são

medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

As Adaptações curriculares significativas são:

medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

As Barreiras à aprendizagem podem ser “circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socio emocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem.”

É importante referir o Artigo 8º, 9º e 10º do mesmo decreto pois abordam as medidas propostas por multiníveis e que estas correspondem às respostas educativas que a escola tem para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

As medidas seletivas (Artigo 9º) visam “colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.” Já as medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Segue-se uma imagem descritiva sobre o conceito das três medidas:



Figura 1 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Resumindo, o presente decreto-lei veio assumir uma perspetiva mais inclusiva, pretende criar uma reflexão da forma a alterar as práticas educativas dos professores, formar cidadãos empreendedores, interventivos e capazes de se adaptarem a diversos contextos. Também pretende que se adeque processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno e tem uma visão mais alargada, com o objetivo garantir que o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos ainda que através de percursos diferenciados.

1.4 O papel do professor na escola

Numa perspectiva atual, o professor desempenha um papel imprescindível na escola, pois este é quem faz a definição de objetivos, a organização, planificação e avaliação das atividades demonstrando a sua participação total no processo educativo (Lico, 2015). Relativamente a avaliação num contexto profissional, o professor precisa de avaliar o aluno para conseguir relacionar-se e interagir com ele da melhor forma, de modo a motivá-lo na aprendizagem, e isso irá depender sempre de aluno para aluno.

Para Izquierdo (2006) é da responsabilidade do professor do ensino regular que este adeque, organize e oriente o currículo para que a inclusão se concretize. Para isso torna-se fundamental que esses professores sejam dotados de conhecimentos científicos e pedagógicos para que os auxiliem e dotem de ferramentas neste tipo de alunos (Dias, 2013).

Segundo Ventura (2009), também é fundamental que o professor seja uma pessoa disponível, empático, afetivo, sensível, entusiasta e que desfrute efetivamente da presença de alunos de diferentes origens, ou seja, tem de ser uma pessoa livre de preconceitos que o impeçam de considerar novos problemas e de assumir novas ideias. Para Vale (2020), a pedagogia inclusiva consiste numa abordagem na qual o docente acredita na possibilidade de aprendizagem do aluno, este tipo de atitude irá promover a sua autoconfiança e autoestima para o processo de aprendizagem do discente.

Num contexto inclusivo, os professores devem criar ambientes de entreajuda entre os alunos onde haja sempre confiança e respeito na sala de aula, pois só assim se consegue a cooperação no ensino e na aprendizagem, se permite compreender os pontos fortes dos alunos e pode-se ir ao encontro de respostas que sejam as mais indicadas para as suas dificuldades (Correia L. , 2008). Também deve estar sempre atento, acreditar nos alunos e nas suas capacidades, fomentando formas diferentes de abordagem nas aulas para que os alunos consigam atingir os conhecimentos pretendidos (Tomlinson, 2008). De forma que a diferenciação pedagógica possa ser eficaz, o professor deve fazer uma avaliação e uma observação de modo que este possa ter a noção das dificuldades e do funcionamento dos alunos (Correia L. , 1997).

Para Dias (2013) o professor do ensino regular deverá ter sempre presente a diversidade, diferenciando-se assim na motivação, das áreas fortes e fracas dos objetivos e da forma de atuar destes alunos.

Segundo Ventura (2009) o Professor de Educação Especial, desempenha um “papel fundamental no suporte à implementação de práticas inclusivas, quando trabalha em colaboração com o professor do ensino regular e interage com a generalidade da comunidade discente.” Também relata que a importância da promoção da participação na sociedade, por parte do aluno, exige o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal, social e comunicacionais, que só se desenvolvem adequadamente na relação com o outro.

1.4.1 Formação dos professores

Segundo Freitas (2018) a formação é o alicerce em que deve assentar o desenvolvimento profissional, ou seja, é importante garantir a todos os professores os conhecimentos e competências necessárias para educarem todos os alunos da forma mais eficaz possível.

Como Correia (2010) explana, o professor do ensino regular deve ter formação em áreas específicas que incutem o trabalho em equipa, e que elaborem as adaptações curriculares para que os alunos com necessidades educativas especiais possam beneficiar de todo o apoio de que precisem.

Para Pinho (2017) a diversidade com que os professores do ensino regular se deparam nas suas turmas obriga a uma reorganização constante da prática. A formação específica na área da inclusão através de ações de formação contínua seria uma mais-valia para conseguirem obter o sucesso que pretendem. No entanto alguns professores consideram que nem sempre a diversidade é encarada como algo positivo. O facto de estes professores terem uma turma composta por mais de vinte alunos na mesma sala e adaptar o currículo a cada aluno pode ser uma tarefa muito difícil de se concretizar.

Para Silva e Leite (2015) o professor do ensino regular tem a noção de que é o principal agente da inclusão, mas que, no fundo, considera que os alunos com necessidades educativas especiais inseridos nas turmas regulares não correspondem ao padrão normal do aluno “chocando com o ideal de turma e entendendo a diferença não como parte da heterogeneidade natural do grupo, mas como algo negativo e gerador de insegurança para o professor.” Estes entendem que a inclusão é benéfica apenas quando o seu desvio em relação à norma padrão é mínimo, interferindo o menos possível na uniformidade do trabalho letivo.

O papel do professor do ensino regular não se deve cingir apenas na transmissão de saberes, tem de se tornar num mediador intercultural que quer contribuir de forma ativa

para a mudança e tem de aplicar uma prática reflexiva que contribua para a sua prática pedagógica. (Dias, 2013)

2 Lesão do Plexo Braquial

A lesão do Plexo braquial é um dano causado nos nervos do plexo braquial que impede a transmissão de sinais da medula espinhal para os membros superiores.

O plexo braquial é uma complexa rede nervosa que dá origem a todos os nervos motores e sensitivos dos membros superiores.

Existem vários fatores que podem afetar os resultados após uma lesão do plexo braquial, como por exemplo a idade do paciente, o tipo, gravidade e localização da lesão.

Estas lesões podem ocorrer de forma obstétrica ou traumática. As lesões obstétricas ocorrem nos recém-nascidos, devido aos movimentos de torção ou o puxar durante o parto, e as lesões traumáticas surgem em várias situações como acidentes de trânsito ou no desporto. Na maioria dos casos, as raízes nervosas são esticadas ou rasgadas resultando assim num estiramento excessivo ou na rutura de um nervo (Brachial Plexus Injury, s.d.). Se for grave o suficiente, os nervos podem rasgar a medula espinhal no pescoço. A pressão pode ocorrer a partir do esmagamento do plexo braquial entre a clavícula e a primeira costela, o que pode acontecer durante uma fratura ou luxação. O inchaço nesta área de sangramento excessivo também pode causar uma lesão do plexo braquial. (Brachial Plexus injury, s.d.)

Quando um nervo sensitivo é lesado, o paciente deve ser extremamente cuidadoso para não queimar ou ferir os dedos enquanto não houver sensação na área afetada. Durante a recuperação do nervo, o cérebro pode não interpretar adequadamente os novos sinais nervosos, e um procedimento chamada reeducação sensorial pode ser necessário para otimizar o controlo muscular e a sensação nas mãos ou nos dedos.

Quanto à recuperação, as lesões adultas do plexo braquial não se recuperam sozinhas, e a avaliação precoce por médicos com experiência no tratamento desses problemas é essencial e por isso podem recuperar-se com o tempo e com fisioterapia. O tempo para recuperação pode durar semanas ou meses (Pinho M. , 2010). Quando é pouco provável que uma lesão melhore, várias técnicas cirúrgicas podem ser utilizadas para melhorar a recuperação. O paciente deve manter a atividade muscular e evitar que as articulações fiquem rígidas. É recomendado fisioterapia para mantê-las flexíveis pois se as articulações enrijecerem, elas não se irão mover mesmo depois dos músculos voltarem a funcionar (Araujo, 2013).

3 A deficiência física no pianista e a criação de repertório para a mão esquerda

De acordo com a bibliografia consultada, parte das obras de piano escritas, única e exclusivamente para a mão esquerda, centram-se a partir do século XIX devido às lesões causadas nos combatentes nas grandes Guerras Mundiais. Contudo, ainda se consegue encontrar alguns estudos escritos no século XVIII de Carl Czerny, Carl Philipp Emanuel Bach e Friedrich Kalkbrenner.

Segundo Theodor Edel (1994) O piano é um instrumento musical que se toca com as duas mãos, mostrando mais ênfase na mão direita uma vez que normalmente se mostrava a parte virtuosista do compositor/intérprete. Há estudos que questionam que, mesmo sendo esguerdino, a mão direita é mais rápida e ágil. E também se confirma na história da música que, a mão direita estava e ainda está associada à técnica de quem praticava piano considerando-se uma mão “normal” enquanto a mão esquerda era o seu ponto fraco. Isso justifica-se, pois, o pianista sentando-se à frente do piano, a mão esquerda situa-se na parte grave, onde normalmente se toca a harmonia, e a mão direita situa-se na parte aguda, onde existe mais probabilidade de encontrar a melodia principal e virtuosismo sob uma estrutura harmónica. Tal facto levou, e leva, a que haja um maior risco de lesões na mão direita.

Edel (1994), afirma que no século XIX quase todos os pianistas eram destros e aqueles que manifestavam alguma tendência em usar a mão esquerda foram obrigados a adaptarem-se. Também nessa época, com a evolução da indústria, a mão direita era mais propícia a lesões por causa do uso intenso diário, causando acidentes de trabalho ou traumas militares. Foi através do acontecimento das Grandes Guerras, como as Guerras Napoleónicas (1803 a 1815), a Guerra Civil Americana (1861 a 1865) e a Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918), que houve um aumento considerável de lesões para ou até mesmo perdas de algum membro do corpo. A certa altura, amputações no braço foram um fenómeno frequente no povo europeu e americano causado pelo trauma das guerras:

Arm amputations were a ubiquitous phenomenon in the cities of Europe and America, and in the 19th century, trauma was the cause of one-third of all large amputations of the limbs with a mortality rate of approximately 22%. (Drozdov, 2008, p. 3)

Na área da música e da performance, tal flagelo fez com que se sentisse necessidade de se adaptar repertório e formas de agir e pensar a vida do instrumentista.

Segundo Drozdov (2008), consta que as primeiras obras a serem criadas e publicadas devido a uma deficiência na mão direita datam de 1820, onde o compositor Ludwig Berger compôs um estudo numa tentativa de minimizar os efeitos destrutivos de um AVC que paralisou a sua mão direita.

Berger foi um professor de piano muito conceituado e inspirador para muitos compositores na época levando mesmo Mendelson a compor as famosas “Songs Without Words” inspirando-se nele. Outro compositor foi Scriabin, que por excesso de prática, desenvolveu tendinites tão agudas que deixou de conseguir tocar durante dois anos. Devido à enorme frustração, nasceu o Preludio e Nocturno Op.9 de forma a dar continuidade na prática do instrumento e ao mesmo tempo recuperar-se da lesão da mão direita.

Ferdinando Bonamici, considerado por muitos, o “Czerny” da mão esquerda, foi provavelmente o compositor que mais obras escreveu.

Para Edel (1994), os pianistas Alexander Dreyschock, e Adolfo Fugamalli foram os primeiros pianistas conhecidos a interpretarem publicamente obras para a mão esquerda, e tais artistas causavam assombro no público e na crítica europeia apesar de ainda haver poucas peças editadas na altura. Edel (1994) narra que Dreyschock deu mais de quinze concertos em Londres e esteve doze anos a tocar as peças para a mão esquerda em vários países da Europa tais como: Bélgica, Países Baixos, Alemanha, Áustria, Hungria, Dinamarca e Suíça. Em Bruxelas os públicos ouvintes rapidamente pediam ao pianista para tocar novamente as peças para a mão esquerda e foi assim que esse repertório de piano foi ganhando notoriedade e importância, não só para os ouvintes como também ganhou relevância no programa dos recitais dos intérpretes.

De acordo com esta investigação histórica houve muitas composições escritas para alguns pianistas que perderam a mão direita durante as guerras ou acidentes. Entre eles destacam-se o pianista húngaro Geza Zichy (1849-1924) e Paul Wittgenstein (1887-1961) que tiveram uma técnica e virtuosidade incrível apesar de só conseguirem tocar com uma mão, ambos tiveram uma carreira internacional.

Geza Zichy, filho de uma família nobre húngara, tratavam-no por Conde Vasony-Keo pois segundo Araújo (2009) e Theodore Edel (1994), o pianista cresceu num meio de grande prosperidade e de privilégios sociais, esperando-se que começasse a estudar piano muito cedo (aconteceu com 5 anos de idade). Na adolescência, perdeu o seu braço direito num acidente na caça, provocando lesões graves no braço. Devido a este acidente

levou a que amputasse o braço até ao ombro. A sua força de vontade nunca o impediu de continuar a tocar piano nem de se tornar independente.

Zichy dispensou o servente a seu dispor, passou a cortar o próprio alimento, descascar frutas, vestir-se (com toda a indumentária necessária de um nobre), dirigir, andar a cavalo, atirar e em seguida, tocar piano. Após algum tempo, com aulas regulares, transformou seus cinco dedos em verdadeiros dedos de pianista. (Araújo, 2009)

Zichy foi um pianista de uma só mão devido ao acidente que teve, mas segundo Edel (1994), foi o primeiro pianista da história a tocar só com uma mão, especificamente a mão esquerda. Obteve muito sucesso a partir de um excecional recital que fez num evento cuja assistência era constituída por pessoas amputadas consequência da primeira Guerra Mundial. Tal recital sensibilizou os ouvintes e inspirou-os. Zichy queria tirar os soldados do seu desespero e prová-los que conseguiam voltar a ter uma vida digna como todos os outros. Edel (1994) relata que a carreira de Zichy foi marcada pelo facto de este achar errado receber dinheiro através dos seus concertos. Pois “because of his great wealth and social standing, he felt it was wrong to take a fee for his performances. Every penny he earned was given to charity” (Theodore, 1994, p. 28).

Zichy conseguiu provar que as pessoas com deficiências físicas são capazes de ultrapassar os obstáculos e serem aceites pela sociedade.

De forma a conseguir adaptar-se no meio artístico, Zichy compôs obras para a mão esquerda e em 1880 começou a fazer recitais a solo com as suas peças. Fez recitais em grandes eventos sociais, dadas as suas ligações com as classes sociais mais altas, atuou apenas para pessoas amputadas com o objetivo de trazer esperança àqueles cuja vida já não lhes fazia sentido, com o objetivo de mostrar aos outros como a deficiência física não é impedimento para se concretizar os sonhos.

Paul Wittgenstein (1887-1961) foi outro pianista importantíssimo para o repertório da mão esquerda. Oriundo de uma família da alta nobreza e cresceu numa elite cultural e social austríaca. Perdeu o seu braço direito na primeira Guerra Mundial. Conheceu e conviveu, desde pequeno, com Bruno Walther (pianista, compositor), Clara Schumann (pianista compositora), Gustava Klimt (Pintor), Pablo Casals (compositor e maestro), Gustav Mahler (compositor), Johannes Brahms (pianista, compositor) entre outros. Paul teve aulas de piano com Leschetizky, estreou-se em palco só aos 26 anos e foi solista da orquestra Sinfónica de Viena. Foi soldado de Guerra e esteve preso na Rússia durante muito tempo. Quando regressou, começou a praticar intensamente piano

durante vários meses e foi construindo o seu repertório com obras de Saint-Saëns, Reger, Scriabin, Brahms e Godowsky. Paul recebeu a admiração de compositores que por sua vez acabaram por escrever obras para ele, destacando-se: Schutt, Braun, Gal, Bricht, Korngold, Schmidt e Strauss, dedicando-lhe dezassete concertos para piano e orquestra (Theodore, 1994).

É de facto irónico que Ravel tenha composto uma obra tão grandiosa para Paul Wittgenstein sabendo que ambos serviram o seu país na I Guerra Mundial e foram inimigos nesse conflito. Segundo Edel (1994) Ravel ficou fascinado pelo desafio técnico de compor um concerto para a mão esquerda, abordou o projeto com imenso interesse e entusiasmo dada a admiração por Wittgenstein e a admiração em continuar a sua carreira como pianista de concerto. As obras de piano para a mão esquerda não eram certamente uma novidade, como atestam as composições de Scriabin, Alkan, Godowsky e Lyapunov. Ravel quis criar uma obra única que não demonstrasse apenas a forma como um pianista podia compensar a desvantagem física, mas sim compor uma obra que se destacasse como um concerto de piano único.

Segundo Edel (1994) o concerto nº 4 de Prokofiev foi também composto para o pianista Paul Wittgenstein. Contudo este rejeitou tocá-la enviando uma carta no qual sobressai a célebre frase: “I thank you for the Concerto, but i don’t understand one note of it and I won’t play it” (Theodore, 1994, p. 32)

Edel (1994) relata que Paul Wittgenstein encomendou mais de quarenta obras a vários compositores da época renumerando-os bem ao ponto de Schmidt ter forma de comprar uma casa. Paul Wittgenstein era muito conservador nos seus ideais e gostos musicais e não o escondia a ninguém. Por causa desse feitio, Hindemith escreveu-lhe uma carta após ter escrito um concerto para piano que lhe dedicou e que o pianista nunca o quis tocar: “Lamento se a peça não o agrade. Talvez, no início, lhe pareça um pouco invulgar. Escrevi-o com grande carinho e gosto muito da peça” (1994). Como o pianista nunca tocou a peça, o manuscrito perdeu-se e nunca mais foi encontrado (Theodore, 1994).

Araújo (2009) refere que Zichy e de Wittgenstein são dois exemplos perfeitos de indivíduos que se tornaram pianistas conhecidos apesar das suas limitações. Não é por ter apenas um braço que torna uma pessoa insignificante, ela é uma pessoa única e sonhadora como qualquer um, e pode ter muito mais aptidões do que qualquer outra pessoa.

Parte II: Investigação de um Estudo exploratório

4 Prática de Ensino Supervisionada

4.1 Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Fernandes

A Prática de Ensino Supervisionada [PES] teve lugar na escola Dr. Manuel Fernandes em Abrantes no decorrer do ano letivo 2021-2022.

A escola Dr. Manuel Fernandes é a escola sede do Agrupamento de Escolas nº 2 de Abrantes e situa-se na freguesia de São Vicente, concelho de Abrantes. Na escola é lecionado o ensino regular básico e secundário, o ensino artístico especializado, o ensino profissional.

O Agrupamento de Escolas nº 2 de Abrantes foi constituído em 26 de abril de 2012, resultado da junção do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Fernandes com o Agrupamento de Escolas de Tramagal.



Figura 2 - Logotipo da Escola e do Agrupamento

No ano letivo 2021-2022, o agrupamento contou com 1108 alunos dos quais:

- 351 Alunos frequentam o 2º ciclo (43 do curso básico de música)
- 379 Alunos frequentam o 3º ciclo (70 do curso básico de música)
- 378 Alunos frequentam o Secundário. (22 do curso de música)

4.2 Condições físicas

Renovada pela Parque Escolar, a escola sede do agrupamento possui condições físicas muito boas, tanto dos espaços interiores como dos exteriores, destacando-se nacionalmente pelo seu enquadramento paisagístico.

Para além de 45 salas de aula normais, dispõe também de um auditório, com capacidade para 300 lugares sentados, dotado de um palco de grande embocadura e respetivos espaços de apoio e aparelhos que serve com regularidade o curso profissional das artes do espetáculo e o curso básico e secundário de música.

Para o ensino artístico e expressões existe uma sala de Educação musical, duas salas de música, um estúdio para o curso de dança e três salas de Educação Visual.

Existem ainda salas para Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência, Unidade de Ensino estruturado para Alunos com Perturbações do espectro do Autismo, Biblioteca escolar e sala de alunos.

No exterior, a escola dispõe de espaços envolventes amplos, como o pátio/praca central, com bancadas em anfiteatro, propício a atividades e eventos ao ar livre, espaços e percursos ajardinados, com vistas privilegiadas sobre o rio Tejo.

4.2.1 Oferta formativa

Para além da formação geral nos diferentes níveis de ensino, pré-escolar, básico e secundário o Agrupamento oferece, o curso profissional de técnico de manutenção industrial de metalurgia e metalomecânica, e o curso profissional de artes do espetáculo variante Interpretação. Tem igualmente funcionado, desde o ano letivo 2005/06, duas turmas PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação).

No ensino secundário os cursos científico-humanísticos oferecidos são o de ciências e tecnologia, línguas e humanidades e ciências socioeconómicas.

No ano letivo 2014/2015 tiveram início o Curso Profissional de Técnico de Artes do Espetáculo, variante Interpretação e o Curso Básico de Música, em regime integrado, com a abertura de uma turma do 5º ano de escolaridade, na Escola Dr. Manuel Fernandes. Este último assume particular relevância, por se tratar de uma das poucas escolas públicas, a nível nacional, que integra este curso na sua oferta curricular. Está previsto que no próximo ano letivo esta oferta se estenda ao 5º ano com a implantação do curso básico de teatro.

A Escola Secundária Dr. Manuel Fernandes encontra-se, desde o ano letivo de 2017/2018, a lecionar o curso de Iniciação ao Curso Básico de Música, destinado aos alunos do 3º e 4º ano do 1º ciclo.

4.3 Ensino Artístico Especializado – Curso básico e Secundário Supletivo de Música

O Curso Básico de Música destina-se a alunos matriculados no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. Com base na Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto, os alunos frequentam um plano curricular específico.

Para alunos matriculados no ensino secundário que querem aprofundar os seus conhecimentos musicais, a escola abriu o curso supletivo de música no ano letivo de 2019/20. Com base na Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, este regime é sobreposto ao plano curricular da escola do ensino regular, para os alunos que o frequentam.



Figura 3 - Logotipo do Ensino Artístico Especializado de Música

Na tabela abaixo, mostra a carga horária das disciplinas práticas por ano de escolaridade que a escola exige no 2º e 3º ciclo:

Disciplinas	Anos de escolaridade				
	5º	6º	7º	8º	9º
Classe de Conjunto	-	90 min	90 min	90 min	90 min
Instrumento	45 min de aula individual + 45 min de aula partilhada				

Tabela 1 - Carga horária do 2º e 3º Ciclo em Regime Integrado.

Na tabela abaixo mostra a carga horária das disciplinas práticas por ano de escolaridade que a escola exige no secundário:

Disciplinas	Anos de escolaridade		
	10º	11º	12º
Classe de Conjunto	90	90	90
Música de Câmara	45	45	45
Instrumento	45 min de aula individual + 45 min de aula partilhada		

Tabela 2 - Carga Horária do Ensino Secundário em Regime Supletivo.

É importante referir que todas estas disciplinas acima expostas, os alunos utilizam sempre o seu instrumento.

4.4 Disciplina de Piano

No ano letivo 2021/2022 a classe de piano do Curso Básico de Música da Escola Dr. Manuel Fernandes contou com vinte e dois alunos de uma classe bastante heterogénea, que abrange alunos do 3º ano ao 12º ano de escolaridade.

O corpo docente é constituído por dois professores, sendo que a disciplina de piano, com a carga horária de dois tempos de 45 minutos semanais por aluno (um individual e outro partilhado por dois alunos). Uma professora lecionou exclusivamente a disciplina de piano, e um segundo lecionou as disciplinas de Piano, Classe de Conjunto e Acompanhamento de Piano.

No âmbito da P.E.S, as aulas de piano decorreram entre segunda a sexta-feira durante o ano letivo 2021-2022. As aulas foram todas lecionadas por mim, exceto a aula de terça-feira pelas 17h10 que foi sempre lecionada pela professora cooperante sendo assistida por mim.

No que toca à carga horária, foram lecionadas oito aulas semanais com a duração de 45 minutos cada uma, sendo que dessas oito aulas seis eram individuais e duas partilhadas por dois alunos. O horário pode ser consultado nos anexos do presente relatório. No que diz respeito aos anos de escolaridade, os alunos implicados são os que contam na tabela abaixo:

Nº de alunos	Idade	Género	Ano de escolaridade	Nº de anos de aprendizagem
Aluno A	10	Feminino	5º Ano/1º Grau	4 Anos
Aluno B	10	Feminino	5º Ano/1º Grau	0 Anos
Aluno C	10	Masculino	5º Ano/1º Grau	1 Ano
Aluno D	11	Feminino	6º Ano/2º Grau	1 Ano
Aluno E	12	Feminino	7º Ano/2º Grau	2 Anos
Aluno F	15	Feminino	10º Ano/6º Grau	5 Anos
Aluno G	16	Feminino	11º Ano/ 7º Grau	6 Anos

Tabela 3 - Descrição dos alunos do estágio.

Relativamente às atividades desenvolvidas no âmbito escolar, destacam-se o concerto realizado em Paris sob o convite de Bruno Belthoise na apresentação de um livro com o objetivo de promover o repertório de piano da música portuguesa, um intercâmbio com o Conservatório Regional de Avignon em França, a participação na maratona de

piano realizada na Casa da Música e a participação no Concurso Internacional de Piano de Sardoal.

São de destacar também as audições escolares da Classe de Piano e de Classe de Conjunto, bem como as apresentações em diversos contextos menos formais como as ações de guerrilha nos corredores e pequenos momentos musicais no átrio da escola.

Também se realizou uma masterclasse interna com uma professora convidada, a professora Alexandra Curado, do Conservatório de Coimbra.

Abaixo apresenta-se uma tabela ilustrativa do grupo de discentes, destacando particularidades relevantes que podem ser úteis para a análise dos dados obtidos e para a investigação:

Aprendizagens específicas dos alunos			
	Postura e técnica	Leitura e execução	Interpretação
Aluno A	Apresenta uma postura correta, e manuseia corretamente o instrumento.	Executa as obras musicais e os exercícios técnicos com muita correção, facilidade e elevado sentido de pulsação e ritmo na velocidade prevista para o seu grau.	Interpreta as obras musicais recorrendo à agógica, dinâmicas, articulação, à manipulação do timbre e cria um discurso musical muito expressivo.
Aluno B	Tem uma postura satisfatória, manuseia com dificuldade o instrumento.	Executa as obras musicais e os exercícios técnicos com dificuldade, mas com sentido de pulsação e ritmo.	Interpreta as obras recorrendo apenas às dinâmicas.
Aluno C	Tem uma postura correta, manuseia satisfatoriamente o instrumento.	Executa as obras musicais e os exercícios técnicos com alguma facilidade e com sentido de pulsação e ritmo.	Interpreta as obras recorrendo à agógica, dinâmica e articulação.
Aluno D	Apresenta uma postura correta, e manuseia corretamente o instrumento.	Executa as obras musicais e os exercícios técnicos com dificuldade, mas com sentido de pulsação e ritmo.	Interpreta as obras recorrendo à agógica, dinâmica e articulação.

Aluno E	Apresenta uma postura correta, e manuseia com alguma dificuldade o instrumento.	Executa as obras musicais e os exercícios técnicos com muita correção, facilidade e elevado sentido de pulsação e ritmo na velocidade prevista para o seu grau.	Interpreta as obras musicais recorrendo à agógica, dinâmicas, articulação, e cria um discurso musical pouco expressivo.
Aluno F	Apresenta uma postura correta, e manuseia corretamente o instrumento.	Executa as obras musicais e os exercícios técnicos com dificuldade, mas com sentido de pulsação e ritmo.	Interpreta as obras recorrendo à agógica, dinâmica e articulação.
Aluno G	Apresenta uma postura correta, e manuseia corretamente o instrumento.	Executa as obras musicais e os exercícios técnicos com muita correção, facilidade e elevado sentido de pulsação e ritmo na velocidade prevista para o seu grau.	Interpreta as obras musicais recorrendo à agógica, dinâmicas, articulação, à manipulação do timbre e cria um discurso musical muito expressivo.

Tabela 4 - *Aprendizagens específicas dos alunos*

5 Metodologia da investigação

O Estudo de Caso é um método de pesquisa que “faz uso de dados oriundos de uma realidade específica e real, com o fim de explicar, explorar ou descrever fenómenos atuais em um contexto específico” (Cohen , Manion, & Morrison, 2018). Este fenómeno pode envolver um caso (ou mais de um) estudado em contexto real e estar circunscrito a uma entidade concreta, leia-se um indivíduo, um grupo ou mesmo uma organização ou ainda uma comunidade, relacionamento, processo decisório ou um projeto (Creswell & Poth, 2016). Para Yin (2011) para que o Estudo de Caso seja escolhido o comportamento dos envolvidos não pode ser manipulado, tem que haver interesse em “compreender o contexto e seu impacto no fenómeno a ser estudado e/ou quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidos”.

5.1 Metodologia – Estudo de caso exploratório

Segundo Rosa (2013) o Estudo de Caso exploratório tem como objetivo a obtenção de evidências sobre quais variáveis ou processos estão governando o problema estudado. Os Estudos de Caso utilizam frequentemente “levantamentos bibliográficos, entrevistas preliminares e/ou experiências públicas que se relacionam com o objetivo da pesquisa” (Lundin, 2016). O Estudo de Caso exploratório auxilia o pesquisador a aprofundar o conhecimento de determinado contexto sobre o qual pairam ainda dúvidas e incertezas auxiliando a explicitar fenómenos pouco conhecidos e ampliando os questionamentos para futuras investigações (Moreira, Sá, & Costa, 2020).

Findo o procedimento anterior e com o objetivo de explorar esta condição limitadora da aprendizagem de piano, cuja investigação científica é inédita no campo do ensino deste instrumento, a metodologia científica que no nosso entender melhor se enquadrava no cumprimento dos requisitos, foi a elaboração de um estudo de caso exploratório com pesquisa de natureza bibliográfica no qual o investigador foi participante.

5.2 Cronograma

A presente investigação compreendeu-se durante o 6º ano da aluna, de setembro de 2021 a junho de 2022.

Em setembro procedeu-se à recolha bibliográfica e análise dos documentos sobre a lesão do plexo braquial e repertório.

De setembro a junho foi aplicado o repertório e feita a observação e análise da implementação do mesmo assim como os ajustes e adaptações necessárias para o progresso da aluna. Paralelamente, era redigida uma reflexão sobre a observação em estudo.

De julho a outubro foi realizada a apresentação, tratamento e elaboração dos resultados obtidos no inquérito e na reflexão, terminando com a conclusão.

5.3 Procedimentos

Foi pedida autorização aos órgãos de gestão da Escola Dr. Manuel Fernandes, nomeadamente ao Diretor da escola e Diretor de Curso para implementação do projeto apresentado neste trabalho. Depois de apresentado, este projeto de carácter exploratório em contexto de aula teve o parecer favorável dos órgãos de gestão da escola assim como pelo Encarregado de Educação da aluna. Destaque para a professora Carolina Alves que aceitou desempenhar o cargo de professora cooperante e disponibilizou o seu tempo de aula para que se desenvolvesse a presente [PES].

5.4 Instrumentos utilizados e Técnica de recolha de dados

Nesta investigação a técnica que melhor se enquadra é o inquérito por questionário misto. Segundo Moreira (2020) pode-se recorrer ao inquérito quando se pretende inquirir um “conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caracterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objetivo de se proceder a inferências e a generalizações”. O recurso ao questionário permite ao investigador obter “dados comparáveis, generalizáveis e passíveis de análises quantitativas” (p. 17). Segundo Hill (s/d) o questionário misto insere-se quando o investigador pretende obter informação qualitativa que sirva como complemento ou elemento indicador do contexto da informação quantitativa obtida.

Após a recolha de dados realizou-se uma reflexão sobre a observação direta dos exercícios de aquecimento e musicais propostos pelo professor para perceber o impacto que pode ter na vida quotidiana do aluno. Segundo Máximo-Esteves, a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas ou questionários.”

Constou na recolha e análise de dados referentes a um período compreendido entre 1 de janeiro e 30 de setembro. Analisaram-se os resultados do inquérito do sujeito em observação através do cálculo de estatísticas básicas e representação gráfica dos dados

recolhidos, com recurso a gráficos de barras e circulares. Através desta escolha, a fundamentação dos resultados poderá ser generalizada a conjuntos mais vastos.

Para esta investigação, para além do material da pesquisa bibliográfica, os instrumentos utilizados para a recolha dos dados foram: a observação direta registada nos relatórios de aula/diários de bordo e as grelhas de registo de avaliação sumativa. Segundo Taveira (2021), a observação direta atua entre as interações dos participantes e o meio em que se inserem, no âmbito da investigação em que o investigador é também participante, podendo simultaneamente tomar notas, que poderão ser organizadas através de um diário de bordo. Os Diários de Bordo são Técnicas narrativas que têm como propósito o registo de observações e reflexões do próprio investigador e que se revelam um elemento promotor do desenvolvimento do pensamento crítico (p. 45). Segundo consta no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Artigo 25º, as avaliações Sumativas consistem num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão e certificação do nível secundário de educação.

5.5 Caracterização da amostra

A amostra constou de uma aluna da Escola Secundária Dr. Manuel Fernandes em Abrantes, que frequentava o 6º ano da classe de piano e contava com 1 ano de aprendizagem do instrumento. É uma criança com Paralisia Congénita do Plexo Braquial que provém de uma lesão do plexo braquial durante o parto, a qual lhe limita os movimentos do braço direito e especialmente de 3 dedos da referida mão - médio, anelar e mindinho. Devido à sua lesão, a sua postura corporal é descentrada da posição ideal para tocar piano, o que a leva a impulsionar o ombro para produzir som. Ao nível psicológico, é uma aluna com um espírito alegre, cheio de força de vontade, gosta de aprender e é cooperante com o que lhe é pedido. É responsável, assídua, pontual e muito autónoma no estudo em casa.

No caso da amostra da nossa investigação, segundo o seu Relatório Técnico-Pedagógico [RTP] no seu quadro clínico, durante a frequência pré-escolar a aluna não teve uma assiduidade constante devido à necessidade de realização de várias intervenções cirúrgicas, em consequência de ter sofrido, durante o parto, de vários traumatismos como a lesão do plexo braquial no braço direito ou seja, aluna apresenta limitações ao nível dos movimentos do membro superior direito na força e amplitude principalmente na mão e é

seguida em neurocirurgia. Esta lesão também se manifesta apresentando uma fraqueza muscular, um desalinhamento da postura (compensações), dificuldades nas transferências posturais, na transferência do peso e limitações nas funções do membro superior tais como em lançamentos, empurrar ou alcançar.

São adotadas as medidas universais e seletivas em sala de aula, nomeadamente as adaptações curriculares não significativas, as adaptações ao nível dos objetivos e conteúdos através da alteração na sua priorização ou sequenciação e a antecipação e o reforço das aprendizagens.

Para terminar, através do cruzamento dos dados recolhidos aquando da revisão e literatura, conjuntamente com a parte prática aplicada na PES foram apuradas as conclusões da presente investigação.

5.6 Planificação do trabalho

A planificação do trabalho foi baseada no perfil da aluna, cumprindo de forma flexível os conteúdos programáticos, tais como leitura rítmica e melódica (Melodia e Ritmo), escalas e arpejos, assim como conhecimentos de notação musical. Ao nível dos conteúdos específicos, referimo-nos ao repertório clássico/regular de piano, ao repertório regular com algumas adaptações e ao repertório para mão esquerda. Na tabela abaixo segue-se a proposta de repertório que foi utilizada para o 2º grau em piano a alunos com a respetiva lesão.

Repertório para 6º ano/ 2º grau de piano	
Repertório para Mão esquerda	
Compositor	Obra
Stephan Beneking	Glasperlenspiel – minimal piano for one hand alone – no.5 in G minor
Alberto Nepomuceno	Caderno de 5 peças só para mão esquerda.
Louis Kohler	Escola da mão esquerda, op. 302
Emmanuel Bach	Solfeggietto
Repertório adaptado	
Fritz Spindler	Spring Waltz
Robert Fuchs	Time Little heart
Diabelli	Estudo n. 9 Op.125
Diabelli	Estudo n. 7 Op.125
Repertório clássico sem adaptações	
Sherman	Escala e Arpejos “Aristocats”

Tabela 5 - Proposta de repertório para 6º ano/ 2º Grau de piano

Na próxima tabela, seguem-se as escalas aprendidas no 2º Grau de piano:

Escalas Maiores	Escalas menores
Dó M	Lá m
Si M	Si m
Sol M	Mi m e Sol m
Ré M	Si m e Ré m
Escala cromática	

Tabela 6 - Escalas aprendidas no 2º Grau

5.7 Metodologia de trabalho na disciplina de piano

Sabendo antecipadamente que a aluna/amostra beneficiava de medidas universais como a diferenciação pedagógica devido à Paralisia do Plexo Braquial, e acomodações curriculares nomeadamente o direito ao tempo extra para realizar tarefas, as aulas de piano eram orientadas em função do perfil da menina.

A aula de piano iniciava-se com um breve diálogo de circunstância com a aluna acerca do seu dia-a-dia: como se sentia, se tinha dores, como estavam a correr as aulas, como tinha sido o estudo de piano em casa, quais as dificuldades sentidas, entre outros. Apuradas as condições físicas e psicológicas, procedia-se aos exercícios de alongamentos/aquecimentos que privilegiavam o estímulo das costas, braços, pulsos, mãos e dedos. No final do aquecimento, começavam os preparativos para tocar: adaptação ergonómica da altura do banco do piano como compensação do desvio da coluna e movimento vertical do ombro direito, colocação de partituras na estante, lápis e metrónomo.

Concretamente na vertente performativa, a parte técnica era sempre a primeira a ser realizada. A aluna tocava as escalas e arpejos: Maior, menor harmónica e melódica ou cromática - conforme planificado. O andamento de execução da técnica era lento ou moderato, repetiam-se as passagens/intervalos cuja coordenação da pulsação era inconstante, observava-se e analisava-se a posição e a dedilhação, repetiam-se grupos de notas e exercitava-se a articulação. O trabalho de coordenação entre mão esquerda e mão direita era dedicado, moroso contudo flexível, de acordo com as limitações dos dedos da mão direita e o impulso de ombro que a aluna dava para conseguir fazer mais peso com os dedos sobre o teclado.

Aquando da passagem da parte técnica para o repertório de estudos e peças, pausava-se um pouco para que a criança pudesse descansar e relaxar do esforço prático-

performativo. Quando o trabalho era retomado, a aluna apresentava o programa de início até ao fim. Quando acabava de tocar, o professor indicava as correções, falava sobre a articulação, exemplificava com a digitação personalizada para aluna e ela imitava-o. Repetia várias vezes as passagens onde sentia mais dificuldade até que ficassem dominadas, usando o metrônomo para realizar o estudo das velocidades. Apesar das limitações físicas que condicionavam principalmente a articulação e o andamento, a expressividade não era descurada. A contextualização da prática performativa - época, compositor, caráter dos andamentos - era retratada rigorosamente quanto possível. O trabalho auditivo de ação-reação era fundamental para a execução do repertório em estudo.

Sempre que era dado repertório do programa oficial vulgarmente denominado como clássico, o professor apontava a lápis de cor na partitura as adaptações necessárias à performance, assim como, se no decorrer das aulas fosse necessário acrescentar mais adaptações ou retirar algumas já superadas, era prontamente ajustado.

Relativamente às acomodações do repertório exclusivo para mão esquerda, o professor apenas tinha que indicar alguma digitação necessária. Este repertório era mais intuitivo para a aluna, podendo-se explorar andamentos mais rápidos e articulações cuja mão direita não conseguia realizar tão bem.

A par com a execução instrumental, o reforço positivo era uma constante nas aulas de piano. A didática pedagógica era focada no perfil da aluna e no estímulo constante para a performance.

A preparação para os momentos de provas e concertos era similar à dos alunos do ensino regular: recriavam-se simulações de audição, geria-se a ansiedade, controlava-se a respiração, sugeriam-se exercícios de relaxamento físico e mental, indicava-se a indumentária para a ocasião e treinava-se a postura de agradecimento.

No final da aula, fazia-se um ou outro exercício de relaxamento, eram apontados os trabalhos para realizar em casa e dadas orientações para o estudo durante a semana.

5.8 Exercícios de aquecimento/alongamentos

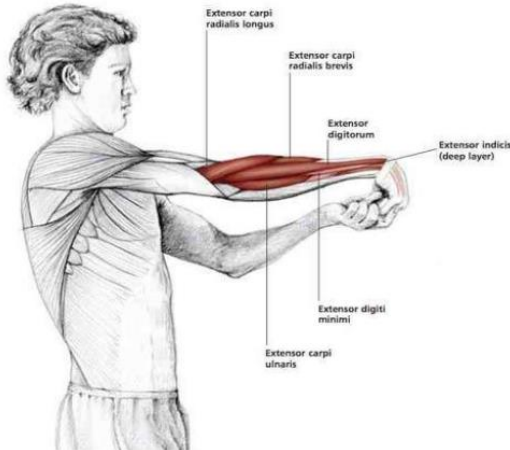
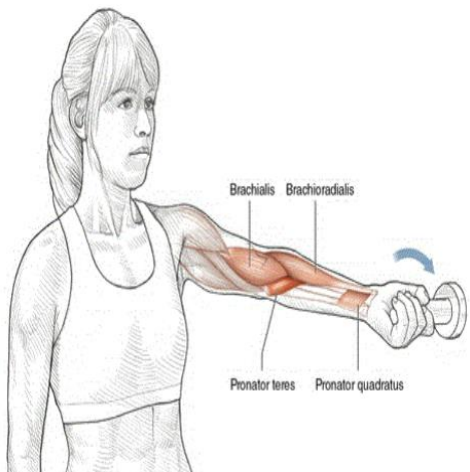
Pela sua declarada importância, a preparação física é um fator a ter em consideração aquando da prática instrumental. De acordo com Wilmore e Costill (2001) o tempo de aquecimento aumenta a frequência cardíaca e respiratória, preparando o corpo para um funcionamento eficiente do coração, dos pulmões e dos músculos.

Analizando estudos sobre a temática específica do aquecimento em músicos, no artigo “Trabalho e prática de exercícios físicos: o caso de músicos de orquestra” (2009):

Os motivos relatados pelos músicos para a prática de exercícios físicos foram: bem-estar, qualidade de vida, saúde, relaxamento e prazer. Neste contexto, assim como afirmam Mota, Pereira e Teixeira (2006) parece que cada vez mais torna-se universal o entendimento de que saúde não se resume apenas a ausência de doenças. Assim, nota-se que a busca pelas práticas relaciona também a manutenção de um estilo de vida ativo que proporcione bem-estar, relaxamento e prazer.

Tendo havido um diálogo com a aluna e recebido o diagnóstico da sua lesão, adotou-se o hábito de realizar alguns exercícios de aquecimento e alongamento muscular na aula, antes de começar a tocar piano e no final da mesma. Dada a ausência de mobilidade voluntária das articulações comprometidas, é crucial mobilizar permanentemente o membro, a fim de se evitar a rigidez da articulação, conservando desta forma a mobilidade passiva.

Após pesquisa bibliográfica e partilha de informação com fisioterapeutas, privilegiaram-se exercícios em que o membro saudável ajudava o membro lesado, ou o professor dava uma ajuda sempre que necessário. Assim, depois da saudação inicial e averiguação do estado (físico e emocional) da aluna, as aulas de piano iniciavam-se com os seguintes exercícios, rotativamente:

	
Figura 4 – 1º Exercício de alongamentos - <i>Levantar o braço à frente do corpo e torcer a mão e dedos para baixo.</i>	Figura 5 – 2º Exercício de alongamentos - <i>Levantar o braço à frente do corpo, agarrar um objeto e fletir o braço em direção ao ombro.</i>

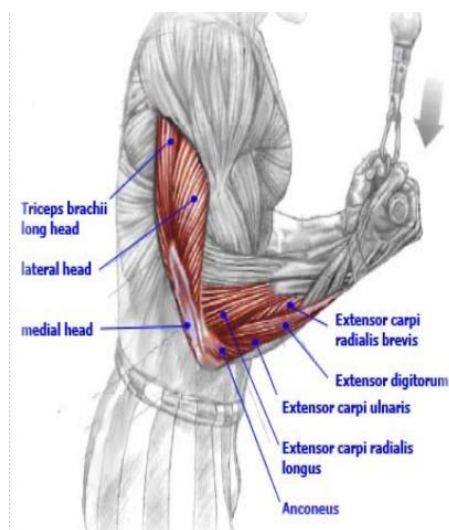


Figura 6 – 3º Exercício de alongamentos - Fletir os dois braços para cima em direção ao corpo, agarrando um objeto (pode ser uma régua ou um estojo).

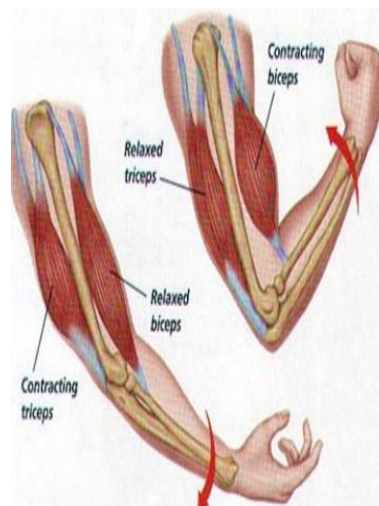


Figura 7 – 4º Exercício de alongamentos - Fechar a mão e levantar o pulso e braço.



Figura 8 – 5º Exercício de alongamentos - Fletir os dois braços para cima em direção ao corpo, agarrando um objeto (pode ser uma régua ou um estojo).



Figura 9 - 6º Exercício de alongamentos - Fletir os dois braços para cima em direção ao corpo, agarrando um objeto (pode ser uma régua ou um estojo).

Na figura 10 apresenta uma série de exercícios que podem ser realizados nas aulas ou em casa.

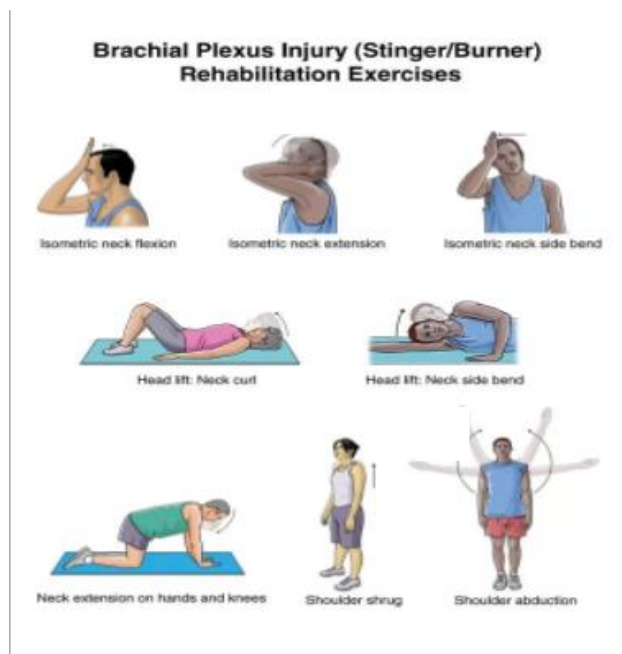


Figura 10 Exercícios para a lesão do Plexo Braquial

Na tabela abaixo explica de forma descritiva como o aluno deve realizar os exercícios na figura 10:

Exercícios propostos para realizar em casa ou nas aulas	
A	Levar a mão até à testa;
B	Levar a mão até atrás da nuca;
C	Levar a mão até à orelha;
D	Levantar a cabeça para cima e de lado;
E	Levantar e baixar a cabeça;
F	Levantar e baixar os ombros;
G	Levantar e baixar os braços.

Tabela 7 - Tabela explicativa de como deve o aluno realizar os exercícios da Figura 9

Outros exercícios que foram utilizados:

Alongamento com a mão boa puxar a mão lesionada;
Rodar o tronco e balançar o braço com o auxílio do braço bom;
Dobrar o cotovelo e baixar;
Levantar e baixar o braço;
Dobrar o cotovelo e mexer o punho;
Abrir e fechar a mão;
Colocar o braço junto ao peito e empurrar para baixo;
Levantar o braço ao lado do corpo com a palma da mão para cima e puxar os dedos na direção do ombro;
Levantar o braço ao lado do corpo com a palma da mão para cima, unir o dedo indicador ao polegar e fletir o braço para trás da cabeça;
Levantar o braço ao lado do corpo com a palma da mão para cima, unir o dedo indicador ao polegar e fletir o braço para trás das costas;
com o braço caído para baixo, torcer completamente o pulso para a direita e depois torcê-lo para a esquerda;
Ao longo dos exercícios, ir rodando a cabeça para a esquerda e para a direita;
Com uma bolinha na mão lesionada, abrir e fechar a mão sem deixar cair a bola - Este exercício com bola pode ser feito em conjunto com os exercícios anteriores;
Realizar exercícios de tronco e braços no tapete/chão.

Tabela 8 - Outros exercícios utilizados e propostos em aula.

5.9 Exercícios de Técnica

Depois de realizados os exercícios de alongamentos/aquecimento, procedia-se à prática de escalas e arpejos.

No princípio, treinava a mão direita:

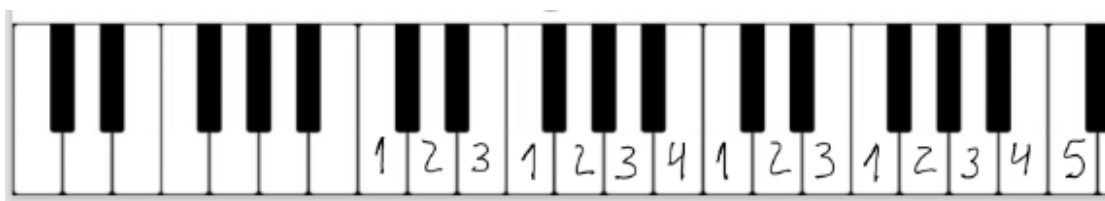


Figura 11 – Escala de Dó maior (só com a mão direita) com indicação dos dedos utilizados

Repetiam-se várias vezes as passagens do dedo 3 para o dedo 1, dedo 4 para dedo 1 e dedo 5 para dedo 1 a fim de melhorar a coordenação motora e a articulação. A aluna praticava a escala em staccato com a respetiva mão.

Algumas vezes, apenas foi treinada a mão esquerda:



Figura 12 – Escala de Dó maior, só com a mão esquerda, com indicação dos dedos utilizados.

É importante referir que o trabalho das escalas foi realizado primeiramente com as mãos separadas, e só posteriormente era pedido para tocar com as duas mãos, para facilitar a observação direta do investigador e encontrar estratégias adaptadas mais facilmente. Como exposto, podemos constatar que a aluna não conseguia produzir algumas articulações com a mão direita, principalmente o legato, por esse motivo, foi-lhe pedido que fizesse apenas o legato na mão esquerda enquanto praticava as escalas. À medida que a aluna tocava as escalas com as duas mãos sincronizadas, como lhe fora pedido, foi muito interessante perceber que também se tratava de um exercício de independência digital enquanto tocava legato na mão esquerda e staccato na mão direita. O staccato solicitado não era o tradicional, foi um staccato adaptado à maneira como a aluna conseguia tocar, produzindo um ataque diferenciado nas notas.

Devido à falta de motricidade fina na mão direita, considerou-se importante treinar passagens técnicas com duas notas, alterando o ritmo.



Figura 13 – Exemplo de exercício mecânico tocado apenas com dois dedos.

A figura 14 é um exercício para exercitar escalas e arpejos. Com este exercício pretendeu-se exercitar/estimular a mão direita (lesada) a tocar escalas e arpejos, bem como a coordenação rítmica entre as duas mãos.

Scales and Arpeggios

(from Disney's Aristocats)

Arr: Jytte

1970 Richard M. Sherman & Robert B. Sherman

Moderately

do mi so do do so mi do

Ev - ry tru - ly cat - tured mu - sic au - dent si - knows,
If your faith - ful to your dai - ly prac - ti - cing,

you must learn your scales and your ar - peg - gi - os,
you will find your pro - gress is on - con - tin - uing.

Bring the mu - sic ring - ing me from your chest, and not in nose,
Do mi sic ring do - ing me from your nose, and lads so it goes,

while when sing your scales and your ar at peg - gi os,
when you sing your scales and your ar at peg - gi os,

Figura 14 – Arranjo da música “*Aristocats*” da Disney.

5.10 Adaptação dos estudos e das peças

Posterior à parte técnica, executavam-se os estudos. Este é apenas um exemplo realizado: estudo n.º 9 op. 125 do compositor e editor austríaco Anton Diabelli, do período romântico. Como se pode visualizar na figura 15, houve algumas adaptações para a mão direita, a mudança de dedilhação e a alteração de algumas articulações, nomeadamente o legato que passou para staccato. As cores pintadas na parte da mão esquerda tiveram como objetivo acelerar o processo de leitura e execução da peça.



Figura 16 - Diabelli – Estudo n.º 9, Op. 125 Original.

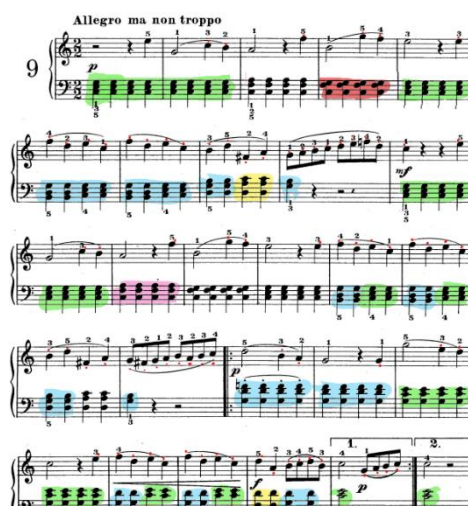


Figura 15 – Diabelli – Estudo n.º 9, Op. 125 Adaptado.

Para exemplo de obra de repertório do 6.º ano, foi escolhida a “Time Little Heart” do compositor austríaco do séc. XIX, Robert Fuchs. Na figura 17, o professor fez o mesmo processo das figuras anteriores: retirou os legatos na mão direita (impossíveis para a aluna realizar) substituindo-os pelo pedal como sustentação do som. No penúltimo compasso da peça, a aluna não conseguia tocar duas notas ao mesmo tempo na mão direita, então o professor retirou a nota mais grave da mão direita e passou-a para a mão esquerda, assim, com esta adaptação a aluna conseguiu tocar a peça com menor esforço físico, obtendo um resultado final bastante similar ao original.

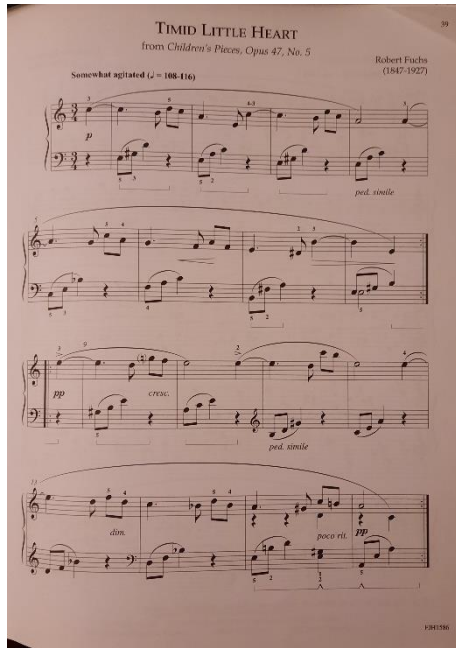


Figura 18 – Robert Fuchs –
Time Little Heart Original

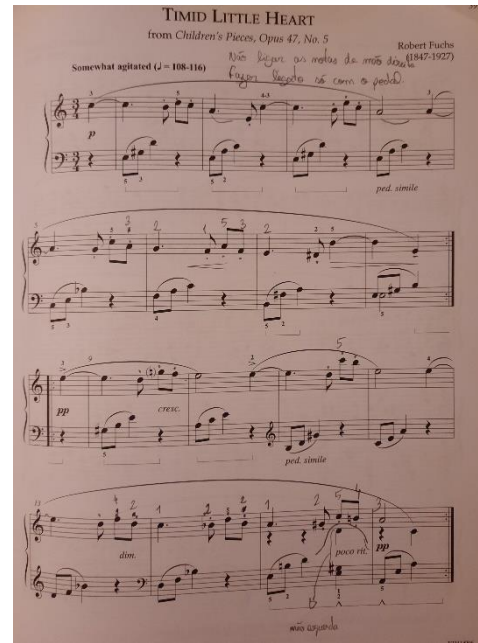


Figura 17 - Robert Fuchs – Time
Little Heart Adaptado.

6 Apresentação e Discussão dos Resultados

6.1 Análise e conclusões dos resultados da observação do professor

Quando se é professor do ensino especializado de música e se tem a cargo um aluno com necessidades educativas especiais, nomeadamente, portador de deficiência física devido à lesão do plexo braquial, a metodologia de trabalho em sala de aula tem que ser vocacionada para as habilidades e limitações do estudante. Pela particularidade da lesão, há um certo grau de comprometimento de algumas funções motoras, particularmente costas e membro superior direito (ombro, braço, pulso, mão e dedos mindinho, anelar e médio) e só a partir deste entendimento foi possível tomar decisões e orientações para uma melhor assistência à aluna. Estes requisitos vieram impor uma busca por novas técnicas didáticas e pedagógicas, recriando o papel do professor do ensino vocacional de música.

Devido ao seu distúrbio na estrutura anatômica, funcional, que dificulta a atividade motora e, por ser uma criança em constante crescimento físico e emocional, houve sempre preocupação com o seu bem-estar - se tinha dores, se se sentia confortável com o repertório, se as aulas regulares estavam a correr bem, se precisava de ajuda para alguma tarefa, entre outras. Desta forma, as dinâmicas das aulas dependia destes fatores.

Pelas muitas leituras e conversas com o Diretor de Turma, pais e aluna, foi tomada a iniciativa de realizar um breve aquecimento no início da aula de piano. Isso trouxe benefícios na disposição da aluna, que se demonstrou mais preparada, enérgica e bem disposta para começar a tocar o instrumento. Estes exercícios físicos/alongamentos mostraram-se benéficos pois estimulavam e fortaleciam os ombros e os pulsos, melhoraram a coordenação motora e a motricidade fina, foram fáceis de realizar e não requereram equipamento sofisticado. Os exercícios no solo foram sugeridos para trabalhar em casa, dada a ausência de um tapete na sala de piano.

De todos os instrumentos, o piano é, provavelmente o mais inflexível de sempre. Por exemplo, a flauta transversal tem dois tipos de cabeça: uma reta e outra curva para alunos com os braços mais pequenos poderem chegar às chaves. O piano é como é e a única adaptação possível é na altura do banco ou no tampo para maior/menor ressonância no espaço. No nosso estudo de caso, o banco do piano foi mais baixado do que o habitual para a altura da criança, de forma a compensar o seu impulso de ombro sempre que necessitava de mover os 3 dedos da mão direita.

A parte técnica performativa, como o estudo de escalas e arpejos, consolidou a base da aprendizagem do instrumento. Pela observação direta, a aluna tinha mais facilidade neste campo do que no repertório de peças. Na mão esquerda notava-se uma boa capacidade motora em tocar graus conjuntos e intervalos maiores, bem como articulações e velocidades diferentes, quando trabalhada individualmente. A mão direita necessitou de um trabalho dedicado, delicado, de diagnóstico em constante evolução devido à dualidade entre a posição natural/afetada da mão da menina e até onde se poderia adaptar para tocar. Foi um desafio constante dos limites anatômicos.

Nas obras de repertório, a aluna manifestou mais interesse pois gostava das melodias, porém foi também onde se notaram mais dificuldades na execução. A distinta coordenação motora entre as duas mãos, os ritmos, as notas, os intervalos, o andamento, o uso de pedal, a leitura e memorização, o carácter da peça, eram mais complexos e necessitaram de tempo – extra – paciência, resiliência e compreensão. O seu desenvolvimento é mais tardio devido ao seu ritmo na execução das ações causado pela lesão, daí a promulgação de acomodação com mais tempo para realizar as tarefas sem que fique prejudicada. Nestas circunstâncias, recorria-se ao reforço positivo, ao voto de confiança, à aposta no sucesso e na adopção de estratégias motivadoras, encorajadoras de superação.

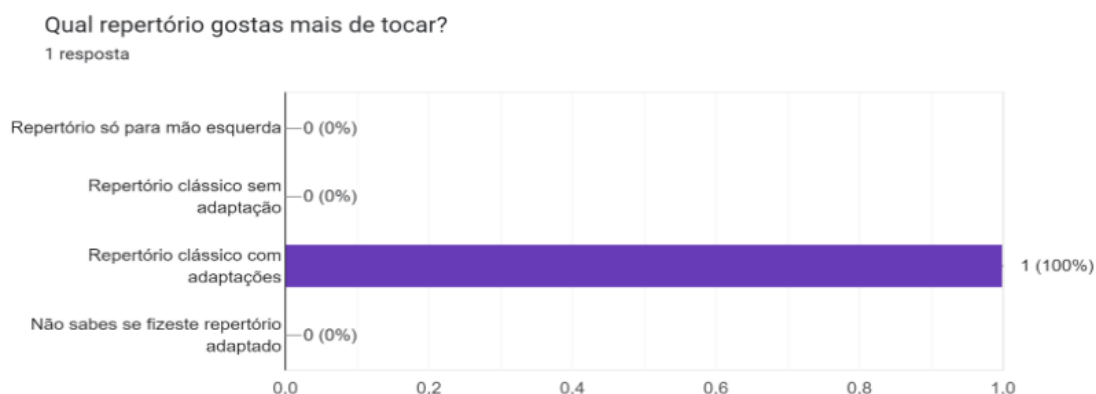
Nos momentos de audição, concertos e atividades em conjunto com outros alunos, foi inculcido na classe um espírito de entajuda sem que tratassem a aluna de maneira diferente, a não ser que ela realmente precisasse. Nesses momentos de avaliação e exposição, a ansiedade e o nervosismo eram comuns a todos os envolvidos e, em conjunto, foram realizados exercícios de respiração e relaxamento físico e psicológico, benéficos e universais.

Na sua globalidade, o desempenho da aluna foi bom. As estratégias diferenciadas adoptadas foram relevantes para a sua aprendizagem individual. Os desafios constantes e a superação dos mesmos tornaram a criança mais forte e segura de si mesma, ao mesmo passo que a consciencializaram para a sua limitação e consequente tomada de opções resolutivas. Houve dificuldades e barreiras, mas tentou-se demonstrar que ela pode tocar piano, ser autónoma e feliz a tocar o seu instrumento preferido. Paralelamente, foi notória a sua evolução e desenvolvimento físico no membro superior direito, como se o estudo de piano fosse fisioterapêutico.

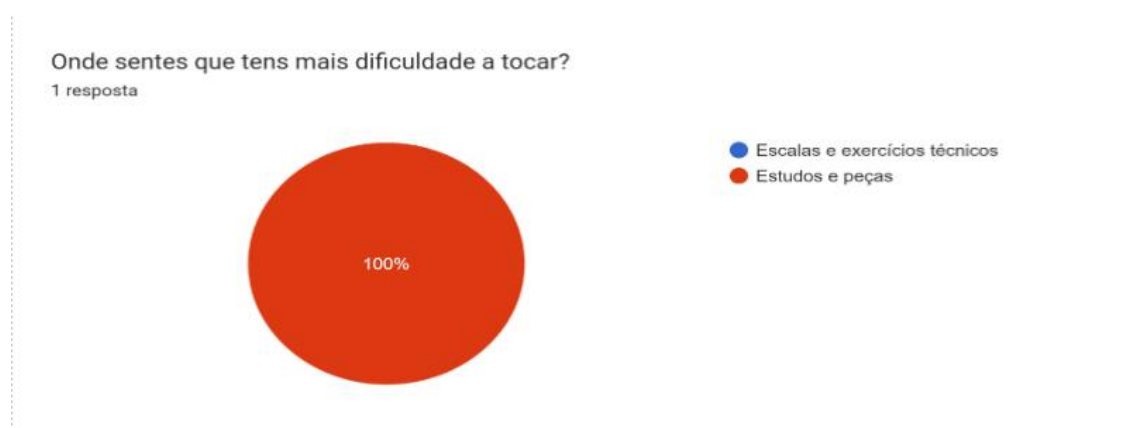
6.2 Apresentação dos resultados da amostra

Do inquérito por questionário, foi possível apurar que a amostra é representada por uma aluna de 11 anos, gosta de estudar piano – às vezes -, que se sente cansada ao fim de estudar entre 30 a 45 minutos e que durante esse tempo não sentia dores no braço, mão, dedos ou costas.

Também foi apurado qual o seu repertório preferido, ao qual respondeu ser o clássico com adaptações.



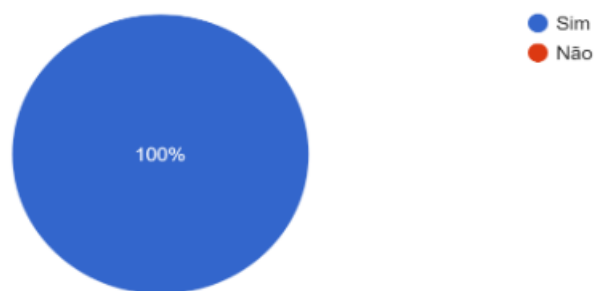
O repertório em que sente mais dificuldade são os estudos e peças, sem dúvida, “Porque os estudos e as peças são mais difíceis e complexas de tocar”, na sua opinião.



Apesar da sua lesão, aluna gosta de tocar para os colegas.

Gostas de tocar para os teus colegas de piano?

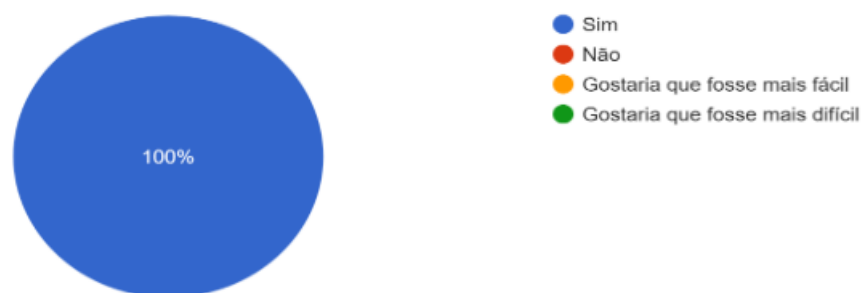
1 resposta



Outro dado recolhido foi a satisfação com o nível do repertório.

Achas que o repertório que o teu professor escolheu para tocares está bem para ti?

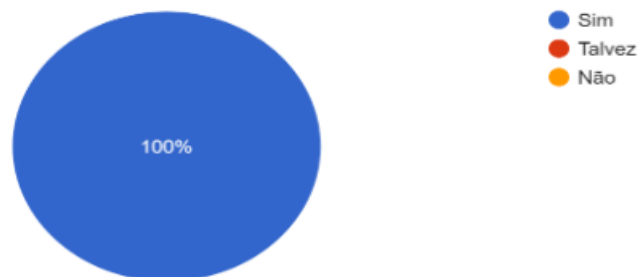
1 resposta



Outro dado importante foi o sentimento de apoio por parte dos seus pares académicos.

Sentes que os teus colegas te apoiam quando tocas piano?

1 resposta

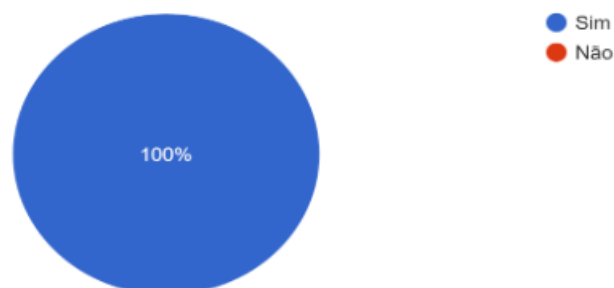


Quando questionada acerca do ambiente e tratamento social escolar em relação à sua lesão, a aluna não conseguiu apontar insatisfações.

Por fim, apesar das limitações latentes, a aluna pretende continuar a estudar piano no futuro.

Sentes-te motivada para estudar piano até seres velhinha?

1 resposta



6.3 Análise e conclusões dos resultados da amostra

O inquérito por questionário à aluna diagnosticada com Paralisia Congénita do Plexo Braquial pretendeu aferir sobre a sua rotina enquanto estudante de piano e aluna de uma escola de ensino regular/integrado de música. Do presente questionário, foi possível apurar que a aluna gostava de estudar piano “às vezes”, era interessada pela disciplina contudo, nem sempre tinha vontade de praticar – típico de qualquer criança desta idade.

Quando questionada acerca do seu cansaço no estudo, só decorridos 30 ou 45 minutos é que se sentia cansada. Este é um bom indicador, dada a sua idade e lesão, de que o trabalho realizado em sala de aula, nomeadamente na realização de exercícios de aquecimento/alongamento, a prática ao piano com as adaptações mencionadas e o reforço positivo constante para o estudo. Conseguem manter a aluna motivada e sem dores durante um período de tempo de estudo/prática bastante aceitável e que, graças a essas metodologias de ensino, não sentia dores no braço, na mão, nos dedos lesionados ou costas.

Curiosamente, o repertório que mais gosta de tocar é o repertório clássico com adaptações. O programa oficial do ensino especializado de música lecionado e aplicado de forma diferenciada - focado nas limitações e possibilidades da aluna - revelou-se o seu preferido e faz com que se sinta concretizada a tocá-lo. Desta forma, apurou-se que a aluna gosta de tocar o programa regular referenciado para o seu nível e se sente mais concretizada a fazê-lo com adaptações. Contrariamente ao que seria expectável, a aluna não prefere o repertório dedicado à mão esquerda - perfeitamente exequível para a sua condição. A aluna prefere esforçar-se mais, exigir mais de si própria para tocar as melodias clássicas que, no seu entender, são mais apelativas que as de repertório para apenas uma mão. A aluna tinha plena consciência das adaptações do repertório, pois o mesmo era-lhe entregue em estado “puro” e as adaptações eram feitas à *posteriori*. No mesmo questionário, a aluna referiu que o que lhe era mais difícil de tocar eram os estudos e peças, ao contrário das escalas e exercícios técnicos onde sentia mais facilidade. Isto é justificado pelos requisitos das obras: andamentos, (maiores) intervalos, polirritmia, dinâmicas, uso de pedais, carácter e estilo das mesmas, entre outras, onde a assimilação de conteúdos é mais intrincada. No mesmo assunto, a aluna considerou que o repertório que o professor escolheu para ela tocar está adequado a si, nem deveria ser mais fácil nem mais difícil. Isto revela que as adaptações curriculares foram bem ajustadas às limitações da criança, que vão de encontro com os seus gostos e respeitam as suas limitações.

No presente questionário, também se considerou importante apreciar o nível de à-vontade e conforto emocional da menina enquanto tocava para os seus colegas do mesmo instrumento. Com as questões “Gostas de tocar para os teus colegas de piano” e “Sentes que os teus colegas te apoiam quando tocas piano” pretendeu-se auscultar se se sentia cómoda e encorajada aquando do momento de performance para os seus pares académicos. A aluna respondeu positivamente em ambas. Este fator evidencia que a pianista se sente confortável, bem integrada, nada constrangida, que confia nos seus

colegas, que eles a respeitam e aceitam quando ela toca para eles e que há um ambiente social afetivo, acolhedor e encorajador, propício à performance na classe de piano.

Para um panorama mais global, a questão “Há alguma coisa que não gostes na escola, na disciplina de piano, nos teus professores ou nos teus colegas, em relação à tua lesão?” a aluna respondeu “Não”. Esta resposta indica que há uma boa gestão interna para a harmonia na comunidade escolar. Segundo a resposta da menina, a escola onde se integra é dotada de boas condições físicas/ergonómicas para alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente na acessibilidade aos espaços (salas de aula, corredores, refeitórios, casas de banho) e equipamento básico (cadeiras e mesas de trabalho), tem boa iluminação e circulação de ar. Também é promotora de um ambiente saudável que evita conflitos entre os alunos e promove uma boa relação entre professores, alunos e auxiliares de ação educativa. É, por conseguinte, uma escola acolhedora e que valoriza a sua comunidade, propicia uma boa aprendizagem e potencia boas relações interpessoais.

Para finalizar o inquérito por questionário, pretendeu-se interpelar a aluna, com base no seu desempenho atual, se se perspectivava tocar piano num futuro longínquo - ao qual respondeu afirmativamente. Este indicador demonstra que, apesar da sua lesão e consequentes limitações, irá continuar a ser pianista, o piano fará parte dos seus interesses futuros e bem-estar. Esta simples pergunta, mas bastante significativa demonstra a paixão que a aluna nutre pelo piano e a satisfação que este lhe dá - não importa a lesão, limitações ou adequações necessárias. Esta manifestação depende de dois fatores: da motivação e sensação da aluna a tocar e da (boa) dinâmica de trabalho de piano incutida pelo professor.

6.4 Considerações Finais

Durante a prática de ensino supervisionada, enfrentei vários desafios enquanto professor de piano e profissional na área da educação, entre os quais, a leção de uma aluna com deficiência física e alunos com muitas dificuldades de concentração. Foi bastante desafiador instruir uma aluna com deficiência física pois foi preciso constantemente adaptar as minhas estratégias de ensino consoante a sua velocidade de aprendizagem.

Foi a minha primeira experiência como professor do ensino básico e secundário, achei bastante interessante perceber que os alunos são todos diferentes, que cada um evolui de forma distinta e cabe ao professor ajudá-los na construção da sua personalidade enquanto músicos.

Durante o meu estágio pude observar a dinâmica existente na escola Dr. Manuel Fernandes onde me senti completamente integrado. Relativamente às condições logísticas e ao material da escola, foram dois fatores que afetaram a aprendizagem dos alunos. Um deles foi o facto de as aulas serem dadas numa sala envidraçada ao lado do refeitório, ao qual a sala não estava acusticamente preparada, então, sempre que os alunos da escola iam almoçar, paravam à frente da sala para observar e fazer barulho, incomodando e interrompendo muitas vezes a aula. O segundo fator foi devido ao facto de a escola não ter um piano de cauda e ter apenas três pianos verticais de fraca qualidade, assim os alunos não conseguiram ter a experiência de tocar num piano com uma boa qualidade sonora, dificultando a aprendizagem dos alunos.

A experiência de lecionar aulas de piano em conjunto com a professora Carolina Alves foi uma experiência muito enriquecedora, pois nunca tinha trabalhado nem partilhado tarefas com outro docente de piano da mesma escola. Durante o ano letivo partilhámos ideias e métodos de ensino ao qual fez enriquecer o meu conhecimento pedagógico. Foi muito interessante poder assistir às aulas da docente pois fez-me perceber que é preciso recorrer a algumas estratégias de expressão musical consoante as dificuldades dos alunos. A professora ajudou a aprofundar a minha experiência profissional e enriqueceu o meu conhecimento musical.

Relativamente à experiência das aulas dadas em contexto de pandemia, alguns alunos, incluindo o professor, ficaram infetados durante o ano letivo. Pensei que este fator fosse desmotivar os alunos na disciplina, mas eles demonstraram uma grande autonomia no que diz respeito ao trabalho em casa, por isso, não considerei que o isolamento tivesse

sido uma barreira enorme para os alunos, muito pelo contrário, demonstraram uma grande organização e empenho mesmo estando em casa.

Ao analisar o meu desempenho ao longo da prática de ensino supervisionada, consigo reconhecer que consegui observar, identificar e solucionar as dificuldades dos alunos, quer a nível técnico quer a nível musical. Fui capaz de adaptar as minhas estratégias de ensino, de forma a tornar as aulas mais eficazes e produtivas nunca deixando os alunos perderem a motivação mesmo nas alturas em que não estudavam.

Em suma, posso concluir que o professor de instrumento desempenha um papel imprescindível na aprendizagem e na construção da personalidade dos alunos. Cabe ao professor saber adequar estratégias, adequar a sua postura e criar atividades relacionadas com o piano para fomentar a motivação e a sua aprendizagem ao longo do ano.

Conclusão

A presente investigação contou com uma retrospectiva histórica da evolução dos estatutos dos indivíduos com necessidades educativas especiais. Da referida evolução, verificou-se uma constante mudança na mentalidade e nas atitudes da sociedade perante os indivíduos com deficiência física, mudanças essas diretamente ligadas a fatores económicos, sociais e culturais de cada época. Em Portugal, essas mudanças também aconteceram, dando principal destaque a partir do 25 de abril de 1974, altura em que o ensino passou de um modelo tradicional cuja aprendizagem é universal e indiferenciada, para um modelo mais construtivista/inclusivo, em que o professor adequa as suas estratégias pedagógicas de acordo com a necessidade/perfil do aluno.

No que diz respeito ao capítulo sobre a história da música para a mão esquerda, conseguiu-se desmistificar o facto de as mais célebres obras conhecidas para a mão esquerda terem sido feitas com o intuito de demonstrar a destreza técnica, o que não é verdade. Vários compositores, e alguns dos mais conhecidos, escreveram música para a mão esquerda, pois houve a necessidade de compor para pianistas que só tinham uma mão.

O foco desta investigação foi a educação inclusiva: o papel do professor do ensino especializado de música perante uma aluna com necessidades educativas especiais - nomeadamente com deficiência física. Com esta investigação pretendeu-se conhecer a aluna, a sua lesão, as suas habilidades e limitações inerentes, as adaptações ao currículo, acomodações necessárias, resiliência, motivação e o sucesso escolar. Foi necessário proceder à criação de condições para que todos os alunos tivessem oportunidade de aprender com qualidade, assim como participar de forma ativa na comunidade escolar. Os professores têm que estar bem preparados, ativos, curiosos, munidos de recursos e estratégias diferenciadas de aprendizagem. Devido aos condicionamentos da lesão, houve necessidade de repensar a didática das aulas de piano, desde o aquecimento físico com exercícios de rotação de tronco, pescoço e cabeça, movimentos abrir-fechar mãos, subir-descer braços e treino de dedos, à execução do repertório. Neste último, atendendo à evolução da aluna, recorreu-se a obras tradicionais curriculares “puras”, outras só para mão esquerda e outras tradicionais com inscrição de adaptações, concretamente ao nível da articulação e dos acordes na mão direita.

O papel da motivação foi crucial. O reforço positivo constante fortaleceu psicologicamente a aluna. Consciente das suas limitações, houve necessidade de gerir

algumas frustrações naturais e justificadas, e assumir a dificuldade, mostrando opções/adaptações viáveis para o sucesso da prática pianística. A análise dos resultados do inquérito por questionário à menina veio provar isso. A aluna prefere tocar o repertório clássico com adaptações e vê-se a tocar piano “até ser velhinha”. A qualidade das respostas no mesmo, valida o esforço, a empatia professor-aluna, a sensibilidade e o interesse no seu sucesso académico e bem-estar.

A principal limitação desta investigação foi a parca preparação académica para ensinar alunos com necessidades educativas especiais a tocar piano, integrados no ensino regular. Na minha modesta opinião, o currículo do ensino superior para aspirantes via ensino de música, deveria acompanhar a realidade da educação inclusiva no ensino básico e secundário em Portugal naquilo que é o desafio de ensinar no século XXI.

Pessoalmente, considero que esta investigação proporcionou uma valorização profissional na minha área de especialização, através da intensa pesquisa bibliográfica realizada, obrigou-me a sair da área de conforto – ensino regular de piano – elucidando-me para horizontes paralelos, porém convergentes. Por ser inédita no campo do ensino de piano e pelos seus resultados positivos, estou convicto que esta pesquisa sobre alunos com Lesão Congénita do Plexo Braquial, possa contribuir para outros profissionais da área.

Bibliografia

- Andersen, J., Watt, J., & Aerde, J. (2006). *Perinatal brachial plexus palsy*.
- António, B. (1996). *Portugal 1960/1995: Indicadores Sociais*.
- Araújo, H. d. (2009). *A composição brasileira de piano para a mão esquerda*. São Paulo.
- Araujo, H. (2013). *Reabilitação na paralisia do plexo braquial*.
- Barreto, A. (1996). *Tempo de Mudança*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bautista, R., & Jiménez, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.
- Blumenstein, T., Turova, V., Alves-Pinto, A., & Lampe, R. (2016). Sensorimotor Piano System for People with Disabilities.
- Brachial Plexus injury*. (s.d.). Obtido de Mayo Clinic.
- Brachial Plexus Injury*. (s.d.). Obtido de Johns Hopkins.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um Guia Para Educadores e Professores*. Porto Editora.
- Correia, L. (2010). *Educação especial e inclusão*. Porto Editora.
- Correia, L. d. (2010). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Corrent, N. (2016). *Da Antiguidade a Contemporaniedade: a Deficiência e as suas concepções*.
- Creswell, J., & Poth, C. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*.
- Dias, M. (2013). *A Inclusão Escolar num Agrupamento de Escolas*.
- Drozdov, I. (2008). Evolution of One-Handed Piano Compositions. *The Journal of Hand Surgery*.
- Fernandes, E. P., Silva, H. P., & Amorim, M. (s.d.). *O Papel do Professor na Educação Inclusiva*.
- Ferreira, M. (2019). *Ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência: um estudo na Escola Especial de Música Juarez Johnson*.
- Ferreira, P. (2011). *A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva*.

- Figueiredo, G., & Fernandes, C. (s.d.). *Handcare - The Upper Extremity Expert*. Obtido de Assh: <https://www.assh.org/handcare/condition/les%C3%A3o-do-plexo-braquial>
- Freitas, S. (2018). *O contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas - percepção dos professores*.
- Gugel, M. (2015). *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Obtido de http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php.
- Hill, M. (s/d). *Investigação por Questionário*. Edições Silabo.
- Huseynova, E., Egilmez, H. O., & Engur, D. (2019). *Effect of piano education on the attention skills of 7-12 year old children*. Turkey.
- Izquierdo, T. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock*.
- Jones, E. (2003). *Congenital brachial palsy: incidence, causes, and outcome in the United Kingdom and Republic of Ireland*.
- Lampe, R., Thienel, A., Mitternacht, J., Blumenstein, T., Turova, V., & Alves-Pinto, A. (2015). *Piano training in youths with hand motor impairments after damage to the developing brain*.
- Leite, G. (s.d.). *Benefícios do aquecimento*. Obtido de AFRID - Atividade Física e Recreativa Para a Terceira Idade.
- Lico, M. S. (2015). *Participação Docente em Direção (e Sentido?) à Educação Inclusiva*. Edições Fenix.
- Louro, V. (2003). *As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência na educação musical: um estudo de caso*. São Paulo.
- Lundin, I. (2016). *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*. Escolar Editora.
- Marques, P. (2022). *Percepção dos Professores do Ensino Secundário acerca dos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) e da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAI) previstos no DL54/2018 de 6 de julho*.
- Mesquita, M. H. (2001). *Educação Especial em Portugal no Último Quarto do Século XX*.
- Mesquita, M. H. (s/d). *O movimento da integração escolar em Portugal: Da Reforma Veiga Simão à lei de bases do sistema educativo*.
- Monteiro, A. (2009). *Corporeidade e educação física: Histórias que não se*.
- Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. (2020). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação*.

- Nath, R. (s.d.). *Lesão do plexo braquial*. Obtido de BMJ Best Practise: <https://bestpractice.bmj.com/topics/pt-br/581>
- Negreiros, D. (2014). *Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?* Rio de Janeiro.
- Netter, F. (2019). *Atlas de Anatomia Humana*.
- Nogueira, J., & Rodrigues, D. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal. Factos e opções.
- OCDE. (1999). *Concelho Nacional da Educação*.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*.
- Organização das Nações Unidas. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Salamanca, Espanha.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*.
- Piekarski, T. (2014). *A aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão*.
- Pina, E. (1995). *Anatomia Humana da Locomoção*.
- Pinho, Â. M. (2010). *Paralisia Congénita do Plexo Braquial*.
- Pinho, I. (2017). *O papel do professor de educação especial na construção da escola inclusiva*.
- Pinho, M. (2010). *Paralisia congénita do plexo braquial*. Universidade da Beira Interior.
- Pinto, T. (2013). *A Música na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Coimbra.
- Rosa, P. R. (2013). *Uma Introdução a Pesquisa Qualitativa em Ensino de Ciências*. Editora da UFMS.
- Rosado, T. M. (2014). *Evolução Legislativa da Educação Especial em Portugal (de 1973 até à atualidade)*.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Serviços de Saúde*. (2022). Obtido de Fisioterapia Oeiras: <https://www.fisioterapiaoeiras.com/servicos/fisioterapia/lesao-do-plexo-braquial>
- Silva, A., & Leite, T. (2015). *Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo*.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha*.

- Souza, O. (2008). *Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas*.
- Tahan, A. P. (2012). *A universalidade dos direitos humanos*.
- Teixeira, C., Kothe, F., Pereira, É., Moro, A., & Merino, E. (2006). *Trabalho e prática de exercícios físicos: o caso de músicos de orquestra*.
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Bertrand Editora.
- Theodore, E. (1994). *Piano Music for One Hand*. Indiana University Press.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto Editora.
- Tracia, A. (2016). *Teaching Piano to Students with Disabilities: A Collective Case Study*.
- Tuckman, B., & Harper, B. (2012). *Conducting Educational Research*.
- Vale, I. (2020). *Perpetivas de professores e de alunos sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva*.
- Ventura, M. (2009). *O professor e a escola inclusiva: contributos psico-sociais*.
- Wilmore, J. (2001). *Fisiologia do Esporte e do Exercício*. Editora Manole.
- Yin, R. (2011). *Applications of Case Study Research*.

Anexos

39

TIMID LITTLE HEART

from *Children's Pieces*, Opus 47, No. 5

Robert Fuchs
(1847-1927)

Somewhat agitated (♩ = 108-116)

FJH1586

TIMID LITTLE HEART
from *Children's Pieces, Opus 47, No. 5*
Robert Fuchs (1847-1927)

Somewhat agitated (♩ = 108-116)

*Não ligar as notas da mão direita
fazer legato só com o pedal.*

ped. simile

pp cresc. ped. simile

dim. poco rit. pp

mão esquerda

Allegro ma non troppo

9 *p*

The musical score is written for piano and consists of five systems of music. The first system begins with a piano (*p*) dynamic. The second system features a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The third system is marked piano. The fourth system is also piano. The fifth system starts with a forte (*f*) dynamic and then transitions to piano (*p*). The score includes various musical notations such as notes, rests, and fingerings.

Allegro ma non troppo

9

p

mf

p

f

p

The sheet music is for a piece in 2/2 time, marked 'Allegro ma non troppo'. It consists of five systems of staves. The first system is marked with a piano (*p*) dynamic. The second system is marked with mezzo-forte (*mf*). The third system is marked with piano (*p*). The fourth system is marked with piano (*p*). The fifth system is marked with piano (*p*). The music features various fingerings, including 1, 2, 3, 4, 5, and 6. There are also some red dots on the notes. The page number 9 is in the top left corner.

Scales and Arpeggios (from Disney's Aristocats)

Arr: Jytte

1970 Richard M. Sherman & Robert B. Sherman

Moderately

do mi so do do so mi do

Ev - ry tru - ly cul - tured mu - sic stu - dent knows,
If your faith - ful to your dai - ly prac - ti - cing,

you must learn your scales and your ar - peg - gi - os.
you will find your pro - gress is en - cou - ra - ging.

Bring the mu - sic ring - ing from your chest, and not your nose,
Do mi so mi do me so me lafa so it goes,

while you sing your scales and your ar - peg - gi - os.
when you your scales and your ar - peg - gi - os.