



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



A EXPRESSÃO SONORO-MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO E
AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM CRIANÇAS E JOVENS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Ana Rita Laureano Maia

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Ciências da Educação

Área de EspecialidadeNecessidades Educativas Especiais

2018



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA



FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

A EXPRESSÃO SONORO-MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO E
AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM CRIANÇAS E JOVENS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Ana Rita Laureano Maia

Tese orientada por Professor Doutor José Morgado
ISPA – Instituto Universitário

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Ciências da Educação

Área de Especialidade Necessidades Educativas Especiais

2018

2018

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação na área de especialização Necessidades Educativas Especiais, realizada sob a orientação do Professor Doutor José Morgado, apresentada no ISPA - Instituto Universitário no ano de 2018.

À minha família...

Agradecimentos

Agradeço àqueles que me acompanharam, ajudaram a crescer e a trilhar este caminho! Pela vossa sabedoria e mestria, orientação, pioneirismo, mente e coração abertos, estar-vos-ei eternamente grata...

- . Professor José Morgado
- . Professor Adam Ockelford
- . Professor Himonides
- . Professor Graham Welch
- . Professora Teresa Leite
- . Joana Gonçalves
- . Sílvia Fernandes

A todas as crianças, jovens, adultos e idosos para quem a música faz sentido e se revelou a sua voz interior...

Com eles tudo fez sentido.

Palavras-chave:

Expressão sonoro-musical; Necessidades educativas especiais; Investigação-ação; Avaliação e Desenvolvimento.

Key words:

Sound-musical expression; Special Needs; Action Research; Evaluation and Development.

Categorias de Classificação da tese

2221 Sensory & Motor Testing

2222 Developmental Scales & Schedules

2300 Human Experimental Psychology

2320 Sensory Perception

2323 Visual Perception

2326 Auditory & Speech Perception

2330 Motor Processes

2340 Cognitive Processes

2343 Learning & Memory

2346 Attention

2360 Motivation & Emotion

3020 Group & Interpersonal Processes

3040 Social Perception & Cognition

3200 Psychological & Physical Disorders

3250 Developmental Disorders & Autism

3253 Learning Disorders

3270 Speech & Language Disorders

3297 Neurological Disorders & Brain Damage

3357 Art & Music & Movement Therapy

SUMÁRIO

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar a importância da expressão sonoro-musical no desenvolvimento e avaliação de competências em crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Pretendeu-se recolher e analisar dados de forma a contribuir empiricamente para um mapeamento do perfil sonoro-musical individual de desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Procedeu-se à tradução, adaptação e implementação de um programa musical específico, o programa *Sounds of Intent*, que trabalha o desenvolvimento e a avaliação de comportamentos musicais em crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Pretendeu-se, assim, focar como alvo de medição comportamentos distais, proximais, cognitivos e emocionais na criança e jovem com necessidades educativas especiais.

Os participantes deste estudo foram crianças e jovens diagnosticados com necessidades educativas especiais, que se encontravam inseridos em unidades de ensino estruturado, de multideficiência, instituições e, respetivos professores/técnicos de educação especial.

Tendo em mente o objetivo do estudo e para o clarificar, recorreu-se a uma metodologia de investigação-ação, com estudo de caso múltiplo longitudinal, metodologia esta que assume um carácter qualitativo e experimental. Exigindo esta metodologia a descrição detalhada dos participantes, foram também usados, como instrumentos para recolha de informação, grelhas de avaliação de desenvolvimento, destinadas a avaliar este tipo de intervenção, entrevistas dirigidas aos professores e a análise documental do processo.

Os resultados obtidos sugeriram que é possível observar e avaliar de forma sistemática, através da manifestação de comportamentos sonoro-musicais, o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais ao longo de um determinado período de tempo, através de um programa como o *Sounds of Intent*. Os dados recolhidos, através da grelha e do perfil concêntrico dos alunos, demonstraram uma ampla variedade de manifestações sonoro-musicais ao longo do período de intervenção. Todos os alunos demonstraram diferentes níveis de progresso, no que diz respeito aos seus comportamentos musicais.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the importance of sound-musical expression in the development and evaluation skills in children and young people with special educational needs.

It was intended to collect and analyze data in order to empirically contribute to a mapping of the individual sound-musical development profile of children and young people with special educational needs.

This study proceeded with the translation, adaptation and implementation of a specific music program, the *Sounds of Intent*, which works the development and evaluation of musical behavior in children and young people with special educational needs. It was intended, therefore, to focus as measuring target distal, proximal, cognitive and emotional behaviors in children and young people with special educational needs.

The study participants were children and young people diagnosed with special educational needs placed in structured teaching units, multiple disabilities public teaching units and institutions, as well as the teachers/specialists in special needs. Keeping in mind the purpose of the study and to clarify, an action research of a longitudinal multiple case study methodology was made, this methodology assumes a qualitative and experimental nature. This methodology as requiring a detailed description of the participants, was also used as instrument for data collection, matrices of development designed to evaluate this type of intervention, interviews addressed to teachers and documental analysis process.

The results suggested that it is possible to systematically observe and evaluate the development of students with special educational needs over a given period of time, through the manifestation of sound-musical behavior through a program such as *Sounds of Intent*. The data collected through the grid and the concentric profile of the students demonstrated a wide variety of sound-musical manifestations throughout the intervention period. All students demonstrated different levels of progress with regard to their musical behaviors.

ÍNDICE

Lista de Abreviaturas.....	V
Lista de Tabelas	VII
Lista de Figuras	IX
Lista de Anexos	XIV
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I. REVISÃO DA LITERATURA.....	7
1.1 A expressão sonoro-musical, música e musicoterapia: Definição de conceitos.....	7
1.1.1 Educação musical e musicoterapia.....	13
1.2 A importância da música e da expressão sonoro-musical no desenvolvimento global da criança.....	16
1.3 A expressão sonoro-musical como meio de avaliação, comunicação e desenvolvimento na criança com necessidades educativas especiais	29
1.4 O impacto e a importância da música em crianças e jovens com NEE: estudos e iniciativas mundiais.....	37
1.4.1 A expressão sonoro-musical com crianças e jovens com NEE: Programas de investigação-ação	41
1.4.2 Os projetos PROMISE e <i>Sounds of Intent</i>	45
1.4.3 O Programa <i>Sounds of Intent</i>	46
CAPÍTULO II. METODOLOGIA	59
2.1 Problemática de investigação.....	59
2.2 Objetivos.....	61
2.2.1 Objetivo geral.....	61
2.2.2 Objetivos específicos	62
2.3 Natureza do estudo.....	62
2.3.1 Estudo de caso.....	63
2.3.2 A metodologia investigação-ação	64
2.3.3 Trabalho de campo etnográfico.....	66
2.4 Plano de estudo	67
2.4.1 Participantes	67
2.4.2 Instrumentos.....	70
2.5 Recolha e análise de dados	71
2.5.1 Técnicas e critérios da recolha de dados	72
2.5.2 Entrevista.....	73
2.5.3 Análise documental	73

2.5.4 A observação	74
2.5.5 Análise e apresentação dos dados recolhidos e tratados	75
2.5.6 Análise de múltiplos estudos de caso.....	76
2.5.7 Código de ética.....	76
2.5.8 Validade e confiabilidade dos dados.....	77
CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	79
3.1 Processo de avaliação	79
3.2 Contextualização dos estudos de caso	82
3.3 Estrutura das sessões.....	83
3.4 Materiais utilizados nas sessões.....	84
3.5 Estudo de Caso 1: Grupo	85
3.5.1 Introdução	85
3.5.2 Objetivos da professora de ensino especial S. para com o grupo	87
3.5.3 Projetos musicais extracurriculares.....	88
3.5.4 Perfil concêntrico do grupo.....	88
3.5.5 Análise trimestral do perfil do grupo	91
3.5.6 Descrição geral.....	94
3.5.7 Sumário	106
3.6 Análise do Estudo de Caso: A.	107
3.6.1 Descrição geral.....	107
3.6.2 Perfil Concêntrico de A.....	108
3.6.3 Perfil reativo.....	110
3.6.4 Perfil proativo.....	111
3.6.5 Perfil interativo.....	112
3.6.6 Consistência	114
3.6.7 Envolvimento	114
3.6.8 Sumário	116
3.7 Análise do Estudo de caso: Mt.	118
3.7.1 Descrição geral.....	118
3.7.2 Perfil concêntrico de Mt.....	118
3.7.3 Perfil reativo.....	121
3.7.4 Perfil proativo.....	122
3.7.5 Perfil interativo.....	123
3.7.6. Consistência	123
3.7.7. Envolvimento	124

3.7.8 Sumário	126
3.8 Análise do estudo de caso: F.....	127
3.8.1 Descrição geral.....	127
3.8.2 Perfil concêntrico de F	128
3.8.3 Perfil reativo.....	132
3.8.4 Perfil proativo.....	132
3.8.5 Perfil interativo.....	133
3.8.6 Consistência	134
3.8.7 Envolvimento	134
3.8.8 Sumário	136
3.9 Análise do estudo de caso: M.	137
3.9.1 Descrição geral.....	137
3.9.2 Perfil concêntrico de M.....	139
3.9.3 Perfil reativo.....	142
3.9.4 Perfil proativo.....	143
3.9.5 Perfil interativo.....	143
3.9.6 Consistência	144
3.9.7 Envolvimento	145
3.9.8 Sumário	146
3.10 Análise do estudo de caso: L.	147
3.10.1 Descrição geral.....	147
3.10.2 Perfil concêntrico de L.	149
3.10.3 Perfil reativo.....	152
3.10.4 Perfil proativo.....	154
3.10.5 Perfil interativo.....	154
3.10.6 Consistência	155
3.10.7 Envolvimento	156
3.10.8 Sumário	157
3.11 Sumário dos dados obtidos nos casos individuais - Análise comparativa.....	158
3.11.1 Nível de reatividade	160
3.11.2 Nível de proatividade	161
3.11.3 Nível de interatividade	162
3.11.4 Envolvimento	164
3.11.5 Consistência	165
3.11.6 Sumário	166

3.12 Análise comparativa dos estudos de caso baseada no perfil concêntrico	167
3.12.1 Sumário	182
3.13 Entrevista semiestruturada aos técnicos	184
CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	189
CAPÍTULO V. CONCLUSÃO	199
5.1 Críticas e sugestões para futura investigação	199
5.1.1 Limitações da presente investigação	199
5.1.2 Limitações do programa <i>SOI</i>	201
Referências	207
Anexos	223
Anexo A. Quadro detalhado: Elementos do <i>SOI</i>	225
Anexo B. Formulários de consentimento informado	227
Anexo C. Questionário da entrevista semiestruturada	231
Anexo D. Grelha de observação de sessão	235
Anexo E. Folha de registo	237
Anexo F. Grelha concêntrica	239
Anexo G. Grelha Concêntrica	241
Anexo H. Programa <i>Sons de Intenções</i> (tradução em Português)	243
Anexo I. Formulário do aluno (tradução em Português)	367
Anexo J. Número de observações realizadas e registadas	369
Anexo K. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos do grupo	373
Anexo L. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de A	401
Anexo M. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de Mt	421
Anexo N. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de F	437
Anexo O. Análise semanal do desenvolvimento dos elementos de M.	451
Anexo P. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de L	465

Lista de Abreviaturas

CAO - Centro de atividades ocupacionais

EM – Educação Musical

EME – Educação Musical Especial

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISO - Identidade sonora musical

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OG - Orquestra Geração

OMS – Organização Mundial de Saúde

P – Período letivos escolares

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PMLD – *Profound and Multiple Learning Disabilities*

PROMISE – *Provision of Music in Special Education*

QCA – *Qualifications and Curriculum Authority*

SG - Intervenção em grupo

SI - Intervenção individual

SOI – Sounds of Intent

SOI-EY - Sounds of Intent – Early Years

TA - Teoria de Autodeterminação

UEE – Unidades de Ensino Estruturado

UAEM – Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de Tabelas

Tabela 1 Mapa cronológico do desenvolvimento musical em idade pós-natal (4 meses-12 anos de idade).	21
Tabela 2 Domínio reativo do esquema SOI.....	51
Tabela 3 Domínio Pró-ativo do esquema SOI.....	51
Tabela 4 Domínio interativo do esquema SOI.	52
Tabela 5 CIRCLE: Estrutura conceptual adicional do SOI (Vogiatzoglou, Ockelford, Welch & Himonides, 2011).	54
Tabela 6 Exemplo Medição do Envolvimento e Consistência da participação do sujeito.	55
Tabela 7 Caracterização geral dos participantes.....	69
Tabela 8 Mapa de atividades de apoio complementar dos sujeitos participantes.	70
Tabela 9 Número total de observações e registos realizados na investigação.....	83
Tabela 10 Caracterização do grupo, género e idade.....	86
Tabela 11 Diagnóstico dos elementos do grupo.....	86
Tabela 12 Média do nível comportamental manifestado pelos sujeitos do grupo, no domínio reativo nas 23 sessões.....	96
Tabela 13 Média do nível dos comportamentos sonoro-musicais, manifestados pelos sujeitos do grupo, no domínio proativo nas 23 sessões.	98
Tabela 14 Média do nível dos comportamentos sonoro-musicais, manifestados pelos sujeitos do grupo, no domínio interativo, nas 23 sessões.	100
Tabela 15 Número de observações de comportamentos sonoro-musicais realizadas pela professora S., com um grupo de 5 elementos, numa UEAM, ao longo de 23 sessões.....	101
Tabela 16	161
Tabela 17 Média dos níveis comportamentais dos sujeitos, no domínio proativo.....	162
Tabela 18 Média dos níveis comportamentais dos sujeitos, no domínio interativo.	163
Tabela 19 Número total de comportamentos registados, nas intervenções individuais, em cada nível de envolvimento, nos domínios reativo, proativo e interativo.	165
Tabela 20 Número de comportamentos registados, nas intervenções individuais, em cada nível de consistência, nos domínios reativo, proativo e interativo.....	166
Tabela 21 Média final relativamente à medida (numa escala de 0 a 25) dos níveis de consistência e de envolvimento sonoro-musical (E x C) dos sujeitos.....	166
Tabela 22 Média geral do nível dos comportamentos sonoro-musicais dos sujeitos do grupo, no domínio reativo, proativo e interativo.	171
Tabela 23 Média geral do nível dos comportamentos sonoro-musicais dos sujeitos que tiveram intervenção individual, no domínio reativo, proativo e interativo.	171

Tabela 24 Nível de envolvimento dos sujeitos que tiveram intervenção em grupo - Número de registros efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.....	173
Tabela 25 Média do nível de envolvimento dos sujeitos que tiveram intervenção em grupo, e ao respetivo número de registros efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.....	173
Tabela 26 Nível de envolvimento dos sujeitos que tiveram intervenção individual - Número de registros efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.....	175
Tabela 27 Média do nível de envolvimento dos sujeitos que tiveram intervenção individual, e ao respetivo número de registros efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.....	176
Tabela 28 Nível de consistência dos sujeitos que tiveram intervenção grupal - Número de registros efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.....	178
Tabela 29 Média do nível de consistência dos sujeitos que tiveram intervenção grupal, e ao respetivo número de registros efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.....	179
Tabela 30 Nível de consistência dos sujeitos que tiveram intervenção individual, e ao respetivo número de registros efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.....	180
Tabela 31 Média do nível de consistência dos sujeitos que tiveram intervenção individual, e ao respetivo número de registros efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.....	181

Lista de Figuras

Figura 1. Fases do desenvolvimento da aprendizagem nos primeiros cinco anos de vida (Gordon, 2000).	25
Figura 2. Modelo funcional do processamento sonoro na criança em fase de desenvolvimento precoce (Ockelford, 2012).	28
Figura 3. Esquema concêntrico de avaliação e desenvolvimento do programa SOI (Ockelford, 2008).	53
Figura 4. Esquema concêntrico. Perfil concêntrico dos elementos do grupo, num período de 23 semanas de intervenção.	90
Figura 5. Perfil concêntrico do grupo: Domínios e níveis predominantes na observação do grupo ao longo de 23 semanas.	91
Figura 6. Gráfico correspondente aos dados obtidos com os elementos do grupo, durante a intervenção que ocorreu no 1º P.	92
Figura 7. Gráfico correspondente aos dados obtidos com os elementos do grupo, durante a intervenção que ocorreu no 2º P.	93
Figura 8. Gráfico correspondente aos dados obtidos com os elementos do grupo, durante a intervenção que ocorreu no 3º período escolar.	94
Figura 9. Gráfico correspondente ao nível dos comportamentos sonoro-musicais, manifestados pelos sujeitos do grupo, no domínio reativo, ao longo das 23 sessões.	96
Figura 10. Gráfico correspondente ao nível dos comportamentos sonoro-musicais, manifestados pelos sujeitos do grupo, no domínio proativo, ao longo das 23 sessões.	98
Figura 11. <i>Gráfico correspondente ao nível dos comportamentos sonoro-musicais, manifestados pelos sujeitos do grupo, no domínio interativo, ao longo das 23 sessões.</i>	100
Figura 12. Gráfico correspondente ao número de observações de comportamentos sonoro-musicais registados pela professora S. nas 23 sessões, com o grupo de 5 elementos, numa UEAM, e que revela o perfil do grupo.	102
Figura 13. Gráfico com representação dos níveis de consistência de cada elemento do grupo, obtido nas sessões de musicoterapia, nos vários domínios (R, P e I), nas 23 semanas de intervenção.	103
Figura 14. Gráfico com representação dos níveis de envolvimento de cada elemento do grupo, nas sessões de musicoterapia, nos vários domínios (R, P e I), nas 23 semanas de intervenção.	105
Figura 15. Gráfico correspondente à medida (pontuação mínima = 0 e máxima = 25) dos níveis de consistência e envolvimento dos elementos do grupo (média final nível consistência x média final nível envolvimento) nas 23 sessões.	105
Figura 16. Perfil concêntrico de A.	108

Figura 17. Gráfico correspondente à quantidade de comportamentos sonoro musicais observados em A, registados nos três domínios (R, P e I), nas 23 sessões de intervenção....	109
Figura 18. Níveis predominantes no perfil concêntrico de A nas 23 sessões, demonstrados através da intensidade da cor: mais escuro=maior número de comportamentos observados; mais claro = menor número de comportamentos observados, nas 23 sessões.....	109
Figura 19. Gráfico correspondente aos níveis de reatividade, proatividade e interatividade demonstrados por A, ao longo das 23 sessões de intervenção.	110
Figura 20. Gráfico correspondente ao nível de consistência de A, nos três domínios R, P e I, ao longo de 23 sessões de intervenção.	114
Figura 21. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento de A, nos três domínios R, P e I, ao longo de 23 sessões de intervenção.	115
Figura 22. Gráfico correspondente à medida (pontuação mínima = 0 e máxima = 25) dos níveis de consistência e de envolvimento sonoro musical de A (média final nível consistência x média final do nível envolvimento), ao longo de 23 semanas de intervenção.	115
Figura 23. Observações de comportamentos sonoro-musicais de Mt., registadas pela musicoterapeuta J., nos três domínios (R, P e I), nas 23 semanas de intervenção.	119
Figura 24. Gráfico correspondente ao nível de reatividade, proatividade e interatividade de Mt., ao longo das 23 semanas de intervenção.	119
Figura 25. Perfil concêntrico de Mt.....	120
<i>Figura 26. Esquema concêntrico correspondente aos níveis predominantes de comportamentos sonoro-musicais, demonstrado por Mt. nas 23 sessões de intervenção.....</i>	<i>121</i>
Figura 27. Gráfico correspondente aos níveis de consistência de Mt., nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo de 23 semanas de intervenção.	124
Figura 28. Gráfico correspondente aos níveis de envolvimento de Mt., nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo de 23 semanas de intervenção.	125
Figura 29. Quadro correspondente à medida (pontuação mínima = 0 e máxima = 25) dos níveis de consistência e envolvimento sonoro musical de Mt. (média final nível consistência x média final nível envolvimento), ao longo de 23 semanas de intervenção.....	125
Figura 30. Grelha concêntrica: Perfil de F.	129
Figura 31. Gráfico correspondente as observações de comportamentos sonoro-musicais registados nos três domínios, nas 23 semanas de intervenção.	129
Figura 32. Gráfico correspondente ao nível de reatividade, proatividade e interatividade manifestado por F, ao longo das 23 semanas de intervenção.....	130
Figura 33. Figura correspondente aos níveis onde se registaram maior número de comportamentos observados em F, nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = maior quantidade de observações registadas; cor mais clara= menor quantidade de observações, nas 23 sessões.	131

Figura 34. Gráfico correspondente ao nível de consistência dos comportamentos sonoro-musicais manifestados por F, ao longo das 23 semanas de intervenção.	134
Figura 35. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento dos comportamentos sonoro-musicais manifestados por F, ao longo das 23 semanas de intervenção.	135
Figura 36. Quadro correspondente à medida (pontuação mínima = 0 e máxima = 25) dos níveis de consistência e envolvimento sonoro musical de F (nível consistência x nível envolvimento), ao longo de 23 semanas de intervenção.....	135
Figura 37. Grelha concêntrica com o perfil de M.....	140
Figura 38. Gráfico representativo do número de observações comportamentais de M, registadas nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo das 23 semanas de investigação.....	140
Figura 39. Gráfico correspondente aos níveis de reatividade, proatividade e interatividade de M, ao longo de 23 semanas de intervenção.	141
Figura 40. Níveis onde se registaram maior número de comportamentos observados em M, nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = maior quantidade de observações registadas; cor mais clara= menor quantidade de observações.	142
Figura 41. Gráfico correspondente ao nível de consistência manifestado nos comportamentos sonoro-musicais de M, nos três domínios (R, P e I), ao longo das 23 semanas de intervenção.	145
Figura 42. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento manifestado nos comportamentos sonoro-musicais de M, nos três domínios (R, P e I), ao longo das 23 semanas de intervenção.	145
Figura 43. Gráfico correspondente à medida (pontuação mínima = 0 e máxima = 25) dos níveis de consistência e de envolvimento sonoro-musical de M (nível consistência x nível envolvimento), ao longo de 23 semanas de intervenção.	146
Figura 44. Gráfico representativo do número de observações comportamentais de M, registadas nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo das 23 semanas de investigação.....	150
Figura 45. Gráfico correspondente aos níveis de reatividade, proatividade e interatividade de L, ao longo das 23 semanas de intervenção.	150
Figura 46. Grelha concêntrica: Perfil de L.	151
Figura 47. Figura correspondente aos níveis onde se registaram maior número de comportamentos observados em L, nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = maior quantidade de observações registadas; cor mais clara= menos quantidade de observações registadas, nas 23 sessões.	152
Figura 48. Gráfico correspondente ao nível de consistência dos comportamentos manifestados por L, nos três domínios (R, P e I), ao longo das 23 semanas de intervenção.	156
Figura 49. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento de L, nos três domínios (R, P e I), ao longo das 23 semanas de intervenção.	156

Figura 50. Quadro correspondente à medida (pontuação mínima = 0 e pontuação máxima = 25) dos níveis de consistência e de envolvimento sonoro-musical de L (nível de consistência x nível de envolvimento), ao longo de 23 semanas de intervenção.	157
<i>Figura 51.</i> Perfil concêntrico dos sujeitos (A, Mt., F, M e L) que tiveram sessões individuais de musicoterapia, ao longo de 23 semanas de intervenção. Legenda: cor mais escura = item com maior registo de observações comportamentais; cor mais clara = item com menos registo de observações comportamentais.	159
<i>Figura 52.</i> Gráfico correspondente aos níveis comportamentais manifestados no domínio reativo, pelos sujeitos que tiveram intervenção individual, durante o período de 23 semanas de intervenção.....	161
Figura 53. Gráfico correspondente aos níveis comportamentais manifestados no domínio proativo, pelos sujeitos que tiveram intervenção individual, durante o período de 23 semanas de intervenção.....	162
Figura 54. Gráfico correspondente aos níveis comportamentais manifestados no domínio interativo, pelos sujeitos que tiveram intervenção individual, durante o período de 23 semanas de intervenção.....	163
Figura 55. Gráfico correspondente ao número de comportamentos sonoro-musicais registados nas sessões individuais, nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo das 23 semanas de intervenção.....	164
Figura 56. Registo total dos comportamentos sonoro-musicais observados nos participantes ao longo de 23 semanas, nos três domínios.	168
Figura 57. Média total do nível de envolvimento dos participantes nos três domínios, ao longo de 23 semanas de intervenção.	169
Figura 58. Média total dos níveis de consistência dos comportamentos sonoro-musicais dos participantes nos três domínios, ao longo de 23 sessões.	169
Figura 59. Gráfico referente ao número de registos de comportamentos sonoro-musicais dos sujeitos que tiveram intervenção individual (SI) e em grupo (SG), observados em cada domínio (R, P e I), no período de 23 semanas de intervenção.....	170
Figura 60. Perfil concêntrico do grupo, relativamente ao envolvimento dos elementos nas atividades, ocorridas nos três domínios (R, P e I), ao longo do período de 23 semanas. Legenda: cor mais escura = mais registos efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados; cor mais clara = menos registos efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados.	172
Figura 61. Perfil concêntrico do grupo, relativamente aos níveis de envolvimento com mais registos efetuados nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = mais observações registadas; cor mais clara = menos observações registadas.....	174
Figura 62. Perfil concêntrico dos sujeitos que tiveram intervenção individual, relativamente ao envolvimento dos elementos nas atividades, ocorridas nos três domínios (R, P e I), ao longo do período de 23 semanas. Legenda: cor mais escura = mais registos efetuados de envolvimento	

nos comportamentos sonoro-musicais manifestados; cor mais clara = menos registros efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados. 175

Figura 63. Perfil concêntrico dos elementos que tiveram intervenção individual, relativamente aos níveis de envolvimento com mais registros efetuados nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = mais observações registadas; cor mais clara = menos observações registadas. 177

Figura 64. Perfil concêntrico dos sujeitos que tiveram intervenção grupal, relativamente à consistência dos elementos nas atividades, ocorridas nos três domínios (R, P e I), ao longo do período de 23 semanas. Legenda: cor mais escura = mais registros efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados; cor mais clara = menos registros efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados. 178

Figura 65. Perfil concêntrico dos elementos que tiveram intervenção grupal, relativamente aos níveis de consistência com mais registros efetuados nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = mais observações registadas; cor mais clara = menos observações registadas. 179

Figura 66. Perfil concêntrico dos sujeitos que tiveram intervenção individual, relativamente à consistência dos elementos nas atividades, ocorridas nos três domínios (R, P e I), ao longo do período de 23 semanas. Legenda: cor mais escura = mais registros efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados; cor mais clara = menos registros efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados. 180

Figura 67. Perfil concêntrico dos elementos que tiveram intervenção individual, relativamente aos níveis de consistência com mais registros efetuados nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = mais observações registadas; cor mais clara = menos observações registadas. 182

Lista de Anexos

Anexo A. Quadro detalhado: Elementos do <i>SOI</i>	225
Anexo B. Formulários de consentimento informado	227
Anexo C. Questionário da entrevista semiestruturada	231
Anexo D. Grelha de observação de sessão	235
Anexo E. Folha de registo	237
Anexo F. Grelha concêntrica	239
Anexo G. Grelha Concêntrica	241
Anexo H. Programa <i>Sons de Intenções</i> (tradução em Português)	243
Anexo I. Formulário do aluno (tradução em Português)	367
Anexo J. Número de observações realizadas e registadas	369
Anexo K. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos do grupo	373
Anexo L. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de A	401
Anexo M. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de Mt	421
Anexo N. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de F	437
Anexo O. Análise semanal do desenvolvimento dos elementos de M.	451
Anexo P. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de L	465

INTRODUÇÃO

Vários investigadores defendem que a música desempenha um papel importante e crucial no desenvolvimento global da criança e do indivíduo (Gordon, 2000; Read, 2010; Ockelford, Welch, Zimmerman & Himonides, 2005; Peterson & Zimmermann, 2006; Welch, Ockelford & Zimmerman, 2001). A pesquisa científica tem comprovado que a relação sonoro-musical do ser humano com o mundo é criada desde a sua existência intrauterina, sendo o feto um ser recetivo e reativo aos sons, quer internos quer externos (Bruscia, 1999; Descarper & Spencer, 1986; Fassbender, 1996; Krueger, 2010; Nakata & Trehub, 2002; Papousek, 1996; Pocinho, 1999; Sá, 2003). A investigação que se tem vindo a desenvolver nesta matéria tem demonstrado de forma crescente que a música tem uma relação e uma influência direta com o organismo do ser humano (Gordon, 2000; Sacks, 2008) e possibilita, entre outras coisas, avaliar o crescimento físico, psicológico e emocional da criança (Pocinho, 1999).

Ao longo do tempo, foram vários os autores que investigaram e desenvolveram teorias sobre as características do desenvolvimento musical da criança (Abbadie, 1977; Francis, 1956; Gesell, 1940; Imberty, 1989; Miller, 1986; Moog, 1979; Pfloderer, 1964; Piaget, 1975; Souriau, 1962; Teplov, 1969; Zenatti, 1969), contribuindo, mais tarde para futuras investigações que defendem a teoria de que a música desempenha, também, um papel importante no desenvolvimento de competências musicais e não musicais na criança com necessidades especiais (Norddof-Robbins, 1965; Ockelford, 2000; Welch *et al.*, 2001). Contudo, a literatura sobre música para crianças e jovens com multideficiência ou deficiência profunda, é ainda escassa, ou quase inexistente.

Professores e pais têm demonstrado e reportado que a música é uma componente significativa na vida das crianças e jovens com necessidades especiais (Ockelford *et al.*, 2006). É um potenciador de desenvolvimento (Gagnard, 1974) e funciona como um elemento motivador e facilitador de aprendizagem social e académica (Jellion, cit. *in* Chamberlain & Gallegos, 2006).

A expressão musical tem-se revelado, também, um forte aliado nos processos de integração e inclusão, sendo esta uma estratégia que promove ambientes educativos mais ricos e propícios à aprendizagem inclusiva (Ainscow, Porter & Wang, 1997; Fontes & Freixo, 2004; Jonhson & Jonhson, 1974; Leitão, 2006; Putnam, 1998; Slavin, 1998).

Portugal conseguiu, através do esforço financeiro e das políticas que tem vindo a desenvolver ao longo de vários anos, resultados encorajadores sob o ponto de vista da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas classes de ensino regular.

Contudo, num sistema que tem evoluído tão rapidamente e em que tantos conceitos de interesses e qualidade estão implicados, destacam-se alguns factos que têm sido alvo de críticas e discussão aos resultados das políticas de integração e de todo o processo inclusivo.

A expressão pelas artes, e mais concretamente, a música, têm-se revelado como elementos importantes em processos de integração e inclusão, reconhecidos não só cientificamente, mas também, através de uma vasta existência de projetos nacionais e internacionais, que surgem como resposta a necessidades sentidas pelas respetivas comunidades e governos locais. Estes projetos trazem novas perspetivas e abordagens de intervenção, de cariz musical, com crianças e jovens com necessidades educativas especiais, fornecendo formas de avaliação e de desenvolvimento complementares às já existentes.

No Reino Unido, em resposta a uma necessidade existente, de orientação no planeamento curricular e avaliação musical para crianças com necessidades educativas especiais, a entidade ministerial responsável (QCA) desenvolveu orientações curriculares neste sentido. Contudo, várias questões e lacunas foram levantadas relativamente às características apresentadas pelo QCA, levando uma equipa de investigação a adequar e apresentar uma nova resposta ao programa desenvolvido. Esta resposta veio dar origem ao Projeto *Sounds of Intent* (SOI).

O Programa *Sounds of Intent* (criado originalmente no Reino Unido) surge na área da educação especial, tendo como objetivo central estudar o potencial da música, do som e a sua relação, no desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais. Os principais resultados do projeto *Sounds of Intent*, até o momento, são que praticamente todas as crianças (com exceção daqueles incapazes de processar som ou vibração) têm a capacidade de se envolver com a música, de forma reativa, proactiva ou interativa. A grande maioria tem potencial para o desenvolvimento musical, que pode ser realizado ao longo do tempo, dado um ambiente apropriadamente rico e envolvente (Ockelford, 2015).

Sounds of Intent é o primeiro projeto de pesquisa no mundo a concentrar-se no desenvolvimento musical de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem e faz a primeira tentativa de indicar como este processo pode ocorrer.

Atualmente, verifica-se uma lacuna literária no que diz respeito a: desenvolvimento e avaliação de comportamentos sonoro-musicais em crianças e jovens com necessidades educativas especiais, incluindo na área das deficiências profundas; a observação da evolução e do desenvolvimento destes mesmos comportamentos durante um determinado período de tempo; procedimentos/instrumentos de avaliação do desenvolvimento de comportamentos sonoro-musicais em crianças e jovens com NEE ou deficiências profundas.

Esta situação motivou a que se levasse a cabo a presente investigação sobre o desenvolvimento e a avaliação de comportamentos sonoro-musicais em crianças e jovens com NEE, através de uma metodologia de investigação-ação, e de uma análise longitudinal de 10 estudos de caso.

Perante o contexto descrito, surge-nos assim a questão orientadora deste estudo:

De que forma a expressão sonoro-musical, em contexto educativo, pode contribuir em processos de avaliação, manutenção e desenvolvimento de competências em crianças e jovens com NEE?

O presente estudo tem, assim, como objetivo geral compreender de que modo a expressão sonoro-musical contribui para a avaliação e desenvolvimento de comportamentos recetivos, proativos e interativos, assim como para o envolvimento e consistência dos mesmos em crianças e jovens com NEE.

Neste sentido, desenvolveram-se as seguintes estratégias: a implementação do programa *Sounds of Intent*, como instrumento de avaliação e de desenvolvimento sonoro-musical e a utilização de uma abordagem de estudo de caso múltiplo, através do método de investigação-ação, com trabalho de campo incorporado, de observador participante e não participante, focando-se na observação, desenvolvimento e avaliação de comportamentos sonoro-musicais em crianças e jovens com necessidades educativas especiais, durante o período de 23 semanas, permitindo uma análise descritiva e comparativa entre os mesmos.

Pretendeu-se, assim, com a presente investigação, contribuir, através de uma investigação de carácter longitudinal, com uma recolha e análise de dados referentes a comportamentos sonoro-musicais num estudo de caso múltiplo. Desta fora, pretende-se contribuir, posteriormente, em áreas relacionadas com o desenvolvimento e avaliação de comportamentos sonoro-musicais em crianças e jovens com necessidades educativas especiais, ajudando a mapear de forma empírica um perfil de desenvolvimento musical individual, durante determinado período de tempo.

O estudo apresentado, estruturado a partir de uma intervenção experimental encontra-se organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo são apresentados vários conceitos que se sobrepõem e que são considerados centrais na presente investigação, nomeadamente, música e expressão sonoro-musical, educação musical, educação musical especial e musicoterapia. O papel que as expressões tomam em processos de desenvolvimento e de inclusão de crianças e jovens com NEE, assim como, a importância da música no desenvolvimento global da criança assume um papel de destaque neste capítulo. É feita uma referência ao estado da arte, através do recurso a literatura científica e aos grandes pedagogos, sobre a temática do desenvolvimento musical nas crianças, que culmina no tópico do desenvolvimento musical em crianças e jovens com NEE, onde a literatura defende que o progresso musical das crianças com necessidades educativas especiais se encontra “alinhado”, e de certa forma equiparado, as características do desenvolvimento musical nos primeiros anos de vida de uma criança sem necessidades educativas especiais. É feita uma abordagem sucinta a projetos, nacionais e internacionais, de investigação-ação, relacionados com a música e crianças e jovens com NEE. Projetos que surgiram a partir de necessidades observadas e sentidas na comunidade, e que tiveram um impacto nacional e internacional, tendo alguns deles sido replicados noutros países. É dado destaque ao programa *SOI* (Reino Unido), instrumento alternativo de avaliação e desenvolvimento de comportamentos sonoro-musicais em crianças e jovens com NEE, central na presente investigação.

No segundo capítulo, é definida a metodologia da presente investigação. Apresentam-se várias estratégias de pesquisa adotadas nos processos de recolha e análise de dados. São também abordadas várias questões sobre a metodologia de pesquisa, tais como o papel e a posição do pesquisador, os critérios de seleção do local para realização do trabalho de campo e dos estudos de caso, questões éticas, a confiabilidade e validade da presente investigação.

A presente investigação utilizou, principalmente, métodos de pesquisa qualitativa com o objetivo de mapear e compreender o desenvolvimento sonoro-musical de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, ao longo de 23 semanas. Entre as abordagens disponíveis de pesquisa qualitativa, a abordagem do estudo de caso é utilizada como a principal estrutura metodológica. O trabalho de campo etnográfico, funciona como parte da abordagem do estudo de caso e ajuda a fornecer informações contextuais mais amplas, e complementares, dos 10 estudos de caso. De um modo geral, a recolha de dados envolveu uma variedade de abordagens, incluindo observações no contexto do trabalho de campo, notas de campo,

instrumentos de avaliação, conversas e entrevistas com professores, funcionários das escolas, documentação escolar, fotografia, gravações de áudio e vídeo.

O capítulo três diz respeito à apresentação e análise dos dados. Fornece informações contextuais mais amplas sobre os estudos de caso desenvolvidos (casos Grupo, L, M, F, Mt. e A). O objetivo principal deste capítulo é fornecer uma descrição e análise longitudinal dos dez estudos de caso, de forma a ilustrar o desenvolvimento e avaliação dos comportamentos sonoro-musicais destes mesmos sujeitos, com NEE. Neste capítulo é feita uma análise detalhada dos dados obtidos, incluindo-se a apresentação de uma visão geral, comentários e análises semanais, com perfis concêntricos relevantes de forma a ilustrar e facilitar a análise do desenvolvimento musical dos alunos ao longo de 23 semanas. É feita, também, uma análise comparativa dos perfis concêntricos dos sujeitos no geral, e entre os sujeitos que tiveram intervenção individual e intervenção grupal.

O capítulo quatro consiste na discussão dos resultados. Sumariza os 10 estudos de caso longitudinais e fornece uma comparação global entre os mesmos. São mencionados alguns fatores preliminares que podem servir de explicação para os comportamentos sonoro-musicais dos sujeitos, e referidas algumas críticas relativamente a aspetos teóricos e operacionais do quadro teórico do *SOI* e a outras áreas de pesquisa consideradas adequadas.

No capítulo cinco é feita uma conclusão do estudo, onde são apresentadas as limitações do mesmo, juntamente com algumas sugestões para futura investigação.

CAPÍTULO I. REVISÃO DA LITERATURA

1.1 A expressão sonoro-musical, música e musicoterapia: Definição de conceitos

Criar, causar e controlar os sons, através da exploração musical, instrumentos, voz e outros elementos de produção sonora, são atividades consideradas com potencial relevância e interesse para a grande maioria das crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem, incluindo aquelas que se encontram nos estágios iniciais de desenvolvimento (Ockelford, 2000).

A pesquisa desenvolvida nesta área tem demonstrado que a música tem influência e estabelece uma relação direta com o organismo humano (Gordon, 2000; Sacks, 2008) possibilitando, entre outras coisas, avaliar o crescimento físico, psicológico e emocional do indivíduo (Pocinho, 1999), desempenhando um papel importante no desenvolvimento de competências musicais e não musicais na criança com necessidades educativas especiais (Norddof-Robbins, 1965, Ockelford, 2000, Welch *et al.*, 2001).

Apesar da escassez de literatura científica ao longo dos tempos sobre a matéria em questão (Bailey, 1973; Childs, 1996; Dickinson, 1978; Dobbs, 1966 e Wood, 1993, citado por Ockelford, 2000), a música tem sido uma ferramenta cada vez mais procurada na abordagem com crianças e jovens com multideficiência. Os resultados visíveis sobre o impacto direto da música nos comportamentos da população em questão tem sido objeto de estudo na comunidade científica, resultado da necessidade de validar a importância da música como um auxiliar de intervenção e avaliação do desenvolvimento em crianças e jovens com NEE.

Contudo, dada a diversidade de oferta, talvez não seja surpreendente que exista uma falta de esclarecimento sobre alguns conceitos centrais diretamente relacionados com a intervenção nesta área, nomeadamente, o que pode ser considerado como musicoterapia, em oposição à educação musical e a educação musical especial para alunos com necessidades educativas especiais e multideficiência. A visão predominante parece ser a de que a musicoterapia é o termo apropriado para classificar as atividades musicais estruturadas realizadas com o tipo de população em questão.

Neste sentido, surgem alguns conceitos centrais na presente investigação que se sobrepõem e que se consideram importantes abordar, nomeadamente, música, expressão sonoro-musical, educação musical especial e musicoterapia. Contudo, a própria literatura apresenta diferentes definições, uma vez que estes conceitos podem divergir de autor para autor.

De acordo com tantos fatores pelos quais a música pode variar, desde a sua cadência, ao volume, à expressão, à intensidade, entre outros, Weigel (1988) definiu que a música é composta por 4 fatores muito importantes: nomeadamente, o som: que são vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as de um pêndulo de um relógio; o ritmo: efeito causado pela duração de diferentes sons, que podem ser longos ou curtos; a melodia: sucessão rítmica e ordenada dos sons; e, harmonia: combinação simultânea entre a melodia e a harmonia dos sons.

Gainza (1988), por sua vez, refere que os componentes da música correspondem a aspetos humanos específicos. O ritmo estimula o movimento corporal, a melodia estimula a afetividade e a estrutura musical colabora na ordem mental do Homem. Weigel (1988), citado por Barreto e Silva (2004), confirma que o ritmo tem um papel valorizado na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Para o autor, a ação musical favorece a descarga emocional e a reação motora. Segundo o mesmo autor (Weigel, 1988), a música tem a função de romper “barreiras” para facilitar a comunicação entre os seres humanos.

De acordo com Hohmann e Weikart (1997), a música é uma linguagem organizada pelo ritmo, a melodia e a harmonia, que desperta no seu ouvinte uma resposta emocional, tem um carácter universal e expressa a vida humana sensível e criadora.

Para Walter Sessions, citado por Hohmann e Weikart (1997, p. 657), a música é “(...) o movimento controlado do som no tempo(...)” é feita por humanos de forma intencional, que desenvolvem sentimentos e emoções associados a esta (Schoenberg, citado por Hohmann e Weikart, 1997, p. 657).

Seguindo a definição adotada por Ockelford (2000), “música” é a capacidade de expressão pessoal através do som, que tem por objetivo comunicar (excluindo a fala e outra linguagem formal), juntamente com outros sons organizados.

Dalben (1991) define música como, qualquer manifestação rítmico-sonora do indivíduo.

Por sua vez, a expressão, “em música”, é o conjunto de todas as características de uma composição musical que podem variar de acordo com a interpretação. Em geral, a expressão engloba variações de andamento (cinética musical) e de intensidade (dinâmica musical), bem como a forma com que as notas são tocadas individualmente (acentuação - *staccatto*, *tenuto*, *legato*) ou em conjunto (articulação ou fraseado).

Segundo Silva (1997), a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros.

No seguimento desta definição, Amado (1999) debruça-se sobre as diferentes formas de desenvolver as capacidades musicais das crianças e estudou diferentes métodos e pedagogias, concluindo que a partir do início do século XX foi sendo dada mais importância a metodologias mais centradas na criança valorizando a sua atenção, fases de desenvolvimento, interesses e necessidades, pois segundo o autor “a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música mesmo sem conhecer os seus códigos, e também é capaz de criar.” (p. 39).

De acordo com Ockelford (2000), a capacidade que as crianças e os jovens com NEE ou multideficiência têm para produzir música de forma intencional e consciente depende da extensão da sua experiência auditiva, da sua capacidade de resposta e de comunicação. Estas competências podem evoluir através da vivência de oportunidades musicais estruturadas. Na ausência de linguagem falada, as respostas das crianças podem assumir a forma de vocalizações ou outras expressões de contentamento ou descontentamento.

A capacidade de fazer música depende de vários atributos, além de competências perceptivas diretamente associadas ao processamento de sons. Esta atividade pode promover uma variedade de aprendizagens e desenvolvimento, como por exemplo, melhorar o controlo e a coordenação motora fina, e as competências cognitivas, como concentração e memória (Ockelford, 1998). A música pode oferecer um apoio inestimável nos estágios iniciais da aquisição da linguagem. As sessões de grupo fornecem potencialmente um contexto e uma estrutura para a socialização e a participação, potenciam o aumento da consciência de si e dos outros, promovem a tolerância, e permitem que os indivíduos contribuam para um todo maior.

Vários autores (Ainscow, Porter & Wang, 1997; Johnson & Johnson, 1974, 1975, 1989; Kagan, 1998; Leitão, 2006; Putnam, 1998; Slavin, 1998) contribuíram significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e para o reconhecimento da sua importância no desenvolvimento da criança. A aprendizagem cooperativa é uma ferramenta importante em processos de inclusão, e também aqui a expressão musical desempenha um papel importante. O método Orff tem como um dos elementos característicos o trabalho cooperativo. No

pensamento pedagógico de Orff, a música e a dança enriquecem a vida do ser humano, convertendo-se em meios de comunicação e expressão.

A expressão musical é uma estratégia em que o trabalho de grupo é constante. De acordo com Gordon (2000), a música pode e deve seguir dois tipos de orientação: formal e informal. Na orientação informal, a criança contacta com a música sendo encorajada a absorve-la e à cultura a ela associada através de atividades sequenciais naturais que estimulam reações naturais na criança. Estas atividades serão extremamente benéficas se for promovida a participação em grupo e a aprendizagem cooperativa, pois, tal como refere Gordon (2000) as crianças aprendem muito através da interação umas com as outras e como tal “não há orientação informal mais benéfica do que aquela que é exercida quando há diversas crianças num grupo” (Gordon, 2000, p. 316).

Ockelford (1998) propõe que a educação musical para crianças com multideficiência deve ser considerada como tendo duas vertentes: atividades que são realizadas principalmente pelo seu valor musical intrínseco, e aquelas cuja principal função é promover a aprendizagem e o desenvolvimento mais amplo. Contudo, os recursos e os conhecimentos necessários para permitir que crianças com NEE ou multideficiência se envolvam na realização de experiências musicais é um desafio que o sistema de ensino tem ainda a enfrentar.

As artes proporcionam um marco especial de expressão pessoal, pois permitem às crianças oportunidades para explorar o seu ambiente, para expressar os seus sentimentos, emoções, sensações e ideias dominantes, quando sentem dificuldades em expressá-las mediante símbolos discursivos (Gardner, 1994a).

Gardner (1994a) considera a educação artística como um veículo para fomentar a autoexpressão, a imaginação, a criatividade e o conhecimento da própria vida afetiva.

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (data?) tem amplas implicações para a educação especial, ao oferecer um modelo ou um paradigma de crescimento para os professores ou educadores começarem a centrar a sua atenção nas forças, capacidades e estilos de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, como pré-requisito para o desenvolvimento de estratégias e tipos de intervenção mais apropriados (Armstrong, 2001; Ferraz & Dalmann, 2012).

Ockelford (1998) defende que a música pode contribuir para um currículo mais amplo de crianças que têm necessidades educativas especiais, considerando a existência de quatro

áreas principais: "música e movimento", "música e aprendizagem", "música e comunicação" e "música e socialização".

Todos os alunos possuem um potencial criativo, por isso, a educação artística contribui para o desenvolvimento das suas capacidades individuais, tais como a capacidade de iniciativa, a criatividade, a imaginação, a inteligência emocional, a reflexão crítica, o sentido de autonomia, a liberdade de pensamento e ação, o desenvolvimento cognitivo; possibilitando a integração das capacidades físicas, intelectuais e criativas (UNESCO, 2006).

No entanto, a falta de investigação e disseminação de informação e conhecimento sobre o valor e os benefícios da integração das artes na educação tem constituído um dos principais entraves à melhoria das práticas e metodologias, à mudança nas decisões políticas, e à implementação das artes no sistema educativo. Daí a necessidade de criar uma agenda de investigação, de disponibilizar apoios financeiros, e de incentivar o desenvolvimento de bancos de dados que analisem, sistematizem e difundam informação e conhecimento sobre educação artística, assim como, de promover a colaboração interdisciplinar relativamente a metodologias de investigação artística (Matos & Ferraz, 2006; UNESCO, 2006).

Torna-se interessante, salientar alguns constrangimentos à expressão artística, apresentados pela literatura. Piaget (1954, citado por Bahia, 2009) afirma que o maior obstáculo ao desenvolvimento da expressão artística reside na família e no sistema tradicional de educação, que limita “a espontaneidade natural da expressão artística que as crianças revelam precocemente” (p. 140), em vez de a enriquecer, não apostando na literacia simbólica, visual e artística, e não promovendo o pensamento criativo.

Ao analisar investigações realizadas no domínio da educação artística formal e não formal no distrito de Lisboa, Bahia (2009) conclui que a crença no “jeito” para o desenho, música e para outras formas artísticas como determinante para um produto de qualidade, a ênfase no produto em detrimento de processo, o apelo à perfeição e a avaliação punitiva da produção, constituem práticas de educação artística constrangedoras da espontaneidade da expressão artística. Pelo contrário, a exposição a obras de arte, a reflexão crítica, o treino da capacidade de visualização, a diversificação de estratégias, o respeito pela individualidade, e o treino orientado por especialistas num ambiente criativo, potenciam o desenvolvimento da expressão artística da criança.

Peter (1998, 1998a) afirma que as crianças aprendem melhor, tornando-se participantes ativos no processo de aprendizagem. As expressões constituem um meio por excelência de

exemplificação de oportunidades de aprendizagem ativa proporcionando aos alunos experiências potencialmente poderosas e memoráveis. Para os alunos com NEE, as artes podem oferecer uma oportunidade de aprender de forma significativa um aspecto do currículo que poderia parecer muito remoto e abstrato. A capacidade dos alunos para trabalhar em qualquer forma de arte será um reflexo do seu desenvolvimento conceptual e organizacional.

Cruz (2009) explica como as artes podem quebrar mitos sobre a educação especial. A autora vê as artes como uma forma dos alunos pensarem sobre o seu próprio pensamento (pensamento analítico), tornarem visíveis a aprendizagem e os próprios alunos: “os nossos alunos precisam sair para o mundo para ver e ouvir, para serem vistos e ouvidos” (Cruz, 2009, p.151); expressarem a sua voz, o seu pensamento e as suas escolhas.

Mason, Steedly e Thormann (2008) afirmam que existem poucos estudos sobre o impacto da integração das artes no desenvolvimento académico, cognitivo e social dos alunos com NEE, assim como a forma como os professores integram as artes na educação especial, e a sua impressão sobre o valor da integração das artes em alunos com NEE. Os resultados dos seus estudos com professores e artistas sugerem que as artes podem ajudar os alunos a demonstrar conhecimento nas áreas académicas, assim como a melhorar o processo de aprendizagem.

O esforço e o tempo envolvidos na integração das artes expressivas são benéficos, pois através da arte e do processo de criação artística os alunos com NEE encontram formas únicas e individuais de encontrar a sua voz, de comunicar os seus sentimentos e a sua compreensão do mundo, aumentando a sua autoestima e confiança, de partilhar os seus pensamentos, proporcionando oportunidades para tomar decisões na implementação de projetos artísticos, e ajudando-os a compreender e valorizar as suas potencialidades e interesses. Vários autores concluem que, quando são poucas as oportunidades para o envolvimento nas artes, fecham-se portas para a compreensão de conceitos, diminuem-se oportunidades de autoexpressão e o prazer de aprender.

Sendo assim, entende-se a utilização da música e/ou seus elementos constitutivos como objeto intermediário de uma relação que possibilita o desenvolvimento do aluno com NEE no processo educacional, mobilizando aspetos bio-psico-sociais com o objetivo de minimizar as suas dificuldades e facilitar assim a sua integração no meio social.

1.1.1 Educação musical e musicoterapia

O recurso a musicoterapeutas para trabalharem em contexto escolar com crianças com NEE é recorrente em países como USA, Inglaterra, Itália, França, Alemanha, Dinamarca, Austrália, Canadá, Espanha, entre outros. É de realçar que a necessidade de resposta de uma disciplina que recorra a uma abordagem de intervenção de carácter musical, para intervir em contexto escolar com questões e problemáticas de desenvolvimento, faz com que tenham vindo a surgir, nalguns países, especialidades como educação musical especial (Inglaterra) e musicopedagogia (Itália). Contudo, torna-se cada vez mais importante definir e ressaltar as diferenças entre as várias disciplinas, principalmente entre musicoterapia, educação musical e educação musical especial.

Ao analisarmos as definições de cada disciplina, observa-se que a justaposição das duas áreas é inevitável. Entretanto, considera-se importante frisar a definição das atribuições de cada área, a da musicoterapia e a da educação musical especial, também para fortalecer a identidade do profissional que atua em cada uma delas e até para quem trabalha nas duas áreas.

A musicoterapia difere da educação musical e, por sua vez, da educação musical especial, principalmente pela sua finalidade, já que a primeira tem por objetivo final o alcance de objetivos terapêuticos através de um processo terapêutico com o seu paciente, e a segunda, tem por objetivo final a aprendizagem de competências musicais dos alunos. Porém, os “meios” utilizados pelas duas áreas para alcançar os seus objetivos parecem demonstrar que há uma cooperação recíproca entre essas áreas. Na educação musical especial, o professor/técnico, às vezes, utiliza elementos da musicoterapia para auxiliar no processo de aprendizagem dos seus alunos; da mesma forma, a musicoterapia, em alguns casos, utiliza elementos da educação musical como coadjuvante no processo terapêutico, portanto, o que é importante sempre ter em mente é a diferença entre os objetivos finais de cada processo.

Fernandes (2000) define a Educação Musical Especial como sendo a especialidade que trata da aprendizagem e do ensino de música para portadores de deficiência física e mental, perseguindo o desenvolvimento musical, a progressão conceitual e de habilidades, a memorização, a prática de conjunto e todos os processos envolvidos.

Bruscia (1999), por sua vez, encontra na literatura mundial uma lista de 65 definições de Musicoterapia e justifica essa quantidade pelo fato de a musicoterapia ser incrivelmente diversa. Quanto à Educação Musical Especial o autor considera que, a Educação Musical Especial situa-se na fronteira entre a educação musical e a musicoterapia. A principal razão pela

qual não é considerada musicoterapia propriamente dita deve-se ao facto de os seus objetivos serem mais instrucionais do que terapêuticos. A aprendizagem musical é um fim em si mesma, mais do que um meio para alcançar um determinado fim. Além disso, a relação que se estabelece entre o estudante e o professor não tem conotação terapêutica (Bruscia, 1997).

Atualmente a definição que vigora é a da *World Federation of Music Therapy* (2011) que define a Musicoterapia como sendo a utilização da música e/ou de seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado com um cliente ou grupo, em um processo para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas.

Assim como a Musicoterapia, a Educação Musical carece de um corpo teórico próprio, e na literatura sobre o assunto, observamos que estas disciplinas procuram referenciais em diferentes áreas do conhecimento.

A Musicoterapia costuma basear os seus suportes teóricos na área da Filosofia, da Psicologia, da Psiquiatria, da Neurologia e mais recentemente na Sociologia. A Educação Musical tem ao seu dispor um leque maior de possibilidades e vai buscar o seu referenciamento teórico na Antropologia, na Sociologia, na Comunicação etc., além da Filosofia e da Psicologia, utilizados também pela Musicoterapia.

No decorrer do projeto *PROMISE* (Welch *et al.*, 2001), ilustrou-se a crença ampla e firmemente defendida de que a música é um elemento importante, para alguns, indispensável, na vida e no processo de aprendizagem de crianças, jovens e pessoas com NEE. No entanto, em termos educativo-musicais, no Reino Unido existe pouca pesquisa considerada como formal relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, havendo também pouca literatura contemporânea (Ockelford, 1998; Corke, 2002) assim como, necessidade de cursos de formação nacionais reconhecidos para professores.

Por outro lado, no que diz respeito a musicoterapia, a situação é muito diferente: há um crescente corpo de pesquisa relevante e material publicado (por exemplo, Aldridge, 1998; Davies & Richards, 2002; Heal & Wigram, 1993; Pavlicevic, 1997; Schwalwijn, 1994; Wigram & Backer, 1999), assim como, profissionais de associações de todo o mundo, treinados numa série de cursos de ensino superior credenciados.

Contudo, embora o teor de sessões terapêuticas e educacionais para pacientes /alunos com necessidades educativas especiais seja, provavelmente, semelhante, os objetivos devem

ser diferentes, pelo menos de acordo com as definições da musicoterapia utilizadas pelos próprios terapeutas (Welch *et al.*, 2001). Bunt (1994) conclui que a musicoterapia é o uso de sons organizados e de música na perspectiva da evolução do relacionamento entre cliente e terapeuta, com a finalidade de apoiar e incentivar o bem-estar físico, mental, social e emocional. Por sua vez, Ockelford (2000) argumenta que a educação musical, neste contexto, tem duas vertentes distintas: atividades que são desenvolvidas principalmente pelo seu valor intrínseco musical, e aquelas cuja principal função é a de promover a aprendizagem e o desenvolvimento em geral. Este processo pode ocorrer de variadas formas (Ockelford, 1998): através do uso de música e/ou outras entradas auditivas estruturadas para melhorar a informação sensorial obtida a partir do ambiente; por meio da transferência direta de habilidades perceptuais e cognitivas de contextos musicais para outras esferas de atividade; isolando qualidades selecionadas de som e tratando-as como conceitos a serem manipulados na busca de objetivos educacionais musicais extras; utilizando a música como uma fonte potencial de informações sobre as culturas em que foi criado.

Além disso, a música pode ser utilizada para promover a consciência corporal e o movimento, assim como, a comunicação e interação social, e para melhorar a crescente consciência da identidade pessoal (Trevarthen, 2002). Não é de todo claro, porém, que conceitos como estes, e as fronteiras entre educação e terapias que estão implícitas, sejam devidamente reconhecidos e respeitados pelos praticantes (Welch *et al.*, 2001).

Atualmente, a musicoterapia tem um desenvolvimento significativo em diversos países, especialmente em áreas relacionadas com as síndromes genéticas como *Down*, *Turner* e *Rett*, distúrbios neurológicos, distúrbios emocionais, deficiências sensoriais, visuais e auditivas, autismo, entre outras.

Para Bruscia (1997), na musicoterapia em contexto escolar, o musicoterapeuta utiliza a música para ajudar as crianças e os jovens com deficiência a adquirirem conhecimentos e habilidades não-musicais que são essenciais para sua educação. A música é utilizada como o mais importante recurso terapêutico, uma vez que está ligada aos objetivos educacionais, para que, através dela, se chegue ao objetivo final que é a melhoria dos alunos na sua sociabilização e aprendizagem no contexto educacional.

De acordo com Sabrina (2008), existem metas comuns importantes da musicoterapia e educação tais como, estimular a comunicação (verbal e não verbal); estimular a expressão corporal, vocal e sonora (através de instrumentos musicais, dança e canto); melhorar a

autoestima; explorar as potencialidades e a consciencialização dos próprios limites; estimular a coordenação motora grossa e fina através de atividades musicais, utilizando instrumentos musicais de percussão simples; melhorar a orientação espacial e corporal através de vivências musicais; desenvolver a capacidade de atenção e concentração; estimular a imaginação e criatividade; desenvolver a capacidade de memória; promover um melhor relacionamento intra e interpessoal, entre outros.

1.2 A importância da música e da expressão sonoro-musical no desenvolvimento global da criança

Desde cedo, a música e os elementos sonoro-musicais entram em relação com o desenvolvimento do ser humano. No período intrauterino a música e os elementos sonoro musicais são considerados um dos elos mais consistentes de relação do feto com o mundo exterior e com a própria mãe. Os elementos sonoro-musicais continuam como importantes estímulos contributivos no desenvolvimento da criança ao longo de todo o seu percurso evolutivo.

São vários os estudos (Bruscia, 1999; Descaper & Spencer, 1986; Kisilevsky, Hains, Lee, Xie, Huang, Ye, Zhang & Wang, 2003; Krueger, 2010; Sá, 2003) que comprovam a importância dos elementos sonoro-musicais, no desenvolvimento do ser humano ao longo da vida. A ambiguidade das características destes elementos permite que estes possam ser de cariz terapêutico, ou não, e serem utilizados no desenvolvimento ou manutenção de competências, podendo chegar a cada nível de desenvolvimento mais específico, e adequar-se às características de variados diagnósticos.

A pesquisa científica tem comprovado, cada vez mais, que o feto é um ser recetivo e reativo aos sons, quer internos quer externos, desenvolvendo a capacidade de os memorizar e reconhecer mesmo antes do seu nascimento (Descarper & Spencer, 1986; Kisilevsky *et al.*, 2003). As experiências sonoro-musicais intrauterinas têm revelado, ainda, que o feto não é um ouvinte passivo, possuindo preferências musicais (Bruscia, 1999; Krueger, 2010; Sá, 2003).

Ainda no período fetal, o feto já recebe os estímulos exteriores sonoros e musicais. Alguns autores, como Pocinho (1999), convencidos da influência determinante da música sobre o feto, chegaram a preconizar uma educação pré-natal, onde propõem que as senhoras grávidas ouçam frequentemente música de que gostem e que façam exercícios rítmicos. A ideia defensora de que o feto é recetivo e reativo aos sons exteriores não é recente. Mog (citado por

Sousa, 2003), refere um estudo de Stirnimann (1940) em que este demonstra que os bebés, no útero da mãe, respondem com movimentos bruscos aos estímulos musicais.

Vários autores (Masataka, 1999; Nakata & Trehub, 2002; Trainor, 1996) sustentam também, a importância da música e do canto na relação mãe-bebé, como elemento importante no desenvolvimento global da criança, e no processo relacional vincutivo que daí advém. Nakata & Trehub (2002), confirmam o interesse prematuro da criança nas canções maternas. Segundo as autoras, a capacidade de concentração e atenção da criança é significativamente maior em episódios em que o discurso é cantado em vez de falado.

As crianças respondem precocemente à música de uma forma seletiva (Fassbender, 1996; Papoušek, 1996), manifestando preferências sobre dissonância e consonância musical (Trainor, Tsang & Cheung, 2002), e possuindo várias competências de processamento musical (por exemplo, a deteção de alterações na melodia, ritmos, tempo e contorno) (Trehub, 2001). Por sua vez, a fala infantil e o canto pré-verbal mostram qualidades musicais (por exemplo, a modulação de timbre, melodias, etc.) em idades precoces (Papoušek, 1996). O desenvolvimento de musicalidade continua durante toda a infância (Hargreaves, 1996; Sloboda & Davidson, 1996).

Na perspetiva de Sousa (2003), a música é uma importante fonte de estímulo, equilíbrio e satisfação para a criança. O estímulo musical em crianças deve induzir ações, comportamentos motores e gestuais (ritmos marcados caminhando, batidos com as mãos se até mesmo falados), inseparáveis da educação percetiva propriamente dita. Segundo este autor “o objetivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (Sousa, 2003, p. 18).

Segundo o mesmo autor (Sousa, 2003), a musicalização é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contacto com o mundo sonoro e a perceção rítmica, melódica e harmónica. Ela pode ocorrer intuitivamente ou por intermédio da orientação de um profissional.

A música estimula os sentidos e envolve a criança a vários níveis, facilitando o desenvolvimento nas diversas áreas: cognição, linguagem, socialização, motricidade e também pode ter um efeito relaxante. Apresenta-se como uma possibilidade de desenvolvimento das necessidades expressivas e criativas, oferecendo a oportunidade de exploração, experimentação, para depois transformar os conteúdos educacionais em novas formas expressivas (Sousa, 2003).

Para Gordon (2000), investigador no âmbito da psicologia e da pedagogia da música, a inteligência musical relaciona-se com a capacidade de organizar sons de forma criativa e com a discriminação dos elementos constituintes da música. De acordo com esta teoria, pessoas dotadas desta inteligência não necessitam de aprendizagem formal para colocá-la em prática. Ou seja, não se questiona o resultado da aplicação da inteligência, mas sim as potencialidades para se trabalhar com a música. Deste modo, a musicalidade é a tendência ou inclinação do indivíduo para a música. Quanto maior a musicalidade, mais rápido será o seu desenvolvimento. Revela-se na infância e independentemente da formação académica, já que o essencial é o processo desenvolvimental integrado, em que a pessoa se insere, e que promove inúmeras mais-valias para a sua interação intra e interpessoal, ao longo do ciclo vital (Gordon, 2000).

Segundo Jos Wuytack (1992) entende-se, portanto, como essencial, o recurso à interação entre as diversas artes expressivas e experimentais, já que facilitam as metas avaliativas e educativas no contexto da educação musical que, sumativamente, se expressam nos componentes de expressão facial e corporal; produções musicais (intensidade, timbre, velocidade); utilização de instrumentos; emoções perante as atividades/músicas; interação melódica e rítmica; respeito pelo silêncio; escuta de si e dos outros.

Wuytack (1992) nomeia algumas das técnicas possíveis a utilizar no contexto escolar, tais como: a improvisação, escuta musical, espelho, imitação, dramatização, ritmo e movimento, música e relaxamento, bem como a criação de canções e experimentação de instrumentos musicais.

Segundo Ducorneau (1984), o primeiro passo para que a criança aprenda a escutar bem consiste em permitir que ela faça experiências sonoras com as qualidades do som como o timbre, a altura e a intensidade, depois disso, estará em posição de escuta.

Gordon (2000) e Sacks (2008) vão um pouco mais longe, e defendem a relação da música e a influência direta da mesma, no organismo do ser humano. Ambos os autores, estão convictos de que certos elementos da música se refletem na organização dos sistemas neurológico e nervoso central. Ao incluir a música de forma tão natural como parte integrante do mundo da criança, os professores/educadores podem estar também a estabelecer inconscientemente uma relação fundamental entre a música, o funcionamento neurológico normal e a comunicação social normal.

Gordon (1980), citado por Sousa (2003), procura que o aluno aprenda música por si, em função das suas capacidades, sendo exposto, na vida diária, à música.

O desenvolvimento das competências musicais pode trazer benefícios que são extensivos a outras categorias de competência pessoal e social. Ao desenvolverem as capacidades de execução, audição e apreciação musical, os profissionais de educação podem estar simultaneamente a desenvolver ou a reforçar o seu desenvolvimento cognitivo, físico e social (Sousa, 2003).

Nos últimos tempos vários estudos, como a teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar, de Edwin Gordon, têm demonstrado que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento intelectual e afetivo do ser humano (Gordon, 2000).

Edwin Gordon (2000) defende que é na altura do nascimento que a criança dispõe de um maior potencial para a aprendizagem musical, e se não receber estimulação adequada, esse potencial decresce. Assim, Gordon (2000) explica, na sua teoria de aprendizagem, que muito precocemente o meio envolvente deve oferecer estímulos musicais ricos e diversificados, proporcionando à criança um percurso de aprendizagem semelhante ao da aquisição da língua materna. Deste modo, Gordon “recomenda que a educação musical se inicie logo na primeira infância, criando-se um ambiente, em casa, com a família, em que possa ouvir música, identificando e brincando com os sons (cantando, trauteando) do meio ambiente” (Gordon, 2000, citado por Sousa, 2003, p.119). Para o autor, o período mais importante da aprendizagem ocorre, no entanto, desde o nascimento ou até antes, até aos dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não estruturada que lhe é proporcionada pela família nuclear (Gordon, 2000).

Como bases pedagógicas, Gordon (2000, citado por Sousa, 2003), refere os seguintes postulados básicos:

- Todos os alunos são capazes de aprender música;
- Ensinar é uma arte, mas aprender é um processo;
- É no potencial da criança que nos deveremos centrar, se queremos ajudar a criança a desenvolver o seu potencial musical;
- Deve-se prestar atenção às diferenças e necessidades individuais, adaptando a formação ao aluno;
- A programática proporciona aos alunos os fundamentos para a compreensão do que estão a aprender, quando lhes ensina a escutar e a executar a música;

- Uma programática de aprendizagem musical, na sua aplicação prática, é referida como uma série de sequências de aprendizagem da música;
- A música deve ser ensinada através do ouvido, de modo a que os alunos possam realmente aprender música e não simplesmente ser treinados para a executar;
- Para terem bons resultados em música, os alunos devem aprender a *audiar* (termo criado por Gordon) de modo eficaz, passando por todo o tipo de *estádios de audiação*.

Gordon (2000), na sua teoria da aprendizagem musical, afirma que a música é apreendida da mesma forma que a nossa língua materna: primeiro, ouvimos os outros a falar - desde o nascimento, e mesmo antes, estamos cercados pelo som da língua e da conversação, nós absorvemos estes sons e familiarizamo-nos com a língua; segundo, tentamos imitar; terceiro, começamos a pensar através da língua - palavras e frases começam a ter sentido à medida que ganhamos experiência com esta; e, quarto, começamos a improvisar. Por outras palavras, somos capazes de criar as nossas próprias frases e a organizá-las de uma forma lógica. Somos capazes de manter uma conversa. Finalmente, ao fim de vários anos a desenvolver a nossa capacidade de pensar e falar, aprendemos a ler e escrever. Aprendemos a ler e escrever devido à experiência que adquirimos a ouvir, imitar, pensar e improvisar.

Para Pocinho (1999), a música possibilita, entre outras coisas, avaliar o crescimento físico, psicológico e emocional da criança. A criança é sensível a tudo o que é cor, som e movimento, sendo a música muito importante no seu desenvolvimento. Poder brincar é poder comunicar consigo e com os outros.

Segue-se um mapa cronológico (Tabela 1) das características do desenvolvimento musical da crianças, de acordo com vários autores, que se dedicaram e aprofundaram o estudo desta matéria ao longo dos últimos tempos. (Abbadie, 1977; Francis, 1956; Gesell, 1940; Imberty, 1989 & Miller, 1986; Moog 1979; Pfloderer, 1964; Piaget, 1975; Souriau, 1962; Teplov, 1969; Zenatti 1969, *in* Cheng, 2010).

Tabela 1

Mapa cronológico do desenvolvimento musical em idade pós-natal (4 meses-12 anos de idade).

<p>4 MESES</p> <p>Imitam o canto, mesmo que não atenda à altura ou aos tempos dos sons (Teplov, 1969). Conseguem cantarolar sons únicos: como u-u-u-u-u, e-e-e-e, i-i-i-i, o-o-o-o, etc. Respondem à música com movimentos repetitivos (balanceamentos corporais ou agitação de membros), não correspondendo propriamente à música, pois tratam-se única e simplesmente de ritmos próprios. Estes movimentos não estão ligados à música no essencial, mas sim no facto de eles começarem e acabarem, quando a música começa e quando ela acaba (Moog, 1979). As crianças nesta idade (4 a 6 meses) já conseguem nem que tenuemente distinguir ou detetar as diferenças entre um tom em algumas frases melódicas apresentadas.</p>
<p>6 MESES</p> <p>Fase em que já começam a entender os sons e a produzi-los, se bem que não são ainda capazes de conseguir estabelecer uma relação de altura exata de uma nota (Teplov, 1969).</p>
<p>9 MESES</p> <p>Associam o canto ou a expressão vocal a tudo o que faz. Aparecem as primeiras expressões rítmico-musicais. Ainda não são capazes que distinguir mais do que uma terceira menor. Começam a acompanhar canções associadas aos batimentos corporais (bater pés, mãos, pernas, palmas etc).</p>
<p>1 ANO</p> <p>Conseguem imitar sons de animais, transportes, pessoas e outros (Teplov, 1969). Atrevem-se normalmente a acompanhar ritmos com o corpo, assim como, reagem corporalmente à música (Teplov, 1969; Gesell, 1940). Procuram uma ligação bem estabelecida (sincronização) entre os sons e o movimento corporal (Francis, 1956). Os ritmos mais fáceis de acompanhar são as canções de embalar (Francis, 1956). As crianças podem, nesta fase, cantar um pouco da canção, mesmo sem a perceber (Francis, 1956). Conseguem ampliar o tempo, o tom e a intensidade da voz, assim como presta atenção a certos sons, como relógios, campainhas, despertadores etc. (Francis, 1956)</p>
<p>2 ANOS</p> <p>Imitam sons de instrumentos e do quotidiano com prazer e com facilidade (Francis 1956). Reagem abundantemente com reações rítmico-corporais, assim como, adoram o ritmo pois estimula a criança a cantar e a reconhecer algumas melodias (Francis, 1956). Têm desempenhos significativos em termos de execução instrumentos rítmicos (Francis, 1956).</p>
<p>3 ANOS</p> <p>São capazes de criar uma imagem mental dos sons dados por um instrumento, assim como, conseguem agrupar elementos sonoros idênticos (Zenatti, 1969). Detém um elevado desenvolvimento do senso rítmico e do ouvido melódico (Teplov, 1969). Conseguem captar e praticar a música, se bem que cantam nos graves e gritam nos agudos (Souriau, 1962). Mesmo fora de tom conseguem cantar por inteiro canções simples, assim como começar a coincidir tons simples, para além de já não se inibirem tanto quando cantam em grupo. Saltam, caminham, correm e pulam em conformidade com a música e o seu ritmo (Gesell 1940). A sua capacidade torácica ainda não lhes permite cantar grandes frases musicais, sem que tenham que recorrer à respiração intermédia (Abbadie 1977). Acompanham espontaneamente uma música, batendo regularmente uma cadência, ou acompanhando com o bater de um lápis na mesa, ou ainda, marchando na sala de aula. Conseguem também reproduzir estruturas rítmicas simples com mais de três elementos (Fraisie, 1972). Conseguem ecoar vocalmente o ritmo em palavras, assim como bater palmas representando fielmente o ritmo padrão depois da sua vocalização, etc (Rainbow, 1981). 43% das crianças demonstram compreender o conceito de escala, enquanto que 36 % demonstram antes compreender melhor o contexto melódico (Scott, 1979).</p>

Tabela 1
(continuação)

4 ANOS

As crianças ainda não têm uma noção consciente da simultaneidade sonora. Assim como, ainda confundem a intensidade com velocidade, mas já conseguem distinguir o mais lento do mais rápido. Apenas fazem um acompanhamento intuitivo, ou seja, sem perceber conscientemente os tempos nem os reproduzir intelectualmente (Piaget 1975).

Adoram explorar o universo sonoro e, já conseguem cantar canções comuns, assim como identificar melodias simples e as dramatizar. Começam a ter um maior controlo da sua voz e têm prazer em participar jogos cantados, se bem que simples (Gesell, 1940).

Começam a gostar de cantar para os outros, ao mesmo tempo que aumenta o seu repertório, assim como já reconhecem todos os sons de uma oitava e, muitas das vezes já cantam dentro do tom (Teplov, 1969).

Possuem capacidades para que possam já praticar o canto coral monódico. A sua voz já alcança mais notas do que até aqui. Uma vez que já possuem uma sensibilidade musical bem formada, podem reconhecer e imitar canções com alguma facilidade (Abbadie, 1977; Souriau, 1962).

Se a música for vivenciada e praticada ativamente, ou seja, cantada em uníssono, acompanhada por palmas ou com instrumentos rítmicos, as capacidades de reconhecimento da mesma num contexto musical diferente, são bem mais facilitadores a esta tarefa (Pflederer, 1964).

5 ANOS

Conseguem reconhecer o Dó no meio dos restantes sons musicais, assim como notas executadas no piano (Teplov, 1969).

Conseguem cantar a duas vozes e apresentam uma sensibilidade musical própria (Souriau, 1962).

Gostam de ter um repertório extenso. Conseguem cantar dentro de tom. Estão em condições de sincronizar corretamente movimentos, dançar e executar batimentos corporais em conformidade com a música e o ritmo que lhes são expostos (Gesell, 1946).

Com instrumentos rítmicos e melódicos para efetuarem experiências a nível de composição, as crianças de 5 anos de idade conseguem executar sequências diatónicas e tonalidades cromáticas nos xilofones (compreendendo os conceitos de escala), enquanto que os de 4 anos de idade tocam sons ao acaso (Miller 1986).

6 ANOS

Conseguem coordenar o tempo, para que o possam relacionar nas devidas proporções com outros sons e outras unidades de tempo (Piaget, 1975).

São capazes de manter frases longas de algumas canções, sem usar a respiração intermédia - devido à sua capacidade torácica (Abbadie, 1977).

São capazes de reproduzir e identificar melodias consideradas como simples (Gesell, 1946).

Possuem uma capacidade de apreensão de um ritmo de 5 a 6 sons (Fraisie, 1962).

Possuem um alto nível de percepção rítmica. Discriminam com alguma facilidade os sons em termos temporais. Têm relativa dificuldade em comparar elementos melódicos e harmónicos que se sucedam no tempo (Zenatti, 1969).

7 ANOS

Coordenam sons simultâneos e sincronizam durações (Piaget, 1975).

Interessam-se pelas aulas de música e gostam de instrumentos de percussão (Gesell, 1946).

São capazes de cantar temas com frases longas (Abbadie, 1977).

São capazes de reconhecer um simples esquema de tonalidade, assim como demonstrar capacidades de percepção claras sobre a obra polifónica - melhor nos graves (Zenatti, 1969).

Começam a despertar para uma atitude de imaginação musical importante, gostando de interpretar em termos visuais e dramáticos as obras musicais que vai entendendo (Francès, 1956).

Conseguem sem dificuldade seguir os batimentos do metrónomo (Fraisie, 1962).

Tabela 1
(continuação)

<p>8 ANOS</p> <p>Têm prazer em tocar em duo, assim como fazer criações musicais e principalmente de ter assistência enquanto executam musicalmente algo (Gesell, 1946). São capazes de associar com facilidade durações (Piaget, 1975). Adquirem uma noção individual de tempo (Fraisie, 1967). Têm capacidade para se aperceber melhor dos significados das variações de modo e das variações de tonalidade (Zenatti, 1969).</p>
<p>9 ANOS</p> <p>Adoram ter o seu próprio instrumento. Dedicam-se à prática musical, onde executam com prazer vários <i>legatos</i> e <i>staccatos</i>, assim como se interessam cada vez mais por compositores e pela música convencional (Gesell, 1946). Dominam as variações de tempo com facilidade. Exploram a música polifônica com mais precisão e têm agora uma maior percepção melódica. Identificam e discriminam imediatamente uma mudança no sistema tonal ou de uma mudança melódica (Zenatti, 1969).</p>
<p>10 ANOS</p> <p>Tornam-se muito mais sensíveis à melodia e à multiplicidade das estruturas da mensagem musical, mas ao mesmo tempo tornam-se mais inseguros no seu comportamento musical e são relutantes nas respostas, se bem que estas estão agora mais controladas (Fraisie, 1967). Progridem no que diz respeito à discriminação perceptiva das variações de tonalidade, assim como melhoram a percepção dos graves, agudos e do tema na polifonia (Zenatti 1969). Já estabelecem uma perfeita distinção entre cadência e meia cadência (Imberty, 1989).</p>
<p>12 ANOS</p> <p>Nesta fase conseguem reproduzir estruturas rítmicas de 7 a 8 elementos (Fraisie, 1967).</p>
<p>Adaptado de Teplov, 1969; Moog 1979; Gesell, 1940; Francis, 1956; Zenatti 1969; Souriau, 1962; Abbadie, 1977; Piaget, 1975; Pflederer, 1964; Imberty, 1989 & Miller, 1986, in Cheng, 2010</p>

Para Wuytack (1992), as primeiras experiências com a música contribuem para o desenvolvimento da noção de ritmo e temporização/cadência que estão na base do desenvolvimento das competências cognitivas e da linguagem, das interações sociais, da atenção, da concentração e da coordenação motora. A música é uma ferramenta importante que nos liga aos outros e a nós próprios.

Segundo Jacques Dalcroze (citado por Benenzon, 1985), é indispensável, no campo da música ou qualquer outro domínio, ocupar-se dos ritmos do ser humano, favorecer na criança a liberdade das suas ações musculares e nervosas, ajudá-la a triunfar sobre as resistências e inibições, e harmonizar as suas funções corporais com as do pensamento.

Benenzon (1998), numa perspetiva mais terapêutica, afirma que se deve escutar o tempo biológico particular de cada criança, para assim atuar com mais eficácia no indivíduo portador

de deficiência. Deste modo, tem de se ter um conhecimento sobre a idade cronológica e o quociente intelectual do indivíduo e, por outro lado, dirigir-se, através de uma linguagem adaptada, uma série de mensagens que servirão para o seu desenvolvimento. Pelo facto da música se inserir num contexto não-verbal, permite a introdução de mensagens que embora pareçam difíceis, são facilmente captadas, facilitando o processo de comunicação e desenvolvimento.

De acordo com Becker (1997), a música possibilita o desenvolvimento da linguagem, da fala e da coordenação motora da criança, melhorando a sua socialização e equilíbrio. Nas deficiências de aprendizagem, favorece a concentração e a disciplina.

Monteiro (2002) diz que sendo a música uma linguagem universal, tem o poder de inserção do indivíduo nas suas noções culturais envolventes, independente da situação mental ou física. Assim, a música pode contribuir para que a criança interaja com o seu mundo, além de ser um instrumento mediador. O ritmo é um elemento que pode ter um grande contributo para o desenvolvimento da psicomotricidade de crianças com deficiências físicas. Piaget, citado por Oliveira (1997) afirma que o tempo contribui para a coordenação dos movimentos, não sendo viável conceber a ideia de espaço sem abordarmos a noção de tempo musical. A palavra falada exige que as palavras sejam emitidas de forma sucessiva, obedecendo um certo padrão rítmico (entoação de canções).

Segundo Oliveira (1997), todas as crianças possuem um ritmo natural e, mesmo quando bebês, estão sujeitas a diversos estímulos rítmicos como: o balanço do berço, a melodia cantada pela mãe e, inclusive, o seu próprio choro, que possui horas de repouso e de impulso. O ritmo permite uma maior flexibilidade de movimentos pois, em contacto com um som externo, o nosso ritmo interno entrará em consonância ou reagirá a esses sons, aceitando ou tentando transformar a intensidade deles. Permite, também, um maior poder de concentração, na medida que a criança é obrigada a seguir uma cadência determinada.

Segundo Storms (1989), a música é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de ser um poderoso meio de integração social entre as pessoas, independentemente das suas diferenças. Sob o ponto de vista da maturação individual, isto é, da aprendizagem das regras sociais por parte da criança, a música também é importante.

Para Gordon (2000), a fase etária compreendida entre o nascimento e os dezoito meses iniciais de vida são fulgurantes em termos de potencialidade do próprio desenvolvimento da

aprendizagem, criando a criança as suas bases para todo o subsequente desenvolvimento educativo. Segundo Gordon (2000) esta fase está situada nos primeiros cinco anos de vida da criança, período em que o autor destaca três fases, dando especial importância ao contacto e à exploração do meio (Figura 1):

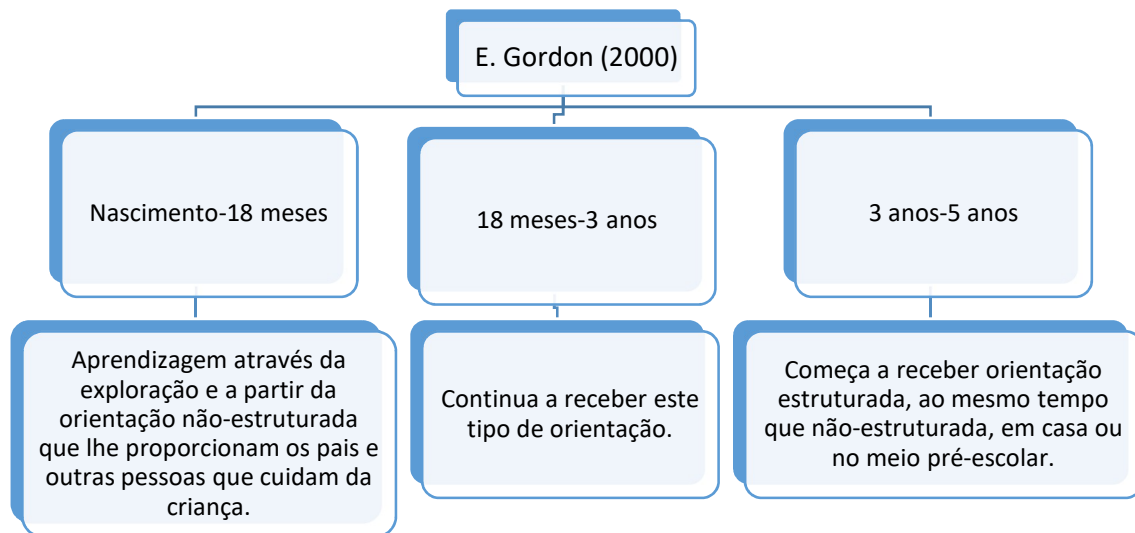


Figura 1. Fases do desenvolvimento da aprendizagem nos primeiros cinco anos de vida (Gordon, 2000).

Jeandot (1993) apresenta uma posição bastante clara relativamente ao papel da música na relação com o desenvolvimento do indivíduo, quando apresenta a ideia de que cabe ao adulto compreender em que medida a música constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, uma vez que atinge diretamente a sua sensibilidade afetiva e sensorial. Ainda, para a mesma autora, "música é linguagem", logo, deve-se seguir, em relação à música, o mesmo processo de desenvolvimento que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, deve-se expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música.

Segundo Jeandot (1993) deve-se considerar de maior importância estimular a criança com NEE através de atividades com música. Contudo, o professor deverá ter sempre em mente que o seu trabalho deverá ser criativo, despertando a motivação na criança, imaginando novas possibilidades de aprendizagem e facilitando as atividades do aluno. As crianças gostam de acompanhar a música com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateados, danças, volteios de cabeça, mas cabe ao professor estimular o seu aluno com necessidades educativas especiais, pois é a partir da relação entre o gesto e o som que a criança especial vai se permitir explorar a descoberta dos sons e do ritmo.

De acordo com Santa Rosa (1990), existem muitas maneiras de ouvir música, e, pelo menos três delas poderiam ser chamadas de dominantes: ouvir com o corpo, ouvir emotivamente e ouvir intelectualmente. Pode-se então afirmar que, a finalidade fundamental na utilização da música na educação especial, deve-se ao facto de que ensinar com música potencia a formação global do indivíduo, fazendo fluir, de um modo amplo e total, todo o seu potencial de aprendizagem. Estimula, ainda, oportunamente o ambiente escolar, conduzindo a uma educação positiva, pois, por mais modesta que seja essa potencialidade, a música desperta no indivíduo o estímulo sonoro que está presente em todo Homem.

Também Nery (2010) e Canavilhas (2010) afirmam que a música desempenha um papel preponderante no crescimento global das crianças, não só pelo prazer que a experiência musical pode proporcionar, como também pelos seus benefícios para estimular diferentes capacidades, uma vez que estas estão sujeitas às solicitações sensoriais, intelectuais, organizacionais, sociais e emocionais, que resultam do ensino musical.

Muitos autores têm vindo a estudar os efeitos terapêuticos da música. Desde que se conhece este fenómeno que se vão relatando casos bastante pertinentes para a melhoria do conhecimento sobre a música no desenvolvimento humano e na relação com as suas emoções. Segundo Kodály (1929, citado por Gardnard, 1974), não há disciplina que sirva tanto o bem-estar da criança a nível espiritual e físico, como a música. Esta causa efeitos bio-psico-sociais no desenvolvimento do ser humano, tais como: bem-estar, ativação do tónus muscular, influência na frequência cardíaca, pressão sanguínea e todo o sistema nervoso autónomo, desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade perceptiva (promove alterações no impacto dos estímulos sensoriais de diferentes modos), da autoestima, da capacidade de expressão e comunicação, da coordenação motora, expressão corporal, competências sociais, entre outros.

Em 1991, Dr. Alfred Tomatis afirmou que a música de Mozart é benéfica para melhorar problemas como dislexia, défice de atenção, autismo e dificuldades motoras (Tomatis, 1991). O que começou com o objetivo de tornar crianças mais inteligentes, fez com que se viesse a descobrir que a música estimula a aprendizagem e a memória, fortalece a capacidade de concentração, reduz a tensão muscular e melhora o movimento e a coordenação corporal.

Mais recentemente, Ockelford (2012) apresenta uma nova teoria no desenvolvimento musical, a teoria zigónica, através da qual defende que o envolvimento musical intencional e a influência musical ou sonora são os fatores principais no desenvolvimento musical e que

explicam intuitivamente como a música faz sentido. Segundo a teoria zigónica (Ockelford, 2012), a intencionalidade com que as crianças e jovens com deficiências múltiplas e severas se envolvem na interação musical, pode ser um elemento potencialmente indicador e avaliativo do desenvolvimento do indivíduo para professores, terapeutas, médicos em cenários de diagnóstico.

Segundo Ockelford (2012), os princípios da repetição, a probabilidade da ocorrência por acaso, e a imitação como indicador de intencionalidade, submetem e envolvem uma variedade de domínios de atividade humana.

A teoria zigónica (Ockelford, 2012) defende que é o sentido da derivação musical decorrente da imitação de outro elemento musical que é importante na criação do sentido da narrativa na música. Segundo a mesma teoria, existem 25% de hipóteses de a criança repetir intencionalmente, através da imitação, o material musical produzido pelo adulto (Ockelford, 2012). É importante referir que só é possível medir o envolvimento de um indivíduo criando estrutura musical numa interação bimodal com o outro. Esta abordagem holística de avaliação do envolvimento musical do sujeito pode ser essencial em indivíduos com deficiência profunda ou multideficiência.

Segundo o mesmo autor (Ockelford, 2012), o desenvolvimento funcional do processamento sonoro acontece precocemente, sendo que a partir dos doze meses de idade a criança já distingue a música, da linguagem, dos sons diários, dentro do domínio cognitivo (Figura 2).

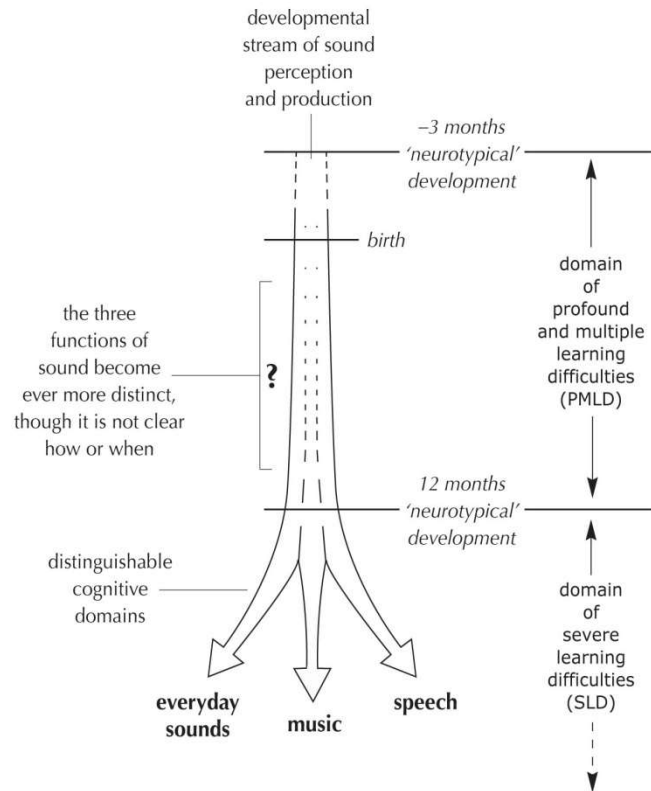


Figura 2. Modelo funcional do processamento sonoro na criança em fase de desenvolvimento precoce (Ockelford, 2012).

A música torna-se assim um meio complementar de formação, que intervém no desenvolvimento amplo e global do indivíduo de várias formas, nomeadamente, de uma forma menos intencional, inerente às suas vivências do dia-a-dia, que interferem em processos de aculturação, integração e identidade, e mais intencional e objetiva, como recurso utilizado para processos de aprendizagem e com determinados fins.

Segundo Ockelford (1994), os sons e a música podem promover várias formas de comunicação em crianças com NEE. A música do quotidiano e outros sons organizados (tais como, anúncios de TV, sinos da igreja, entre outros) cumprem uma variedade de funções simbólicas. Tratam-se de várias categorias de informações do dia-a-dia, que podem ser simbolizadas através do som, e associadas a atividades, pessoas e lugares.

A importância e influência da música e dos seus elementos sonoros no desenvolvimento do ser humano, tem-se tornado cada vez mais evidente. A investigação sobre esta temática vem comprovando a sua importância na relação simbiótica entre o indivíduo, desde a sua forma mais precoce, e o meio envolvente. Contudo, constata-se que muito existe por descobrir e

fundamentar sobre a potencialidade desta arte, quando em contacto com o indivíduo, nas suas formas passiva, recetiva, reativa, proactiva e interativa.

1.3 A expressão sonoro-musical como meio de avaliação, comunicação e desenvolvimento na criança com necessidades educativas especiais

As expressões providenciam formas alternativas de avaliação. Gardner (1995) define a avaliação como: “(...) a obtenção de informações sobre as capacidades e potenciais dos indivíduos, com o duplo objetivo de proporcionar um feedback útil aos indivíduos e informações proveitosas para a comunidade circundante” (p. 150). E faz uma distinção entre avaliação e testagem, considerando que “(...) o que distingue a avaliação da testagem é o fato de a primeira favorecer as técnicas que eliciam informações no curso do desempenho habitual, e sua apreensão com o uso de instrumentos formais administrados num ambiente neutro, descontextualizado” (Gardner, 1995, p. 151).

Em alternativa à testagem formal padronizada da escola uniforme como forma exclusiva de avaliação, Gardner (1995) propõe “a avaliação no contexto” (p.140), ou seja, a avaliação deve ocorrer no contexto de produção dos alunos, do envolvimento dos alunos em encontrar e resolver problemas e projetos capazes de os motivar e interessar, no ambiente natural de aprendizagem onde “as forças naturais e adquiridas dos alunos possam manifestar-se” (p. 157); deve ser justa para com a inteligência, atender às diferenças individuais, níveis de desenvolvimento, aos produtos elaborados, objetivos e desejos do aluno em participar, ao desempenho, e ser utilizada para o benefício do aluno, indicando forças individuais a explorar. Ao considerar a visão multifacetada da mente defende também a escola centrada no indivíduo. Neelands (1991, citado em Peter, 1998b), por seu lado, afirma que a avaliação nas artes deve ter em conta o processo e não o resultado ou o produto.

Goldberg (1997) considera as artes como um importante instrumento de avaliação capaz de proporcionar métodos alternativos e criar mudanças em algumas conceções tradicionais relativamente às reais capacidades dos alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem nas áreas académicas. Através das artes, os alunos expressam a sua compreensão dos conteúdos das várias áreas, assim como proporcionam meios para avaliar a sua compreensão de conceitos importantes dos conteúdos curriculares.

Sousa (2003) considera a música como um imperativo biológico de fulcral importância na vida do ser humano. Para Sousa (2003b), o aluno é um ser holístico e total, e a educação não

pode “ser reduzida a uma série de disciplinas curriculares separadas (...) unicamente voltadas para a transmissão do saber, olvidando a formação do ser” (p. 20). O objetivo da educação pela música é colocar a música ao serviço da educação da criança, como uma ferramenta pedagógica, não sendo necessário o professor conhecer a escrita musical nem saber tocar qualquer instrumento musical para poder proporcionar aos alunos os meios para satisfazerem as suas necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação, ou seja, o desenvolvimento geral e equilibrado da personalidade. Pelo contrário, na educação musical o objetivo é a música, a aprendizagem da técnica de tocar um instrumento, a audição de música e a leitura musical, o despertar para o som, para a pulsação, o ritmo, a melodia, a harmonia, sendo necessários professores de música com conhecimentos da pedagogia da música e de psicopedagogia geral (Sousa, 2003b).

A expressão musical, de acordo com Gagnard (1974), Copland (1974) e Gordon (2000), estimula a autoestima, bem como a motivação do aluno, por isso, é potenciadora do trabalho colaborativo já que se baseia na improvisação, a criatividade e expressividade, permitindo desenvolver capacidades sensoriais e perceptivas, de relaxamento e concentração, valorizando o silêncio. De igual forma, permite desenvolver capacidades motoras e expressivas do corpo. Ao desenvolver a capacidade de entoação, aprofunda também a audição e capacidade de discriminação fonética. Crê-se, por isso, que a música deve ser assimilada em simultâneo e de forma idêntica à língua materna.

A incorporação de oportunidades de comunicação associadas a uma atividade musical pode levar ao aumento de respostas de comunicação apropriadas para algumas crianças com perturbações de desenvolvimento (Braithwaite & Sigafos, 1998). De acordo com Gagnard (1974), as crianças que apresentam perturbações de linguagem (escrita ou oral), ou têm dificuldade em realizar a integração psicomotora, nomeadamente perturbações do esquema corporal, podem ver a sua aprendizagem significativamente limitada por: falta de compreensão do espaço, inversões de letras e sílabas, dislexias, perda de ritmo. Estas crianças podem beneficiar com as atividades associadas à expressão musical, uma vez que promovem uma estreita relação entre o controlo emocional e corporal, tendo “as aquisições no plano rítmico uma repercussão sobre os bloqueios psicológicos e, por conseguinte, sobre as inibições verbais ou motoras” (Gagnard, 1974, p. 68). A discriminação fonética e a consciência das diferentes consoantes com articulação mais complexa podem ser desenvolvidas com o recurso à flauta de êmbolo, por exemplo, em que a diferença entre os sons agudos e graves produzidos pela flauta é traduzida pelas crianças por meio de movimentos corporais, facilitando a sua compreensão e

interiorização. A linguagem também pode ser desenvolvida através da invenção de palavras (pseudopalavras) imitando o badalar de um sino, acompanhando o ritmo de uma música. A criança não só desenvolve a expressão verbal como a socialização e a criatividade.

O método Kodaly é um exemplo representativo da expressão musical, através da qual é possível conciliar vários tipos de desenvolvimento, nomeadamente a aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, axiológico, social e linguístico. Este método baseia-se na educação do ouvido, melhorando significativamente a discriminação fonética e da voz, desenvolvendo a capacidade articulatória e de produção de sons. De acordo com Subirats (2007), o método de Kodaly utiliza canções tradicionais, que fazem parte das vivências das crianças, e estas “percuten, marchan y cantam las canciones vivenciando-las” (Subirats, 2007, p. 67). De igual modo, Gagnard (1974) refere que a expressão musical promove não apenas aspetos isolados da personalidade das crianças, mas também a sua formação global, como um todo em interação. Através de jogos dramático-musicais, que podem iniciar-se com uma canção já aprendida ou uma pequena improvisação, as crianças podem vivenciar o ritmo gestualmente (associação audição e gesto) ou, em sentido contrário, a partir de um texto podem criar jogos dramático-musicais de forma a deixar emergir a criatividade, desenvolvendo a imaginação, bem como a socialização e interação com os outros. Os textos livres, criados a partir de audições, também estimulam a liberdade de expressão dos alunos, a criatividade e as capacidades linguísticas.

A inteligência musical é a inteligência que emerge mais cedo no ser humano, e a música é a textualização dessa inteligência sonora (Gardner, 1994). A inteligência musical tem vários elementos que a caracteriza: melodia, ritmo, timbre, harmonia e a capacidade de escuta. As crianças que têm esta inteligência mais desenvolvida são capazes de identificar timbres, frequências e melodia nas canções das mães com 2 anos e aos 4 identificam padrões rítmicos, brincam com os sons o que demonstra capacidade de inventar e criatividade.

O método Orff, surge como um conceito pedagógico no ensino da música para crianças, onde, por exemplo, a música é trabalhada através do ritmo estabelecendo-se uma ligação com a linguagem ao analisar as palavras, as suas sílabas tónicas, os seus ritmos, a frase com as suas acentuações e entoações, até chegar ao texto, à sua interpretação. As palavras, as frases e os textos podem ser trabalhados com a expressão musical, com instrumentos. Os textos podem ser sonorizados e os poemas musicados com melodias feitas pelos alunos e acompanhados com instrumentos que podem ser rítmicos ou de altura definida. A criança vivencia em simultâneo a música e trabalha a discriminação auditiva e a consciência fonética, a divisão silábica, a

articulação e a noção de frase. É um método que promove constantemente a improvisação coletiva com o conseqüente desenvolvimento da consciência social, do respeito pelo outro, do saber escutar e ouvir o outro.

A música está ligada ao corpo e ao movimento, mesmo que de forma implícita. Já a ligação entre a inteligência musical e a inteligência espacial é menos evidente; no entanto, Gardner (1993) salienta que o facto de as capacidades musicais estarem localizadas no hemisfério direito indica que algumas dessas atividades podem estar interligadas com a localização espacial. Gardner (1993, p. 123), tendo por base Lauren Harris, refere que os compositores “are dependent upon powerful spacial abilities, wich are required to posit, appreciate, and revise the complex architectonic of a composition”. A música também pode estar ligada às estruturas subcorticais dos sentimentos e emoções, “music can serve as a way of capturing feelings, knowledge about feelings, or knowledge about the forms of feelings” (Gardner, 1993, p. 124). Uma pessoa com danos cerebrais no hemisfério direito pode continuar a ensinar música e a escrever livros, mas pode perder a capacidade e o desejo de compor.

O método Kodaly é um bom exemplo da ligação entre estas duas inteligências, pois centra-se no ritmo e na audição interior através de canções associadas à fonomímica (ligação entre gesto e fonema através da música). A vivência do ritmo através do corpo permite à criança desenvolver a consciência corporal, a motricidade grossa e fina, e a lateralidade. Através das canções, as crianças desenvolvem a capacidade auditiva e de identificação de sons (Gagnard, 1974). De igual modo, a criança, ao mover-se ao som de uma música acompanhada de um objeto, não só desenvolve a consciência corporal como a relação com o espaço e com os objetos.

Gardner (1993) refere que é possível encontrar ligações entre as capacidades musicais e os outros sistemas intelectuais, assim como entre quaisquer outras inteligências, sendo fundamental explorar as ligações e conexões entre as várias esferas da inteligência: “As an aesthetic form, music lends itself especially well to playful exploration with other modes of intelligence and symbolization, particularly in the hands (or ears) of highly creative individuals” Gardner (1993, p. 126).

De acordo com Peery (2002), a música é considerada uma necessidade humana fundamental que atravessa todas as culturas e épocas. A música faz parte integrante do desenvolvimento humano e pode funcionar como um catalisador de outras facetas do desenvolvimento.

Waugh e Riddoch (2007) evidenciam os benefícios da audição de música clássica de fundo para alunos do 1.º ciclo do ensino básico, com incapacidade intelectual severa. Segundo estes autores, a música clássica produz um efeito calmante e suavizante, capaz de melhorar a atenção e a concentração durante a realização das tarefas e a obtenção de melhores resultados, melhora atitudes e comportamentos na sala de aula e desenvolve as capacidades auditivas. Ouvir música clássica aumenta o QI e o raciocínio espaciotemporal (Hetland, 2000, citado por Waugh & Riddoch, 2007), estimula e altera o ambiente/humor na sala de aula (Thomas, Shellenberg, & Husain, 2001, citado por Waugh & Riddoch, 2007).

Crnec, Wilson & Prior (2006) sublinham que a educação musical pode alargar e enriquecer o desenvolvimento da criança de muitas maneiras. Crnec et al. (2006) sublinham os benefícios cognitivos e académicos da música em alunos com necessidades educativas especiais. Ouvir música de fundo na sala de aula pode: acalmar alunos com hiperatividade ou incapacidade intelectual; aumentar a concentração e o desempenho na matemática em crianças com dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais e emocionais; diminuir fatores fisiológicos como a excitação e o stress devidos a dificuldades académicas e pessoais e assim obterem melhores resultados (Crnec et al., 2006).

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. & Besson, M. (2009) defende que a expressão musical pode influenciar ou modificar o processamento da linguagem e sugere que uma intervenção em música reforça as habilidades de perceção auditivas básicas de crianças com dislexia e pode também corrigir alguns dos seus défices linguísticos.

No campo da reeducação ou da educação musical em crianças com necessidades educativas especiais, Santos (1977) fala de um método da Orff-Schulwerk como método em reeducação (sobretudo casos de dislexia) que contribui para elevar e dignificar a educação e o desenvolvimento total fisiológico, sensorial, psicomotor, intelectual, afetivo e social da criança através da música.

Segundo Dalben (1991), os princípios da educação especial têm como foco de atuação os alunos que apresentam dificuldades no processo de escolarização. Como tal, tenta-se agir no sentido de promover o seu desenvolvimento em direção à autonomia nos exercícios das suas atividades, alterando-se os meios e condições disponíveis para a sua aprendizagem. O trabalho dos professores na educação especial deve ser todo orientado para a criação de instrumentos especiais que focalizem as funções e forças que gerem uma nova visão para a educação de alunos portadores de necessidades especiais, em oposição a uma visão minimalista da educação

de pessoas especiais ou com dificuldades de aprendizagem (Dalben, 1991). O foco não é o limite ou o déficit que o aluno manifesta, mas as possibilidades reais que apresenta quando pode operar com instrumentos especiais, já que se adota a premissa de que a educação formal da pessoa com problemas no processo de escolarização precisa orientar-se para a participação ativa desta na vida coletiva (Dalben, 1991).

Sendo assim, o que se procura são as condições que promovam o sucesso e minimizem o fracasso do aluno especial.

Segundo Dalben (1991), o professor deve ter em mente, que numa sala especial, ensina-se participando, vivenciando sentimentos, procurando sanar as dificuldades à proporção em que elas se apresentam, e mais do que tudo, escolher procedimentos para atingir os objetivos determinados. Dessa forma, ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente, pelas experiências proporcionadas pela ação desencadeada.

De acordo com Dalben (1991), a utilização da música como recurso didático para as demais áreas do conhecimento, trabalho e expressão, tem como finalidade criar no aluno especial uma percepção em relação à realidade humano-social, despertando neste o interesse pelo conteúdo.

A atividade musical assume um papel de extrema importância no desenvolvimento das crianças, pois apela à expressão, à emoção e conseqüentemente promove o desenvolvimento criativo. Segundo Pocinho (1999), uma das intervenções necessárias a realizar-se na criança com NEE é proporcionar-lhe vivências com o meio envolvente e a música, dar-lhe-á a oportunidade de ouvir e explorar diferentes sons, cantar, dançar, tocar para que se situe e participe no mundo que a rodeia.

Sousa (2007) alerta para a importância da prática de uma educação pela música, uma vez que, o objetivo não é centrar-se na aquisição de conhecimentos musicais, mas, no desenvolvimento das suas capacidades ao nível sensorial, da atenção, da percepção, da memória, das emoções, da cognição e da socialização. É através de jogos musicais que todas estas competências se podem desenvolver. Esta ideia é reforçada pelo pedagogo Raymond Schafer (1991) quando refere que o objetivo da educação musical não será a música, mas a educação e que esta deve estar ao serviço da pessoa, ao serviço do desenvolvimento holístico do Homem.

A música deve ser utilizada para desenvolver capacidades perceptivas e cognitivas, expressivas e criativas, promover a sociabilidade e a cooperação (Sousa, 2003). Gainza (1988) foca a importância da educação musical na educação especial referindo que ela dá uma

contribuição significativa e sistemática ao processo integral do desenvolvimento humano. A educação musical é uma área que apresenta muitos benefícios para todos os alunos e em particular para os alunos com NEE, pois permite: facilitar a aprendizagem de outros conteúdos curriculares, descobrir novas formas de comunicação, desenvolver a capacidade de expressão tanto ao nível verbal como da linguagem, desenvolver a capacidade de organização espaço-temporal, promover a socialização através das atividades propostas e colaborar tanto ao nível da organização bem como da estruturação do pensamento lógico. Segundo Jellison (Gallegos, 2006), a música pode funcionar como elemento motivador e facilitador da aprendizagem social e académica.

Ockelford (2000) refere alguns fatores a ter em conta na vivência da experiência musical com crianças e jovens com NEE ou multideficiência: ouvir, responder e refletir. Segundo o autor, as crianças com multideficiência ou com um atraso global do desenvolvimento, encontram-se frequentemente em estágios de desenvolvimento precoces, no entanto, têm a capacidade de processar quer sons musicais, quer sons organizados, de forma bastante eficaz. Considera-se, por isso, importante que crianças com estas características tenham acesso a uma variedade de experiências auditivas, permitindo que as suas capacidades auditivas se desenvolvam tanto quanto possível, juntamente com as respostas sensório emocionais que a música pode gerar.

As respostas comportamentais podem variar (Davies & Richards, 2002), sons baixos podem ter um efeito apaziguador, enquanto sons altos podem ser evocadores de excitação: melodias rápidas geralmente têm conotações energéticas, enquanto que as lentas são repousantes. Este tipo de reações pode ser encontrado em recém-nascidos (Hargreaves, 1996), e reações semelhantes em crianças com NEE ou multideficiência que se encontrem neste estágio precoce de desenvolvimento ao nível da sua funcionalidade. As respostas emocionais podem derivar, não apenas a partir da qualidade dos sons, mas também através da associação a pessoas, momentos, atividades ou locais (Ockelford, 2000).

De acordo com Ockelford (2000), de um modo geral, o impacto emocional da música, enquanto promotora do envolvimento destas duas formas básicas de resposta, envolve, também, um processamento de nível superior. Segundo Meyer (1973) esta resposta é estimulada por padrões sonoros abstratos, que criam certas expectativas e tensões nos ouvintes que estão familiarizados com o estilo, criando diferentes sentimentos, relacionados com o tipo de resolução da música no final. No entanto, Ockelford (2000) defende que para poder reagir é necessária uma compreensão ao nível do subconsciente de como a música é estruturada, assim

como a capacidade de resposta emocional. E é provável que estas capacidades ainda se encontrem em desenvolvimento em grande parte das crianças com multideficiência ou deficiência profunda. Este facto vai-se refletir, inevitavelmente, na natureza da reação da criança à música.

Competência em áreas como performance, improvisação e composição - no sentido de ter a capacidade de planear e reproduzir séries de sons, fielmente a uma intenção interior, em resposta ao que é ouvido, ou através de instrução - é característica de um número menor de alunos. Fazer música neste sentido requer um conjunto de competências, incluindo um nível de desenvolvimento para processar a tonalidade, o ritmo e outras qualidades do som de forma eficaz; uma variedade de competências motoras, coordenadas com o que se ouve; concentração, memória, imaginação e motivação; e, em muitos casos, uma consciência da presença, necessidades e expectativas dos outros.

Estas competências podem ser encontradas em alguns jovens com dificuldades de aprendizagem, cuja realização na música é proporcional ao seu nível geral de funcionamento (Ockelford, 2000).

Ockelford, Vogiatzoglou, Welch, Himonides e Zimmermann (2010), sugerem ainda a existência de seis etapas principais na compreensão e no envolvimento de crianças com dificuldades de aprendizagem com a música. De acordo com estes mesmos autores, os sujeitos com necessidades educativas especiais mais profundas tendem a funcionar entre os níveis 1 e 3 dessas mesmas etapas, nomeadamente: confusão e caos; consciência e intencionalidade; e, relacionamentos, repetição e regularidade.

Seja qual for o seu contexto e conteúdo, a música é particularmente eficaz no suporte ao desenvolvimento da interação social num nível precoce de funcionamento. É, em todos os sentidos, altamente repetitiva, as peças são geralmente constituídas por sequências idênticas ou similares, que dividem o tempo em partes gerenciáveis e constituem fatores previsíveis.

Este género de padrão musical, fornece uma estrutura segura para interagir com o mundo imprevisível do outro, estabelecendo parâmetros e limites dentro dos quais a socialização pode ocorrer, e desenvolver confiança através de um meio que a grande maioria das crianças considera agradável e motivador.

1.4 O impacto e a importância da música em crianças e jovens com NEE: estudos e iniciativas mundiais

Pretende-se neste capítulo realizar uma breve abordagem aos estudos que têm decorrido numa perspetiva nacional e internacional, sobre o impacto da música no desenvolvimento da criança e do jovem com NEE.

Através da pesquisa efetuada sobre os estudos realizados em Portugal na matéria em questão, verifica-se que estes são essencialmente de carácter experimental e qualitativo, com um número reduzido de participantes. A música surge maioritariamente associada ao contexto escolar e como um elemento facilitador de processos de inclusão de crianças com NEE. A quantidade de publicações, sobre os benefícios e o impacto da música no desenvolvimento da criança com NEE, é maior na área da musicoterapia do que na educação musical. No entanto, e de um modo geral, todos apresentam resultados que associam a música a alterações comportamentais significativas.

Abordaremos seguidamente alguns dos estudos mais recentes publicados em Portugal sobre a área em questão, passando posteriormente por uma perspetiva internacional.

Faria (2014) realizou um estudo sobre o contributo da música na educação, reabilitação e inclusão de crianças com NEE, recorrendo a análise de dois estudos de caso em pré-escolar, através da metodologia de investigação-ação. A autora concluiu que a música teve impacto na educação, reabilitação e inclusão das crianças, observando-se desenvolvimento na área da linguagem, da coordenação motora e da socialização.

Pinto (2013), numa investigação sobre a influência da música na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, pretendeu avaliar as dificuldades de alunos com Autismo, quando inseridos num contexto de trabalho com crianças ditas normais. O grupo de participantes realizou uma atividade conjunta de “Opera musical”, concluindo-se que a música poderá ser um agente facilitador no processo de aprendizagem.

Swinnerton (2015), numa conclusão extraída acerca de um levantamento, a nível nacional, sobre a prática musical em instituições pedagógicas que se dedicam exclusivamente a pessoas com necessidades especiais, denota que há ainda muito trabalho a fazer ao nível local e por parte do Estado, uma constatação que se revela desencorajadora por parte dos técnicos, pais e alunos.

Viana (2012), através da implementação de um programa musical destinado a aprendizagem de conceitos e comportamentos por parte de uma população com NEE, verificou, através dos resultados obtidos, elevados graus de participação e de relevância por parte dos participantes.

Ferreira (2012) procurou analisar através de uma investigação bibliográfica exaustiva, a influência da música no desenvolvimento das crianças com NEE. Neste estudo verificou-se que os alunos com NEE que participaram em atividades onde a música esteve presente, revelaram mais facilidade no processo de aprendizagem, cooperação e expressão pessoal que os alunos com NEE que não participaram nas atividades.

Santos (2016) realizou uma investigação com o objetivo de compreender o contributo do Programa de Interação e Socialização pela Música (PISM), aplicado em 39 sessões, na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21 (T21), com os seus pares sem necessidades educativas especiais (NEE). Concluiu-se que o programa de Educação Musical PISM permitiu aos alunos com T21 melhorar o seu desenvolvimento pessoal e social, tal como, a sua capacidade de comunicação, participação, interação, convivência, com os seus pares e compreensão em relação ao que lhes era proposto.

Ferrão (2016) realizou um estudo com o objetivo geral de compreender a influência de um programa de Educação Musical na capacidade de iniciativa, na socialização e no autoconceito de alunos com NEE. No estudo de caso foi utilizada uma metodologia mista, e como instrumentos de recolha de dados, a escala de Piers Harris (PHCSCS) aplicada antes e após a implementação do PEM (Programa de Educação Musical) e as grelhas de observação não participante, a cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais-Incapacidades Intelectuais (NEE-II). Concluiu-se ter havido uma evolução positiva na participação das atividades propostas nas suas variadas formas, o que permitiu apreciar o reforço positivo no desempenho e na gestão das decisões pessoais. No que diz respeito à socialização, observou-se que a música atuou como um incentivo, apesar de em escala diminuta. No que concerne ao autoconceito, não houve manifestação de alteração do mesmo, não tendo sido possível identificar comportamentos que demonstrassem uma melhor aceitação de si mesmo ou do reconhecimento do seu valor, em contextos dissemelhantes.

Segundo os dados obtidos, numa investigação levada a cabo por Foley (2017), a educação musical tem um lugar importante para os estudantes com necessidades especiais. Através de programas de educação artística, baseados na comunidade, os benefícios dos

estudantes variam desde a área social à acadêmica. Os resultados da investigação identificaram que a educação musical é benéfica para os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) nas áreas cognitiva, comportamental e comunicativa.

Numa perspectiva internacional vários estudos têm sido publicados relativamente ao impacto da música e da expressão sonoro-musical quando inseridos numa intervenção musicoterapêutica com crianças e jovens com NEE.

Num estudo realizado por Özeke (1998), a música revelou ser uma ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem, observou-se que o uso da música contribuiu para o estabelecimento de comunicação com as crianças, estimulando o desenvolvimento académico e social das mesmas.

Também İzgü (1993, citado por Kocabas & Ozeke, 2012) concluiu, através de um estudo levado a cabo na Turquia, que a expressão sonoro-musical afetou positivamente o desenvolvimento da área da linguagem, emocional, social, física e psicomotora de crianças com deficiência auditiva.

Surrency (2001) constatou, através de uma investigação sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais em programas de música instrumental, que a expressão sonoro-musical tem impacto ao nível da autoestima e do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Numa pesquisa (Ockelford, 2008) levada a cabo no Reino Unido (através do programa *PROMISE*) sobre o impacto da música e da expressão sonoro-musical no desenvolvimento da criança/ jovem com NEE, os professores e os musicoterapeutas observaram nos alunos vários progressos, nomeadamente: desenvolvimento da linguagem e da comunicação - aumento do envolvimento e do contacto ocular; desenvolvimento comportamental, social e emocional: sinais óbvios de prazer e satisfação; redução de estereotípias em função do som ou da música; *self awareness*; noção de si próprio e do outro; partilha de experiências; concretização de instruções simples; desenvolvimento cognitivo e sensorial: aumento da capacidade de concentração; desenvolvimento motor - relaxamento, alongamento, aumento dos movimentos, maior controlo sobre os movimentos, motricidade fina e grossa; coordenação motora.

Numa perspectiva global, segundo um estudo realizado por Brown & Jellison (2012) sobre a prática musical com crianças com deficiência, concluiu-se que, embora existam várias pesquisas recentes sobre música aplicada a crianças com deficiências específicas (principalmente autismo), não existe investigação recente sobre a música aplicada a crianças com multideficiência. Os resultados preliminares desta investigação mostraram que a grande

maioria dos estudos realizados foram de caráter experimental, com a maioria dos relatórios de intervenções com resultados considerados eficazes ou parcialmente eficazes, principalmente no que diz respeito a variáveis sociais. Em comparação com uma investigação anterior, foram encontradas mais publicações com participantes com autismo e relatórios que incluíam ideias/propostas na área da educação especial. As percentagens de artigos que mediam a generalização e examinavam populações com alta incidência de incapacidade (dificuldades de aprendizagens específicas) foram baixos.

Um outro tipo de projetos na área da música e da inclusão de crianças e jovens com NEE, considerado de caráter mais informal, tem vindo a ser posto em prática por todo o mundo. Enquanto os modelos de ensino formal se vão mantendo tradicionais na sua metodologia e formas de atuação, novos avanços vão sendo feitos nas redes sociais, onde um número crescente de projetos está a trabalhar no sentido de promover a inclusão, a melhoria e o bem-estar dos jovens, através do recurso à música e à prática musical, no sentido de reforçar competências socio-relacionais e sentido crítico (Calderón, 2014).

Tratam-se de projetos caracterizados por valores positivos criados pelos chamados “novos cidadãos” (Calderón-Garrido, Gustems-Carnicer & Calderón-Garrido, 2016). Cada projeto constitui uma mudança em que a ação comunitária oferece uma ampla variedade de práticas coletivas para enfrentar desafios sociais, sem simplesmente recorrerem às instituições. Através da ação comunitária, são os alunos, em vez dos professores que determinam a natureza da prática musical e depois procuram significado na mesma (Green, 2008).

Os projetos descritos abaixo são variados. Incluem experiências no uso de percussão, novas tecnologias, voz e música, género musical contemporâneo (rock, hip hop), percussão corporal, técnicas para a realização de grupos vocais e instrumentais e dança e movimento (Gustems, Gale & Gimeno, 2009). O sucesso dos mesmos depende da ideia de que cada participante precisa ser capaz de interpretar, criar e experimentar com som. Podemos encontrar percursos motivacionais, processos de aprendizagem baseada em vários outros formatos, incluindo apresentações musicais, concertos e festivais, peças de teatro, competições, produtos de vídeo, documentos escritos, produção de CD, oportunidades de intercâmbio transfronteiriças, passeios, roadshows, relatórios e blogs. Todos são exemplos de como podemos reforçar a importância da prática musical do dia-a-dia e incentivar os alunos a desenvolverem competências e laços afetivos (Samper, 2010). Todos estes projetos compartilham um objetivo comum: garantir o bem-estar e a felicidade dos participantes, o que, por sua vez, garante o progresso social da comunidade em que vivem.

Os projetos descritos são realizados na área da aprendizagem não formal, e que por sua vez fornecem dados e indicadores de desenvolvimento através de observações e avaliações que podem ser formais e não formais. Estes projetos proporcionam, também, aos professores e educadores um teste para práticas de ensino inovadoras. Tratam-se de projetos que foram maioritariamente criados para responderem a uma necessidade social.

1.4.1 A expressão sonoro-musical com crianças e jovens com NEE: Programas de investigação-ação

Esta secção descreve, de forma sucinta, uma série de iniciativas levadas a cabo através de programas de expressão sonoro-musical onde a aprendizagem está a ser utilizada para reforçar o bem-estar e a inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

O projeto espanhol LOVA (Sharon, 2002) continua o trabalho de um programa educacional que foi criado por Jo Ann Forman e Bruce Taylor em Seattle na década de 1970 e apresentado nas escolas de Nova York na década de 1980. Em 2006, o projeto chegou ao Teatro Real de Madrid, onde, durante o primeiro ano, foi dirigido por Mary Ruth McGinn sob seu nome atual (LOVA significa La Ópera, um Veículo de Aprendizagem - Opera, um veículo para aprender). A cada versão, a LOVA treina professores espanhóis do ensino primário e secundário a projetarem e produzirem uma ópera ou musical com os seus alunos. Os alunos poderão escrever o libreto, compor a música, anunciar a ópera e geralmente trabalham juntos durante o ano letivo, como uma companhia de ópera pode fazer. O projeto usa a criatividade e a música como veículos para desenvolver os conhecimentos cognitivos e emocionais dos alunos, assim com as respetivas competências para que trabalhem mais efetivamente como membros de um grupo. O sucesso nacional do projeto é um fator indicativo da necessidade de tais iniciativas.

Um outro tipo de projetos de cariz musical que está, também, a ser desenvolvido destina-se a combater os riscos de exclusão social da pessoa com deficiência. Trata-se de um programa intitulado *Arte y Discapacidad*, na Argentina, desenvolvido em conjunto com a orquestra infantil de necessidades especiais, a *Orquesta de Niños y Niñas Especiales de Mendoza* (Reyes & Toterá, 2014). A orquestra oferece uma oportunidade, para os músicos e espectadores, de partilhar a criação e apreciação da música. Outra organização que trabalha na área de necessidades especiais é a *Organizacion Nacional de Ciegos Españoles* (ONCE, 1988) (<http://www.once.es>), que apoia vários programas de música, patrocina músicos e grupos

individuais, capacita professores de música, publica notas de braille e organiza um festival de música nacional a cada dois anos (até agora, a organização realizou catorze desses festivais).

Music for All – O acesso à educação musical para pessoas com necessidades educativas especiais (*Education, Culture and Sports Department of Riga City Council*, Kaikkonen, Petraškeviča & Väinsar, 2011) trata-se de um projeto que surgiu em 2007, a partir de uma necessidade sentida e partilhada por dois países bálticos, Letónia e Finlândia, que por sua vez, criaram uma parceria que veio a tornar possível o financiamento e a concretização deste mesmo projeto. O programa partiu de um projeto e de uma vivência escolar partilhada e trocada entre os profissionais de educação musical especial dos dois países.

Os principais objetivos do projeto *Music for All* são: (1) oferecer e disponibilizar métodos de ensino e materiais aos educadores e professores de música, bem como capacitar os mesmos para o ensino de pessoas com necessidades especiais; (2) melhorar atitudes em relação às pessoas com necessidades educativas especiais. O projeto tem sido considerado pelos participantes como uma ótima oportunidade para os parceiros se encontrarem, trabalharem juntos e acumularem potencial criativo para alcançarem resultados a longo prazo (*Education, Culture and Sports Department of Riga City Council*, Kaikkonen, Petraškeviča e Väinsar, 2011).

Including music for all – music networking in the Nordic countries (Kaikkonen & Nilsson, 2014), trata-se de um outro projeto no campo da educação musical especial e da saúde, que surgiu em 2012, através da colaboração entre dois países, Finlândia e Suécia. O projeto foi financiado inicialmente pela Fundação Cultural Finlandesa-Sueca e pela Universidade de Kristianstad, onde professores e investigadores viram a necessidade de facilitar o acesso e a aprendizagem da música, como sendo um direito humano básico. O projeto tem como objetivos: a) identificar fatores importantes para o ensino de música inclusiva e para desenvolver novas abordagens e soluções; b) explorar possíveis consequências relacionadas com a área da saúde; e c) contribuir para a discussão e compreensão sobre "Educação Musical Especial". O suporte teórico do projeto é baseado nos fundamentos da educação sociocultural, da saúde, musicologia e da musicoterapia.

Em Portugal, o projeto Orquestra Geração (OG), destinado à inclusão e capacitação de alunos com necessidades educativas especiais, adota uma prática pedagógica diferenciada, sustentada na cooperação que o trabalho orquestral exige, e que, por isso mesmo, inclui todos os alunos, facilitando a aprendizagem e respondendo às necessidades individuais e coletivas da

orquestra. Num estudo realizado por Silveira, Piscalho, Pereira e Silva (2017), a prática artística orquestral parece favorecer a inclusão de crianças e jovens com NEE. Pelo seu caráter lúdico é uma forma de expressão, que favorece o desenvolvimento integral, a interiorização de valores e o exercício da cidadania, abrindo espaço para outras aprendizagens. A OG acolhe nas suas orquestras alunos com NEE a nível cognitivo e motor. Trabalha com todos os alunos de forma a pôr em evidência as suas competências e recursos pessoais, minimizando as suas vulnerabilidades.

A vasta existência, a nível internacional, de projetos artísticos, onde a música desempenha um papel fulcral, com sucesso comprovado ao nível da inclusão e do desenvolvimento (muitos mais projetos poderiam ser aqui mencionados), proporcionam formas alternativas de observação, avaliação e desenvolvimento dos seus participantes.

Os métodos de avaliação tradicionais raramente reconhecem o progresso feito pelos alunos com NEE (Faux, Finch & Featherstone, 2012). É essencial desenvolver formas complementares de avaliação que capturem as aquisições de competências com autenticidade, equidade e validade.

Se considerarmos as avaliações como oportunidades de aprendizagem onde os alunos aprendem através das suas respostas e, se aceitarmos que isso faz parte integrante de qualquer processo de avaliação, então devem ser desenvolvidas abordagens de avaliação que ajudem os alunos a concretizar este feito (Faux, 2015). Embora a avaliação com recurso a material eletrónico se tenha tornado comum para a aprendizagem credenciada, é necessária uma ferramenta semelhante que forneça informações confiáveis, e medidas de avaliação para uma aprendizagem não formal. Os métodos tradicionais de avaliação são raramente apropriados para esta população, e muitas vezes não reconhecem que os alunos com NEE façam progressos de forma diferente (mesmo entre si), que podem incluir competências como o aumento da confiança ou da interação social. É provável que os métodos tradicionais de avaliação destaquem o que os alunos com necessidades especiais não conseguem fazer, em vez de salientar o que conseguem. Este facto não só é inútil no apoio ao desenvolvimento dos alunos, como também afeta negativamente as suas famílias, que necessitam de observar que estão a ser feitos progressos (Faux, 2015).

Dado o papel importante de avaliação nas necessidades educativas especiais, é essencial desenvolver formas adicionais de avaliação que capturem as conquistas e a consolidação de

competências em alunos sinalizados com dificuldades de aprendizagem, com autenticidade, objetividade e validade (Faux, 2015).

O recurso a tecnologias na avaliação não credenciada, não menos importante, está a ganhar cada vez mais impulso. Por exemplo, evidenciar a progressão é benéfico quer para funcionários como para alunos, dando indicações claras para futuras necessidades de desenvolvimento que podem ser facilmente compartilhadas com toda a equipa multidisciplinar, pais e entidades, mas ainda é necessária mais discussão em torno do desenvolvimento e implementação dessa avaliação (Faux, 2015).

Em 2011, foi realizada uma pesquisa pelo *National Star College* e a Escola de Eletrónica e Ciência da Computação, Universidade de Southampton, financiada pelo JISC - TechDis Service, no sentido de investigar formas de desenvolver um sistema de avaliação flexível e especializado. O objetivo da investigação foi avaliar objetivamente o desenvolvimento do aluno através de um período contínuo de avaliação, usando uma taxonomia da aprendizagem, onde os aspetos pedagógicos da implementação de tal ferramenta melhoram o desenvolvimento do aluno, informando sobre a progressão e realização do mesmo (Faux *et al.*, 2012).

Os resultados da investigação demonstraram que a capacidade de o aluno ver o seu próprio progresso promoveu a confiança e a autoestima, bem como a possibilidade de mostrar o progresso do aluno aos pais e órgãos externos. Tal como acontece com o projeto *Sounds of Intent*, os sistemas necessitam de fornecer evidências de progresso contra uma escala pré-determinada de aquisições e manifestações comportamentais. O que os projetos *InStep* e *Sounds of Intent* destacam é a importância em medir-se os pequenos progressos, que anteriormente não foram medidos, e que são essenciais para a competência dos alunos, de forma a evidenciar o progresso dos mesmos (Faux, 2015).

Ambos os programas, *InStep* e *Sounds of Intent*, utilizam um contínuo de avaliação robusto, que reconhece o processo de desenvolvimento contínuo, etapas de gravação no desenvolvimento do aluno, onde a conquista é vista como um ponto de partida para um maior desenvolvimento, e ambos são baseados em domínios de aprendizagem.

Contudo, Faux (2015) alerta para a importância da confiabilidade das avaliações e para a diferença subjetiva na interpretação dos dados. A padronização pode ser realizada através de discussões de moderação, facilitando a negociação e o acordo sobre os julgamentos de avaliação, mas também os próprios alunos serem parte integrante de qualquer processo de

avaliação, fazendo julgamentos de valor sobre os seus próprios comportamentos e aprendizagens.

Quer o programa *Instep* como o *Sounds of Intent* oferecem abordagens estruturadas para melhorar o desenvolvimento da aprendizagem e uma aprendizagem verdadeiramente personalizada, onde as atividades de avaliação são uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

1.4.2 Os projetos PROMISE e *Sounds of Intent*

O projeto PROMISE (*Provision of Music in Special Education*) é um projeto conjunto de investigação, desenvolvido no Reino Unido, em parceria com várias entidades, entre elas o Instituto de Educação da Universidade de Londres e a Universidade de Roehampton, na área da educação especial, tendo como objetivo central estudar o potencial da música, do som e a sua relação no desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais.

A *House of Commons Select Committee on Education* (2006) estimou que cerca de 18% de todos os alunos em Inglaterra foram categorizados como tendo NEE. Cerca de 3% de todas as crianças (250.000) tiveram uma declaração da SEN (*Special Education Needs*) e cerca de 1% de todas as crianças estavam em escolas especiais (90.000), que representam aproximadamente um terço das crianças com esta designação (Welch *et al.*, 2001). Contudo, até muito recentemente, não tem havido uma perspetiva global sobre o que pode funcionar como um currículo de música apropriado para alunos com necessidades complexas (aqui definido como graves dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem múltiplas e profundas).

Em 2001, surge o projeto PROMISE (Welch *et al.*, 2001), que investigou a uma escala nacional, a natureza da prestação da música em escolas de ensino especial destinado a crianças e jovens com NEE. A pesquisa foi concebida através de um estudo exploratório, constituído por três fases, onde foram usados questionários de amostragem, visitas escolares, e discussões informais com professores e outros profissionais. Participaram neste estudo um total de 53 escolas. Os resultados obtidos a partir do projeto sugeriram que no Reino Unido existe uma variedade considerável no que diz respeito a quantidade e a qualidade do ensino de música e musicoterapia disponível para os alunos (Welch *et al.*, 2001).

As principais conclusões do relatório PROMISE (Welch *et al.*, 2001) foram que: no Reino Unido, praticamente todas as escolas tinham um coordenador de música designado, embora mais de metade não possuísse habilitações na área da música; a maioria das crianças recebia aulas de música a partir de seu próprio professor da turma; aproximadamente um terço das escolas proporcionavam musicoterapia no local, embora apenas cerca de 5% das crianças tenham realmente recebido musicoterapia no momento da pesquisa; o desenvolvimento profissional contínuo (CPD) em educação musical parecia ser *ad hoc* e dependia principalmente de provisão local; a maioria das escolas tinha como base, nos seus esquemas de trabalho, a versão da época do Currículo Nacional para a música em Inglaterra e não havia nenhuma estrutura curricular comum evidente para as crianças com necessidades educativas especiais. No entanto, todos os diretores foram muito positivos sobre os benefícios do envolvimento dos seus alunos em atividades de música; todas as escolas faziam uso extensivo de música e atividades musicais no currículo mais amplo, embora houvesse pouca ou nenhuma relação óbvia entre esta e o currículo formal de música; a maioria dos coordenadores de música afirmou que os objetivos musicais apareceram regularmente na maioria dos Planos Individuais de aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais; e os recursos para a utilização da música variaram ao longo das escolas, com uma utilização generalizada de instrumentos de percussão sem tonalidade, o que provavelmente refletiu o currículo de música, que é concebido no quadro um ano antes, e a falta de experiência de especialistas na área dentro da força de ensino (Welch *et al.*, 2001).

A pesquisa realizada sobre o projeto PROMISE sugeriu que a participação de crianças e jovens em atividades musicais contribuiu positivamente noutras áreas de desenvolvimento através do envolvimento musical, nomeadamente o desenvolvimento de competências de linguagem e comunicação, concentração, comportamento e regulação emocional (Welch *et al.*, 2001).

Contudo, o projeto PROMISE reconheceu que, entre as principais características dos resultados da sua pesquisa, estiveram a falta de um currículo musical e a grande variedade de características nas populações de alunos, entre outros aspetos (Welch *et al.*, 2001).

1.4.3 O Programa *Sounds of Intent*

Em resposta à necessidade existente de orientação no planeamento curricular e na avaliação musical para crianças com NEE, o QCA (Entidade ministerial responsável pela

orientação curricular no Reino Unido) publicou em 2001 orientações curriculares, onde descreveram os vários desempenhos expectáveis, diferenciando-os por níveis e designando-os como *P-levels*. Contudo, várias questões e lacunas foram levantadas relativamente às características apresentadas pelo QCA dentro dos *P-levels*, levando uma equipa de investigação a adequar e apresentar uma nova resposta ao programa apresentado anteriormente, que vem dar origem ao Projeto *SOI*. A estrutura do projeto *SOI* foi revista duas vezes, encontrando-se, no momento, na segunda versão. Ao contrário do enfoque dado aos *P-levels* na área da música, pelo QCA, o projeto *SOI* foca-se essencialmente no desenvolvimento dos interesses, competências e preferências sonoras e musicais da criança com necessidades complexas e multideficiência (Cheng, 2010).

O projeto de pesquisa, *SOI*, é assim, percebido como um sucessor do projeto PROMISE (na medida em que contribui com dados de pesquisa para o mesmo). Foi desenvolvido no Instituto de Educação da Universidade de Londres e tem sido parte de uma série de estudos que envolvem a música e a educação especial. O objetivo do programa *SOI* é construir um programa musical de avaliação e desenvolvimento para crianças com necessidades educativas especiais (Ockelford, 2008).

Segundo Ockelford (2015), a abordagem ao desenvolvimento do projeto *SOI* passou por duas fases principais: numa primeira fase, por uma análise exploratória e qualitativa, que foi utilizada para fornecer uma base teórica e informativa sobre o desenvolvimento de um modelo que estabeleça como as competências musicais e o envolvimento são pensados para serem desenvolvidos em crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem; e em segundo lugar, a eficácia da estrutura foi avaliada através da recolha de dados de vários profissionais no campo, que foram analisados principalmente através de meios quantitativos.

Os principais resultados do projeto *SOI* até o momento são que praticamente todas as crianças (com exceção daqueles incapazes de processar som ou vibração) são capazes de se envolver com a música, de forma reativa, proativa ou interativa. A grande maioria tem potencial para o desenvolvimento musical que pode ser realizado ao longo do tempo, dado um ambiente apropriadamente rico e envolvente (Ockelford, 2015).

SOI é o primeiro projeto de pesquisa no mundo a concentrar-se no desenvolvimento musical de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem e faz a primeira tentativa de indicar como isso pode ocorrer. Desde o seu lançamento público em 2012, o site *SOI* teve mais de 500.000 downloads de recursos, de pessoas de todo o mundo (Ockelford, 2015). Segundo

Trower (2017), das 500 escolas no Reino Unido que recebem 40.000, ou mais, crianças com dificuldades profundas de aprendizagem, quase metade já usa o *SOI*. A plataforma online *SOI* recebeu mais de 7,4 milhões de visitantes nacionais e internacionais desde que foi lançado em 2012 e mais de 680 profissionais do Reino Unido registraram-se no site. O projeto *SOI* foi, até ao momento aplicado e testado em 17 países (em alguns a investigação ainda se encontra a decorrer) (Trower, 2017).

SOI é atualmente um portfólio único de projetos que surgiram do quadro de desenvolvimento musical que foi implementado, pela primeira vez, para informar e aprimorar a oferta musical, terapêutica e recreativa para crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem (Trower, 2017). Os seguintes projetos surgiram a partir da estrutura conceptual do *SOI*:

- *The Sounds of Intent online resource*
- *Sounds of Intent in the Early Years*
- ‘*Little Amber*’
- ‘*Music in Neurodegenerative Disease*’ (‘MIND’), Phase 1
- ‘*All Join In 2*’
- Curso de Pós-Graduação em *Sounds of Intent*

A equipa de pesquisa do *SOI*, liderada por Adam Ockelford e em parceria com colegas do Instituto de Educação UCL e do *Royal National Institute of Blind People*, têm vindo a desenvolver investigação na área da psicologia referente ao desenvolvimento musical “típico”. Desenvolveram um quadro de desenvolvimento musical baseado em dados observacionais de centenas de crianças com dificuldades de aprendizagem e /ou autismo, experimentando ou envolvendo música, e ainda, a *teoria zigónica* de Adam Ockelford, que procura entender como a música faz sentido a todos (Ockelford, 2017). O programa *SOI* ganhou impulso na última década e continua a apoiar pesquisa inovadora nos campos da educação musical e da psicologia da música, em NEE (Ockelford & Voyajolu, 2017, Ockelford, 2017b).

Uma evidência adicional do impacto do *SOI* pode ser vista no relatório de Ofsted (UK, 2012) sobre educação musical na Inglaterra, disponível para exibição online em www.ofsted.gov.uk/resources/music-schools-wider-still-and-wider, pelo qual a estrutura *SOI* é

considerado um exemplo de boas práticas na educação musical para crianças com dificuldades de aprendizagem (Trower, 2017).

Segundo Welch, Himonides, Ockelford, Vogiatzoglou e Zimmermann (2012), a relação das crianças com NEE e a música, encontra-se, de um modo geral, na literatura de pesquisa sob a representação de educação musical. O que se torna algo surpreendente, dado o interesse de longa data na música como terapia e também a pesquisa contínua nas neurociências e psicologia cognitiva, que sugerem que o comportamento musical é uma das principais características da condição humana.

Uma pesquisa realizada recentemente no Reino Unido, sobre a música no setor escolar especial, revelou que a música era valorizada, mas que as escolas tinham pouca orientação formal ou expectativa cultural sobre como promover o comportamento musical no contexto de necessidades especiais (Welch *et al.*, 2012). A pesquisa marcou o início de uma década de atividade pelos autores deste trabalho, trabalhando em colaboração com escolas e pais, para remediar esta situação, criando um quadro de desenvolvimento baseado em evidências de estudos de caso.

Na última fase da pesquisa *SOI* (Welch *et al.*, 2012), os instrumentos de trabalho foram disponibilizados online para o setor escolar especial. Durante um período inicial de dois meses, $n = 42$ colegas em escolas especiais começaram a usar a estrutura *SOI*, gerando dados sobre $n = 172$ crianças. Os dados recolhidos revelam uma grande diversidade de comportamentos musicais nos alunos, mas sem género significativo, nem diferenças étnicas. No entanto, a análise por categorias de diagnóstico sugere que pode haver diferenças características nos perfis de comportamento musical deste grupo, relacionados com a natureza e severidade da deficiência.

No entanto, é extremamente raro que qualquer criança não demonstre alguma forma de envolvimento com a música. Em geral, a pesquisa indica que a nova estrutura *online* de desenvolvimento do *SOI* já está a ajudar os professores participantes a melhorar o alcance e a qualidade de suas atividades de educação musical. Também tem provado ser uma ferramenta de pesquisa útil, que permitirá aos investigadores construir uma imagem muito mais detalhada e completa da natureza do comportamento musical e como ela pode ser nutrida e desenvolvida para todas as crianças (Welch *et al.*, 2012).

A fundamentação do programa *SOI* tenta combinar: (a) aplicação das conclusões do "*mainstream*" da psicologia do desenvolvimento da música (como Lecanuet, 1996; McPherson,

2006); (b) construir a partir da teoria 'zygonica' de Ockelford de como a música faz sentido para as pessoas (Ockelford, 2005, 2006); e (c) concluir a pesquisa empírica exploratória sobre o comportamento musical em crianças e jovens com NEE (Ockelford, Welch, Zimmermann & Himonides, 2005; Ockelford, 2008; Welch, Ockelford, Zimmermann & Himonides, 2008).

São objetivos do *SOI* (Ockelford, 2008): avaliar e (se necessário) refinar um quadro preliminar de desenvolvimento musical para crianças e jovens com NEE, que tinha anteriormente sido concretizado pela autoridade de programas curriculares em Inglaterra (QCA, 2001); investigar estratégias de intervenção destinadas a promover o envolvimento e o desenvolvimento musical, de acordo com as ideias estabelecidas no quadro evolutivo; fazer sugestões para projetos de currículos musicais de forma a garantir que estes sejam mais homogêneos de acordo com a diferenciada necessidade de desenvolvimento existente; e projetar um recurso baseado na *web* que possa ser usado por profissionais para apoiar uma intervenção eficaz em/e através da música para aqueles que se encontram no início dos estágios de desenvolvimento.

O programa *SOI* oferece, assim, uma base curricular para o planeamento, que permite avaliar os resultados e os progressos das atividades musicais em crianças e jovens com NEE.

O programa é constituído por três domínios ('reativo', 'proativo', e 'Interativo') de envolvimento musical que são apresentados através de uma série de círculos concêntricos. Nomeadamente, o domínio reativo, que corresponde à capacidade de ouvir e responder a estímulos musicais; o domínio proativo, que denota causar, criar e controlar música e sons musicais; e, a terceira dimensão do esquema concêntrico, o domínio interativo, que diz respeito à capacidade de ouvir sons e produção dos mesmos em conjunto com outro (s) elemento(s), e de comunicação (Ockelford, 2008).

O programa *SOI* identifica seis grandes níveis de sucesso como elementos fundamentais para o reconhecimento e compreensão do desenvolvimento musical que as crianças com multideficiência são propensas a seguir. O programa baseou-se nas características típicas do desenvolvimento musical precoce, para mapear a estrutura do programa *SOI* (Cheng, 2010).

De forma a refletir a natureza das observações, lista-se nos quadros abaixo, o *design* da estrutura do programa *SOI*, nos seus três domínios de intervenção, relacionando com as fases de desenvolvimento onde os comportamentos são considerados típicos e se encontram emergentes (ver Tabelas 2,3 e 4).

Tabela 2
Domínio reativo do esquema SOI.

Domínio Reativo	Níveis de realização (Ockelford, 2008, p.96)	Correspondência às características típicas das fases de desenvolvimento (Ockelford, 2008, p.78, p.94)
R1	Encontra os sons.	Quatro a cinco meses antes do nascimento e anteriormente.
R2	Mostra uma consciência emergente do som.	Desde três a quatro meses antes do nascimento até aos primeiros meses após o nascimento.
R3	Responde a padrões sonoros simples (produzidos através de repetição ou regularidade).	Dois meses e meio a cinco meses após o nascimento.
R4	Reconhece e responde a grupos sonoro-musicais distintos (a "motivos/temas" musicais) e às relações entre eles (exemplo, pergunta-resposta).	Com a idade de sete a onze meses em diante.
R5	Escuta peças musicais na íntegra: reconhece características estruturais proeminentes (exemplo, coros); responde a características gerais (exemplo, tempo); desenvolve preferências.	A partir dos quatro ou cinco anos de idade.
R6	Envolve-se com peças musicais, como "narrativas sonoras" abstratas, nas quais são repetidos padrões de notas musicais, que podem variar ao longo do tempo de forma a criar um significado; diferencia entre estilos e performances.	A partir da adolescência.

Tabela 3
Domínio Pró-ativo do esquema SOI.

Domínio Pró-ativo	Níveis de realização (Ockelford, 2008, p.96)	Correspondência às características típicas das fases de desenvolvimento (Ockelford, 2008, p.78, p.94)
P1	Produz sons sem saber.	Nas fases fetais iniciais, quando se torna possível o movimento do feto.
P2	Faz ou controla o som de forma intencional.	Desde o nascimento a seis meses após o nascimento.
P3	Produz padrões sonoros simples intencionalmente, através de repetição ou regularidade.	Quatro a seis meses após o nascimento.
P4	(Re)cria pequenos grupos distintos de sons musicais ('motivos') e liga-os de forma coerente.	Desde os sete aos onze meses.
P5	(Re)cria peças musicais simples e curtas; potencialmente de duração e complexidade crescentes; aumentando a sua aproximação 'ao tempo' e (quando relevante) à tonalidade, corretos.	Desde os quatro ou cinco anos de idade.
P6	Procura comunicar através de uma performance expressiva, aumentando a competência técnica; cria peças musicais que têm como intenção transmitir determinados efeitos.	A partir da adolescência.

Tabela 4
Domínio interativo do esquema SOI.

Domínio Interativo	Níveis de realização (Ockelford, 2008, p.96)	Correspondência às características típicas das fases de desenvolvimento (Ockelford, 2008, p.78, p.94)
I1	Relaciona-se involuntariamente através do som.	Desde o nascimento.
I2	Interage com outro(s) utilizando o som.	Desde o nascimento a dois meses em diante.
I3	Interage através da imitação do som do(s) outro(s) ou reconhecendo-se como sendo imitado pelo(s) outro(s).	A partir dos dois meses em diante.
I4	Envolve-se em diálogos musicais, utilizando grupos sonoro-musicais distintos ("motivos/temas").	Desde os sete aos onze meses de idade.
I5	Toca e/ou improvisa música com outros, de crescente complexidade e duração, usando competências cada vez mais desenvolvidas da prática musical de conjunto.	A partir dos quatro ou cinco anos de idade.
I6	Faz música com o(s) outro(s) de forma expressiva, com um repertório alargado de diferentes géneros e estilos musicais.	A partir da adolescência.

Do ponto de vista teórico do programa *SOI*, a intencionalidade da produção de som surgirá após o desenvolvimento da consciência sonora. Ou seja, os comportamentos dos domínios proativos tendem a surgir após os comportamentos das etapas reativas equivalentes. Assim como, os domínios interativos recorrem a elementos das cadeias reativas e proativas, ocorrendo apenas em simultâneo ou após as etapas reativas e proativas equivalentes (Cheng, 2010).

Durante a avaliação de crianças e jovens com necessidades complexas, Ockelford (2008) escreveu que:

(...) a realidade é que dependendo da natureza da condição médica e das suas implicações funcionais, algumas crianças ou jovens com multideficiência vão mudar, desenvolvendo novas competências e capacidades, conhecimentos e compreensão; outros manter-se-ão na mesma, mantendo as competências que têm; enquanto que outros perderão capacidades, independentemente dos *inputs* que lhes são proporcionados. Mas, dependendo das circunstâncias pessoais de cada aluno, cada estado pode ser igualmente válido. É a qualidade da experiência educativa na maximização do potencial da capacidade da criança ou jovem, que a equipa do programa *SOI* sentiu ser o fator mais importante. (p. 81)

Cada domínio tem, assim, seis níveis para retratar diferentes níveis de realização, envolvimento ou experiência, e para ilustrar as relações contingentes importantes entre eles.

O quadro *SoI* tenta retratar a noção de crescimento/desenvolvimento "da expansão de um pequeno núcleo interno para um mundo mais amplo e externo " (Ockelford, 2008). A ideia está retratada no esquema concêntrico de desenvolvimento e avaliação musical que o programa apresenta.

Ao apresentar a figura concêntrica da estrutura do programa *SOI* a equipa de pesquisa do programa desenvolveu uma série de círculos concêntricos para situar os três domínios de envolvimento com a música em seis níveis de desenvolvimento (Figura 3). Cada nível tem um descritor para resumir uma experiência ou competência específica relacionada com o desenvolvimento musical para crianças com multideficiência (Cheng, 2010). Ockelford (2008) afirma que “o quadro é uma simplificação conceptual em grosso-modo de uma área altamente complexa da atividade humana. Este só podia funcionar sendo seletivo e sumativo” (p.82).

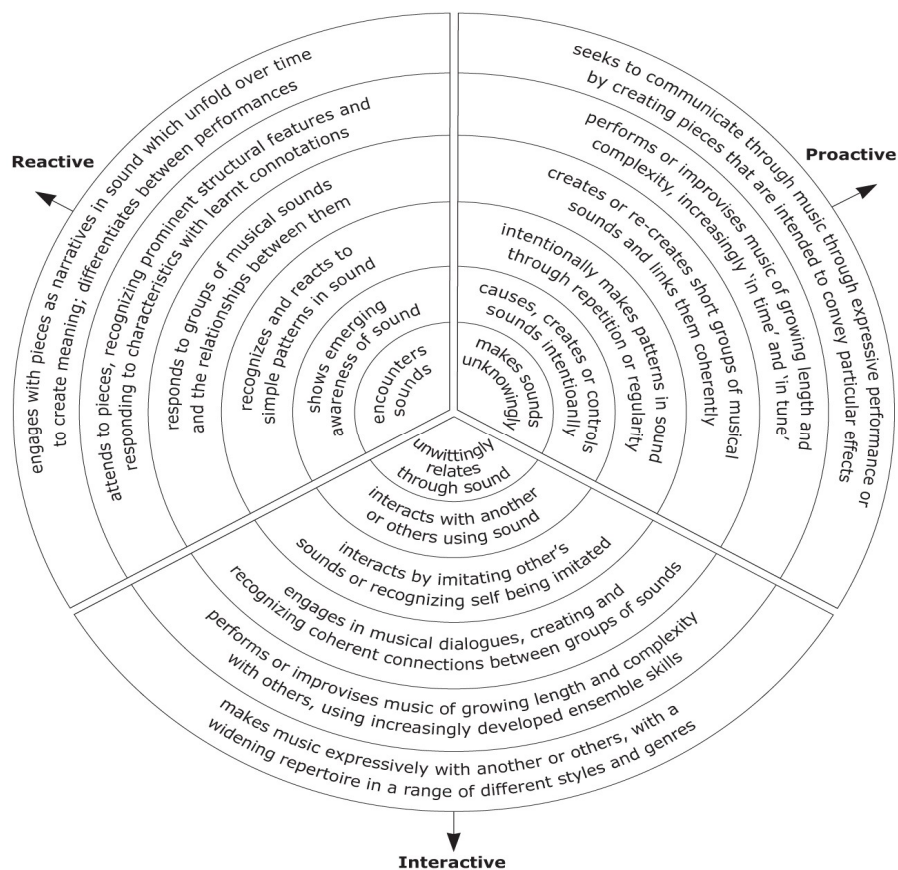


Figura 3. Esquema concêntrico de avaliação e desenvolvimento do programa *SOI* (Ockelford, 2008).

Os seis níveis da estrutura do *SOI* também podem ser compreendidos através do quadro abaixo, designado sob o acrónimo *CIRCLE* (Tabela 5).

Tabela 5

CIRCLE: Estrutura conceptual adicional do SOI (Vogiatzoglou, Ockelford, Welch & Himonides, 2011).

Nível	Descrição	Competências Cognitivas
1	Confusão e Caos	Nenhuma: sem consciência de som como uma entidade percetual distinta.
2	Consciência e Intencionalidade	Uma consciência emergente do som como uma entidade percetual distinta e da variedade que é possível dentro do domínio de som.
3	Relacionamentos, Repetição, Regularidade	Uma consciência crescente do significado e da possibilidade de relacionamentos entre o aspeto básico dos sons.
4	Formação de grupos sonoros	Uma perceção crescente de grupos de sons e da forma como estes se podem relacionar entre si.
5	Estruturas mais profundas Links	Um reconhecimento crescente de peças completas, e perceção das estruturas de volume e <i>tempo</i> que estão por trás destas.
6	Expressão Artística madura	Uma consciência crescente da, culturalmente denominada, sintaxe "emocional" de <i>performance</i> que articula a "narrativa metafórica" das peças.

Para cada nível, em cada domínio, existem quatro elementos posteriores que servem como exemplos para o investigador identificar vários envolvimentos musicais em níveis relevantes. Uma vez que existem seis níveis, em cada um dos três domínios, o número total de elementos é de 72 (ver quadros em anexo H).

Considera-se pertinente descrever o conteúdo do programa *SOI* e os respetivos elementos, de forma a enquadrar toda a investigação.

Os utilizadores do *SOI* podem avaliar e medir os níveis de envolvimento e de consistência dos participantes dentro de cada elemento da estrutura *SOI*, ao longo de um determinado período de tempo. Este processo permite que se observe a evolução do participante em cada elemento do *SOI*. Os utilizadores podem posteriormente relacionar os níveis mais elevados ou mais baixos de envolvimento com estratégias específicas, atividades ou eventos, e procurar entender que tipos de atividades podem ter sido mais ou menos eficazes, para um aluno em particular.

Tabela 6
Exemplo Medição do Envolvimento e Consistência da participação do sujeito.

Medição do nível de envolvimento de um participante	Pontuação
Nenhuma evidência	0
Improvisa em pelo menos uma peça usando um tipo de variação musical com um grau moderado de competência	1
Improvisa em pelo menos duas peças usando um tipo de variação musical ou mais com um grau moderado de competência	2
Improvisa em pelo menos três peças usando um tipo de variação musical ou mais com um grau moderado de competência	3
Improvisa com competência em pelo menos quatro peças usando dois tipos de variação musical ou mais	4
Improvisa com competência em cinco partes ou mais usando dois tipos de variação musical ou mais	5
Medição da Consistência	
A improvisação coerente é observada raramente (em torno de uma em cada oito vezes ou menos) com oportunidades apropriadas	1
A improvisação coerente é ocasionalmente observada (em torno de uma em cada quatro ocasiões) com oportunidades apropriadas	2
A improvisação coerente é observada regularmente (em torno de uma em duas ocasiões) com oportunidades apropriadas	3
A improvisação coerente é observada com frequência (em torno de três em quatro ocasiões) com oportunidades apropriadas	4
A improvisação coerente é observada consistentemente (em torno de sete em oito ocasiões ou mais) com oportunidades apropriadas	5
Medida	
Multiplicar o resultado do " nível de envolvimento " pela pontuação da " consistência ". A alteração comportamental pode ser medida comparando pontuações ao longo de um Período temporal.	
A pontuação mínima é 0 (onde não existe evidência disponível) e a pontuação máxima é 25.	

Segundo Welch *et al.* (2008), a estrutura do programa *SOI* é designada como indicativa – na medida em que apresenta possíveis localizações ao nível do desenvolvimento e tendências subsequentes – que possam ser potencialmente úteis para o profissional, enquanto consideram a melhor forma de “suportar” o envolvimento musical com os seus alunos/ pacientes ao longo do tempo. Os profissionais devem esperar observar o perfil, a capacidade e o interesse do aluno para diversificar em diversos contextos. São as tendências observadas a longo prazo que são suscetíveis de serem as mais valiosas e adequadas a um planeamento futuro apropriado.

Sendo assim, o desenvolvimento do programa *SOI*, aliado ao leque de atividades e recursos sugeridos por professores e terapeutas, fornece provas de que é possível homogeneizar

currículos de música, com evidência num quadro conceptual, para avaliar a musicalidade de crianças e jovens com NEE (Ockelford, 2008).

Atualmente, na Universidade de Roehampton, Emma Hawksley, explora a criatividade musical em crianças, através de uma pesquisa experimental qualitativa e quantitativa, que deve estar concluída em setembro de 2018. Neste estudo, 69 meninas e meninos de 9 a 10 anos participaram em sessões de escuta e composição na escola, durante o período de 14 semanas. As crianças ouviram e refletiram sobre música clássica ou experimental ocidental, e depois criaram e realizaram as suas próprias composições em pequenos grupos. Em termos de análise de dados, os Níveis 3-6 nos domínios proativos e interativos da estrutura *SOI* forneceram uma base para desenvolver novos critérios focados em composição. Prevê-se que a música experimental estimule a criatividade musical em crianças com idade primária, bem como desafie as visões tradicionais de que a posse de habilidades técnicas implica criatividade em crianças (Trower, 2017).

No norte do Reino Unido, Jane Todd, encontra-se a realizar uma pesquisa destinada à recolha de dados relacionada com o programa *SOI-EY (Sounds of Intent- Early Years)*, na área da intervenção precoce, onde o objetivo é realizar estudos de caso detalhados sobre o envolvimento musical das crianças de forma individual, observando o caminho único de desenvolvimento de cada criança, com o objetivo de publicação em formato de artigo numa revista científica. A recolha de dados, que ainda está a decorrer, envolve a aquisição de 80 vídeos ao longo de um período de 8 semanas. O envolvimento musical das crianças é observado e registado tanto em casa como no berçário, e depois analisado usando a estrutura/ quadro *SOI-EY* (Trower, 2017).

Uma outra investigação que se encontra a decorrer, com recurso ao *SOI*, consiste num “Mapeamento da Musicalidade Emergente: Um Estudo Longitudinal de Desenvolvimento Musical nos Primeiros Anos Usando o *Sounds of Intent*”. Este projeto de investigação, insere-se no âmbito de uma tese de doutoramento que está a ser realizada na Universidade de Roehampton (por Angela Voyajolu) e tem como objetivos:

- a) Investigar a capacidade e a relevância da estrutura *SOI-EY*, seguindo o desenvolvimento individual das crianças ao longo do tempo, no contexto do seu ambiente natural;
- b) Explorar fatores relacionados com o meio ambiente da criança (incluindo relacionamentos interpessoais com adultos-chave e colegas, atividades e contextos) que

possam efetivamente promover o envolvimento e o desenvolvimento musical nos primeiros anos; e

c) Explorar se (e, em caso afirmativo, em que medida) o desenvolvimento musical das crianças, avaliado usando o quadro *SOI-EY*, se encontra relacionado com a idade. A pesquisa deve ser concluída em 2018 e é financiada Froebel Trust.

Pretende-se, assim, no presente estudo, utilizar a teoria concêntrica do programa *SOI* como o esquema teórico principal, de forma a avaliar os comportamentos musicais e o desenvolvimento em crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

CAPÍTULO II. METODOLOGIA

2.1 Problemática de investigação

Constata-se que, face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente nas escolas regulares, se torna fundamental haver mudanças quer ao nível das atitudes quer ao nível das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. Requer antes de mais um trabalho de parceria e de cooperação multidisciplinar entre os vários técnicos e professores envolvidos no processo. A inclusão destes alunos implica o desempenho de tarefas e funções específicas por parte dos professores do ensino regular, os quais nem sempre se sentem preparados, sensibilizados e com formação adequada para as NEE dos alunos.

Não é possível exigir que todos os alunos aprendam da mesma forma, nem que se utilize um único e ou o mesmo método de ensino ou o mesmo tipo de atividades para uma grande variedade de estilos e ritmos de aprendizagem. Encontrar respostas para a grande diversidade de necessidades educativas dos alunos, constitui um dos maiores desafios da escola dos nossos dias. Um desses desafios está ligado às novas perspetivas sobre o currículo.

Ao longo dos anos, têm surgido iniciativas pioneiras com o intuito de projetar outras perspetivas e utilizações da música na educação especial, como dá a conhecer Sabatella (2008), denominando-se Educação Musical Especial (EME) - área de especialização cuja finalidade é ensinar música a crianças com NEE tendo como objetivo o de desenvolver capacidades musicais específicas. No entanto, a área de Expressão Musical tem sido pouco explorada, em Portugal. Os professores de Educação Musical (EM) precisam de conhecer estratégias psicoeducativas e terapêuticas, a fim de desenvolverem boas práticas, que possibilitem tanto a inclusão efetiva de todos os alunos, a manutenção e o desenvolvimento de competências, bem como o cumprimento dos programas educativos.

Subjacente a estas questões está também a falta de formação inicial, na área das necessidades educativas especiais, da maioria dos professores do ensino regular; e a inexistência de um programa que trabalhe a manutenção e o desenvolvimento de competências em crianças com NEE através da música, acessível a professores, técnicos e alunos, sendo este adaptado ao grau/necessidades da criança.

Existe uma concordância geral sobre o importante papel que a música pode desempenhar na educação e na vida diária de crianças com dificuldades de aprendizagem, sejam elas severas, profundas ou múltiplas. Mas, quais são as diferenças e as relações entre a

expressão musical, musicoterapia e música como um veículo para outras formas de aprendizagem, ocupação e desenvolvimento? Até que ponto estão os profissionais nas escolas cientes destas questões e preparados para explorá-las a partir de uma perspectiva informada?

Atualmente, não existe em Portugal nenhuma perspectiva geral sobre qual a estrutura de um currículo de música apropriado para alunos com necessidades educativas especiais (que incluem as dificuldades de aprendizagem grave ou dificuldades de aprendizagem múltiplas e profundas).

Numa perspectiva internacional, segundo Welch *et al.* (2001), atualmente ocorre uma grande quantidade de trabalho significativa neste campo, mas são necessárias novas pesquisas que conduzam à oferta de novos recursos de currículo e desenvolvimento de pessoal técnico, sendo estes aspetos cruciais para a realização do pleno potencial da música na vida dos alunos NEE.

Atualmente, apesar de começar a existir algum reconhecimento no potencial da música no desenvolvimento de crianças e jovens com NEE, esta prática ainda se encontra a dar os primeiros passos (Ockelford, 2008). A quantidade de investigação realizada na compreensão dos comportamentos musicais e no desenvolvimento dos mesmos em crianças e jovens com NEE é relativamente pouca (Cheng, 2010), especialmente no que diz respeito a que comportamentos musicais são expectáveis no desenvolvimento de uma criança ou jovem com NEE (Cheng, 2010)?

Sendo assim, surgiram as seguintes perguntas de partida subjacentes à realização do projeto de investigação:

De que forma a expressão sonoro-musical pode melhorar níveis de reatividade, proatividade e interatividade em crianças ou jovens com necessidades educativas especiais? De que forma uma abordagem de intervenção sonoro-musical influencia as áreas da comunicação e linguagem, motora e socio-relacional na criança ou jovem com necessidades educativas especiais? De que forma a expressão sonoro-musical pode ser utilizada em processos de desenvolvimento e avaliação de comportamentos e competências em crianças e jovens com NEE?

Acreditamos que uma investigação e uma discussão mais ampla sobre as práticas pedagógicas com recurso à expressão sonoro-musical e à formação adequada de técnicos que atuam nesta área, trariam para o meio académico uma contribuição no sentido de ampliar a bibliografia, aumentar as referências teóricas sobre o tema, além de divulgar o que se tem

realizado nas escolas, a nível nacional e internacional, em termos de práticas pedagógico-musicais para alunos com NEE.

Segundo César e Santos (2010), torna-se premente, ainda, desenvolver mais projetos de investigação, nomeadamente aqueles que assumem opções metodológicas relacionadas com processos de intervenção, no terreno, como a investigação-ação, ou que estudam, em detalhe, o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, como os estudos de caso, pois podem constituir-se como elementos de suporte empírico e teórico, o que diminui o nível de preocupações dos professores e de outros agentes educativos face à educação inclusiva, permitindo, assim, a construção de cenários educativos (mais) inclusivos (César, 2003, 2009; César & Carvalho, 2001; César & Ainscow, 2006).

As consequências advindas da realização do presente projeto de investigação, dada a sua natureza informativa e formativa, acabarão por ser - julga-se - na sua maioria, como que mais-valias, para a comunidade escolar, as quais se podem, de forma sumária, assim, explicitar:

- Otimização do apoio e da avaliação aos alunos com necessidades educativas especiais;
- Apresentação de um recurso complementar de avaliação e desenvolvimento de alunos com necessidades educativas, através do recurso a práticas sonoro-musicais.

Sendo assim, a presente investigação decorre da necessidade de existência, em Portugal, de um programa curricular apropriado, direcionado tanto aos professores (como ferramenta/guia auxiliar de trabalho), como aos alunos (crianças e jovens) com NEE (como instrumento facilitador de processos de desenvolvimento e de aprendizagem), que avalie e desenvolva competências no aluno com NEE, através de práticas sonoro-musicais.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

Perante o contexto descrito, surge-nos assim o objetivo geral deste estudo:

De que forma a expressão sonoro-musical, em contexto educativo, pode contribuir em processos de avaliação, manutenção e desenvolvimento de competências em crianças e jovens com NEE?

2.2.2 Objetivos específicos

Neste sentido, é objetivo específico do presente estudo:

Compreender de que modo a expressão sonoro-musical contribui para a avaliação e desenvolvimento de comportamentos recetivos, proativos e interativos, assim como para o envolvimento e consistência dos mesmos, em crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Pretendeu-se assim desenvolver as seguintes estratégias, como resposta às questões de investigação:

a) numa dimensão teórica, implementar o programa *SOI* como fundamentação no sentido de obter resposta às questões colocadas;

b) utilizar uma abordagem de estudo de caso múltiplo, através do método de investigação-ação, com trabalho de campo incorporado, de observador participante e não participante, focando-se nos comportamentos musicais observados, no desenvolvimento e na avaliação dos mesmos, durante o período de 23 semanas, permitindo uma análise descritiva e comparativa entre os mesmos.

2.3 Natureza do estudo

Tendo em conta as necessidades quer de investigação quer de existência de programas curriculares orientadores na área do desenvolvimento e avaliação de comportamentos musicais em crianças com NEE, pretende-se focar a presente investigação nesta mesma temática.

Sendo assim, optou-se por recorrer ao uso de uma metodologia de carácter qualitativo, que pretende focar-se em múltiplos estudos de caso, recorrendo a uma metodologia de investigação-ação, através de uma observação direta longitudinal.

As estratégias de investigação integram-se nas seguintes dimensões: na estrutura teórica do programa *SOI* e a abordagem do estudo de caso múltiplo como quadro metodológico geral, com trabalho de campo de cariz etnográfico incorporado, de forma a reunir informação detalhada sobre o local de investigação.

2.3.1 Estudo de caso

Pretende-se, através da metodologia de estudo de caso múltiplo, obter um conhecimento profundo dos atores, das interações, sentimentos e comportamentos que ocorrem para um processo específico através do tempo (Woodside, 2010). Segundo Woodside (2010), a representação ética na investigação em estudo de caso inclui a descrição e explicação do significado, bem como a construção de um processo baseado numa triangulação que inclui: a observação direta do investigador, a participação dos sujeitos e a análise documental ocorrida no ambiente do estudo de caso.

A escolha da realização de uma investigação com múltiplos estudos de caso deve-se ao facto de se poder comprovar, através da comparação, a generalidade e ambiguidade do programa *SOI*, apesar da subjetividade inerente a cada caso e das características singulares do tipo de população em questão, entre os diferentes casos e *settings*, e de forma a poder enriquecer e sustentar a fiabilidade da presente investigação. De acordo com Hemel (1993), a abordagem da metodologia de estudo de caso tem também sido utilizada para comparar semelhanças e diferenças entre estudos de caso múltiplos. Conforme Yin (2005), o estudo de múltiplos casos contribui também para um estudo mais convincente, pois como referem Rodríguez, Flores & Jiménez (1999), este tipo de desenho permite contestar e contrastar as respostas obtidas de forma parcial com cada caso que se analisa. Deste modo, se as conclusões forem idênticas a partir dos dois casos, elas incrementam a possibilidade de generalização.

Segundo Robson (2002), a metodologia do estudo de caso também se centra e contribui com a sabedoria de um sujeito, grupo, organização específica, assim como os fenómenos sociais relacionados com os mesmos.

Na presente investigação, o papel do investigador foi de observador não-participante, sem influência sobre o objeto de investigação, e de participante ativo no contexto da investigação, tornando-se o investigador parte ativa do campo observado. Yin (2005) refere que a observação participante é um modo especial de observação, em que o investigador não é meramente um observador passivo, mas pode assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados.

A investigação participante não se revela uma tarefa fácil, pois requer uma certa aprendizagem que permita ao investigador desempenhar o duplo papel de investigador e de participante. A importância da observação participante é salientada por Yin (2005), quando escreve que:

(...) para alguns tópicos da pesquisa, pode não haver outro modo de coletar [coletar, recolher] evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo. (p. 122)

Apesar de se colocar o problema da interferência, a implicação apresenta também vantagens, tais como uma maior aproximação à realidade dos dados, uma melhor compreensão das motivações das pessoas e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo.

2.3.2 A metodologia investigação-ação

De uma forma simplificada podemos afirmar que a Investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação (Jaume Trilla, 1998; Elliott, 1996).

Kurt Lewin (Esteves, 2002), define a metodologia de investigação-ação como uma ação de nível realista sempre seguida de uma reflexão autocrítica e objetiva, e uma avaliação dos resultados, assente no triângulo: ação, pesquisa e formação, que considera a base da compreensão dos seus objetivos.

Esta metodologia orienta-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Para Almeida (2001) existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação. “Ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.” Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Trilla, 1998).

Assim, para se concretizar um processo de investigação-ação, segundo Pérez Serrano (1998) apresentado por Trilla (1998) será necessário seguir quatro fases: 1. Diagnóstico ou descoberta de uma preocupação temática, isto é o “problema”. 2. Construção do plano de ação.

3. Proposta prática do plano e observação de como funciona. 4. Reflexão, interpretação e integração dos resultados, e replanificação.

A investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (Arends, 1995).

Sendo assim, tendo em conta as características que definem a presente metodologia de intervenção, faz todo o sentido que sigamos a sua linha orientadora na realização da presente investigação. Esta encontra-se estruturada num processo constituído por várias etapas de atuação, nomeadamente: identificação da necessidade de um tipo de resposta relacionado com a avaliação e o desenvolvimento, em crianças e jovens com necessidades educativas especiais, através de uma abordagem musical; construção de um plano de ação para realização da investigação; concretização da investigação no terreno e a observação da mesma, pretendendo-se observar, analisar e descrever de forma intensiva os comportamentos e o desenvolvimento musical em 10 crianças e jovens com NEE, durante o período de 23 semanas; e, por fim, recolha, a análise e a reflexão sobre os dados recolhidos, ponderando uma replanificação, caso necessário.

Com a presente investigação pretendeu-se, ainda, contribuir para o desenvolvimento do projeto *SOI*, através do *feedback* obtido com a aplicação pioneira do programa em Portugal, com dados recolhidos em realidades e ambientes socioculturais diferentes das investigações realizadas no projeto até ao momento.

Sendo assim, tendo em conta a literatura, os artigos analisados e a necessidade de resposta tanto ao contexto (educativo) como à população-alvo (crianças com necessidades educativas especiais, professores e técnicos) em análise, pretendeu-se seguir as linhas metodológicas de investigação-ação e de estudo de caso múltiplo, de forma a investigar o desenvolvimento e a avaliação de comportamentos musicais em crianças com necessidades educativas especiais, através da implementação do programa *SOI* em contexto educativo, observando, avaliando e analisando os resultados do mesmo, e reformulando e adaptando se necessário ao contexto e à população em questão, de forma a que este seja replicável. Associado a estas linhas metodológicas recorreu-se, também, ao trabalho de campo etnográfico.

2.3.3 Trabalho de campo etnográfico

O trabalho etnográfico é parte integrante da metodologia do estudo de caso, utilizada na presente investigação, de forma a enriquecer a recolha de dados e informação sobre o local de investigação, através de uma descrição intensiva e de forma a evidenciar e a contribuir para a compreensão dos múltiplos estudos de caso.

De acordo com Ghedin (2011), um estudo de caso do tipo etnográfico trata-se de um estudo em profundidade de um fenómeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia. Este tipo de estudo apresenta ainda a possibilidade de se elaborar um conhecimento sobre o modo de agir, de pensar e organizar sobre o mundo dos sujeitos investigados.

Ghedin e Franco (2011) inferem, que a abordagem etnográfica procura uma narrativa construída num permanente movimento, que vai das relações bem particulares dos sujeitos ao todo da cultura, em que se inserem como protagonistas do seu modo de ser.

De acordo com Hammersley (1990), considera-se adequada a adoção de uma metodologia etnográfica, especialmente quando: a) o comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual; b) os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes; c) se estuda apenas um grupo restrito de pessoas; d) a análise dos dados envolve interpretação de significado e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório.

Pretendeu-se, assim, adotar uma intervenção deste cariz metodológico, incorporado na metodologia estudo de caso, de forma a proporcionar e enriquecer informação contextual, tendo em conta que a observação dos comportamentos musicais ocorreu no terreno (contexto educativo), os dados foram recolhidos através de diversos técnicos intervenientes e participantes na investigação, incluindo o recurso a observação e a conversação informal. Pretendeu-se estudar um grupo restrito de indivíduos, assumindo uma análise de dados de forma descritiva e interpretativa.

Segundo Costa (1998) e Torres (2005), convém ainda ter em conta as várias considerações existentes sobre a influência de cultura de escola, considerando-se que quer os comportamentos manifestados pelo sujeito, quer o contexto e o ambiente envolvente, estão fortemente interrelacionados, influenciando nos resultados finais da investigação. Neste caso,

os dados foram recolhidos em contextos escolares diversificados, e aplicados por técnicos distintos.

O trabalho de campo etnográfico vem também suportar contextualmente, através de uma abordagem descritiva, a análise das perspetivas do profissional e da escola/instituição relativamente ao papel da música na avaliação e desenvolvimento de comportamentos musicais nas crianças e jovens com NEE, a eficácia do programa *SOI* relativamente ao mesmo, e as práticas e os comportamentos observados, quer nos sujeitos, quer nos profissionais intervenientes dentro da cultura escolar.

2.4 Plano de estudo

Como é característico dos estudos de natureza qualitativa, desenhou-se um plano de investigação aberto e flexível.

2.4.1 Participantes

Fizeram parte da presente investigação, professores de música/técnicos das unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira (UAEM), musicoterapeutas que trabalhavam numa escola privada e em uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com crianças e/ou jovens com multideficiência, dificuldades de aprendizagem ou síndrome diagnosticados, os encarregados de educação de alunos com NEE que frequentavam uma UAEM, IPSS e escola privada, e alunos com NEE, multideficiência, dificuldades de aprendizagem, ou síndrome diagnosticado, que frequentavam uma UAEM, IPSS ou escola privada.

O programa que se pretendeu implementar foi desenhado para ser aplicado a crianças e jovens com NEE, abrangendo a sua definição alargada, não se cingindo a alunos com diagnósticos específicos. Pretendeu-se que fizessem parte da investigação, alunos com variados diagnósticos, de forma a aferir a ambiguidade e generalidade da aplicabilidade do programa *SOI*. Desta forma, o critério para escolha dos alunos participantes na investigação foi feito pelos seguintes indicadores: se era portador de algum tipo, ou tipos, de deficiência, síndrome ou dificuldade de aprendizagem e se frequentava ou não uma unidade UAEM, IPSS ou escola privada; excluindo, desta forma, critérios como, o género, a idade e/ou o tipo de diagnóstico.

O critério de escolha do local para trabalho de campo, deveu-se ao facto de se poder recolher dados em intervenções realizadas em contextos diversificados, por técnicos diferentes, e a crianças e jovens com diagnósticos diversificados. Os indicadores para escolha dos locais de realização da investigação foram os seguintes: ter um técnico de educação especial, musicoterapeuta ou professor de música que trabalhe com crianças/jovens com NEE recorrendo a música, que conheça os benefícios da mesma e respetivas formas de intervenção; ter uma UAEM, e crianças e/ou jovens com NEE.

O critério de seleção dos profissionais intervenientes, deveu-se ao fato de se pretender recolher dados de profissionais com diferentes percursos ao nível de formação profissional, mas que tivessem em comum conhecimentos musicais, formação em psicologia da música e do desenvolvimento, na área da educação especial, e que trabalhassem numa UAEM, IPSS ou escola privada, com crianças com NEE. Pretendeu-se, assim, ter como profissionais com participação direta na investigação, 3 musicoterapeutas (professores de educação especial e de educação musical).

Considerou-se que a diversidade, quer contextual, quer da amostra, permitiu contribuir para a aferição da aplicabilidade e da acessibilidade do programa *SOI* ao público-alvo em geral, vindo desta forma enriquecer a presente investigação.

A presente investigação teve como participantes, 10 crianças e jovens com NEE, com diagnósticos, idades e género diversificados, que frequentavam uma UAEM, IPSS ou escola privada.

Sendo assim, a amostra era constituída por 3 elementos do género masculino e 7 do género feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 26 anos. Os sujeitos participantes na amostra caracterizavam-se com os seguintes tipo de diagnóstico: 2 elementos com Síndrome de Rett, 2 elementos Trissomia 21, 3 elementos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e 3 elementos com atraso global de desenvolvimento. Os 10 elementos têm associadas, ainda, ao respetivo diagnóstico, diversas comorbilidades que os caracterizam, e que serão descritos e referenciados de forma pormenorizada posteriormente (Tabela 7).

Tabela 7
Caracterização geral dos participantes.

NOME	IDADE	GÉNERO	ETNIA	Área de deficiência			Área de deficiência Dif. Desenv. social, emocional e comportamental			Área de deficiência C. (Comunicação e interação)	Área de deficiência D. Sensorial e/ou físico				Diagnóstico clínico	CEI	Tipo de Intervenção	Contexto		
				Dif. Aprend. moderada	Dif. Aprend. severa	Dif. Aprend. múltipla e profunda	Comportamental	Emocional	Social		Dif. ao nível do discurso, da linguagem e comunicação.	Visual	Auditiva	Multissensorial						Motora
J	11	M	Africana			X	X	X	X	X			X	X		X	Grupo	Publico	UAEM	
C	7	F	Africana		X		X	X	X	X	X				T21	X	Grupo	Publico	UAEM	
R	13	F	Caucasiana		X			X		X						X	Grupo	Publico	UAEM	
JP	10	M	Caucasiana		X				X	X						X	Grupo	Publico	UAEM	
B	11	F	Caucasiana		X				X	X	X				T21	X	Grupo	Publico	UAEM	
A.	19	M	Caucasiana					X	X	X					PEA		Individual	Privado		
MT	26	F	Caucasiana				X	X	X	X					PEA		Individual	Privado		
F.	16	F	Caucasiana		X		X	X	X	X				X	PEA		Individual	IPSS		
MR	4	F	Caucasiana			X		X	X	X				X	Síndrome de Rett		Individual	IPSS		
L.	4	F	Caucasiana			X		X	X	X				X	Síndrome de Rett		Individual	IPSS		
Total					5	3	4	8	9	10	2	0	1	4						

Os elementos participantes frequentam, em simultâneo, várias atividades de apoio complementar, sendo que a atividade de musicoterapia (onde se irá aplicar a presente investigação) é comum a todos.

Tabela 8

Mapa de atividades de apoio complementar dos sujeitos participantes.

Nome	Fisioterapia	Musicoterapia	Psicomotricidade	Psicologia
J	X	X	X	X
C		X	X	X
R		X		
JP		X	X	X
B		X		
A.		X	X	
MT.		X	X	
F.		X	X	X
MR	X	X	X	
L	X	X	X	

Dos 10 elementos da amostra, 5 elementos participam em sessões individuais e 5 elementos, em sessões em grupo.

2.4.2 Instrumentos

O estudo de caso recorre a uma diversidade de formas de recolha de informação, dependente da natureza do caso e tendo por finalidade, possibilitar o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise (Hamel, 1997).

Na presente investigação recorreu-se a aplicação de vários instrumentos, de forma a contribuir para uma melhor aferição dos resultados obtidos e validade interna do estudo.

Realizou-se uma avaliação individual de desenvolvimento, de carácter longitudinal, realizada gradualmente ao longo do período de intervenção. Esta grelha de avaliação (Grelha Concêntrica) permite observar o estado de desenvolvimento ao longo das 23 semanas de intervenção.

Aplicaram-se grelhas de observação direta em cada sessão/intervenção, de forma a que o professor/técnico registasse o decorrer das sessões.

Recorreu-se a diversas fontes documentais relacionadas com a temática, nomeadamente: relatórios de avaliação, planos, registos institucionais internos, dossiers. A informação recolhida serviu para contextualizar os casos, acrescentar informação e, também,

validar evidências de outras fontes. Foram preenchidas fichas de anamnese relativamente aos dados de avaliação e características de desenvolvimento de cada sujeito interveniente.

Realizou-se uma entrevista final, num formato de entrevista aberta, destinado aos 3 professores/musicoterapeutas de forma a avaliar a eficácia e o contributo do programa *SOI* para a sua prática profissional. Tratou-se de uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de facilitar a expressão pessoal sobre a experiência em causa. Segundo Flick (2004), as entrevistas semiestruturadas têm suscitado bastante interesse e têm sido de utilização frequente. Este interesse está associado com a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário (Flick, 2004, p. 89).

Foram realizados registos audiovisuais, através da gravação e recolha de imagens e sons, sendo estas consideradas uma fonte de dados importante para o investigador, quer na situação de observador participante (de forma a contribuir para a autoanálise e reflexão das ações passadas em contexto de intervenção), quer na situação de não-participante. Segundo Robson (2002), a gravação de todas as atividades envolventes no projeto de investigação é uma excelente prática de investigação, auxiliando no registo de notas descritivas e contribuindo para uma prática reflexiva, principalmente quando o investigador não se encontra em campo.

2.5 Recolha e análise de dados

Na presente investigação pretendeu-se obter dados relativamente à aplicação do programa *SOI* através de observação contextual, gravação audiovisual das sessões, de grelhas de desenvolvimento, aplicação de questionário, entrevista e análise documental.

O programa foi aplicado por musicoterapeutas e professores de música/técnicos de educação especial, a alunos com NEE, que frequentassem uma UAM, IPSS ou escola privada. A aplicação do programa teve a duração de 23 semanas, onde os professores/técnicos/musicoterapeutas participantes registaram (através de grelhas de observação e registo audiovisual) todo o processo evolutivo que ocorreu durante a aplicação do programa *SOI*.

2.5.1 Técnicas e critérios da recolha de dados

Existem, segundo Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenheoudt (2003), três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: observação, o inquérito, o qual pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário e análise de documentos. O facto de o investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida (Igea, Agustin, Beltran & Martin, 1995). Deste modo, a triangulação é um processo que permite evitar ameaças à validade interna, inerente à forma como os dados de uma investigação são recolhidos. Neste trabalho, pretende-se recorrer em simultâneo as seguintes técnicas de recolha de dados: questionários e entrevista semiestruturada, análise de documentos e observação participante e não-participante.

Na teoria de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, investigando o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há qualquer preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos. Neste contexto, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados, e a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende em grande parte da sua sensibilidade, integridade e conhecimento.

Referem ainda os mesmos autores (Bogdan & Biklen, 1994), que uma das vantagens deste tipo de investigação é a possibilidade de produzir boas hipóteses de investigação, devido à utilização de técnicas como: entrevistas detalhadas, observações minuciosas e análise de produtos escritos (relatórios, testes, composições). Este modelo de investigação também tem limitações, sendo a objetividade a maior delas. Existem problemas de objetividade que podem resultar da pouca experiência, da falta de conhecimentos e de sensibilidade do investigador.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando:

- Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;

- Análise de documentos – centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

2.5.2 Entrevista

Segundo Bogdan e Biklen (2010), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”.

Pretendeu-se aplicar uma entrevista semiestruturada aos 3 musicoterapeutas/professores/técnicos do ensino especial, com questões abertas e administrados de forma direta. A entrevista era composto por questões abertas onde cada um dos inquiridos respondeu com justificação às suas respostas.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos para a formulação das questões presentes no referido inquérito:

- Obter dados, através da opinião subjetiva dos musicoterapeutas/professores/técnicos de ensino especial, participantes na investigação, sobre: a eficácia do programa *SOI* no desenvolvimento e avaliação de comportamentos musicais em crianças e jovens com NEE, como instrumento auxiliar de intervenção; e, a importância da música no desenvolvimento e avaliação de competências em crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

2.5.3 Análise documental

A análise de documentos, seguida na maioria das investigações, pode ser usada segundo duas perspetivas:

- Servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;
- Ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são alvo de estudo por si próprios (Bell, 1993). A aplicação/adaptação do programa *SOI*, pressupõe por si uma análise documental sobre a implementação do mesmo, numa realidade com características diferentes; a amostra, por sua vez, requereu uma análise documental de respetivos programas educativos de avaliação,

desenvolvimento e curricular dos elementos participantes; assim como também ao nível do contexto de intervenção.

Os documentos analisados na presente investigação foram, assim, o programa curricular musical para crianças com necessidades educativas especiais, implementado no Reino Unido em 63 escolas (Programa PROMISE); um segundo programa curricular desenvolvido a partir deste, *SOI*, implementado em mais de 33.000 escolas no Reino Unido; legislação e normas curriculares relativamente aos temas em questão da presente investigação; currículos educativos individuais, relatórios de avaliação médica e/ou psicológica, projeto educativo, entre outros. Pretendeu-se, ainda, no decorrer da investigação, analisar documentalmente os registos audiovisuais efetuados durante a implementação do programa, obtendo, a partir destes, informações importantes relacionadas com o decorrer e com os resultados da investigação.

2.5.4 A observação

Quivy e Campenhoudt (1998) afirmam que a observação permite o registo de afirmações não verbais, de práticas rituais de cariz cultural e social, bem como da interação social verificada. A observação direta é o único método em investigação que capta no momento, os comportamentos em si mesmos.

Desta forma, o investigador pretende adotar quer o papel de observador externo, não participante, através da observação direta dos comportamentos musicais e do trabalho desenvolvido no ambiente natural do sujeito, quer o papel de observador participante.

Assumindo o papel de observador externo, não terá qualquer iniciativa no evoluir das situações que observa. O observador, sendo não participante, não está diretamente envolvido na situação a observar, isto é, não interage nem afeta de modo intencional, o objeto de observação (Cohen, Manion & Morrison, 2000). O papel de observador externo permite ao investigador perceber, com relativo distanciamento, as ações, quer verbais quer não-verbais, desenvolvidas no *setting*/ambiente natural. Permite também, observar a situação, naturalmente como ela ocorre, sem influência do investigador, recolhendo atitudes e comportamentos espontâneos.

Por outro lado, quando o investigador se encontra no papel de observador participante, tem a oportunidade de vivenciar, testar, observar e analisar diretamente no contexto de

intervenção o programa em questão, desde que o mesmo consiga manter o distanciamento necessário para o fazer.

Considera-se, assim, enriquecedor e um contributo importante para a presente investigação, a exploração e aplicação do programa *SOI*, também, sob o ponto de vista do investigador como sujeito interveniente e participante ativo interno, uma vez que se tratam de sujeitos e contextos dos quais o investigador já fazia parte (Lapassade, 1991), no contexto de intervenção.

2.5.5 Análise e apresentação dos dados recolhidos e tratados

A análise de conteúdo foi a técnica adotada para o processo de elaboração dos dados com vista a transformá-los em informação esclarecedora. A análise de conteúdo é entendida, basicamente, segundo a definição de Bardin (1995), como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens.

Neste estudo, o formato de apresentação de dados foi o texto narrativo e a construção de gráficos, sendo esta a forma mais comum de apresentação de dados qualitativos, conforme referem Miles e Huberman (2003). Neste caso concreto, procurou-se que o texto, a narração e os gráficos fossem claros, concisos e legíveis, apresentando apenas, o que se considera ser relevante para os objetivos da investigação (Wolcott, 1994). Pretendeu-se desenvolver uma narrativa a partir de questões de investigação que servem, simultaneamente, de orientação e de focalização, progressiva, do problema em estudo, tendo sempre em conta que o presente estudo se desenvolveu de acordo com uma investigação qualitativa, privilegiando a experiência e o resultado subjetivo dos participantes.

Na presente investigação, a recolha de dados foi proveniente de notas de campo baseadas nas observações realizadas, gravações áudio e vídeo, conversas e entrevistas realizadas e documentos escolares. Sendo assim, as principais fontes de recolha de dados foram: o trabalho de campo realizado sobre os estudos de caso, respetivos contextos escolares, acesso ao diagnóstico e documentação escolar existente sobre as crianças e jovens participantes; levantamento da identidade sonora (Benenzon, 1985) de cada sujeito; a observação direta semanal dos estudos de caso, através de gravações áudio e vídeo; e, entrevistas formais com os 3 professores/musicoterapeutas/técnicos intervenientes e informais com restantes técnicos das equipas multidisciplinares.

2.5.6 Análise de múltiplos estudos de caso

Na presente investigação o processo de recolha de dados e análise dos estudos de caso é realizado de forma sistemática. O *design* dos múltiplos estudos de caso é baseado na orientação teórica e metodológica do programa *SOI*, através do recurso aos respetivos quadros e grelhas (concêntrica, de sessão) de avaliação, que registam a evolução dos diferentes comportamentos dos sujeitos ao longo das 23 semanas da intervenção.

A análise de dados dos múltiplos estudos de caso foi realizada através dos dados recolhidos nos vários instrumentos utilizados, nomeadamente, as gravações áudio e vídeo, os registos das notas de campo, registos de sessão, e grelhas de desenvolvimento realizados ao longo de 23 semanas de intervenção.

As técnicas específicas utilizadas para a análise de múltiplos estudos de caso foram, a análise do padrão do perfil de cada sujeito e do grupo, a análise temporal, do estado de desenvolvimento do sujeito ao longo do tempo de intervenção, e ainda, uma análise comparativa, com dados obtidos através das grelhas e tabelas de evolução e desenvolvimento.

2.5.7 Código de ética

A presente investigação utilizou a política de consentimento informado, de forma a obter autorização e o respetivo consentimento de participação no estudo, por parte da diretora da escola, dos profissionais e dos encarregados de educação dos sujeitos participantes. Foram assegurados a confidencialidade dos dados recolhidos por vídeo, assim como o anonimato dos sujeitos participantes, através da utilização de alteração do nome, letras ou siglas para designação dos mesmos. Todos os sujeitos tiveram o direito de desistir do estudo caso, assim o pretendessem.

Devido aos diferentes estados de desenvolvimento, diagnósticos e respetivas limitações cognitivas, comunicação e compreensão dos sujeitos participantes, estes não tiveram noção de participação no presente estudo, apenas os seus encarregados de educação e respetivos professores/musicoterapeutas.

2.5.8 Validade e confiabilidade dos dados

Na pesquisa qualitativa, os critérios de validade e de confiabilidade assumem aspetos particulares (Leininger, 1994). A começar pelo pequeno número de amostras, descrições detalhadas relativamente aos dados recolhidos dos sujeitos em análise, com citações objetivas de comportamentos, atitudes, pensamentos, numa contextualização de pessoas, interações e observações de comportamento (Leininger, 1994). Na presente investigação pretendeu-se propiciar uma consecução fidedigna dos objetivos da mesma, através: de uma descrição detalhada relativamente aos dados obtidos nos estudos de caso e da contextualização dos mesmos; da validade instrumental, na combinação entre os dados fornecidos pelo método de pesquisa e os novos dados gerados; e, da validade teórica, relativamente à legitimidade dos procedimentos de pesquisa em termos da teoria estabelecida e da validade aparente, quando o método de pesquisa produz o tipo de informação esperado (Kirk & Miller, 1986).

A presente investigação recorreu, assim, a várias fontes e evidências, realizando uma triangulação de linhas convergentes através da recolha de dados provenientes de vários estudos de caso, e por consequente mais do que uma fonte, enriquecendo a compreensão sobre o fenómeno estudado (Merriam, 1998; Creswell, 2010).

Neste sentido, contribuíram para a validade interna da investigação, a duração da investigação, a recolha semanal de dados obtidos, e a triangulação da informação recolhida através de registos de sessão, vídeo, documentação dos processos dos sujeitos, entrevistas, notas de campo, e da quantidade de observações (ver tabela 9).

A clareza nos procedimentos é um critério de confiabilidade que diz respeito à boa documentação, à transparência e ao detalhamento de exposição dos dados nos procedimentos da busca e na análise dos resultados. O importante é gerar condições para que outros pesquisadores possam reconstruir o que foi realizado em cenários de pesquisa diferentes (Merriam 1998).

CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo pretende-se apresentar e analisar os dados recolhidos nesta investigação. Segue-se uma breve descrição sobre a forma como este capítulo se encontra organizado.

O ponto 3.1 é referente ao processo de avaliação utilizado na presente investigação e descreve as várias etapas do mesmo. No ponto 3.2 é realizada uma contextualização dos estudos de caso, uma vez que a investigação decorreu em três contextos diferentes. No ponto 3.3 é feita uma descrição da estrutura das sessões, que foi transversal à intervenção das três musicoterapeutas, seguindo uma estrutura comum. No ponto 3.4 é realizada uma descrição dos materiais utilizados nas sessões.

A partir do ponto 3.5 inicia-se a descrição dos estudos de caso. Em cada estudo de caso efetuou-se a caracterização do local de investigação; apresentaram-se - os objetivos da terapeuta/professora para com o(s) sujeito(s); informação de contextualização sobre o diagnóstico do(s) sujeito(s) participante(s); o perfil concêntrico do(s) sujeito(s); uma descrição geral do perfil reativo, proativo e interativo do(s) sujeito(s); e realizou-se a avaliação da consistência e do envolvimento do(s) sujeito(s) na sessão e ao longo do período de intervenção.

No ponto 3.12 é elaborada uma análise comparativa dos estudos de caso baseada nos respetivos perfis concêntricos dos sujeitos participantes. No ponto 3.13 realiza-se uma descrição da entrevista com os técnicos participantes na investigação.

3.1 Processo de avaliação

Considera-se relevante descrever o processo de avaliação do desenvolvimento utilizado na presente investigação, através do programa *SOI*, de forma a clarificar e dar a conhecer a estrutura, a dimensão e a abordagem do mesmo.

Introdução

O processo de avaliação centrou-se nos dados obtidos através da grelha concêntrica do programa *SOI*, instrumento central e objeto de estudo nesta investigação. A grelha concêntrica permitiu avaliar o desenvolvimento dos comportamentos musicais em cada elemento participante na amostra. Este instrumento é constituído por 3 domínios (Reativo, Proativo e Interativo), que por sua vez, se dividem em 6 níveis, também eles divididos em 4 segmentos

(A, B, C e D). Seguindo esta ordem de raciocínio, verificamos que a grelha concêntrica contém um total de 72 parâmetros para avaliação de comportamentos musicais. Cheng (2010) apresenta uma contribuição na implementação da grelha concêntrica nos processos de avaliação, ao inserir cores com várias intensidades, que indicam a predominância e a frequência dos comportamentos dos alunos (quanto mais escura é a cor, mais frequente é o comportamento). Esta mesma estratégia (Cheng, 2010) também será aplicada na presente investigação, pois vem facilitar a interpretação da evolução do quadro comportamental.

O processo de avaliação consistiu, assim, numa abordagem sistemática, realizada através da categorização dos comportamentos observados, recorrendo aos 3 domínios de ação (R, P e I), aos 6 níveis que os compõem (1, 2, 3, 4, 5 e 6), e aos 4 segmentos (A, B, C e D, ver quadros em Anexo H). A adicionar a esta categorização (por exemplo, R.1.A), de forma a facilitar a interpretação, e a avaliar a frequência dos comportamentos observados, aplicou-se o sistema de utilização de cores de Cheng (2010). Sendo assim, o processo de avaliação em questão pode ser sistematizado da seguinte forma (Cheng, 2010):

Etapa 1: Observação e recolha de dados

Etapa 2: Transcrição

Etapa 3: Categorização no respetivo domínio (grelha concêntrica)

Etapa 4: Correspondência do comportamento no respetivo elemento (grelha concêntrica)

Etapa 5: Inserção dos dados em tabela

Etapa 6: Tratamento de dados: perfil concêntrico

Etapa 7: Análise e conclusões

Na etapa 1, do processo de avaliação, são recolhidos dados empíricos, através da observação dos comportamentos do aluno perante as atividades e as estratégias adotadas em contexto pelo professor/musicoterapeuta. Os dados são recolhidos e registados através de gravação audiovisual e de um registo escrito dos comportamentos observados que é realizado no final de cada sessão (ver grelha de sessão, quadro de registo e grelha concêntrica). Os dados vão sendo inseridos nos respetivos instrumentos de avaliação à medida do decorrer do programa, ao longo das 23 sessões.

Em cada sessão procuram-se momentos de reação, ação e/ou interação do aluno/sujeito com o som/música e com o professor/musicoterapeuta. O professor/terapeuta proporciona momentos musicais que suscitem o envolvimento e a relação com o(s) aluno(s). São esses mesmos momentos, que poderão ser quer da iniciativa do professor/musicoterapeuta quer do aluno, os indicadores do estado de desenvolvimento do aluno ao longo do decorrer da intervenção. A cada momento de envolvimento, comportamento ou resposta musical, é-lhe conferido um domínio e um elemento no quadro *SOI*. Cabe ao avaliador/observador categorizá-lo no respetivo item.

Nas etapas 2 e 3, os dados (que se traduzem em momentos de envolvimento musical, a sua frequência e consistência) são transcritos e categorizados nos respetivos domínios. Os dados podem ser repetitivos e recorrentes no mesmo sujeito, o que permite aferir a frequência e a consistência dos mesmos ao longo das semanas de intervenção. Cada momento musical será tratado como um indicador que será inserido num esquema. Considera-se que o dado é reativo, quando surge como uma resposta/reação da criança/jovem a um estímulo sonoro-musical da iniciativa do professor/musicoterapeuta; do domínio proativo, se implica que a criança/jovem tenha a iniciativa e provoque, controle ou crie o momento musical, sem responder a um estímulo musical prévio. Por fim, o domínio interativo pressupõe que haja um envolvimento e ou comunicação sonoro-musical entre os elementos envolvidos. Desta forma, os momentos de envolvimento musical são categorizados nos respetivos domínios. Pode acontecer, o mesmo momento sonoro-musical ser categorizado nos três domínios em simultâneo. Avaliou-se, em simultâneo, a frequência e a consistência dos comportamentos sonoro-musicais em cada sessão, de forma a contribuir para a aferição da estabilidade do comportamento observado.

Na etapa 4, depois de se verificar qual/quais o(s) respetivo(s) domínio(s) de categorização do comportamento observado, analisa-se qual o nível (de 1 a 6) e o subelemento correspondente (A, B, C ou D). O nível é codificado numericamente de 1 a 6, e categoriza-se o nível de desenvolvimento dentro do respetivo domínio. Dentro de cada nível, existe ainda uma subdivisão em 4 elementos, codificada por A, B, C e D, que apresenta quatro tipos de comportamentos/resposta musical dentro de cada nível. A inserção dos dados na grelha concêntrica, permitirá verificar um padrão comportamental ao longo do período de intervenção.

Na etapa 5, os dados obtidos e recolhidos, quer através da grelha concêntrica, quer da grelha de sessão, são inseridos em tabela. Na primeira coluna da tabela, estão registados os números de sessões e as datas das observações/intervenções. A coluna está marcada por três tonalidades que dizem respeito ao período escolar (1ºP, 2ºP e 3ºP). A segunda coluna diz

respeito às respostas reativas do aluno, a terceira coluna às respostas proactivas e a quarta coluna às respostas interativas. Cada tabela é ainda categorizada por cores de várias intensidades (Cheng, 2010), que permite efetuar uma representação visual do perfil de desenvolvimento do aluno ao longo do período de intervenção, assim como, averiguar a frequência e a consistência de determinado tipo de resposta ao estímulo sonoro-musical.

Na etapa 6 é realizado o tratamento dos dados e obtido o perfil concêntrico do(s) aluno(s). O perfil concêntrico apresenta o desenvolvimento sonoro-musical do aluno ao longo do período de intervenção. Tendo em conta, que cada ação, intenção sonoro-musical exige da parte do aluno o envolvimento de todas as suas áreas de desenvolvimento (motora, cognitiva, socio-relacional, emocional...), a grelha concêntrica e o programa *SOI*, permitem não apenas avaliar, mas, também, desenvolver o aluno em todas as suas áreas, através de estímulos sonoro-musicais.

Na etapa 7 é feita a análise dos dados e do perfil obtido do(s) aluno(s) e respetivas conclusões.

3.2 Contextualização dos estudos de caso

Foram considerados na investigação, tal como referido anteriormente, 10 sujeitos com NEE, com diagnósticos específicos diversificados. As intervenções ocorreram em quatro contextos distintos e foram realizadas pela professora e musicoterapeuta S., pela musicoterapeuta J. e pela professora e musicoterapeuta R.

Cinco elementos tiveram as sessões de intervenção em grupo, uma vez que fazem parte da mesma unidade de multideficiência, integrada numa escola EB1/JI de um agrupamento escolar, na zona do Seixal. Os restantes cinco elementos tiveram sessões individuais em contextos distintos. Dois elementos tiveram as sessões numa unidade para crianças com perturbação do espectro autista, inserida em contexto pré-escolar privado. Um elemento teve as sessões de intervenção num lar de acolhimento, no qual se encontrava inserido. E, por fim, os restantes dois elementos tiveram as sessões de intervenção num Centro de atividades ocupacionais (CAO), pertencente a uma IPSS.

Durante o período de investigação foram registados um total de 311 observações de comportamentos sonoro-musicais (Tabela 9).

Tabela 9
Número total de observações e registros realizados na investigação.

Observações	Período de observação	Domínio Reativo	Domínio Proativo	Domínio Interativo	Total
TOTAL	De 20/07/15 a 07/06/2016	85	100	126	311

3.3 Estrutura das sessões

Apesar das sessões serem conduzidas por três técnicos diferentes, seguiram uma estrutura base que foi comum a todos.

As sessões foram estruturadas por uma primeira sessão de observação e avaliação do desenvolvimento dos sujeitos no contexto, antes do início da intervenção. Denominamos a primeira sessão como – etapa 1 (Observação e avaliação inicial de desenvolvimento).

As sessões tiveram um momento inicial de acolhimento musical, com uma canção introdutória de “Bons dias”. A canção dos “Bons dias” diferiu de técnico para técnico, sendo adaptada ao(s) participante(s), com a introdução de improvisações musicais ao longo das sessões, adequadas aos elementos a que as sessões se destinavam.

Nesta canção introdutória, pretendeu-se acolher e preparar os elementos para a sessão, criar um momento de interação entre musicoterapeuta/professor e participantes, que proporcionasse uma primeira abordagem individual e relacional entre os mesmos.

Seguia-se um segundo momento, gerado a partir de improvisos/comunicações sonoro-musicais emitidas pelos participantes (terapeuta-sujeito). Neste momento, o técnico geria o decorrer da sessão e os seus comportamentos sonoro-musicais, de acordo com as respostas sonoro-musicais e os objetivos a desenvolver com o(s) respetivo(s) sujeito(s), nunca esquecendo que as manifestações sonoro-musicais do técnico devem ir de encontro aos interesses do(s) sujeito(s). Neste momento da sessão, as atividades musicais podem variar de acordo com a intenção dos participantes, podendo ser recetivas (através da audição musical de músicas de referência), proactivas (por exemplo, através de comportamentos intencionais de produção sonoro-musical de improviso, ou de músicas de referência por parte do sujeito), e interativas (por exemplo, através da produção sonoro-musical entre os vários participantes na sessão). As atividades podem ser provenientes do desenvolvimento de um som produzido pelo

sujeito no momento ou nos primeiros momentos da sessão, ou da introdução de novos elementos sonoros e da exploração musical dos mesmos.

Numa terceira, e última, parte das sessões, ocorre um momento musical de preparação para a finalização da sessão, através de uma canção de despedida, ou de um momento musical que reflita o final da sessão.

As sessões tiveram a duração entre 30 a 45 minutos.

3.4 Materiais utilizados nas sessões

Cada técnico utilizou vários materiais sonoro-musicais, de acordo com o material e equipamento a que tinha acesso, e com os materiais que despertavam mais interesse nos sujeitos. Existiram nas sessões, um piano, uma guitarra acústica, vários instrumentos Orff (clavas, castanholas, caixa-chinesa, reco-reco, xilofone, *shakers*, maracas, pandeiretas), jogo de sinos, uma bateria, instrumentos de percussão étnicos, tambor do mar, pau de chuva, microfone, *carron*, guiseiras.

Nem todos os instrumentos foram utilizados em todas as sessões, podendo os mesmos ser dispostos gradualmente, de acordo com as características das sessões e as intenções dos participantes.

Normalmente, os participantes encontram-se sentados (no chão ou em cadeiras) em círculo, e os instrumentos estão colocados no centro à disposição dos mesmos. Nas sessões em que os sujeitos não se encontram sentados, mas a circular pela sala, os instrumentos encontram-se colocados no chão ou cima de uma mesa, dependendo da organização do espaço e da intenção do técnico.

Pretendeu-se que os espaços, onde decorreram as sessões, fossem acolhedores e confortáveis. Quando as sessões decorreram no chão, existiram almofadas, mantas, quadrados de espuma e *puffs*. Existiram, também, mesas e cadeiras quando as sessões assim o requeriam.

Todas as salas tinham luz natural e exposição solar.

Todos os sujeitos participaram numa primeira observação e registos iniciais, que ocorreu na primeira sessão, de forma a registar o estado de desenvolvimento dos mesmos, de forma a analisar posteriormente, o progresso e a evolução destes face ao período de intervenção, independentemente de a própria Grelha Concêntrica, permitir observar a evolução de cada

sujeito ao longo do período de intervenção, uma vez que a avaliação e o registo dos comportamentos do mesmo são efetuados no fim da realização de cada sessão.

3.5 Estudo de Caso 1: Grupo

3.5.1 Introdução

O estudo de caso 1, trata-se de um caso de grupo. O grupo é constituído por cinco elementos, 2 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos (Tabela 10). O grupo apresenta diagnósticos diversificados, assim como diferentes níveis de desenvolvimento (Tabela 11). Todos os elementos participantes frequentam uma UEAM, no mesmo agrupamento de escolas. Contudo, nem todos os elementos pertencem a mesma UEAM, deslocando-se 1x por semana ao contexto onde se realizou a investigação, para usufruírem da atividade de musicoterapia, durante 45 minutos.

Trata-se de um grupo exclusivo da atividade de musicoterapia. Três dos elementos do grupo frequentam a UEAM onde se realizam as atividades de musicoterapia, os restantes dois elementos, vêm de diferentes escolas do agrupamento para este fim.

A sessão é dirigida por uma professora de ensino especial, musical e musicoterapeuta (Professora S.). A professora S. encontra-se na UEAM pelo terceiro ano consecutivo, pelo que alguns alunos do grupo já são do seu conhecimento e já têm uma relação criada com a mesma.

A atividade de musicoterapia ocorre uma vez por semana, à 3ª feira, na parte da manhã, com a duração de 45 minutos de sessão.

A investigação decorreu de forma longitudinal, ao longo do ano letivo, durante o período de 23 semanas de intervenção, entre 27 de outubro de 2015 e 7 de junho de 2016.

Na tabela 15 é possível observar a identificação dos devidos períodos letivos escolares (P) (1ºP, 2ºP e 3ºP), através da intensidade da cor na coluna da esquerda.

Apesar das sessões serem grupais, um dos elementos (J) teve 8 sessões individuais, no 2º e 3º períodos escolares. Segundo a musicoterapeuta, os critérios que levaram a esta decisão foram o “...*perfil da sua personalidade, a necessidade de desenvolver competências como a concentração e a atenção, assim como, poder canalizar mais atenção da parte da musicoterapeuta de forma individualizada.*” (S., entrevista em junho de 2016).

Tabela 10
Caracterização do grupo, género e idade.

NOME	IDADE	GÉNERO
J	11	M
C	7	F
R	13	F
JP	10	M
B	11	F

Tabela 11
Diagnóstico dos elementos do grupo.

Nome	Área de deficiência B. Dificuldade ao nível do desenvolvimento social, emocional e comportamental)	Área de deficiência C. (Comunicação e interação)	Área de deficiência D. Sensorial e/ou físico)	Diagnóstico Clínico
J	Dificuldade ao nível comportamental, emocional e social	Dificuldade ao nível do discurso, da linguagem e comunicação	Deficiência multissensorial e motora	
C	Dificuldade ao nível comportamental, emocional e social	Dificuldade ao nível do discurso, da linguagem e comunicação	Défice visual	Trissomia 21
R	Dificuldade ao nível emocional	Dificuldade ao nível do discurso, da linguagem e comunicação		
JP	Dificuldade ao nível social	Dificuldade ao nível do discurso, da linguagem e comunicação		
B	Dificuldade ao nível social	Dificuldade ao nível do discurso, da linguagem e comunicação	Défice visual	Trissomia 21

Caracterização do local da investigação: a escola

A UEAM encontra-se integrada no complexo escolar EB1/JI, trata-se de uma sala com recursos adaptados à tipologia de alunos em questão. A sala dispõe de equipamentos informáticos com materiais e sistemas de comunicação alternativa para os alunos, uma área central de trabalho de mesa (trabalhos manuais, expressão plástica, entre outros), uma cama de solteiro destinada a vários fins (muda de fraldas, treino de comportamentos adaptativos, descanso de algum aluno...), zona de preparação de comida e sala de musicoterapia. Trata-se de uma sala que se encontrava destinada a ser um laboratório de ciências, mas que foi adaptada para esta finalidade.

O wc e o refeitório são exteriores à UEAM.

A sala onde as sessões de musicoterapia ocorrem está localizada no interior da Unidade, adaptada para atividades de fisioterapia e musicoterapia, com vários recursos adaptados, tais como: espelho, bolas grandes de pilatos, vários instrumentos musicais étnicos, *Orff*, 1 piano e uma guitarra, um equipamento *skoog*, aparelhagem e computador. O chão é revestido com placas de espuma e tem várias almofadas. Encontram-se colocadas na parede canções aprendidas, com recurso a imagens.

A sala de musicoterapia revela-se tentadora para os alunos da Unidade, quando a porta desta se encontra aberta, vários acorrem a esta na tentativa de ver quem consegue ser o primeiro a entrar e a tocar num instrumento.

3.5.2 Objetivos da professora de ensino especial S. para com o grupo

A professora S. tem como objetivos gerais no trabalho a desenvolver com o grupo:

- Desenvolver a motricidade e a coordenação manual;
- Desenvolver as capacidades de atenção e concentração;
- Estimular as capacidades percetivas;
- Desenvolver as competências de estruturação espaço-temporal;
- Desenvolver os padrões motores básicos (Controlar a força e precisão dos movimentos);
- Estimular a interação socio-relacional (Proporcionar à criança oportunidades de convívio com outras crianças, levando-a a estabelecer relações diversificadas).

Cada objetivo específico é adaptado de acordo com as competências de cada elemento do grupo sempre que possível.

Nas sessões de musicoterapia, a professora recorre a várias estratégias musicais e relacionais como estratégias de aprendizagem para cada sujeito, ou seja, o conteúdo e o formato musical das canções ou dos sons, tem uma intenção que é adaptada/criada em função do objetivo que se pretende alcançar, ou do conteúdo que se pretende trabalhar com os sujeitos, de forma geral ou adaptado a cada um, se a intenção for individualizar/ personalizar o momento.

Habitualmente, a professora avalia cada elemento de forma qualitativa, num formulário não-musical. Contudo, desta vez, a avaliação foi, também, feita através do recurso ao *SOI*.

3.5.3 Projetos musicais extracurriculares

Além da atividade de musicoterapia, alguns elementos têm a atividade extracurricular de educação musical. A C tem AEC de música à 2ª e à 6ª feira, durante 30 minutos, e o JP tem AEC de música a 6ª feira, durante 30 minutos.

A R tem diariamente contacto com as canções de JI, canções de roda e do repertório infantil, que são cantadas ao longo dia no seu contexto de sala.

3.5.4 Perfil concêntrico do grupo

A utilização da grelha concêntrica como instrumento de avaliação, permite obter um padrão evolutivo do desenvolvimento dos elementos grupo individualmente e, em simultâneo, analisar um padrão global do desenvolvimento do grupo como um todo, ao longo do período de intervenção, nos três domínios, quatro elementos e seis níveis por esta contemplados.

O esquema concêntrico do grupo apresenta-nos um perfil dos seus elementos com maior predominância de observações nos domínios da interatividade (I.2.A, I.2.B e I.3.B) e da proatividade (P.2.A e P.2.D).

No domínio da interatividade, as observações registam-se ao nível da interação entre os elementos e na díade sujeito-professora, onde os sons produzidos pelo “outro” estimulam uma resposta sonora. Todos os elementos do grupo apresentam várias observações registadas neste domínio, entre o nível 1 e 3, onde o som é utilizado como meio de interação com o “outro”.

No domínio proativo, as observações registam-se ao nível do som que é produzido inicialmente, de forma intencional ou não, pelo sujeito (e que não é da iniciativa do terapeuta/professor). A predominância de observações registadas são no elemento A, havendo também manifestações nos elementos B, C (P.1.A, P.2.B e P.3.C) e D (P.2.D), nos níveis 2 e 3.

No domínio reativo, todos os comportamentos observados são da iniciativa do professor/terapeuta, sendo que neste domínio pretende-se avaliar a reação do sujeito aos estímulos iniciados pelo professor/terapeuta. Todos os elementos do grupo apresentam manifestações de comportamentos neste domínio. Contudo, este apresenta-se como o domínio com menos observações registadas. Neste domínio registam-se observações nos elementos A e B (R.2.A, R.2.B), com maior número de observações nos elementos R.4.A e R.4.B, e apenas um registo no R.3.A.

Sendo assim, pode-se verificar que no grupo em causa, relativamente ao domínio reativo:

- Dois elementos mostram ter uma consciência emergente do som;
- Um elemento (J) produz respostas diferenciadas à qualidade diversificada de sons (por exemplo, alto/baixo) e/ou à mudança (exemplo, aumentar o volume do som);
- Um elemento (J) responde a padrões sonoros simples (produzidos através de repetição ou regularidade);
- Quatro elementos reconhecem e respondem a grupos sonoro-musicais distintos (“motivos/temas” musicais) e às relações entre eles (exemplo, pergunta-resposta);
- Quatro elementos reconhecem e respondem à repetição e variação de “motivos/temas” musicais (como por exemplo, pergunta-resposta).

No domínio proativo, de um modo geral, todos os elementos do grupo:

- Produzem sons intencionalmente, através de um aumento da diversidade dos meios utilizados e com maior extensão e controlo;
- Produzem intencionalmente padrões simples através da repetição;
- Três elementos do grupo produzem intencionalmente padrões simples através de uma batida regular;
- Produzem sons como parte de atividades multissensoriais;
- Apenas um elemento do grupo (J) produz sons involuntariamente (inconscientemente) através de movimentos, e mais tarde, produz ou controla o (s) som (s) através de movimentos coativos (por exemplo, quando a mão do técnico é colocada sob a do sujeito de modo a que possa potencialmente sentir o que está a acontecer de forma propriocetiva).

No domínio interativo, pode-se verificar que, de um modo geral:

- Os sons produzidos pelo (s) outro (s) estimulam uma resposta sonora;
- Dois elementos (J e B) produzem som (s) para estimular no (s) outro (s) uma resposta sonora;
- Dois elementos (R e JP) imitam som (s) produzidos pelo outro.

A Figura 4 apresenta o esquema concêntrico do grupo e o respetivo perfil, através de um padrão que demonstra a incidência dos comportamentos sonoro-musicais observados nos respetivos domínios e níveis.

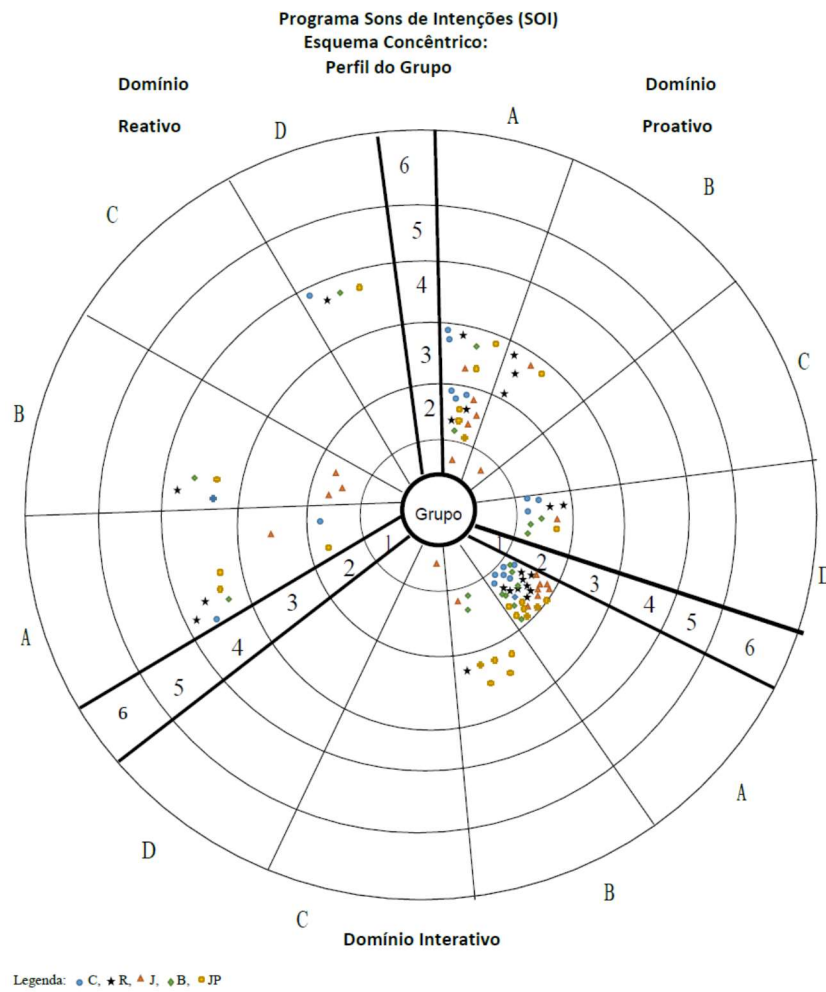


Figura 4. Esquema concêntrico. Perfil concêntrico dos elementos do grupo, num período de 23 semanas de intervenção.

Através da grelha concêntrica, que retrata o perfil sonoro-musical dos elementos que constituem o grupo, pode-se verificar que foram observados e registados comportamentos sonoro-musicais entre os níveis 1 e 4, mas é no nível 2 que se regista o maior número de observações, seguida pelo nível 3, 4 e finalmente o nível 1 (onde se registam 3 observações, sempre do mesmo sujeito, J).

A Figura 5 exemplifica, de acordo com a grelha concêntrica, o padrão do grupo, relativamente aos níveis de desenvolvimento predominantes.

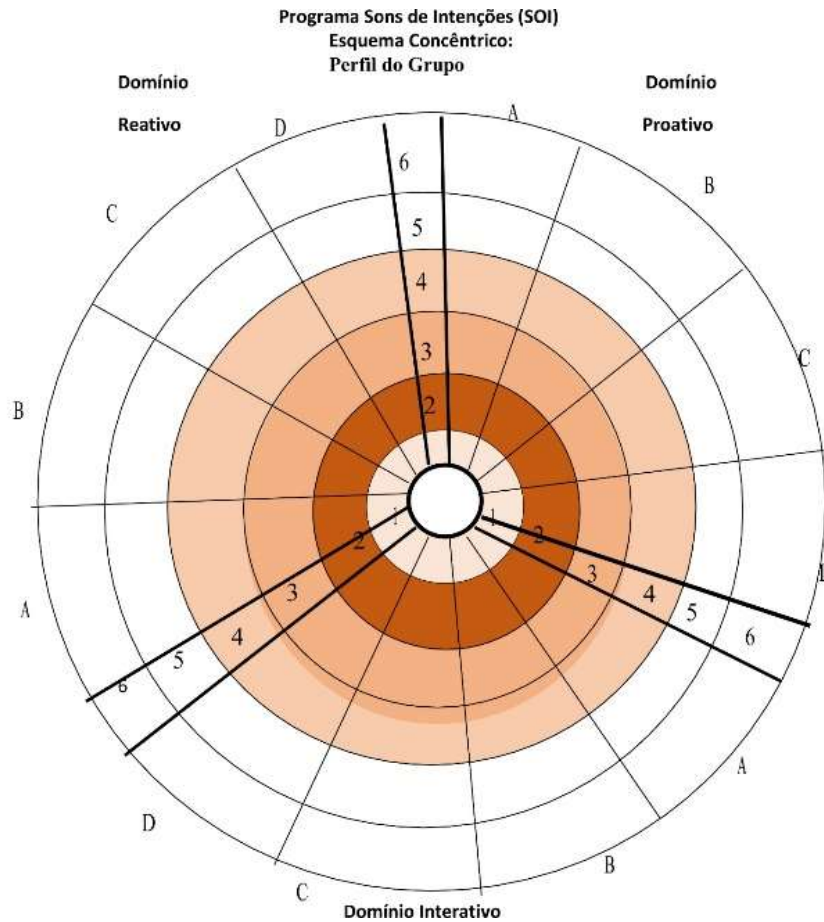


Figura 5. Perfil concêntrico do grupo: Domínios e níveis predominantes na observação do grupo ao longo de 23 semanas.

3.5.5 Análise trimestral do perfil do grupo

De acordo com os dados obtidos na presente investigação, podemos verificar que no 1º P ocorreram 4 sessões de musicoterapia, nas quais foi possível observar e registar os comportamentos dos sujeitos que constituem o grupo. O maior número de manifestações comportamentais registou-se no domínio da interatividade, seguido pelo domínio da proatividade, não havendo registo de observações no domínio da reatividade durante as 4 primeiras sessões de musicoterapia.

Na intervenção que ocorreu durante o 1º P, verifica-se que todos os elementos revelaram comportamentos de interatividade sonora/musical. Os níveis de interação manifestaram-se entre o nível 1 e o 3, sendo que a maior parte dos comportamentos observados manifestou-se no nível 2.

Pode-se assim verificar que o grupo revelou uma dinâmica essencialmente interativa no início da intervenção e do ano escolar (Figura 6).

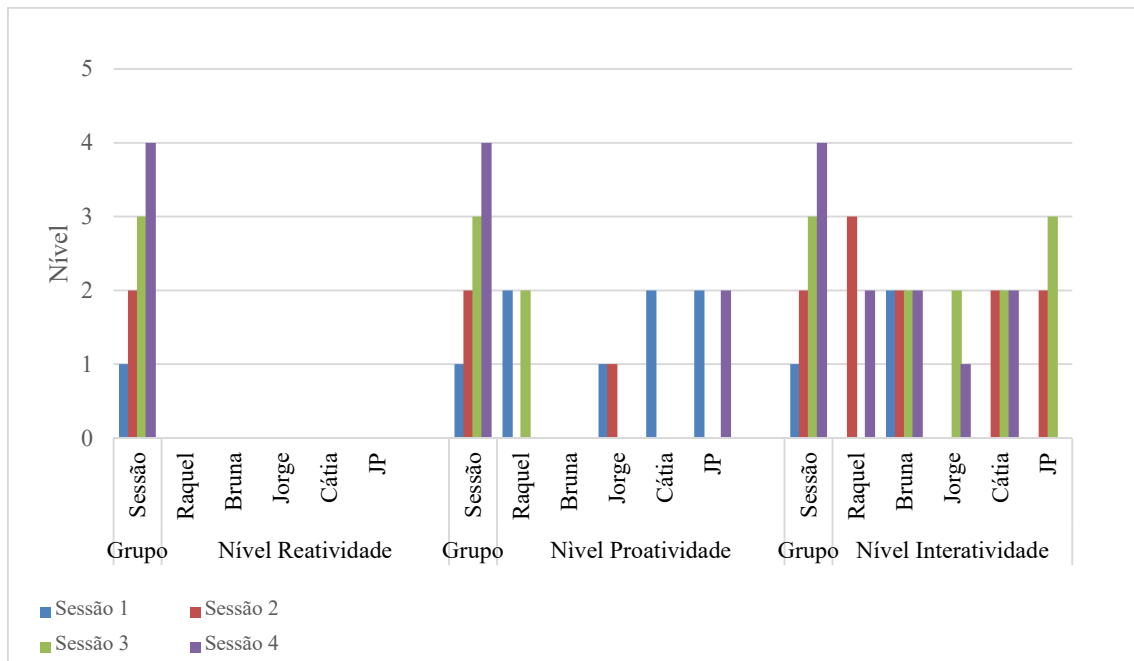


Figura 6. Gráfico correspondente aos dados obtidos com os elementos do grupo, durante a intervenção que ocorreu no 1º P.

No 2º P, ocorreram 9 sessões de musicoterapia, entre janeiro e março. Neste período, registaram-se observações comportamentais nos três domínios, reativo, proativo e interativo, sendo que os níveis comportamentais variaram entre o nível 2 e 4 (Figura 7).

Neste período, pode-se observar o registo de manifestação de comportamentos sonoro-musicais reativos, sendo que neste domínio é possível observar o nível mais alto que os elementos do grupo conseguem atingir durante o período escolar em análise.

No domínio proativo, a manifestação dos comportamentos regista-se essencialmente no nível 3.

O domínio interativo, apresenta maior número de manifestações comportamentais, e o nível predominante dos comportamentos é o nível 2.

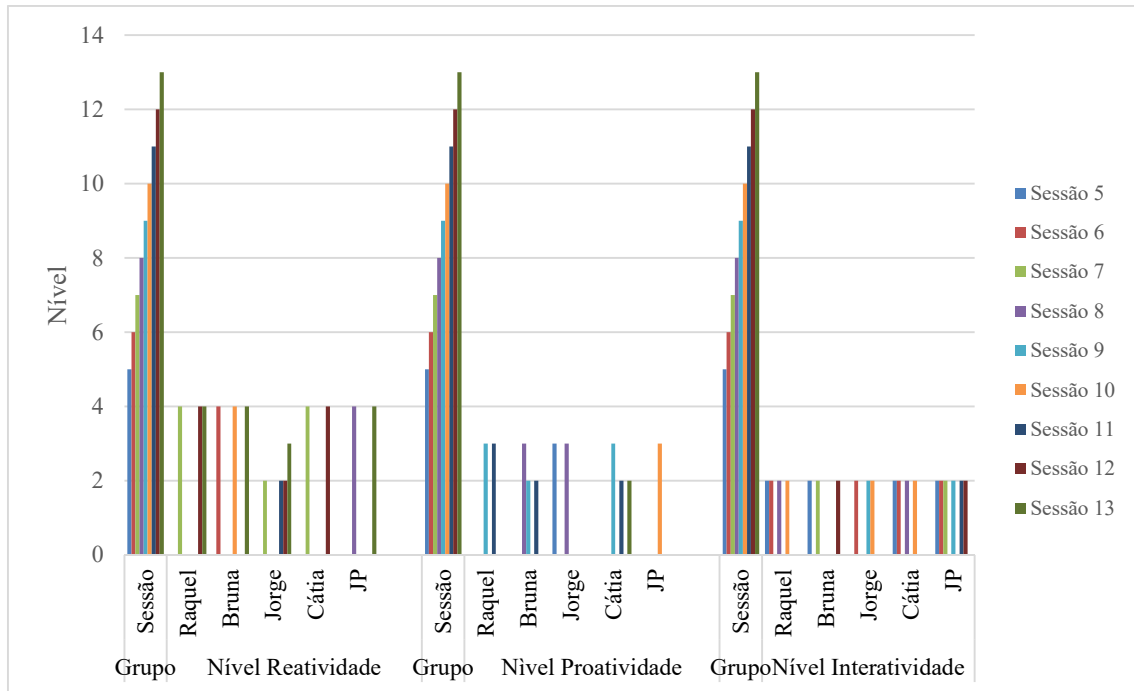


Figura 7. Gráfico correspondente aos dados obtidos com os elementos do grupo, durante a intervenção que ocorreu no 2º P.

No 3º P (Figura 8) realizaram-se 9 sessões de musicoterapia. Pode-se verificar que a quantidade de manifestação de comportamentos sonoro-musicais reativos diminuiu em relação ao 2º P. Contudo, os níveis diversificaram, existem sujeitos que aumentaram o seu nível de reatividade (J e JP), assim como outros que diminuíram (B e C).

No domínio proativo, houve um aumento das manifestações comportamentais, que parece gradual ao longo do ano letivo. O nível dos comportamentos observados enquadra-se entre o nível 2 e o nível 6.

No domínio interativo, observa-se um ligeiro decréscimo da quantidade de manifestações comportamentais observadas em relação ao 1º e 2º P, sendo que estas se mantêm do nível 2.

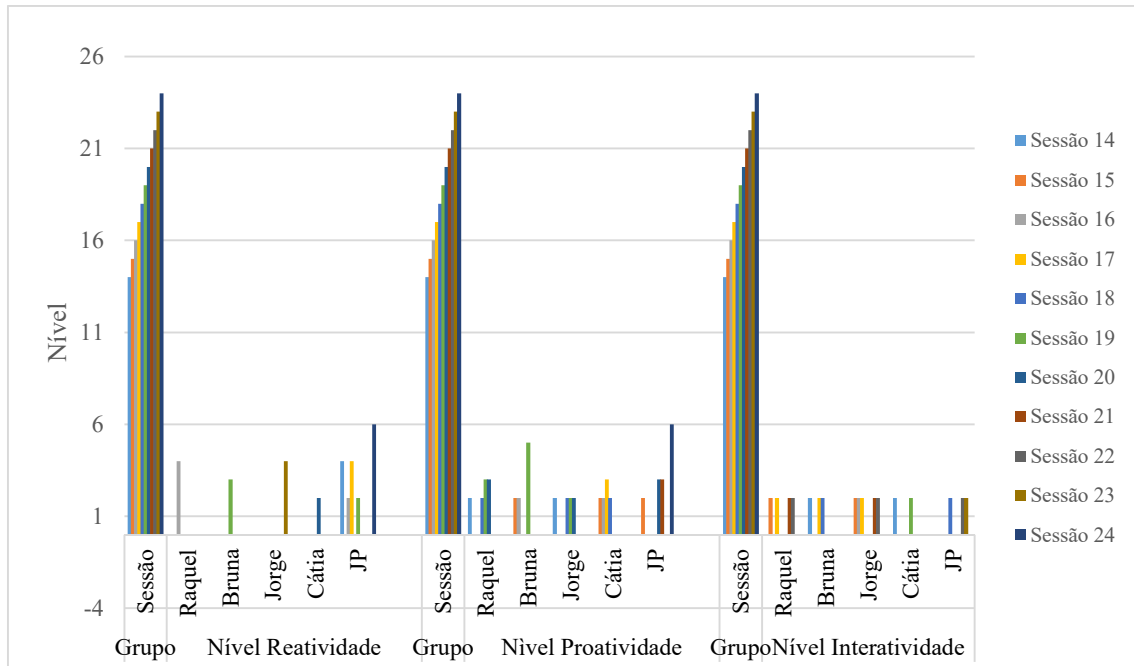


Figura 8. Gráfico correspondente aos dados obtidos com os elementos do grupo, durante a intervenção que ocorreu no 3º período escolar.

3.5.6 Descrição geral

3.5.6.1 Perfil Reativo

De acordo com os dados obtidos, pode-se verificar que a observação de comportamentos reativos ao som/música começam a manifestar-se a partir da 6ª sessão, com a B. Estes ocorrem entre a 6ª e a 23ª sessão de musicoterapia. Os níveis de reatividade manifestados durante a intervenção variam entre o nível 2 e o 6, sendo que a média se situa no nível 4. Através da análise do gráfico, é possível constatar maior incidência na observação de comportamentos reativos durante o 2º P, sendo que tendem a decrescer e a manifestarem-se menos vezes no 3º P.

O elemento que manifesta mais comportamentos no domínio da reatividade é JP, seguido por J, B e por R, manifestando a capacidade de reconhecimento e resposta a grupos sonoro-musicais simples (a temas/motivos musicais e às relações entre eles). Nesta situação os elementos reconhecem e respondem a grupos curtos e distintos de sons musicais, estes podem ser o início de peças conhecidas, toques de telemóvel, *jingles* de tv, de desenhos animados, ou até mesmo música concebida para fomentar um determinado momento de aprendizagem.

De acordo com alguns extratos dos registos diários da professora S., J na 7ª sessão *“Ouve e reconhece a canção do “Bom dia”*, na 11ª e 12ª sessões *“Balança o corpo ao som da canção, dá as mãos à musicoterapeuta a pedido desta”*, *“Ouve a canção e balança o corpo. Dá resposta sonora”*.

JP manifesta comportamentos reativos a partir da 8ª sessão, e de acordo com os registos diários da professora S., *“Reconhece e responde à canção do “Bom dia”*, na 13ª e 14ª sessão JP *“Ouve e reconhece várias canções tradicionais infantis. Movimenta o corpo ao som da música”*, *“Reage à canção dos animais em modo pergunta-resposta”*. Na 16ª sessão *“Manifesta preferência por instrumentos, especialmente pelo jogo de sinos”*, e na 17ª *“Canta a canção das cores em modo pergunta-resposta”*.

B manifesta comportamentos reativos a partir da 6ª sessão, sendo que até então os seus registos manifestam-se no domínio interativo. Na 6ª sessão, segundo a professora S., B *“Reconhece e responde à canção do “Bom dia”*, na 10ª sessão *“Participa na canção dos animais, em modo pergunta-resposta”*.

R manifesta-se ao longo das primeiras sessões entre os domínios proativo (*“Na 1ª sessão experimenta vários instrumentos”*) e interativo (2ª sessão, *“Imita os sons feitos pela musicoterapeuta”*). Na 7ª sessão observam-se registos no domínio reativo quando *“Ouve a canção do “Bom dia” e reconhece que é o início da sessão”*. Na 12ª sessão, *“Ouve canções tradicionais infantis e balança o corpo”*. Na 13ª e 16ª sessão *“Participa nas canções, fazendo pergunta-resposta”*.

C manifesta comportamentos essencialmente nos domínios proativo e interativo. Sendo que, começa o primeiro registo de manifestação comportamental no domínio reativo ocorre a partir da 7ª sessão, *“Reconhece e responde à canção do “Bom dia”*. Na 12ª sessão, envolve-se e participa na *“Canção dos animais em modo pergunta-resposta”*.

De acordo com o SOI (2015), nestes parâmetros (R3 eR4) a criança ou jovem começa a reconhecer uma estrutura, através de relações entre estímulos, da sua repetição e regularidade. Essas relações podem ocorrer em qualquer domínio, através do tempo e da tonalidade, embora também possa ocorrer ao nível do volume. Estas relações podem-se estender a situações multimodais, permitindo que os sons funcionem simbolicamente (através de associação).

Verifica-se que R e J apresentam a média comportamental mais elevada (média de nível 4), no nível dos comportamentos sonoro-musicais reativos, e C a média mais baixa, nível 2.

Contudo, de um modo geral, o grupo apresenta uma média de comportamentos sonoro-musicais de 3,32, no domínio da reatividade (Tabela 12).

Tabela 12

Média do nível comportamental manifestado pelos sujeitos do grupo, no domínio reativo nas 23 sessões.

Nome	R	B	J	C	JP
Média	4	3	4	2	3,6
Media NR			3,32		

O gráfico (Figura 9) representado nas figuras abaixo, demonstra uma perspetiva geral do perfil reativo dos elementos do grupo.

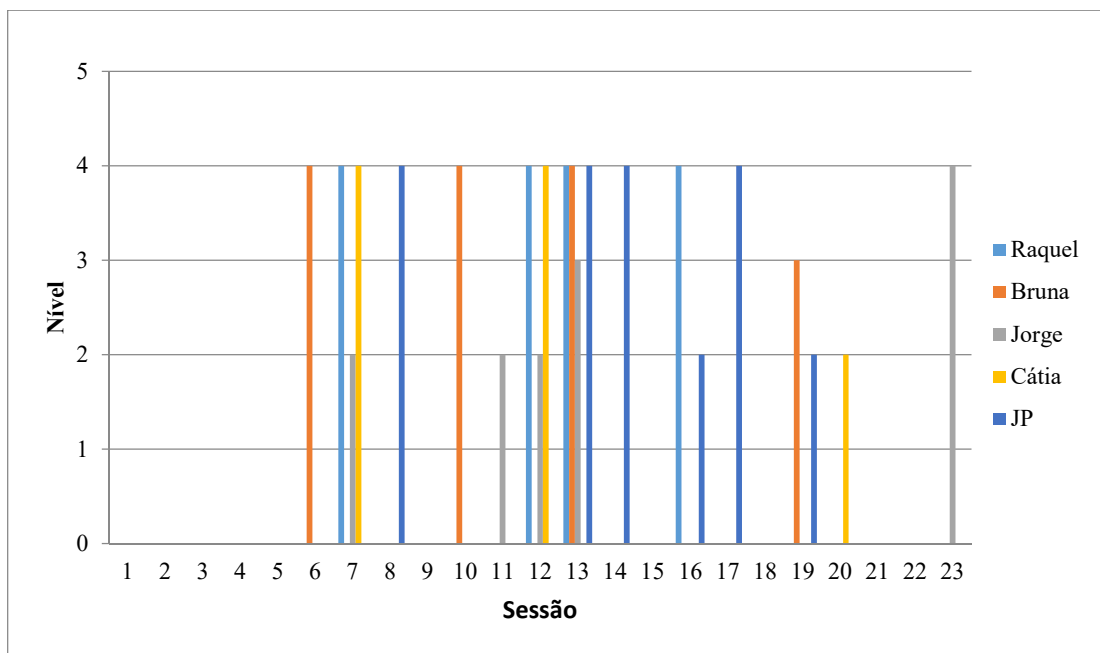


Figura 9. Gráfico correspondente ao nível dos comportamentos sonoro-musicais, manifestados pelos sujeitos do grupo, no domínio reativo, ao longo das 23 sessões.

3.5.6.2 Perfil Proativo

Os primeiros comportamentos observados na intervenção com o grupo registam-se no domínio proativo. Estes correspondem temporalmente ao início da intervenção, que ocorre no 1º P. Pressupõe-se que a curiosidade pelos instrumentos musicais seja um dos motivos que

impulsionou os sujeitos a terem a iniciativa de explorar os mesmos. Os registos diários da professora S. revelam a curiosidade por parte dos sujeitos na primeira sessão, em experimentar e tocar os instrumentos utilizados na sessão: “C., R e JP experimentam e exploram os vários instrumentos, J bate palmas e explora/toca *djambé*.”.

Todos os elementos do grupo revelam comportamentos no domínio da proatividade. No 1º P, apenas B não tem registos efetuados neste domínio. Verifica-se que nas primeiras 4 sessões de intervenção, registam-se 7 observações de comportamentos proativos e os níveis comportamentais manifestam-se entre o nível 1 (J) e 2 (R, C e JP). J produz sons através de movimentos involuntários, que são utilizados para produzir ou controlar o som, (“J bate palmas ao som dos vários instrumentos e toca *djambé*”, P.1.A). R, C e JP fazem sons de forma intencional através de um aumento da diversidade dos meios utilizados, e com maior extensão e controlo, (“R, C e JP exploram e tocam vários instrumentos musicais”, P.2.A). De acordo com o *SOI* (2015), neste parâmetro, as crianças e os jovens têm noção da sua ação e das capacidades cognitivas e motoras necessárias para produzir ou controlar o som de forma intencional, até potencialmente com uma componente afetiva.

No 2º P, ocorreram 9 sessões de musicoterapia. Verifica-se um aumento dos registos no domínio proativo (11 registos de comportamentos efetuados), em comparação com o 1º P, assim como a maioria dos comportamentos que se manifestam no nível 3, o que significa que todos os elementos do grupo produziram, de forma intencional, padrões musicais simples através da repetição (“J repete padrão único no bombo, com recurso a baqueta; JP, B, C e R cantam o som dos animais de forma intencional, imitando e repetindo”).

No 3º P, ocorreram 9 sessões de musicoterapia. Registaram-se 18 observações comportamentais no domínio proativo. Verifica-se uma média de 3 a 4 registos de comportamentos proativos em cada sujeito, no decorrer do 3º período.

B atinge o nível 5, o mais alto registado neste domínio pelos elementos do grupo em análise, quando “recria uma canção simples e curta, cantada nas sessões, a canção dos animais, com aproximação do tempo e da tonalidade correta” (P.5.A).

No domínio proativo, verifica-se que os níveis predominantes do grupo, ao longo do período de intervenção, foram os níveis 2 e 3. De acordo com o *SOI* (2015), nestes parâmetros (P1 e P2), as crianças produzem ou controlam os sons deliberadamente. Podem fazê-lo através de uma crescente variedade de meios, por vocalizações ou contacto direto com instrumentos, revelando aumentar o controlo sobre o que fazem, e podem intencionalmente produzir uma

variedade de sons. Expressam, cada vez mais, os seus sentimentos através dos sons que produzem, produzindo sons intencionalmente numa variedade de contextos, como parte de uma atividade multissensorial. Podem inclusive começar a usar os sons numa associação consciente a determinadas pessoas, lugares e/ou atividades.

Verifica-se, assim, que dos elementos do grupo, JP e B revelam a média do nível de comportamentos sonoro-musicais mais elevada, com uma média comportamental de nível 3,5 e 3, respetivamente. A média comportamental mais baixa é manifestada por J (média de nível 2), no domínio proativo.

Sendo assim, na escala de 1 a 6, o grupo apresenta uma média de 2,6 no nível de comportamentos sonoro-musicais proativos (Tabela 13).

Tabela 13

Média do nível dos comportamentos sonoro-musicais, manifestados pelos sujeitos do grupo, no domínio proativo nas 23 sessões.

Nome	R	B	J	C	JP
Média	2,5	3	2	2,2	3,5
Média NP			2,6		

A figura 10 reflete de forma esquemática o nível dos comportamentos sonoro musicais observado nos elementos do grupo no domínio proativo, ao longo do período de intervenção.

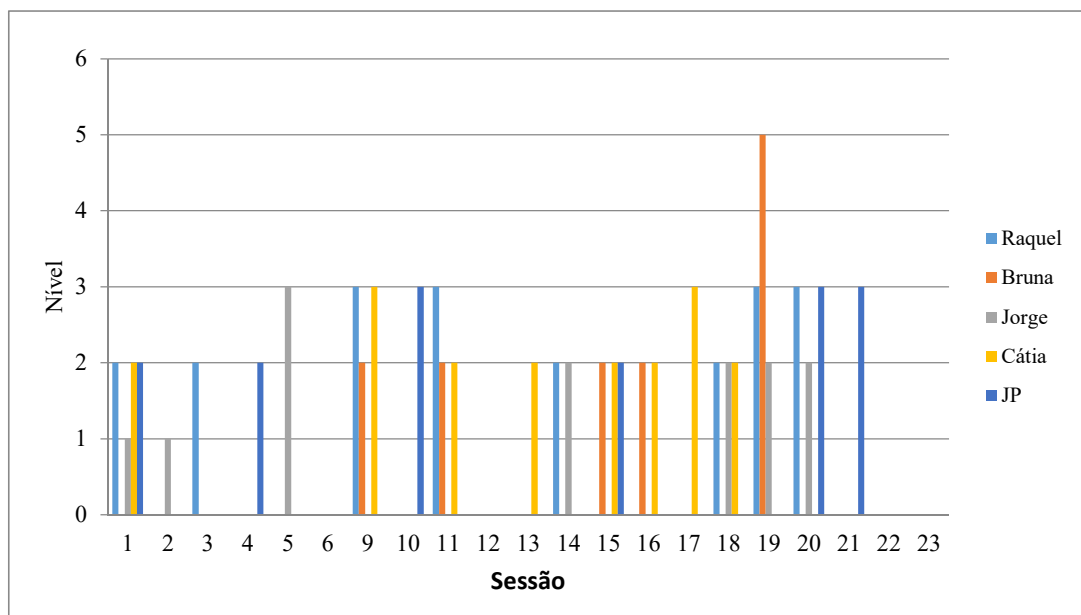


Figura 10. Gráfico correspondente ao nível dos comportamentos sonoro-musicais, manifestados pelos sujeitos do grupo, no domínio proativo, ao longo das 23 sessões .

3.5.6.3 Perfil Interativo

O grupo revela manifestações comportamentais no domínio interativo de forma regular, ao longo de todo o período de intervenção. Este domínio regista o maior número de manifestações comportamentais, que se manifestaram desde o início da intervenção, logo na 1ª sessão com a B “Responde sonoramente ao estímulo do outro, cantando a canção do ‘Bom dia’”. (I.2.A).

Todos os elementos do grupo registam entre 9 a 11 respostas interativas ao longo das 23 semanas de intervenção.

No 1º P, durante 4 sessões registaram-se um total de 13 observações de comportamentos interativos, entre os níveis 1 e 3 (sendo que a média dos comportamentos observados ocorrem no nível 2 de interatividade). Neste nível pressupõe-se que os sujeitos interajam uns com o(s) outro(s) utilizando o som. Os sons produzidos pelo outro estimulam uma resposta sonora, ou podem, inclusivamente, ser produzidos para estimular no outro uma resposta sonora. Neste domínio e nível, o sujeito consegue imitar o(s) som(s) produzido(s) pelo outro (I.2.A, I.2.B e I.3.B).

O sujeito com mais registos de interatividade foi B, interagindo com o grupo, essencialmente, através do canto, respondendo sonoramente às canções propostas pela professora (“Responde ao estímulo sonoro do outro”, registo efetuado na 1ª sessão).

No 2º P, ocorreram 9 sessões de musicoterapia e um total de 20 observações registadas no domínio interativo. Neste período, o nível de interação foi unicamente o nível 2. O sujeito com maior número de registos neste domínio foi o JP: “Toca o jogo de sinos e espera pela resposta sonora da musicoterapeuta”, registo efetuado na 7ª sessão; “Toca em resposta aos sons dos outros”, registo efetuado na 11ª sessão; “Toca e espera resposta do outro”, registo efetuado na 12ª sessão.

No 3º P, ocorreram 9 sessões de musicoterapia e um total de 17 observações registadas no domínio interativo. Houve um ligeiro decréscimo do número de comportamentos interativos, em comparação com o 2º P. Também, neste período, o nível interativo dos sujeitos do grupo foi unicamente o 2. J é o sujeito que manifesta maior número de comportamentos interativos durante este período de observação (“Canta a canção “*Diguidi*”. Toca o som do *djambé* em resposta ao som feito pela guitarra”, registo efetuado na 21ª sessão; “Responde ao som feito pela musicoterapeuta com um som feito por ele”, I.2.A, registo efetuado na 22ª sessão).

Sendo assim, é possível observar que apesar de todos os sujeitos manifestarem comportamentos interativos ao longo dos três períodos escolares, o número de registo dos mesmos diminuiu ligeiramente no último período.

Na escala de 1 a 6, todos os elementos do grupo revelaram uma média dos comportamentos sonoro-musicais, no nível 2 de interatividade, fazendo com que, a média do nível comportamental do grupo, na manifestação de comportamentos sonoro-musicais interativos, seja de nível 2 (Tabela 14).

Tabela 14

Média do nível dos comportamentos sonoro-musicais, manifestados pelos sujeitos do grupo, no domínio interativo, nas 23 sessões.

Nome	R	B	J	C	JP
Média	2	2	2	2	2
Média NI	2				

Os dados recolhidos podem ser verificados de forma esquemática na Figura 11.

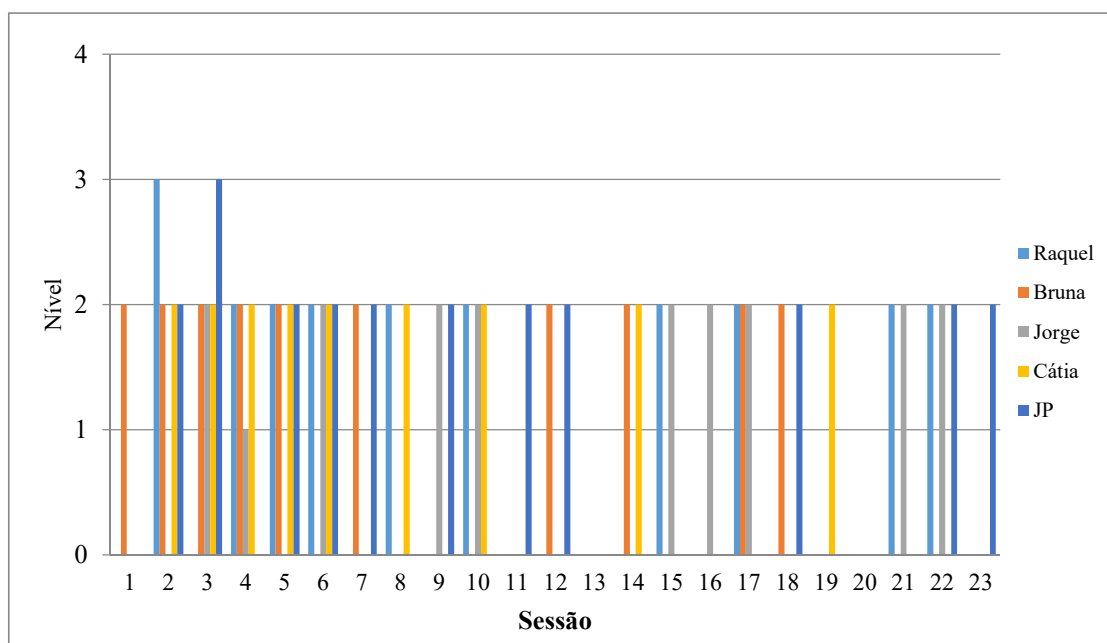


Figura 11. Gráfico correspondente ao nível dos comportamentos sonoro-musicais, manifestados pelos sujeitos do grupo, no domínio interativo, ao longo das 23 sessões.

Pode-se, assim, verificar que o grupo em análise manifesta maioritariamente comportamentos sonoro/musicais interativos, pois, num total de 104 observações, 50 são realizadas no domínio interativo, 36 do domínio proativo e 18 no domínio reativo (Tabela 15, Figura 12).

Tabela 15

Número de observações de comportamentos sonoro-musicais realizadas pela professora S., com um grupo de 5 elementos, numa UEAM, ao longo de 23 sessões.

Semana	Data	Observações registadas S			Total
		R	P	I	
1	27/10/2015		4		4
2	03/11/2015		1	3	4
3	10/11/2015			2	2
4	17/11/2015		2	3	5
5	05/01/2016			5	5
6	12/01/2016		1	4	5
7	19/01/2016			5	5
8	26/01/2016	5			5
9	02/02/2016		1	4	5
10	16/02/2016		4	1	5
11	23/02/2016		1	4	5
12	01/03/2016	1	2	1	4
13	08/03/2016	3			3
14	05/04/2016	5			5
15	12/04/2016		5		5
16	19/04/2016	1		4	5
17	26/04/2016	3		1	4
18	03/05/2016		1	4	5
19	10/05/2016		5		5
20	17/05/2016		4		4
21	24/05/2016		5		5
22	31/05/2016			4	4
23	07/06/2016			5	5
TOTAL		18	36	50	104

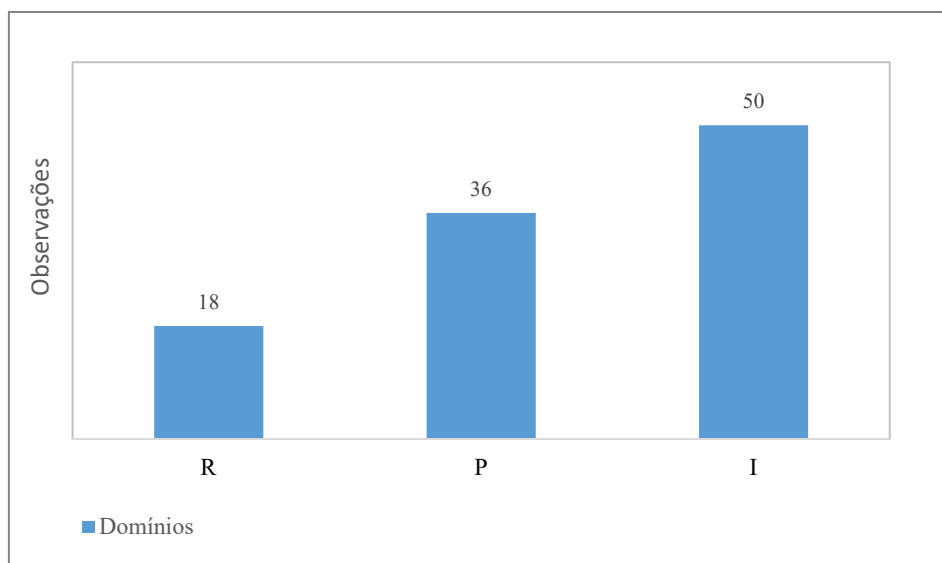


Figura 12. Gráfico correspondente ao número de observações de comportamentos sonoro-musicais registados pela professora S. nas 23 sessões, com o grupo de 5 elementos, numa UEAM, e que revela o perfil do grupo.

3.5.6.4 Avaliação da consistência

A consistência é alcançada quando o indivíduo pode realizar uma ação de forma adequada, sendo que o movimento não precisa ser hábil no sentido da eficiência. Consistência significa, também, que os movimentos não são casuais e que eles se aproximam de uma solução útil aos problemas motores apresentados.

A consistência dos comportamentos musicais observados foi registada semanalmente, em todos os sujeitos pertencentes ao grupo, em todas as intervenções. Cada sessão registava o nível de consistência do comportamento observado em cada sujeito, numa escala de 1 a 5. Os critérios que definem os vários níveis encontram-se definidos no programa *SOI* (consultar Anexo H). Cada elemento, nível e domínio da grelha concêntrica, é constituído por níveis de avaliação da consistência e do envolvimento do sujeito. Estes critérios de avaliação foram entregues aos técnicos juntamente com o kit, que inclui todos os instrumentos de avaliação e um manual de explicação da aplicação do programa *SOI*, traduzido para português. Os técnicos quando categorizam o nível de consistência e de envolvimento do sujeito em determinada sessão, baseiam-se nos critérios apresentados pelo programa *SOI*.

A avaliação do nível de consistência do sujeito em cada sessão, ao longo do período de intervenção, tem como objetivo ajudar o investigador a perceber o nível da intencionalidade do

sujeito, quando é que esta esteve presente, assim como, se esta foi crescente ao longo da intervenção.

De um modo geral, podemos verificar que no grupo em análise, R, C e JP apresentam sessões com o nível 5 de consistência. Observa-se, também, que o grupo apresenta maior nível de consistência no domínio interativo, tendo atingido frequentemente o nível mais alto (nível 5) durante o 1º P.

A Figura 13 demonstra de forma pormenorizada os resultados de cada elemento, assim como, a perspetiva dos dados do grupo como um todo.

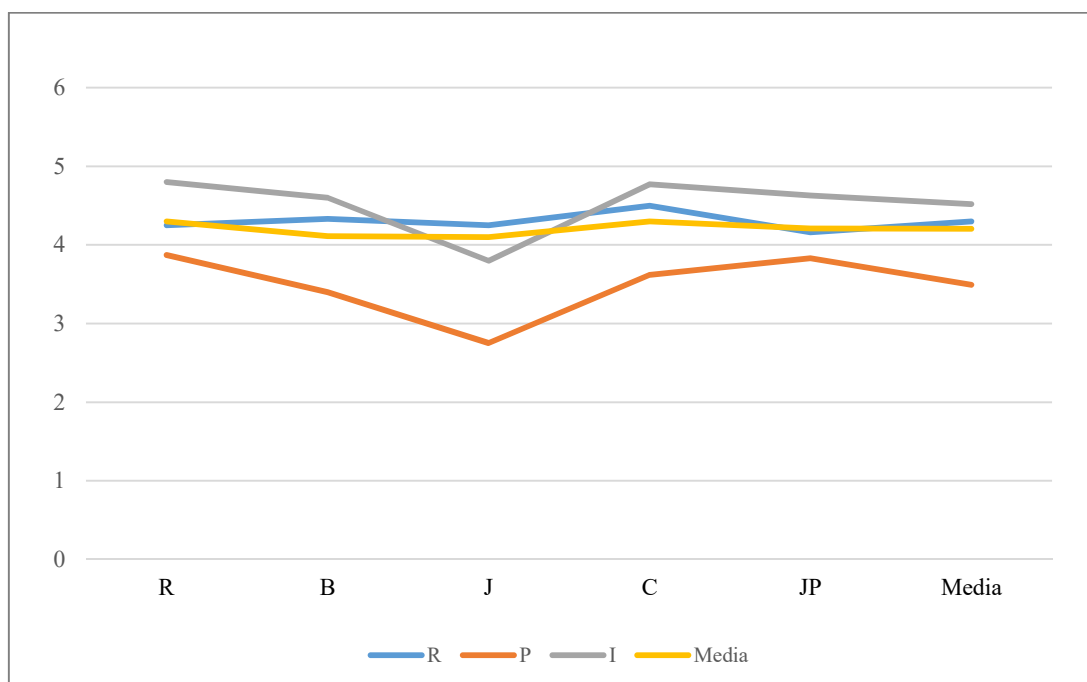


Figura 13. Gráfico com representação dos níveis de consistência de cada elemento do grupo, obtido nas sessões de musicoterapia, nos vários domínios (R, P e I), nas 23 semanas de intervenção.

3.5.6.5 Avaliação do envolvimento

Além da avaliação do nível consistência do sujeito na atividade, na sua ação e intenção, considerou-se, também, importante a avaliação do envolvimento em cada sujeito participante na investigação, pois, apresentam-se como dois elementos impulsionadores importantes no processo de aprendizagem.

O envolvimento é concebido como uma qualidade da atividade humana, é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar (Laevers, 1994a).

O envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem que funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1995, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Há dados que sugerem que uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Laevers, 1994b, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

O envolvimento na atividade foi avaliado em todas as sessões, ao longo das 23 semanas de intervenção, numa escala de 1 a 6.

De um modo geral, observaram-se níveis mais altos de envolvimento durante as sessões que ocorreram no 1º P, no domínio interativo. Em cinco elementos que constituem o grupo, 3 apresentaram níveis mais altos de envolvimento (R, C e JP). J foi o elemento que apresentou níveis mais baixos de envolvimento.

A Figura 14 assinala os dados referentes ao envolvimento de cada elemento do grupo, ao longo das 23 semanas de intervenção.



Figura 14. Gráfico com representação dos níveis de envolvimento de cada elemento do grupo, nas sessões de musicoterapia, nos vários domínios (R, P e I), nas 23 semanas de intervenção.

Verifica-se, assim, que numa escala de 0 a 25, JP e R apresentam valores mais elevados no que diz respeito aos níveis de envolvimento e consistência (20,6 e 20,4 respetivamente) na manifestação de comportamentos sonoro-musicais, e J o valor mais baixo (13,9), sendo que a média do grupo é de 18,3 (Figura 15).

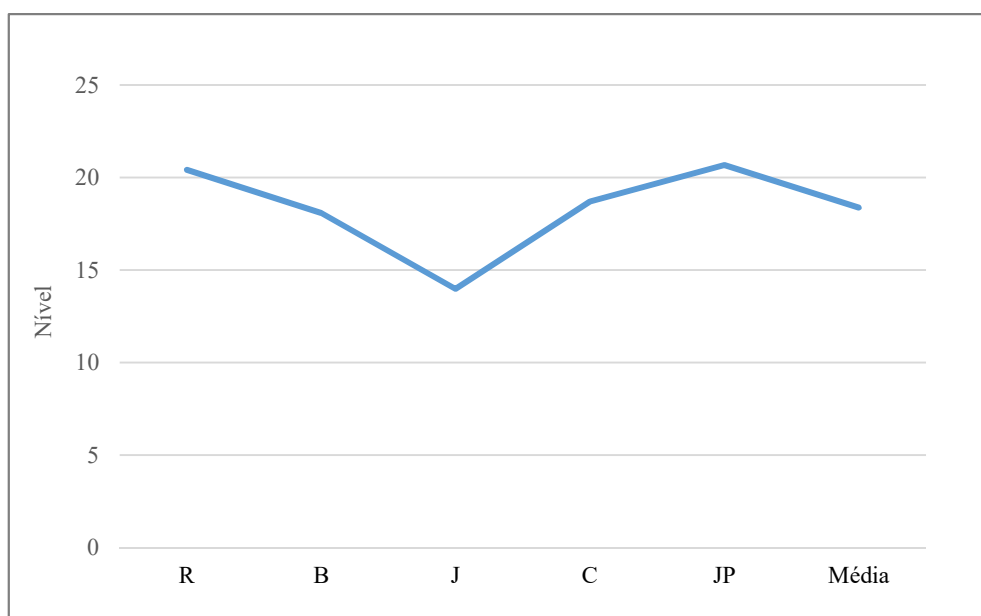


Figura 15. Gráfico correspondente à medida (pontuação mínima = 0 e máxima = 25) dos níveis de consistência e envolvimento dos elementos do grupo (média final nível consistência x média final nível envolvimento) nas 23 sessões.

3.5.7 Sumário

Através da grelha concêntrica e de uma intervenção sistemática de caráter longitudinal, foi possível obter e, conseqüentemente, analisar, dados sobre o desenvolvimento dos cinco elementos que têm intervenção grupal, na presente investigação.

A grelha concêntrica fornece uma perspectiva padrão da evolução do grupo, que, posteriormente, o avaliador pode especificar relativamente ao nível, ao elemento e ao respetivo domínio em que cada sujeito apresenta dados, numa linha temporal.

De um modo geral, de acordo com os dados analisados, o grupo revelou manifestações comportamentais essencialmente no domínio interativo, seguido pelos domínios proativo e reativo, respetivamente. Os comportamentos de caráter interativo foram observados desde o 1º P de aulas, sendo possível verificar neste mesmo período, os níveis mais elevados (nível 6) de interação, o que significa que os sujeitos do grupo procuraram comunicar com os outros, através do canto ou da execução instrumental, de forma expressiva, e com aumento da competência técnica. Os sujeitos apreciaram e imitaram a natureza expressiva de outros, cantando e tocando no grupo de trabalho.

As crianças e os jovens tocaram de forma expressiva e coerente com outros, com um crescente repertório de músicas, e, potencialmente, uma variedade de estilos e géneros musicais. Produziram e transmitiram um significado expressivo no desempenho do grupo, ajustando o seu modo de tocar ou cantar para contribuir de forma coerente num conjunto.

Embora o nível de interação entre os elementos do grupo tenha decrescido ligeiramente no 3º P, este foi o domínio predominante de manifestações comportamentais, para o grupo em questão.

Os comportamentos manifestados no domínio proativo foram gradualmente aumentando ao longo das 23 sessões.

Os sujeitos apresentaram uma evolução gradual da noção da sua ação, com as capacidades cognitivas e motoras necessárias para produzir ou controlarem o som de forma intencional, potencialmente com uma componente afetiva.

Os níveis mais altos de envolvimento dos sujeitos foram obtidos no 1º P, no domínio interativo.

Os sujeitos apresentaram maior consistência comportamental durante as atividades que ocorreram no 1º período escolar e no domínio interativo.

No entanto, apesar de se verificar maior número de manifestações comportamentais no domínio interativo, este apresenta a média (na escala de 1 a 6) do nível comportamental dos elementos mais baixa, nível 2, sendo que a média mais alta do nível comportamental (3,32) é observada no domínio reativo.

Pode-se, assim, verificar que o grupo em análise manifesta maioritariamente comportamentos sonoro-musicais interativos, sendo que foi no 1º P que o grupo manifestou os seus níveis mais elevados de envolvimento e consistência comportamental.

De um modo geral, os três domínios apresentaram manutenção e um ligeiro progresso no comportamento musical do grupo, ao longo dos três períodos. Em todos os três domínios, os comportamentos musicais observados no grupo moveram-se em direção a comportamentos musicais mais complexos, convergindo para níveis mais altos de desenvolvimento. Os níveis de concentração geral foram mais altos no primeiro período. Os perfis concêntricos também demonstraram uma tendência de movimentação externa da grelha, de comportamentos musicais mais simples para mais complexos, no domínio proativo.

3.6 Análise do Estudo de Caso: A.

3.6.1 Descrição geral

O sujeito A. tem 19 anos de idade, é do sexo masculino e apresenta um diagnóstico de Perturbação do Espectro de Autismo. Segundo a musicoterapeuta J., A. apresenta dificuldades ao nível do desenvolvimento socio-emocional e de comunicação ao nível do discurso e da linguagem. Apresenta algumas estereotípias motoras, que se manifestam ao nível dos movimentos das mãos e das pernas.

A. frequenta um CAO, local onde se realizam as sessões de musicoterapia. Tem, também, psicomotricidade como atividade de apoio complementar.

O acesso à atividade de musicoterapia surgiu através do grande interesse musical manifestado por A. O seu instrumento musical de eleição é a bateria/percussão, tendo desenvolvido competências nesta área, mostrando, inclusive, domínio do seu instrumento musical.

As sessões de A. realizam-se individualmente, numa sala do CAO, adaptada para este efeito. A sala contém cadeiras, instrumentos Orff, guitarra e percussão.

3.6.2 Perfil Concêntrico de A.

A grelha concêntrica permite-nos ter acesso a uma imagem que reflete *a priori* o padrão comportamental de A., registado ao longo de 23 sessões de intervenção. Através desta grelha é possível verificar o domínio, o nível e o segmento predominante nos comportamentos musicais observados em A.

Constata-se que, no geral, o domínio predominante, com registo de mais observações comportamentais, é o domínio interativo, seguido pelo domínio proativo e reativo, respetivamente. No entanto, a discrepância entre os diferentes níveis é de apenas 1 comportamento registado (a mais ou a menos). Pelo que A., no que diz respeito aos domínios comportamentais, revela um padrão relativamente homogêneo (Figura 16, 17 e 18).

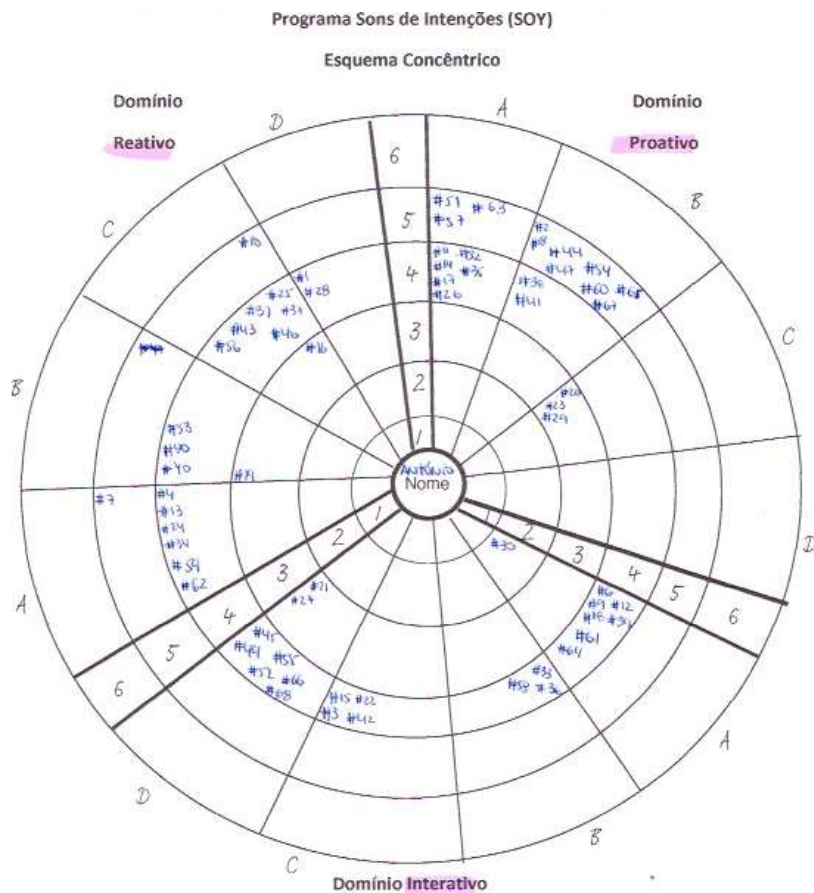


Figura 16. Perfil concêntrico de A.

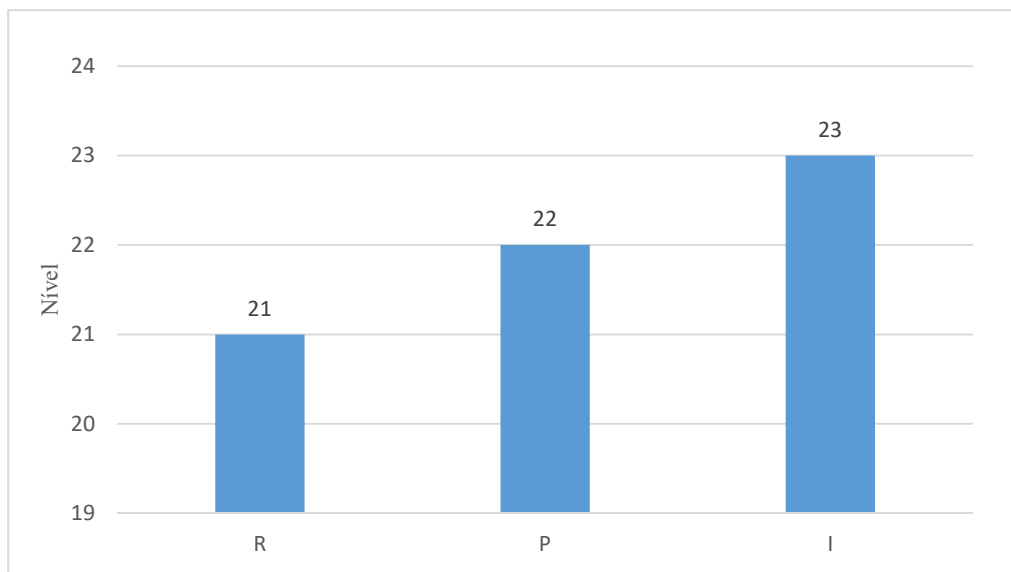


Figura 17. Gráfico correspondente à quantidade de comportamentos sonoros musicais observados em A., registados nos três domínios (R, P e I), nas 23 sessões de intervenção.

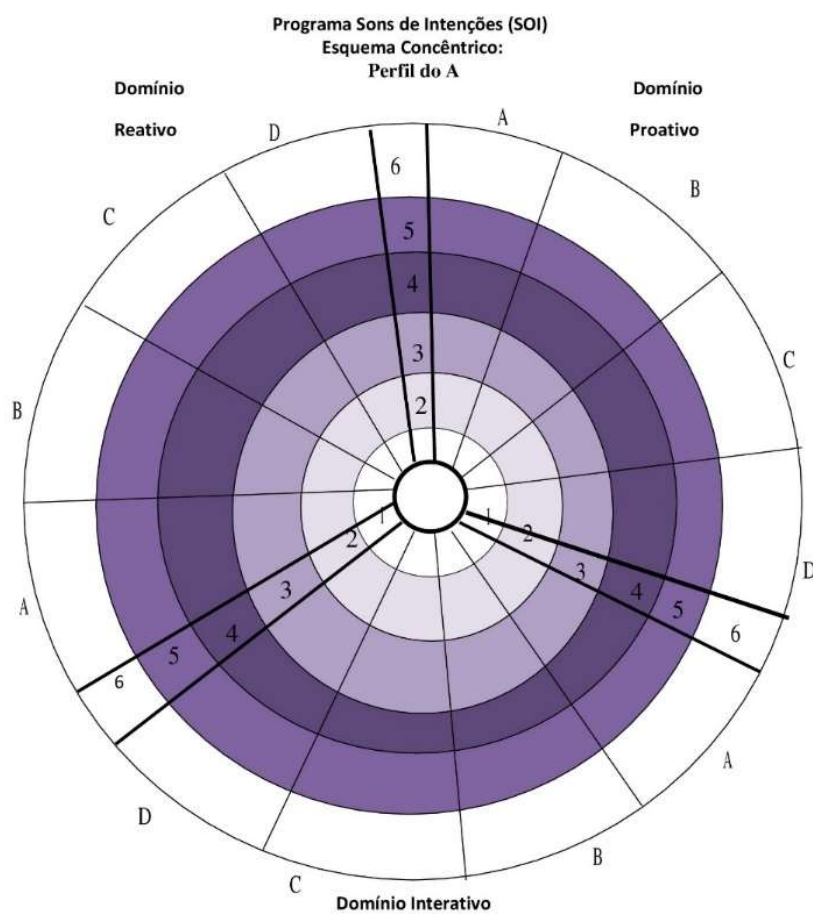


Figura 18. Níveis predominantes no perfil concêntrico de A. nas 23 sessões, demonstrados através da intensidade da cor: mais escuro=maior número de comportamentos observados; mais claro = menor número de comportamentos observados, nas 23 sessões.

De um modo geral, os níveis de reatividade, proatividade e interatividade comportamental de A. são elevados (nível 4 e 5) (Figura 19).

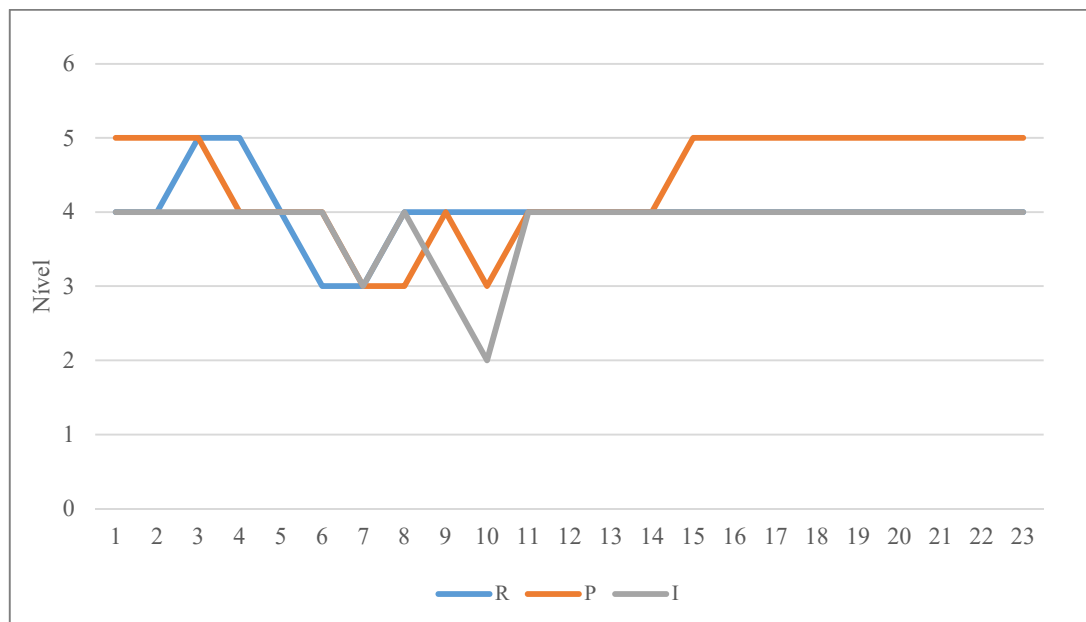


Figura 19. Gráfico correspondente aos níveis de reatividade, proatividade e interatividade demonstrados por A., ao longo das 23 sessões de intervenção.

3.6.3 Perfil reativo

De acordo com os dados obtidos através dos instrumentos aplicados, e a musicoterapeuta J., é possível traçar o seguinte perfil reativo de A:

- A. reconhece e responde a grupos sonoro-musicais distintos (temas musicais) e às relações entre eles (exemplo, pergunta-resposta), tal como acontece na 4ª sessão, quando, segundo a musicoterapeuta J., “*Reconhece os ritmos e tempos das canções. Acompanha musicalmente*” (registo da musicoterapeuta J., a 9/10/2015);
- Reconhece a justaposição coerente de diferentes temas musicais, segundo a musicoterapeuta J., “*Canta várias canções, umas curtas e simples e duas mais complexas (estilo pop)*” (registo da musicoterapeuta J., efetuado a 14.12.2015). Este critério refere-se a “temas musicais” que são diferentes, mas que estão relacionados;
- Reconhece e responde a uma batida rítmica regular (RB3), “*Responde ao ritmo tocando com a guitarra*” (registo da musicoterapeuta J., efetuado a 9.11.2015);

- Escuta peças musicais na íntegra: reconhece características estruturais proeminentes (exemplo, coros) e responde a características gerais (exemplo, tempo), “*Canta música “Help” na íntegra, sabendo a estrutura melódica e rítmica*” (registo da musicoterapeuta J., efetuado a 9.10.2015);
- Responde às características gerais das peças musicais (tais como, os modos maior e menor, tempo e textura), “*Escuta as músicas e canta-as, sugere-as.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J., efetuado a 19.10.2015).

Os níveis de reatividade de A., encontram-se entre o nível 3 e 5, sendo o nível 4 predominante. A variação entre os níveis 3 e 5 ocorre entre a sessão 3 e 7 (Figura 19).

3.6.4 Perfil proativo

De acordo com os dados obtidos, o domínio proativo revela-se como o segundo domínio com mais observações comportamentais registadas, ao longo das 23 semanas de intervenção.

No domínio proativo, A manifesta a maior parte dos seus comportamentos sonoro-musicais nos segmentos A e B (P4A, P5B, P5A, P4B e P3C). A maior incidência dos comportamentos observados verifica-se no P4A e P5B.

Sendo assim, segundo o *SOI* e os dados de A. obtidos a partir dos registos da musicoterapeuta J., é possível verificar que:

- A. (re)cria pequenos grupos sonoro-musicais distintos (temas musicais distintos) (P4A), segundo a musicoterapeuta J.: “*Canta a canção no tempo e melodia certos*” (registo efetuado por J., a 19.10.2015), “*Recria canções curtas*” (registo efetuado a 4.1.2016);
- Improvisa em peças musicais familiares, variando da peça original de forma simples (P5B). Segundo a musicoterapeuta J.: “*Improvisou de um modo simples, durante a estrutura da canção*”, (registo efetuado por J., a 12.10.2015), “*Improvisamos durante a canção ainda que por pouco tempo*” (registo efetuado por J., a 14.02.2016), “*Improvisamos durante uma canção por tempo significativo, como não tinha feito até à altura*” (registo efetuado a 14.4.2016), “*Tocou uma canção até ao final, cantando no tom, ritmo e melodia originais, com alguma pergunta-resposta*” (registo efetuado a 22.04.2016), “*Tocou uma canção até ao final, cantando no tom, ritmo e melodia originais, com alguma pergunta-resposta*” (registo efetuado a 6.5.2016);

- Toca peças de música simples e curtas, de complexidade e duração crescente, aumentando a sua aproximação da tonalidade e tempo corretos (P5A). Segundo a musicoterapeuta J., “*Tocou uma canção praticamente até ao final, cantando no tom, ritmo e melodia originais*”, (registo efetuado por J., a 9.10.2015), “*Tocou músicas completas de modo mais estável durante sessão e numa das canções conseguiu dinâmica*” (registo efetuado a 29.2.2016);
- Liga temas musicais através da repetição ou da variação (P4B). Segundo os registos efetuados pela musicoterapeuta J., “*Canta e toca ligando músicas, envolvendo-se e cantando-as até ao final*” (registo efetuado a 25.01.2016), “*Canta e toca músicas, envolvendo-se e cantando-as quase até ao final*”, (registo efetuado a 1.02.2016);
- Produz intencionalmente padrões simples através de alternâncias regulares, no volume, no som, no timbre, na batida. As alterações podem ocorrer isoladamente ou de forma combinada (P3C). De acordo com os registos efetuados pela musicoterapeuta J., “*Toca e reproduz de modo simples uma música que tínhamos acabado de ouvir na internet*” (registo efetuado a 16.11.2015), “*Produz sons através do computador*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J., a 21.12.2015).

Os níveis de proatividade observados nos comportamentos sonoro-musicais de A., revelaram-se entre os níveis 3 e 5. Verifica-se uma descida do nível de proatividade entre a 4ª e a 15ª sessão (nível 3 e 4) (Figura 19).

3.6.5 Perfil interativo

No que diz respeito ao perfil interativo de A., este revela-se como o domínio com maior número de observações e manifestações comportamentais registadas (Figura 17). Os segmentos de interatividade que predominaram foram os segmentos A e D, com a média dos comportamentos a registarem-se no nível 4.

De acordo com os dados obtidos, A. tem o seguinte perfil interativo:

- Produz “motivos musicais” na expectativa de que estimularão uma resposta coerente (I4A), “*Produz sons que acompanham a canção e pretendem corresponder à canção original.*”, (registos da musicoterapeuta J., efetuados a 9.10.2015), “*Improvisa um pouco na letra.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J., a 19.10.2015), “*Canta na expectativa de que eu toque com ele mas com menos intensidade que nas sessões*

anteriores.” (registo efetuado pela musicoterapeuta J. a 19.11.2015), “*Executa canções e espera que no final haja celebração.*”, (registos da musicoterapeuta J., a 25.01.2016), “*Produz sons que acompanham a canção e pretendem corresponder à canção original.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J., a 29.4.2016);

- Imita grupos sonoro-musicais distintos, produzidos pelo outro como pergunta resposta (I4B), “*Reproduz canções que a terapeuta sugere e nas quais ele se envolveu ainda que por pouco tempo.*”, (registo efetuado pela musicoterapeuta J., a 4.1.2016), “*Fazemos interação pergunta-resposta e cantamos simultaneamente, mas por pouco tempo.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J., a 11.4.2016);
- As interações formam padrões coerentes de alternância de vez, com a possibilidade de alguma alternância (I4D), “*Fazemos interação pergunta-resposta e cantamos simultaneamente passando outra vez para pergunta-resposta, de modo mais estável durante sessão, durante canções.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 29.2.2016), “*Fazemos interação pergunta-resposta e cantamos simultaneamente passando outra vez para pergunta-resposta, durante a improvisação.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J. a 4.4.2016);
- Responde ao outro utilizando diferentes “motivos musicais” de forma coerente (como pergunta-resposta) (I4C), “*Existe o fator pergunta-resposta no decorrer da letra em alguns momentos da sessão*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 28.09.2015), “*Consegue reconhecer e cantar a canção sem fazer pergunta-resposta mas preenchendo os “espaços em branco”*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 30.11.2015), “*Responde e interage quando desafiado a sair da estrutura da canção.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 1.2.2016);
- Imita padrões sonoros simples produzidos pelo outro (através da repetição, alternância e/ou regularidade) (I3D), “*Reproduz a canção semelhante à estrutura original.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 14.12.2015).

Os sons produzidos pelo outro estimulam uma resposta sonora (I2A), “*Envolvido no computador com alguma interatividade com terapeuta.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J., a 21.12.2015).

3.6.6 Consistência

Relativamente aos dados obtidos sobre a consistência dos comportamentos sonoro-musicais de A., ao longo das 23 semanas de intervenção, observa-se que é no domínio da interatividade que A. demonstra maior consistência comportamental. Apesar da oscilação entre os níveis 2 e 5, verifica-se que, mais uma vez, entre a 2ª e 10ª sessão os níveis de consistência diminuem, de um modo geral (Figura 20).

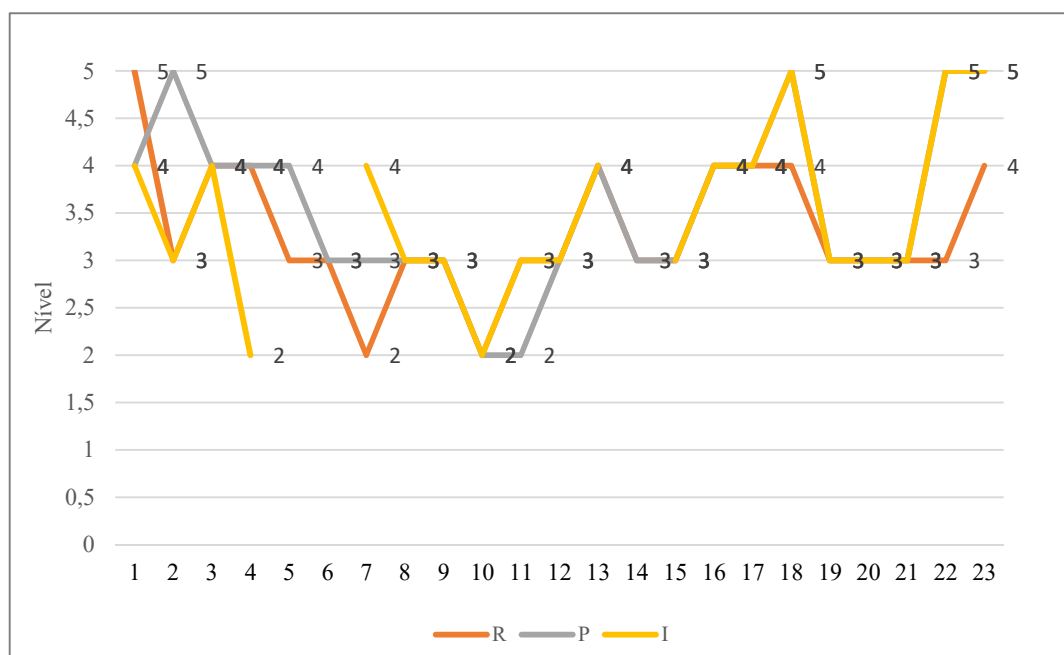


Figura 20. Gráfico correspondente ao nível de consistência de A., nos três domínios R, P e I, ao longo de 23 sessões de intervenção.

3.6.7 Envolvimento

De acordo com os dados obtidos, A. revela níveis de envolvimento entre o nível 2 e 5. Sendo que, os níveis mais baixos são observados entre a 4ª e a 10ª sessão, voltando a haver um decréscimo dos níveis de envolvimento na 19 e 20ª sessão. Os níveis mais altos de envolvimento de A. revelam-se maioritariamente no domínio interativo (Figura 21).

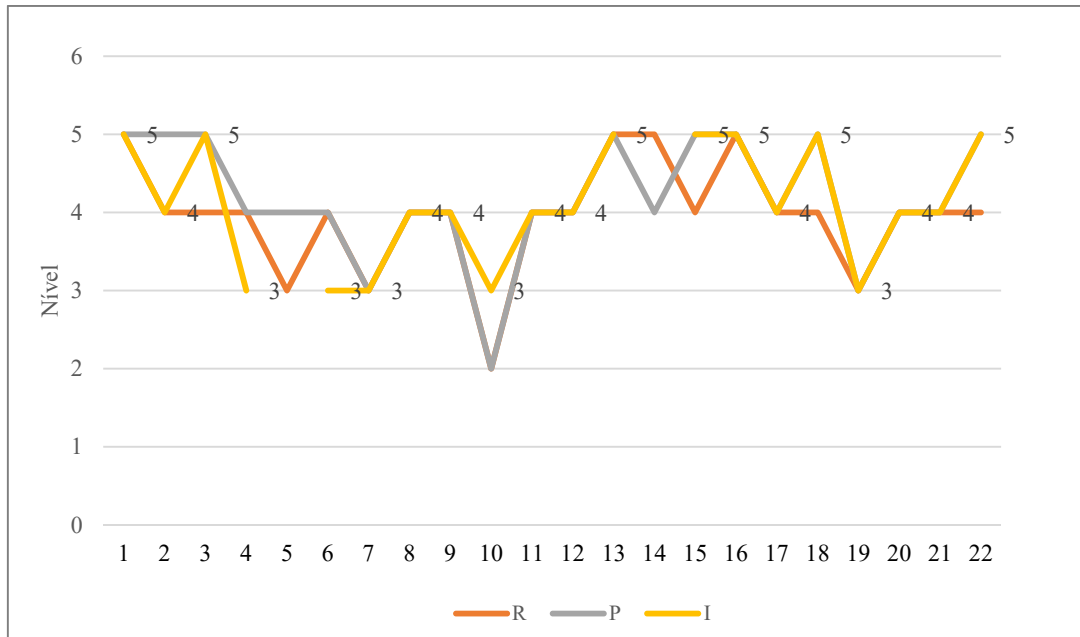


Figura 21. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento de A., nos três domínios R, P e I, ao longo de 23 sessões de intervenção.

Através do gráfico abaixo apresentado (Figura 22) é possível verificar que, A. apresentou uma média de 15, na escala de 0 a 25, no que corresponde a medida da consistência e envolvimento sonoro musical nas sessões, ao longo de 23 semanas.

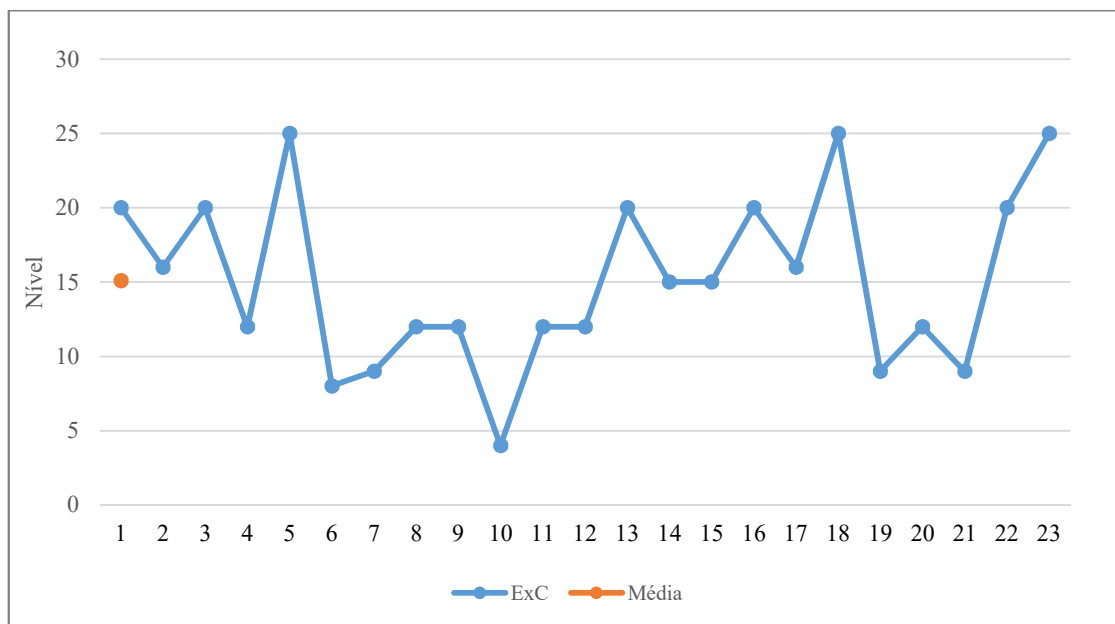


Figura 22. Gráfico correspondente à medida (pontuação mínima = 0 e máxima = 25) dos níveis de consistência (C) e de envolvimento (E) sonoro musical de A. (média final nível consistência x média final do nível envolvimento), ao longo de 23 semanas de intervenção.

3.6.8 Sumário

Segundo a análise dos dados obtidos e recolhidos ao longo de 23 semanas de intervenção, pela musicoterapeuta J., através da aplicação da grelha concêntrica e do formulário de sessão do programa *SOI*, verifica-se que A. revela comportamentos sonoro-musicais maioritariamente no domínio interativo, chegando a manifestar registos no segmento D, que correspondem à execução de comportamentos sonoro-musicais de alguma complexidade. O nível de execução instrumental de A. é elevado, assim como as suas respostas sonoro-musicais.

Tendo em conta o diagnóstico de PEA e um dos objetivos principais da terapeuta ser trabalhar a componente socio-relacional em A., torna-se interessante verificar que a maioria dos comportamentos observados, assim como os mais complexos, se manifestaram no domínio da interatividade, com níveis altos de consistência e envolvimento de A na execução dos mesmos.

É possível verificar, através dos dados obtidos, um padrão comportamental que se refletiu nos vários níveis e domínios, e que se traduziu em resultados comportamentais elevados no início da intervenção, nas primeiras sessões, seguindo de um decréscimo entre a 4ª e a 10ª sessão; sendo que posteriormente os níveis de manifestação comportamental voltam a subir, mantendo-se mais ou menos estável até ao final da intervenção.

Verifica-se, também, que perceptual e cognitivamente, A reconhece que a música é construída em “pedaços” distintos (“*gestalts*”), que podem ser coerentemente combinados de várias maneiras, de forma a construir estruturas maiores. Este facto também está inerente na execução de canções a duas vozes, tipo dueto.

O défice da interação recíproca e do uso de múltiplos comportamentos não-verbais são algumas das características de A., que são possíveis de trabalhar e avaliar através dos comportamentos sonoro-musicais do mesmo. Segundo a musicoterapeuta J., “*A consegue reconhecer e continuar, ainda que por pouco tempo, outra voz além da dele na canção (R4C).*” (registo da musicoterapeuta J., a 14.2.2016), “*Fazemos interação pergunta-resposta e cantamos simultaneamente passando outra vez para pergunta-resposta, ainda que por pouco tempo.*” (I4D) (registo efetuado por J., a 14.2.2016). Através destes relatos é possível constatar a abertura relacional, ainda que reduzida, de A. ao outro, e a consciencialização da mesma, assim como a cedência da gestão do que está a acontecer por alguns momentos.

O défice de comunicação é acentuado e persistente em A., atingindo as aptidões verbais e não-verbais, refletindo-se num atraso do desenvolvimento da linguagem oral. A fala, o volume, a entoação, a velocidade, o ritmo ou a acentuação são monocórdicos ou apresentam

uma entoação de interrogação no final das frases. A musicoterapeuta J., apresenta registos comportamentais de A., que são o reflexo das estratégias musicais da terapeuta para trabalhar as dificuldades de A. apresentadas nesta área, quando “*Produz sons que acompanham a canção e pretendem corresponder à canção original (I4A)*” (registo efetuado a 22.4.2016), “*Tocou uma canção até ao final, cantando no tom, ritmo e melodia originais, com alguma pergunta-resposta (P5B)*” (registo efetuado a 6.5.2016). Estes últimos registos são o exemplo da aquisição, do desenvolvimento e da avaliação de determinadas competências, que podem ser executadas através da aplicação do programa *SOI*. Através deste mesmo registo pode-se verificar: a estimulação da linguagem e da comunicação em A., da relação socio-emocional desenvolvida com a terapeuta, o controlo das estereotipias, que são canalizadas para o desempenho motor que resultará num momento prazeroso de satisfação e sucesso, o desenvolvimento do período de concentração, que resulta na execução de uma canção do princípio ao fim (sendo a incapacidade de concluir tarefas, uma das características associadas aos indivíduos com PEA) e o controlo momentâneo de movimentos hiperativos. Inerente e como motor impulsionador de toda a ação de A., encontra-se ainda a intencionalidade, que é a principal desencadeadora de todo o processo de desenvolvimento.

“*Improvizamos durante a canção por algum tempo (P5B).*” (registo efetuado por J., a 22.2.2016). A improvisação é um processo criativo de intervenção musical que envolve a criação espontânea de sons e música por parte do sujeito. Trata-se de um estilo musical que envolve competências complexas e vários domínios no indivíduo, tais como o cognitivo, o emocional, motor, da linguagem, socio-relacional, entre outros.

A utilização da técnica da improvisação ajuda o sujeito a explorar aspetos de si próprio, em relação aos outros, de forma apropriada. A improvisação também gera formas musicais novas e individualizadas. O uso interativo da improvisação facilita a resolução de problemas, porque é flexível e não predeterminado (Bruscia, 1998). O sujeito ao participar numa improvisação a dois, desenvolve competências ao nível da interação social, como ouvir e compreender o outro, dar espaço, partilhar o espaço, falar a mesma linguagem e comunicar com o(s) outro(s). Pode ser um elemento facilitador ao nível da inclusão.

A análise dos dados demonstrou que houve alguma regressão entre a 3^a e a 10^a sessão nos comportamentos musicais de A. nos três domínios. No entanto, os três domínios apresentaram progresso no comportamento musical de A. a partir da 10^a sessão. Os comportamentos musicais observados em A. nos três domínios, moveram-se gradualmente em direção a comportamentos musicais mais complexos. No domínio interativo, a partir da 13^a

sessão, A. convergiu para níveis mais altos de desenvolvimento. Os perfis concêntricos também demonstraram uma tendência de movimentação externa, da grelha concêntrica, de comportamentos musicais mais simples para mais complexos de A., em todos os três domínios.

3.7 Análise do Estudo de caso: Mt..

3.7.1 Descrição geral

A Mt.. tem 26 anos de idade, é do sexo feminino, e de nacionalidade portuguesa. Tem diagnóstico de PEA. De acordo com os dados fornecidos pela terapeuta J., a Mt.. apresenta dificuldades ao nível comportamental, emocional e ao nível do discurso, da comunicação e linguagem. Mt.. revela comportamentos característicos, associados, ao diagnóstico em questão, tais como padrões de comportamentos estereotipados, interesses e atividades restritos e repetitivos. Tem, também, um comportamento obsessivo, que se manifesta na aquisição de revistas (que inclusive traz sempre para todas as sessões). Apresenta alguns sintomas comportamentais, como comportamentos autoagressivos, em determinados momentos.

A Mt.. tem musicoterapia, em sessões individuais, com a musicoterapeuta J., num CAO, um contexto que já lhe é familiar. O espaço encontra-se adaptado para a realização das sessões, com cadeiras e instrumentos levados pela terapeuta para a sessão (guitarra, Orff, percussão).

A Mt.. gosta de música e de cantar, embora não domine nenhum instrumento musical. A musicoterapeuta fez um levantamento da sua identidade sonora musical (Benenzon, 1988), e vai de encontro a um repertório que inclui música pop e músicas da Disney.

A musicoterapeuta J. tem os seguintes objetivos, no trabalho a desenvolver com a Mt..:

- Estabelecer um canal de comunicação;
- Desenvolver a comunicação verbal;
- Desenvolver competências socio-relacionais;
- Estimular a capacidade de envolvimento e concentração numa atividade.

3.7.2 Perfil concêntrico de Mt.

De acordo com dados obtidos, verifica-se que os comportamentos sonoro-musicais de Mt.. foram maioritariamente reativos às atividades propostas pela musicoterapeuta. A Mt.. apresenta 21 observações comportamentais registadas no domínio reativo, seguido do domínio

proativo, com 15 observações comportamentais registadas e, por fim, o domínio interativo, com 14 observações comportamentais registadas (Figura 23).

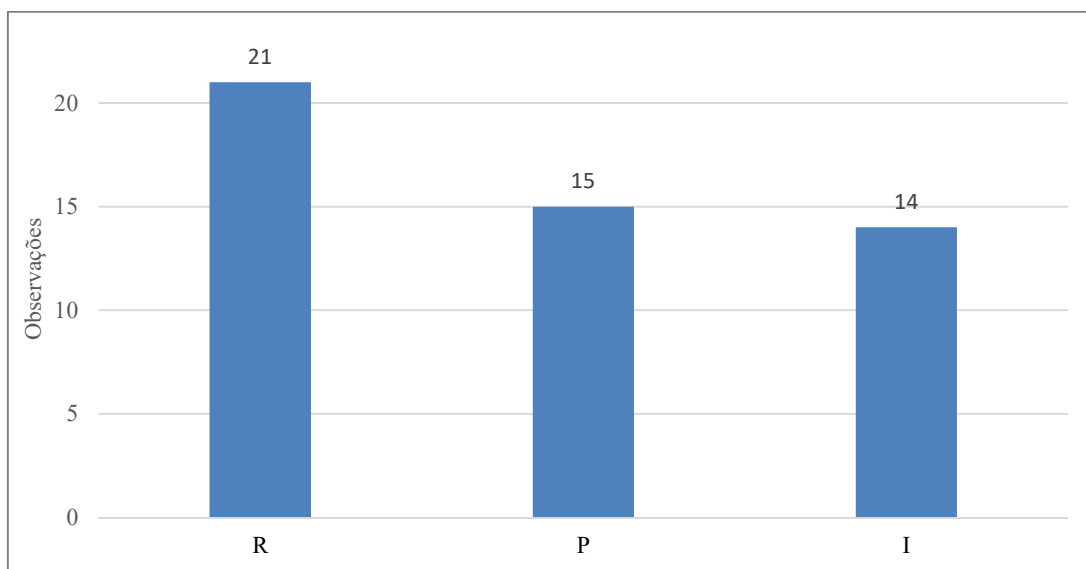


Figura 23. Observações de comportamentos sonoro-musicais de Mt., registadas pela musicoterapeuta J., nos três domínios (R, P e I), nas 23 semanas de intervenção.

A maior parte das manifestações sonoro-musicais de Mt., registaram-se no nível 3, com 25 registos efetuados, e no nível 4, com 25 registos efetuados (Figura 24).

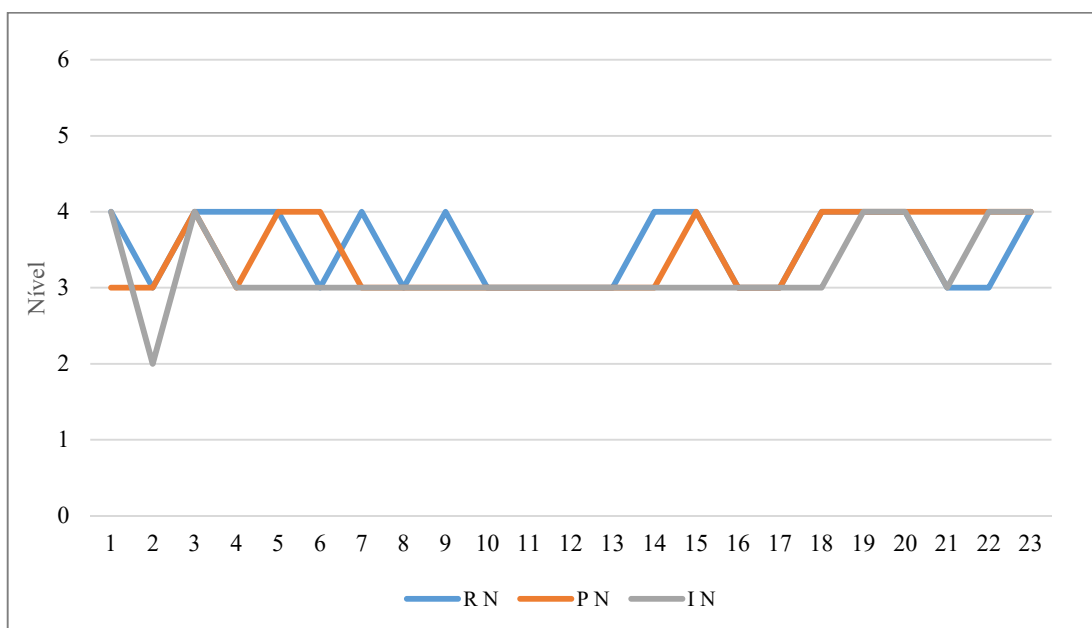


Figura 24. Gráfico correspondente ao nível de reatividade, proatividade e interatividade de Mt., ao longo das 23 semanas de intervenção.

Relativamente aos segmentos (A, B, C e D), Mt.. apresenta uma predominância de comportamentos nos segmentos A e B, nos domínios reativo e proativo. No entanto, no domínio interativo, verificam-se registos de comportamentos nos segmentos C e D, que correspondem à manifestação de comportamentos sonoro-musicais mais elaborados e complexos (Figuras 25 e 26).

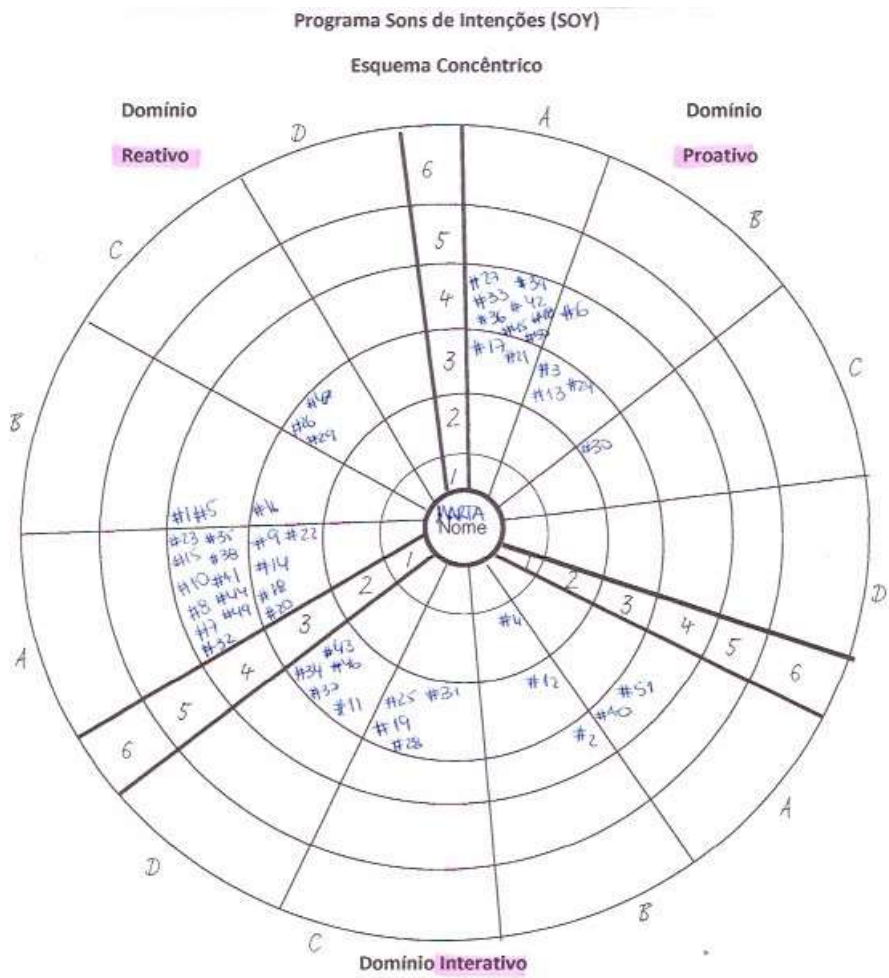


Figura 25. Perfil concêntrico de Mt...

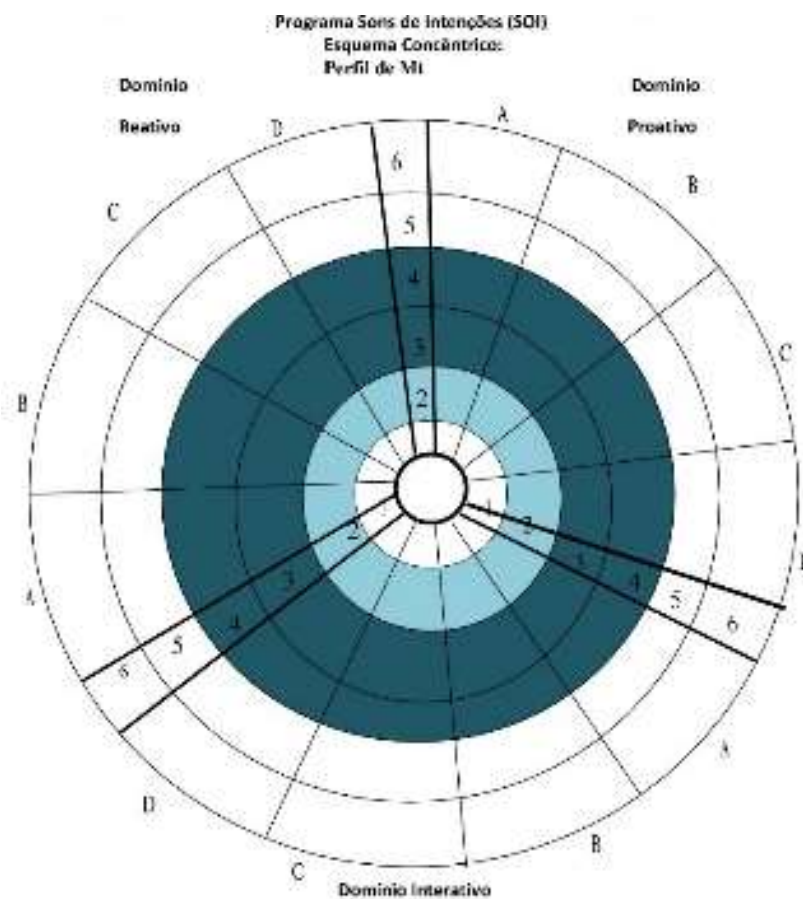


Figura 26. Esquema concêntrico correspondente aos níveis predominantes de comportamentos sonoro-musicais, demonstrado por Mt.. nas 23 sessões de intervenção.

3.7.3 Perfil reativo

De acordo com os dados obtidos, Mt.. revela um perfil predominantemente reativo. Os seus comportamentos refletem-se essencialmente nos níveis 3 e 4 (R3A e R4A).

A Mt.. reconhece e responde a padrões de som simples. Neste parâmetro, Mt.. tem a percepção de que foi movida da superfície perceptual para começar a reconhecer uma estrutura, através das relações entre estímulos, da repetição e regularidade do som. Estas relações podem ocorrer em qualquer domínio, e podem ocorrer ao nível do tempo, tonalidade, volume. Estas relações podem-se, também, estender a situações simbólicas.

A musicoterapeuta J. regista alguns comportamentos sonoro-musicais de Mt.., manifestados no domínio reativo, ao longo da intervenção:

“Fez algumas interações pergunta-resposta” R4B (registo efetuado a 28.8.2915),
“Muito responsiva, raramente desviava o olhar. Fizemos algumas perguntas-respostas”. R4B

(registo efetuado a 9.10.2015), “Começa a cantar as letras antes de eu tocar, consegue cantar maioria do refrão” R4A (registo efetuado a 12.10.2015), “Surgem algumas ecolálias mas também a capacidade de sair delas através do envolvimento numa parte da canção.” R3A (registo efetuado a 2.11.2015), “Conseguimos estar num momento onde ela contava a história e eu a cantava, ela repetia algumas palavras”. R4A (registo efetuado a 1.2.2016), “Momento inicial musical com pergunta-resposta que teve uma durabilidade maior que a normal” (R4A). (registo efetuado a 29.2.2016), “Momento em que reconhece uma das canções que já tínhamos cantado e preenche espaços em branco. Lembra-se e canta mais duas canções que não tinham ainda surgido em contexto sessão.” (R4A) (registo efetuado a 28.3.2016), “Consegue reconhecer e sugerir canções novas e adaptar-se a sugestões que lhe faço.” (R4A) (registo efetuado a 29.4.2016).

Através da análise dos registos acima mencionados, é possível verificar a evolução da aquisição de competências que advém do estímulo relacional com a terapeuta, assim como de competências cognitivas, de comunicação e linguagem, e socio-relacionais.

3.7.4 Perfil proativo

Mediante a análise dos dados obtidos, o domínio proativo regista 15 observações de comportamentos sonoro-musicais, entre os níveis 3 e 4. É no parâmetro P4A que se encontra o registo de grande parte dos comportamentos observados neste mesmo domínio.

Segundo a musicoterapeuta, Mt.. (re)cria pequenos grupos sonoro-musicais distintos. Neste parâmetro, o sujeito produz intencionalmente aglomerados de sons que formam um todo. Seguem-se alguns registos da musicoterapeuta J., que retratam os comportamentos de Mt.. no parâmetro P4A, ao longo das 23 semanas de intervenção:

“Envolvida em momentos musicais que ela iniciou durante sessão” (registo efetuado a 8.2.2016), “Cantou trechos de uma canção em dois momentos da sessão e tentou inserir outra na sessão.” (registo efetuado a 22.2.2016), “Recria, cantando, partes de música de modo envolvido e durante algum tempo.” (registo efetuado a 23.3.2016), “Iniciou uma canção nova (surgida das últimas sessões) com refrão e alguma estrutura apesar de ter sido por pouco tempo.” (registo efetuado a 4.4.2016), “Tem iniciativa/sugere cantar duas canções em momentos diferentes da sessão.” (registo efetuado a 22.4.2016), “Consegue cantar uma canção com mais uso da letra, do que tinha feito nas últimas sessões.” (registo efetuado a 29.4.2016).

3.7.5 Perfil interativo

O domínio interativo revela-se como o domínio que apresenta menos comportamentos registados. Contudo, é neste domínio que Mt.. manifesta comportamentos sonoro-musicais mais complexos, nos segmentos I3C e I3D.

O nível de interatividade de Mt.., registado ao longo da intervenção, manifesta-se entre os níveis 2 e 4, sendo que é no nível 3 que Mt.. manifesta a maioria dos seus comportamentos.

Os parâmetros em que Mt.. revela mais registos, correspondem a quando o sujeito tem a capacidade de interagir através da imitação de sons de outros, ou através do autorreconhecimento como sendo imitado. Mt.. reconhece que os seus próprios padrões sonoros (vocais ou externos) são copiados pelo outro. Segundo a musicoterapeuta J.:

- *“Algumas ecolalias que não permitiram avançar mais nas canções.”* (registo efetuado a 9.11.2015). Torna-se interessante verificar que, no momento descrito, a ecolalia do sujeito, apesar de repetitiva, bloqueia o mesmo e não deixa haver continuidade na canção. Já mais à frente, a terapeuta volta a repetir a ecolalia do sujeito e este revela empatia pela mesma, como um reflexo de um encontro relacional que permite uma comunicação na mesma língua. *“Percebe e sorri quando espelhei alguns momentos a sua ecolalia (imitação).”* (registo efetuado a 15.2.2016).
- *“No final, relação com brincadeira com som de ambulância”* (registo efetuado a 4.1.2016), através da descrição deste momento, é possível verificar a relação empática que aqui é manifestada através do recurso ao simbólico.

3.7.6. Consistência

Através dos dados recolhidos é possível verificar que, o nível de consistência de Mt.. nas atividades, decorridas ao longo das 23 semanas de intervenção, oscilaram entre o nível 2 e 4, sendo que, entre a 6^a e a 13^a sessão se verifica um decréscimo geral do nível de consistência nos comportamentos sonoro-musicais manifestados nos três domínios (R,P e I) (Figura 27).

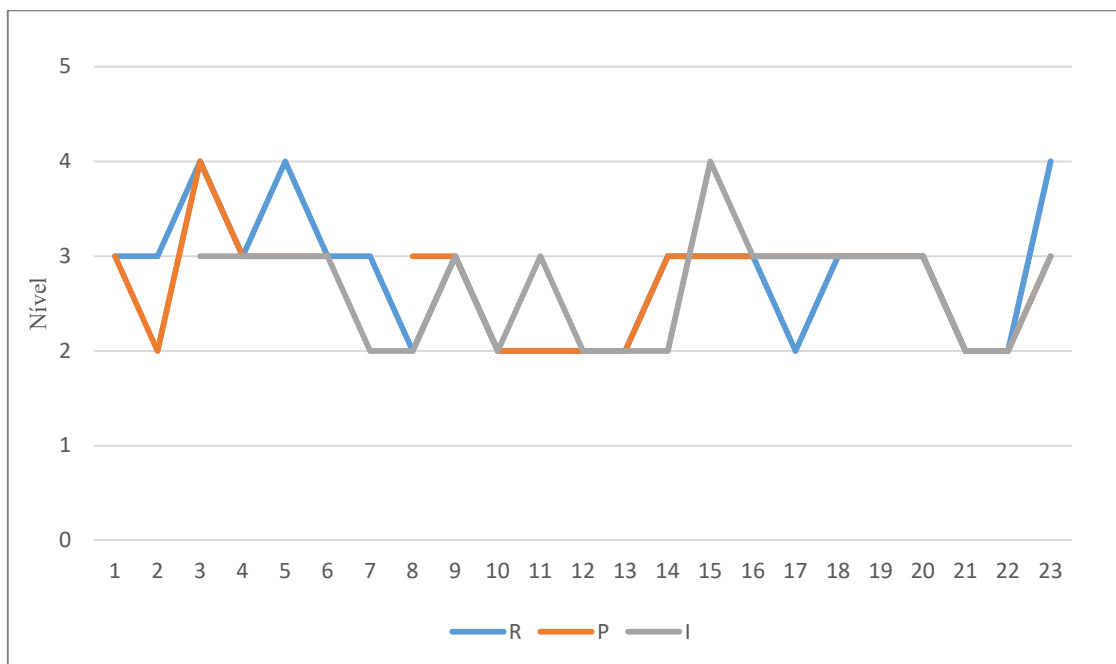


Figura 27. Gráfico correspondente aos níveis de consistência de Mt., nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo de 23 semanas de intervenção.

3.7.7. Envolvimento

Ao analisarmos os dados relativamente ao nível de envolvimento de Mt. nas atividades, decorridas ao longo da intervenção, é possível verificar que, de um modo geral, o seu envolvimento oscila entre os níveis 2 e 5, nos três domínios (R, P e I). Mais uma vez, verifica-se um decréscimo dos níveis de envolvimento, transversal aos três domínios, entre a 6ª e a 13ª sessão (Figura 28).

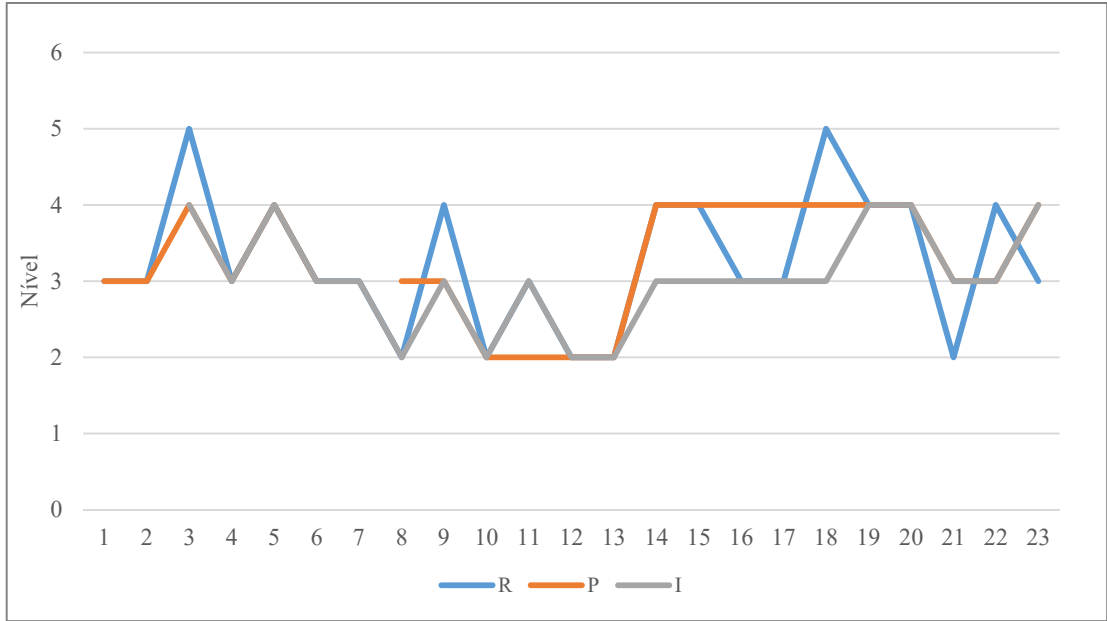


Figura 28. Gráfico correspondente aos níveis de envolvimento de Mt., nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo de 23 semanas de intervenção.

Através do gráfico abaixo apresentado (Figura 29) é possível verificar que, Mt. apresentou uma média de 8, na escala de 0 a 25, no que corresponde à medida da consistência e envolvimento sonoro musical nas sessões, ao longo de 23 semanas.

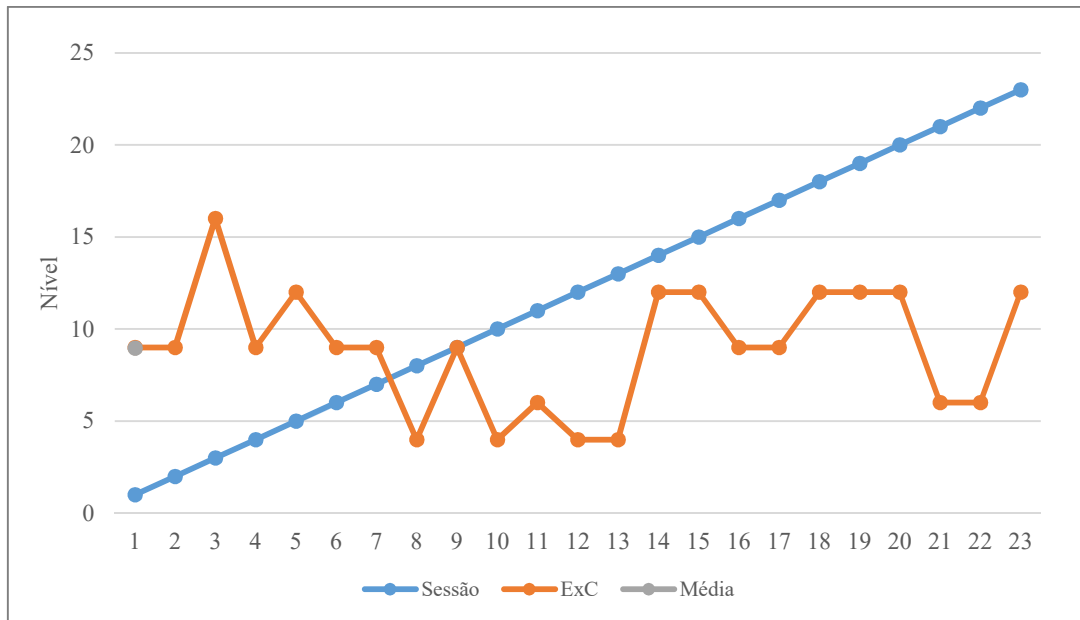


Figura 29. Quadro correspondente à medida (pontuação mínima = 0 e máxima = 25) dos níveis de consistência e envolvimento sonoro musical de Mt.. (média final nível consistência x média final nível envolvimento), ao longo de 23 semanas de intervenção.

3.7.8 Sumário

Tendo em conta os objetivos traçados pela musicoterapeuta no trabalho a desenvolver com Mt. e os dados obtidos e analisados através da grelha concêntrica, é possível verificar que o trabalho desenvolvido e as respostas comportamentais de Mt., vão de encontro aos objetivos propostos.

O padrão comportamental observável na grelha concêntrica permite aceder ao perfil concêntrico de Mt., que revela ser um sujeito predominantemente reativo aos estímulos propostos. Contudo, também revela, proatividade, regular, nos seus comportamentos sonoro-musicais, manifestada através da iniciativa do canto de canções, lançando, por vezes, o desafio da continuidade da música começada pela musicoterapeuta.

Apesar do envolvimento manifestado por Mt., ao longo das sessões, os níveis da consistência comportamental são relativamente superiores, o que revela, que apesar da sua dificuldade de concentração, de continuidade nas músicas começadas, e da sua aparente abstração momentânea da ação que está a decorrer, Mt. “está” na sessão, atenta à ação que está decorrer, lembrando-se dos acontecimentos que decorrem no contexto em questão, o que cognitivamente revela capacidade de aprendizagem, memória e retenção de informação. Enquanto a consistência do comportamento envolve aparentemente uma mecânica física corporal, o envolvimento exige o uso de competências motivacionais, emocionais e relacionais do sujeito.

A análise dos dados demonstrou que houve alguma regressão entre a 5^a e a 13^a sessão nos comportamentos musicais de Mt., nos três domínios. No entanto, os três domínios apresentaram progresso no comportamento musical de Mt. a partir da 13^a sessão.

Em todos os três domínios, os comportamentos musicais observados em Mt. moveram-se em direção a comportamentos musicais mais complexos. O domínio que convergiu para níveis mais altos de desenvolvimento, foi o interativo. Observou-se um aumento dos níveis de envolvimento e de concentração de Mt. a partir da 13^a sessão.

Os perfis concêntricos demonstraram uma tendência de movimentação externa de comportamentos musicais de Mt., mais simples para mais complexos, nos três domínios.

3.8 Análise do estudo de caso: F

3.8.1 Descrição geral

A F. tem 17 anos de idade, é do sexo feminino, e tem diagnosticado PEA e atraso global do desenvolvimento. A F. encontra-se institucionalizada num lar de acolhimento de crianças e jovens pelo segundo ano consecutivo. Foi vítima de maus tratos, abuso e negligência familiar, que deu origem ao seu processo de institucionalização.

A F. é uma jovem que apresenta níveis altos de ansiedade, medo, fobia (de portas fechadas, por exemplo), um défice cognitivo elevado, dificuldade socio-relacional, comportamentos autoagressivos, manifestados através de automutilação, dificuldade motora grossa e fina (dificuldade em se mexer, falta de equilíbrio a andar, descoordenação motora, derivado de falta de estimulação). As estereotipias manifestam-se através do *clapping*, do balançar corporal e de bater com a mão na boca. Produz bastante sialorreia. Ao nível da comunicação, os seus diálogos consistem em constantes circunlóquios e alguma ecolalia.

A F. manifesta um grande interesse em cantar e ouvir música, e uma grande curiosidade pelo piano, unicamente. Os restantes instrumentos (Orff, guitarra, percussão vária) não lhe despertam interesse nem curiosidade. A sua identidade sonora consiste nas canções do repertório tradicional infantil, do cancioneiro popular, músicas da “Floribella” e do cantor “Tony Carreira”.

As sessões decorreram no lar de acolhimento onde a F. se encontra institucionalizada. A F. já conhecia a musicoterapeuta R. aquando a aplicação da investigação, o que significa que a nível relacional já existia uma relação pré-estabelecida no início da aplicação do programa *SOI*.

O contexto onde decorre a intervenção consiste numa sala ampla, alcatifada, com cadeiras, um pequeno palco, instrumentos Orff, piano, guitarra, material áudio e microfones.

As sessões de F. eram semanais, 1 x por semana, e tinham a duração de 30 a 45 minutos. Realizavam-se ao final do dia, devido ao horário escolar. A intervenção era de carácter individual.

A musicoterapeuta tinha os seguintes objetivos gerais como principais, a desenvolver com F.:

- Desenvolver canais de comunicação, estimulando a linguagem verbal;

- Desenvolver competências socio-relacionais;
- Desenvolver competências e sentimentos de autorregulação;
- Desenvolver competências motoras (ao nível da motricidade grossa e fina).

Neste caso, o investigador foi participante ativo no contexto de investigação, desempenhando a função de musicoterapeuta.

A dinâmica das sessões incluía, muitas vezes, dança e movimento corporal, com recurso a audição de canções favoritas de F., e materiais como lenços e balões.

A partir do momento que a sessão iniciava, F. tornava-se visivelmente diferente, mais expressiva, era a F. musical. Os seus níveis de memória e concentração revelavam-se mais despertos para a aprendizagem. Os níveis de apatia diminuía, “estando” na sessão com o outro. Assim que a sessão se tornava mais verbal, a atenção de F. diminuía consideravelmente, e a sua abstração aumentava.

3.8.2 Perfil concêntrico de F

De acordo com a análise dos dados obtidos através da grelha concêntrica (Figura 30), verifica-se que F. revelou maior número de registos de observações comportamentais no domínio reativo (R1A, R4B, R1C e R4D), seguido do domínio interativo (I1A, I2A, I4A e I5A) e por fim o domínio proativo (P2A, P3A e P6A), também observados na Figura 31.

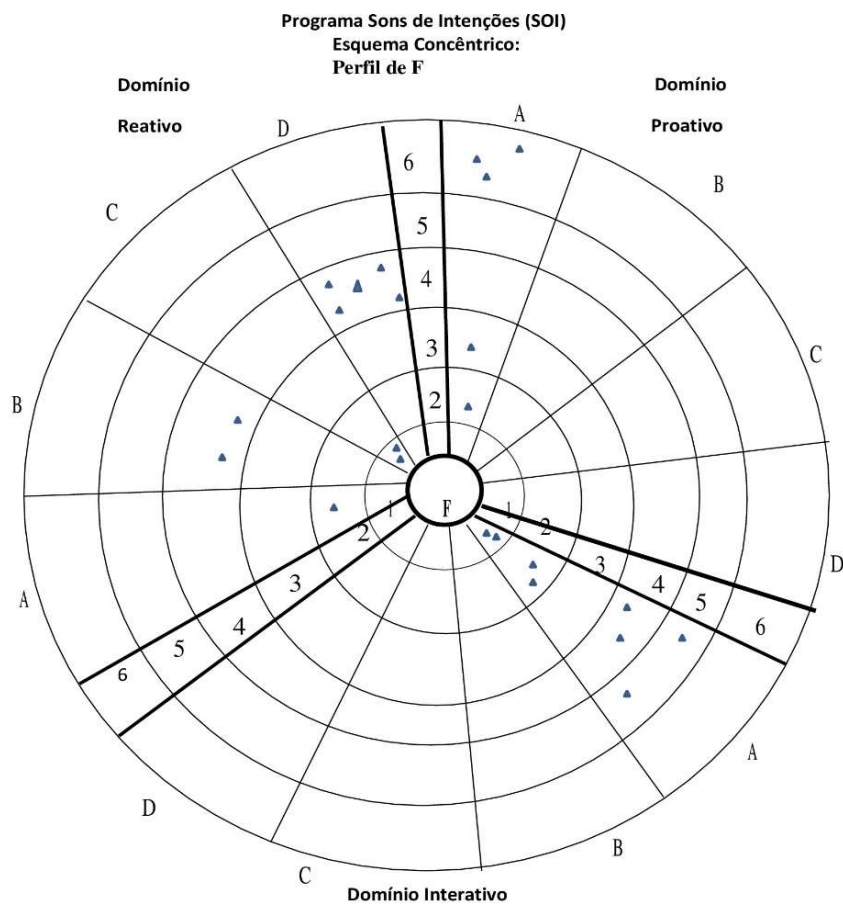


Figura 30. Grelha concêntrica: Perfil de F.

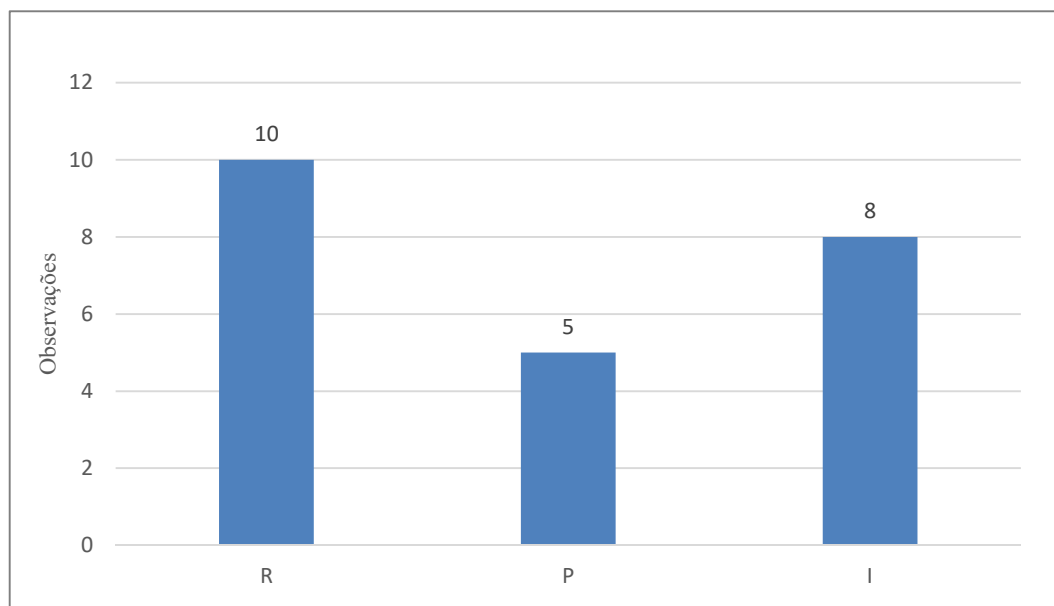


Figura 31. Gráfico correspondente as observações de comportamentos sonoro-musicais registados nos três domínios, nas 23 semanas de intervenção.

A intencionalidade era uma das competências a desenvolver com F., sendo uma das suas áreas mais fragilizadas, a capacidade de tomar decisão e iniciativa numa ação. Por detrás da intencionalidade, encontram-se uma série de áreas e competências desenvolvidas e adquiridas pelo sujeito. É no domínio proativo, que à partida implica um grande nível intencional de realização, sentimento de segurança e confiança pessoal, assim como de controlo e consistência numa ação, que F revela menos comportamentos observados, durante o período de 23 semanas de intervenção.

F. apresenta comportamentos observados nos seis níveis de avaliação, mas é no nível 4 que se registam o maior número de comportamentos observados (Figuras 32 e 33).

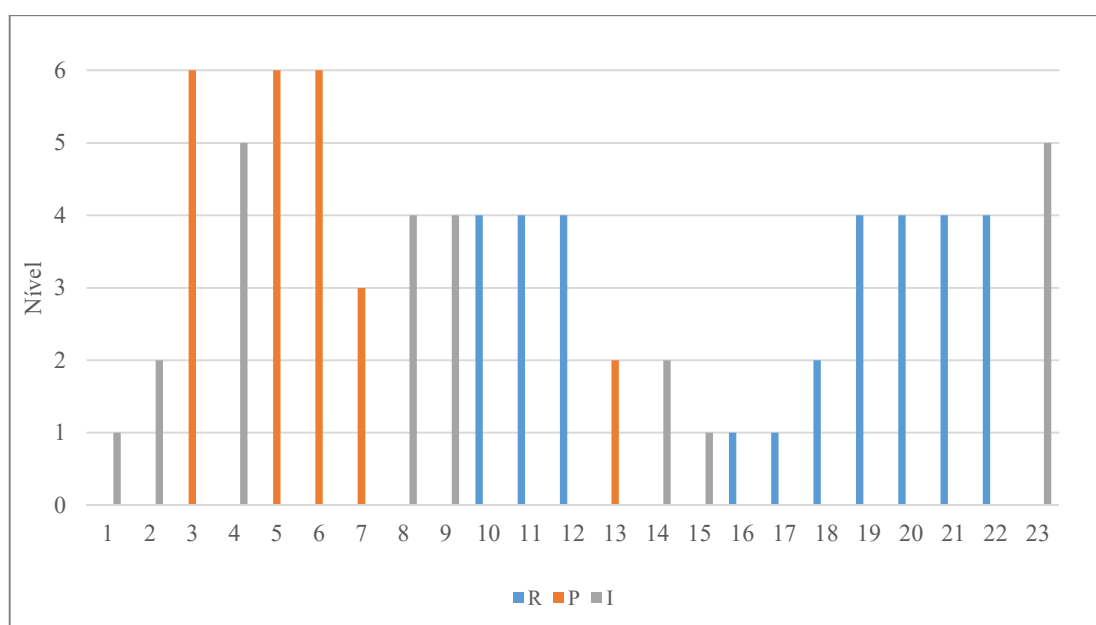


Figura 32. Gráfico correspondente ao nível de reatividade, proatividade e interatividade manifestado por F., ao longo das 23 semanas de intervenção.

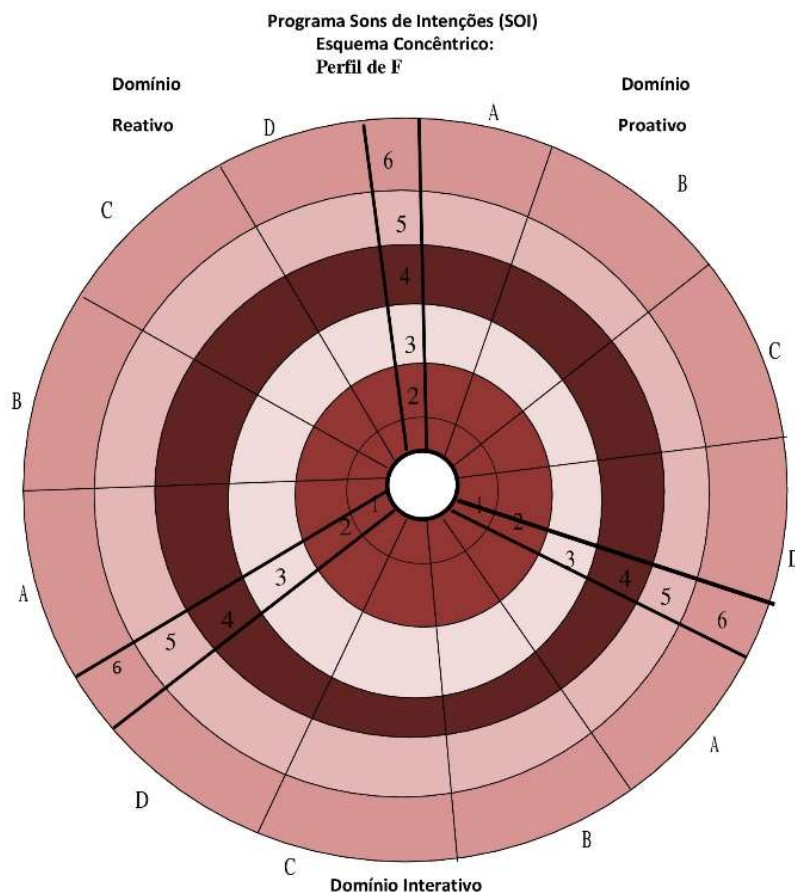


Figura 33. Figura correspondente aos níveis onde se registaram maior número de comportamentos observados em F., nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = maior quantidade de observações registadas; cor mais clara = menor quantidade de observações, nas 23 sessões.

F. demonstra ter um aumento da consciência dos sons e das suas variedades (R2A), “*Reproduz ou, simplesmente, toca o piano, já com uma aparente consciência e noção da amplitude sonora do instrumento musical.*”, “*Adere ao jogo simbólico lançado pela terapeuta, feito através da produção sonora dos sons do piano.*” (registos efetuados pela musicoterapeuta R., a 08.03.16); respondendo a motivos musicais que são utilizados para simbolizar situações (R4D) e que se centram nos comportamentos, na rotina, nos gostos do sujeito.

F. reconhece e responde sonoramente a temas de canções, tipo pergunta-resposta, através da repetição (R4C), “*Responde, por imitação a sons produzidos pela terapeuta, vocal e com batida rítmica, mesmo não conseguindo repetir da mesma forma.*” (registro efetuado pela musicoterapeuta R, a 15.12.15).

3.8.3 Perfil reativo

Segundo a análise dos dados obtidos através dos instrumentos aplicados, F. começa a manifestar comportamentos sonoro-musicais reativos entre a 10^a e a 22^a sessão.

Embora os níveis de reatividade de F. se registem entre o nível 1 e 4, o nível predominante dos comportamentos observados é o nível 4, que se refere à capacidade do sujeito reconhecer e responder a grupos sonoro-musicais distintos e às relações entre eles (tipo pergunta-resposta).

F. é exposta a música em diferentes contextos (R1C). *“F. é exposta a música em vários contextos, no seu dia-a-dia, no lar de acolhimento, no CAO que esta frequenta, e nas sessões de musicoterapia. Supõe-se que em casa (dado mencionado pelas técnicas que acompanham F.), passasse muito tempo a ouvir rádio ou televisão. O seu repertório do cancionero popular (“Laurindinha”, “Oliveirinha da Serra”, “Rosa arredonda a saia”, “A saia da Carolina”,...) e infantil (“Atirei o Pau ao Gato”, “Olha a Bola Manel”, “A Chuva...”,...) é vasto.”*, (registo efetuado pela musicoterapeuta R., a 22.02.16).

F. responde a temas musicais que são utilizados para simbolizar situações (R4D). *“Gosta especialmente de canções elaboradas sobre si própria. Adere ao jogo, e brinca com a canção.”* (registo efetuado pela musicoterapeuta a 15.12.15)

3.8.4 Perfil proativo

Ao analisarmos os dados obtidos referentes ao nível de proatividade de F, nos comportamentos sonoro-musicais manifestados nas sessões de musicoterapia, ao longo de 23 semanas de intervenção, torna-se interessante verificar que, apesar de ser o domínio com menos registos comportamentais observados, os níveis manifestaram-se entre o nível 2 e o nível 5.

O maior número de comportamentos proativos, registou-se no parâmetro P6A, que indica que F toca ou canta de forma expressiva, produzindo interpretações originais. *“F canta e reproduz vocalmente temas conhecidos e originais criados em sessão. De uma semana para a outra, sugere cantar o tema criado na sessão anterior. Gosta de repetições frásicas, e da repetição da sequência da canção”*, (registo efetuado pela musicoterapeuta, a 07.09.15).

Faz sons intencionalmente (P2A), mas *“... não dá ênfase à introdução de novos instrumentos. Gosta de usar a voz e o piano. Apesar de gostar do som da guitarra acústica, rejeita tocar no instrumento. Tem dificuldade em cantar as músicas do princípio ao fim sem*

ajuda. Grande parte das vezes, é a terapeuta que termina a canção.” (registo efetuado pela musicoterapeuta, a 05.01.16).

De acordo com os dados registados, F. apresenta níveis elevados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados no domínio proativo, entre o nível 4 e 5 (fig.34).

Os níveis da consistência dos comportamentos sonoro-musicais manifestados no domínio em questão, revelam níveis ligeiramente mais baixos, entre o nível 2 e 3 (fig.35).

“A fragilidade emocional de F., dificulta a sua disponibilidade mental para a aprendizagem de novos conceitos. Por vezes tenho a sensação, em algumas sessões, que em determinada sessão só lhe apetece um “colo”, não estando desperta para aprendizagens do foro cognitivo. E é isso que acontece, um embalar musical empático”, (registo efetuado pela terapeuta, a 29.02.16).

3.8.5 Perfil interativo

Segundo os dados obtidos, em 23 semanas de intervenção, foram registadas 8 observações de comportamentos sonoro-musicais, manifestados no domínio interativo.

Inicialmente, F. revela um nível baixo de interatividade, mas revela níveis altos nas sessões posteriores, à exceção da 14^a e 15^a sessão (fig.32)

“F. revela-se bastante interativa, quando desafiada. Ou seja, não tem a iniciativa da interação, tem que partir do outro, mas quando estimulada, responde e tem noção da intenção dos sons produzidos.” (I2A e I3A), (registo da musicoterapeuta R., a 27.07.15).

A terapeuta procura estimular a interação com F., incitando com os sons e respondendo de forma empática aos sons produzidos pela mesma (I1A). *“A produção sonora ou a repetição sonora, dos sons emitidos por F, contribuem para o desenvolvimento de uma relação empática, que será a base de toda a intervenção.”* (Registo da musicoterapeuta R., a 20.07.15).

Todas as manifestações comportamentais registadas neste domínio, encontram-se registadas no segmento A.

3.8.6 Consistência

Ao analisarmos os dados referentes ao nível de consistência comportamental de F. ao longo das 23 semanas de intervenção, verifica-se que os níveis mais elevados (nível 4) registam-se nos domínios reativo e interativo, os domínios onde se registaram maior número de comportamentos sonoro-musicais observados (Figura 34).

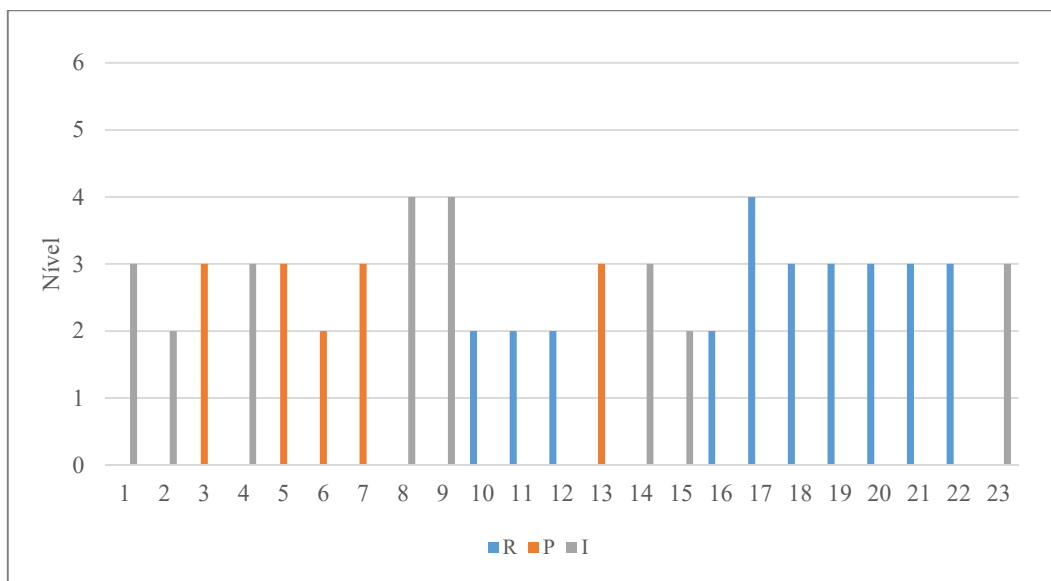


Figura 34. Gráfico correspondente ao nível de consistência dos comportamentos sonoro-musicais manifestados por F., ao longo das 23 semanas de intervenção.

3.8.7 Envolvimento

Relativamente à análise dos dados obtidos referentes aos níveis de envolvimento de F. nas atividades de musicoterapia, ao longo do período de intervenção, verifica-se que os níveis predominantes são os níveis 4 e 5. O domínio com níveis de envolvimento mais elevado é o domínio interativo (Figura 35).

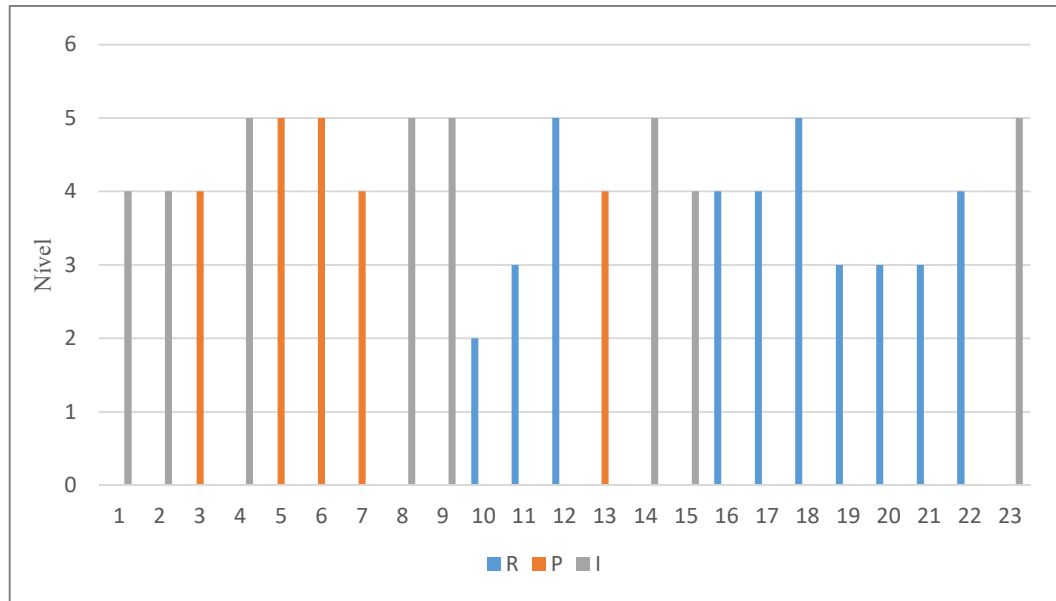


Figura 35. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento dos comportamentos sonoro-musicais manifestados por F., ao longo das 23 semanas de intervenção.

Através do gráfico abaixo apresentado (Figura 36) é possível verificar que, F. apresentou uma média de 12, na escala de 0 a 25, no que corresponde a medida da consistência e envolvimento sonoro musical nas sessões, ao longo de 23 semanas.

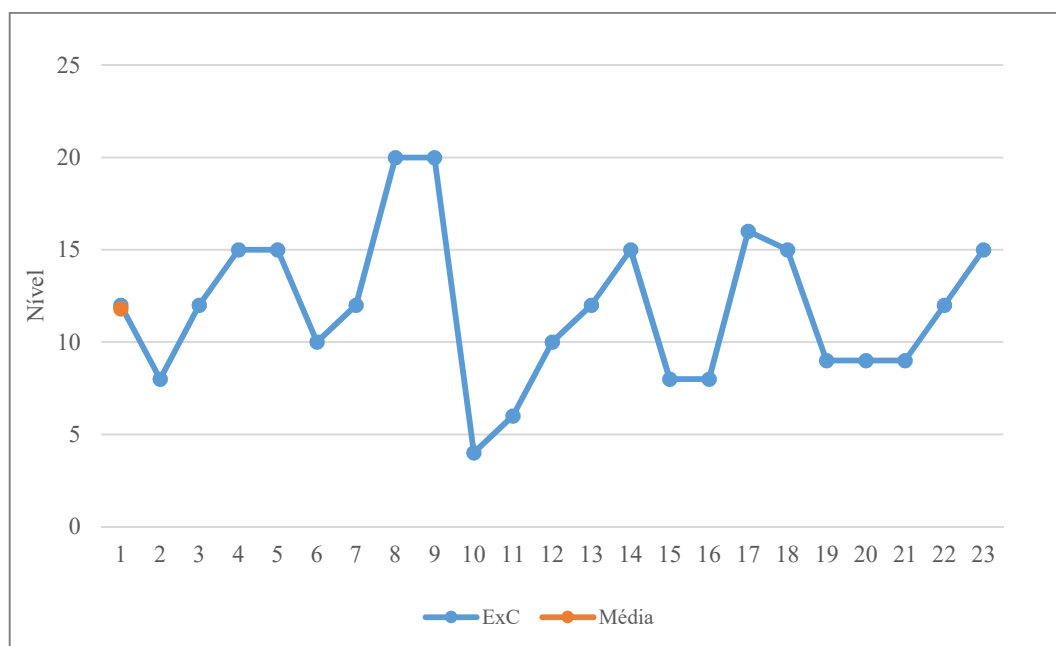


Figura 36. Quadro correspondente à medida (pontuação mínima = 0 e máxima = 25) dos níveis de consistência e envolvimento sonoro musical de F. (nível consistência x nível envolvimento), ao longo de 23 semanas de intervenção.

3.8.8 Sumário

Em resumo, podemos verificar que de acordo com os dados obtidos e analisados, F. revela um perfil de comportamentos sonoro-musicais predominantemente reativos e interativos. Contudo, é no domínio proativo que F. revela os níveis comportamentais mais elevados.

O nível e o segmento que registaram maior número de comportamentos sonoro-musicais observados, foi o nível 4 e o segmento A.

F. revela um perfil de elevado envolvimento nas sessões ao longo da intervenção. Contudo, os níveis de consistência dos comportamentos observados são mais baixos que os níveis de envolvimento. É no domínio interativo que F. revela níveis mais elevados de envolvimento, e nos domínios interativo e reativo que F. revela níveis de consistência mais elevados.

A análise dos dados demonstrou que as primeiras sessões (da 1^a à 9^a) revelaram comportamentos musicais de F. de baixa complexidade, nos domínios interativo e proativo. Posteriormente, da 9^a à 23^a sessão, F. manifestou tendencialmente comportamentos musicais, de maior complexidade, no domínio reativo, o que significa que, perceptual e cognitivamente, F. reconhece que a música é construída em 'pedaços' distintos ('gestalts'), que podem ser coerentemente combinados de várias maneiras, de forma a construir estruturas maiores. F. reconhece e responde a grupos de sonoridade musical curta e coerente ('motivos'), dos quais normalmente são constituídos peças musicais. Este reconhecimento é mostrado através de uma resposta da parte do sujeito.

No entanto, os três domínios apresentaram progresso e regressão no comportamento musical de F. ao longo do período de intervenção. Esta oscilação reflete e vai de encontro à sintomatologia instável que F. apresentava nas sessões. Nem sempre os comportamentos musicais observados em F. se moveram em direção a comportamentos musicais mais complexos. Contudo, os níveis de envolvimento de F., ao longo das sessões, mantiveram-se sempre elevados nos três domínios.

Os perfis concêntricos também demonstraram uma tendência de movimentação externa de comportamentos musicais mais simples, no domínio proativo e interativo, para mais complexos de F. no domínio reativo.

3.9 Análise do estudo de caso: M.

3.9.1 Descrição geral

A M. tem 4 anos de idade, é do sexo feminino, e tem diagnosticado *Síndrome de Rett*.

Vive com o pai, a mãe e a irmã gémea.

A Perturbação de Rett está tipicamente associada com uma deficiência mental grave ou profunda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2000). Existe um padrão de evolução regressivo, que é característico nesta perturbação e altamente distintivo. A perturbação de rett tem associada as seguintes características: incapacidade grave no desenvolvimento da linguagem recetiva-expressiva com grave atraso psicomotor; má coordenação de marcha ou dos movimentos do tronco; perda do envolvimento social no início da perturbação; perda das aptidões manuais intencionais, previamente adquiridas, entre os 5 e os 30 meses de idade, com subsequente desenvolvimento de movimentos manuais estereotipados (DSMIV-TR, 2000).

A área socio-relacional parece ser uma área forte na M. Em sessão, a M. revela ser muito expressiva e empática, especialmente com o olhar, relacionando-se e estando com o outro musicalmente. A guitarra e o canto são facilitadores deste processo, uma vez que despertam um grande interesse e curiosidade na M. A M. não tem demonstrado grande interesse em explorar e descobrir os diversos instrumentos existentes em sessão, focando-se e ficando como que fascinada unicamente pela guitarra, apesar de várias tentativas de introdução de novos e diferentes sonoridades. A guitarra tem sido mediadora da relação M.-Terapeuta, uma vez que proporciona processos de ativação socio-relacional. O nível de envolvimento de M., quer na relação quer na música, é total, concentrando-se durante toda a sessão de musicoterapia (30 a 45 minutos).

No que diz respeito ao aspeto cognitivo, a expressividade de M., permite com que seja possível reconhecer as respostas positivas e negativas perante as atividades musicais. A M. comunica através de ativação motora, expressão facial e vocal, e por vezes através do desencadeamento da estereotipia.

Manifesta vontade e tentativa de vocalização de sons e de participação nos diálogos musicais, através de canções.

Reconhece músicas conhecidas e já cantadas, havendo ativação corporal na M., quando tal acontece.

Observa e ouve com atenção a musicalidade a ser tocada e cantada. Envolve-se com facilidade e “exige”, vocalmente, mais ritmo ou intensidade se assim sentir necessidade.

Já cantou em modo pergunta-resposta, sem *delay*, emitindo sons de vogais (/e/ /a/ /i/ /mmm/); reconhece e identifica temporalmente a sequência de ações nas canções, assim como partes do corpo (por exemplo, bater as palmas, mexer o pés, cantar, dançar). Atualmente, apresenta algum *delay* na resposta corporal, e por vezes incapacidade na resposta vocal, apesar do esforço e da intencionalidade visíveis em M.

Diferencia sonoramente o canto da fala no seu tom de voz.

Não associa as imagens das canções às mesmas, nem demonstra autonomia para escolher o que cantar nas sessões. Contudo, o seu envolvimento no processo é total, estando sempre em relação e contacto visual com a terapeuta e com a música.

Relativamente ao aspeto motor, a M. gosta particularmente de palmas. Em algumas músicas, com o entusiasmo, bate palmas por iniciativa própria, e gosta quando outros batem palmas.

Existe um processo de ativação motora e relacional com a música “Olá M.”, “Atirei o Pau ao Gato”, “Olha a Bola Manel”, e canções criadas sobre a M.

Durante a sessão, quando lhe apetece levanta-se sozinha para ir dançar. Necessitando mais tarde de ajuda para se sentar. Apresenta estabilidade e algum equilíbrio, sendo possível diferenciar dançar/balancear.

São objetivos da musicoterapeuta, a desenvolver com a M.:

- Estimular processos de comunicação;
- Estimular a relação com o outro;
- Ativar a motricidade grossa e fina.

As sessões da M. são de formato individual, decorrem 1x por semana, durante 30 minutos, no contexto escolar de M.

A intervenção decorreu numa escola privada, numa sala adaptada para a prática da intervenção terapêutica e complementar de alunos desta mesma escola. O espaço de intervenção, trata-se de uma sala com luz natural abundante, pois é repleta de janelas ao longo de duas paredes. O chão é amortecido com placas de espuma. Tem uma mesa retangular para crianças e duas cadeiras, encostadas a um canto da sala e que são utilizadas quando necessário.

Em sessão existem poucos instrumentos musicais disponíveis, por opção da terapeuta. Existe um saco com instrumental Orff, fantoches, tambor do mar, *windchime*, pau de chuva,... e guitarra. Contudo, em sessão só estão disponíveis 2 ou 3 instrumentos musicais, como estratégia de intervenção. Existem, também, cartões com imagens de comunicação aumentativa, que são associados a momentos, objetos, pessoas, sentimentos, e que são utilizados nas sessões.

A terapeuta e M. já se conheciam antes da investigação. Pelo que nada mudou, devido a investigação, no contexto de sessão. Foram registadas no programa *SOI*, 23 sessões, a partir do início da realização da investigação, e não desde o início da intervenção musicoterapêutica.

O investigador teve o papel de participante ativo.

3.9.2 Perfil concêntrico de M.

Através dos dados recolhidos pela terapeuta na grelha concêntrica de M., é possível verificar-se a predominância da observação de comportamentos sonoro-musicais no domínio interativo, com o registo de 12 sessões com comportamentos de carácter interativo manifestados. Segue-se o domínio reativo, com 7 sessões com comportamentos sonoro-musicais observados e registados a este nível. E por fim, o domínio proativo, com 4 sessões com comportamentos sonoro-musicais proativos observados, que se revelaram consecutivas nas últimas sessões de observação (Figuras 37 e 38).

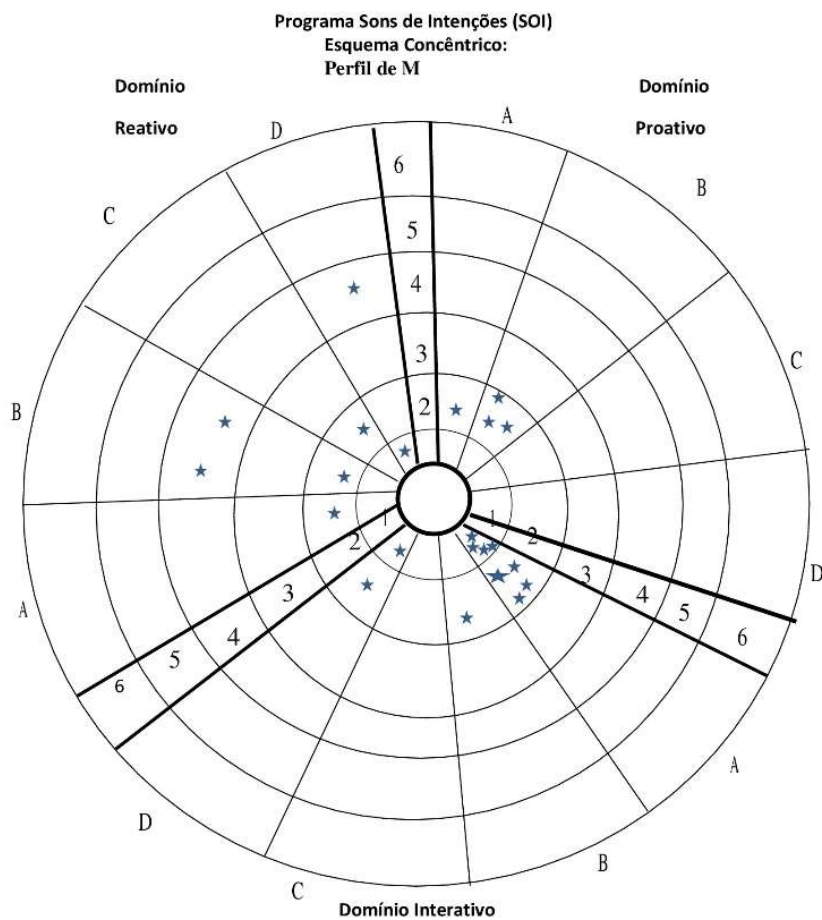


Figura 37. Grelha concêntrica com o perfil de M.

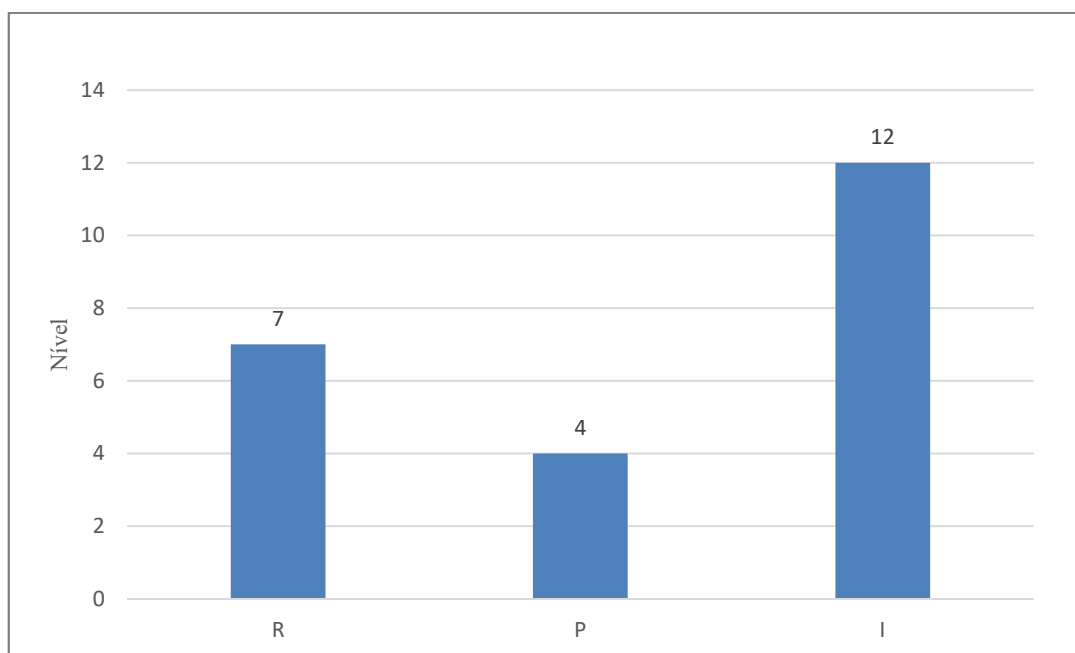


Figura 38. Gráfico representativo do número de observações comportamentais de M., registadas nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo das 23 semanas de investigação.

Os comportamentos de M., manifestaram-se essencialmente no segmento A.

Os níveis predominantes de registo comportamental, foram os níveis 1 e 2 (Figura 39).

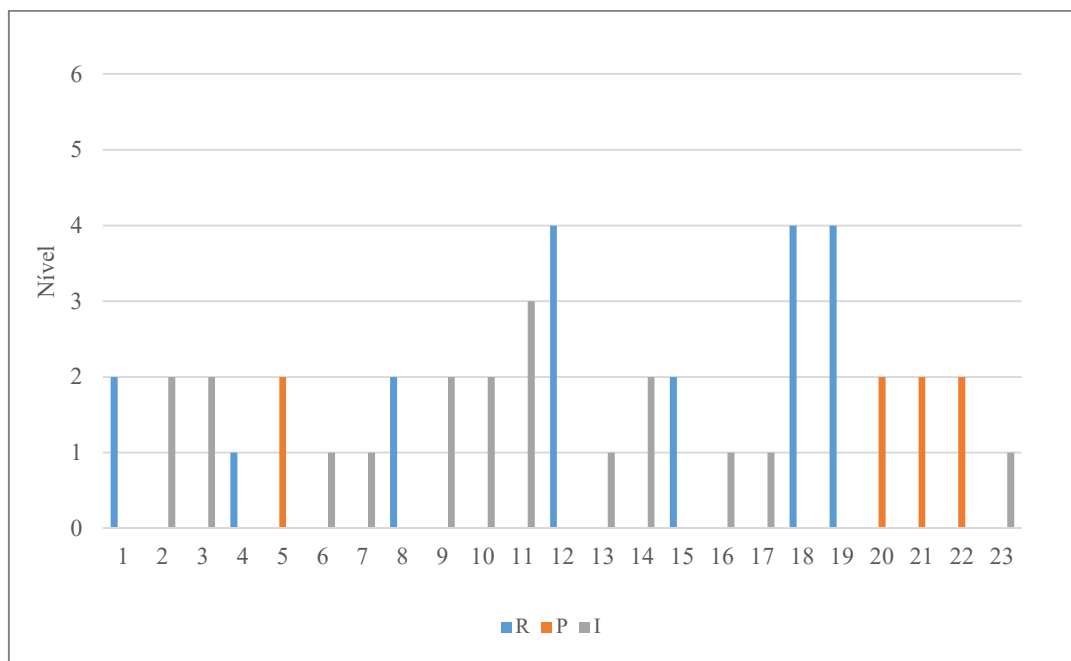


Figura 39. Gráfico correspondente aos níveis de reatividade, proatividade e interatividade de M., ao longo de 23 semanas de intervenção.

Os níveis de envolvimento de M. nas sessões de musicoterapia, revelam-se elevados ao longo do período de investigação, sendo a média o nível 5.

Os níveis de consistência apresentam-se ligeiramente mais baixos, nível 1, 2, 3 e 4.

A Figura 40 apresenta-nos uma perspetiva dos níveis onde se registaram mais comportamentos sonoro-musicais de M., ao longo do período de 23 semanas de investigação, e que foram obtidos através dos formulários de sessão.

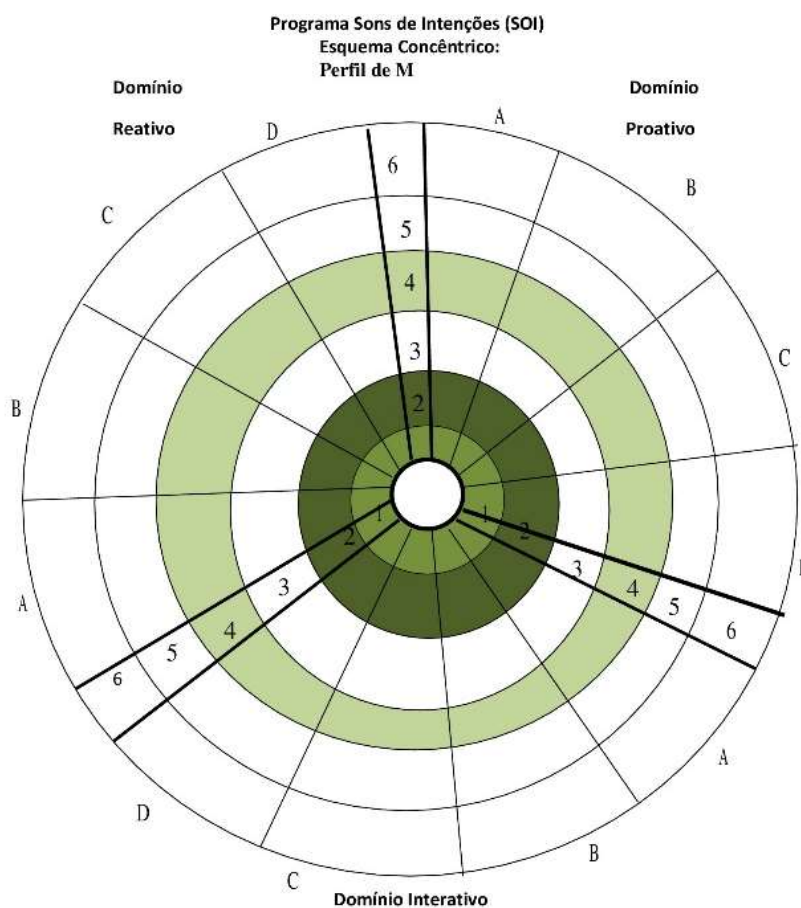


Figura 40. Níveis onde se registaram maior número de comportamentos observados em M., nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = maior quantidade de observações registadas; cor mais clara = menor quantidade de observações.

3.9.3 Perfil reativo

O domínio reativo apresenta-se como o segundo domínio onde M. manifestou mais comportamentos sonoro-musicais.

M. reage ao som, através do riso e de sons produzidos, através de um aumento da frequência da estereotipia provocada pela excitação da música. M. tem consciência de sons que ocorrem em determinados contextos, associando as pessoas a determinadas experiências e atividades. M. associa a terapeuta R. a atividade de música (R2A).

M. faz resposta diferenciadas às diferentes qualidades e/ou a alteração de sons (R2B). As respostas de M. não são verbais, manifestam-se essencialmente através do corpo (movimento corporal, estereotipia, olhar/ contacto ocular) e da expressão facial.

M. responde aos sons musicais, mesmo fora do contexto de sessão (R2C), quando ouve as mesmas músicas em diferentes contextos (sessão, casa, escola).

A M. reconhece e responde a grupos distintos de sons musicais e às relações entre eles, através de pergunta-resposta. Reconhece as canções da sessão e responde sonoramente, através de vocalização de vogais, aquando se dá o jogo pergunta-resposta, ou quando a terapeuta para de tocar e dá a entender que espera uma intervenção/resposta da M. Muitas vezes este jogo é incentivador de monólogos sonoros, cantados e vocalizados por M.

3.9.4 Perfil proativo

O domínio proativo revelou-se como o domínio com menos observações registadas. De acordo com os dados obtidos, M. manifestou comportamentos sonoro-musicais neste domínio, nas últimas sessões da intervenção. Os comportamentos revelaram-se entre os níveis 2 e 4.

Neste domínio, M. manifestou maior número de comportamentos na categoria P2B.

M. expressa sentimentos através do som. Os sons são feitos vocalmente, e na maior parte das vezes, são confirmados através da expressão emocional da mesma. A emoção é evidente através da manifestação de comportamentos como cantar alto, balançar das pernas e dos pés, entre outros.

De acordo com os dados obtidos na avaliação comportamental de M., esta expressa pelo menos quatro tipos de sentimento através do som (nível 5 de envolvimento, ver programa SOI), e os sentimentos são frequentemente expressos através do som (que ocorre em cerca de três em cada quatro ocasiões).

3.9.5 Perfil interativo

O domínio interativo é onde M. revela maior número de comportamentos sonoro-musicais observados e registados pela terapeuta. Os níveis comportamentais situam-se entre o nível 1 e 3 de interatividade.

Os parâmetros onde se registam mais comportamentos observados, são o I1A e I2A, onde o sujeito usa o som para se envolver com o(s) outro(s). O som de M. é essencialmente vocal. A imitação consciente não está presente. M. encontra-se a desenvolver através do som (principalmente) a noção do eu e do outro. A terapeuta oferece oportunidades para a interação

ocorrer, com o mínimo de distrações possível, e indo de encontro aos interesses e preferências do sujeito. Os vocalizos são preferenciais na expressão de M. O tempo de resposta de M. é acompanhado por um *delay*, característico do diagnóstico da mesma, que por vezes vem muito fora do período de atuação. Isto faz com que o tempo de espera da resposta, seja o momento mais importante do processo, a capacidade de aguardar (por parte do terapeuta). Por vezes, a resposta de M. é um esforço da tentativa de expressão da parte da mesma. Que é valorizado pela terapeuta e reforçado, de forma a manter aberto o canal de comunicação.

O nível de envolvimento de M. nas atividades que resultaram na manifestação de comportamentos no domínio reativo, situaram-se no nível 5. O que corresponde a produção de um som, em resposta a, pelo menos, quatro tipos de som.

O nível de consistência foi mais baixo, oscilando entre os níveis 1 e 4, em que as respostas são raramente observadas (cerca de uma em cada oito ocasiões), e são frequentemente observadas (cerca de três em cada quatro ocasiões).

3.9.6 Consistência

O nível de consistência comportamental apresentado por M., nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo das 23 semanas de intervenção, situou-se entre o nível 1, nas duas primeiras sessões, tendo nas restantes sessões oscilado entre os níveis 3 e 4. Foi no domínio interativo que se registaram os níveis mais elevados de consistência comportamental (Figura 41).

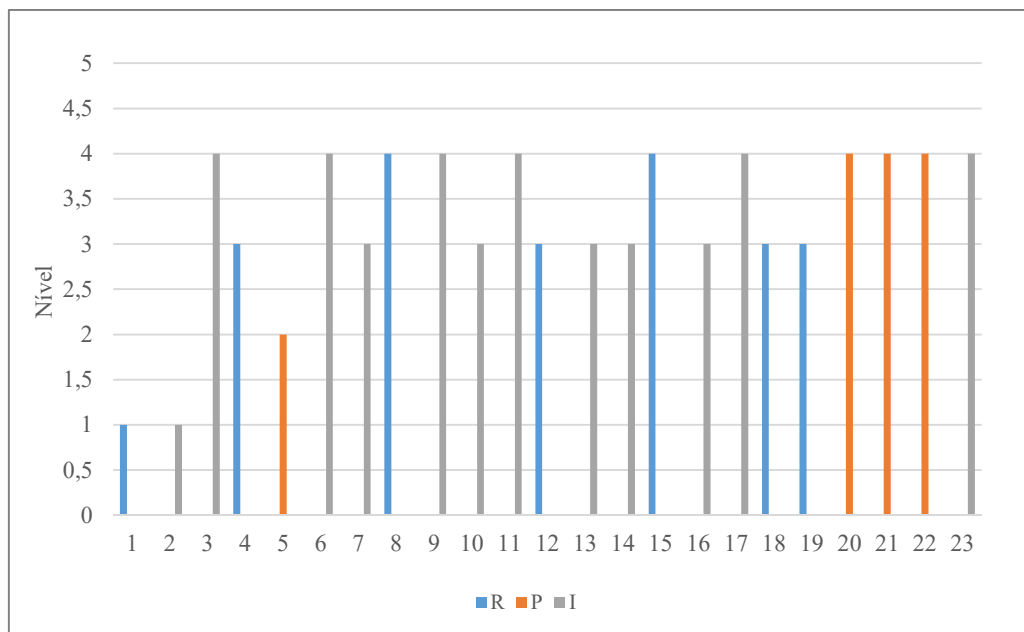


Figura 41. Gráfico correspondente ao nível de consistência manifestado nos comportamentos sonoro-musicais de M., nos três domínios (R, P e I), ao longo das 23 semanas de intervenção.

3.9.7 Envolvimento

O nível de envolvimento de M. nas sessões, revela-se elevado, maioritariamente de nível 5, ao longo das 23 semanas de intervenção. O nível de envolvimento manteve-se transversal, também, ao longo dos três domínios (R, P e I) (Figura 42).

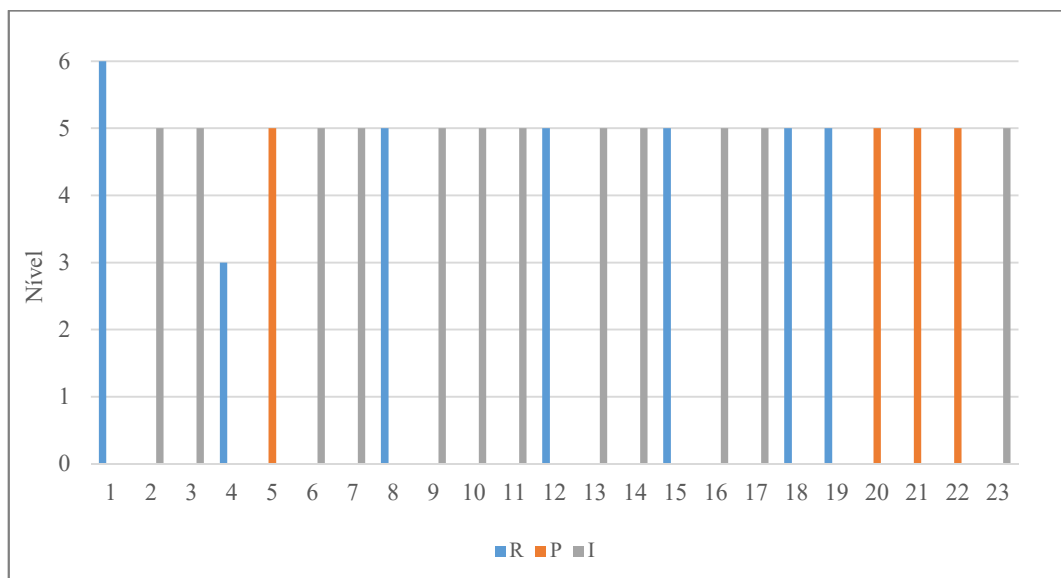


Figura 42. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento manifestado nos comportamentos sonoro-musicais de M., nos três domínios (R, P e I), ao longo das 23 semanas de intervenção.

Através do gráfico apresentado na Figura 43 é possível verificar a evolução dos níveis de envolvimento e de consistência de M., que apresentou uma média de 16, na escala de 0 a 25, no que corresponde a medida da consistência e envolvimento sonoro musical nas sessões, ao longo de 23 semanas.

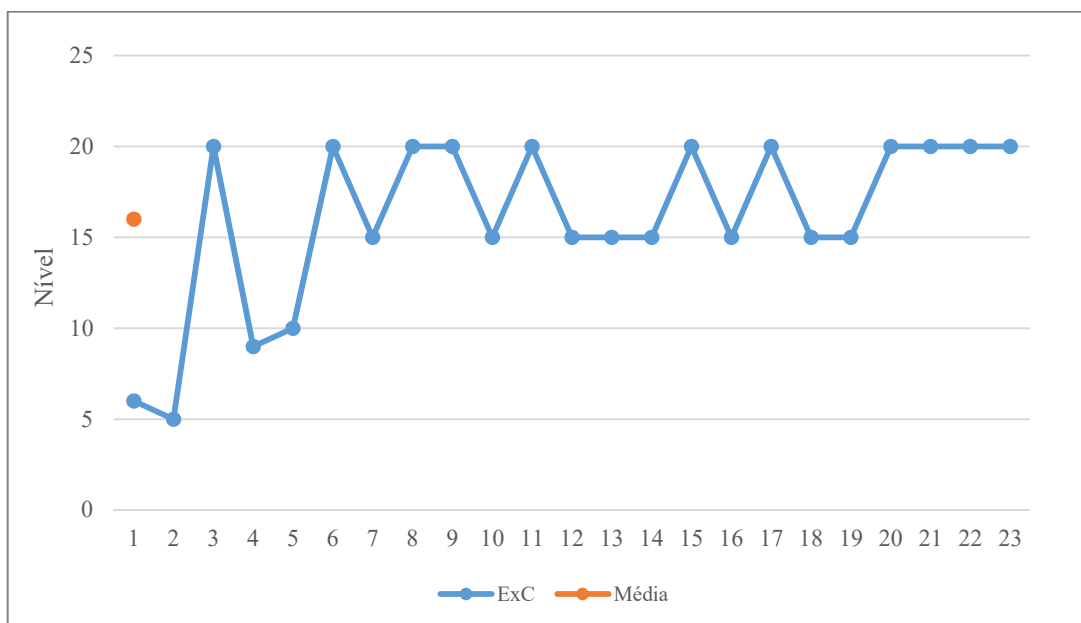


Figura 43. Gráfico correspondente à medida (pontuação mínima = 0 e máxima = 25) dos níveis de consistência e de envolvimento sonoro-musical de M. (nível consistência x nível envolvimento), ao longo de 23 semanas de intervenção.

3.9.8 Sumário

De acordo com os dados obtidos através da aplicação dos instrumentos, é possível verificar o perfil sonoro-musical de M. Através dos comportamentos sonoro musicais manifestados por M. e classificados nos respectivos domínios (reativo, proativo e interativo), verifica-se que M. revela maioritariamente comportamentos sonoro musicais no domínio interativo. O seu nível de envolvimento é elevado, maioritariamente no nível 5, e os comportamentos sonoro-musicais de M. revelam alguma consistência, avaliada entre o nível 3 e 4.

M. interage com os outros através do som (I2), e é neste parâmetro que se registam mais observações comportamentais da mesma, ao longo do período de intervenção. O sujeito encontra-se a desenvolver a noção do “eu” e do “outro” através do som, ocorrendo eventualmente um período de atuação entre estes.

M. faz sons em resposta aos sons produzidos pelo “outro”. A sua forma de resposta é através da vocalização. Não recorre nunca a instrumentos musicais. A sua expressão e forma de comunicação é essencialmente corporal, através do contacto ocular, das estereotípias, e vocalmente. Gosta de ouvir cantar e de cantar, envolvendo-se facilmente no que está a acontecer em determinado momento sonoro-musical.

De um modo geral, a análise de dados demonstrou que houve regressão e desenvolvimento nos comportamentos musicais de M. nos três domínios. No entanto, dois domínios, reativo e proativo, apresentaram progresso no comportamento musical de M. no período final da intervenção.

Nos domínios reativo e interativo, os comportamentos musicais observados em M. moveram-se em direção a comportamentos musicais mais complexos, havendo uma regressão a manifestação de comportamentos musicais mais simples a partir da 15ª sessão até ao final. Os níveis de envolvimento de M., revelaram-se sempre elevados nos três domínios.

Os perfis concêntricos de M. demonstraram uma tendência de movimentação circular, passando pelos três domínios, de comportamentos musicais simples.

Tendo em conta o facto de M. ser portadora de um diagnóstico com características degenerativas, não foram registadas perdas de competências ou funcionalidade.

3.10 Análise do estudo de caso: L.

3.10.1 Descrição geral

A L. tem 4 anos de idade, é do sexo feminino, e tem diagnóstico de Síndrome de Rett.

A L. vive com a mãe, o pai e a irmã gémea.

Ao nível do aspeto socio-relacional, a L. tem-se vindo a relacionar e a interagir com a terapeuta, de forma evolutiva. O seu envolvimento, na relação quer musical quer pessoal, requer o seu espaço e não pode ser muito invasivo. Durante a sessão, o contato ocular foi aumentando, em quantidade e duração, contudo, é temporário.

Em sessão, a L. envolve-se na música, relaciona-se e interage com o outro através da exploração do canto vocal, de histórias/brincadeiras cantadas e do jogo musical pergunta-resposta. Emite vocalizações, embora atualmente com menos regularidade. Esta diminuição também pode ser associada ao crescimento e, como tal, maior perceção e consciência sonora

por parte a L. Manifesta as suas preferências musicais durante a sessão, através da motivação, da vocalização e da participação.

Nas últimas semanas do período de intervenção, o envolvimento de L. diminuiu, e o nível de concentração passou a ser por períodos mais curtos. Esteve emocionalmente mais sensível e manifestava-se vocalmente refilando e rabujando, normalmente ao fim de 20 minutos de sessão, pelo que, o formato e a dinâmica da sessão foi ligeiramente alterado.

Relativamente ao aspeto cognitivo, a expressividade facial e vocal da L. permite que seja possível reconhecer as respostas positivas e negativas perante as atividades musicais. A L. comunica com o corpo, através da ativação corporal, expressão facial, vocal e por vezes do desencadeamento da estereotipia.

Manifesta vontade e tentativa de vocalização de sons e de participação nos diálogos musicais, através de canções.

Reconhece músicas conhecidas e já cantadas, havendo uma resposta corporal positiva na L., quando tal acontece. Gosta de cantar/jogar com o simbólico e com o imaginário (como por exemplo, cantar sobre a L. e o cavalo, canções de brincar com o imaginário e com o corpo). As sessões com a L. têm diferentes dinâmicas sonoras ao longo da sessão.

Concentra-se temporariamente na ação, mas passado um tempo perde o interesse e queixa-se, manifestando-se sonoramente (por exemplo, nas canções com sequencialização de ações, bater as palmas, identificar partes do corpo). Por vezes acontece demonstrar um “aparente” desinteresse durante a sessão e, no entanto, está atenta e manifesta essa atenção.

Ao nível motor, apresenta gosto por palmas. Em algumas músicas, com o entusiasmo, bate palmas por iniciativa própria, e gosta quando o outro também o faz. É possível diferenciar a estereotipia da intenção.

Gosta de ter liberdade corporal para dançar e mexer-se pela sala ao ritmo da música.

Apresenta instabilidade e desequilíbrio motor. Durante a sessão levanta-se sozinha da cadeira para ir dançar.

A L. apresenta estereotipias fortes (bater palmas), e morde a mão, em momentos de maior insegurança e excitação.

São objetivos da musicoterapeuta R., a desenvolver com a L.:

- Estimular processos de comunicação;

- Estimular a relação com o outro;
- Ativar a motricidade grossa e fina.

As sessões da L. são de formato individual, decorrem 1x por semana, durante 30 minutos, no contexto escolar de L.

A intervenção decorreu numa escola privada, numa sala adaptada para a prática da intervenção terapêutica e complementar de alunos desta mesma escola. O espaço de intervenção é uma sala com luz natural abundante, pois é repleta de janelas ao longo de duas paredes. O chão é amortecido com placas de espuma. Tem uma mesa retangular para crianças e duas cadeiras, encostadas a um canto da sala e que são utilizadas quando necessário.

Em sessão existem poucos instrumentos musicais disponíveis, por opção da terapeuta. Existe um saco com instrumental Orff, fantoches, tambor do mar, *windchime*, pau de chuva e guitarra. Contudo, em sessão só estão disponíveis 2 ou 3 instrumentos musicais, como estratégia de intervenção. Existem, também, cartões com imagens de comunicação aumentativa, que são associados a momentos, objetos, pessoas, sentimentos, e que são utilizados nas sessões.

A terapeuta e L. já se conheciam antes da investigação. Pelo que nada mudou, devido a investigação, no contexto de sessão. Foram registadas no programa *SOI*, 23 sessões, a partir do início da realização da investigação, e não desde o início da intervenção musicoterapêutica.

O investigador teve o papel de participante ativo.

3.10.2 Perfil concêntrico de L.

Segundo os dados obtidos na grelha concêntrica, L. revela um perfil maioritariamente proativo e interativo. Nas primeiras sessões de investigação, L. revela comportamentos sonoro-musicais essencialmente reativos, contudo, com o decorrer das sessões, as manifestações comportamentais revelam-se no domínio da proatividade e da interatividade (Figura 44).

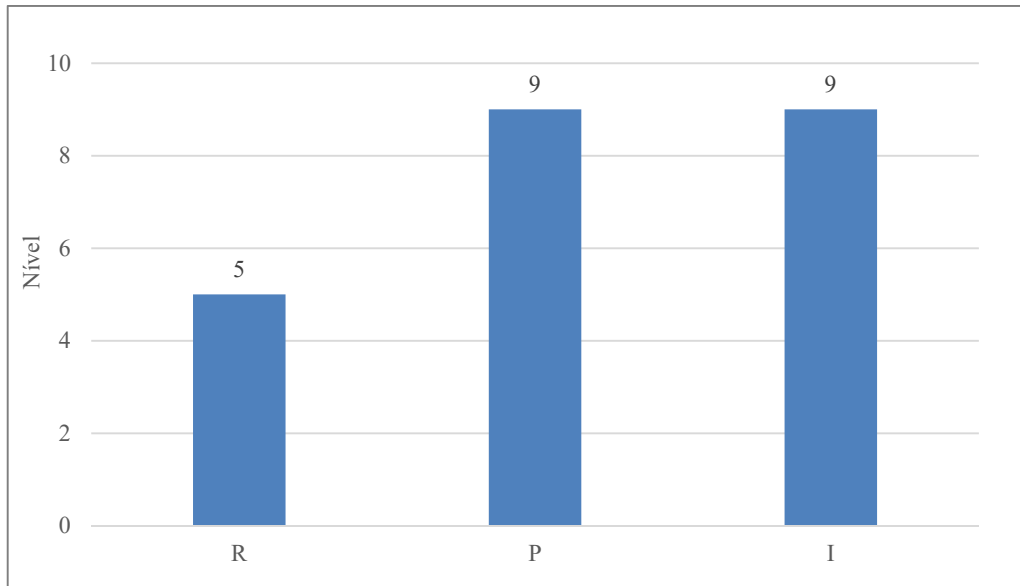


Figura 44. Gráfico representativo do número de observações comportamentais de L., registadas nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo das 23 semanas de investigação.

A maioria dos comportamentos observados registam-se no nível 1 e 2. O nível 4, regista 4 observações realizadas no domínio interativo (Figura 45).

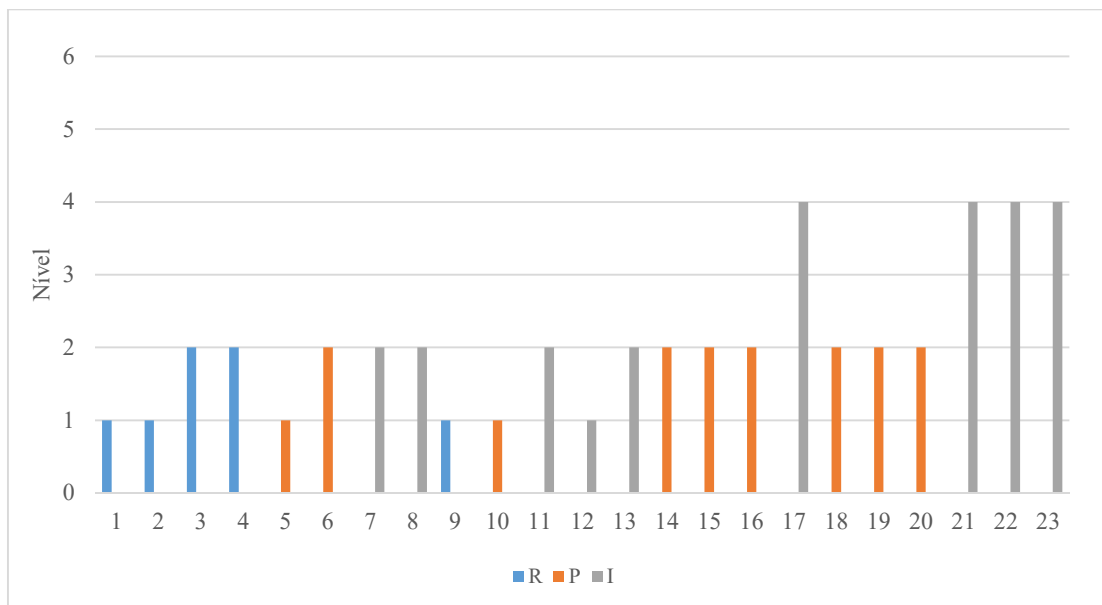


Figura 45. Gráfico correspondente aos níveis de reatividade, proatividade e interatividade de L., ao longo das 23 semanas de intervenção.

L. encontra os sons (R1A), sendo exposta a uma grande variedade de sons (R1B) que remetem para pessoas – chave, lugares ou acontecimentos (R1D) e mostra uma consciência

emergente do som (R2A). Produz respostas diferenciadas à qualidade diversificada de sons e/ou à mudança (por exemplo, timbre, volume) (R2B).

Os sons são produzidos ou controlados através de movimentos coativos (P1B). L. faz sons intencionalmente (P2A) e numa variedade de contextos (casa, escola, sessões de musicoterapia) (P2C).

L. interage com os outros através do som (I2), e os sons produzidos pelo outro estimulam uma resposta sonora (I2A). A interação através do som envolve atividades que englobam também outros sentidos (I2D). L. produz sons na expectativa de que estimularão uma resposta coerente.

As figuras abaixo representam o perfil concêntrico de L., ao longo de 23 semanas de intervenção e observação (Figuras 46 e 47).

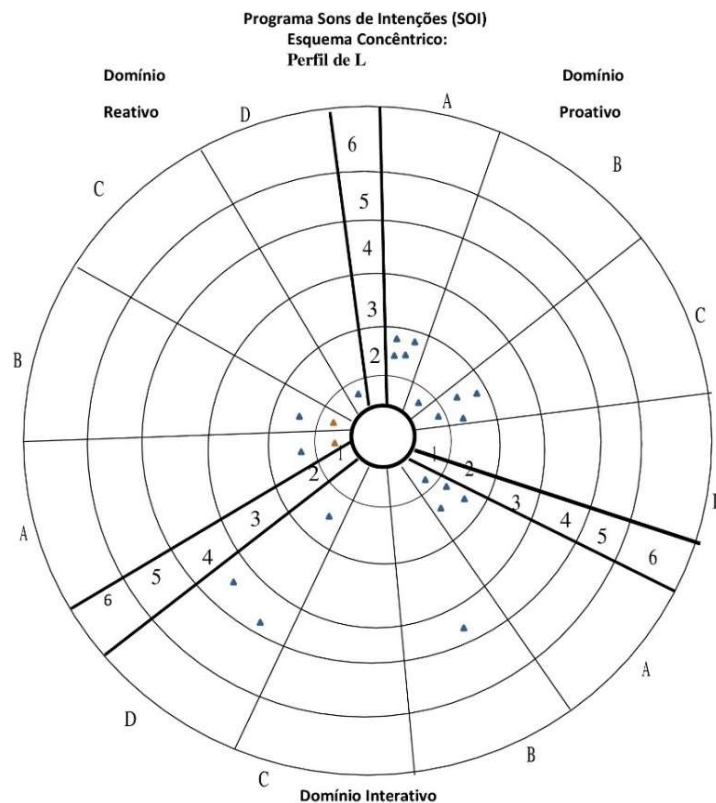


Figura 46. Grelha concêntrica: Perfil de L.

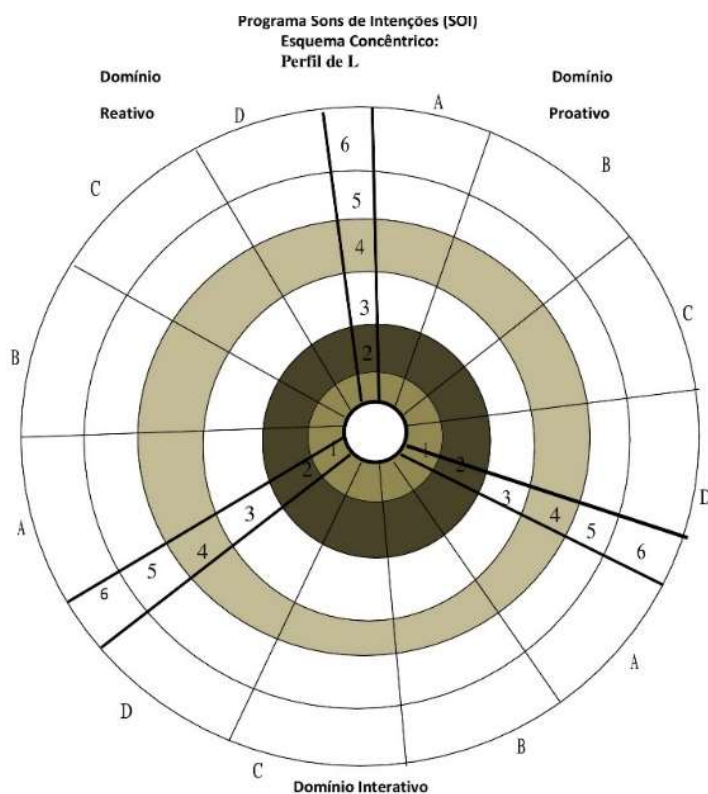


Figura 47. Figura correspondente aos níveis onde se registaram maior número de comportamentos observados em L., nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = maior quantidade de observações registadas; cor mais clara = menos quantidade de observações registadas, nas 23 sessões.

3.10.3 Perfil reativo

Segundo os dados recolhidos relativamente ao perfil reativo de L., verificam-se manifestações comportamentais neste mesmo domínio nas primeiras sessões da investigação. Os níveis de reatividade comportamental de L., são baixos, nível 1 e 2.

L. encontra os sons (R1), apesar de, por vezes, parecer não prestar atenção aos sons a que é exposta. As respostas observadas não são consistentes, mas sim reações reflexas ao *input*. L. é sistematicamente exposta a, pelo menos, quatro tipos de sons, numa tentativa de descoberta da identidade sonora de L., das suas preferências sonoras e mais significativas. A variedade de sons a que L. é exposta, por sessão, vai diminuindo com o decorrer das sessões, pois verifica-se uma maior concentração e aderência, quando em sessão existem apenas 2 ou no máximo 3 instrumentos musicais.

L. manifesta-se essencialmente através de vocalizações (/e/, /i/, /a/), recorrendo por vezes ao tambor do mar, ou a pandeireta. O recurso aos instrumentos musicais, nunca é da sua

iniciativa, mas por iniciativa da terapeuta, que os coloca a sua frente ou ao colo, que sobrepondo a sua mão na mão de L., de uma forma lúdica, vai interagindo e incitando respostas musicais.

A estimulação auditiva é frequentemente integrada em programas de aprendizagem no dia-a-dia de L., e esses programas (canções) são coerentemente relacionados e integrados com as sessões.

Apesar de L. ser exposta a uma grande variedade de música, esta tem reações reflexas dos recursos “superficiais” da música, por exemplo, por vezes acordes altos e repentinos causam um reflexo de sobressalto (R1B). L. é sistematicamente exposta a, pelo menos, três tipos de música.

L. é exposta a música e sons musicais que são sistematicamente ligados a outros estímulos sensoriais (R1D), originando reações reflexas às experiências multissensoriais a que é exposta. A música é muitas vezes combinada com outros estímulos em sessão, como o toque, o movimento, a luz, pois a L., necessita, muitas das vezes, de responder primeiro ao som através de uma abordagem integrada. Neste sentido, são integrados jogos de música associados ao movimento corporal e a dança, movimento com lenços de várias cores, canções com recurso ao uso de fantoches, etc.

L. apresenta uma consciência emergente do som (R2), através das respostas sonoras que dá a uma crescente variedade de sons (por exemplo, rindo-se de corridas rápidas de notas, associando a música do cavalo a um cavalo de brincar que existe na sala). Quando L. se dirige para o cavalo de brincar que existe na sala, a terapeuta canta a canção “Era uma vez um cavalo”, adaptando e improvisando posteriormente na letra, inserindo elementos familiares da L.

L. faz respostas diferenciadas às diferentes qualidades e/ou alteração de sons (R2B). L. “está” em sessão, e reage ao som e às suas formas imprevistas, seja através do volume, do timbre, de *glissandos* vocalizados, ou de brincadeiras com onomatopeias. Os sons são fornecidos pela terapeuta, de forma a provocar e perceber determinadas reações. L. reage diferencialmente a quatro ou mais, diferentes qualidades ou alterações de som (envolvimento) e as respostas são frequentemente observadas (consistência).

Os níveis de envolvimento e de consistência de L., no domínio reativo, situam-se no nível 4, o que significa uma envolvimento e consistência significativa nas sessões e nas manifestações comportamentais.

3.10.4 Perfil proativo

Relativamente aos comportamentos sonoro-musicais manifestados no domínio proativo, L. revela um registo significativo de observações realizadas neste domínio.

O nível dos comportamentos manifestados neste domínio, encontram-se entre o nível 1 e 2. (fig.45)

Os sons produzidos na sessão, que refletem processos/ acontecimentos de vida, são reforçados. L. utiliza movimentos involuntários para fazer ou controlar o som, através de movimentos aleatórios dos membros (braços e pernas). L. não tenta reproduzir o som, mas produz o mesmo numa reação reflexa ao que foi produzido pela terapeuta. Grande parte das vezes os sons são produzidos coativamente (com a terapeuta), sem evidência de vontade independente, apenas como reflexo aos sons que são feitos (P1B).

Mais tarde, com o decorrer das sessões, L. demonstra, com mais frequência, intencionalidade na produção sonora, que é demonstrada através de uma variedade crescente de meios. L. começa a ter alguma noção da sua ação, com as capacidades cognitivas e motoras necessárias para produzir ou controlar o som de forma intencional, por vezes, com uma componente afetiva associada (P2A).

L. produz sons como parte da atividade multissensorial (P2D), produz intencionalmente sons em associação a outros sons de estimulação sensorial, por exemplo, quando toca no tambor do mar, e fixa a sua atenção no fundo mar e nas esferas sonoras que se encontram dentro deste instrumento.

L. produz intencionalmente, pelo menos, três tipos de som como parte da produção multissensorial (envolvimento).

A intencionalidade de L. se “tornar som”, como parte do trabalho multissensorial, é frequente (ocorre cerca de três em cada quatro ocasiões) (consistência).

3.10.5 Perfil interativo

O domínio interativo, em equivalência ao domínio proativo, revelou também um registo elevado de manifestações comportamentais, ao longo do período de intervenção.

Os comportamentos sonoro-musicais observados neste domínio, registaram-se entre o nível 1 e 4, sendo que, os primeiros comportamentos interativos manifestados revelavam níveis

baixos (entre 1 e 2), e os comportamentos manifestados nas últimas sessões do período de investigação, revelam níveis mais elevados de interatividade (nível 4).

Os sons feitos pela terapeuta estimulam uma resposta sonora em L. Os sons são maioritariamente vocais, mas pontualmente instrumentais, manifestados através do tambor ou da pandeireta (I2A). Por vezes, esta manifestação sonora também ocorre através de batimentos corporais (exemplo, bater os pés no chão). A L. encontra-se neste momento a desenvolver as noções de “eu” e do “outro”.

L. faz um som em resposta, a pelo menos, três tipos de som (envolvimento) e são frequentemente observadas (cerca de três em quatro ocasiões) (consistência).

A interação através do som, envolve a atividade que inclui os outros sentidos também (I2D). Nas sessões, recorre-se a interação através do som, mas que envolve também o uso de outros sentidos (como por exemplo, a visão, no uso de canções com gestos e com fantoches, do toque e do movimento coativo entre terapeuta e a L.).

L. responde vocal e sonoramente a terapeuta (como pergunta-resposta), mas sem diálogo verbal. (I4C).

3.10.6 Consistência

De acordo com os dados obtidos, pode-se verificar que o nível de consistência dos comportamentos sonoro-musicais manifestados por L., nos três domínios (R, P e I), ao longo das 23 semanas de intervenção, foi maioritariamente de nível 4, o que revela alguma consistência comportamental, nos comportamentos observados.

O domínio interativo revela o maior número de observações com consistência comportamental registada no nível 4 (Figura 48)

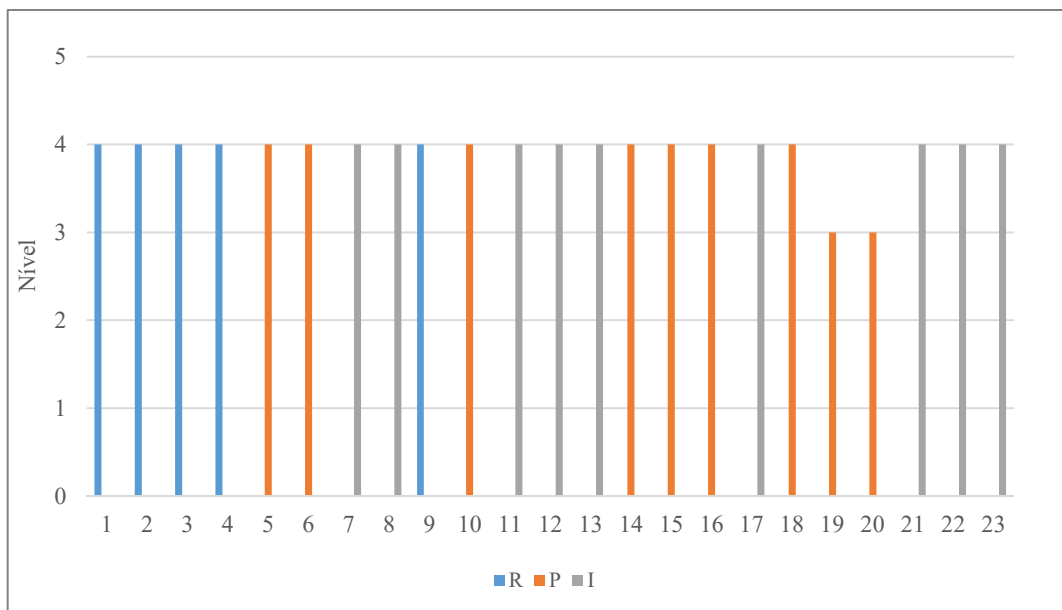


Figura 48. Gráfico correspondente ao nível de consistência dos comportamentos manifestados por L., nos três domínios (R, P e I), ao longo das 23 semanas de intervenção.

3.10.7 Envolvimento

O nível de envolvimento de L., nas atividades registadas nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo do período de 23 semanas de intervenção, situa-se no nível 4 (Figura 49).

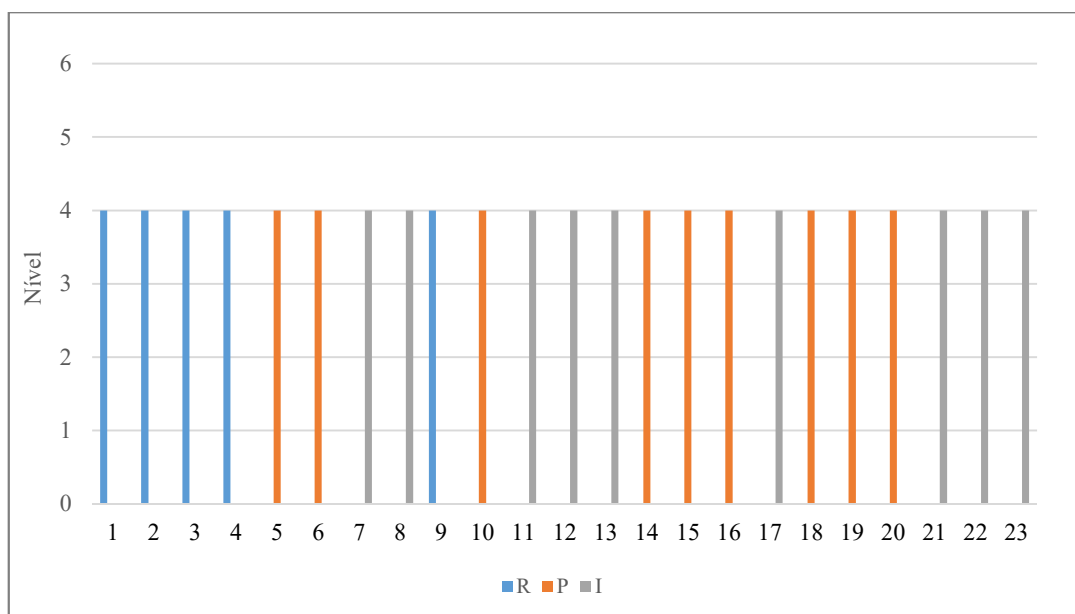


Figura 49. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento de L., nos três domínios (R, P e I), ao longo das 23 semanas de intervenção.

Através do gráfico abaixo apresentado (Figura 50) é possível verificar a evolução dos níveis de envolvimento e de consistência de L., que apresentou uma média de 16, na escala de 0 a 25, no que corresponde à medida da consistência e do envolvimento sonoro-musical nas sessões, ao longo de 23 semanas.

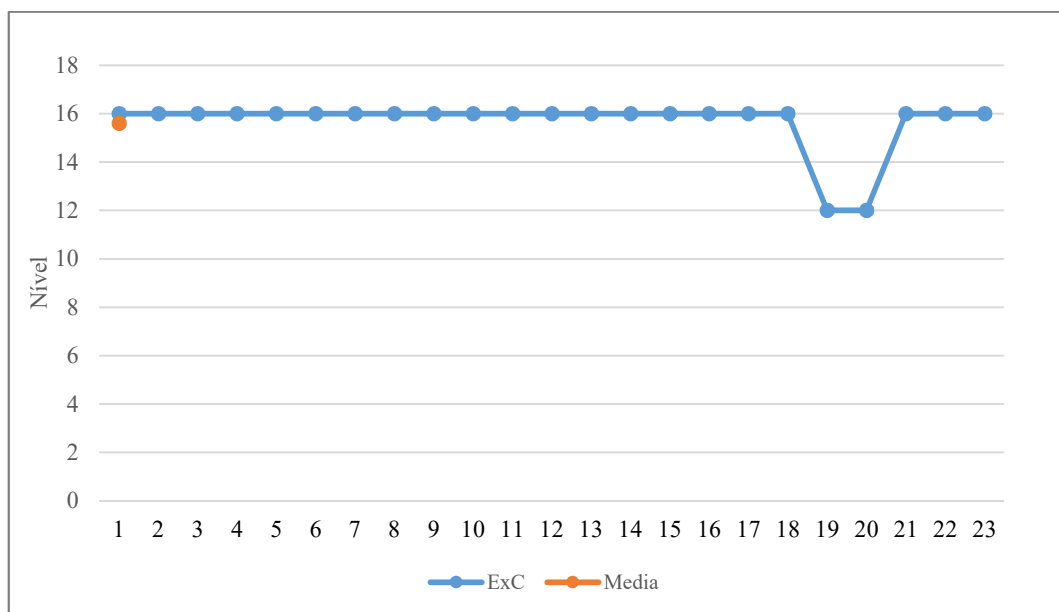


Figura 50. Quadro correspondente à medida (pontuação mínima = 0 e pontuação máxima = 25) dos níveis de consistência e de envolvimento sonoro-musical de L. (nível de consistência x nível de envolvimento), ao longo de 23 semanas de intervenção.

3.10.8 Sumário

De acordo com os dados recolhidos, através do uso dos instrumentos de análise, observa-se que L. revela um perfil com comportamentos sonoro-musicais manifestados essencialmente no domínio proativo e interativo. Apesar da sua comunicação não – verbal, observaram-se comportamentos sonoro-musicais comunicativos e relacionais.

Os níveis de envolvimento e de consistência nos comportamentos sonoro-musicais manifestados por L., ao longo da intervenção, revelam-se significativos, de nível 4.

A expressão sonoro-musical proporcionou a L. uma forma alternativa de comunicar e expressar as suas intenções, um recurso complementar de comunicação e desenvolvimento no trabalho a desenvolver com a L.

Observou-se uma evolução desenvolvimental e cognitiva ao nível da intencionalidade, pois inicialmente verifica-se o registo de comportamentos essencialmente reativos a um estímulo e posteriormente a partir da 5ª sessão, surgem manifestações intencionais da parte de L. no domínio proativo.

O seu instrumento é a voz, recorrendo à vocalização sonora para dar resposta, intencional ou reflexa, ao terapeuta. Utiliza instrumentos de percussão, mas não por iniciativa própria. Gosta de circular pela sala (também como forma de canalização energética, face aos estímulos que está a receber), durante as sessões, em vez de estar sentada. A sua tonicidade muscular ainda o permite, apesar dos desequilíbrios.

Não estabelece contacto ocular muitas vezes, 2 a 3 vezes por sessão, mas “está” na sessão.

Na escala de 0 a 25, o seu nível de envolvimento e de consistência nas manifestações sonoro-musicais é de 16.

De um modo geral, a análise dos dados demonstrou que houve alguma progressão nos comportamentos musicais de L. nos três domínios. Os domínios proativo e interativo apresentaram progresso no comportamento musical de L. no período final da intervenção. Os comportamentos musicais observados em L. desenvolveram-se em direção a comportamentos musicais mais complexos, nos três domínios. Os níveis de envolvimento e consistência mantiveram-se elevados ao longo do período de intervenção.

Foi possível corresponder aos objetivos gerais iniciais, estabelecidos pela terapeuta, através do uso do programa *SOI*.

3.11 Sumário dos dados obtidos nos casos individuais - Análise comparativa

Neste ponto pretende-se fazer um resumo e uma análise comparativa dos dados obtidos nos casos que tiveram intervenção individual, ao longo do período de intervenção.

Foi realizado um total de 204 registos de comportamentos sonoro-musicais observados, nos casos que tiveram intervenção individual. Foram registados 75 comportamentos sonoro-musicais no domínio reativo, 65 no domínio interativo e 64 no domínio proativo (Figura 51).

Relativamente aos níveis comportamentais, todos os indivíduos apresentam registos efetuados no nível 4. A., F. e Mt. são os indivíduos que apresentam maior número de observações registadas no nível 4. L e M apresentam maior número de observações registadas no nível 2. É de destacar que F. é o único elemento que apresenta registo de observações comportamentais registadas em todos os níveis (de 1 a 6).

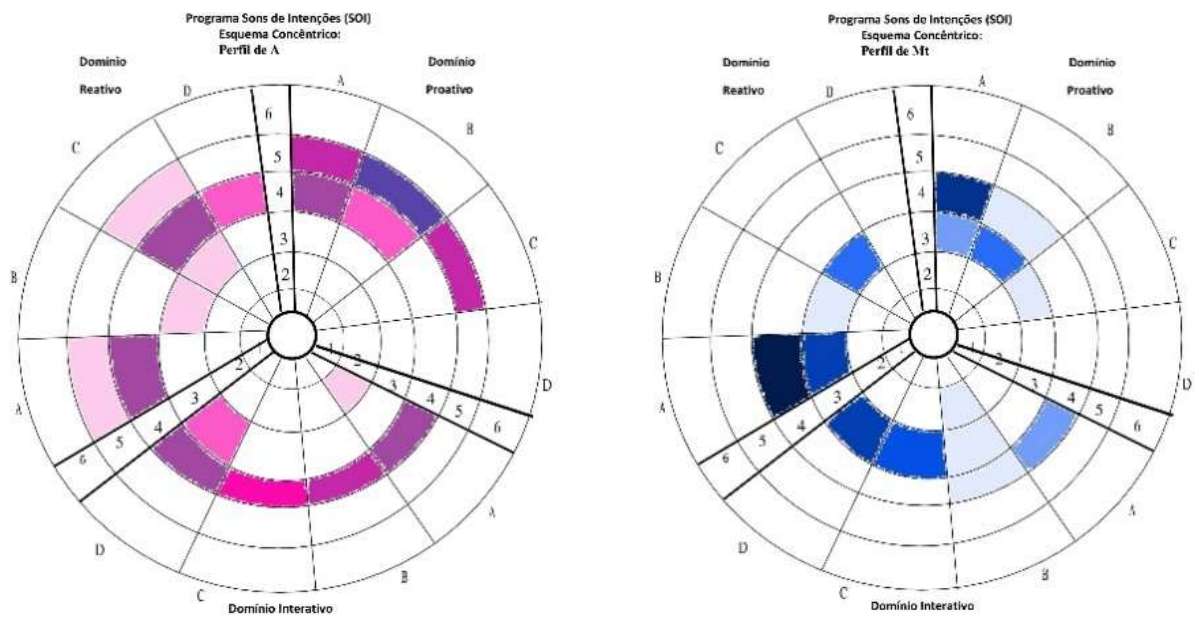


Figura 51. Perfil concêntrico dos sujeitos (A., Mt., F., M. e L.) que tiveram sessões individuais de musicoterapia, ao longo de 23 semanas de intervenção. Legenda: cor mais escura = item com maior registo de observações comportamentais; cor mais clara = item com menos registo de observações comportamentais.

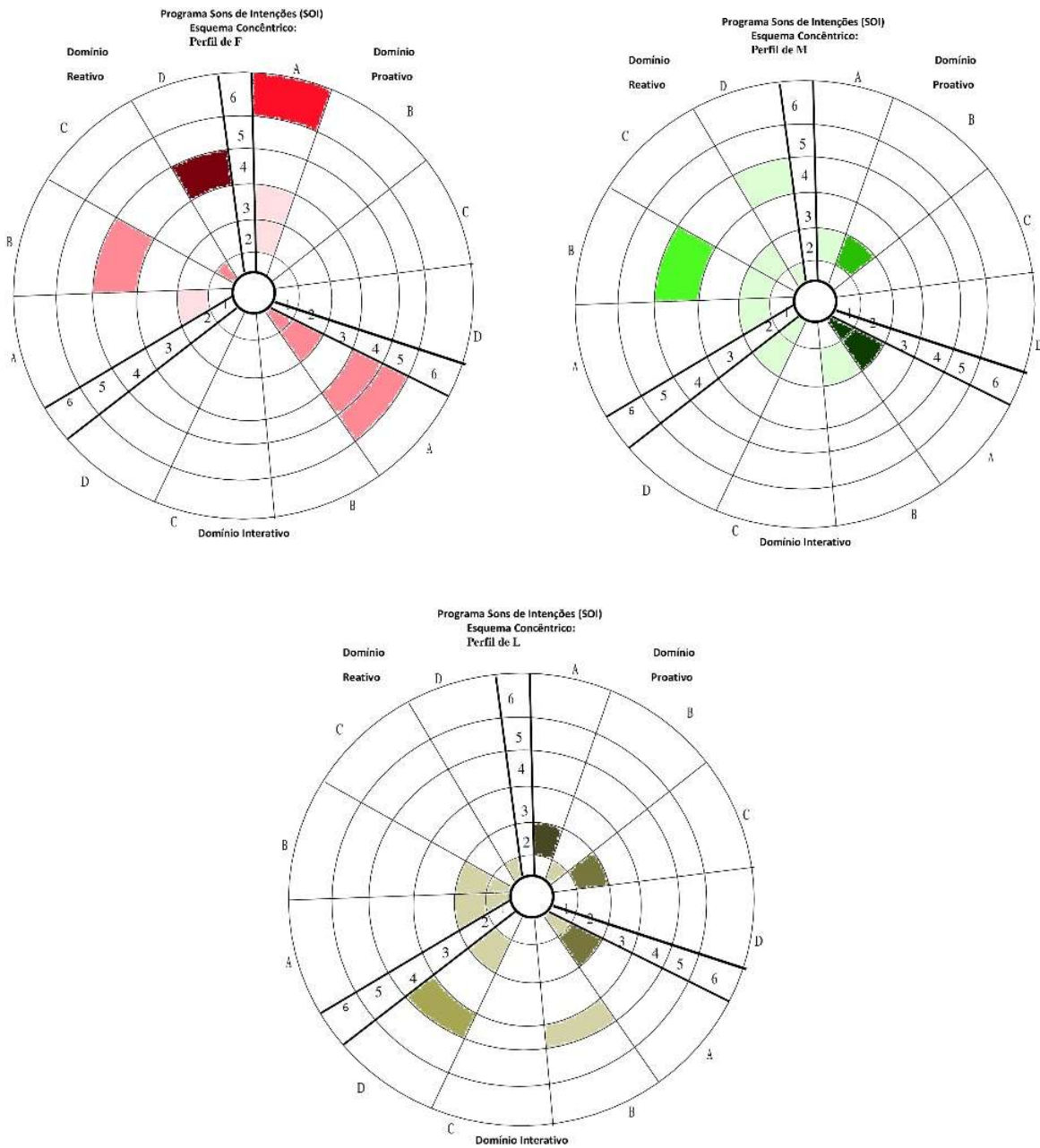


Figura 51. Continuação.

3.11.1 Nível de reatividade

A. é o elemento que apresenta níveis comportamentais de nível mais elevado no domínio da reatividade (2 sessões com nível 5), sendo também o elemento com dados mais consistentes e menos oscilantes.

L., F. e M., são os elementos que apresentam níveis de manifestação de comportamentos sonoro-musicais de níveis mais baixos, no domínio reativo (nível 1) (Tabela 16, Figura 52).

A. e Mt. apresentam uma média de manifestação de comportamentos sonoro-musicais reativos, no nível 3,8 e 3,4 respetivamente. L. apresenta a média mais baixa, nível 1.

Na escala de 1 a 6, os sujeitos apresentam uma média de nível 2,9 na manifestação de comportamentos sonoro-musicais reativos.

Tabela 16

Média dos níveis comportamentais dos sujeitos, no domínio reativo.

Nome	A	Mt.	F	M	L
Média	3,8	3,4	3,2	3,2	1
Média NR			2,9		

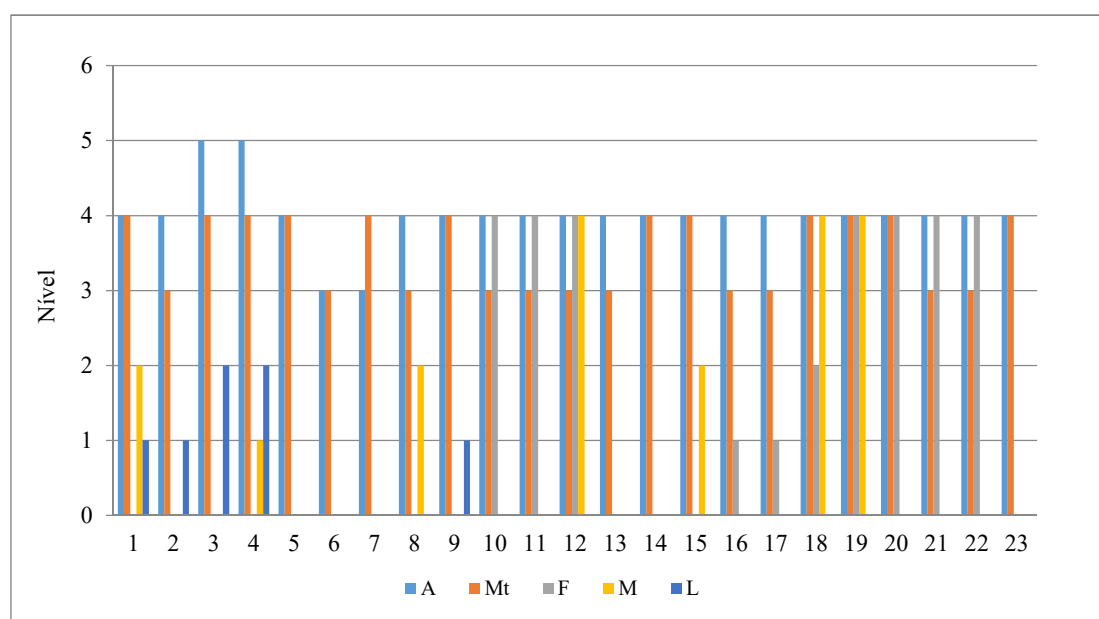


Figura 52. Gráfico correspondente aos níveis comportamentais manifestados no domínio reativo, pelos sujeitos que tiveram intervenção individual, durante o período de 23 semanas de intervenção.

3.11.2 Nível de proatividade

No domínio proativo, é possível verificar que os níveis comportamentais mais elevados neste domínio, são manifestados por F. (nível 6). Contudo, A. revela novamente regularidade na manifestação de comportamentos proativos, que se registam maioritariamente no nível 5, assim como Mt. no nível 3 e 4 (Tabela 17, Figura 53).

L. revela o registo de comportamentos sonoro-musicais no nível mais baixo (nível 1).

A. e F. revelam a média mais elevada de manifestação de comportamentos sonoro-musicais proativos (4,3 e 4,2 respetivamente), seguidos por Mt. (3,4). L. revela a média mais baixa (1,7)

Na escala de 1 a 6, a média geral de manifestação de comportamentos sonoro-musicais no domínio proativo é de 3,1.

Tabela 17

Média dos níveis comportamentais dos sujeitos, no domínio proativo.

Nome	A	Mt.	F	M	L
Média	4,3	3,4	4,2	2	1,7
Média NP			3,1		

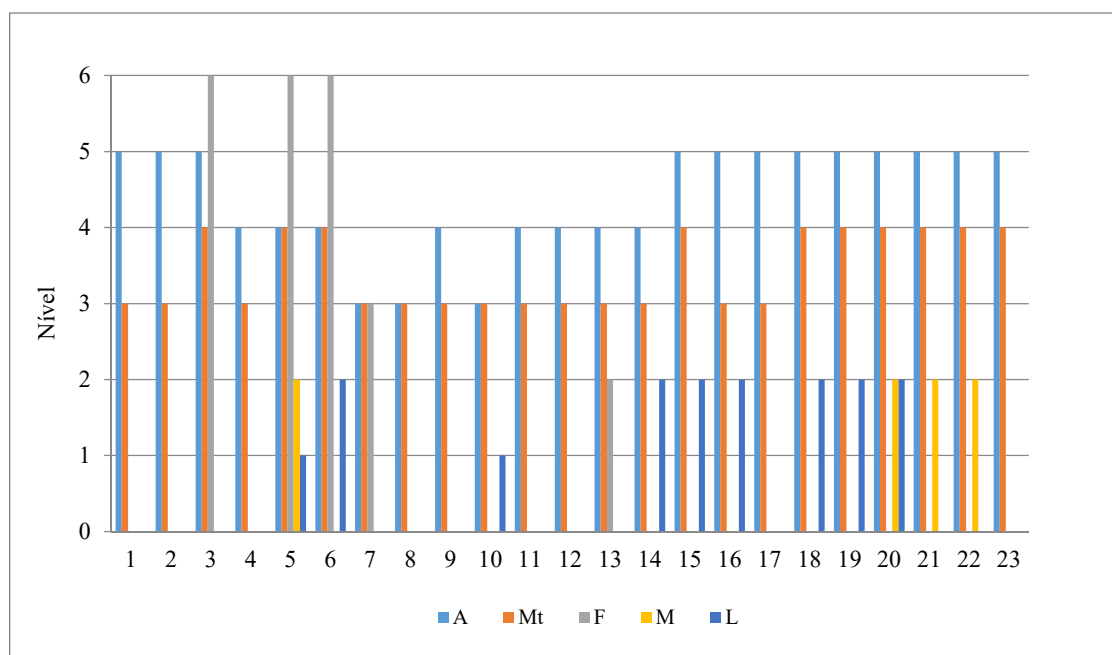


Figura 53. Gráfico correspondente aos níveis comportamentais manifestados no domínio proativo, pelos sujeitos que tiveram intervenção individual, durante o período de 23 semanas de intervenção.

3.11.3 Nível de interatividade

No domínio interativo, F. manifesta registos no nível comportamental mais elevado (nível 5). Contudo, A. revela registos regulares e frequentes de comportamentos sonoro-musicais no nível 4 e Mt. no nível 3 (Tabela 18, Figura 54).

F., M. e L. registam comportamentos sonoro-musicais manifestados no nível 1.

A. é o sujeito que apresenta uma média mais elevada de manifestação de comportamentos sonoro-musicais interativos, seguido por Mt. e F. M. é o sujeito que manifesta a média mais baixa de manifestação de comportamentos sonoro-musicais interativos.

Sendo assim, na escala de 1 a 6, os sujeitos apresentam uma média geral de 2,8, na manifestação de comportamentos sonoro-musicais neste domínio.

Tabela 18

Média dos níveis comportamentais dos sujeitos, no domínio interativo.

Nome	A	Mt.	F	M	L
Média	3,7	3,2	3,2	1,5	2,7
Media NI	2,8				

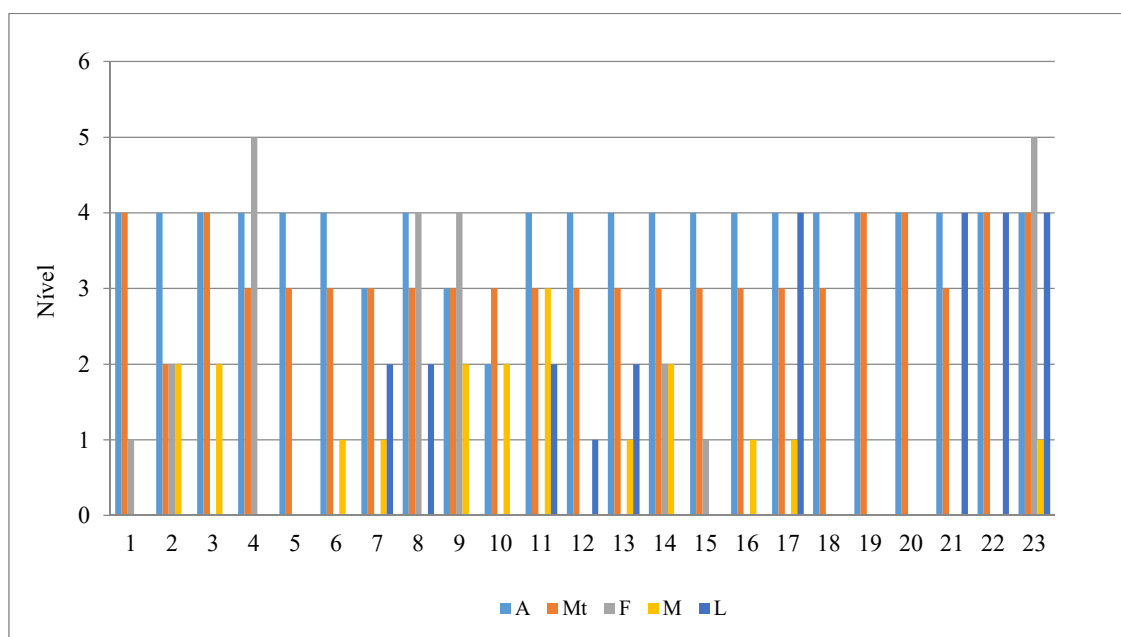


Figura 54. Gráfico correspondente aos níveis comportamentais manifestados no domínio interativo, pelos sujeitos que tiveram intervenção individual, durante o período de 23 semanas de intervenção.

Verificamos, assim, de uma forma geral, que os sujeitos que tiveram sessões individuais de musicoterapia, manifestaram comportamentos sonoro-musicais maioritariamente reativos. O que significa que os seus comportamentos resultaram maioritariamente de respostas/reações a estímulos provocados pelas terapeutas (Figura 55).

A interatividade surge em segundo lugar (quase em simultâneo com os comportamentos proativos), com registos efetuados maioritariamente com o continuar das sessões e raramente nas primeiras sessões. O que pode significar como uma consequência do estímulo inicial (das primeiras sessões) que é provocado pela terapeuta, assim, como resultado da evolução do sentimento relacional entre o sujeito e a terapeuta.

No domínio da proatividade o comportamento é da iniciativa do sujeito, e não uma resposta a um estímulo prévio.

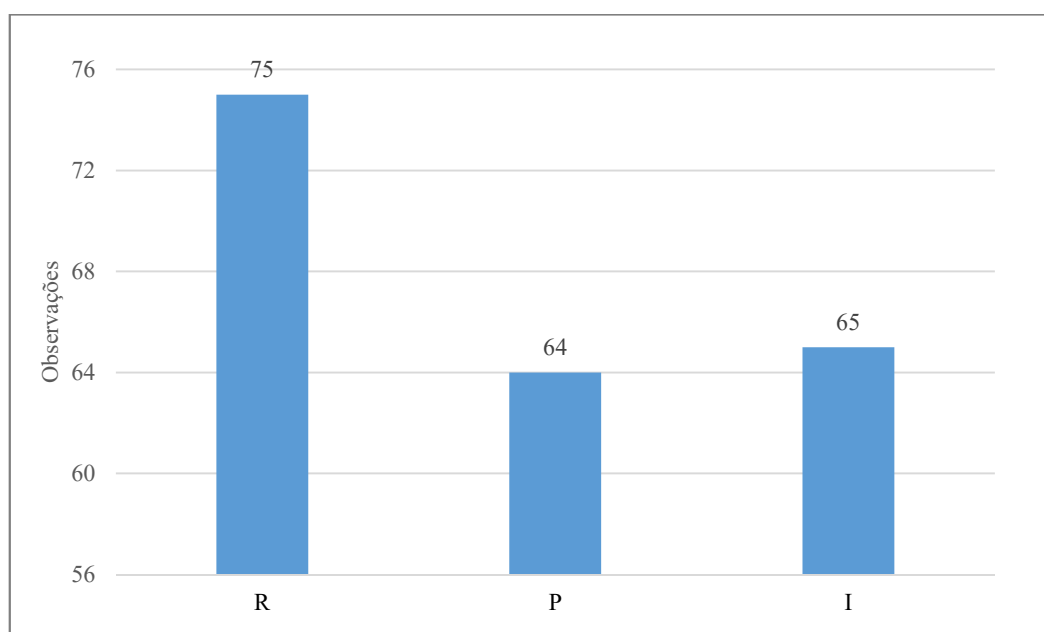


Figura 55. Gráfico correspondente ao número de comportamentos sonoro-musicais registados nas sessões individuais, nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo das 23 semanas de intervenção.

3.11.4 Envolvimento

Em análise dos dados obtidos, referentes ao nível de envolvimento dos sujeitos participantes na investigação, que tiveram intervenção individual, é possível verificar que o maior número de observações comportamentais efetuou-se no domínio interativo, seguido pelos domínios reativo e proativo (Tabela 19).

No entanto, é no nível 4 de envolvimento do sujeito na atividade, que se verifica maior número de registos efetuados, ao longo dos três domínios de intervenção, reativo, proativo e

interativo. Dentro deste nível, é no domínio proativo, que se verifica maior número de observações registadas.

De acordo com os dados, podemos retirar as seguintes conclusões:

- 1) O envolvimento dos sujeitos na atividade de musicoterapia foi maioritariamente de nível 4;
- 2) O domínio onde se verifica mais registos de envolvimento dos sujeitos na atividade é no domínio interativo;
- 3) Contudo, é de salientar que, foi no domínio proativo, no nível 4 de envolvimento, que se verificou maior número de observações comportamentais registadas.

Tabela 19

Número total de comportamentos registados, nas intervenções individuais, em cada nível de envolvimento, nos domínios reativo, proativo e interativo.

Envolvimento Individual (Observações)				
Nível/Domínio	R	P	I	Total
1	0	0	0	0
2	7	5	4	16
3	17	10	17	44
4	29	31	29	89
5	13	16	25	54
6	1	0	0	1
Total	67	62	75	204

3.11.5 Consistência

Relativamente aos níveis de consistência dos comportamentos sonoro-musicais observados nos sujeitos que tiveram sessões individuais de musicoterapia, ao longo do período de 23 semanas de intervenção, verifica-se que o nível de predominância da consistência comportamental é o nível 3, sendo o resultado do número de observações registadas a este nível, transversal aos três domínios (R, P e I).

O maior número de registos da consistência comportamental dos sujeitos, regista-se no domínio interativo, seguido dos domínios reativo e proativo respetivamente (Tabela 20).

Podemos, assim, concluir que, de um modo geral, a maioria dos sujeitos encontra-se no nível 3 de consistência comportamental, ou seja, os sujeitos executam a maioria dos seus comportamentos sonoro-musicais com regularidade.

Tabela 20

Número de comportamentos registados, nas intervenções individuais, em cada nível de consistência, nos domínios reativo, proativo e interativo.

Consistência Individual (Observações)				
Nível/Domínio	R	P	I	Total
1	1	0	1	2
2	13	10	11	34
3	31	31	31	93
4	18	16	24	58
5	1	3	2	6
Total	64	60	69	193

Relativamente à média final da medida dos níveis de consistência e envolvimento dos sujeitos, verifica-se que o grupo apresenta um nível mais elevado, seguido por M. e por L. Mt. apresenta o nível mais baixo de envolvimento e consistência dos comportamentos sonoro-musicais. Torna-se interessante, assim, verificar que, no caso de M. e de L., apesar de apresentarem manifestações sonoro-musicais essencialmente nos níveis 1,2 e 4, o nível de envolvimento e consistência dos mesmos é dos mais elevados (Tabela 21).

Tabela 21

Média final relativamente à medida (numa escala de 0 a 25) dos níveis de consistência e de envolvimento sonoro-musical (E x C) dos sujeitos.

Nome	Média da medida dos níveis de E x C
A	15,1
Mt.	8,9
F	11,8
M	16,0
L	15,6
Grupo	18,3

3.11.6 Sumário

Não esquecendo a individualidade e a subjetividade das características de cada sujeito/estudo de caso, é ainda assim, possível obter uma perspetiva global dos dados obtidos a partir dos sujeitos que tiveram sessões individuais. De um modo geral, verifica-se que:

- a) Os sujeitos revelaram maior número de comportamentos sonoro-musicais no domínio reativo;

- b) O nível de comportamentos sonoro-musicais mais elevado foi observado no domínio proativo, com a média 3,16, na escala de 1 a 6, seguido pelo domínio reativo e interativo respetivamente;
- c) O envolvimento dos sujeitos na atividade de musicoterapia foi maioritariamente de nível 4;
- d) O domínio onde se verifica mais registos de envolvimento dos sujeitos na atividade é no domínio interativo;
- e) Apesar de existir maior número de atividades interativas, é no domínio proativo que se observa maior número de registos (nível 4) de envolvimento dos sujeitos na atividade;
- f) A maioria dos sujeitos encontra-se no nível 3 de consistência comportamental, ou seja, os sujeitos executam a maioria dos seus comportamentos sonoro-musicais com regularidade;
- g) Relativamente à média final da medida dos níveis de consistência e de envolvimento dos sujeitos, o grupo apresenta um nível mais elevado, seguido por M. e por L.;
- h) No caso de M. e de L., apesar de apresentarem manifestações sonoro-musicais essencialmente nos níveis 1,2 e 4, o nível de envolvimento e de consistência dos mesmos é dos mais elevados.

3.12 Análise comparativa dos estudos de caso baseada no perfil concêntrico

Neste subcapítulo, pretende-se realizar um breve resumo e uma análise comparativa dos estudos de caso no geral, individuais e de grupo, baseada nos resultados obtidos através do perfil concêntrico.

Apesar da subjetividade de vários fatores que caracterizam os sujeitos da amostra, desde o diagnóstico, ao contexto, ao tipo de intervenção, ao terapeuta, entre outros, existem elementos comuns a todos os sujeitos participantes na investigação, nomeadamente, a avaliação das competências do sujeito pelo mesmo instrumento, o facto de ter a música como recurso complementar de avaliação e desenvolvimento, e a reação positiva a este tipo de intervenção. Todos os sujeitos participantes também têm em comum, o facto de terem um diagnóstico diferenciado, com vários défices ou dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento associadas.

Dos 10 sujeitos participantes na amostra da investigação, 5 elementos tiveram intervenção em grupo e 5 elementos tiveram intervenção individual, ao longo do período de 23

semanas de intervenção. Torna-se, assim, interessante analisar os índices de interatividade, proatividade e reatividade dos elementos participantes no estudo, de forma a verificar se o facto de terem tido intervenção grupal ou individual, influencia, de alguma forma, determinados níveis de desenvolvimento.

Sendo assim, e nunca esquecendo a particularidade de cada sujeito participante na investigação, considera-se pertinente a realização de uma análise comparativa dos dados obtidos nos diferentes estudos de caso, analisando as semelhanças e diferenças de padrão comportamental e/ou reacional à música.

Através dos dados obtidos, verificou-se ao fim de 23 semanas de intervenção um total de 307 registos de comportamentos sonoro-musicais nos participantes. É no domínio interativo que se registam o maior número de comportamentos observados, num total de 110 (Figura 56).

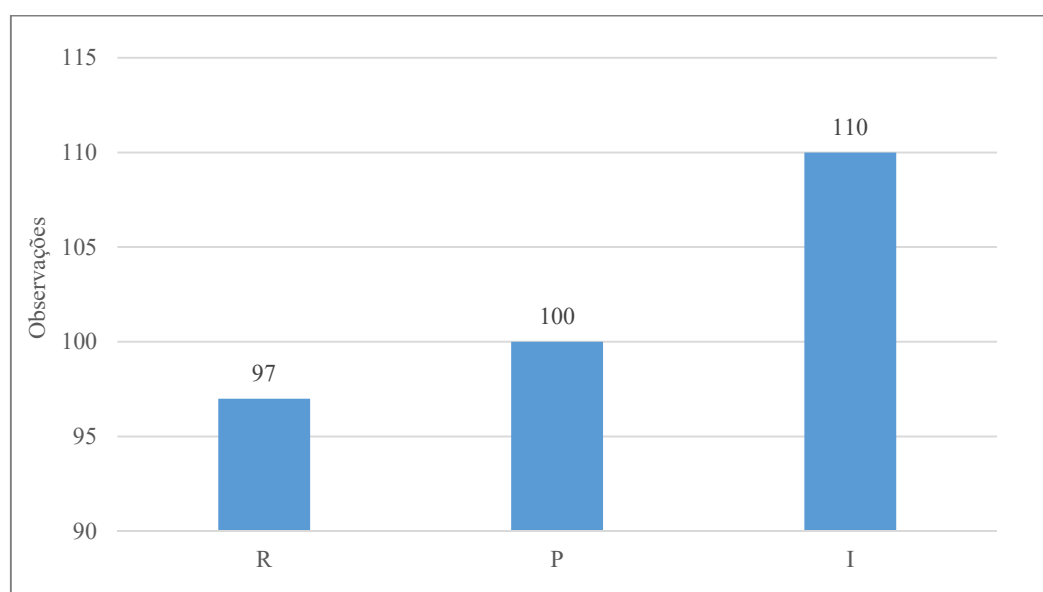


Figura 56. Registo total dos comportamentos sonoro-musicais observados nos participantes ao longo de 23 semanas, nos três domínios.

Verifica-se que os sujeitos do grupo apresentaram níveis mais elevados de envolvimento e de consistência nos comportamentos sonoro-musicais que se manifestaram nos três domínios, comparativamente aos sujeitos que tiveram sessões individuais (Figuras 57 e 58).

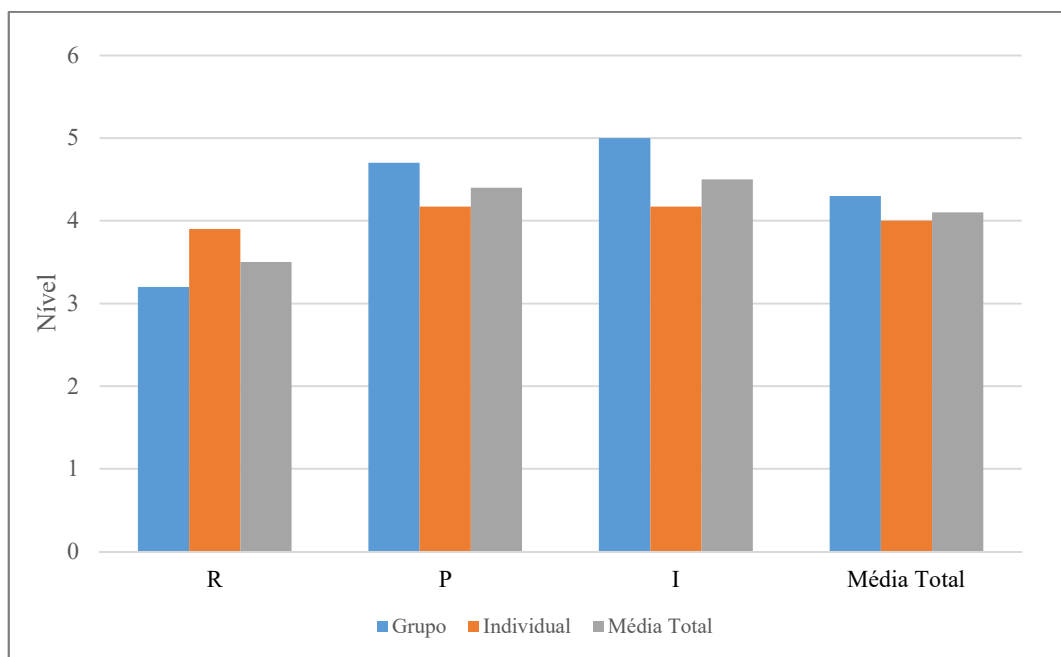


Figura 57. Média total do nível de envolvimento dos participantes nos três domínios, ao longo de 23 semanas de intervenção.

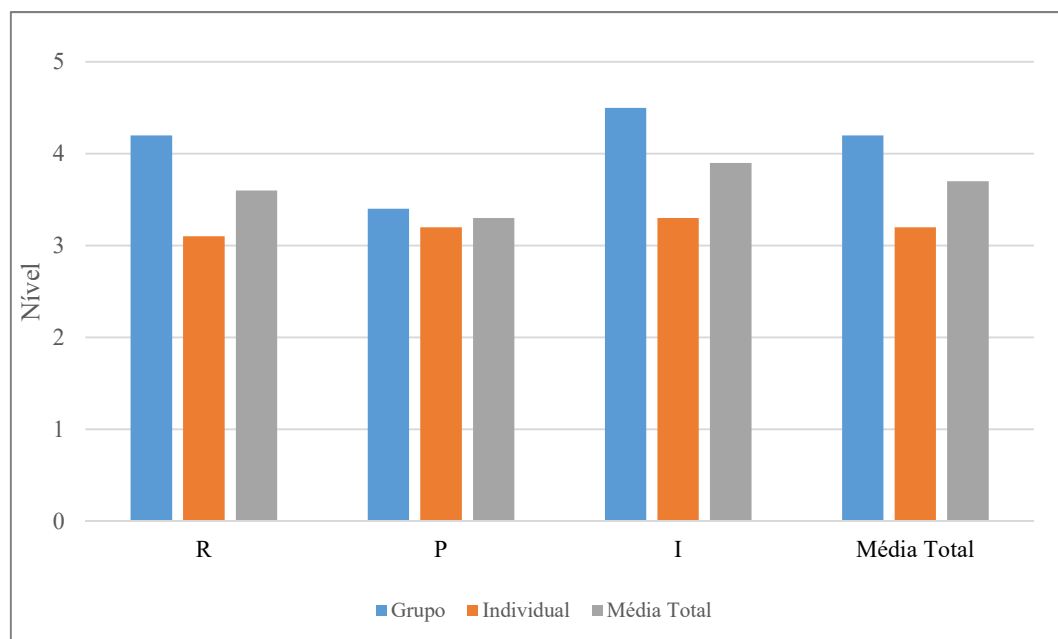


Figura 58. Média total dos níveis de consistência dos comportamentos sonoro-musicais dos participantes nos três domínios, ao longo de 23 sessões.

Detalhando um pouco mais a análise dos dados obtidos, verifica-se que em 23 semanas de intervenção, foram observados e registados um total de 108 comportamentos sonoro-musicais nos indivíduos que tiveram intervenção em grupo (SG). O domínio que registou maior

número de manifestações comportamentais foi o domínio interativo, com 50 observações de comportamentos sonoro-musicais, seguido pelo domínio proativo, 36 observações, e pelo domínio reativo, com 22 observações registadas (Figura 59).

Observa-se, assim, que os sujeitos que tiveram intervenção em grupo demonstraram um perfil comportamental a nível sonoro-musical, essencialmente, interativo.

De acordo com os dados obtidos sobre os 5 sujeitos que tiveram intervenção individualizada, ao longo do período de 23 semanas de intervenção, foram registados um total de 204 manifestações comportamentais a nível sonoro-musical. O domínio que registou mais ocorrências, foi o domínio reativo, com 75 manifestações sonoro-musicais registadas, seguido pelo domínio interativo, com 65 observações de comportamentos sonoro-musicais, e pelo domínio proativo, com 64 registos.

Observa-se, assim, que de um modo geral, os indivíduos que tiveram intervenção individual (SI) demonstram um perfil sonoro-musical, essencialmente, reativo.

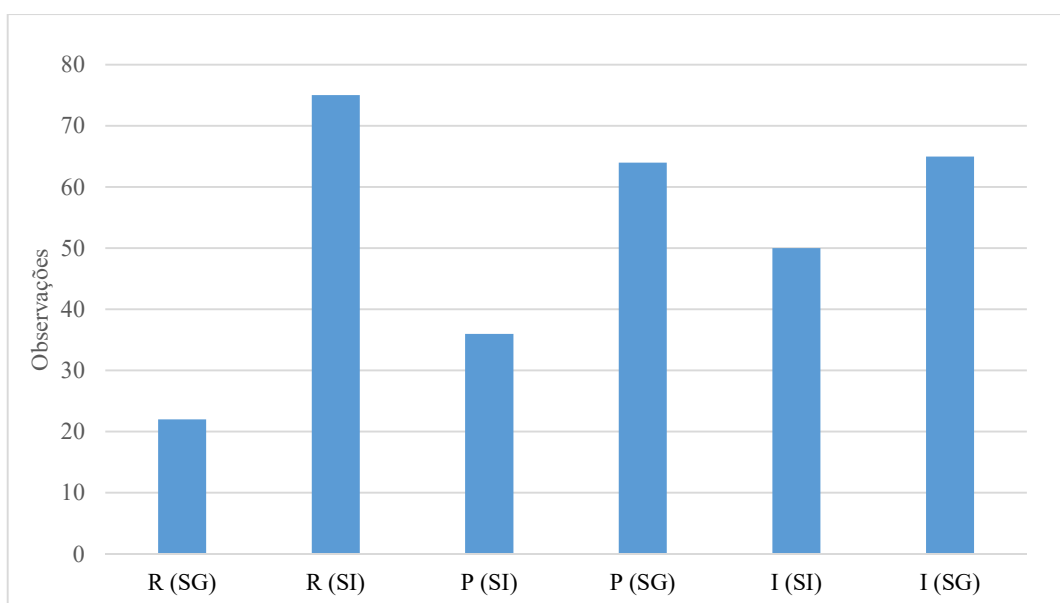


Figura 59. Gráfico referente ao número de registos de comportamentos sonoro-musicais dos sujeitos que tiveram intervenção individual (SI) e em grupo (SG), observados em cada domínio (R, P e I), no período de 23 semanas de intervenção.

Relativamente ao nível dos comportamentos sonoro-musicais, manifestados nos diferentes domínios (R, P e I), ao longo da intervenção, verifica-se que, no que diz respeito aos sujeitos que tiveram intervenção grupal, numa escala de 1 a 6, a média do nível de interatividade

(o domínio com mais comportamentos sonoro-musicais registados), foi de nível 2. O domínio reativo (o domínio com menos registos de comportamentos sonoro-musicais), foi o que apresentou uma média mais alta, o nível 3,3, de reatividade às atividades; o que significa que, apesar dos elementos do grupo apresentarem maioritariamente comportamentos sonoro-musicais interativos, apresentam uma média superior do nível comportamental no domínio reativo (Tabela 22).

Tabela 22

Média geral do nível dos comportamentos sonoro-musicais dos sujeitos do grupo, no domínio reativo, proativo e interativo.

Domínio	Nível de Comportamentos Sonoro-musicais nos Casos de Intervenção Grupal (Média)
I	2,0
P	2,6
R	3,3

Relativamente aos sujeitos com intervenção individual, o domínio com média mais alta do nível dos comportamentos sonoro-musicais, foi o domínio proativo com uma média de manifestações sonoro-musicais no nível 3, seguido pelo domínio reativo, com uma média de 2,9, e do domínio interativo com uma média de 2,8, do nível dos comportamentos sonoro-musicais manifestados pelos sujeitos; o que significa que, apesar do perfil geral dos indivíduos que tiveram intervenção individual, ser principalmente reativo, estes revelaram uma média superior do nível comportamental no domínio proativo (Tabela 23).

Tabela 23

Média geral do nível dos comportamentos sonoro-musicais dos sujeitos que tiveram intervenção individual, no domínio reativo, proativo e interativo.

Domínio	Nível de Comportamentos Sonoro-musicais nos Casos de Intervenção Individual (Média)
I	2,8
P	3,1
R	2,9

Através da grelha concêntrica (Figura 60), é possível observar o perfil de envolvimento dos elementos do grupo, nos comportamentos sonoro-musicais manifestados pelos mesmos, ao longo dos três domínios. Verifica-se que é no domínio interativo, nos níveis 5 e 6, que o grupo

manifesta mais registos de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais, com 20 e 22 observações registadas a este nível, respetivamente, seguido pelo domínio proativo, no nível 4 e 6, com 10 e 13 observações registadas respetivamente (Tabela 24); o que significa que, o grupo apresenta um perfil de grande envolvimento comportamental nas manifestações de comportamentos sonoro-musicais interativos, e também, proativos.

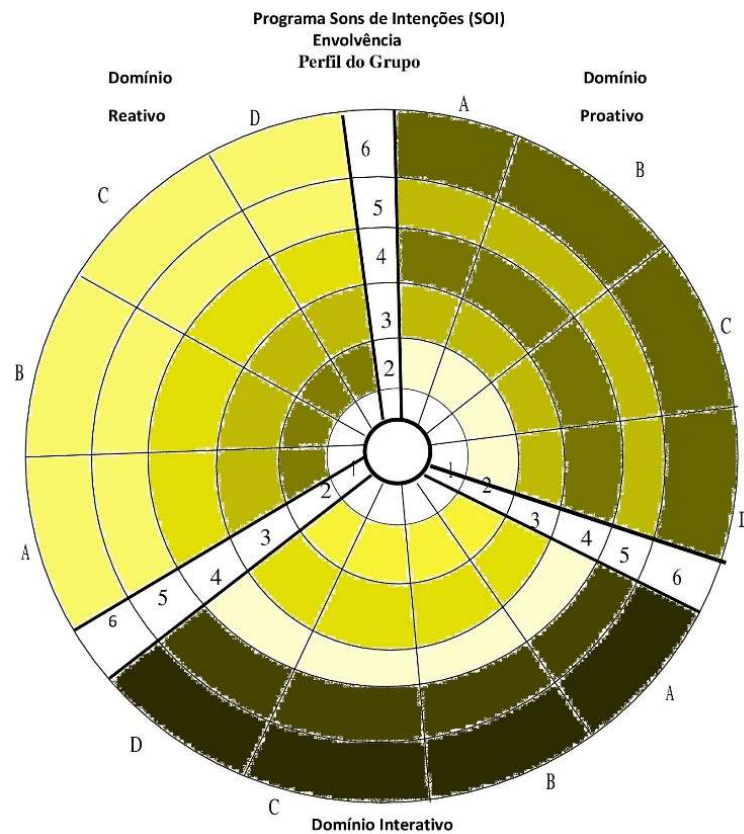


Figura 60. Perfil concêntrico do grupo, relativamente ao envolvimento dos elementos nas atividades, ocorridas nos três domínios (R, P e I), ao longo do período de 23 semanas. Legenda: cor mais escura = mais registos efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados; cor mais clara = menos registos efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados.

Tabela 24

Nível de envolvimento dos sujeitos que tiveram intervenção em grupo - Número de registos efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.

Envolvimento na Intervenção em Grupo (Observações)				
Nível/Domínio	R	P	I	Total
1	0	0	0	0
2	6	1	3	10
3	5	5	4	14
4	4	10	1	15
5	2	5	20	27
6	2	13	22	37
Total	19	34	50	103

A média geral do nível de envolvimento dos sujeitos que tiveram intervenção grupal, na manifestação dos comportamentos sonoro-musicais, na escala de 1 a 6, é de 4,3. É no domínio interativo que o envolvimento dos sujeitos é maior, com a média de 5,0. JP é o elemento do grupo que apresenta um nível de envolvimento sonoro-musical maior, média de 4,91, ao longo dos três domínios (R, P e I). R é o elemento que apresenta uma média mais alta no nível de envolvimento nas atividades ocorridas no domínio interativo (Tabela 25).

Tabela 25

Média do nível de envolvimento dos sujeitos que tiveram intervenção em grupo, e ao respetivo número de registos efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.

Nível de Envolvimento na Intervenção em Grupo (Média)				
Nome/Domínio	R	P	I	Média
R	3,7	4,8	5,6	4,7
B	3,0	5,0	5,2	4,4
J	2,7	3,5	4,0	3,4
C	2,5	5,1	5,4	4,3
JP	4,1	5,4	5,1	4,9
Média	3,2	4,7	5,0	4,3

Relativamente ao perfil geral do grupo e aos respetivos níveis predominantes de envolvimento dos elementos nas atividades sonoro-musicais, observa-se que os níveis de envolvimento se registam, maioritariamente, no nível 6 e 5, numa escala de 1 a 6 (Figura 61).

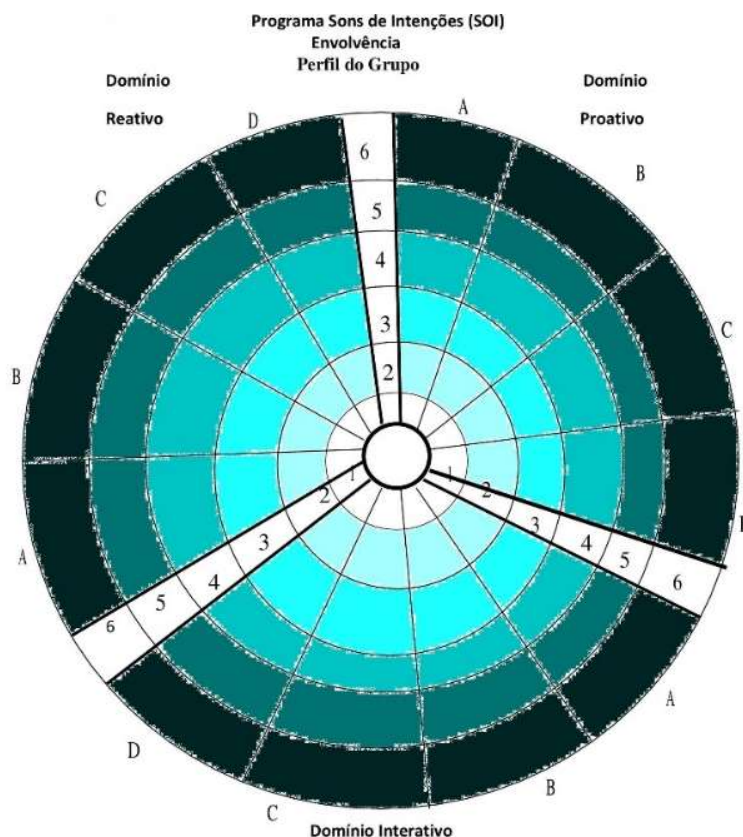


Figura 61. Perfil concêntrico do grupo, relativamente aos níveis de envolvimento com mais registos efetuados nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = mais observações registadas; cor mais clara = menos observações registadas.

Relativamente ao nível de envolvimento dos sujeitos que tiveram intervenção individual, e à análise do seu respetivo perfil concêntrico, é possível observar que o maior número de registos ocorre no nível 4 de envolvimento, com 31 registos efetuados a este nível, nos comportamentos sonoro-musicais manifestados no domínio proativo, seguido pelo domínio interativo, com registos de envolvimento nos níveis 4 e 5 (Figura 62, Tabela 26).

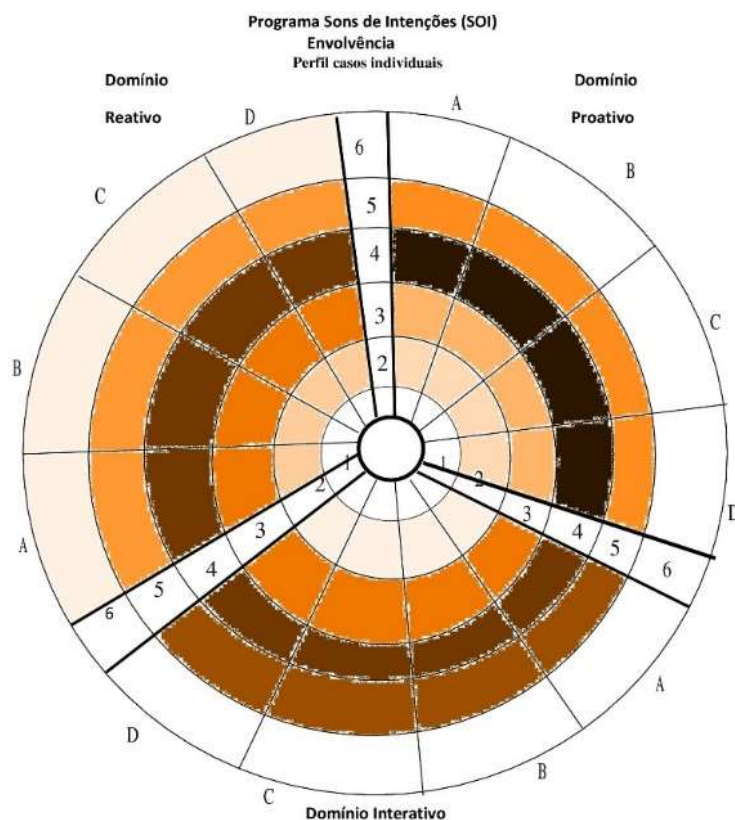


Figura 62. Perfil concêntrico dos sujeitos que tiveram intervenção individual, relativamente ao envolvimento dos elementos nas atividades, ocorridas nos três domínios (R, P e I), ao longo do período de 23 semanas. Legenda: cor mais escura = mais registos efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados; cor mais clara = menos registos efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados.

Tabela 26

Nível de envolvimento dos sujeitos que tiveram intervenção individual - Número de registos efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.

Envolvimento nos Casos de Intervenção Individual (Observações)				
Nível/Domínio	R	P	I	Total
1	0	0	0	0
2	7	5	4	16
3	17	10	17	44
4	29	31	29	89
5	13	16	25	54
6	1	0	0	1
Total	67	62	75	204

A média geral do nível do envolvimento dos sujeitos com intervenção individual, nas atividades sonoro-musicais que ocorreram nos três domínios (R, P e I), é de nível 4. Os domínios proativo e interativo encontram-se em *ex aequo*, com uma média de 4,1 de envolvimento dos sujeitos nas atividades. M é o elemento que manifesta uma média de envolvimento mais alta nas atividades, de 4,9, sendo que apresenta níveis mais elevados de envolvimento nas atividades ocorridas nos domínios proativo e interativo (Tabela 27).

Tabela 27

Média do nível de envolvimento dos sujeitos que tiveram intervenção individual, e ao respetivo número de registos efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.

Nível de Envolvimento nos Casos de Intervenção Individual (Média)				
Nome/Domínio	R	P	I	Média
A	4	4,2	4,1	4,1
Mt.	3,2	3,2	3,0	3,2
F	3,6	4,4	4,6	4,2
M	4,8	5	5	4,9
L	4	4	4	4
Média	3,9	4,1	4,1	4,0

Relativamente ao nível predominante de envolvimento dos sujeitos que tiveram intervenção individual, nas atividades sonoro-musicais que ocorreram nos três domínios (R, P e I), verifica-se que, é no nível 4 e 5 que se verificam o maior número de registos (Figura 63).

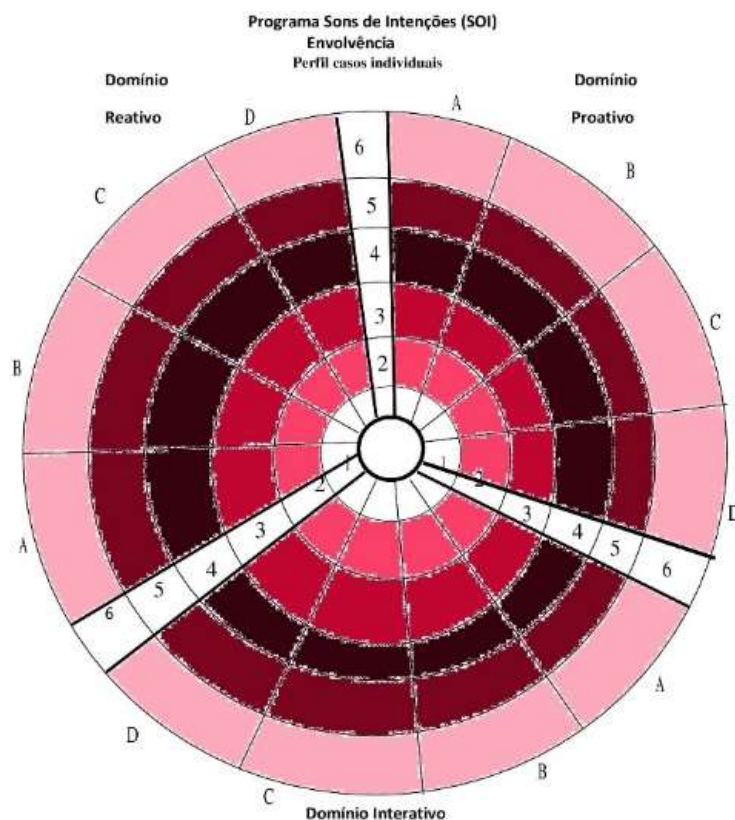


Figura 63. Perfil concêntrico dos elementos que tiveram intervenção individual, relativamente aos níveis de envolvimento com mais registos efetuados nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = mais observações registadas; cor mais clara = menos observações registadas.

No que diz respeito à avaliação da consistência dos comportamentos manifestados pelos sujeitos, ao longo das sessões, é possível verificar que, no perfil geral dos elementos do grupo, é no domínio interativo que os elementos do grupo manifestam mais comportamentos de nível 5 de consistência (34 registos efetuados), numa escala de 1 a 5. Seguido pelo domínio proativo, com a manifestação de comportamentos sonoro-musicais de nível 4 de consistência (Figura 64, Tabela 28).

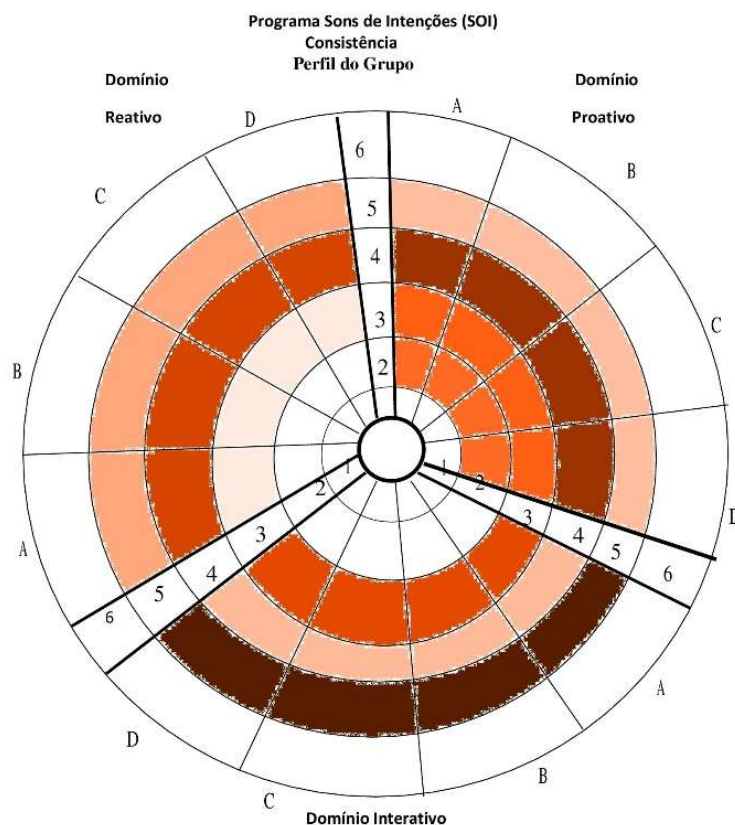


Figura 64. Perfil concêntrico dos sujeitos que tiveram intervenção grupal, relativamente à consistência dos elementos nas atividades, ocorridas nos três domínios (R, P e I), ao longo do período de 23 semanas. Legenda: cor mais escura = mais registos efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados; cor mais clara = menos registos efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados.

Tabela 28

Nível de consistência dos sujeitos que tiveram intervenção grupal - Número de registos efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.

Consistência nos Casos de Intervenção em Grupo (Observações)				
Nível/Domínio	R	P	I	Total
1	0	0	0	0
2	0	7	0	7
3	1	8	10	19
4	12	16	5	33
5	6	4	34	44
Total	19	35	49	103

A média da consistência dos comportamentos sonoro-musicais observados no grupo em geral, foi de 4,2, numa escala de 1 a 5. É no domínio interativo que se verifica uma média de comportamentos com mais consistência sonoro-musical (4,5). R é o elemento do grupo

apresenta comportamentos sonoro-musicais mais consistentes (4,8), que por sua vez, também ocorrem maioritariamente, no domínio interativo.

Tabela 29

Média do nível de consistência dos sujeitos que tiveram intervenção grupal, e ao respetivo número de registos efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.

Nível de Consistência nos Casos de Intervenção em Grupo (Média)				
Nome/Domínio	R	P	I	Média
R	4,2	3,8	4,8	4,3
B	4,3	3,4	4,6	4,1
J	4,2	2,7	3,8	4,1
C	4,5	3,6	4,7	4,3
JP	4,1	3,8	4,6	4,2
Média	4,2	3,4	4,5	4,2

Verifica-se, assim, que de acordo com o perfil concêntrico do grupo, os comportamentos sonoro-musicais dos elementos são predominantemente de nível 5 de consistência (Figura 65).

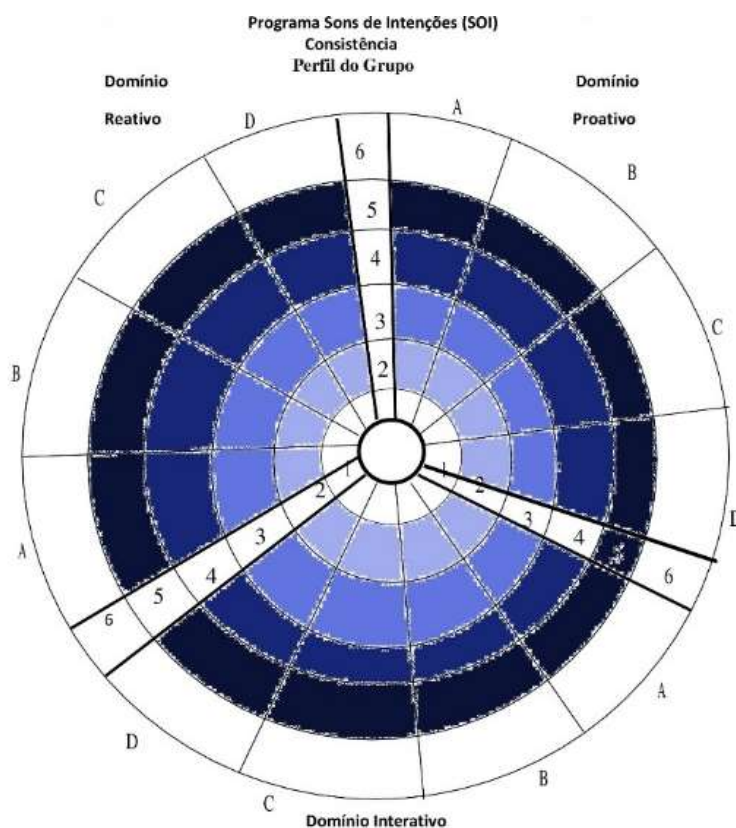


Figura 65. Perfil concêntrico dos elementos que tiveram intervenção grupal, relativamente aos níveis de consistência com mais registos efetuados nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = mais observações registadas; cor mais clara = menos observações registadas.

De acordo com o perfil geral, a consistência dos comportamentos sonoro-musicais dos sujeitos que tiveram intervenção individual, situa-se maioritariamente no nível 3 e 4, dos domínios reativo e interativo (Figura 66). O nível predominante da consistência comportamental dos elementos, foi o nível 3, com 31 observações registadas.

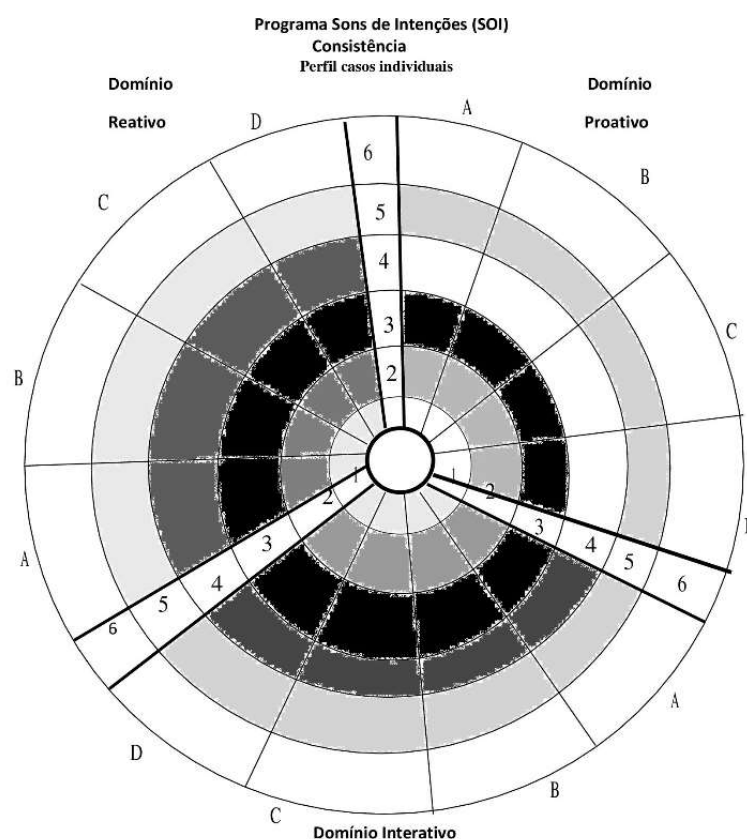


Figura 66. Perfil concêntrico dos sujeitos que tiveram intervenção individual, relativamente à consistência dos elementos nas atividades, ocorridas nos três domínios (R, P e I), ao longo do período de 23 semanas. Legenda: cor mais escura = mais registos efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados; cor mais clara = menos registos efetuados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados.

Tabela 30

Nível de consistência dos sujeitos que tiveram intervenção individual, e ao respetivo número de registos efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.

Consistência nos Casos de Intervenção Individual				
Nível	R	P	I	Total
1	1	0	1	2
2	13	10	11	34
3	31	31	31	93
4	18	16	24	58
5	1	3	2	6
Total	64	60	69	193

A média geral do nível de consistência comportamental dos sujeitos que tiveram intervenção individual, foi de 3,2, na escala de 1 a 5. Sendo que, foi no domínio interativo que se registaram os comportamentos sonoro-musicais com maior consistência, numa média geral de 3,3. L foi o elemento que manifestou maior consistência sonora-musical nos comportamentos manifestados, com uma média de 3,9 de consistência. É também L que regista a média de consistência comportamental mais alta (4), nos domínios reativo e interativo (Tabela 31).

Tabela 31

Média do nível de consistência dos sujeitos que tiveram intervenção individual, e ao respetivo número de registos efetuados nos três domínios (R, P e I), num total de 23 semanas de intervenção.

Nível de Consistência nos Casos de Intervenção Individual (Média)				
Nome	R	P	I	Média
A	3,3	3,5	3,5	3,4
Mt.	2,7	2,7	2,6	2,7
F	2,7	2,8	3	2,8
M	3	3,5	3,3	3,2
L	4	3,7	4	3,9
Média	3,1	3,2	3,3	3,2

De acordo com os dados do perfil geral dos indivíduos com intervenção individual, os níveis de consistência com mais registos efetuados, são os níveis 3 e 4 (Figura 67).

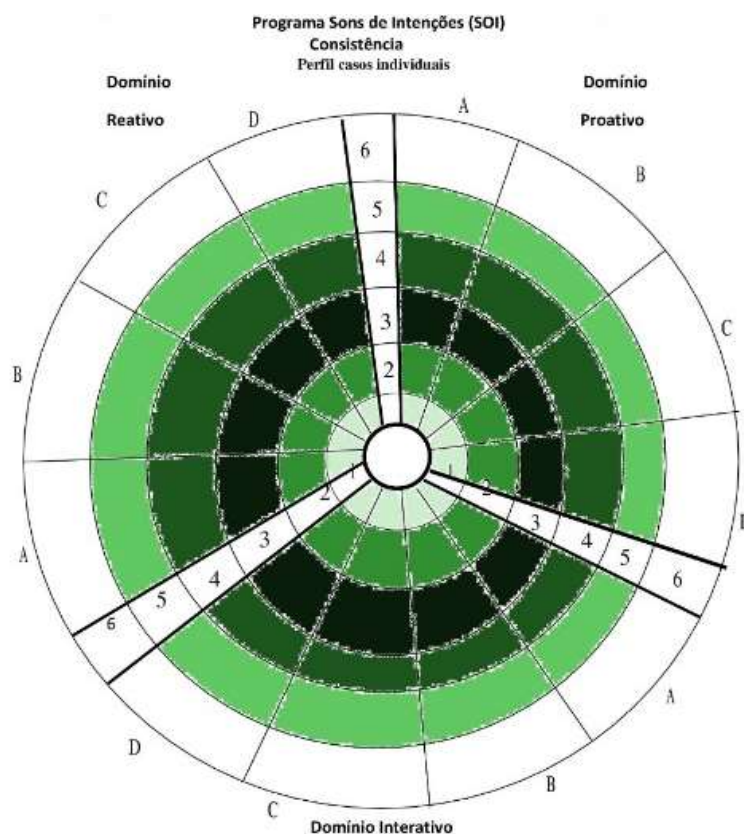


Figura 67. Perfil concêntrico dos elementos que tiveram intervenção individual, relativamente aos níveis de consistência com mais registos efetuados nas 23 sessões. Legenda: Cor mais escura = mais observações registadas; cor mais clara = menos observações registadas.

3.12.1 Sumário

O presente capítulo consistiu numa análise longitudinal dos 10 estudos de caso participantes na investigação, assim como dos respetivos comportamentos sonoro-musicais manifestados e desenvolvidos, durante o período de 23 semanas, por sujeitos com necessidades educativas especiais.

Em resumo, podemos verificar que, de acordo com a análise dos dados obtidos, os sujeitos que tiveram intervenção grupal, ao longo do período de 23 semanas de intervenção, revelam um perfil maioritariamente interativo, sendo que é no domínio reativo que registam menos comportamentos sonoro-musicais.

É nas atividades que decorrem nos domínios interativo e proativo que estes mesmos sujeitos revelam maior nível de envolvimento.

A média geral do envolvimento dos sujeitos que tiveram intervenção em grupo, nas atividades sonoro-musicais, que decorrem nos domínios reativo, proativo e interativo, é de 4, numa escala de 1 a 6.

Relativamente à consistência dos comportamentos sonoro-musicais manifestados pelos sujeitos com intervenção em grupo, verifica-se que, numa escala de 1 a 5, é nos domínios interativo e proativo que se observam os comportamentos com mais consistência (nível 5 e 4, respetivamente).

A média geral da consistência dos comportamentos sonoro-musicais manifestados, é de 4,2. É no domínio interativo que se registam os comportamentos sonoro-musicais com mais consistência.

Relativamente aos dados do perfil geral dos sujeitos que tiveram intervenção individual, ao longo do período de 23 semanas de intervenção, verifica-se que revelam um perfil sonoro-musical maioritariamente reativo. No entanto, é no domínio proativo que estes revelam uma média mais elevada dos seus níveis comportamentais, ou seja, é neste domínio que os sujeitos revelam comportamentos musicais de maior complexidade.

A média geral do envolvimento dos comportamentos sonoro-musicais observados nos sujeitos que tiveram intervenção individual, foi de 4,09. As atividades que registaram maior envolvimento por parte dos sujeitos, ocorreram nos domínios proativo e interativo.

O nível da consistência dos comportamentos sonoro-musicais observados nos sujeitos que tiveram intervenção individual, registou-se maioritariamente no nível 3 (com 31 observações), nos domínios reativo e interativo.

A média geral da consistência dos comportamentos observados, nos sujeitos que tiveram intervenção individual, foi de 3,24. Foi no domínio interativo que se verificaram comportamentos com mais consistência.

Pode-se assim concluir que, os sujeitos que tiveram intervenção grupal apresentam um perfil sonoro-musical predominantemente interativo, níveis de envolvimento e de consistência mais elevados que os sujeitos que tiveram intervenção individual.

Os sujeitos que tiveram intervenção individualizada, apresentam um perfil sonoro-musical predominantemente reativo. Contudo, apresentam níveis de comportamento e envolvimento sonoro-musicais mais elevados, no domínio proativo. É no domínio interativo que estes sujeitos revelam mais consistência comportamental.

Sendo assim, os sujeitos que tiveram intervenção individualizada revelaram níveis comportamentais de envolvimento e de consistência sonoro-musical, ligeiramente mais baixos que os sujeitos que tiveram intervenção grupal.

3.13 Entrevista semiestruturada aos técnicos

Na sequência da aplicação do programa *SOI*, foram realizadas 3 entrevistas individuais, uma a cada musicoterapeuta/professor participante na investigação, com o objetivo de obter uma perceção subjetiva, relativamente à abordagem e ao programa apresentados nesta investigação.

As entrevistas decorreram no final do período de intervenção, nos respetivos contextos onde a investigação foi desenvolvida.

Realizou-se uma entrevista aberta, de carácter informal, administrada de forma direta pelo investigador, de forma a obter um discurso mais ou menos livre, que atendesse aos objetivos da pesquisa, fosse significativa no contexto investigado e academicamente relevante.

A entrevista (Anexo C) era composta por questões abertas, onde cada um dos inquiridos respondeu através da justificação e manifestação da sua opinião.

Através da entrevista semiestruturada pretendeu-se obter dados sobre: a eficácia do programa *SOI* no desenvolvimento e avaliação de comportamentos musicais em crianças e jovens com NEE, como instrumento auxiliar de intervenção; e, a importância da música no desenvolvimento e avaliação de competências em crianças e jovens com NEE.

Os anos de experiência dos técnicos participantes na investigação, no trabalho com crianças e jovens, variaram entre 3,16 e 18 anos.

Na análise dos dados recolhidos através da entrevista, constata-se que os três técnicos verificaram nas crianças e nos jovens, aquando a utilização de atividades musicais, reações de espontaneidade e mobilização para a expressividade, movimento, interação socio-relacional, comportamentos impulsivos ou de apreensão na exploração dos vários instrumentos musicais.

Segundo os mesmos, foi possível verificar se as crianças ou os jovens consideraram a música um elemento facilitador nas suas aprendizagens, através da observação de algumas manifestações comportamentais, tais como: o aumento dos níveis de atenção/concentração que acontecem quando se utiliza a música com regularidade, facilitados pela motivação que a

criança/jovem apresenta no seu desempenho/ envolvimento musical; maior envolvimento na canção e na relação; aumento de tempo na relação; aumento de capacidade criativa e de flexibilização; e incremento da capacidade de co construção e do aumento da expressividade.

De acordo com a opinião dos técnicos participantes na investigação, a música pode contribuir para o processo de aprendizagem, principalmente ao nível da motivação, concentração e comunicação, contribuindo, também, em processos de concretização e conclusão de tarefas.

A música é considerada por estes técnicos, como um auxiliar fundamental na sua prática profissional, sendo um meio extraordinário para o desenvolvimento e a avaliação de competências em crianças e jovens com NEE. Na opinião dos mesmos, a música funciona como um elemento facilitador e desbloqueador no envolvimento socio-relacional e na comunicação com crianças e jovens que apresentem a sua forma de comunicação verbal comprometida.

Estes consideram que as crianças e os jovens responderam mais positivamente nos momentos de improvisação musical, pergunta-resposta (instrumentais ou vocais), utilização de instrumento harmónico ou rítmico e no canto de músicas significativas.

Na presente investigação, os técnicos afirmaram adotar as seguintes estratégias, como forma de interação com as crianças/jovens:

- Apresentar a música como um canal de comunicação (terapeuta S.);
- Falar, propor e esperar que o jovem sugira uma canção, tocar e improvisar conjuntamente (terapeuta J.);
- Realizar, inicialmente, uma abordagem mais recetiva por parte da criança/ jovem, indo de encontro à sua identidade sonora, de forma a que o que a criança/ jovem ouve se torne familiar e facilite o desbloquear relacional. Com o evoluir e o decorrer das sessões, procurar e esperar a manifestação sonora intencional da criança/ jovem, respondendo sonoramente ao que foi manifestado, de forma a fomentar e valorizar a intencionalidade (terapeuta R.).

Relativamente ao desenvolvimento geral das crianças/jovens ao longo da intervenção (ao nível cognitivo, emocional, motor, social e comunicativo), segundo os técnicos, observaram-se e registaram-se pequenas melhorias ao nível da interação social, comunicação, autocontrolo e mobilização das funções motoras. Observou-se um aumento gradual da capacidade de iniciativa e de tomada de decisão por parte dos sujeitos, passando estes a terem uma intervenção mais ativa nas sessões e nos momentos sonoro-musicais. Verificou-se um

aumento do tempo que se passa a tocar/cantar (sem parar), a introdução de sessões mais verbais, exploração de “jogos” verbais, algumas com envolvimento pergunta-resposta; aumento de capacidade motora e reciprocidade musical, maior abertura a momentos de improvisação musical, aumento do reconhecimento do espaço e tempo para a relação dentro da sessão; aumento de tempo a fazer música com o “outro”, quando inicialmente a tendência é para ser apenas um dos elementos. No caso do grupo, as relações socio-afetivas que se foram criando nas sessões, entre os vários elementos, podem ter tido uma influência direta no desenvolvimento dos sujeitos participantes. No final do período de intervenção, não foi registada nenhuma regressão no desenvolvimento dos sujeitos participantes nesta investigação.

Existem, ainda, elementos de reação/mudança, assinalados pelas técnicas, que se encontram associados à música e à intervenção, nomeadamente, o *continuum* da vocalização e expressão no momento pós-sessão (observável pelos técnicos intervenientes), assim como, da valorização da música por parte dos pais, no sentido de compreender e perceber o potencial da mesma e repetirem em casa os sons e as músicas executas nas sessões.

Apenas uma das técnicas participantes afirma não ter verificado alterações significativas no desenvolvimento dos jovens (terapeuta J.).

Relativamente ao tipo de avaliação habitualmente utilizado pelos técnicos participantes, esta é essencialmente de carácter qualitativo, nomeadamente, relatórios descritivos, análise de vídeos das sessões e aplicação de instrumentos avaliação complementares (tais como, grelhas de avaliação de competências através da música, instrumentos estes que não se encontram disponíveis em português).

Os técnicos participantes na investigação mencionaram vários aspetos do programa *SOI*, que foram contributivos na sua prática profissional. Segundo estes, o facto de o programa *SOI* permitir a verificação, através da grelha concêntrica, do padrão predominante de desenvolvimento dos alunos, ao longo de um período de tempo, é não só interessante como facilitador na avaliação e perceção da tendência comportamental do aluno. Os técnicos sentiram que o programa *SOI* fornece uma resposta clara e facilitadora neste sentido.

O facto de o programa *SOI* permitir a reflexão e análise dos comportamentos observados na sessão (através do registo nos formulários de sessão, da grelha concêntrica e do visionamento dos vídeos), e não apenas no final de um determinado período de tempo, faz com que o técnico se aperceba de comportamentos e reações que de outra forma não se teria apercebido, o que

contribui de forma relevante para uma consolidação e percepção da evolução do desenvolvimento dos alunos.

Os técnicos salientaram a importância do facto de se avaliar a consistência e o envolvimento dos sujeitos nas sessões.

Foi, ainda, considerado pelos técnicos que o programa *SOI* funcionou como um auxiliar contínuo na capacitação do técnico, fornecendo sugestões práticas, para a intervenção no contexto, não apenas, ao nível dos instrumentos de avaliação, mas também como uma espécie de formação contínua, através da possibilidade de consulta *online* e da visualização de vídeos com exemplos concretos de atuação, o que foi muito importante para os mesmos.

Ao longo da aplicação do programa *SOI*, os técnicos sentiram algumas dificuldades, nomeadamente, a necessidade de avaliação de algumas componentes que não estão incluídas nos parâmetros de avaliação, e que, por norma, fazem parte da avaliação de desenvolvimento global do aluno, tais como: as competências transversais (comportamentos, atitudes), a postura, expressão corporal e facial, avaliação de manifestação de comportamentos estereotipados, ecolalias, circunlóquios (aumento ou redução) característicos em crianças e jovens com NEE, contabilização do tempo de concentração na atividade, registo de sentimentos/emoções manifestadas pela criança/ jovem no decorrer da sessão, fornecendo *feedback* relativamente a elementos importantes (estado emocional da criança/ jovem ao longo do tempo, feedback sobre as sessões/atividade/momento).

A questão da linguagem do programa *SOI* foi referida por uma das técnicas, como um aspeto que requereu adaptação, referindo que teve que aprender a pensar de acordo com a linguagem do programa.

Uma outra questão mencionada encontra-se relacionada com a avaliação da consistência. Foi sentido, por uma das técnicas, dificuldade, numa das sessões, em aferir a consistência de determinado comportamento, apenas, sentindo que necessitava de mais tempo efetuar a sua avaliação no aluno com NEE. Esta mesma técnica considerou o programa *SOI* muito específico para competências musicais, pois na escola, as avaliações integram outras áreas de desenvolvimento (como as competências transversais), não sendo o caso da grelha concêntrica, embora seja possível avaliar essas mesmas competências através da música. Isto fez com que tivesse sentido a necessidade de acrescentar a avaliação destes parâmetros à parte.

O facto de a grelha concêntrica não incluir o registo de dados referentes aos aspetos acima mencionados (e fazendo com que estes tenham que ser registado nas notas), faz com que se tenha que recorrer ao uso de um instrumento adicional de avaliação/registo.

Mediante os aspetos acima referidos, foram feitas, por parte dos técnicos participantes na presente investigação, as seguintes sugestões ao programa *SOI*:

- Ao nível da avaliação do envolvimento, tornar os critérios de avaliação mais claros (por exemplo: substituir o critério 2 em cada 3 vezes, por, muito envolvido *vs.* pouco envolvido);
- Considerar a criação de critérios de avaliação da expressividade corporal e facial, postura corporal e contacto ocular na grelha concêntrica, pois fazem parte dos critérios da avaliação habitualmente realizada na escola;
- Contemplar um campo para avaliação do prazer que o aluno está a ter na execução da tarefa;
- Avaliar a evolução musical do aluno, relativamente à expressividade e à procura de novas sonoridades no mesmo instrumento. Se, o aluno investe de forma crescente na procura do som no seu instrumento musical, refletindo musicalidade e intencionalidade por parte do mesmo;
- Adicionar a avaliação dos parâmetros acima mencionados, de forma simples, como é feito com a avaliação do envolvimento e da consistência, possibilitando no final da intervenção/avaliação obter um padrão da manifestação comportamental nas áreas mencionadas.
- Adaptar o programa a outro tipo de população, como por exemplo, na área da demência e da saúde mental.

Em modo conclusivo, os técnicos participantes na investigação, reconhecem e observam, através da sua prática clínica, a importância da música no desenvolvimento e avaliação de competências em crianças e jovens com NEE, mencionando várias áreas de desenvolvimento e competências que apresentam resultados visíveis nas sessões e nos momentos pós-sessão. Revelaram interesse no programa *SOI* e na forma como os resultados se apresentam na forma de grelha concêntrica, através de uma imagem clara que apresenta o padrão comportamental do aluno. Contudo, referem algumas dificuldades sentidas durante a aplicação do programa, e apresentam algumas sugestões de aspetos a melhorar.

CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo da discussão dos resultados tentar-se-á refletir e relacionar os dados obtidos com base na articulação entre os resultados encontrados e os contributos teóricos analisados.

Começaremos por apresentar e refletir sobre alguns fatores que possam justificar ou influenciar o resultado dos comportamentos sonoro-musicais manifestados pelos sujeitos participantes, ao longo da investigação.

A investigação realizada nesta área tem demonstrado que a música desempenha um papel importante no desenvolvimento de competências musicais e não musicais na criança com NEE (Ockelford, 2000; Norddof-Robbins, 1965, Welch *et al.*, 2001), podendo ser utilizada para promover a consciência corporal e o movimento, assim como, a comunicação, a interação social e para melhorar a crescente consciência da identidade pessoal (Trevarthen, 2002).

De acordo com a opinião dos técnicos participantes na investigação e com os dados obtidos na mesma, a música pode contribuir para o processo de aprendizagem, principalmente ao nível da motivação, concentração e comunicação, contribuindo, também, em processos de concretização e conclusão de tarefas.

Segundo os técnicos participantes na presente investigação, observaram-se e registaram-se pequenas melhorias ao nível da interação social, comunicação, autocontrolo e mobilização das funções motoras. Observou-se um aumento gradual da capacidade de iniciativa e de tomada de decisão por parte dos sujeitos, passando estes a terem uma intervenção mais ativa nas sessões e nos momentos sonoro-musicais.

Verificou-se um aumento do tempo que se passa a tocar/cantar (sem parar), a introdução de sessões mais verbais, a exploração de “jogos” verbais, algumas com envolvimento pergunta-resposta, o aumento de capacidade motora e reciprocidade musical, maior abertura a momentos de improvisação musical, aumento do reconhecimento do espaço e tempo para a relação dentro da sessão, e aumento de tempo a fazer música com o “outro”, quando inicialmente a tendência é para ser apenas um dos elementos. No caso do grupo, as relações socio-afetivas que se foram criando nas sessões, entre os vários elementos, pode ter tido uma influência direta no desenvolvimento dos sujeitos participantes.

No final do período de intervenção, não foi registada nenhuma regressão no desenvolvimento dos sujeitos participantes nesta investigação.

Numa pesquisa (Ockelford, 2008) levada a cabo no Reino Unido (através do programa PROMISE) sobre o impacto da música e da expressão sonoro-musical no desenvolvimento da criança/jovem com NEE, os professores e os musicoterapeutas observaram nos alunos os seguintes progressos:

- Desenvolvimento da linguagem e da comunicação - aumento do envolvimento e do contacto ocular; tentativas de vocalização com alterações no volume e no ritmo; produção de sons em função dos sons produzidos pelo outro; verbalização; criação de um diálogo com o outro; desenvolvimento da linguagem; aprendizagem e pronúncia de novas palavras;
- Desenvolvimento comportamental, social e emocional - sinais óbvios de prazer e satisfação; redução de estereotípias em função do som ou da música; *self awareness*; noção de si próprio e do outro; partilha de experiências; concretização de instruções simples;
- Desenvolvimento cognitivo e sensorial - aumento da capacidade de concentração; noção do significado dos sons; noção de rotina; aumento da vontade em experimentar sons;
- Desenvolvimento motor - relaxamento, alongamento, aumento dos movimentos, maior controlo sobre os movimentos, motricidade fina e grossa; coordenação motora.

Houchens (1983, citado por Joseph, 2011) afirma que a integração musical proporciona aos alunos com NEE experiências concretas e práticas que são essenciais para o desenvolvimento da capacidade de cada criança raciocinar, pensar, resolver problemas, analisar, avaliar e melhorar a criatividade. Se as crianças tiverem oportunidade e forem estimuladas a serem expressivas, este exercício vai proporcionar-lhes, ainda, um sentimento de autonomia e empoderamento (Dixon & Chalmers, 1990, citado por Joseph, 2011).

Surrency (2001) constatou, através de uma investigação sobre a participação dos alunos com NEE em programas de música instrumental, que a expressão sonoro-musical tem impacto ao nível da autoestima e do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Também num estudo realizado por Özeke (1998), a música revelou ser uma ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem. O autor observou que o uso da música ajudou o investigador a estabelecer comunicação com as crianças, que estas sentiram-se confortáveis com atividades musicais, aprenderam conceitos e desenvolveram competências mais facilmente, desfrutaram das atividades e dos materiais que foram apresentados e isso estimulou o seu desenvolvimento académico e social.

No presente estudo foram registados progressos ao nível da expressão, comunicação verbal e não-verbal nos sujeitos participantes. A expressão sonoro-musical foi também utilizada de forma intencional pelos técnicos participantes como um canal de comunicação verbal e não-verbal com os sujeitos.

İzgü (1993, citado por Kocabas & Ozeke, 2012) concluiu também, através de um estudo levado a cabo na Turquia, que a expressão sonoro-musical afetou positivamente o desenvolvimento da área da linguagem, emocional, social, física e psicomotora de crianças com deficiência auditiva.

Ockelford (2009) aprofundou um pouco mais a investigação e afirma que as vocalizações expressivas não-verbais, semelhantes às que foram manifestadas por alguns participantes na presente investigação, utilizam as competências necessárias para expressar emoções vocalmente em comunicação não-verbal e na fala. Estas manifestações estão presentes de forma transcultural, sugerindo uma derivação filogenética comum de "vocalizações de efeitos não-verbais" e aparentemente incorporadas ontogeneticamente na interação vocal mãe / bebê precoce (Papousek, 1998).

Esta manifestação comportamental pode ser transferida de um modo geral para a música, sendo que a pesquisa na área da psicologia da música nos últimos 70 anos mostrou que, recursos como registo, tempo e dinâmica relacionam-se com alguma consistência a estados emocionais específicos. A título de exemplo, passagens musicais num registo alto podem parecer excitantes, enquanto séries de notas baixas são mais propensas a promover seriedade. Um ritmo acelerado tenderá a induzir sentimentos de excitação, em contraste com os tempos lentos que podem significar tranquilidade ou até mesmo a paz. Estes elementos podem, assim, ser refletores e indutores de estados emocionais do indivíduo.

Segundo Ockelford (2013), a música desempenha também uma função importante ao nível da compreensão do significado das palavras, por exemplo, quando os sons que compõem as peças têm qualidades percetivas, e estas podem ser experimentadas ao mesmo tempo em que os rótulos verbais associados a elas são enunciados, ou através de movimentos corporais que são sincronizados apenas com a batida, ou a batida em combinação com a repetição de motivos, por exemplo.

Segundo David Hargreaves e Adrian North (1997), referências na área da psicologia da música, para uma criança/jovem com PEA, ouvir música, explorar as propriedades multissensoriais dos instrumentos, cantar, tocar instrumentos e inventar novas peças são atividades que pode realizar satisfatoriamente sozinha, uma vez que as sessões de

música/musicoterapia oferecem um quadro único e seguro através do qual muitas das competências associadas à interação social podem ser experimentadas e desenvolvidas. Por outro lado, professores e terapeutas podem fornecer oportunidades estruturadas para que as crianças nos primeiros estágios do desenvolvimento musical (níveis 1, 2 e 3 do SOI) oiçam os sons que outros produzem, numa variedade de contextos, e respondam apropriadamente a estas.

De acordo com os mesmos autores (Hargreves & North, 1997) pode ser apropriado que pelo menos algumas das atividades sejam realizadas numa base de um para um, com o professor/terapeuta e o aluno trabalhando em proximidade, soando como um elemento num padrão mais amplo de contato multissensorial. Nesta abordagem é provável que haja uma conexão íntima entre a atividade compartilhada e a relação entre o adulto e a criança; o que permite que um incentive o outro a expressar-se, e conseqüentemente, evolua. Esta fundamentação vem de certa forma suportar e valorizar a abordagem individual.

Segundo Cheng (2010), existem alguns fatores importantes que influenciam, direta ou indiretamente, o desenvolvimento sonoro-comportamental do indivíduo no seu desempenho escolar, nomeadamente, fatores relacionados com o sujeito, fatores relacionados com o professor/terapeuta e fatores relacionados com o contexto de intervenção.

Apesar dos dados obtidos na investigação revelarem a aquisição, o desenvolvimento e a manutenção das várias competências (acima mencionadas) nos sujeitos, considera-se pertinente refletir, também, sobre o facto de os participantes que tiveram intervenção grupal terem apresentado níveis mais elevados de comportamentos sonoro-musicais na interatividade, no envolvimento e na consistência. Apesar de estes poderem resultar de uma série de variáveis (tal como, nível de maturidade, abordagem do terapeuta/professor, entre outros), o facto de a intervenção ter sido em grupo é um elemento diferenciador relevante nos resultados obtidos.

Vários autores referem a importância da aprendizagem em grupo, existindo uma série de conceitos que suportam e validam o impacto da mesma no processo de aprendizagem. O conceito da aprendizagem cooperativa não é recente, sendo Vygotsky (1934) uma das importantes referências nesta matéria.

De acordo com o conceito da aprendizagem cooperativa, os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com pares mais capazes, se a aprendizagem ocorrer na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos (Marreiros, Fonseca & Conboy, 2001). O aluno não constrói o seu conhecimento na forma puramente individual, mas através da interação social.

A expressão sonoro-musical revelou-se, na presente investigação, um meio importante para promoção da aprendizagem cooperativa. Segundo Gordon (2000), as atividades de expressão sonoro-musical são extremamente benéficas se se promover a participação em grupo e a aprendizagem cooperativa, pois, as crianças aprendem muito através da interação umas com as outras e como tal “não há orientação informal mais benéfica do que aquela que é exercida quando há diversas crianças num grupo” (Gordon, 2000, p. 316). A interação sonoro-musical em grupo pode influenciar no sentimento de inclusão e pertença do sujeito a um determinado grupo e contexto, que pode ser desinibidor e um catalisador para o envolvimento do mesmo.

Lopes e Silva (2009) destacam um conjunto de competências sociais que são adquiridas direta ou indiretamente na aprendizagem cooperativa, nomeadamente: falar um de cada vez, elogiar, partilhar os materiais, pedir ajuda, falar baixo para não perturbar, participar com os outros, permanecer na tarefa, utilizar os nomes das pessoas, encorajar os outros, esperar pela sua vez, comunicar, aceitar as diferenças, saber ouvir, resolver conflitos, seguir instruções, gerir os materiais, celebrar o sucesso, entre outras.

Um outro fator importante a mencionar para este resultado comportamental, vai de encontro à Teoria de Autodeterminação (TA) de Deci e Ryan (1985, 2002), na medida em que os sujeitos que tiveram intervenção grupal, independentemente do nível de interiorização de cada um, estiveram num contexto mais propício ao envolvimento e à motivação intrínseca (a partir da curiosidade e motivação instintiva de cada sujeito) e extrínseca (na procura da aprovação do (s) outro (s) sujeitos do grupo, no resultado do seu desempenho). A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*) tem sido bastante discutida no campo da motivação para a aprendizagem escolar, havendo muitos estudos evidenciando que a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho dos estudantes, bem como a aprendizagem pode interferir na sua motivação (Pfromm, 1987, Schunk, 1991, Mitchell Jr, 1992). De acordo com alguns autores, a motivação é “um processo psicológico no qual interatuam as características da personalidade (por exemplo, motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas, perspetiva de futuro) e as características ambientais percebidas” (Lens, Matos & Vansteenkiste, 2008, p. 17).

É conhecido que um fator central para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos são os problemas motivacionais, pois podem comprometer gravemente a aprendizagem dos mesmos (Martini & Shore, 2008). A questão da motivação é tida como um elemento fundamental no uso de recursos do indivíduo, de modo a se alcançar um objetivo. Segundo

Balancho e Coelho (1996), através da motivação, consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar e para descobrir e rentabilizar competências.

O envolvimento do sujeito na atividade, pressupõe que o mesmo se encontre motivado na execução da ação. A avaliação do nível de envolvimento do sujeito em cada sessão, ao longo das 23 semanas, apresenta um padrão comportamental da motivação dos sujeitos participantes na investigação. É interessante verificar que, os sujeitos que tiveram intervenção em grupo, manifestaram índices de envolvimento mais elevados que os sujeitos que tiveram intervenção individual. Aliás, é no domínio interativo que todos os sujeitos (que tiveram intervenção em grupo e individualizada) apresentam maiores níveis de envolvimento nas manifestações de comportamentos sonoro-musicais.

Partimos, assim, do princípio que os sujeitos que tiveram intervenção grupal, independentemente do nível de interiorização de cada um, estiveram num contexto mais propício ao envolvimento e à motivação intrínseca (a partir da curiosidade e motivação instintiva de cada sujeito) e extrínseca (na procura da aprovação do (s) outro (s) sujeitos do grupo, no resultado do seu desempenho).

Um outro fator que pode ter sido influenciador na motivação do sujeito na atividade, é a interação sonoro-musical em grupo. Este fator pode influenciar no sentimento de inclusão e pertença do sujeito a um determinado grupo e contexto, que pode ser desinibidor e um catalisador para o envolvimento do mesmo.

A motivação intrínseca é considerada por Deci e Ryan (2000), o suporte para o crescimento, integridade psicológica e coesão social. Representa uma tendência natural para procurar a novidade, o desafio e para atingir e exercitar as próprias aptidões. Diz respeito ao empenho numa determinada tarefa por esta ser interessante, envolvente ou, de certa forma, criadora de satisfação.

Cheng (2010) considera a preferência musical dos sujeitos, como um dos fatores significativos para o resultado do comportamento sonoro-musical dos mesmos. Benenzon (1985) fala de uma identidade sonora musical (ISO), que caracteriza cada indivíduo como um ADN específico, que acompanha o sujeito desde os primeiros sons que ouve e que retrata e caracteriza a individualidade de cada um. Este ISO musical desempenha um papel importante em processos de reminiscência e envolvimento do sujeito. A probabilidade de envolvimento de um indivíduo numa atividade é maior se o conteúdo lhe for significativo e de encontro ao seu interesse. Como tal, as estratégias sonoro-musicais utilizadas pelos musicoterapeutas na presente investigação tiveram sempre em conta a identidade sonora de cada sujeito participante,

numa procura contínua do interesse e do envolvimento do sujeito na atividade/momento sonoro-musical.

A diferente natureza das dificuldades provenientes do diagnóstico de cada sujeito participante, é também um dos fatores explicativos para a diferença dos perfis sonoro-musicais obtidos, influenciando nos resultados mensuráveis do envolvimento e da consistência dos mesmos nas manifestações dos respectivos comportamentos sonoro-musicais. Fatores como, a medicação e o tipo de diagnóstico podem influenciar no desempenho do sujeito, através de comportamentos como, sonolência e apatia, ou excitação e hiperatividade. Por vezes, a limitação na compreensão da atividade, levou a dificuldades no desempenho de determinadas tarefas musicais (como por exemplo, as atividades rítmicas de pergunta-resposta, requerem já um nível de consciência e percepção cognitiva do sujeito, nem sempre presente em todos os sujeitos participantes na investigação, ou oscilante na sua manifestação sonoro-musical, dependendo da influência de fatores externos). Contudo, independentemente da sua tipologia existem fatores comuns e transversais a todos os sujeitos participantes na investigação.

O défice de comunicação e linguagem verbal é uma das dificuldades que é transversal a todos os sujeitos participantes na investigação. Torna-se interessante verificar como todos os sujeitos adotam a música como linguagem e forma de comunicação, como um meio completo de interação social, pois essa comunicação é feita empática e musicalmente através do envolvimento com um, ou mais, parceiros. Esta situação ocorre numa amostra, onde 9 elementos em 10, apresentam um diagnóstico de dificuldades socio-relacionais.

A música e o discurso são frequentemente colocados lado a lado como casos comparativos. As suas sobreposições relativas e desassociações foram bem exploradas (por exemplo, Patel, 2008). Mas um atributo chave, que distingue estes dois domínios, tem sido muitas vezes ignorado: a maior preponderância de repetição na música em comparação com a fala. Estudos recentes mostraram que a familiaridade - conseguida através da repetição - é um componente crítico do envolvimento emocional com a música (Pereira, Teixeira, Figueiredo, Xavier, Castro, & Brattico, 2011).

Por vezes, a comunicação sonoro-musical surge em sessão através de processos de imitação. De acordo com a teoria zigónica (Ockelford, 2013), a imitação reside no coração da estrutura musical e é através da repetição, transformação ou mesmo evitação consciente do material que é oferecido nos diálogos, que os padrões de influência, controlo e autonomia entre os participantes podem ser estabelecidos, mantidos ou modificados. Essas interações podem ser relativamente simples ou altamente sofisticadas, e a análise usando uma abordagem zigónica

permite que professores e terapeutas avaliem com alguma precisão o impacto que um participante tem no outro.

Ockelford (2013) defende ainda que, se a teoria zigônica estiver correta, a capacidade de ouvir a estrutura musical através da imitação sonora percebida deve-se desenvolver como uma característica da maturação humana.

A intencionalidade é outra das características presentes em todos os sujeitos participantes na investigação, independentemente do seu grau de diagnóstico. É também um elemento central e objeto de avaliação ao longo de todo o programa *SOI*. Utilizada para definir o estatuto da consciência, segundo Searle (1983), a mente humana possui um funcionamento consciente e intencional, sendo estas as suas características principais. É esta intencionalidade que define cada sujeito e a consciência da sua produção sonoro-musical.

Ockelford *et al.* (2010), sugerem a existência de seis etapas principais na compreensão e no envolvimento de crianças com dificuldades de aprendizagem com a música. Estes podem ser resumidos da seguinte maneira:

1. Confusão e Caos
2. Consciência e Intencionalidade
3. Relacionamentos, Repetição, Regularidade
4. Formação de grupos sonoros
5. Ligações estruturais mais profundas
6. Expressão artística madura

De acordo com estes mesmos autores, os sujeitos com necessidades educativas especiais mais profundas tendem a funcionar nos níveis 1-3.

Neste caso, a média geral dos comportamentos sonoro-musicais manifestados na presente investigação, situou-se nos níveis 2 e 3, sendo que, os elementos que tiveram intervenção grupal revelaram mais envolvimento, repetição e regularidade nos comportamentos sonoro-musicais manifestados no domínio interativo. Os sujeitos que tiveram intervenção individual, manifestaram mais registos de envolvimento, repetição e regularidade comportamental no domínio proativo.

Um outro fator que pode ter influenciado nos resultados dos comportamentos sonoro-musicais manifestados pelos sujeitos encontra-se relacionado com o terapeuta/professor.

A personalidade do terapeuta/professor tem uma influência direta na motivação e no desempenho do aluno (Cheng, 2010; Lecanuet, 1996; Papousek, 1996; Trehub, 2001). Se por um lado, o sentido de humor e a brincadeira são encorajadores para o desempenho

comportamental do sujeito, por outro, a capacidade de proporcionar tempo de espera e de “dar o tempo necessário de resposta” ao outro, podem ser os principais fatores para a obtenção de manifestações sonoro-musicais por parte do sujeito (Fassbender, 1996). Os *timings* e os *delays* de resposta de cada sujeito participante na investigação variam de caso para caso, sendo que é nos casos de doença degenerativa (estudo de caso M. e L.) que os *delays* de resposta sonoro-musical são mais notórios. A capacidade de espera por parte do terapeuta desempenha aqui um papel importante, uma vez que se relaciona diretamente com o sentimento de frustração ou de realização do sujeito.

A abordagem do terapeuta/professor, através da sensibilização para a utilização de métodos ajustados às necessidades dos sujeitos, é também considerada um fator explicativo importante no resultado dos comportamentos obtidos.

Segundo Kellett e Nind (2003, citado por Cheng, 2010), a interação intensiva (o uso de expressões faciais exageradas, gestos e vocalizações, expressão dramática, abordagens multissensoriais) é uma abordagem que facilita o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas em indivíduos com dificuldades profundas de aprendizagem, elicitando maior número de respostas positivas por parte dos mesmos. Uma vez que, todos os sujeitos participantes na investigação apresentam comprometimento verbal, parcial ou total, a expressão corporal e facial torna-se um recurso crucial de comunicação e envolvimento por parte dos terapeutas, no processo relacional e comunicativo com os mesmos. O recurso a atividades multissensoriais, por parte dos terapeutas, é também uma forma de motivar, enriquecer e envolver os sujeitos nas sessões, com o objetivo de criar memórias sensoriais auxiliadoras de processos de repetição futura e de consolidação das aprendizagens.

A formação do terapeuta/professor, também surge como um fator importante no tipo de abordagem que este apresenta face à sua intervenção, que pode vir a influenciar nos comportamentos sonoro-musicais dos sujeitos, e conseqüentemente nos resultados obtidos. O terapeuta/professor deve ter a formação necessária e adequada a este tipo de intervenção, conhecendo as características de desenvolvimento dos vários diagnósticos, sabendo interpretar corretamente os devidos comportamentos sonoro-musicais, assim como a sensibilidade e o conhecimento necessários para promover, não só, o desenvolvimento dos comportamentos sonoro-musicais, como também o desenvolvimento geral do indivíduo, adequando os mesmos aos vários tipos de diagnóstico e comprometimentos que os sujeitos apresentam.

Na presente investigação, os musicoterapeutas intervenientes tinham prática e formação especializada neste tipo de intervenção, orientação relativamente à implementação do programa

SOI, através de recursos a plataformas específicas do programa *online*, onde inclusive podiam ter acesso a vídeos práticos exemplificativos de estratégias de intervenção em cada item e elemento do programa.

Tendo em conta todos os fatores mencionados até aqui, é ainda necessário referir os fatores relacionados com o contexto escolar (Cheng, 2010), que interferem direta, ou indiretamente, com a intervenção. Um dos fatores que interfere na qualidade da intervenção, são os recursos materiais existentes (variedade, quantidade e qualidade), nos diversos contextos de intervenção. Segundo Papousek (1996), a diversidade dos materiais apresentados no contexto, pode facilitar e enriquecer o desempenho sonoro-musical de sujeitos com necessidades educativas especiais.

Segundo Kocabas e Ozeke (2012) se analisarmos os estudos realizados nesta área nos anos 90 e século XXI, tem existido um aumento gradual do número de estudos e publicações sobre o uso de atividades musicais em educação especial e em musicoterapia, simultaneamente com uma melhoria na consciencialização e no reconhecimento dos serviços de musicoterapia em educação especial e do reconhecimento da importância da expressão sonoro musical para a população em questão. O número limitado de estudos realizados na área da educação especial sobre o uso de atividades musicais e não-musicais focavam-se essencialmente nos resultados do desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, realização e conceitos de ensino.

Pode-se, assim, concluir que a expressão sonoro-musical tem revelado resultados (Cheng, 2010; Fassbender, 1995; Kocabas e Ozeke, 2012; Papousek, 1996) ao nível da sua intervenção na prática com crianças e jovens com NEE. A colaboração entre diferentes áreas de proficiência é fortemente necessária para alcançar o mesmo objetivo de melhorar as práticas na educação especial. A contribuição do conhecimento científico nesta área através de publicações, investigações e práticas, e a partilha desses conhecimentos, são também áreas de trabalho necessárias (Kocabas & Ozeke, 2012). Pretendeu-se, assim, identificar e definir alguns dos principais conceitos que pertencem a esta esfera emergente de atividade, contrastando com os resultados obtidos na presente investigação, de forma a contribuir cientificamente na área em questão.

CAPÍTULO V. CONCLUSÃO

No presente capítulo, pretende-se abordar numa perspetiva crítica algumas limitações da presente investigação, elaborar sugestões para futuras investigações na área em questão e referir sumariamente os aspetos conclusivos da presente investigação.

5.1 Críticas e sugestões para futura investigação

5.1.1 Limitações da presente investigação

Pretende-se neste ponto realizar algumas considerações críticas sobre as limitações da presente investigação e do programa *SOI*, sentidas no decorrer da mesma, e realizar algumas sugestões para futura investigação. Procurar-se-á suportar esta análise crítica com alguma fundamentação teórica.

Existem vários fatores resultantes do decorrer da investigação que poderão, à partida, implicar algumas limitações na mesma.

A questão do tempo de duração da investigação no terreno pode trazer por si alguma influência nos resultados obtidos, e por sua vez alguma limitação à investigação. Foram analisadas 23 sessões em cada sujeito participante, durante o mesmo período de tempo (entre os meses de setembro e maio). Contudo, enquanto alguns sujeitos tiveram as sessões semanalmente, de forma ininterrupta, outros tiveram várias interrupções letivas (férias escolares) que coincidiram com a regularidade e a ocorrência das sessões. Este facto pode ter influenciado (direta ou indiretamente) no nível e no desenvolvimento das respostas sonoro-musicais manifestadas pelos sujeitos.

A falta de homogeneidade entre os diferentes espaços de intervenção, também pode ter introduzido variáveis que tenham influenciado os resultados obtidos (barulho exterior, temperatura da sala, conforto, acessibilidade aos instrumentos, luz, entre outros).

O facto de terem existido três técnicos a implementarem o programa de investigação no terreno e a recolherem dados, também pode trazer algumas limitações nos resultados derivada da subjetividade da prática de intervenção dos mesmos, apesar da existência de um guia técnico sobre a implementação e atuação do programa *SOI*.

Um outro fator que deve ser tido em conta, independentemente da formação de cada terapeuta, foi a forma subjetiva como cada terapeuta percecionou e interpretou o programa, assim como a forma como interpretou os comportamentos sonoro-musicais observados, e que pode ter resultado em diferentes análises comportamentais, fazendo com que possa ter dado origem a registos díspares de manifestações comportamentais semelhantes.

O papel do investigador, como observador participante e não participante na presente investigação, é outro fator que se considera relevante e a ter em conta, na medida em que também pode ter contribuído nas limitações do estudo.

O ponto central desta problemática relaciona-se diretamente com a questão da observação não participante/participante.

Rodríguez *et al.* (1999) salientam que a observação participante é um dos procedimentos de observação mais utilizados na investigação qualitativa. Yin (2005) refere que a observação participante é um modo especial de observação, em que o investigador não é meramente um observador passivo, mas pode assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados.

Autores como Bogdan e Biklen (1994), Vázquez e Angulo (2003) e Lessard-Hébert *et al.* (2005, citado por Meirinho & Osório, 2010) sustentam a ideia de um contínuo entre a observação não participante e a observação participante. Neste sentido, a ideia de participação não é absoluta e podem ocorrer diferentes graus de implicação por parte do investigador.

A investigação participante não se revela uma tarefa fácil, pois requer uma certa aprendizagem que permita ao investigador desempenhar o duplo papel de investigador e de participante (Meirinho & Osório, 2010). A importância da observação participante é salientada por Yin (2005), quando afirma que: “(...) Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo” (p. 122).

Sobre este aspeto, Rodríguez *et al.* (1999) acentuam:

(...) não obstante o esforço investido, será suficientemente compensado com a qualidade da informação obtida através deste procedimento. O observador participante pode aproximar-se num sentido mais profundo e fundamental às pessoas e comunidades estudadas e aos problemas que as preocupam. Esta aproximação que situa o investigador no papel dos participantes, permite obter perceções da realidade estudada que dificilmente se poderiam conseguir sem se implicar de maneira efetiva. (p. 165-166).

Apesar de se colocar o problema da interferência, a implicação apresenta também vantagens, tais como uma maior aproximação à realidade dos dados, uma melhor compreensão das motivações das pessoas e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo (Fragoso, 2004, citado por Meirinho & Osório, 2010).

5.1.2 Limitações do programa *SOI*

Neste ponto pretende-se fazer uma abordagem a alguns aspetos do programa *SOI*, considerados como limitações deste mesmo programa.

Uma crítica abordada por Cheng (2010) ao programa *SOI*, diz respeito ao critério “desenvolve preferências musicais”, que se encontra discriminada no nível 5 (correspondendo a idade cronológica de desenvolvimento de 5 anos) da estrutura do *SOI*. Contudo, hoje em dia, a literatura e a investigação existentes na área do desenvolvimento musical são vastas na matéria que defende o reconhecimento da voz maternal pelo feto, manifestando uma preferência e reações físicas e emocionais à mesma, quer ainda dentro da barriga da mãe, quer quando recém-nascido (Lecaunet, 1996, Papousek, 1996). O reconhecimento e manifestação de preferência musical, continua a observar-se nos primeiros meses de vida (6 a 11 meses), através de respostas rítmicas e envolvimento (Fassbender, 1996, Trevarthen, 2002, Trehub, 2006) e ao longo dos primeiros anos de vida.

Cheng (2010) refere, também, que dentro do item “apresenta preferência musical”, o item “consegue responder a sons distintos”, é segundo a literatura, observável entre a 32^a e a 36^a semana de desenvolvimento fetal. Segundo a mesma autora (2010), o programa *SOI* necessita de uma discriminação mais precisa dos comportamentos musicais nos estágios de desenvolvimento da criança e do item “desenvolve preferências musicais”, não só de forma a incluir e a abranger mais comportamentos musicais de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, mas também de forma a tornar a correspondência dos níveis do programa *SOI* mais coerente e precisa.

Considera-se interessante ter em consideração, que o estágio de desenvolvimento do sujeito com NEE ou multideficiência é sempre relativo e subjetivo, dependendo da sua condição, da fase em que se encontra, e ainda de fatores externos (como por exemplo, a medicação), dificultando, muitas das vezes, uma evolução gradual ou linear do desenvolvimento dos mesmos. O programa *SOI* e a avaliação concêntrica respeita e permite avaliar esses momentos.

A avaliação do contacto ocular e de comportamentos corporais (como por exemplo, o toque), assim como, o registo (aumento/redução) de estereotípias, ecolalias e circunlóquios ao nível do discurso, que são considerados elementos importantes na avaliação do desenvolvimento dos indivíduos com NEE, PEA e multideficiência, também não fazem parte dos parâmetros de avaliação e registo do programa *SOI*. Ou seja, apesar de se tratar de um programa de avaliação e desenvolvimento de comportamentos sonoro-musicais, existem manifestações comportamentais que se encontram associadas a estes comportamentos, e que são consideradas relevantes no desenvolvimento e na avaliação dos sujeitos com NEE e multideficiência.

Devido a ambiguidade de alguns conceitos da estrutura do *SOI*, foi sentida em geral, alguma dificuldade na interpretação e no enquadramento de alguns comportamentos sonoro-musicais observados nas sessões. Alguns conceitos deveriam estar mais claros, de forma a evitar divergências no registo das observações.

A escassez de bibliografia relacionada com a música, a expressão sonoro-musical e o desenvolvimento e a avaliação em crianças, jovens e adultos com necessidades especiais e multideficiência, demonstra a necessidade de futuras investigações nesta matéria.

Tornar-se-ia interessante, em futuras investigações, aplicar e adaptar o programa *SOI* a outras tipologias de população, nomeadamente na área da saúde mental e demências, pois o processo de avaliação e desenvolvimento dos comportamentos sonoro-musicais são muitas vezes semelhantes, independentemente do grau/profundidade do diagnóstico e do estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra. Seria necessário adequar alguns itens/níveis de avaliação, mas seria interessante testar e avaliar a exequibilidade da aplicação deste instrumento nesta população, uma vez que não existem instrumentos em português que avaliem estas dimensões nos indivíduos em questão.

Em modo conclusivo, a expressão musical não é uma atividade predominante nas UAEM, nem nas terapias complementares de crianças e jovens com NEE. A inclusão deste tipo de intervenção em equipas multidisciplinares, não só fornece informação complementar de diagnóstico e avaliação, como se revela facilitadora e evocadora de manifestações comportamentais no indivíduo. A abordagem personalizada e adequada no seu conteúdo, às características de cada indivíduo, faz com que esta despolete interesse e motivação no mesmo.

A formação especializada de técnicos na área em questão revela-se emergente em Portugal, assim como a sensibilização e a procura deste tipo de intervenção por parte de

instituições e entidades, públicas e privadas, nas áreas social, da saúde e da educação, com várias populações-tipo. A inexistência, em português, de instrumentos de avaliação de comportamentos sonoro-musicais em crianças e jovens com NEE, e simultaneamente desencadeadores de desenvolvimento comportamental, juntamente com os resultados apresentados pela investigação internacional sobre este tipo de intervenção, foram os elementos motivacionais para a realização desta temática de investigação.

A presente investigação teve, assim, como questão orientadora deste estudo, perceber - De que forma a expressão sonoro-musical, em contexto educativo, pode contribuir em processos de avaliação, manutenção e desenvolvimento de competências em crianças e jovens com NEE?

Para ajudar a responder a esta questão, pretendeu-se implementar e compreender de que modo a utilização do programa *Sounds of Intent* contribui para a avaliação e desenvolvimento de comportamentos musicais, cognitivos e socio-relacionais de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Como resposta às questões de investigação, desenvolveram-se as seguintes estratégias: a) numa dimensão teórica, implementou-se o programa *SOI* como fundamentação no sentido de obter resposta às questões colocadas; b) utilizou-se uma abordagem de estudo de caso múltiplo, com trabalho de campo incorporado, de observador não participante e participante, focando-se nos comportamentos musicais observados, no desenvolvimento e na avaliação dos mesmos, durante o período de 23 semanas, permitindo uma análise descritiva e comparativa entre os mesmos.

Através da implementação dos instrumentos do programa *SOI*, desenvolveram-se competências e recolheram-se dados relativamente ao desenvolvimento sonoro-musical de 10 crianças e jovens com NEE, ao longo de um período de 23 semanas de intervenção.

A análise dos dados obtidos permitiu verificar que o uso de música e da expressão sonoro-musical em crianças e jovens com NEE pode contribuir para o desenvolvimento, manutenção e avaliação de competências e comportamentos sonoro-musicais nos mesmos. Pode, inclusive, incentivar processos intencionais de comunicação verbal e não-verbal, competências motoras, cognitivas e socio-relacionais, verificando-se, também, registos de desenvolvimento nos comportamentos dos sujeitos participantes, ao nível da linguagem expressiva e recetiva.

Todos os participantes manifestaram evolução no seu desenvolvimento e nas manifestações sonoro-musicais, desde ligeiras a mais complexas, não havendo registos de regressões ou perdas de competências durante o período em que a intervenção decorreu.

Foram registadas manifestações e evoluções de comportamentos sonoro-musicais dos participantes nos domínios reativo, proativo e interativo. Verificaram-se maioritariamente comportamentos sonoro-musicais de carácter interativos, registando-se os níveis mais elevados nos sujeitos que tiveram intervenção grupal, o que significa que demonstraram comportamentos sonoro-musicais interativos mais complexos e elaborados.

Os sujeitos que tiveram intervenção individualizada, por sua vez, apresentaram um perfil sonoro-musical predominantemente reativo. Contudo, apresentaram níveis de comportamento e envolvimento sonoro-musicais mais elevados, no domínio proativo. Os sujeitos que tiveram intervenção individualizada revelaram níveis comportamentais de envolvimento e de consistência sonoro-musical, ligeiramente mais baixos que os sujeitos que tiveram intervenção grupal.

Parte-se, assim, do princípio que os sujeitos que tiveram intervenção grupal, independentemente do nível de interiorização de cada um, estiveram num contexto mais propício ao envolvimento e à motivação intrínseca (a partir da curiosidade e motivação instintiva de cada sujeito) e extrínseca (na procura da aprovação do(s) outro(s) sujeitos do grupo, no resultado do seu desempenho).

As entrevistas realizadas permitiram-nos aprofundar as questões relativas à perspetiva dos técnicos participantes na investigação, sobre a importância da expressão sonoro-musical no desenvolvimento e avaliação do indivíduo, assim como sobre a eficácia e adequação do programa *SOI*.

Os três técnicos participantes na investigação verificaram nas crianças e nos jovens, aquando a utilização de atividades musicais, reações de espontaneidade e mobilização para a expressividade, movimento, interação socio-relacional, comportamentos impulsivos ou de apreensão na exploração dos vários instrumentos musicais.

Verifica-se, assim, que foi possível avaliar, manter e desenvolver competências em crianças e jovens com NEE, através da expressão sonoro-musical, e, por conseguinte, do programa *SOI*, ou seja, desenvolveram-se e avaliaram-se manifestações de comportamentos reativos, proativos e interativos, intimamente relacionados com áreas de desenvolvimento cognitivo, motor, comunicativo e socio-relacional.

Quer a abordagem utilizada quer os instrumentos aplicados na presente investigação, revelaram-se acessíveis e avaliadores da subjetividade e do nível de desenvolvimento que cada sujeito participante, com NEE, representa. Foi possível verificar índices de desenvolvimento nos comportamentos sonoro-musicais dos sujeitos participantes, assim como, a manutenção de competências por parte dos mesmos.

Pretendeu-se, assim, com a presente investigação, através de uma análise do estado da arte, dar resposta a uma necessidade e contribuir para a realidade contextual portuguesa, na área da intervenção e das NEE, através da apresentação de um instrumento de avaliação e de uma abordagem desenvolvimental de intervenção, testada no Reino Unido e reconhecida internacionalmente, mas até ao momento inexistente em Portugal.

Pretendeu-se, também, identificar e definir alguns dos principais conceitos que pertencem a esta esfera emergente de atividade, que se encontra a lançar as bases sobre as quais uma disciplina relativamente recente poderá evoluir de forma coerente no futuro próximo.

Embora até ao momento não exista uma abordagem conceptual na área da expressão sonoro-musical referente e adequada às crianças e jovens com NEE, é possível identificar cientificamente abordagens e estratégias que foram amplamente bem-sucedidas relativamente a esta população. O ponto-chave a ter em mente é se e quando todas essas crianças ou jovens, independentemente do quão talentosas ou da profundidade do seu diagnóstico, beneficiarão de práticas sistematizadas e sustentadas no terreno.

De um modo geral, o mais importante é assegurar que a prestação de serviço por parte de especialistas nesta matéria seja implementada o mais cedo possível, com o objetivo, sempre, de minimizar o impacto da deficiência através da maximização do potencial e da essência da criança/jovem.

Referências

- Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. [Textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994.]
- Aldridge, D. (1998). *Music therapy with children*. London: Jessica Kingsley.
- Almeida, J. (2001). Em defesa da investigação-ação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (37), 175-176. (Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n37/n37a09.pdf> Consultado em: novembro de 2015.
- Amado, M. (1999). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Caminho da educação.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Bahia, S. (2008). Constrangimentos à Expressão Artística. *Comunicação apresentada no Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos, Beja*, pp.137-148.
- Balancho, M.J. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becker, E. (1997). *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benenzon, R. (1985). *Manual de musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Braithwaite, M. & Sigafos, J. (1998). Effects of social versus musical antecedents on communication responsiveness in five children with developmental disabilities, *Journal of Music Therapy*, 35 (2), 88-104. <https://doi.org/10.1093/jMt./35.2.88>.
- Brown, L. & Jellison, J. (2012). Music research with children and youth with disabilities and typically developing peers: A systematic review. *Journal of Music Therapy*, 49 (3), 335 – 364. <https://doi.org/10.1093/jMt./49.3.335>.
- Bogdan, R. & Biklen. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruscia, K. (1997). *Definindo musicoterapia*. Espanha: Edição/reimpressão: AMARU.

- Bruscia K. (1998). *The dynamics of music psychotherapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers. ISBN 1-891278-05-3
- Bruscia, K. (1999). O desenvolvimento musical como fundamentação para a terapia. In *Proceedings of 18 Annual Conference of the Canadian Association for Music Therapy, 1991. Tradução: Lia Rejane Mendes Barcellos. Rio de Janeiro, 1999.*
- Bunt, L. (1994). *Music therapy: an art beyond words*. London: Routledge
- Calderon, D. (2014). La práctica musical en grupo como camino hacia el bienestar de los adolescentes. In J. Gustems (Ed.), *Arte e bienestar. Investigacion aplicada* (pp.74-84). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J. & Calderón-Garrido, C. (2016). Projects in music education: a bridge to well-being. *International Scientific Researches Journal*, 72 (4), 68-74. <https://doi.org/10.21506/j.ponte.2016.4.9> .
- Canavilhas, G. (2010). *A educação artística e a formação de públicos*. Lisboa: Centro Nacional de Cultura e Clube Unesco.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural math's classes. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.
- César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3). [Special issue: Inclusive education ten years after Salamanca. <https://doi.org/10.1007/bf03173412> .
- César, M., & Carvalho, C. (2001). Novas orientações curriculares: Da matemática para alguns à matemática para todos. In I. Lopes, & M. C. Costa (Eds.), *Actas do XII seminário de investigação em educação matemática* (pp. 131-149). Vila Real: Associação de Professores de Matemática.
- César, M. & Santos, J. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, 14, 156-184.

- Chamberlain, S. P & Gallegos, J. (2006). Judith A. Jellison: music and children with special needs. *Intervention in School and Clinic*, 42 (1), 46-50. <https://doi.org/10.1177/10534512060420010801> .
- Cheng, E. (2010). *Musical behaviors and development of children and young people with complex needs: three longitudinal case studies*. (Tese de doutoramento não publicada). Institute of Education, University of London.
- Cohen, I., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5ªed). London: Routledge.
- Copland, A. (1974). *Como ouvir e entender a música*. São Paulo: Artenova
- Corke, M. (2002). *Approaches to communication through music*. London: David Fulton <https://doi.org/10.4324/9780203462355>.
- Costa, J. (1998). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Creswell, J. W. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Crncec, R., Wilson, J., & Prior, M. (2006). The cognitive and academic benefits of music to children: facts and fiction. *Education Psychology*, 26 (4), 579-594.
- Cruz, J. (2009). Stepping into America: An educator's journey to the intersection of special education and the arts. *Teaching artist journal*, 7 (3), 39-43. <https://doi.org/10.1080/15411790902932505> .
- Dalben, A. (1991). A educação musical na atual organização do trabalho escolar. In: *Cadernos de Estudo*. São Paulo.
- Davies, A. & Richards, E. (2002). *Music therapy and group work*. London: Jessica Kingsley.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01 .
- Ducorneau, G. (1984). *Introdução à musicoterapia*. São Paulo: Manole.
- Elliott, J. (1996). *El Cambio Educativo desde la Investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Um estudo. Lisboa: IIE
- Faria, M. (2014). *O contributo da música na educação, reabilitação e inclusão de crianças com N.E.E.* (Dissertação de Mestrado), Universidade Portucalense, Portugal.
- Fassbender, C. (1996). Infants' auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*, 56-87. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Faux, F. (2015). Commentary on “The Sounds of Intent project: modelling musical development in children with learning difficulties”. *Tizard Learning Disability Review*, 20(4), <https://doi.org/10.1108/TLDR-06-2015-0025>.
- Faux, F., Finch, D. & Featherstone, L. (2012). “InStep: a video database assessment tool”. In Miesenberger, K., Karshmer, A., Penaz, P. and Zagler, W. (Eds.), *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2012. Lecture Notes in Computer Science*, vol 7382, 73-76. Springer, Berlin and Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-31522-0_11
- Fernandes, J. (2000). Pesquisa em educação musical: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. *Revista da ABEM* (5).
- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2012). *Metodologias expressivas na comunidade*. Lisboa: Tutitirév Editorial.
- Ferrão, M. (2016). *O contributo dum Programa de Educação Musical na capacidade de iniciativa, na socialização e no autoconceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/5536>.

- Ferreira, I. (2012). *A importância da música no desenvolvimento global das crianças com necessidades educativas especiais: perspetivas dos professores de 1º ciclo e de educação especial*, (Dissertação de Mestrado), Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/2564>.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foley, S. (2017). *The benefits of music education on academic, behavioral and communicative skills with middle school students with autism spectrum disorder*. (Master's Thesis and Capstone Projects), 266. California: Dominican University of California. Retirado de: <http://scholar.dominican.edu/masters-theses/266> .
- Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In E. Lucio-Villegas (ed.), *Investigación y práctica en la educación de personas adultas* (pp. 41-60). Valencia: Nau Llibres.
- Gagnard, M. (1974). *Iniciação musical dos jovens*. Lisboa: Estampa
- Gainza, V. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the Theory of Multiples Intelligences*, (2.ªed.), Londres: Fontana Press
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Gardner, H. (1994a). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Editorial Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Ghedan, E. & Franco, M. (2011). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. (2ªed). São Paulo: Cortez.
- Green, L. (2008). *Informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the School: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Goldberg, M. (1997). *Arts and learning: An integrated approach to teaching and learning in multicultural and multilingual settings*. London: Longman.

- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gustems, J., Gale, R., & Gimeno, P. (2009). Música i acció comunitària, un territori per conquerir. *Guix*, 360, 11-14.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic Research: A critical guide*. London: Longman.
- Hargreaves, D. (1996). The development of artistic and musical competence. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press. Haueisen, J. & Knösch.
- Hargreaves, D. & North, A. (1997). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Hemel, J. (1993). *Case study methods*. USA: Sage Publications.
- Heal, M. & Wigram, T. (1993). *Music therapy in health and education*. London: Jessica Kingsley.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa.
- House of Commons Education and Skills Committee. (2006). *Special Educational Needs – Third Report of Session 2005-2006*. London: The Stationery Office Limited.
- Igea, D., Agustin, J., Beltrán, A. & Martin, A., (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Jeandot, N. (1993). *Explorando o universo da música*. (2ªed.) São Paulo. (Série Pensamento e Ação no Magistério).
- Joseph, C. (2011). *Integrating music education, music therapy and special education in a music classroom*. (Tese de Doutorado), United States – Ohio: Union Institute and University, 280. <https://pqdtopen.proquest.com/pubnum/3475951.html>.
- Kaikkonen, M., Petraskevica, A. & Vainsar, S. (2011). *The Project Music for All. Improving access to Music Education for People with Special Needs*. Education, Culture and Sports Department of Riga City Council, Letónia.

- Kaikkonen, M. & Nilsson, B. (2014). Including music for all –music networking in the Nordic countries. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 6 (2).
- Kirk, J. & Miller, L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kisilevsky, B.; Hains, S.; Lee, K.; Xie, X.; Huang, H.; Ye, H.; Zhang, K. & Wang, Z. (2003). Effects of experience on fetal voice recognition. *Psychological Science*, 14 (3), 220-4.
- Kocabas, H. & Ozeke S. (2012). Using music and musical activities in apecial education: developments in Turkey. *International Online Journal of Primay Education*, 1(1, 73-79).
- Krueger, J. (2010) Doing things with music. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11097-010-9152-4> .
- Laevers, F. (1994a). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Manual and video tape, Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Lapassade, G. (1991). *L'Éthnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lecanuet, J. (1996). Prenatal auditory experience. In I. Deliege & J. Sloboda (Eds) *Musical beginnings – origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, Porto Alegre, 31(1), 17-10.
- Leitão, F. (2006), *Aprendizagem cooperativa e inclusão*, Lisboa: Ramos Leitão
- Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. In: MORSE, J. (Org.). *Critical issues in qualitative research methods*. London: Sage.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Marreiros, A., Fonseca, J. & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação*, 10(2).

- Martini, R. & Shore B.. (2008). Pointing to parallels in ability-related differences in the use of metacognition in academic and psychomotor tasks. *Learning and Individual Differences*, 18 (2) (2008), 237-247, [10.1016/j.lindif.2007.08.004](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.004)
- Masataka, N. (1999). Preference for infant-directed singing in 2-day-old hearing infants of deaf parents. *Developmental Psychology*, 35 (4), 1001-1005. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.35.4.1001>.
- Mason, C., Steedly, K. & Thormann, S. (2008). Impact of arts integration on voice, choice, and access. *Teacher education and special education*, 31(1), 36-46 . <https://doi.org/10.1177/088840640803100104> .
- Matos, F. & Ferraz, H. (2006). Roteiro da educação artística. *Noesis*, (67). Lisboa, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp.2433.
- McPherson, G. (2006). *The child as musicians – A handbook of musical development*. New York: Oxford University Press.
- Meirinho, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Merriam, B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: revised and expanded from case study research in education*. 2.ed. San Francisco: Jossey-Bass Education Series and The Josey-Bass Higher Education Series.
- Miles, M. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. 2^aed. Bruxelles: De Boeck Université.
- Mitchell Jr, J. V. (1992). Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic and extrinsic, and self-assessed motivation for learning. *Journal of Research and Development in Education*, Germantown, 25 (3), 149-155.
- Monteiro, C. (2002). A música como processo facilitador da inclusão de portadores de necessidades especiais. Edição especial do 1º congresso internacional.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*, 19, 712-723. DOI:10.1093/cercor/bhn120.

- Nery, R. (2010). Semear para colher através da Música. *Boletim dos Professores-Ensino Especializado da Música*, pp.4-5.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1965). Improvised music for autistic children. *Music Journal*, 23 (nov), 39.
- Ockelford, A. (1994). *Objects of reference*. London: RNIB
- Ockelford, A. (2000). Music in the education of children with severe, profound and multiple learning difficulties: issues in current UK provision, a new conceptual framework, and proposals for research. *Psychology of Music*, 28 (2), 197-217. <https://doi.org/10.1177/0305735600282009> .
- Ockelford, A. (2005). Relating music structure and content to aesthetic response: A model and analysis of Beethoven's piano Sonata Op. 110. *Journal of the Royal Musical Association*, 130 (1), 74-118. <https://doi.org/10.1093/jrma/fki002> .
- Ockelford, A. (2006). Implication and expectation in music: a zygonic model. *Psychology of Music*, 34 (1), 81-142. <https://doi.org/10.1177/0305735606059106>
- Ockelford, A. (2008). *Music for children and young people with complex needs*. Oxford: Oxford University Press.
- Ockelford, A. (2012). *Applied musicology: using zygonic theory to inform music psychology, education and therapy research*, Oxford: OUP.
- Ockelford, A. (2013). *Music, language and autism, exceptional strategies for exceptional minds*. Jessica Kingsley Publishers: London.
- Ockelford, A., (2015) "The Sounds of Intent project: modelling musical development in children with learning difficulties", *Tizard Learning Disability Review*, 20 (4), 179-194. <https://doi.org/10.1108/TLDR-02-2015-0007>.
- Ockelford, A. (2017). *Comparing notes: how we make sense of music* . London: Routledge
- Ockelford, A., Welch, G. F., Zimmermann, S. A., & Himonides, E. (2005). Sounds of Intent - Mapping, assessing and promoting the musical development of children with profound and multiple learning difficulties. *International Congress Series* 1282: 898-902. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.04.007> .

- Ockelford, A., Welch, G., Vogiatzoglou, A., Himonides, E. & Zimmerman, S. (2010). Sounds of intent. *SEN Magazine*, 45, 36-8.
- Ockelford, A. & Voyajolu, A. (2017). The development of music-structural cognition in the early ears: a new study offering a perspective from zygonic theory. In: G. Welch and A. Ockelford, eds. *New Approaches to Analysis in Music Psychology and Education Research using Zygonic Theory*. London: Routledge
- Oliveira – Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII): 81-93. <https://doi.org/10.14417/ap.132> .
- Oliveira, G. (1997). *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Organizacion Nacional de Ciegos Espanoles, ONCE. (1988). Consultado em: <http://www.once.es>)
- Özeke, E. (1998). The effects of music enrichment program on the academic and social development of children with mild mental disabilities. Masters theses, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Papousek, H. (1996). Musicality in infant research: Biological and cultural origins of early musicality. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press.
- Papousek, M. (1998). Regulatory functions of preverbal communication: Compensatory support and failures. *The International Society for the Study for Behavioral Development* (Org.), Resumos ISSBD (p. 317). Basel: H. Leidenfrost AG.
- Patel, A. (2008). *Music, Language, and the Brain*. New York: Oxford University Press.
- Pavlicevic, M. (1997). *Music therapy in context*. London: Jessica Kingsley.
- Peery, J. (2002). A Música na educação de infância. In: Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 461-502.

- Pereira, C. S., Teixeira, J., Figueiredo, P., Xavier, J., Castro, S. L., & Brattico, E. (2011). Music and emotions in the brain: familiarity matters. *PLoS ONE* 6:e27241. doi:10.1371/journal.pone.0027241.
- Peter, M. (1998). "Good for them, or what?" – The arts and pupils with SEN. *British journal of special education*, 25(4), 168-172, <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00081> .
- Peter, M. (1998a). Accessing the curriculum through the arts for pupils with special education needs. *Support for learning*, 13(4), 153-6. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00080> .
- Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.
- Pinto, T. (2013). *A música na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Pocinho, M. (1999). *A música na relação Mãe-Bebé*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 4ªed.
- Read, H. (2010). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reyes, I. & Totera, A. (2014). *La inclusión de niños/as en situación de discapacidad a través del arte -El Arte inclusivo como herramienta de integración de niños/as en situación de discapacidad, a través del Programa Provincial Orquesto Infanto Juveniles, en la provincia de Mendoza, año 2012 - 2013*. Tese de mestrado. Argentina – Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. UK: Blackwell Publishing.
- Rodríguez, G., Flores, G., & Jiménez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sá, E. (2003). *Psicologia do feto e do bebé*. (3ª ed). Lisboa: Fim de Século.
- Sabatella, P. (2008). A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na aula de educação musical: um diálogo entre a musicoterapia educativa e a educação musical. *Revista*, (130). APEM: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Sacks, O. (2008). *Musicofilia: histórias sobre a música e o cérebro*. Relógio d'Água.
- Santa Rosa, N. (1990). *Educação musical para a pré-escola*. São Paulo: Ática.

- Santos, A. (1977). *Perspetivas psicopedagógicas*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Santos, M. (2016). *O contributo do programa de interação e socialização pela música (PISM), na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com Trissomia 21, entre pares sem e com Trissomia 21*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/5535> .
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, Greensboro*, 3-4 (26), 207-231.
- Searle J. (1983). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Front Cover. Cambridge University Press, May.
- Sharon, J. (2002). *Original student opera: History, theory and practice of a multi-disciplinary arts education program*. Doctoral Thesis. University of Houston.
- Sloboda, J. & Davidson, J. (1996). The young performing musician. In I. Deliège & J. Sloboda (eds), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Silva, M. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silveira J., Piscalho I., Pereira S. & Silva, F. (2017). O Projeto orquestra geração e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5 (1), 136-150. DOI: <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes pela educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. Música e artes plásticas*. 3.º volume. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2005). *Psicoterapias ativas (Arte-Terapias)*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2007). *Criança com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal*. (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

- Subirats, M. A. (2007). Zoltán Kodály. In M. Diaz, & A.Giraldez, (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 1.ª ed., 63-70. Barcelona: Editorial Graó,
- Surrency, T. (2001). *The effect of music education on self-esteem and academic achievement in students with special needs*. (Master's in Special Education), New Jersey: Rowan University.
- Swinnerton, A. (2015). *Música e desenvolvimento: a importância da educação musical para a pessoa com deficiência mental*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Lusíada de Lisboa.
- Storms, G. (1989). *100 Jogos musicais*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.
- Trainor, L. (1996). Infant preferences for infant-directed versus non infant-directed playsongs and lullabies. *Infant Behavior and Development*, 19, 83-92.
- Trainor, L., Tsang, C., & Cheung, V. (2002). Preference for consonance in two-month-old infants. *Music Perception*, 20(2), 187-194. <https://doi.org/10.1525/mp.2002.20.2.187> .
- Trehub, S. (2001). Musical predispositions in infancy. In R. Zatorre & I. Peretz (eds), *The biological foundations of music*. Annals of the New York Academy of Sciences, 930. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05721.x> .
- Trehub, S. E., & Nakata, T. (2001-2002). Emotion and music in infancy. *Musicae Scientiae, Spec Issue, 2001-2002*, 37-61. <http://dx.doi.org/10.1177/10298649020050S103>
- Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: evidence from infancy for musical social awareness. *Music Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Trilla, J. 1998. In apud: Fernandes, A. M. *Projecto ser mais: Educação para a Sexualidade*. Online. Dissertação submetida à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Portugal, 2006.
- Tomatis, A. (1991). *Porquoi Mozart*. Paris: Fixot.
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico, in *Educação*, Rio de Janeiro 13 (49), 435-451. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362005000400003> .

- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. 2ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vásquez, R., & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Viana, J. (2012). *Uma educação especial pelas artes, para uma educação com arte: a música como animação e fonte de bem-estar*. (Dissertação de Mestrado). Portugal, Lisboa: Universidade Aberta.
- Vygotsky, L. S. (1934/2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Vogiatzoglou, A., Ockelford, A., Welch, A. & Himonides, E. (2011). Sounds of Intent: interactive software to assess the musical development of children and young people with complex needs. *Music and Medicine*, 3 (3), 189-195. DOI: 10.1177/11943862111403628.
- Warnock, H. (1978). *Special education needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Waugh, R. & Riddoch, J. (2007). The effect of classical music on painting quality and classroom behaviour for students with severe intellectual disabilities in special schools. *International journal of special education*, 22(3), 2-13.
- Welch, G., Himonides, E., Ockelford, A., Vogiatzoglou, A. & Zimmermann, S. (2012). Understanding and nurturing musical development in children and young people: The Sounds of Intent project. In: Johnson, C, (ed.) *Proceedings of the Twenty-Fourth International Seminar on Research in Music Education*. University of Macedonia, Greece.
- Welch, G., Ockelford, A. & Zimmermann S. (2001). *Provision of music in special education (PROMISE)*. London. Institute of Education and Royal Institute for the Blind.
- Welch, G., Ockelford, A., Zimmermann, S. A. & Himonides, E. (2008). *Sounds of Intent research project outcomes - assessing, recording and promoting musical development in children with profound and multiple learning difficulties: research project outcomes*. London: Institute of Education.

- Welch, G., Ockelford, A., Carter, F., Zimmermann, S. & Himonides, E. (2009). 'Sounds of Intent: mapping musical behaviour and development in children and young people with complex needs'. *Psychology of Music*. 37 (3), 348-370. <https://doi.org/10.1177/0305735608099688> .
- Weigel, A. (1988). *Brincando com a música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola*. Porto-Alegre: Kuarup.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description analysis and interpretation*. Thousand Oaks: Sage.
- Woodside, A. (2010). *Case study research: theory. Methods. Practice*. UK: Emerald Group Publishing Limited.
- World Music Therapy Federation. *Music Therapy Definition* (2011). Consultado em: <https://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>
- Wuytack, J. (1992). *Canções de mimar*. Artes Gráficas.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Referências Eletrônicas

- Arte Inclusiva - Grupo dançando com a diferença
http://www.aaaid.com/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=8.
 Consultado em 12/01/2015.
- Barreto e Silva (2004) *A Música Como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser* http://www.musicaadoracao.com.br/tecnicos/musicalizacao/importancia_educacao.htm Consultado em 05/01/2015.

Anexos

- Anexo A. Quadro detalhado: Elementos do *SOI*
- Anexo B. Formulários de consentimento informado
- Anexo C. Questionário da entrevista semiestruturada
- Anexo D. Grelha de observação de sessão
- Anexo E. Folha de registo
- Anexo F. Grelha concêntrica
- Anexo G. Grelha Concêntrica
- Anexo H. Programa *Sons de Intenções* (tradução em Português)
- Anexo I. Formulário do aluno (tradução em Português)
- Anexo J. Número de observações realizadas e registadas
- Anexo K. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos do grupo.
- Anexo L. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de A.
- Anexo M. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de Mt.
- Anexo N. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de F.
- Anexo O. Análise semanal do desenvolvimento dos elementos de M.
- Anexo P. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de L

Anexo A. Quadro detalhado: Elementos do *SOI*

Sons da Intenção (quadro detalhado)

	Nível 1			Nível 2			Nível 3			Nível 4			Nível 5			Nível 6		
Segmento	R.1 Encontra o som.	P.1 Produz sons sem saber.	L.1 Relaciona-se inconscientemente através do som.	R.2 Mostra uma consciência emergente do som.	P.2 Faz ou controla o som de forma intencional.	L.2 Interage com outros utilizando o som.	R.3 Responde a padrões sonoros simples (produção através de repetição ou regularidade).	P.3 Produz padrões sonoros simples intencionalmente, através de repetição ou regularidade.	L.3 Interage através de interação do som (ou) outros) ou necessitando-se como sendo indado (ou) outros).	R.4 Reconhece e responde a grupos sonoro-musicais distintos ('motivos' e 'ritmos') e a relação entre eles (exemplo, pergunta-resposta).	P.4 [Re]cria pequenos grupos distintos de sons musicais ('motivos') e liga-os de forma coerente.	L.4 Envolve-se em diálogos musicais, utilizando grupos sonoro-musicais distintos ('motivos/ritmos').	R.5 Reconhece as características estruturais proeminentes (exemplo, ritmo) e responde a características gerais (exemplo, tempo) desenvolvendo preferências.	P.5 [Re]cria peças musicais simples e curtas, potencialmente de duração e complexidade e duração, usando competência mais veloz e mais desenvolvida da prática musical de conjunto.	L.5 Toca ou [re]prova música com outros, de crescente complexidade e duração, usando competência mais veloz e mais desenvolvida da prática musical de conjunto.	R.6 Envolve-se com peças musicais, como 'variações sonoras' abstratas, nas quais são repetidas padrões de notas musicais, que podem variar ao longo do tempo de forma a criar um significado diferente entre estilo e performance.	P.6 Procura comunicar através de uma performance abstrata, sustentando a coerência técnica; cria peças musicais que têm como intenção transmitir determinadas ideias.	L.6 Faz música com (ou) outros) de forma espontânea, com um repertório alargado de diferentes gêneros e estilos musicais.
Elemento A	R.1.A É exposto a uma variedade rica de sons.	P.1.A Os sons produzidos por processos que não são planejados ou são planejados de forma empírica e com maior atenção e controle.	L.1.A Os praticantes procuram estabelecer conexões com os sons e respondem de forma empírica a qualquer som que seja produzido.	R.2.A Demonstra ter um aumento de consciência dos sons e da sua variedade.	P.2.A Faz sons intencionalmente, através de um aumento de diversidade dos meios utilizados, e com maior atenção e controle.	L.2.A Os sons produzidos por outros estimulam uma resposta sonora.	R.3.A Reconhece e responde à repetição de sons.	P.3.A Produz intencionalmente padrões simples através de repetição.	L.3.A Tem noção da sua própria voz.	R.4.A Reconhece e responde a grupos sonoro-musicais distintos - a 'motivos/ritmos musicais'.	P.4.A [Re]cria pequenos grupos sonoro-musicais ('motivos/ritmos musicais').	L.4.A Produz 'motivos' musicais no contexto de que estimulam uma resposta coerente.	R.5.A Reconhece as características estruturais proeminentes de peças musicais (exemplo, tempo) e responde a características gerais (exemplo, tempo) desenvolvendo preferências.	P.5.A Toca peças musicais simples e curtas, de complexidade e duração crescentes, sustentando a sua aproximação de tempo e tempo coerentes.	L.5.A Toca peças simples em situações com (ou) outros), partilhando uma parte comum.	R.6.A Desenvolve uma resposta musical coerente envolvido-se com as peças musicais como 'variações sonoras' abstratas.	P.6.A Toca ou canta de forma espontânea, usando conexões familiares na sua performance, produzindo interpretações originais, ao mais alto nível.	L.6.A Tem noção de competência com (ou) outros) quando toca/canta em grupo.
Elemento B	R.1.B É exposto a uma variedade alargada de música.	P.1.B Os sons são produzidos ou controlados através de movimentos co-ativos.	L.1.B Os pares modulam a interação através do som.	R.2.B Produz respostas diferenciadas à qualidade diversificada de sons (exemplo, alto/baixo) e/ou à mudança (exemplo, aumentar o volume do som).	P.2.B Depressa sentimentos através do som.	L.2.B Os sons são produzidos para estimular no outro uma resposta sonora.	R.3.B Reconhece e responde a uma batida rítmica regular.	P.3.B Produz intencionalmente padrões simples através de uma batida regular.	L.3.B Imita (ou) sons) produzidos pelo outro.	R.4.B Reconhece e responde à repetição e variação de 'motivos/ritmos' musicais (como por exemplo, pergunta-resposta).	P.4.B Liga motivos/ritmos musicais através de repetição ou variação.	L.4.B Imita grupos sonoro-musicais distintos - 'motivos' - produzidos (ou) outros) (como pergunta-resposta).	R.5.B Reconhece características proeminentes de peças musicais (exemplo, ritmo) e responde a características gerais (exemplo, tempo) desenvolvendo preferências.	P.5.B Improviza em peças musicais familiares, variando de forma original de forma simples.	L.5.B Toca com os outros, utilizando competências de prática musical de conjunto extremamente desenvolvidas e mantendo uma parte independente (ou).	R.6.B Torna-se familiarizado com um número crescente de estilos e gêneros musicais, e desenvolve preferências.	P.6.B Improviza em música, em estilo) familiar) em resposta a um estilo desafiado, produzido, ao mais alto nível, usando originais de peças existentes (como, standard de jazz).	L.6.B Quando toca/canta em grupo contribui com expressividade própria.
Elemento C	R.1.C É exposto a música em diferentes contextos.	P.1.C Ocorrência de atividades, em contextos diferenciados, que promovem a produção e/ou o controle de produção sonora.	L.1.C A atividade para promover a interação através do som ocorre numa variedade de contextos.	R.2.C Responde de forma coerente a sons musicais independentemente do contexto.	P.2.C Produz sons intencionalmente numa variedade de contextos.	L.2.C Aumento da coerência de interações independentemente do contexto.	R.3.C Reconhece e responde a padrões simples formados através de alterações regulares.	P.3.C Produz intencionalmente padrões simples através de alterações regulares.	L.3.C Reconhece os seus padrões sonoros quando ligados.	R.4.C Reconhece a justaposição coerente de diferentes 'motivos/ritmos' musicais.	P.4.C Justapõe diferentes motivos musicais de forma coerente.	L.4.C Responde ao(s) outros) utilizando diferentes 'motivos' musicais de forma coerente (como pergunta-resposta).	R.5.C Responde às características gerais de peças musicais (tais como, o ritmo maior e menor, tempo e textura).	P.5.C Cria peças de música simples e curtas, com aumento potencial de duração, complexidade e coerência, cuja características gerais podem ir encontro a estilos emocionais ou sentimentos específicos, e que podem estar ligadas a associações externas.	L.5.C Improviza com (ou) outros) de forma simples, repetido, variando e/ou construído em material que é oferecido.	R.6.C Encontra-se familiarizado com diferentes performances de peças musicais e desenvolve preferências.	P.6.C Completa peças com um estilo familiar em resposta a estilos desafiados, produz material original, ao mais alto nível, julgado como sendo valor musical intrínseco.	L.6.C Interage com os outros com um estilo coerente, partilhando e desenvolvendo material de forma assertiva e sofisticada.
Elemento D	R.1.D É exposto a música e a sons específicos, que servem para perceber, ligar ou associar-se.	P.1.D Algumas atividades para promover a produção e/ou o controle sonoro são de natureza multi-sensorial.	L.1.D Algumas atividades para promover a interação através do som são de natureza multi-sensorial.	R.2.D Responde a sons musicais associados a outros input sensorial.	P.2.D Produz sons como parte de atividades multi-sensoriais.	L.2.D A interação através do som envolve uma atividade que engloba também os outros sentidos.	R.3.D Responde a sons musicais utilizados para simbolizar outras situações.	P.3.D Utiliza sons para simbolizar outras situações.	L.3.D Imita padrões sonoros simples produzidos pelo outro (através de repetição, regularidade e/ou alternância).	R.4.D Responde a 'motivos/ritmos' musicais que são utilizados para simbolizar situações.	P.4.D Utiliza 'motivos musicais' para simbolizar outras situações (exemplo, histórias sonoras).	L.4.D As interações formam padrões coerentes de associação de voz, com a possibilidade de alguma simultaneidade.	R.5.D Responde a peças de música através de associações a objetos, peças-chave ou acontecimentos no mundo exterior.	P.5.D Tem a capacidade de produzir peças musicais simples e curtas, potencialmente em evolução, tendo ao encontro a necessidade crescente de material mais complexo e de maior duração.	L.5.D Improviza com os outros, oferecendo de forma coerente material para os outros utilizarem.	R.6.D Tem noção de como a música, como uma 'variação sonora abstrata' se relaciona com outros meios (palavras, movimentos, etc) de forma a criar significado multi-modal.	P.6.D Profundiza técnica, desenvolvendo as habilidades de um repertório alargado.	L.6.D Desenvolve competências avançadas de prática musical de conjunto, partindo, como parte de um grupo, material de crescente complexidade técnica e musical.



Segmentos Estritamente som e música Som e música relacionados com outros factores Elementos técnicos

Anexo B. Formulários de consentimento informado

Formulário informativo de consentimento de participação em Investigação

Caro(a) Sr(a) Diretor(a)

O meu nome é Ana Rita Maia, e encontro-me a realizar investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Nova de Lisboa, FCT e ISPA. O objetivo da investigação centra-se no desenvolvimento e avaliação de competências musicais em crianças e jovens com necessidades educativas especiais. A investigação é centrada num programa, intitulado Sons de Intenções (SOY), originalmente desenvolvido numa parceria pelas Universidades de Londres e de *Roehampton*, e que me encontro a utilizar e a validar para o contexto português. Pode saber mais sobre este programa em www.soundsofintent.com. A investigação encontra-se a decorrer no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, em Lisboa.

A investigação

A participação no estudo é de carácter inteiramente voluntário. A presente investigação envolve observação direta, gravação audiovisual, assim como entrevista formal e informal com o musicoterapeuta/professor, aluno/paciente e outros técnicos da equipa multidisciplinar, caso necessário. Também será pedida participação aos pais através do preenchimento de um formulário sobre a presença da música na vida diária dos respetivos filhos.

Todos os dados recolhidos serão de carácter anónimo e salvaguardados de acordo com o código de ética deontológico, sendo meramente usados para o fim pretendido. De forma a proteger a confidencialidade dos dados dos participantes não serão referidos nomes que identifiquem os mesmos. Excertos das observações, feedback de conversações e entrevistas que tenham ocorrido poderão fazer parte do relatório final da presente investigação.

Recusa de participação

Se concordar dar autorização para a realização da presente investigação, a mesma será de carácter inteiramente voluntário, podendo os participantes, caso pretendam, desistir da participação a qualquer momento.

Consentimento de participação na investigação

Concordo _____ que _____ a _____ Escola _____
_____ pa

participe na presente investigação.

Por favor, assine e coloque a data, como sinal de concordância da participação no presente estudo.

.....
.....(assinatura)

.....
.....(data)

Em caso de dúvida por favor contactar: Rita Maia

email: maia_rita20@hotmail.com

Obrigado

Anexo C. Questionário da entrevista semiestruturada

Entrevista semiestruturada

Questionário

1. O papel do professor/musicoterapeuta/ técnico na relação com a criança/jovem

- Há quanto tempo trabalha com a criança/jovem?
- Qual é a sua função relativamente à criança/jovem?

2. Observações gerais sobre a criança/jovem

- Qual é o potencial/interesse da criança (em que situações a criança/jovem respondem mais positivamente)?
- Quais as barreiras à aprendizagem da criança/jovem (exemplo: dificuldades motoras, de aprendizagem, ...)?
- Como comunica a criança?
- Normalmente como faz para interagir com a criança/jovem?
- Houve alguma modificação significativa na vida da criança/jovem desde que trabalha com ela (e) (exº alteração do diagnóstico, cariz familiar...)?
- Como descreveria o desenvolvimento geral da criança/jovem ao longo do da sua intervenção (ao nível cognitivo, emocional, motor, social e comunicativo)?

3. Nível de envolvimento musical (em atividades musicais ou outras que envolvam música)

- O que sabe sobre as experiências musicais da criança/jovem em casa?
- Acha que a música desempenha um papel importante na vida da criança/jovem ou não? Porquê?
- Sabe se existem músicas/sons a que a criança/jovem reage com mais intensidade (quer de forma positiva quer negativa)? Sons ou elementos musicais que despertam interesse na criança?
- Existem contextos específicos onde a criança/jovem demonstra ter um maior interesse pela música?
- A criança/ jovem consegue tocar algum instrumento musical? De que forma o usa?

4. A música num ambiente de aprendizagem mais alargado

- Utiliza sons ou elementos musicais quando trabalha com a criança em contextos não musicais?
- O que faz quando utiliza elementos musicais?
- A criança/jovem considera a música um facilitador/ auxiliar na sua aprendizagem? Se sim, como? (concentração, expectativas, comunicação, relação, motivação, noção de presença)
- De que forma considera que a música poderá contribuir para o processo de aprendizagem da criança/jovem?
- De que forma considera que a música pode contribuir para a sua prática profissional?
- De que forma o programa *SOI* contribuiu para a sua prática profissional?

O questionário é de cariz anónimo, pelo que a identificação do profissional e da criança/jovem em questão, serão salvaguardadas pela situação de anonimato.

Muito obrigado pela sua participação e tempo despendido!

Anexo D. Grelha de observação de sessão



Sons de Intenções (SOI)

Formulário de sessão

Nome

Data da sessão

Reatividade

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

A B C D

Envolvimento

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

Consistência

(1) (2) (3) (4) (5)

Notas

Proatividade

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

A B C D

Envolvimento

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

Consistência

(1) (2) (3) (4) (5)

Notas

Anexo E. Folha de registo

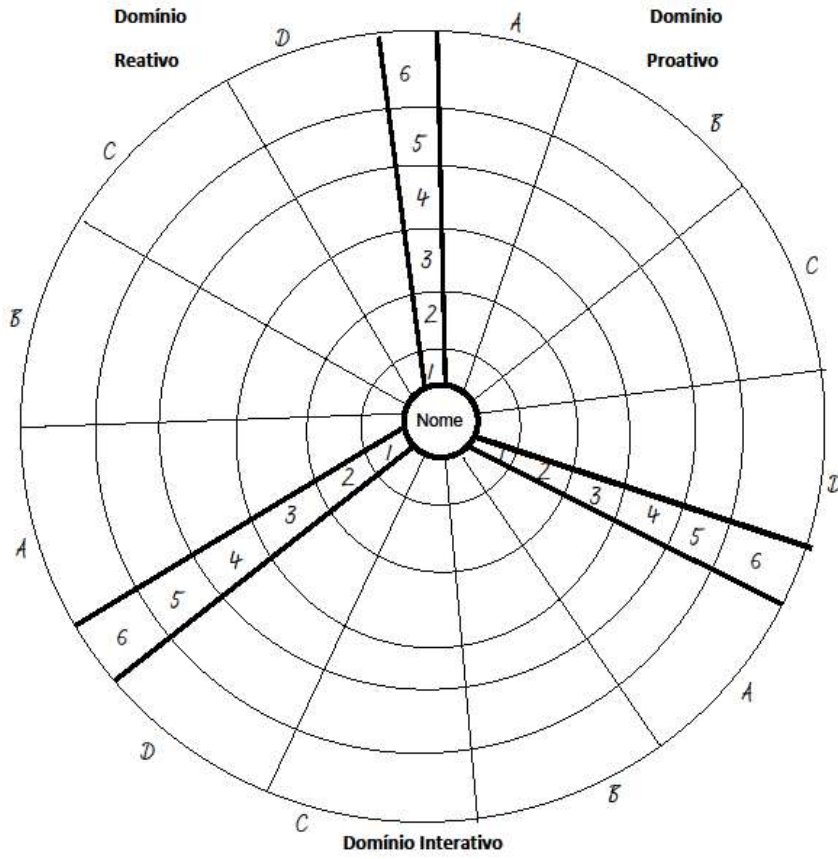
Anexo F. Grelha concêntrica

Anexo G. Grelha Concêntrica



Programa Sons de Intenções (SOY)

Esquema Concêntrico



Anexo H. Programa *Sons de Intenções* (tradução em Português)

sounds of intent

Programa *Sounds of Intent (SOI)*

Portuguese version

Sons de Intenções

(trad. Ana Maia)



2015

Domínio Reativo

Nível	R.1	R.2	R.3	R.4	R.5	R.6
Descrição	Encontra os sons.	Mostra uma consciência emergente do som.	Responde a padrões sonoros simples (produzidos através de repetição ou regularidade).	Reconhece e responde a grupos sonoro-musicais simples (a motivos/temas musicais) e às relações entre eles.	Escuta peças musicais na íntegra: Reconhece características musicais proeminentes (exemplo, coros); responde a características gerais (exemplo, tempo) e desenvolve preferências.	Envolve-se com peças musicais, como narrativas sonoras abstratas, nas quais são repetidos padrões de notas musicais, que podem variar ao longo do tempo de forma a criar um significado; diferencia entre estilos e performances.
Elemento A	Encontra os sons.	Mostra uma consciência emergente do som.	Responde a padrões sonoros simples (produzidos através de repetição ou regularidade).	Reconhece e responde a grupos sonoro-musicais distintos (a "motivos/temas" musicais) e às relações entre eles (exemplo, pergunta-resposta).	Escuta peças musicais na íntegra: reconhece características estruturais proeminentes (exemplo, coros); responde a características gerais	Desenvolve uma resposta musical madura, envolvendo-se com as peças musicais como "narrativas sonoras" abstratas.

					(exemplo, tempo); desenvolve preferências.	
Elemento B	É exposto a uma variedade rica de sons.	Produz respostas diferenciadas à qualidade diversificada de sons (exemplo, alto/baixo) e/ou à mudança (exemplo, aumentar o volume do som).	Reconhece e responde a uma batida rítmica regular.	Reconhece e responde à repetição e variação de "motivos/temas" musicais (como por exemplo, pergunta-resposta).	Reconhece características estruturais proeminentes de peças musicais (exemplo, coros de canções).	Torna-se familiarizado com um número crescente de estilos e géneros musicais, e desenvolve preferências
Elemento C	É exposto a uma variedade alargada de música.	Responde de forma crescente a sons musicais independentemente do contexto.	Reconhece e responde a padrões simples formados através de alternâncias regulares.	Reconhece a justaposição coerente de diferentes "motivos/temas" musicais.	Responde às características gerais de peças musicais (tais como, os modos maior e menor, tempo e textura).	Encontra-se familiarizado com diferentes performances de peças musicais e desenvolve preferências.
Elemento D	É exposto a música e a sons específicos, que remetem para pessoas chave, lugares ou acontecimentos.	Responde a sons musicais associados a outros input sensoriais	Responde a sons musicais utilizados para simbolizar outras situações	Responde a "motivos/temas" musicais que são utilizados para simbolizar situações.	Responde a peças de música através de conotações trazidas pela sua associação a objetos, pessoas chave ou acontecimentos no mundo exterior.	Tem noção de como a música, como uma "narrativa sonora abstrata" se relaciona com outros meios (palavras, movimentos, etc.) de forma a criar

Domínio Proactivo

Nível	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6
Descrição	Produz sons sem saber.	Faz ou controla o som de forma intencional.	Produz padrões sonoros simples intencionalmente, através de repetição ou regularidade.	(Re)cria pequenos grupos distintos de sons musicais ('motivos') e liga-os de forma coerente.	(Re)cria peças musicais simples e curtas; potencialmente de duração e complexidade crescentes; aumentando a sua aproximação 'ao tempo' e (quando relevante) à tonalidade corretos.	Procura comunicar através de uma performance expressiva, aumentando a competência técnica; cria peças musicais que têm como intenção transmitir determinados efeitos.
Elemento A	Os sons produzidos por processos da vida são realçados e/ou são usados movimentos involuntários para produzir ou controlar sons.	Faz sons intencionalmente, através de um aumento da diversidade dos meios utilizados, e com maior extensão e controlo.	Produz intencionalmente padrões simples através de repetição.	(Re) cria pequenos grupos sonoro-musicais distintos (motivos/temas musicais).	Toca peças de música simples e curtas, de complexidade e duração crescente, aumentando a sua aproximação da tonalidade e tempo corretos.	Toca ou canta de forma expressiva, usando convenções familiares na sua performance, produzindo interpretações originais ao mais alto nível.
Elemento B	Os sons são produzidos ou controlados	Expressa sentimentos através do som.	Produz intencionalmente padrões simples	Liga motivos/temas musicais através da	Improvisa em peças musicais familiares,	Improvisa na música, em estilo (s)

	através movimentos coativos.		através de uma batida regular.	repetição ou variação.	variando da peça original de forma simples.	familiar (s) em resposta a um efeito desejado, produzindo, ao mais alto nível, versões originais de peças existentes (como, standards de jazz).
Elemento C	Ocorrência de atividades, em contextos diferenciados, que promovem e/ou controlam a produção sonora.	Produce sons intencionalmente numa variedade de contextos.	Produce intencionalmente padrões simples através de alternâncias regulares.	Justapõe diferentes motivos musicais de forma coerente.	Cria peças de música simples e curtas, com aumento potencial de duração, complexidade e coerência, cujas características gerais podem ir de encontro a estados emocionais ou sentimentos específicos, e que podem estar ligados a associações externas.	Compõe peças com um estilo familiar em resposta a efeitos desejados, produz material original, ao mais alto nível, julgado como tendo valor musical intrínseco.
Elemento D	Algumas atividades para promover a produção e/ou	Produce sons como parte de atividades multissensoriais.	Utiliza sons para simbolizar outras situações.	Utiliza "motivos musicais" para simbolizar outras	Tem a capacidade física de produzir peças	Proficiência técnica, desenvolvida para responder

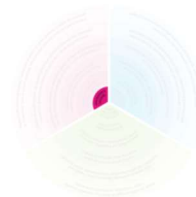
	controlo sonoro são de natureza multissensorial.			situações (exemplo, histórias sonoras).	musicais simples e curtas, potencialmente em evolução, indo ao encontro a necessidade crescente de material mais complexo e de maior duração.	às exigências de um repertório alargado.
--	--	--	--	---	---	--

Domínio Interativo

Nível	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6
Descrição	Relaciona-se involuntariamente através do som.	Interage com outro (s) utilizando o som.	Interage através da imitação do som do (s) outro (s) ou reconhecendo-se como sendo imitado pelo (s) outro (s).	Envolve-se em diálogos musicais, utilizando grupos sonoro-musicais distintos ("motivos/temas").	Toca e/ou improvisa música com outros, de crescente complexidade e duração, usando competências cada vez mais desenvolvidas da prática musical de conjunto.	Faz música com o (s) outro (s) de forma expressiva, com um repertório alargado de diferentes géneros e estilos musicais.
Elemento A	Os praticantes procuram estimular interação incitando com os sons e respondendo de forma empática a qualquer som que seja produzido.	Os sons produzidos pelo outro estimulam uma resposta sonora.	Tem noção da imitação dos seus próprios sons.	Produz "motivos" musicais na expectativa de que estimularão uma resposta coerente.	Toca peças simples em simultâneo com o (s) outro (s), partilhando uma parte comum.	Tem noção e compete com a expressividade do (s) outro (s) quando toca/canta em grupo.
Elemento B	Os pares modelam a interação através do som.	Os sons são produzidos para estimular no outro uma resposta sonora.	Imita o(s) som(s) produzidos pelo outro.	Imita grupos sonoro-musicais distintos - "motivos"- produzidos pelo (s) outro (s) (como pergunta-resposta).	Toca com os outros, utilizando competências de prática musical de	Quando toca/canta em grupo contribui com expressividade própria.

					conjunto extremamente desenvolvidas e mantendo uma parte independente (solo).	
Elemento C	A atividade para promover a interação através do som ocorre numa variedade de contextos.	Aumento da ocorrência de interações independentemente do contexto.	Reconhece os seus padrões sonoros quando imitados.	Responde ao (s) outro (s) utilizando diferentes "motivos" musicais de forma coerente (como pergunta-resposta).	Improvisa com o (s) outro (s) de forma simples, repetindo, variando e/ou construindo em material que é oferecido.	Improvisa com os outros com um estilo musical coerente, partilhando e desenvolvendo material de forma aumentativa e sofisticada.
Elemento D	Algumas atividades para promover a interação através do som são de natureza multissensorial.	A interação através do som envolve uma atividade que engloba também os outros sentidos.	Imita padrões sonoros simples produzidos pelo outro (através da repetição, regularidade e/ou alternância).	As interações formam padrões coerentes de alternância de vez, com a possibilidade de alguma simultaneidade.	Improvisa com os outros, oferecendo de forma consciente material para os outros utilizarem.	Desenvolve competências avançadas de prática musical de conjunto, gerindo, como parte de um grupo, material de crescente complexidade técnica e musical.

R.1 Encontra sons.



Observação geral

Crianças e jovens parecem não prestar atenção aos sons a que estão expostos e não são observadas respostas consistentes, mas sim reações reflexas.

Interpretação

O som não é interpretado como uma experiência sensorial distinta ou significativa.

A.R1A É exposto a uma grande variedade de sons.

Estratégias

Oferecer às crianças uma gama rica e estimulante de experiências auditivas, incluindo a música. Seja imaginativo mas sistemático: imaginativo, em introduzir os jovens a uma grande variedade de sons numa variedade de contextos; sistemático, em observar e observando qualquer reação que eles fazem (que pode ser tomada como respostas potencialmente positivas ou negativas) para informar o planeamento de experiências futuras. Para os ouvidos das crianças muitas vezes não há nada mais estimulante do que a voz humana e os sons associados: fala, zumbido, cantando, gritando, ou apenas sussurrando. Outros sons do corpo, inclusive palmas, clicar, bater, também pode excitar a atenção. Os sons disponíveis a partir de instrumentos musicais - acústicos ou eletrónicos - podem não ser tão potenciais no envolvimento da criança como aqueles que podem ser feitos usando objetos do quotidiano, como papel, tampas de panelas, correntes, pedaços de tubos de madeira e plástico. Suspendendo alguns objetos permitir-lhes-á entrar em ressonância, aumentando as suas propriedades de tomada de consciência do som. Assim, através de meios muito simples, os jovens podem estar expostos a sons de todos os tipos: altos e baixos; curto e longo; calmo e agitado. Os sons podem ser ricos harmonicamente ou puros; podem ser brilhantes ou foscas. Os sons podem emanar de qualquer posição: á frente ou atrás de uma criança, do

lado esquerdo ou direito, acima ou abaixo. Os sons podem ser parados ou em movimento. Os sons podem ocorrer isoladamente ou em conjunto, formar misturas homogêneas ou aglomerados contrastantes, descrevendo linhas fluídas ou contornos irregulares.

Avaliação do envolvimento da criança

- 1) Sem informação.
- 2) É sistematicamente exposta a pelo menos um tipo de som.
- 3) É sistematicamente exposta a, pelo menos, dois tipos de som.
- 4) É sistematicamente exposta a, pelo menos três tipos de som.
- 5) É sistematicamente exposta a, pelo menos, quatro tipos de som.
- 6) É sistematicamente exposta a, pelo menos cinco tipos de som.

Aferição da consistência

- 1) A estimulação auditiva raramente é integrada no programa geral de aprendizagem, e/ou há sessões dedicadas à audição uma vez ou menos quinzenalmente.
- 2) A estimulação auditiva é ocasionalmente integrada em programas do dia-a-dia da aprendizagem, e/ou há sessões dedicadas a audição uma vez por semana.
- 3) A estimulação auditiva é regularmente integrada em programas de aprendizagem do dia-a-dia do aluno, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas à audição que ocorrem pelo menos duas vezes por semana.
- 4) A estimulação auditiva é frequentemente integrada em programas de aprendizagem do dia-a-dia do aluno, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas à audição, que correm três ou quatro vezes por semana.
- 5) A estimulação auditiva é consistentemente integrada em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas à audição, que ocorrem todos os dias.

Recursos

Vídeos e áudios em:

[http:// soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R1](http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R1)

B. RIB É exposto a uma vasta gama de música

Apesar de terem sido expostos a uma grande variedade de música, as crianças e os jovens, têm reações reflexas dos recursos “superficiais” da música, por exemplo, acordes altos e repentinos causam um reflexo de 'sobressalto'.

Estratégias

Nada oferece uma experiência auditiva mais rica do que a música, e em nenhum lugar as qualidades de som são organizadas com tanta precisão e mapeadas com tanta clareza perceptual. Sons de qualidades diferentes, que são estruturados de formas diferentes, resultam em diferentes estilos e gêneros musicais, cada um dos quais oferecendo um tipo distinto de experiência auditiva. Daí programas eficazes de música para as pessoas com necessidades mais complexas nos estádios iniciais de desenvolvimento serem suscetíveis de incluir a exposição a uma grande variedade de música. Existe um grande número de possibilidades: desde *ragtime* ao *reggae*, canções folclóricas para fugas e, a partir de sinfonias para *spirituals*, por exemplo. A utilização de instrumentos que vão desde o piano aos *panpipes*, o *kit* de bateria para o *didgeridoo*, e o *gamelan* para a guitarra elétrica. Existem peças musicais com agudos, rápida modificação, fluxos de som e silêncio, obras reflexivas que apresentam paisagens auditivas de alta energia. Lembre-se que a familiaridade é importante para todos nós, e que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais podem requerer um elevado nível de repetição para aprender a começar a acontecer. Como sempre, uma abordagem imaginativa juntamente com a observação sistemática é mais provável de ser produtiva.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. É sistematicamente exposta a pelo menos um tipo de música.
3. É sistematicamente exposta a pelo menos dois tipos de música.
4. É sistematicamente exposta a pelo menos três tipos de música.
5. É sistematicamente exposta a pelo menos quatro tipos de música.
6. É sistematicamente exposta a pelo menos cinco tipos de música.

Aferição da consistência

1. A música é raramente integrada em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e/ou existem sessões dedicadas a audição uma vez ou menos quinzenalmente.
2. A música é ocasionalmente integrada em programas do cotidiano e de aprendizagem, e/ou existem sessões dedicadas a audição uma vez por semana.
3. A música é regularmente integrada em programas do cotidiano e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas à audição que ocorrem duas vezes por semana.
4. A música é frequentemente integrada em programas do cotidiano e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas à audição, que ocorrem três ou quatro vezes por semana.
5. A música é consistentemente integrada em programas do cotidiano e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas à audição, que ocorrem todos os dias.

Recursos

Vídeos e áudio em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R1>

C. RIC É exposto a música em diferentes contextos.

Apesar da variedade de contextos em que as crianças e os jovens estão expostos a sons musicais e outros, eles têm, na maioria, reações reflexas.

Estratégias

É essencial considerar cuidadosamente os ambientes em que ocorre a exposição à música. As crianças e os jovens devem ter a oportunidade de trabalhar numa área de uma forma tranquila, com o mínimo de distrações, pelo menos uma parte do tempo. Em espaços fechados, pequenos, como o "Quarto pequeno" de Lilli Nielsen (expressão inglesa), onde os efeitos dos sons são reforçados, e a desordem auditiva - o ruído de fundo da sala de aula, por exemplo - pode ser reduzida ou eliminada. Desta forma, toda a atenção que os jovens se esforçam por fazer será orientada para um único estímulo relevante, em vez de terem que

descobrir o que ouvir entre uma "grande e barulhenta confusão" que de outra forma lhes assaltará. Claro que, outros ambientes sonoros são potencialmente valiosos: considerar, por exemplo, as diferentes qualidades de espaços de ensino / terapia, salas de aula, corredores, espaços grandes *one-to-one*, com ressonância interior, como o salão da escola, e diferentes locais fora.

Os contextos sociais em que a escuta ocorre também são importantes. A entrada auditiva pode ser aumentada com vibração usando uma 'caixa de ressonância ": uma plataforma de madeira oca que amplifica todos os sons que são feitos sobre ela ou passaram por ela (usando altifalantes, por exemplo). Uma série de placas vibro acústicas, camas e cadeiras estão disponíveis comercialmente, por meio do qual os jovens podem trazer uma grande área do corpo em contato com a vibração musical. Profissionais e cuidadores devem ter em mente que a percepção pode ser afetada por uma série de fatores externos. A hora do dia pode ser uma variável importante, por exemplo, e influências internas podem também ser significativas: a capacidade ou a vontade de uma criança em fazer um esforço para atender os sons podem estar sujeitos a uma condição médica flutuante, por exemplo, ou simplesmente uma mudança de humor.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. É sistematicamente exposto à música em, pelo menos, um contexto.
3. É sistematicamente exposta a música em, pelo menos, dois contextos.
4. É sistematicamente exposto à música em, pelo menos, três contextos.
5. É sistematicamente exposto à música em, pelo menos, quatro contextos.
6. É sistematicamente exposto à música em, pelo menos, cinco contextos.

Aferição da consistência

1. A exposição é rara - ocorre uma vez quinzenalmente ou menos.
2. A exposição é ocasional - ocorre uma vez por semana.
3. A exposição é regular - ocorre duas vezes por semana.
4. A exposição é frequente - ocorrendo três ou quatro vezes por semana.
5. A exposição é consistente - ocorre todos os dias.

Recursos

Vídeo e áudio em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R1>

D. RID É exposto a música e sons musicais que são sistematicamente ligados a outros estímulos sensoriais.

Crianças e jovens fazem, no máximo, reações reflexas às experiências multissensoriais a que estão expostos.

Estratégias

A música pode ser combinada com outros estímulos sensoriais, tais como toque, movimento, luz, ou mesmo cheiro, e pode ser que algumas crianças e jovens necessitem primeiro de responder ao som através de uma abordagem integrada. De fato, experiências multissensoriais complexas são típicas da vida quotidiana; é o controlo preciso dos seus elementos individuais, que podem ser difíceis de alcançar. No entanto, ambientes multissensoriais podem ser construídos de forma a permitir a entrada de diferentes modalidades sensoriais e a serem controlados com um elevado grau de precisão. Aqui, os estímulos visuais, tais como a cor e a intensidade de iluminação, podem ser feitos como resposta diversificada a mudanças no som, por exemplo. Considere, também, que uma das maneiras mais básicas em que as pessoas respondem a música é através da associação: a música uma vez ouvida em combinação com uma determinada pessoa, lugar ou atividade, por exemplo, pode tornar-se mentalmente conectada a ele. Sendo assim, quando voltar a aferir a peça em questão traz, se for importante, a experiência relacionada com a mesma e as conotações emocionais.

Profissionais e encarregados de educação podem conscientemente procurar introduzir esta noção em crianças e jovens com necessidades complexas, ligando de forma consistente sons musicais específicos, e outros, com pessoas significativas, locais e atividades. Tais conexões têm a vantagem de promover a comunicação precoce. Por exemplo, usar acessórios para ajudar a tomar consciência sonora que corresponda a determinada figura-chave na vida do jovem/criança (colares e pulseiras ou emblemas, por

exemplo - que podem ser usados para aumentar a experiência de reunião e saudação; de reforço da presença de uma pessoa). Da mesma forma, as localizações e atividades podem ter sons associados, que podem ser parte integrante (por exemplo, um tamboril usado para representar a música), ou adicional (por exemplo, *windchimes* significando "sala de aula").

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. É sistematicamente exposto à música e sons musicais, pelo menos num contexto multissensorial.
3. É sistematicamente exposto à música e sons musicais, em pelo menos dois contextos multissensoriais.
4. É sistematicamente exposto à música e sons musicais, em pelo menos três contextos multissensoriais.
5. É sistematicamente exposto à música e sons musicais, em pelo menos quatro contextos multissensoriais.
6. É sistematicamente exposto à música e sons musicais, em pelo menos cinco contextos multissensoriais.

Aferição da consistência

1. A exposição é rara - ocorre uma vez quinzenalmente ou menos.
2. A exposição é ocasional - ocorre uma vez por semana.
3. A exposição é regular - ocorre duas vezes por semana.
4. A exposição é frequente - ocorre cerca de três ou quatro vezes por semana.
5. A exposição é consistente - ocorre todos os dias.

Recursos:

Vídeo e áudio em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R1>

R.2 Apresenta uma consciência emergente de som.



Observações Gerais

As crianças e os jovens reagem ao som. Podem responder a uma variedade crescente de sons a que estão expostos, e reagem de formas distintas a diferentes qualidades/tipos de som (por exemplo, rindo de corridas rápidas de notas altas no teclado ou mostrando espanto de olhos arregalados para o gongo). Eles podem vir a reconhecer que o que nós pensamos como essencialmente o mesmo som pode parecer ser diferente em ocasiões diferentes - por exemplo, variando de acordo com o ambiente em que ele é ouvido (por exemplo, a voz de uma pessoa vai soar diferente num pequeno quarto, uma sala de ressonância, ou fora no recreio). As crianças e os jovens podem tornar-se cientes dos contextos em que certos sons normalmente ocorrem, e vir a associar sons particulares com pessoas conhecidas, lugares ou atividades.

Interpretação

O som é processado como uma experiência sensorial distinta, em que um número crescente e diversidade de entrada auditiva pode ser percebido. "Invariância Percetiva" pode desenvolver-se no domínio da audição. O som pode ser integrado com outros estímulos sensoriais para formar pacotes significativos de informação sensorial. Daí o conceito de 'som' poder começar a surgir.

A. R2A Mostra consciência de sons - potencialmente, de uma variedade crescente.

As crianças e os jovens respondem a um tipo de som ou mais, para uma variedade crescente de sons.

Estratégias

Como no Nível 1, continuar a estimular as crianças com uma ampla gama de experiências auditivas. Como os jovens começam a reagir a sons específicos, a observação sistemática é essencial, de forma a informar a planificação de futuras experiências auditivas. Procurar consistência na reação - eles habituem-se a sons particulares? Quanto tempo levam? Como reagem ao nível da regulação? Procurar a replicação, mas também alargar a outros tipos de som que diferenciem ligeiramente, para que produzam uma resposta. Por exemplo, se uma criança reage a um gongo, será que com o címbalo reage tão bem? E quanto a outros sons metálicos ressonantes?

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Mostra consciência de, pelo menos, um tipo de som.
3. Mostra consciência de, pelo menos, dois tipos de som.
4. Mostra consciência de, pelo menos, três tipos de som.
5. Mostra a consciência de pelo menos quatro tipos de som.
6. Mostra consciência de, pelo menos, cinco tipos de som.

Aferição da consistência

1. As respostas são raramente observadas (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. As respostas são observadas ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. As respostas são observadas regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. As respostas são frequentemente observadas (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. As respostas são observadas de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R2>

B. R2B Faz respostas diferenciadas às diferentes qualidades (por exemplo, alto / baixo) e / ou alteração (por exemplo, tocar mais alto) de sons.

Através do movimento, mudança de postura, vocalização ou outras formas de autoexpressão, as crianças e os jovens mostram diferentes respostas aos sons, que são alto ou baixo, forte ou piano no timbre, que provém de diferentes direções etc., e / ou que altera em qualquer uma destas dimensões.

Estratégias

Os profissionais podem fornecer sons contrastantes para as crianças e os jovens experimentarem, incluindo alguns em circunstâncias cuidadosamente controladas, e observar as respostas, adaptando o que eles fazem ao lado de sinais de interesse, gosta ou não gosta. Os próprios profissionais podem reagir de forma diferente a diferentes sons, através de uma série de movimentos, gestos e respostas emocionais, de forma positiva ou negativa. Estas reações podem ser comunicadas através de co movimento.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Reage diferencialmente a duas qualidades contrastantes de som ou mais, e / ou a mudança acentuada de um som.
3. Reage diferencialmente a três ou mais diferentes qualidades de som ou a alterações no som.
4. Reage diferencialmente a quatro ou mais diferentes qualidades de som ou a alterações no som.
5. Reage diferencialmente para cinco ou mais diferentes qualidades de som ou a alterações no som.
6. Reage diferencialmente com seis ou mais diferentes qualidades de som ou a alteração no som.

Aferição da consistência

1. As respostas são raramente observadas (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. As respostas são observadas ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. As respostas são observadas regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. As respostas são frequentemente observadas (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. As respostas são observadas de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R2>

C. R2C Responde cada vez mais aos sons musicais, independentemente do contexto.

Reage da mesma maneira a sons musicais semelhantes, ouvidos em diferentes contextos.

Estratégias

Dar às crianças e aos jovens a oportunidade de ouvir os sons e músicas semelhantes em diferentes contextos - por exemplo, numa variedade de ambientes acústicos, com pessoas diferentes, diferentes ocasiões sociais e em diferentes momentos do dia.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Reage de maneira semelhante à música e sons musicais em pelo menos dois contextos diferentes.
3. Reage de maneira semelhante à música e sons musicais em, pelo menos, três diferentes contextos.

4. Reage de maneira semelhante à música e sons musicais em pelo menos quatro diferentes contextos.
5. Reage de maneira semelhante à música e sons musicais em pelo menos cinco diferentes contextos.
6. Reage de maneira semelhante à música e sons musicais em seis diferentes contextos ou mais.

Aferição da consistência

1. Raramente são observadas respostas semelhantes (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. Ocasionalmente são observadas respostas semelhantes (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. Regularmente são observadas respostas semelhantes (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. Frequentemente são observadas respostas semelhantes (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. São observadas consistentemente respostas semelhantes (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeos e áudios disponíveis em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R2>

D. R2D Responde a sons musicais ligados a outros estímulos sensoriais.

Responde a sons musicais quando experimentados em combinação com outros estímulos sensoriais; e através de sua associação com determinadas pessoas, lugares e / ou atividades.

Estratégias

Certifique-se de que algumas músicas e sons musicais são experienciados sistematicamente com outros estímulos sensoriais, tais como toque, movimento, luz, ou mesmo perfume. Isto pode ocorrer naturalmente no caso de instrumentos musicais, por exemplo, ou pode ser alcançado através da tecnologia multissensorial, por exemplo, ou em discos. Os profissionais podem conectar-se de forma consistente a sons musicais particulares com pessoas significativas, locais e atividades.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Responde a pelo menos uma experiência multissensorial, envolvendo música ou sons musicais.
3. Responde a pelo menos duas experiências multissensoriais, envolvendo música ou sons musicais.
4. Responde a pelo menos três experiências multissensoriais, envolvendo música ou sons musicais.
5. Responde a pelo menos quatro experiências multissensoriais, envolvendo música ou sons musicais.
6. Responde a pelo menos cinco experiências multissensoriais, envolvendo música ou sons musicais.

Aferição da consistência

1. As respostas são raramente observadas (cerca de uma em oito ocasiões ou menos).
2. As respostas são observadas ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. As respostas são observadas regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. As respostas são frequentemente observados (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. As respostas são observadas de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeos e áudios disponíveis em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R2>

R.3 Responde a simples padrões de som (feitos através da repetição ou regularidade).



Observações Gerais

As crianças e os jovens detetam potencialmente vários tipos de padrões sonoros. Por exemplo, podem demonstrar o envolvimento com uma série de sons semelhantes, que podem ser produzidos com uma batida regular, ou uma mudança normal no som (obter aumento ou diminuição da intensidade sonora, por exemplo). Os sons podem ser constantemente relacionados a outras coisas e podendo chegar a ser representados simbolicamente. Por exemplo, um *windchime* pode vir a representar a sala de aula, enquanto um sino pode significar 'sessão de música'.

Interpretação

Percetivamente, a criança ou o jovem em causa foi movido da 'superfície' perceptual para começar a reconhecer uma estrutura - através de relações entre estímulos, da sua repetição e regularidade. Essas relações podem ocorrer em qualquer domínio – através do tempo e da tonalidade, embora também possam ocorrer ao nível do volume, sendo esta uma forma relativamente fácil de detetar. Estas relações podem-se estender, com efeito, a situações *cross-modal* (modulações), permitindo que os sons funcionem simbolicamente (através de associação).

A. R3A Reconhece e responde à repetição de sons.

As crianças e os jovens respondem aos padrões de sons que são feitos através da repetição, por exemplo, sons vocais, sons feitos através de instrumentos. Os sons podem (embora não precisem) formar uma batida regular (ver R.3.B). As respostas podem incluir a produção de sons através da repetição ou imitação (ver P.3 e I.3).

Estratégias

Na tentativa de obter respostas a padrões de som, pode ser mais eficaz usar os sons com os quais a criança ou o jovem tenha mostrado anteriormente preferência. Uma vez que a criança ou o jovem responde à repetição, relativamente a uma qualidade particular dos sons, os praticantes podem tentar alargar isso a sons de outras qualidades. Tenha em mente que os ouvintes podem-se "habituar" ao mesmo estímulo depois de um tempo.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Responde à repetição em relação a pelo menos um tipo de som.
3. Responde à repetição em relação a, pelo menos, dois tipos de som.
4. Responde à repetição em relação a pelo menos três tipos de som.
5. Responde à repetição em relação a, pelo menos, quatro tipos de som.
6. Responde à repetição em relação a cinco tipos de som ou mais.

Aferição da consistência

1. As respostas a repetição são raramente observadas (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. As respostas a repetição são observadas ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. As respostas a repetição são observadas regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. As respostas a repetição são observadas com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. As respostas a repetição são observadas de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeos e áudios disponíveis em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R3>

B. R3B Reconhece e responde a uma batida regular.

As crianças e os jovens respondem a um ritmo regular. As respostas podem assumir a forma de uma resposta musical (veja I.3) ou respostas extramusicais. A batida pode ser a velocidades diferentes (ou 'tempo '), e utilizar diferentes tipos de som.

Estratégias

Inicialmente os profissionais podem considerar o uso de sons conhecidos para cativar a criança ou o jovem em causa. Podem ser utilizados diferentes “tempos” a fim de obter uma resposta. Podem-se seguir diferentes tipos de som (em diferentes níveis dinâmicos).

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Responde a, pelo menos, uma manifestação de uma batida regular.
3. Responde a pelo menos duas manifestações de uma batida regular (que pode ser diferente em relação ao tempo, timbre, etc.)
4. Responde a pelo menos três manifestações de uma batida regular (que pode ser diferente em relação ao tempo, timbre, etc.)
5. Responde a pelo menos quatro manifestações de uma batida regular (que pode ser diferente em relação ao tempo, timbre, etc.)
6. Responde a cinco ou mais manifestações de uma batida regular (que podem diferir em relação ao tempo, timbre, etc.)

Aferição da consistência

1. As respostas são raramente observadas (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. As respostas são observadas ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. As respostas são observadas regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. As respostas são frequentemente observadas (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. As respostas são observadas de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R3>

C. R3C Reconhece e responde aos padrões simples formados através de troca regular.

A troca regular pode ocorrer em qualquer domínio - por exemplo, tonalidade (subindo e descendo suavemente ou com discursos distintos), volume (ficando mais alto ou mais baixo), timbre (mudança regular em tom de cor - por exemplo, a partir de um *didgeridoo*), batida rítmica (ficando mais rápido ou mais lento). As respostas podem ocorrer a qualquer um destes elementos isoladamente ou em combinação.

Estratégias

Dar às crianças e aos jovens a oportunidade de ouvirem muitas formas de mudança regular em sons musicais, e estarem atentos às suas respostas. Uma vez que o reconhecimento da mudança seja assegurado, tente alterar aspectos para testar e estender os limites cognitivos.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Reconhece e responde a, pelo menos, uma manifestação de alteração regular de som.
3. Reconhece e responde a, pelo menos, duas manifestações de troca regular de som.
4. Reconhece e responde a, pelo menos, três manifestações de troca regular de som.

5. Reconhece e responde a, pelo menos, quatro manifestações de troca regular de som.
6. Reconhece e responde a cinco manifestações de troca regular de som ou mais.

Aferição da consistência

1. As respostas são raramente observadas (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. As respostas são observadas ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. As respostas são observadas regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. As respostas são frequentemente observadas (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. As respostas são observadas de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R3>

D. R3D Responde a sons musicais usados para simbolizar outras coisas.

Reconhece e responde ao fato de que os sons podem ser usados para simbolizar outras coisas - por exemplo, *windchimes* que significa 'turma' e um sino que significa "música".

Estratégias

Os símbolos sonoros potenciais podem estar associados de forma consistente com o objeto, pessoa, evento ou local que se destinam a representar até que a ligação seja estabelecida.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Reconhece e responde a pelo menos um símbolo de som.
3. Reconhece e responde a, pelo menos, dois símbolos de som.

4. Reconhece e responde a, pelo menos, três símbolos de som.
5. Reconhece e responde a, pelo menos, quatro símbolos de som.
6. Reconhece e responde a, pelo menos, cinco ou mais símbolos de som.

Aferição da consistência

1. As respostas são raramente observadas (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. As respostas são observadas ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. As respostas são observadas regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. As respostas são frequentemente observadas (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. As respostas são observadas de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R3>

R.4 Reconhece e responde a grupos distintos de sons musicais ('motivos') e às relações entre eles (por exemplo, em género de 'pergunta e resposta').



Observações gerais

Crianças e jovens reconhecem e respondem a grupos de sonoridade musical curta e coerente ('motivos'), dos quais normalmente são constituídos peças. Este reconhecimento pode ser mostrado através de uma resposta da parte do sujeito, ou por meio de um envolvimento pró-ativo ou interativo (veja P.4 e I.4).

Interpretação

Perceptualmente e cognitivamente, a criança ou jovem em causa reconhece que a música é construída em 'pedaços' distintos ('gestalts'), que podem ser coerentemente combinados de várias maneiras, de forma a construir estruturas maiores.

A.R4A Reconhece e responde aos distintos grupos de sons musicais - 'motivos'.

Crianças e jovens reconhecem e respondem a grupos curtos e distintos de sons musicais - estes podem ser o início de peças conhecidas, toques para telemóveis, *jingles* de TV, etc. - ou música especialmente concebida para a aprendizagem.

Estratégias

O reconhecimento de “motivos/temas” pode ser apoiado/suportado, através da exposição (entre outra música) a uma série de grupos de sons curtos e atrativos, que a criança ou o jovem podem, potencialmente, produzir para si mesmos na devida altura (ver P.4.A).

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Reconhece e responde a pelo menos um motivo musical.
3. Reconhece e responde a, pelo menos, dois motivos musicais.
4. Reconhece e responde a, pelo menos, três motivos musicais.
5. Reconhece e responde a, pelo menos, quatro motivos musicais.
6. Reconhece e responde a cinco motivos musicais ou mais.

Aferição da consistência

1. Reconhecimento e respostas aos “motivos musicais” são raramente observados (cerca de um em oito ocasiões ou menos).
2. Reconhecimento e respostas aos “motivos musicais” são observados ocasionalmente (cerca de um em quatro ocasiões).
3. Reconhecimento e respostas aos “motivos musicais” são observados regularmente (cerca de uma em duas ocasiões).
4. Reconhecimento e respostas aos “motivos musicais” são observados com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Reconhecimento e respostas aos “motivos musicais” são observados de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponível em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R4>

B. R4B Reconhece e responde a motivos musicais, sendo repetidos ou alterados.

Crianças e jovens respondem a partes de música que são repetidas ou alteradas (como por exemplo, em atividades de 'pergunta e resposta').

Estratégias

Os profissionais podem considerar mostrar como os “motivos musicais” podem estar relacionados (através da repetição ou variação), através de atividades 'de pergunta-resposta' e, tornar as relações o mais claras possível, com uma gama diversificada de materiais.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Reconhece e responde a, pelo menos, um tipo de motivo musical a ser repetido ou sujeito a uma ligeira variação.
3. Reconhece e responde a, pelo menos, dois tipos de motivos musicais a serem repetidos ou sujeitos a uma ligeira variação.
4. Reconhece e responde a, pelo menos, três tipos de motivos musicais a serem repetidos ou sujeitos a uma ligeira variação.
5. Reconhece e responde a, pelo menos, quatro tipos de motivos musicais a serem repetidos ou variados.
6. Reconhece e responde a cinco tipos de motivos musicais, a serem repetidos ou alterados.

Aferição da consistência

1. O reconhecimento e as respostas são raramente observadas (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. O reconhecimento e as respostas são observados ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).

3. O reconhecimento e as respostas são observados regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. O reconhecimento e as respostas são observados com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. O reconhecimento e as respostas são observados de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R4>

C. R4C Reconhece a justaposição coerente de diferentes “motivos musicais”.

Este descritor refere-se a “motivos musicais” que são diferentes, mas que estão relacionados (cf. R.4.B, onde um motivo é uma repetição ou variação de outro). Os resultados obtidos podem também advir de domínios proactivos e interativos, quando, por exemplo, as crianças e os jovens fornecem 'respostas' musicais para 'perguntas' musicais. Assim, por exemplo, o profissional pode cantar uma frase em ascensão "O que é que fizeste no fim-de-semana?" sobre as harmonias /C/ e /G/, e a criança pode responder com uma frase descendente complementar (sobre as harmonias /G/ e /C/). 'Eu fui fazer compras'. Também é possível, haver uma troca de respostas puramente reativas.

Estratégias

Dar às crianças e aos jovens a oportunidade de ouvir “pares de motivos musicais “que se complementam – os profissionais podem modelar estas mesmas conexões para as crianças - usando e apoiando com a linguagem, conforme o caso. Podem ser usados diferentes estilos de música e instrumentos/ vozes, para procurar generalizar o conceito de uma conexão coerente.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Reconhece, pelo menos, uma forma de justaposição coerente de motivos musicais.
3. Reconhece, pelo menos, duas formas de justaposição coerente de motivos musicais
4. Reconhece, pelo menos, três formas de justaposição coerente de motivos musicais.
5. Reconhece pelo menos quatro formas de justaposição coerente de motivos musicais.
6. Reconhece cinco formas de justaposição coerente de motivos musical ou mais.

Aferição da consistência

1. O reconhecimento é raramente observado (cerca de um em cada oito ocasiões ou menos).
2. O reconhecimento é observado ocasionalmente (cerca de um em cada quatro ocasiões).
3. O reconhecimento é observado regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. O reconhecimento é observado com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. O reconhecimento é observado de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos:

Vídeo e áudio disponíveis em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R4>

D. R4D Responde a “motivos musicais”, usados para simbolizar outras coisas.

Reconhece e responde ao fato de que os “motivos musicais” podem ser usados para simbolizar outras coisas - por exemplo, canções do 'Olá' e "adeus". Na avaliação deste descritor, deve haver um especial cuidado para que a criança ou jovem em causa esteja a reconhecer o “motivo musical” em si e não outros aspetos (por exemplo, um instrumento particular) ou características associadas - por exemplo, palavras.

Estratégias

Pode haver “motivos musicais” potencialmente associados, de forma consistente, com o objeto, pessoa, evento ou local que se destinam a representar, até que a ligação seja estabelecida.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Reconhece e responde a, pelo menos, um motivo musical a ser utilizado simbolicamente.
3. Reconhece e responde a dois motivos musicais, pelo menos, a ser utilizado simbolicamente.
4. Reconhece e responde a três motivos musicais, pelo menos, a ser utilizado simbolicamente.
5. Reconhece e responde a quatro motivos musicais, pelo menos, a ser utilizado simbolicamente.
6. Reconhece e responde a cinco, ou mais, motivos musicais que são utilizados simbolicamente.

Aferição da consistência

1. As respostas são raramente observadas (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. As respostas são observadas ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. As respostas são observadas regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. As respostas são frequentemente observadas (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. As respostas são observadas de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos:

Vídeo e áudio disponíveis em:

<http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R4>

R.5 Assiste a peças inteiras: reconhece características estruturais importantes (por exemplo, coros); responde às características gerais (por exemplo, TEMPO); desenvolve preferências.



Observações gerais

As crianças e os jovens assistem a peças musicais como um todo - potencialmente aumentando de tamanho e complexidade. Podem reconhecer características estruturais importantes, como os refrões de canções, por exemplo, e podem responder a características gerais, como tempo, modo e tessitura. Eles podem desenvolver preferências por determinados trechos musicais.

Interpretação

A criança ou o jovem em causa reconhece, perceptual e cognitivamente, peças de música como entidades, em termos de uma sequência de grupos relacionados de eventos e um quadro de tonalidade e tempo.

A.R5A Assiste a peças inteiras de música, familiariza-se com um número crescente de peças musicais, e existe um desenvolvimento de preferências.

As crianças e os jovens assistem a peças de música como entidades completas, concentrando-se ao longo das mesmas. Outra evidência pode ser adquirida de forma proativa (P.5.A) ou de forma interativa (I.5.A). Podem familiarizar-se com um número crescente de

peças diferentes, potencialmente aumentando de tamanho e complexidade, e desenvolver preferências.

Estratégias

Dar às crianças e aos jovens a oportunidade de ouvirem uma série de peças curtas e simples, com características de som que são apreciadas pelos mesmos (ritmos ou *tempo* específicos, por exemplo). Rotular as peças verbalmente ou através de outros meios, para que possam ser referidas no futuro numa tomada de escolha. Procurar alargar a experiência da criança ou do jovem a peças musicais, através da exposição a um vasto repertório, potencialmente crescente de duração e complexidade.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Assiste a pelo menos uma peça inteira de música.
3. Assiste a, pelo menos, duas peças inteiras de música.
4. Atende a pelo menos três peças inteiras de música.
5. Atende a pelo menos quatro peças inteiras de música e desenvolve preferências.
6. Atende a cinco, ou mais, peças de música e tem preferências.

Aferição da consistência

1. Raramente é observada a prestação de atenção a peças musicais inteiras (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. Observa-se ocasionalmente a prestação de atenção a peças musicais inteiras (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. Observa-se regularmente a prestação de atenção a peças musicais inteiras (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. Observa-se com frequência a prestação de atenção a peças musicais inteiras (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Observa-se de forma consistente a prestação de atenção a peças de música inteiras (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R5>

B.R5B Reconhece características estruturais proeminentes (como os refrões de canções).

As crianças e os jovens reconhecem características estruturais importantes de peças, tais como os refrões de canções, ou uma pausa em cada verso de uma canção. O reconhecimento pode ser evidente através de antecipação, ou uma resposta como a característica estrutural é ouvida.

Estratégias

As crianças e os jovens estão expostos a música com estruturas simples e repetitivas que facilitam o reconhecimento.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Reconhece, pelo menos, uma característica estrutural de uma peça musical.
3. Reconhece, pelo menos, dois aspectos estruturais de uma peça ou peças musicais.
4. Reconhece, pelo menos, três características estruturais em peças musicais.
5. Reconhece, pelo menos, quatro características estruturais em peças musicais.
6. Reconhece cinco características estruturais, ou mais, em peças musicais.

Aferição da consistência

1. Raramente é observado reconhecimento (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. O reconhecimento é observado ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. O reconhecimento é observado regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).

4. O reconhecimento é observado com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. O reconhecimento é observado de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R5>

C.R5C Responde às características gerais de peças musicais (por exemplo, modo, tempo e textura).

As crianças e os jovens respondem, de forma diferenciada, às características gerais de peças musicais, tais como modos maior / menor (na tradição ocidental), *tempo* rápido e lento, e diferentes texturas (trazidas através da utilização de diferentes instrumentos ou vozes, por exemplo).

Estratégias

Dar às crianças e aos jovens a oportunidade de ouvirem peças musicais com diferentes características gerais, em diferentes contextos. Se possível, discutir, por exemplo, como o silêncio, a música lenta pode ser pacífica, ao passo que ruídos, e música rápida pode ser emocionante; como a música no modo menor pode ser considerado como "triste" e música no modo maior, "feliz".

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Responde a, pelo menos, uma característica geral de peças.
3. Responde a, pelo menos, duas características gerais de peças.
4. Responde a, pelo menos, três características gerais de peças.
5. Responde a pelo menos quatro características gerais de peças.
6. Responde a cinco, ou mais, características gerais de peças.

Aferição da consistência

1. Raramente é observado reconhecimento por parte da criança/jovem (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. O reconhecimento é observado ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. O reconhecimento é observado regularmente (cerca de uma em duas ocasiões).
4. O reconhecimento é observado com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. O reconhecimento é observado de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R5>

D.R5D Responde as peças musicais através de conotações trazidas pela sua associação com objetos, pessoas ou eventos do mundo exterior.

As crianças e os jovens respondem a uma peça ou peças como consequência da sua associação com outras coisas. Por exemplo, uma música do 'adeus' pode resultar em tristeza.

Estratégias

As peças podem ser sistematicamente ligadas (na forma auditiva, estando ligadas a 'objetos de referência') a determinados eventos, pessoas ou atividades.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Responde a, pelo menos, uma peça através de associação externa.
3. Responde a, pelo menos, duas peças através de associação externa.
4. Responde a, pelo menos, três peças através de associação externa.
5. Responde a, pelo menos, quatro peças através de associação externa.

6. Responde a cinco peças, ou mais, através de associação externa.

Aferição da consistência

1. As respostas são raramente observadas (cerca de uma em oito ocasiões ou menos).
2. As respostas são observadas ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. As respostas são observadas regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. As respostas são frequentemente observadas (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. As respostas são observadas de forma consistente (cerca de sete em oito ocasiões ou mais).

R.6 Envolve-se com peças como "narrativas sonoras" abstratas em que os padrões de notas são repetidas ou variadas ao longo do tempo para criar significado; diferencia entre estilos e performances.



Observações gerais

Crianças e jovens envolvem-se com peças como narrativas sonoras, que têm as suas próprias características, significados abstratos. Crianças e jovens diferenciam entre diferentes estilos de música e performances diferentes.

Interpretação

Crianças e jovens inconscientemente reconhecem que uma nota ou notas podem aparecer ou derivar de outro ou outros. Eles reconhecem os padrões probabilísticos que são os determinantes do estilo e as características de interpretação que marcam um desempenho de outro.

A.R6A Desenvolve uma resposta madura à música, interagindo com peças como "narrativas sonoras" abstratas.

Crianças e jovens envolvem-se com pessoas como narrativas sonoras abstratas, e mostram uma resposta estética - a música que faz sentido, e transmitem significado através de seu conteúdo e estrutura cultural.

Estratégias

Dar às crianças e aos jovens a oportunidade de ouvir uma vasta gama de peças, incluindo algumas que são ouvidas regularmente, de extensão e complexidade crescente. Audição pode ser reforçada através de um trabalho pró-ativo e interativo.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Envolve-se com, pelo menos, uma peça de música relativamente curta e simples como uma narrativa sonora resumida.
3. Envolve-se com, pelo menos, duas peças de música relativamente curtas e simples como narrativas sonoras abstratas.
4. Envolve-se com, pelo menos, três peças de música de comprimento moderado e complexidade como narrativas sonoras abstratas.
5. Envolve-se com, pelo menos, quatro trechos de música de comprimento moderado e complexidade como narrativas sonoras abstratas.
6. Envolve-se com cinco, ou mais, peças de música de comprimento e complexidade significativos como narrativas sonoras abstratas.

Aferição da consistência

1. Raramente se observa o envolvimento com peça (s) de música como narrativas sonoras (cerca de uma em oito ocasiões ou menos).
2. Observa-se ocasionalmente o envolvimento com peça (s) de música como narrativas sonoras (cerca de uma em quatro ocasiões).
3. O envolvimento com peça (s) de música como narrativa sonoras é observado regularmente (cerca de uma em duas ocasiões).
4. O envolvimento com peça (s) de música como narrativas sonoras é observado com frequência (três em quatro ocasiões).
5. O envolvimento com peça (s) de música como narrativas sonoras é observado de forma consistente (sete em oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponível em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R6>

B. R6B Familiariza-se com um número crescente de estilos e gêneros musicais e desenvolve preferências.

As crianças e os jovens familiarizam-se com a música e com um número crescente de estilos e gêneros, desenvolvem gostos e preferências.

Estratégias

Dar às crianças e aos jovens a oportunidade de ouvirem uma vasta gama de músicas, e, se possível, incentivá-los a refletir sobre suas preferências.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. É familiar com, pelo menos, um estilo ou gênero.
3. É familiar com, pelo menos, dois estilos distintos ou gêneros.
4. Está familiarizado com pelo menos três estilos distintos ou gêneros e tem preferências.
5. Está familiarizado com pelo menos quatro estilos distintos ou gêneros e tem preferências.
6. Está familiarizado com cinco estilos distintos ou gêneros ou mais e tem preferências.

Aferição da consistência

1. Raramente se observa consciência estilística (cerca de uma em oito ocasiões ou menos).
2. Consciência estilística é observada ocasionalmente (cerca de uma em quatro ocasiões).
3. Consciência estilística é observada regularmente (cerca de uma em duas ocasiões).
4. Consciência estilística é observada com frequência (em torno de três em quatro ocasiões).
5. Consciência estilística é observada de forma consistente (em torno de sete em oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponível em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R6>

C. R6C Familiariza-se com diferentes performances de peças e estilos de desempenho e desenvolve preferências

Crianças e jovens conhecem diferentes performances de obras particulares (tipicamente através de gravações) e diferentes estilos de desempenho e desenvolvem preferências.

Estratégias

Uma vez que as crianças e jovens estão familiarizados com uma peça, tentar apresentá-los a performances de artistas diferentes. Em seguida, apresentá-los para o mesmo artista que executa diferentes peças. Considere diferentes estilos de performance (por exemplo, Bach no cravo ou piano).

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Está ciente de pelo menos duas apresentações diferentes de uma determinada peça.
3. Está ciente de pelo menos duas apresentações diferentes de duas peças ou mais.
4. Está ciente de pelo menos três apresentações diferentes de três peças ou mais.
5. Está ciente de, pelo menos, dois estilos diferentes de desempenho de quatro peças ou mais.
6. Está ciente de vários estilos diferentes de desempenho de um número de diferentes peças.

Aferição da consistência

1. Consciência é observada raramente (cerca de uma em oito ocasiões ou menos).
2. Consciência é observada ocasionalmente (cerca de uma em quatro ocasiões).
3. Consciência é observada regularmente (cerca de uma em duas ocasiões).
4. Consciência é observada com frequência (em torno de três em quatro ocasiões).
5. Consciência é observada de forma consistente (em torno de sete em oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponível em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R6>

D. R6d Torna-se consciente de como a música, como uma narrativa sonora abstrata, se relaciona com outros meios de comunicação (palavras, o movimento, etc.) para criar significado multimodal.

As crianças e os jovens tornam-se conscientes de como o significado musical se relaciona com experiência multimídia (como na música para cinema, canções, dança, etc.).

Estratégias

Os profissionais podem explorar com as crianças e jovens como o significado em eventos e atividades multimídia é criado - quer a um nível intuitivo (usando a dança, por exemplo) ou por meio de explicação verbal.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Está ciente do significado de pelo menos uma experiência multimídia que envolve música.
3. Está ciente do significado de pelo menos duas experiências multimídia que envolvem música.
4. Está ciente do significado de pelo menos três experiências multimídia que envolvem música.
5. Está ciente do significado de pelo menos quatro experiências multimídia que envolvem música.
6. Está ciente do significado de cinco, ou mais, experiências multimídia envolvendo música.

Aferição da consistência

1. Consciência é raramente observada (cerca de uma em oito ocasiões ou menos).
2. Consciência é ocasionalmente observada (cerca de uma em quatro ocasiões).

3. Consciência é observada regularmente (cerca de uma em duas ocasiões).
4. Consciência é observada com frequência (em torno de três em quatro ocasiões).
5. Consciência é observada de forma consistente (em torno de sete em oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=R6>

P.1 Faz sons inconscientemente.



Observações gerais

Crianças e jovens fazem sons aparentemente de forma inadvertida: como consequência de certos processos vitais, como a respiração, por exemplo, ou através de movimentos aleatórios dos membros, cabeça ou tronco. Os sons podem ser feitos diretamente (por exemplo, batendo contra alguma coisa) ou indiretamente (por exemplo, através de escutas acidentais de um dispositivo de comutação). Tendo produzido um som, as crianças parecem não produzir uma resposta (exceto, talvez, uma reação reflexa - ver R.1). Não tentam repetir o movimento para fazer o som novamente.

Interpretação

Crianças e jovens são incapazes de agir conscientemente no seu ambiente, ou não têm noção da sua capacidade para o fazer; não têm sentido de atuação.

A.P1A Os sons produzidos que refletem processos/ acontecimentos de vida são reforçados e / ou são usados movimentos involuntários para fazer ou controlar sons.

Os movimentos das crianças e dos jovens não mudam com qualquer tipo de feedback auditivo que possam oferecer.

Estratégias

Crianças e jovens podem ser apoiados no desenvolvimento de uma consciência dos sons produzidos por processos de vida através de amplificação, melhoria ou não

modificação, intensificando o feedback auditivo que normalmente está presente. Isto pode ser conseguido por via eletrónica, escolhendo-se os sons, usando um microfone ou dispositivos especializados, e, em seguida, por exemplo, aumentando o volume, alterando tonalidades, incorporando modulação de frequência, adicionando vários tipos de reverberação, ou repetir o que é ouvido (através do *'loop'*). Todos estes efeitos podem ser alcançados usando equipamento comercialmente disponível.

Também é possível utilizar os pequenos movimentos associados com movimento que um jovem pode fazer sem ter consciência dos mesmos (como a ascensão e queda do peito em respirar, piscar ou as contrações musculares causadas por espasmos musculares) que causem sons de controlo. A interface necessária pode assumir a forma de um interruptor eletromecânico ou sensível à pressão, ou sons podem ser desencadeadas sem contacto físico direto em tudo, através de um feixe de ultrassons ligado a um dispositivo MIDI, através da qual, mesmo o menor movimento pode ser feito para causar ou controlar qualquer som. Pode ser fomentado a criação de ambientes que sejam particularmente propícios a interação sensoriomotora e que permitam que as crianças e os jovens descubram por si mesmos como podem afetar o mundo ao seu redor - em primeiro lugar totalmente por acaso, em seguida, através de um processo interativo de julgamento e melhoria.

Este é o princípio por trás do 'quarto' da Nielsen - um cubo plástico, aberto na base e de um lado, grande o suficiente para uma criança pequena caber deitada ou para acomodar a cabeça e o tronco de um adolescente. Um número de instrumentos de som são suspensos a partir da parte superior da caixa e outros são fixados nos lados - todos dentro do alcance do utilizador. Qualquer movimento motor grosso é quase garantido que produza um som, cujo impacto será maximizado pelo alto nível de feedback acústico que o ambiente confinado oferece. Ao mesmo tempo, as potenciais distrações de sons estranhos são minimizados.

Aferição da consistência

1. As circunstâncias em que as crianças e os jovens podem fazer ou controlar o som raramente são integradas em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e / ou há sessões dedicadas ao som e “fazer música” que ocorrem quinzenalmente ou menos.

2. As circunstâncias em que as crianças e os jovens podem fazer ou controlar o som são ocasionalmente integradas em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e / ou há sessões dedicadas ao som e “fazer música” que ocorrem uma vez por semana.
3. As circunstâncias em que as crianças e os jovens podem fazer ou controlar o som são regularmente integradas nos programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas ao som e “fazer música” que ocorrem duas vezes por semana.
4. As circunstâncias em que as crianças e os jovens podem fazer ou controlar o som são frequentemente integradas em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas ao som e “fazer música” que ocorrem entre três a quatro vezes por semana.
5. As circunstâncias em que as crianças e os jovens podem fazer ou controlar o som são constantemente integradas em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas ao som e “fazer música” que ocorrem todos os dias.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. A produção ou controlo de som, por meio de movimento involuntário, é promovido pelo menos de uma forma.
3. A produção ou controlo de som, por meio do movimento involuntário, é promovido pelo menos de duas formas.
4. A produção ou controlo de som, por meio de movimento involuntário, é promovido pelo menos de três maneiras.
5. A produção ou controlo de som, por meio de movimento involuntário, é promovido pelo menos de quatro maneiras.
6. A produção ou controlo de som, por meio de movimento involuntário, é promovido pelo menos de cinco maneiras.

Recursos

Vídeo e áudio disponível em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P1>

A. P1b Os sons são feitos ou controlados através de movimentos coativos.

Os sons são produzidos coativamente, mas sem evidência de vontade independente, e nenhuma reação, além dos reflexos, aos sons que são feitos.

Estratégias

Uma visão muito generalizada (ou, pelo menos, uma abordagem amplamente observada) é que as crianças podem ser apoiadas para desenvolver uma compreensão de causa e efeito através de coatividade, ou seja, por meio de ajudá-los a fazer os movimentos necessários para efetuar a mudança no ambiente (incluindo a criação ou o controlo sons). Por exemplo, a mão do técnico pode ser colocada sob uma criança, de modo a que ele ou ela possam potencialmente sentir o que está a acontecer de forma propriocetiva, assim como também, pode-se construir um mapa cognitivo dos movimentos necessários. Uma outra abordagem (ou alternativa) é a da "mão-sobre-mão". Aqui, as crianças e os jovens são orientados a fazerem os movimentos necessários. Numa escala maior, as crianças e os jovens podem ser balançados para lá e para cá, num *Soundbeam*®, por exemplo.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. A produção ou controlo do som, por meio de movimento involuntário, é promovida pelo menos um de uma maneira.
3. A produção ou controlo do som, por meio do movimento involuntário, é promovida pelo menos de duas formas.
4. A produção ou controlo de som, por meio de movimento involuntário, é promovida pelo menos de três maneiras.
5. A produção ou controlo do som, por meio de movimento involuntário, é promovida pelo menos de quatro maneiras.
6. A produção ou controlo do som, por meio de movimento involuntário, é promovida pelo menos de cinco maneiras.

Aferição da consistência

1. As circunstâncias em que as crianças e os jovens podem fazer ou controlar o som raramente são integrados em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e / ou há sessões dedicadas ao som e “fazer música” que ocorrem quinzenalmente ou menos.
2. As circunstâncias em que as crianças e os jovens podem fazer ou controlar o som são ocasionalmente integradas em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e / ou há sessões dedicadas ao som e “fazer música” que ocorrem uma vez por semana.
3. As circunstâncias em que as crianças e os jovens podem fazer ou controlar o som são regularmente integradas nos programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas ao som e “fazer música” que ocorrem duas vezes por semana.
4. As circunstâncias em que as crianças e os jovens podem fazer ou controlar o som são frequentemente integradas em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas ao som e “fazer música” que ocorrem três ou quatro vezes por semana.
5. As circunstâncias em que as crianças e os jovens podem fazer ou controlar o som são constantemente integrados em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas ao som e “fazer música” que ocorrem todos os dias.

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P1>

B.PIC Atividades para promover a produção e / ou controle de som ocorrem numa variedade de contextos.

Os diferentes contextos parecem não ter qualquer impacto sobre a intencionalidade na produção de som.

Estratégias

Atividades para promover a produção ou controlo do som devem ocorrer numa variedade de contextos. As crianças e os jovens devem ter a oportunidade de trabalhar em ambientes especializados, tais como 'quarto' de Lilli Nielsen (expressão inglesa), pois, aumentar os efeitos de sonoros que são feitos minimizam a desordem auditiva (ver R.1.c). Outros ambientes são potencialmente valiosos também, incluindo espaços de ensino *one-to-one* / terapia, salas de aula, corredores, salas e diferentes locais.

Os contextos sociais em que a produção de som é incentivada também são importantes. Por exemplo, a experiência de realização de sons sozinho, com um técnico, com os colegas, e perante toda a escola são todos muito diferentes (ver I.1.c). A produção de som pode ser aumentada com vibração usando um 'quadro de ressonância' ou uma cadeira vibro acústica. Profissionais e cuidadores devem ter em mente que a disposição, o desenvolvimento de uma criança e a capacidade de criar sons intencionalmente pode ser afetada por uma série de fatores, como a hora do dia. Influências internas podem também ser significativas, incluindo variações nas condições médicas, por exemplo.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. A produção e o controlo de som é incentivada em pelo menos dois contextos.
3. A produção e o controlo de som é incentivada em pelo menos três contextos.
4. A produção e controlo de som é incentivada em pelo menos quatro contextos.
5. A produção e controlo de som é incentivada em pelo menos cinco contextos.
6. A produção e controlo de som é incentivada em pelo menos seis contextos.

Aferição da consistência

1. Os contextos em que as crianças e jovens podem fazer ou controlar o som raramente são integrados em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e / ou há sessões dedicadas ao som e ao “fazer música”, envolvendo diferentes contextos que ocorrem quinzenalmente ou menos.

2. Os contextos em que as crianças e jovens podem fazer ou controlar o som são ocasionalmente integrados em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e / ou há sessões dedicadas ao som e ao “fazer música” envolvendo diferentes contextos que ocorrem uma vez por semana.
3. Os contextos em que as crianças e jovens podem fazer ou controlar o som são regularmente integradas nos programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas ao som e ao “fazer música” que envolvam diferentes contextos que ocorrem duas vezes por semana.
4. Os contextos em que as crianças e jovens podem fazer ou controlar o som são frequentemente integrados em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas ao som e ao “fazer música” que envolvam diferentes contextos que ocorrem três ou quatro vezes por semana.
5. Os contextos em que as crianças e jovens podem fazer ou controlar o som são constantemente integrados em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas ao som e ao “fazer música” envolvendo diferentes contextos que ocorrem todos os dias.

Recursos

Vídeo e áudio disponibilizados em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P1>

B. PID Algumas atividades para promover a produção e / ou controle de som são de natureza multissensorial.

Os resultados multissensoriais parecem não ter qualquer efeito sobre a produção ou o controle do som.

Estratégias

Quase inevitavelmente, atividades que promovam a produção de música ou controle de som das crianças envolverá outro envolvimento sensorial, se é o barulho cintilante do prato, o cheiro do agitador de cabaça, a sensação do tambor do oceano vibrando ou as cordas de uma guitarra, a áspera superfície do reco-reco, a lisa textura do sino tubular, a forma

intrigante e a alteração do peso do pau de chuva, ou a sensação agradável das barras na *glockenspiel*. Tais experiências multissensoriais complexas são parte integrante da vida cotidiana. O feedback pode ser melhorado através da utilização de ambientes especializados, tais como o *Little Room* ou amplificação eletrônica. Elementos sensoriais individuais podem ser controlados com alguma precisão através do uso de chaves mecânicas eletrônicas ou feixes de ultrassons ligados a luzes, ventiladores ou vibração. Com tantas combinações possíveis, os profissionais terão de estar particularmente atentos a quaisquer respostas que a criança possa fazer para guiar os seus esforços na participação, ou qualquer tentativa de repetir o que parecia inicialmente ser um movimento acidental, por exemplo.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Pelo menos uma atividade para promover a produção e / ou controle de som é coerente com os outros estímulos sensoriais.
3. Pelo menos duas atividades para promover a produção e / ou controle de som é coerente com os diferentes tipos de estímulos sensoriais.
4. Pelo menos três atividades para promover a produção e / ou controle de som é coerente com os diferentes tipos de estímulos sensoriais.
5. Pelo menos quatro atividades para promover a produção e / ou controle de som é coerente com os diferentes tipos de estímulos sensoriais.
6. Pelo menos cinco atividades para promover a produção e / ou controle de som é coerente com os diferentes tipos de estímulos sensoriais.

Aferição da consistência

1. Oportunidades de fazer ou controlar o som em contextos multissensoriais raramente são integradas em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e / ou há sessões dedicadas ao som e ao “fazer música” envolvendo resultados multissensoriais que ocorrem quinzenalmente ou menos.
2. Oportunidades de fazer ou controlar o som em contextos multissensoriais ocasionalmente são integradas em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e / ou há sessões

dedicadas ao som e ao “fazer música” envolvendo resultados multissensoriais que ocorrem uma vez por semana.

3. Oportunidades de fazer ou controlar o som em contextos multissensoriais são regularmente integradas nos programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionada com sessões dedicadas ao som e ao “fazer música” envolvendo resultados multissensoriais que ocorrem duas vezes por semana.
4. Oportunidades de fazer ou controlar o som em contextos multissensoriais são frequentemente integradas em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionados com sessões dedicadas ao som e ao “fazer música” envolvendo resultados multissensoriais que ocorrem três ou quatro vezes por semana.
5. Oportunidades de fazer ou controlar o som em contextos multissensoriais são consistentemente integrados em programas do dia-a-dia de vida e de aprendizagem, e esses programas são coerentemente relacionada com sessões dedicadas ao som e ao “fazer música” envolvendo resultados multissensoriais que ocorrem todos os dias.

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P1>

P.2 Faz ou controla o som intencionalmente.



Observações gerais

As crianças e jovens fazem ou controlam os sons deliberadamente. Podem fazê-lo através de uma crescente variedade de meios - por vocalizações ou através do contato direto com um instrumento musical ou outro *SoundMaker*, ou utilizando uma interface como um *switch* ou feixe de ultrassons. Eles podem vir a mostrar aumentar o controle sobre o que fazem, e podem intencionalmente fazer uma variedade de sons. Podem cada vez mais expressar os seus sentimentos através dos sons que fazem. Podem produzir sons intencionalmente numa variedade de contextos, como parte da atividade multissensorial, ou ambos. Podem começar a usar sons numa associação consciente a determinadas pessoas, lugares e / ou atividades.

Interpretação

As crianças e jovens têm noção da sua ação, com as capacidades cognitivas e motoras necessárias para produzir ou controlar o som de forma intencional, potencialmente com uma componente afetiva.

A. P2A Faz sons de forma intencional, potencialmente através de uma crescente variedade de meios e com maior alcance e controlo.

As crianças e jovens deliberadamente fazem sons. A sua intencionalidade pode ser mostrada através de antecipação perceptível, uma resposta consistente (veja R.2.A) ou os esforços que fazem para 'fazer a mesma coisa de novo ". Fazem sons de uma maneira ou mais, e a natureza dos sons que fazem pode variar.

Estratégias

Como no Nível 1, continuar a estimular as crianças com uma ampla gama de experiências auditivas. É essencial que se faça uma observação sistemática sobre como os jovens começam a reagir a sons específicos, para informar o planejamento de futuras experiências auditivas. Buscar consistência na reação - "habitua-se " a sons particulares? Quanto tempo levam? Como regularmente reagem? Procurar a replicação, mas também para tipos de extensão de som que diferem ligeiramente, para que produzam uma resposta. Por exemplo, se uma criança reage a um gongo, será que consegue fazer também com o címbalo? E quanto a outros sons metálicos ressonantes?

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Faz intencionalmente, pelo menos, um tipo de som.
3. Faz intencionalmente, pelo menos, dois sons diferentes.
4. Faz intencionalmente, pelo menos, três sons diferentes.
5. Faz intencionalmente, pelo menos, quatro sons diferentes.
6. Faz intencionalmente, cinco sons diferentes ou mais.

Aferição da consistência

1. Dadas as oportunidades adequadas, a produção sonora de forma intencional é rara (que ocorrem cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. Dadas as oportunidades adequadas, a produção sonora de forma intencional é ocasional (ocorrem cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. Dadas as oportunidades adequadas, a produção sonora de forma intencional é regular (ocorrem cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. Dadas as oportunidades adequadas, a produção sonora de forma intencional é frequente (ocorre cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Dadas as oportunidades adequadas, a produção sonora de forma intencional é consistente (ocorrem cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P2>

B.P2B Expressa sentimentos através do som.

Os sons são feitos verbalmente ou através de meios "externos" que parecem expressar sentimentos - e que podem ser confirmados através de outros comportamentos. Por exemplo, a emoção pode ser evidente através de comportamentos como gritar e bater; a tristeza através de comportamentos de lamentação e choro; a frustração através de comportamentos como gritar e bater; etc.

Estratégias

Os profissionais podem criar situações que sabem que vão despertar emoções (positivas) numa criança, e incentiva-lo(a) a expressar os seus sentimentos através do som; eles podem imitar os sons expressivos, movimentos e posturas feitas pelas crianças e/ou jovens.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Expressa pelo menos um tipo de sentimento através do som.
3. Expressos pelo menos dois tipos de sentimento através do som.
4. Expressa a pelo menos três tipos de sentimento através do som.
5. Expressa pelo menos quatro tipos de sentimento através do som.
6. Expressa cinco, ou mais, tipos de sentimento através do som.

Aferição da consistência

1. Na devida altura, os sentimentos são raramente expressos através do som (que ocorrem em cerca de um em cada oito ocasiões ou menos).
2. Na devida altura, os sentimentos são ocasionalmente expressos através do som (que ocorrem em cerca de um em cada quatro ocasiões).

3. Na devida altura, os sentimentos são regularmente expressos através do som (que ocorrem em cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. Na devida altura, os sentimentos são frequentemente expressos através do som (que ocorrem em cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Na devida altura, os sentimentos são expressos de forma consistente através do som (que ocorrem em cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P2>

C.P2C Produz sons intencionalmente numa variedade de contextos.

Crianças e jovens fazem sons de forma deliberada em diferentes contextos (com pessoas diferentes, em diferentes ambientes, etc.).

Estratégias

Dar às crianças e aos jovens a oportunidade, e incentivá-los, para fazerem sons em diferentes contextos - por exemplo, numa variedade de ambientes acústicos, com pessoas diferentes, em diferentes ocasiões sociais e em diferentes momentos do dia.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Faz sons deliberadamente em pelo menos dois contextos diferentes.
3. Faz sons deliberadamente em pelo menos três contextos diferentes.
4. Faz sons deliberadamente em pelo menos quatro contextos diferentes.
5. Faz sons deliberadamente em pelo menos cinco contextos diferentes.
6. Faz sons deliberadamente em seis contextos diferentes ou mais.

Aferição da consistência

1. A produção sonora intencional em diferentes contextos é rara (ocorrem em cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A produção sonora intencional em diferentes contextos é ocasional (ocorrem cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A produção sonora intencional em diferentes contextos é regular (ocorre cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A produção sonora intencional em diferentes contextos é frequente (ocorre cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A produção sonora intencional em diferentes contextos é consistente (ocorrem cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P2>

D.P2D Produz sons como parte da atividade multissensorial.

Crianças e jovens produzem intencionalmente sons em associação com outros sons de estimulação sensorial - por exemplo, batendo o prato e desfrutar da sua brilhante, vibrante, superfície reflexiva, ao mesmo tempo que apreciam a sua metalicidade, anel de ressonância; ou sons, controlar a luz, usando um feixe de ultrassons.

Estratégias

Certifique-se de alguns dos instrumentos sonoros disponíveis têm qualidades multissensoriais agradáveis - incluindo potencialidade no toque (quente / frio, áspero / liso, etc.), vibração, cor e luz. Os praticantes terão de ser especialmente atentos para avaliar qual o aspeto ou aspetos da produção multissensoriais pelos quais as crianças e os jovens são atraídos.

Avaliação do envolvimento

- 1.Sem informação.

2. Intencionalmente produz pelo menos um tipo de som como parte da produção multissensorial.
3. Intencionalmente produz pelo menos dois tipos de som como parte da produção multissensorial.
4. Intencionalmente produz pelo menos três tipos de som como parte da produção multissensorial.
5. Intencionalmente produz pelo menos quatro tipos de som como parte da produção multissensorial.
6. Intencionalmente produz pelo menos cinco tipos de som como parte da produção multissensorial.

Aferição da consistência

1. A intencionalidade de se tornar som, como parte do trabalho multissensorial, é rara (ocorre cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A intencionalidade de se tornar som, como parte do trabalho multissensorial, é ocasional (ocorrem cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A intencionalidade de se tornar som, como parte do trabalho multissensorial, é normal (ocorrem cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A intencionalidade de se tornar som, como parte do trabalho multissensorial, é frequente (ocorre cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A intencionalidade de se tornar som, como parte do trabalho multissensorial, é consistente (ocorre cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P2>

P.3 Faz intencionalmente padrões sonoros simples, através da repetição ou regularidade.



Observações gerais

O aspeto importante aqui é a intencionalidade por trás do padrão que é feito - por exemplo, as crianças e os jovens podem produzir uma batida regular, sem ter consciência disso através da atividade motora que não é conduzida pelo som. A intencionalidade pode ser adquirida através da repetição ou a regularidade que ocorre no contexto mais amplo de variação, ou através do alinhamento do que é conseguido através de padrões externos (ver I.3).

Interpretação

A criança ou jovem pode processar e reproduzir as formas básicas de padrão de som que estão na base de todas as músicas.

A.P3A Faz intencionalmente padrões simples através de repetição.

Crianças e jovens produzem intencionalmente padrões de sons através da repetição - vocal ou "externa". A intencionalidade na repetição pode ser verificada através da capacidade da criança ou jovem para produzir sons diferentes. Por exemplo, num teclado, uma determinada nota ou notas podem ser repetidas no contexto de variação.

Estratégias

Incentivar o modelo de repetição através de vários meios, de forma a que a criança ou jovem possam produzir uma variedade de sons (vocalmente ou usando um instrumento sonoro). Reconhecer e recompensar a repetição que é produzida (por exemplo, através do louvor ou de imitação - ver I.3).

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Produz padrões de repetição intencionalmente, em relação a pelo menos um tipo de som ou manifestação.
3. Produz padrões de repetição intencionalmente, em relação a, pelo menos, dois tipos de som ou manifestações.
4. Produz padrões de repetição intencionalmente, em relação a pelo menos três tipos ou manifestações de som.
5. Produz padrões de repetição intencionalmente, em relação a, pelo menos, quatro tipos ou manifestações de som.
6. Produz padrões de repetição intencionalmente, em relação a, pelo menos, cinco tipos de som ou manifestações.

Aferição da consistência

1. A repetição da produção de som (quando estimulados, por exemplo, por meio da interação) é raramente observada (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A repetição em produção de som (quando estimulado, por exemplo, através de interação) é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A repetição da produção de som (quando estimulados, por exemplo, por meio da interação) é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A repetição da produção de som (quando estimulados, por exemplo, por meio da interação) é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A repetição da produção de som (quando estimulados, por exemplo, por meio da interação) é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P3>

B.P3B Faz intencionalmente padrões simples através de uma batida regular.

Crianças e jovens produzem intencionalmente uma batida regular, de forma potencial, através de uma variedade de meios. A intencionalidade é o fator crítico aqui, e isso pode ser julgado pela variabilidade potencial ou real.

Estratégias

Incentivar ou modelar uma batida regular através da reprodução de sons que a criança ou o jovem é conhecido para desfrutar. Reforçar a produção através do louvor ou imitação (veja I.3).

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Intencionalmente produz, pelo menos, uma manifestação de uma batida regularmente (em termos de ritmo e do tipo de som).
3. Intencionalmente produz pelo menos duas manifestações de uma batida regular (em termos de ritmo e tipo de som).
4. Intencionalmente produz pelo menos três manifestações de uma batida regular (em termos de ritmo e tipo de som).
5. Intencionalmente produz pelo menos quatro manifestações de uma batida regular (em termos de ritmo e tipo de som).
6. Intencionalmente produz cinco manifestações ou mais de uma batida regular (em termos de ritmo e tipo de som).

Aferição da consistência

1. A produção sonora envolvendo uma batida regular (em contextos onde esta pode ser esperada) é raramente observada (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A produção sonora envolvendo uma batida regular (em contextos onde esta pode ser esperada) é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A produção sonora envolvendo uma batida regular (em contextos onde esta pode ser esperada) é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A produção sonora envolvendo uma batida regular (em contextos onde esta pode ser esperada) é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A produção sonora envolvendo uma batida regular (em contextos onde esta pode ser esperada) é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P3>

C.P3C Faz intencionalmente padrões simples através de troca regular.

Crianças e jovens produzem intencionalmente mudanças regulares – no volume, na intensidade, no timbre ou na batida. As alterações podem ocorrer isoladamente ou de forma combinada.

Estratégias

Incentivar ou modelar uma mudança de forma regular, usando sons que sejam conhecidos pela criança ou o jovem de forma a desfrutarem. Reforçar a produção através do louvor ou imitação (veja I.3).

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Produz intencionalmente pelo menos uma manifestação da mudança regular no som.
3. Produz intencionalmente pelo menos duas manifestações de mudança regular no som.

4. Produz intencionalmente pelo menos três manifestações da mudança regular no som.
5. Produz intencionalmente pelo menos quatro manifestações de mudança regular no som.
6. Produz intencionalmente cinco ou mais manifestações da mudança regular no som.

Aferição da consistência

1. A produção de som envolvendo uma troca regular (em contextos onde isso pode ser esperado) é raramente observada (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A produção de som envolvendo uma troca regular (em contextos onde isso pode ser esperado) é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A produção de som envolvendo uma troca regular (em contextos onde isso pode ser esperado) é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A produção de som envolvendo uma troca regular (em contextos onde isso pode ser esperado) é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A produção de som envolvendo uma troca regular (em contextos onde isso pode ser esperado) é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P3>

D.P3D Usa o som para simbolizar outras coisas.

Dada a oportunidade, as crianças e os jovens usam o som para simbolizar outras coisas. Estes podem escolher diferentes objetos de som para utilizar entre as atividades, por exemplo.

Estratégias

Uma vez que uma criança ou jovem reconhece o significado simbólico ligado a um som particular, ele ou ela podem ser encorajados a utilizar esta forma pró-ativa - para comunicar a tomada de decisões, por exemplo. Use sons e significados que a criança ou jovem considerem atrativos - que os motive a comunicarem sobre.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Utiliza pelo menos um símbolo sonoro de forma proactiva.
3. Utiliza pelo menos dois símbolos sonoros de forma proactiva.
4. Usa pelo menos três símbolos sonoros de forma proactiva.
5. Usa pelo menos quatro símbolos sonoros de forma proactiva.
6. Usa cinco, ou mais, símbolos sonoros de forma mais proactiva.

Aferição da consistência

1. A utilização proactiva de símbolos sonoros (em contextos apropriados) é raramente observada (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A utilização proactiva de símbolos sonoros (em contextos apropriados) é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A utilização proactiva de símbolos sonoros (em contextos apropriados) é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A utilização proactiva de símbolos sonoros (em contextos apropriados) é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A utilização proactiva de símbolos sonoros (em contextos apropriados) é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P3>

P.4 (Re) cria grupos distintos de sons musicais ('motivos') e liga-os de forma coerente.



Observações gerais

Crianças e jovens produzem aglomerados de sons que formam um "todo" discretamente - formas musicais distintas formadas a partir de componentes musicais separados, que formam unidades maiores que são, de alguma forma autossuficientes. Os motivos podem ser improvisados pela criança no calor do momento, ou serem, mais ou menos deliberadas, imitações de material anterior (de qualquer origem). Uma outra etapa é vincular os mesmos de forma coerente - quer através da repetição ou variação (ou vários tipos), ou através da partilha de um componente comum (assim, por exemplo, uma frase de abertura pode ascender a um campo particular, e a frase eletrónica pode descer a partir dele). Os conjuntos podem estar ligados a objetos não-musicais, pessoas ou eventos simbolicamente.

Interpretação

A criança ou jovem pode produzir '*Gestalts*' no som, potencialmente implicando limites com outros sons ou grupos de sons que não se conformam. Ele ou ela pode ligar *Gestalts* de forma coerente, potencialmente através de uma variedade de meios, que envolvem ambos os grupos como um todo ou parte deles. A memória é claramente implicada também e, potencialmente, ligada à regra da criatividade.

A.P4A (Re) cria grupos distintos de sons musicais ('motivos').

Crianças e jovens produzem intencionalmente aglomerados de sons que formam um "todo" distinto. O meio pode variar - a partir de percussão sem tom de voz (por exemplo). A

maneira pela qual a coesão interna é assegurada pode variar muito - normalmente através da consistência, a continuidade, a repetição, regularidade ou variação normal numa dimensão de som ou mais.

Estratégias

Incentivar ou modelar a formação de conjuntos de som usando tipos de som e estilos de música que a criança ou o jovem é conhecido por considerar atrativos (vocalmente ou usando um instrumento sonoro). A interação pode muito bem estar envolvida (ver I.4).

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Produz intencionalmente, pelo menos, um tipo de conjunto de sons coerente.
3. Produz intencionalmente, pelo menos, dois tipos de conjuntos de sons coerentes.
4. Produz intencionalmente, pelo menos, três tipos de conjuntos de sons coerentes.
5. Produz intencionalmente, pelo menos, quatro tipos de conjuntos de sons coerentes.
6. Produz intencionalmente, cinco tipos de conjuntos de sons coerentes ou mais.

Aferição da consistência

1. A produção coerente de conjuntos de sons (quando estimulados, por exemplo, por meio da interação) é raramente observada (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A produção coerente de conjuntos de sons (quando estimulado, por exemplo, através de interação) é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A produção coerente de conjuntos de sons (quando estimulado, por exemplo, através de interação) é observado regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A produção coerente de conjuntos de sons (quando estimulados, por exemplo, por meio da interação) é observado com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A produção coerente de conjuntos de sons (quando estimulados, por exemplo, por meio da interação) é observado de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P4>

B.P4B Liga motivos musicais, repetindo ou variando-os.

Crianças e jovens vinculam conjuntos de sons de forma coerente, repetindo-os ou variando-os. Os instrumentos ou a voz podem ser usados em qualquer estilo musical.

Estratégias

Incentivar ou modelar ligações coerentes entre conjuntos musicais, utilizando uma gama de instrumentos e voz, numa variedade de estilos.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Liga intencionalmente pelo menos um conjunto de sons a outro, através da repetição ou variação.
3. Liga intencionalmente pelo menos dois conjuntos de sons a outros, através da repetição ou variação.
4. Liga intencionalmente pelo menos três grupos de sons a outros, através da repetição ou variação.
5. Liga intencionalmente pelo menos quatro grupos de sons a outros, através da repetição ou variação.
6. Liga intencionalmente cinco grupos de sons ou mais a outros, através da repetição ou variação.

Aferição da consistência

1. A produção de grupos de sons, que estão ligados de forma coerente (em contextos onde isto é expectável,) é raramente observada (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A produção de grupos de sons, que estão ligados de forma coerente (em contextos onde isto é expectável) é observado ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).

3. A produção de grupos de sons que estão ligados de forma coerente (em contextos onde isto é expectável) é observado regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A produção de grupos de sons que estão ligadas de forma coerente (em contextos onde isto é expectável) é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Produção de grupos de sons que estão ligadas de forma coerente (em contextos onde isto é expectável) é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P4>

C.P4C Justapõe diferentes motivos musicais de forma coerente.

Crianças e jovens improvisam justaposições coerentes de motivos - por exemplo em sessões de "pergunta-resposta" (ver R.4.C e I.4.B) – usando a voz ou vários tipos de instrumentos.

Estratégias

Os profissionais podem incentivar ou modelar justaposições coerentes de motivos, numa variedade de estilos, e vocal ou instrumentalmente, para as crianças e jovens ouvirem e, potencialmente, imitarem.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Os motivos são justapostos de forma coerente pelo menos de uma maneira.
3. Os motivos estão justapostos de forma coerente em pelo menos duas formas.
4. Os motivos estão justapostos de forma coerente em pelo menos três formas.
5. Os motivos estão justapostos de forma coerente em pelo menos quatro formas.
6. Os motivos são justapostos de forma coerente em cinco ou mais maneiras.

Aferição da consistência

1. A justaposição coerente de motivos (em contextos onde isso pode ser esperado) é raramente observada (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A justaposição coerente de motivos (em contextos onde isso pode ser esperado) é observado ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A justaposição coerente de motivos (em contextos onde isso pode ser esperado) é observado regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A justaposição coerente de motivos (em contextos onde isso pode ser esperado) é observado com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A justaposição coerente de motivos (em contextos onde isso pode ser esperado) é observado de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P4>

D.P4D Utiliza motivos musicais para simbolizar outras coisas (por exemplo, em "histórias sonoras").

Dada a oportunidade, as crianças e os jovens usam motivos musicais para simbolizar outras coisas. Eles podem usar diferentes motivos para representar personagens, eventos, lugares ou ações numa história, por exemplo.

Estratégias

Os profissionais podem promover a associação simbólica com motivos em histórias sonoras, peças de teatro e outros contextos narrativos. A conexão com motivos e outros assuntos do quotidiano pode também ser enfatizado - por exemplo, em relação a toques de telemóvel, anúncios de televisão, etc.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Usa pelo menos um motivo musical simbolicamente, de forma proactiva.

3. Usa pelo menos dois motivos musicais simbolicamente, de forma proactiva.
4. Usa pelo menos três motivos musicais simbolicamente, de forma proactiva.
5. Usa pelo menos quatro motivos musicais simbolicamente, de forma proactiva.
6. Usa cinco motivos musicais ou mais simbolicamente, de forma proactiva.

Aferição da consistência

1. A utilização proactiva de motivos musicais como símbolos (em contextos apropriados) é raramente observada (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A utilização proactiva de motivos musicais como símbolos (em contextos apropriados) é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A utilização proactiva de motivos musicais como símbolos (em contextos apropriados) é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A utilização proactiva de motivos musicais como símbolos (em contextos apropriados) é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões)
5. A utilização proactiva de motivos musicais como símbolos (em contextos apropriados) é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P4>

P.5 (Re) cria peças curtas e simples de música; potencialmente de comprimento e complexidade crescente; cada vez mais "no tempo" e (se for caso disso) "em sintonia".



Observações gerais

Crianças e jovens produzem ou reproduzem peças curtas e simples - vocalmente ou usando instrumentos. Estes podem aumentar a extensão e complexidade ao longo do tempo, como desenvolver as competências necessárias. No início, a tonalidade e o tempo pode aproximar dos modelos culturais disponíveis.

Interpretação

A criança ou o jovem tem um conjunto de peças musicais como entidades, e pode produzir ou reproduzir as mesmas através de um, ou mais, canais de desempenho.

A.P5A Executa peças curtas e simples de música, de comprimento e complexidade potencialmente crescentes, cada vez mais "no tempo" e (se for caso disso) "em sintonia".

Crianças e jovens reproduzem peças curtas e simples - vocalmente ou por meio de instrumentos. Estas podem aumentar a extensão e complexidade ao longo do tempo, assim como também, as habilidades necessárias a desenvolver. No início, a tonalidade e o tempo pode aproximar dos modelos culturais disponíveis.

Estratégias

Incentivar o desempenho de peças através da prestação de repertório adequado, e através de tocar música em grupos (ver I.5).

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Reproduz pelo menos uma peça curta e simples, com um grau moderado de competência.
3. Reproduz, pelo menos, duas peças curtas e simples, com um grau moderado de competência.
4. Reproduz pelo menos três peças curtas e simples, com um grau moderado de competência.
5. Reproduz, pelo menos, quatro peças com competência, potencialmente de comprimento e / ou complexidade moderada.
6. Reproduz cinco peças ou mais competente, de comprimento e complexidade moderada.

Aferição da consistência

1. Dada a oportunidade, raramente é capaz e está disposto a executar uma peça, ou peças (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. Dada a oportunidade, é capaz e está disposto a executar uma peça, ou peças, ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. Dada a oportunidade, é capaz e está disposto a executar uma peça ou peças regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. Dada a oportunidade, é capaz e está disposto a executar uma peça ou peças frequentemente (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Dada a oportunidade, é capaz e está disposto a executar uma determinada peça ou peças de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P5>

B.P5B Improvisa em partes familiares da música, variando o material original de maneiras simples.

Crianças e jovens variam no desempenho em peças curtas e simples da música com as quais estão familiarizados, alterando um recurso (como ritmo ou melodia) ou mais - através da adição, remoção ou alteração de material.

Estratégias

Incentivar a improvisação, através da demonstração e envolvimento em grupo de improvisação (veja I.5).

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Improvisa em, pelo menos, uma peça, usando um tipo de variação musical com um grau moderado de competência.
3. Improvisa em, pelo menos, duas peças, usando um tipo de variação musical ou mais com um grau moderado de competência.
4. Improvisa em, pelo menos, três peças, usando um tipo de variação musical ou mais com um grau moderado de competência.
5. Improvisa competentemente em pelo menos quatro peças, utilizando dois tipos de variação musical ou mais.
6. Improvisa com competência em cinco peças ou mais, usando dois tipos de variação musical.

Aferição da consistência

1. A improvisação coerente é raramente observada (cerca de uma em oito ocasiões ou menos) dadas oportunidades adequadas.

2. A improvisação coerente é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões) dadas oportunidades adequadas.
3. A improvisação coerente é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões) dadas oportunidades adequadas.
4. A improvisação coerente é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões) dadas oportunidades adequadas.
5. A improvisação coerente é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais) dadas oportunidades adequadas.

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P5>

C.P5C Cria peças curtas e simples de música, potencialmente aumentando de comprimento, complexidade e coerência, cujas características gerais podem ser destinadas a transmitir determinados estados de espírito ou sentimentos, e que pode ser ligado a associações externas.

Crianças e jovens compõem peças de música curtas e simples, que podem aumentar em tamanho e complexidade ao longo do tempo, e tornar-se cada vez mais coerentes musicalmente. As características gerais das peças pode ser a intenção de transmitir emoções particulares, e as peças podem estar associadas a acontecimentos externos, atividades, lugares ou pessoas.

Estratégias

Os profissionais podem ensinar, através do exemplo, a criação de novas peças com uma intenção emocional específica. Podem ajudar os alunos sugerindo ideias para peças, trabalhando com eles ou indicando como podem estas ser concretizadas/ concluídas.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Cria peças curtas e simples, com um elevado nível de assistência, e que são pelo menos moderadamente coerentes a nível musical.
3. Cria peças curtas e simples, com um nível moderado de assistência, e que são pelo menos moderadamente coerentes a nível musical.
4. Cria peças curtas e simples, que necessitam de pouca ou nenhuma assistência, são moderadamente coerentes a nível musical.
5. Prac
6. Cria peças de comprimento moderado e complexidade, sem assistência, que são coerentes musicalmente.

Aferição da consistência

1. A composição bem-sucedida raramente ocorre em contextos de apoio (cerca de um em cada oito ocasiões ou menos).
2. A composição bem-sucedida ocorre ocasionalmente em contextos de apoio (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A composição bem-sucedida ocorre regularmente em contextos de apoio (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A composição bem-sucedida ocorre com frequência em contextos de apoio (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A composição bem-sucedida ocorre de forma consistente em contextos de apoio (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P5>

D.P5D Tem capacidade física para produzir peças curtas e simples de música, e potencialmente evoluir para responder as necessidades de material de crescente complexidade e duração.

As crianças e os jovens são fisicamente capazes de executar peças curtas e simples, através do canto, do instrumento ou tecnologia. Esta capacidade física pode evoluir para capacitá-los para produzir material de crescente complexidade e duração.

Estratégias

Os profissionais podem promover o desenvolvimento da capacidade de execução, exemplificando o que é necessário, através da instrução verbal ou através de assistência física - potencialmente diminuindo-a à medida que o aluno desenvolve as suas competências/habilidades.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Tem a capacidade de executar pelo menos uma peça curta e simples, com um grau moderado de competência.
3. Tem a capacidade de executar pelo menos duas peças curtas e simples com um grau moderado de competência.
4. Tem a capacidade de realizar pelo menos três peças curtas e simples competentemente.
5. Tem a capacidade de realizar pelo menos quatro peças, de comprimento e/ou complexidade moderada, competentemente.
6. Tem a capacidade de realizar cinco peças ou mais, de comprimento e complexidade moderada, competentemente.

Aferição da consistência

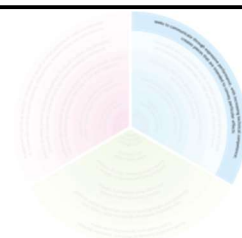
1. Raramente mostra a capacidade de executar (em contextos apropriados) (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. Mostra ocasionalmente a capacidade de executar (em contextos apropriados) (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. Mostra regularmente a capacidade de executar (em contextos apropriados) (cerca de uma em cada duas ocasiões).

4. Mostra com frequência a capacidade de executar (em contextos apropriados) (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Mostra de forma consistente a capacidade de executar (em contextos apropriados) (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais)

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P5>

P.6 Procura comunicar através do desempenho expressivo, com o aumento da competência técnica; cria peças que se destinam a transmitir determinados efeitos.



Observações gerais

As crianças e os jovens procuram comunicar com os outros, através do canto ou da execução instrumental, de forma expressiva, e com aumento da competência técnica. Podem criar peças musicais que se destinam a transmitir determinados efeitos.

Interpretação

A criança ou o jovem compreende a capacidade expressiva da música, e são capazes de utiliza-la para comunicar com os outros.

A.P6A Executa ou canta expressivamente, usando noções familiares de desempenho, e produzindo interpretações originais ao mais alto nível.

As crianças e os jovens cantam ou tocam de forma expressiva, usando as noções de desempenho com as quais estão familiarizados (*rubato, vibrato, microdinâmica das modulações, etc*). São capazes de transcender convenções e criar as suas próprias interpretações originais de peças, ao mais alto nível.

Estratégias

Fazer um desempenho expressivo de um exemplo para a criança ou o jovem em causa, e incentivá-lo a imitar o que ouvem. Se possível, discutir o potencial expressivo de diferentes dispositivos performativos. Incentivar a autoexpressão e a originalidade.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Executa, pelo menos, uma peça musical utilizando formas convencionais de expressão.
3. Executa, pelo menos, duas peças musicais utilizando formas convencionais de expressão.
4. Executa, pelo menos, três peças musicais utilizando formas convencionais de expressão.
5. Executa, pelo menos, quatro peças musicais usando alguma expressividade inicial.
6. Executa cinco peças musicais, ou mais, com interpretações originais.

Aferição da consistência

1. As peças musicais são raramente executadas de forma expressiva (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. As peças musicais são ocasionalmente executadas de forma expressiva (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. As peças musicais são regularmente executadas de forma expressiva (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. As peças musicais são frequentemente executadas de forma expressiva (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. As peças musicais são consistentemente executadas de forma expressiva (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P6>

B.P6B Improvisa na música, ao mais alto nível, num estilo ou estilos familiarizados que transmitem efeitos desejados, a produção de versões originais de peças existentes (como em 'standards de jazz').

As crianças e os jovens improvisam sobre a música para transmitir os efeitos desejados. Produzem, ao mais alto nível, versões originais de determinado material.

Estratégias

Incentivar a improvisação, para transmitir efeitos desejados, através da audição de gravações, demonstração e envolvimento no grupo de improvisação (veja I.5). Pode ser feita uma discussão sobre os efeitos que são comunicados.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Improvisa, pelo menos, numa peça para criar um efeito desejado.
3. Improvisa em, pelo menos, duas peças para criar efeitos desejados.
4. Improvisa em, pelo menos, três peças para criar efeitos desejados.
5. Improvisa em, pelo menos, quatro peças para criar efeitos desejados.
6. Improvisa em cinco peças, ou mais, para criar efeitos desejados, produzindo interpretações originais de material pré-existente.

Aferição da consistência

1. A improvisação para criar um efeito desejado é raramente observada (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos) dadas as oportunidades adequadas.
2. A improvisação para criar um efeito desejado é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões) dadas as oportunidades adequadas.
3. A improvisação para criar um efeito desejado é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões) dadas as oportunidades adequadas.
4. A improvisação para criar um efeito desejado é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões) dadas as oportunidades adequadas.

5. A improvisação para criar um efeito desejado é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais) dadas as oportunidades adequadas.

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P6>

C.P6C Compõe peças ao mais alto nível, num estilo ou estilos familiares que transmitem efeitos desejados, produz material original considerado de valor musical intrínseco.

As crianças e os jovens compõem peças musicais que transmitem efeitos desejados. Estas podem produzir material original, julgado pelos outros como sendo de valor musical intrínseco.

Estratégias

Expor as crianças e os jovens a uma gama de música com a intenção de transmitir diferentes efeitos e, se possível, discutir como estes são alcançados.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Cria peças, com algum tipo de assistência, que transmitem um efeito de uma forma simples.
3. Cria peças, sem assistência, que transmitem um efeito de uma forma simples.
4. Cria peças que transmitem efeitos com alguma sofisticação.
5. Cria peças que transmitem efeitos com alguma sofisticação e uma certa originalidade.
6. Cria peças que transmitem efeitos de uma forma sofisticada e são julgadas ter valor como obras originais.

Aferição da consistência

1. Raramente é capaz de criar música que transmite efeitos em contextos de apoio (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. Raramente é capaz de criar música que transmite ocasionalmente efeitos em contextos de apoio (cerca de um em cada quatro ocasiões).
3. Raramente é capaz de criar música que transmite regularmente efeitos em contextos de apoio (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. Raramente é capaz de criar música que transmite frequentemente efeitos em contextos de apoio (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Raramente é capaz de criar música que transmite consistentemente efeitos em contextos de apoio (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P6>

D.P6D Desenvolve proficiência técnica para responder às exigências de um repertório alargado.

As crianças e os jovens desenvolvem proficiência técnica para acomodarem as suas exigências musicais.

Estratégias

Os profissionais podem usar abordagens mais ou menos convencionais para apoiarem o desenvolvimento da técnica, o que pode incluir a demonstração, orientação física e instrução verbal.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Tem a técnica para executar peças de complexidade moderada com convicção, e um nível adequado de expressão.

3. Tem a técnica para executar peças de considerável complexidade com convicção, e um nível adequado de expressão.
4. Tem a técnica para executar a música complexa com convicção, e um nível adequado de expressão.
5. Tem a técnica para executar a música de alta complexidade de forma convincente, e com um nível adequado de expressão.
6. Tem a capacidade de executar a música mais complexa de forma convincente e com um nível adequado de expressão.

Aferição da consistência

1. Raramente a consistência técnica permite performances convincentes (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A consistência técnica permite performances convincentes ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A consistência técnica permite performances convincentes regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A consistência técnica permite performances convincentes frequentemente (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A consistência técnica permite performances convincentes de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=P6>

I.1 Manifesta-se involuntariamente através do som.



Observações gerais

A tentativa de interagir com as crianças e com os jovens através do som - levando-os a produzirem sons, respondendo a quaisquer sons que possam produzir e / ou modelar a interação de forma a que as crianças possam copiar - não tem nenhum efeito aparente.

Interpretação

Crianças e jovens não têm noção de atuação entre o "eu" e o "outro" no domínio do som.

A.I.1A Os profissionais procuram estimular a interação solicitando sons e respondem empaticamente a quaisquer sons que são feitos.

As crianças e os jovens não respondem aos esforços dos profissionais para interagir através de sons que fazem, e as respostas empáticas do profissional não produzem uma reação perceptível.

Estratégias

Os praticantes/profissionais devem seguir os seus instintos, uma vez que, como seres humanos, vão intuitivamente saber como comunicar com as crianças, simplificando o que estas fazem. Por exemplo, exagerar as principais características dos seus esforços vocais, usando uma qualidade cantante das suas vozes, e repetindo variadas vezes. Aqueles que procuram interagir podem experimentar diferentes abordagens, que vão desde uma abordagem delicada e subtil, a uma mais alta e impetuosa, tendo em conta que o limiar de

excitação de um jovem pode variar de uma ocasião para outra. Em qualquer caso, os profissionais precisam ser sensíveis a quaisquer respostas que possam ser evocadas, tentar interpretar os sons pessoais da criança e outras reações como tentativas de fazer contato, reagindo por sua vez, ao que ele ou ela fazem.

O trabalho efetivo a este nível é sobretudo de observação e empatia. Professores, terapeutas e cuidadores devem começar necessariamente "onde a criança está". Pode ser necessário esperar, dando tempo e espaço para o jovem agir, enquanto este (s) se preparam para interpretar qualquer som ou gesto que ela ou ele possam fazer como um sinal no contexto da comunicação antecipada. Assim que acontecer alguma coisa, deve-se oferecer uma resposta adequada, lembrando-se que o objetivo é apoiar a criança ou jovem no desenvolvimento da capacidade de agir no âmbito de outro.

A intuição pode sugerir repetir (ou variar) o som que a criança fez - embora também possam existir um tipo de reações que os profissionais consideram que o jovem pode considerar potencialmente estimulantes, e pretenda desfrutar, e assim desejar experimentar novamente. Pode ser importante para equilibrar a consistência nas respostas com um tipo de intuição como um ser humano interativo, em que a variedade é importante. Como sempre, é uma questão de ser imaginativo mas sistemático.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Os profissionais respondem, de uma maneira ou mais, com pelo menos um tipo de som e respondem com empatia.
3. Os profissionais respondem, de duas ou mais formas, rápida e empaticamente com, pelo menos, dois tipos de som.
4. Os profissionais respondem pronta e empaticamente, de três maneiras ou mais, com pelo menos três tipos de som.
5. Os profissionais respondem prontamente, de quatro ou mais maneiras, com pelo menos quatro tipos de som.
6. Os profissionais respondem prontamente, de quatro ou mais maneiras, com pelo menos quatro tipos de som.

Aferição da consistência

1. As oportunidades de interação raramente são integradas em programas diários, e / ou há sessões dedicadas ao som e “fazer música”, que promovem a interação, pelo menos uma vez de quinze em quinze dias ou menos.
2. As oportunidades de interação são ocasionalmente integradas em programas diários, e / ou há sessões dedicadas ao som e “fazer música”, que promovem a interação, pelo menos uma vez por semana.
3. As oportunidades de interação são regularmente integradas em programas diários, que são coerentemente relacionados com o som e sessões de música que promovam a interação, e ocorrem pelo menos duas vezes por semana.
4. As oportunidades de interação são frequentemente integradas em programas diários, que são coerentemente relacionados com o som e sessões de música que promovam a interação, e ocorrem três ou quatro vezes por semana.
5. As oportunidades de interação são consistentemente integradas em programas diários, que são coerentemente relacionados com o som e sessões de música que promovam a interação, e ocorrem diariamente.

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I1>

B. IIB Os praticantes modelam a interação através do som.

Crianças e jovens não mostram sinais de resposta às interações que são modeladas.

Estratégias

Os profissionais modelam uma interação simples para a criança ou jovem em causa - possivelmente como parceiros iguais num cenário de "dar e receber", numa simulação de troca professor-aluno / terapeuta-cliente. Pode iniciar muito simplesmente com o primeiro

sujeito a produzir um único som seguido imediatamente pelo segundo sujeito, repeti-lo. A partir deste, situações mais simples, seqüências mais longas e complexas podem-se seguir, envolvendo alternância (troca de vez) com uma gama de sons e modos de imitação diferentes.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Os praticantes modelam, pelo menos, uma forma de interação.
3. Os praticantes modelam, pelo menos, duas formas de interação.
4. Os praticantes modelam, pelo menos, três formas de interação.
5. Os praticantes modelam pelo menos quatro formas de interação.
6. Os praticantes modelam pelo menos cinco formas de interação.

Aferição da consistência

1. Os praticantes raramente modelam a interação através do som, cerca de uma vez quinzenalmente ou menos.
2. Os praticantes modelam ocasionalmente a interação através do som, cerca de uma vez por semana.
3. Os praticantes modelam regularmente a interação através do som, cerca de duas vezes por semana.
4. Os praticantes modelam frequentemente a interação através do som, cerca de três ou quatro vezes por semana.
5. Os praticantes modelam consistentemente a interação através do som, todos os dias.

C. IIC A atividade para promover a interação através do som ocorre numa variedade de contextos.

Não obstante a variedade de contextos, no máximo, apenas ocorrem respostas reflexas e interações "acidentais".

Estratégias

Para os jovens nos estágios iniciais de desenvolvimento, pode muito bem ser a estratégia mais adequada para o trabalho proto interativo a ser realizado numa base *one-to-one*, com a criança ou jovem praticante nas proximidades, com o mínimo de distrações externas. No entanto, as tentativas de "pontapé de saída" ao nível da interação não devem descartar nada fora, e os diferentes contextos - acústicos e sociais - devem ser julgados de forma sistemática.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. A interação através do som é tentada em, pelo menos, um contexto.
3. A interação através do som é tentada em pelo menos dois contextos.
4. A interação através do som é tentada em pelo menos três contextos.
5. A interação através do som é tentada em pelo menos quatro contextos.
6. A interação através do som é tentada em pelo menos cinco contextos.

Aferição da consistência

1. Raramente há oportunidades para interagir através do som em diferentes contextos, ocorrendo cerca de uma vez quinzenalmente ou menos.
2. Existem ocasionalmente oportunidades de interagir através do som em diferentes contextos, ocorrendo cerca de uma vez por semana.
3. Existem regularmente oportunidades de interagir através do som em diferentes contextos, ocorrendo cerca de duas vezes por semana.
4. Existem frequentemente oportunidades de interagir através do som em diferentes contextos, ocorrendo cerca de três ou quatro vezes por semana.
5. Existem consistentemente oportunidades para interagir através do som em diferentes contextos, que ocorrem diariamente.

Recursos

Áudio e vídeo disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I1>

D.IId Algumas atividades para promover a interação através do som são de natureza multissensorial.

Não obstante a adição de elementos multissensoriais, no máximo, apenas respostas reflexas e interações "acidentais" ocorrem.

Estratégias

Na 'vida real', a interação através do som, muitas vezes ocorre como parte de um padrão mais amplo de contato multissensorial. Por isso, encontros concebidos para promoverem a interação, podem ser úteis no sentido em que podem refletir esta multimodalidade. Sons vocais podem ser utilmente completados com o movimento, gesto, toque, expressões faciais e aroma, por exemplo, e as informações sobre as respostas de uma criança podem ser manifestadas através qualquer mudança/ alteração física.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. As tentativas de interação através do som, são melhoradas através do *input* em pelo menos um outro domínio sensorial.
3. As tentativas de interação através do som, são melhoradas através de pelo menos duas formas de *input* noutros domínios sensoriais.
4. As tentativas de interação através do som, são melhoradas através de pelo menos três formas de *input* noutros domínios sensoriais.
5. As tentativas de interação através do som, são melhoradas através de pelo menos quatro formas de *input* noutros domínios sensoriais.
6. As tentativas de interação através do som, são melhoradas através de pelo menos cinco formas de *input* noutros domínios sensoriais.

Aferição da consistência

1. Raramente existem oportunidades para interagir através do som em contextos multissensoriais, ocorrendo cerca de uma vez quinzenalmente ou menos.

2. Existem ocasionalmente oportunidades de interação através do som em contextos multissensoriais, ocorrendo cerca de uma vez por semana.
3. Existem regularmente oportunidades de interação através do som em contextos multissensoriais, ocorrendo cerca de duas vezes por semana.
4. Existem frequentemente oportunidades de interação através do som em contextos multissensoriais, ocorrendo cerca de três ou quatro vezes por semana.
5. Existem consistentemente oportunidades de interação através do som em contextos multissensoriais, que ocorrem diariamente.

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I1>

I.2 Interage com os outros através do som.



Observações gerais

Crianças e jovens usam o som para se envolverem com o (s) outro(s), quer fazendo som/sons em resposta a outro ou no sentido de fazer sons na expectativa de que estes estimulem uma resposta. Os sons podem ser vocais ou feitos através de meios "externos" (bater, raspar, etc.). A imitação consciente não está presente. Inicialmente, as interações podem ocorrer com determinados indivíduos ou em ambientes particulares, embora gradualmente estes possam ser generalizados para outros contextos. As interações podem envolver outros estímulos ou, também, atividade sensorial - por exemplo, através do uso da visão ou do toque.

Interpretação

As crianças e os jovens estão a desenvolver através do som (principalmente), as noções de 'eu' e de 'outro', e pode eventualmente existir um sentido de atuação entre estes.

A.I.2a Os sons feitos pelo outro estimulam uma resposta sonora.

Crianças e jovens produzem sons em resposta aos sons realizados pelo (s) outro (s). Os sons podem ser vocais ou feitos através de meios "externos" (bater, raspar, etc.). Não há nenhuma sugestão de imitação deliberada nesta fase.

Estratégias

Os profissionais devem oferecer uma abundância de oportunidades para a interação ocorrer -, provavelmente, inicialmente num ambiente silencioso, com o mínimo de

distrações possível (embora sempre sensíveis às preferências da criança ou do jovem). Experimente uma variedade de sons diferentes – os vocalizos podem ser particularmente eficazes para começar - tenha em mente qualquer sensibilidade auditiva por parte da criança, ou preferências para certos sons que possam ter sido exibidos pela mesma anteriormente. Esteja preparado para aguardar por uma resposta! Seja muito sensível às respostas que são feitas, ou esforços nesse sentido - sempre pronto para interpretar o que uma criança ou jovem faz no contexto da comunicação antecipada.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Faz um som, em resposta a pelo menos um tipo de som.
3. Faz um som, em resposta a, pelo menos, dois tipos de som.
4. Faz um som, em resposta a, pelo menos, três tipos de som.
5. Faz um som, em resposta a, pelo menos, quatro tipos de som.
6. Faz um som, em resposta a, pelo menos, cinco tipos de som.

Aferição da consistência

1. As respostas são raramente observadas (cerca de uma em oito ocasiões ou menos).
2. As respostas são observadas ocasionalmente (cerca de uma em quatro ocasiões).
3. As respostas são observadas regularmente (cerca de uma em duas ocasiões).
4. As respostas são frequentemente observadas (cerca de três em quatro ocasiões).
5. As respostas são observadas de forma consistente (cerca de sete em oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio estão disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I2>

B.I2b Os sons são feitos para estimular uma resposta de som pelo outro.

Crianças e jovens fazem sons na expectativa de que estes irão estimular a produção de som noutra pessoa. Esta expectativa pode ser mostrada através de uma pausa que acontece depois do som que é feito, e uma reação positiva a resposta - e através da repetição deste ciclo.

Estratégias

Inicialmente, os profissionais podem trabalhar no pressuposto de que uma pessoa, criança ou jovem está em busca de uma resposta ao som que ele ou ela fazem, mesmo que esta não seja clara, uma vez que é através de muitas repetições do processo que a "causa e efeito " se pode tornar aparente para a criança ou o jovem em causa. O imediatismo e a consistência com que uma resposta é feita são alguns dos fatores a serem considerados.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Faz pelo menos um tipo de som, na expectativa de que irá elicitare uma resposta.
3. Faz pelo menos dois tipos de som, na expectativa de que eles induzem respostas.
4. Faz pelo menos três tipos de som, na expectativa de que eles induzem respostas.
5. Faz pelo menos quatro tipos de som, na expectativa de que eles induzem respostas.
6. Faz pelo menos cinco tipos de som, na expectativa de que eles induzem respostas.

Aferição da consistência

1. As respostas são raramente observadas (cerca de uma em oito ocasiões ou menos).
2. As respostas são observadas ocasionalmente (cerca de uma em quatro ocasiões).
3. As respostas são observadas regularmente (cerca de uma em duas ocasiões).
4. As respostas são frequentemente observados (cerca de três em quatro ocasiões).
5. As respostas são observadas de forma consistente (cerca de sete em oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I2>

C.I2C As interações ocorrem cada vez mais de forma independente do contexto.

Crianças e jovens interagem através do som em diferentes contextos (com pessoas diferentes, em diferentes ambientes, etc.).

Estratégias

Dar às crianças e aos jovens a oportunidade, e incentivá-los, para interagirem em contextos diferentes - por exemplo, numa variedade de ambientes acústicos, com pessoas diferentes, em diferentes ocasiões sociais e em diferentes momentos do dia.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Interage em pelo menos dois contextos diferentes.
3. Interage em pelo menos três contextos diferentes.
4. Interage em pelo menos quatro diferentes contextos.
5. Interage em pelo menos cinco diferentes contextos.
6. Interage em seis diferentes contextos ou mais.

Aferição da consistência

1. A interação em diferentes contextos é rara (ocorre cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A interação em diferentes contextos é ocasional (ocorre cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A interação em diferentes contextos é regular (ocorre cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A interação em diferentes contextos é frequente (ocorre cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A interação em diferentes contextos é consistente (ocorre cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais)

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I2>

D. I2D A interação através do som envolve a atividade que envolve os outros sentidos também.

A interação através do som pode envolver os outros sentidos, por exemplo, a visão (através de contato visual, gestos e do uso de objetos) ou digital (por exemplo, através de carícia, toque e movimento coativo).

Estratégias

A interação humana é tipicamente multissensorial e os praticantes devem seguir os seus instintos comunicativos ao interagir com crianças e jovens com necessidades educativas especiais - incluindo (quando possível) o contato ocular, o toque, o movimento e o uso de objetos compartilhados. Pode haver um ritmo compartilhado entre as modalidades sensoriais (por exemplo, tocando a tempo numa música). As expressões faciais podem ser exageradas.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. A interação através do som envolve, pelo menos de uma forma, os outros sentidos.
3. A interação através do som envolve os outros sentidos, pelo menos de duas formas.
4. A interação através do som envolve os outros sentidos pelo menos de três formas.
5. A interação através do som envolve os outros sentidos pelo menos de quatro formas.
6. A interação através do som envolve os outros sentidos pelo menos de cinco formas.

Aferição da consistência

1. Interação através do som, que envolva os outros sentidos, é rara (ocorre cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).

2. Interação através do som, que envolva os outros sentidos, é ocasional (ocorre cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. Interação através do som, que envolva os outros sentidos, é regular (ocorre cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. Interação através do som, que envolve os outros sentidos, é frequente (ocorre cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Interação através do som, que envolve os outros sentidos, é consistente (ocorre cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Áudio e vídeo disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I2>

I.3 Interage através de imitação de sons de outros ou através do autorreconhecimento como sendo imitado.



Observações gerais

Crianças e jovens copiam o que ouvem no nível mais básico - sons individuais ou padrões sonoros simples - e reconhecem os seus próprios sons ou padrões simples que forem copiados pelo outro.

Interpretação

Crianças e jovens podem usar a repetição e regularidade no contexto de interação com o outro, e apreciar a reciprocidade - “a imitação é um caminho com dois sentidos”.

A.13A Mostra consciência da imitação dos próprios sons.

Crianças e jovens mostram consciência da imitação dos seus próprios sons (vocais ou "externos"). Eles podem dar uma resposta prazerosa, por exemplo, quando alguém copia um som que eles fazem, ou, intencionalmente fazer outro som de forma a ser imitado (veja I.3).

Estratégias

Os profissionais podem copiar alguns ou todos os sons que uma criança ou jovem faz e ser compreensivo com qualquer reação que eles possam fazer. A imitação pode ser de natureza multissensorial.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Está ciente de pelo menos um tipo de som que está a ser imitado.
3. Está ciente de pelo menos dois tipos de som que estejam a ser imitados.
4. Está ciente de pelo menos três tipos de som que estejam a ser imitados.
5. Está ciente de pelo menos quatro tipos de som que estejam a ser imitados.
6. Está ciente de cinco tipos de som ou mais que estejam a ser imitados.

Aferição da consistência

1. Raramente se observa consciência (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A consciência é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A consciência é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A consciência é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A consciência é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio estão disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I3>

B. I3B Imita os sons feitos pelo outro.

Crianças e jovens copiam sons feitos por outro ou outros - vocalmente ou externamente. A imitação pode variar ou seguir fielmente o original. A intencionalidade de dirigir a imitação pode ser mostrada através da capacidade da criança ou do jovem para variar o tipo de som que é produzido.

Estratégias

Os profissionais podem modelar a imitação do som. Crianças e jovens podem ser motivadas para copiarem os sons que são produzidos, se esses sons forem aqueles que são conhecidos e apreciados de serem feitos.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Cópia pelo menos um tipo ou manifestação de som, com pelo menos precisão moderado.
3. Cópia pelo menos dois tipos ou manifestações de som, com pelo menos precisão moderada.
4. Cópia pelo menos três tipos ou manifestações de som, com pelo menos precisão moderada.
5. Cópia pelo menos quatro tipos ou manifestações de som, com precisão.
6. Cópia pelo menos cinco tipos ou manifestações de som, com precisão.

Aferição da consistência

1. Raramente se observa a ocorrência de imitação durante interações (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A ocorrência de imitação durante as interações é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A ocorrência de imitação durante as interações é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A ocorrência de imitação durante as interações é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A ocorrência de imitação durante as interações é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I3>

C.I3C Reconhece padrões próprios de som que estejam sendo imitados.

Crianças e jovens reconhecem que os seus próprios padrões de som (vocais ou "externos") são copiados pelo outro - reconhecimento que pode ser expresso através de uma maior atividade musical (por exemplo, mais imitação) ou (por exemplo) uma reação emocional.

Estratégias

Por vezes, quando parecer adequado, os praticantes devem copiar padrões no som produzido pela criança ou jovem em causa e ser sensíveis a qualquer reação que ele ou ela possam fazer.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Responde à imitação de pelo menos um tipo de padrão sonoro.
3. Responde à imitação de pelo menos dois tipos de padrão sonoros.
4. Responde à imitação de pelo menos três tipos de padrão sonoros.
5. Responde à imitação de pelo menos quatro tipos de padrão sonoros.
6. Responde à imitação de pelo menos cinco tipos de padrão sonoros.

Aferição da consistência

1. Raramente se observa resposta a imitação (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A resposta a imitação é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A resposta a imitação é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A resposta a imitação é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A resposta a imitação é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I3>

C. I3D Imita padrões sonoros simples feitos pelo outro (através da repetição, regularidade e / ou alternância).

Crianças e jovens imitam padrões de som feitos pelo (s) outro (s). Os padrões podem incorporar a repetição, a regularidade (por exemplo, uma batida constante) e / ou troca regular (por exemplo, em relação ao volume, intensidade, timbre ou a batida). A imitação de diferentes formas de padronização pode ser combinada (por exemplo, mudar de tom para uma batida regular). Os sons podem ser vocais ou "externos".

Estratégias

Os profissionais devem fornecer padrões sonoros que a criança ou jovem considerem agradáveis e possam querer imitar (e está dentro de sua capacidade física para fazê-lo). Os profissionais devem ser empáticos para o início de qualquer imitação por parte da criança ou jovem. A imitação pode ser modelada (ver I.3.D).

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Imita pelo menos uma forma de padronização sonora.
3. Imita pelo menos duas formas de padronização sonora.
4. Imita pelo menos três formas de padronização sonora.
5. Imita pelo menos quatro formas de padronização sonora.
6. Imita cinco formas de padronização sonora ou mais.

Aferição da consistência

1. A imitação é observada raramente (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A imitação é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A imitação é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A imitação é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A imitação é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I3>

I.4 Envolve-se em diálogos usando grupos distintos de sons musicais ('motivos').



Observações gerais

Crianças e jovens envolvem-se em diálogos musicais usando grupos coerentes de sons - imitando os grupos de sons como um todo, ou ligando diferentes conjuntos de forma coerente - ou reconhecem e respondem a estas relações através do que os outros produzem.

Interpretação

Crianças e jovens podem usar grupos de sons e as relações entre eles no contexto de interações musicais improvisadas.

A.I.4.A Produz motivos musicais na expectativa de que vão estimular uma resposta coerente.

Crianças e jovens produzem motivos no contexto de interação, e esperam por uma resposta, reagindo quando esta é dada.

Estratégias

Os profissionais podem modelar um padrão de interação e incentivar as crianças e jovens a imitarem o que eles fazem.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Produz, pelo menos, uma forma de motivo, na expectativa de estimular uma resposta coerente.
3. Produz, pelo menos, duas formas de motivo, na expectativa de estimular uma resposta coerente.
4. Produz, pelo menos, três formas de motivo, na expectativa de estimular uma resposta coerente.
5. Produz pelo menos quatro formas de motivo, na expectativa de estimular uma resposta coerente.
6. Produz cinco formas de motivo ou mais, na expectativa de estimular uma resposta coerente.

Aferição da consistência

1. Produção de motivos (em contextos apropriados) é observada raramente (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. Produção de motivos (em contextos apropriados) é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. Produção de motivos (em contextos apropriados) é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. Produção de motivos (em contextos apropriados) é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Produção de motivos (em contextos apropriados) é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I4>

B.I4B Imita grupos distintos de sons musicais - 'motivos' - feitos por outros (como em 'pergunta e resposta')

Crianças e jovens envolvem-se em diálogos musicais imitando os conjuntos distintos de notas (que podem ser produzidos vocal ou "externamente" e em qualquer estilo), produzido por outros.

Estratégias

Os praticantes podem modelar a imitação sonora interativa usando conjuntos de notas.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Imita, pelo menos, uma forma de grupos sonoros no contexto de interação, com precisão moderada.
3. Imita, pelo menos, duas formas de grupos sonoros no contexto de interação, com precisão moderada.
4. Imita, pelo menos, três formas de grupos sonoros no contexto de interação, com precisão moderada.
5. Imita, pelo menos, quatro formas de grupos sonoros no contexto de interação, com precisão.
6. Imita cinco formas de grupos sonoros ou mais, no contexto de interação com precisão.

Aferição da consistência

1. Raramente é observada a imitação de grupos sonoros em interações (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A imitação de grupos sonoros em interações é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A imitação de grupos sonoros em interações é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A imitação de grupos sonoros em interações é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A imitação de grupos sonoros em interações é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I4>

C.I4C Responde a outras pessoas usando diferentes motivos musicais de forma coerente (como 'pergunta e resposta').

Por exemplo, crianças e jovens fornecem 'respostas' musicais para 'perguntas' musicais. O praticante pode cantar uma frase em ascensão "O que fizeste no fim-de-semana?" sobre as harmonias /C/ e /G/, por exemplo, e a criança pode responder com uma frase descendente complementar (sobre as harmonias /G/ e /C/). 'Eu fui fazer compras'.

Estratégias

Os praticantes podem modelar as interações e incentivar as crianças e jovens para “competirem” entre os padrões de interação que são feitos.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Responde a outros de forma coerente, pelo menos de uma forma, usando um grupo de som diferente daquele que é apresentado.
3. Responde a outros de forma coerente, pelo menos de duas formas, utilizando diferentes conjuntos de sons daqueles que são apresentados.
4. Responde a outros de forma coerente, pelo menos de três formas, usando diferentes conjuntos de sons daqueles que foram apresentados.
5. Responde a outros de forma coerente, pelo menos de quatro formas, usando diferentes conjuntos de sons daqueles que foram apresentados.
6. Responde a outros de forma coerente, em cinco ou mais formas, utilizando diferentes conjuntos de sons daqueles que foram apresentados.

Aferição da consistência

1. Raramente são observadas respostas usando diferentes conjuntos de som (onde estas seria apropriadas), cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos.
2. Respostas usando diferentes conjuntos de som (onde estas seriam apropriadas) são observadas ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. Respostas usando diferentes conjuntos de som (onde estas seriam apropriadas) são observadas regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. Respostas usando diferentes conjuntos de som (onde estas seriam apropriadas) são observadas com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Respostas usando diferentes conjuntos de som (onde estas seriam apropriadas) são observadas de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Áudio e vídeo disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I4>

D. I4D As interações formam padrões coerentes na alternância relativamente à vez de tocar, com a possibilidade de existir alguma simultaneidade.

Crianças e jovens interagem com os outros através da música revezando-se, existindo a possibilidade de produzirem algum material em simultâneo e de forma coerente (que 'encaixa' na tonalidade e no tempo). Os modos de produção (vocais ou instrumentais, por exemplo) e os estilos podem variar.

Estratégias

Os praticantes podem modelar os momentos típicos de interações improvisadas de "dar e receber", bem como jogar simultaneamente de forma simples ou cantar, e incentivar as crianças e jovens a imitar o que fazem.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Interage revezando-se e / ou simultaneamente, utilizando pelo menos uma forma de material.
3. Interage revezando-se e / ou simultaneamente, utilizando pelo menos duas formas de material.
4. Interage revezando-se e / ou simultaneamente, utilizando pelo menos três formas de material.
5. Interage revezando-se e / ou simultaneamente, utilizando pelo menos quatro formas de material.
6. Interage revezando-se e / ou simultaneamente, utilizando cinco formas de material ou mais.

Aferição da consistência

1. Interação (em contextos apropriados) é observada raramente (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. Interação (em contextos apropriados) é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. Interação (em contextos apropriados) é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. Interação (em contextos apropriados) é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Interação (em contextos apropriados) é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Áudio e vídeo disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I4>

I.5 Executa e / ou improvisa música de crescente extensão e complexidade com os outros, usando as competências de saber tocar em conjunto, que se encontram cada vez mais desenvolvidas.



Observações gerais

Crianças e jovens criam ou recriam música com outras pessoas usando as competências de tocar em conjunto, que se podem desenvolver e tornar mais refinadas ao longo do tempo.

Interpretação

Crianças e jovens podem assistir ao desempenho dos outros enquanto tocam, e estão cientes do potencial da sua própria influência nas situações de tocar em conjunto.

A.15A Executa peças simples, simultaneamente com outras pessoas, partilhando uma parte comum.

Crianças e jovens tocam ou cantam peças simples com os outros, onde os participantes cantam ou tocam a mesma coisa.

Estratégias

Os profissionais podem contar com a motivação e energia potencial de fazer música em grupo - cantando juntos ou tocando ritmos juntos, por exemplo.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Canta ou toca peças curtas ou repetitivas com os outros, juntando-se intermitentemente, e com pelo menos um grau moderado de precisão.
3. Canta ou toca peças curtas ou repetitivas com os outros, juntando-se por cerca de metade do tempo, e com pelo menos um grau moderado de precisão.
4. Canta ou toca peças curtas ou repetitivas com os outros, juntando-se de forma consistente, e com pelo menos um grau moderado de precisão.
5. Canta ou toca peças de comprimento moderado e / ou complexidade com outras pessoas, juntando-se de forma consistente, e com precisão.
6. Canta ou toca peças de comprimento moderado e complexidade com outras pessoas, juntando-se de forma consistente, e com precisão.

Aferição da consistência

1. A participação num determinado nível é raramente observada (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A participação num determinado nível é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A participação num determinado nível é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A participação num determinado nível é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A participação num determinado nível é observada de forma consistente (cerca de sete em oito ocasiões ou mais).

Recursos

Áudio e vídeo disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I5>

B.15B Realiza com os outros, usando as competências, cada vez mais desenvolvidas, de saber tocar em conjunto, e mantém uma parte independente.

Crianças e jovens tocam ou cantam com os outros, a mantêm (em maior ou menor grau) uma parte independente, e demonstram ter competências, cada vez mais desenvolvidas, de saber tocar em conjunto (tocando no tempo e, se for caso disso, em sintonia com os outros).

Estratégias

Os praticantes podem modelar tocando em conjunto usando diferentes partes - início, por exemplo, com duas partes, onde um é mais simples do que o outro, para começar, com texturas tornando-se cada vez mais complexas, conforme seja apropriado. A criança ou jovem em causa pode ser posicionado/colocado perto de um dos artistas.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Apresenta-se com os outros, mantendo uma parte simples numa textura simples com um elevado grau de apoio.
3. Executa com os outros, mantendo uma parte simples numa textura simples com um nível moderado de apoio.
4. Executa com os outros, mantendo sozinho uma parte simples numa textura simples.
5. Executa com os outros, mantendo sozinho uma parte da complexidade moderada numa textura moderadamente complexa.
6. Executa com os outros, mantendo sozinho uma parte da complexidade moderada numa textura de considerável complexidade.

Aferição da consistência

1. O envolvimento a um determinado nível é raramente observado (cerca de um em cada oito ocasiões ou menos).

2. O envolvimento a um determinado nível é observado ocasionalmente (cerca de um em cada quatro ocasiões).
3. O envolvimento a um determinado nível é observado regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. O envolvimento a um determinado nível é observado com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. O envolvimento a um determinado nível é observado de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=15>

C.I5C Improvisa com os outros, de forma simples, repetindo, variando e / ou através de construção do material que é oferecido.

Crianças e jovens improvisam com os outros, produzindo o seu material em maior ou menor, à medida do que lhe é oferecido.

Estratégias

Os profissionais podem modelar padrões de improvisação em que o material é imitado, de forma muito simples no início, e incentivar as crianças e jovens a fazerem o mesmo.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Improvisa com os outros, de onde deriva, pelo menos, algum material diretamente a partir do que é apresentada, e com pelo menos um nível básico de coerência global.
3. Improvisa com os outros, de onde deriva, pelo menos, uma quantidade moderada de material diretamente a partir do que é apresentado, e com pelo menos um nível moderado de coerência global.

4. Improvisa com os outros, derivando a maioria do material diretamente a partir do que é apresentado, e com coerência global.
5. Improvisa com os outros, derivando a maioria do material de que é apresentado em, pelo menos, duas formas, e com coerência global.
6. Improvisa com os outros, derivando mais material do que é apresentado numa variedade de maneiras, e com coerência global.

Aferição da consistência

1. A derivação de material produzido pelos outros em improvisações é observada raramente (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A derivação de material produzido pelos outros em improvisações é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. A derivação de material produzido pelos outros em improvisações é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. A derivação de material produzido pelos outros em improvisações é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. A derivação de material produzido pelos outros em improvisações é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Áudio e vídeo disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I5>

D.15D Improvisa com os outros, oferecendo conscientemente material para que eles usem.

Crianças e jovens geram material para os outros improvisarem no decorrer do trabalho de grupo.

Estratégias

Os profissionais podem modelar a produção de ideias e a sua imitação, e incentivar as crianças e jovens a fazerem o mesmo.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.
2. Oferece material muito limitado para os outros improvisarem por cima.
3. Oferece material limitado para os outros improvisarem sobre o mesmo.
4. Oferece uma quantidade e variedade moderada de material para os outros improvisarem.
5. Oferece uma quantidade e variedade significativa de material para os outros improvisarem.
6. Oferece uma quantidade e variedade substancial de material para os outros improvisarem.

Aferição da consistência

1. Raramente é oferecido material (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. Material é oferecido ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
3. Material é oferecido regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. Material é oferecido com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Material é oferecido de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Recursos

Vídeo e áudio disponíveis em: <http://soundsofintent.org/sounds-of-intent?level=I5>

I.6 Faz música com outros de forma expressiva, com um repertório alargado, e uma variedade de diferentes estilos e géneros.



Observação geral

Crianças e jovens tocam de forma expressiva e coerente com outros, com um crescente repertório de peças, e, potencialmente, uma variedade de estilos e géneros musicais.

Interpretação

Crianças e jovens podem produzir e transmitir um significado expressivo no desempenho do grupo, ajustando o seu modo de tocar ou cantar para contribuir de forma coerente num conjunto.

A.I6A Tem noção e imita a expressividade de tocar ou cantar dos outros no desempenho conjunto.

Crianças e jovens apreciam e imitam a natureza expressiva de outros, cantando e tocando no grupo de trabalho.

Estratégias

Os praticantes modelam e discutem, potencialmente, a expressividade no grupo de trabalho.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Imita a expressividade de tocar dos outros no desempenho do grupo de forma muito limitada e com muito pouca convicção.
3. Imita a expressividade de tocar dos outros no desempenho do grupo de forma limitada e com pouca convicção.
4. Imita a expressividade de tocar dos outros no desempenho do grupo a uma extensão moderada e com convicção moderada.
5. Imita a expressividade de tocar dos outros no desempenho do grupo de forma considerável e com considerável convicção.
6. Imita a expressividade de tocar dos outros no desempenho do grupo, de forma inteiramente convincente.

Aferição da consistência

1. A imitação da expressividade é raramente observada (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
2. A imitação da expressividade é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro vezes).
3. A imitação da expressividade é observada regularmente (cerca de uma em cada duas vezes).
4. A imitação da expressividade é observada com frequência (cerca de três em cada quatro vezes).
5. A imitação da expressividade é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito vezes ou mais).

B.16B Contribui para a própria expressividade dos outros, tocando ou cantando num desempenho de grupo.

Crianças e jovens contribuem com a sua própria expressividade para performances de grupo.

Estratégias

Os profissionais podem modelar a imitação de expressividade no trabalho de grupo, e podem discutir estratégias uns dos outros para a realização de determinadas características musicais.

Avaliação do envolvimento

- 1.Sem informação.
- 2.Oferece expressividade muito limitada para os outros imitarem.
- 3.Oferece expressividade limitada para os outros imitarem.
- 4.Oferece um nível moderado de expressividade para os outros imitarem.
- 5.Oferece um considerável nível de expressividade para os outros imitarem.
- 6.Oferece um alto nível de expressividade para os outros imitarem.

Aferição da consistência

- 1.A execução expressiva para os outros imitarem é raramente observada (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
- 2.A execução expressiva para outros imitarem é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
- 3.A execução expressiva para outros imitarem é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).

4. Execução expressiva para outros imitarem é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).

5. A execução expressiva para outros imitarem é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

C.I6C Improvisa com os outros com coerência estilística, partilha e desenvolve material de forma cada vez mais sofisticada.

Crianças e jovens improvisam com os outros, partilhando material de forma cada vez mais sofisticada, e com coerência estilística.

Estratégias

Os praticantes modelam a transferência de material de restrições estilísticas conhecidas, e incentivam as crianças e jovens a fazer o mesmo.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informações.

2. Improvisa com outros, com partilha muito limitada e desenvolvimento de matéria e coerência estilística muito limitada.

3. Improvisa com outros, com partilha limitada e desenvolvimento de matéria e coerência estilística limitada.

4. Improvisa com outros, com um nível moderado de partilha e desenvolvimento de matéria e coerência estilística moderada.

5. Improvisa com outros, com um elevado nível de partilha e desenvolvimento de matéria e um elevado nível de coerência estilística.

6. Improvisa com outros, com partilha muito sofisticada e desenvolvimento de matéria num nível muito elevado de coerência estilística.

Aferição da consistência

- 1.A partilha e desenvolvimento de matéria em improvisações é observada raramente (cerca de uma em cada oito ocasiões ou menos).
- 2.A partilha e desenvolvimento de matéria em improvisações é observada ocasionalmente (cerca de uma em cada quatro ocasiões).
- 3.A partilha e desenvolvimento de matéria em improvisações é observada regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
- 4.A partilha e desenvolvimento de matéria em improvisações é observada com frequência (cerca de três em cada quatro ocasiões).
- 5.A partilha e desenvolvimento de matéria em improvisações é observada de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

D.I6D Desenvolve habilidades/capacidades de tocar em conjunto cada vez mais avançadas, gerindo matérias de crescente complexidade técnica e musical como parte de um grupo.

Crianças e jovens mostram habilidades de tocar em conjunto cada vez mais avançadas em trabalho de grupo, e são capazes de realizar matéria de crescente complexidade técnica e musical.

Estratégias

Os profissionais usam mais ou menos estratégias de ensino convencionais, para apoiar crianças e desenvolver a técnica musical dos jovens no trabalho de grupo - talvez com uma maior ênfase na demonstração em detrimento da instrução verbal.

Avaliação do envolvimento

1. Sem informação.
2. Tem um nível muito limitado de proficiência de grupo.
3. Tem um nível limitado de proficiência de grupo.
4. Tem um nível moderado de proficiência de grupo.
5. Tem proficiência de classe de conjunto avançada.
6. Tem proficiência de classe de conjunto altamente sofisticada.

Aferição da consistência

1. Proficiência musical de grupo está raramente evidente (cerca de um em cada oito ocasiões ou menos).
2. Proficiência musical de grupo está evidente ocasionalmente (cerca de um em cada quatro ocasiões).
3. Proficiência musical de grupo está evidente regularmente (cerca de uma em cada duas ocasiões).
4. Proficiência musical de grupo está evidente frequentemente (cerca de três em cada quatro ocasiões).
5. Proficiência musical de grupo está evidente de forma consistente (cerca de sete em cada oito ocasiões ou mais).

Anexo I. Formulário do aluno (tradução em Português)

FORMULÁRIO DO ALUNO - *Sounds of Intent*

1. Identificação

2. Data de nascimento

3. Género

M

F

4. Área de deficiência (A. Cognição e Dificuldades Específicas de Aprendizagem)

Dificuldade de Aprendizagem Moderada

Dificuldade de Aprendizagem Severa

Dificuldade de Aprendizagem Múltipla e Profunda

5. Área de deficiência (B. Dificuldade de desenvolvimento social, emocional e comportamental)

Dificuldade ao nível comportamental

Dificuldade ao nível emocional

Dificuldade ao nível social

6. Área de deficiência (C. Dificuldade de comunicação e interação)

Dificuldade ao nível do discurso, da linguagem e comunicação

Perturbação do Espectro do Autismo

7. Área de deficiência (D. Dificuldade ao nível sensorial e/ou físico)

Deficiência visual

Deficiência auditiva

Deficiência multissensorial

Deficiência motora

Anexo J. Número de observações realizadas e registadas

Tabela 1.

Número de observações realizadas e registadas em contexto pela professora S.

Semana	Data	Observações registadas S			
		R	P	I	Total
1	27/10/2015		4		4
2	03/11/2015		1	3	4
3	10/11/2015			2	2
4	17/11/2015		2	3	5
5	05/01/2016			5	5
6	12/01/2016		1	4	5
7	19/01/2016			5	5
8	26/01/2016	5			5
9	02/02/2016		1	4	5
10	16/02/2016		4	1	5
11	23/02/2016		1	4	5
12	01/03/2016	1	2	1	4
13	08/03/2016	3			3
14	05/04/2016	5			5
15	12/04/2016		5		5
16	19/04/2016	1		4	5
17	26/04/2016	3		1	4
18	03/05/2016		1	4	5
19	10/05/2016		5		5
20	17/05/2016		4		4
21	24/05/2016		5		5
22	31/05/2016			4	4
23	07/06/2016			5	5
TOTAL		18	36	50	104

Tabela 2.

Número de observações registadas em contexto pela musicoterapeuta J.

Semana	Data	Observações registadas J			
		R	P	I	Total
1	28/08/2015	2	2	2	6
2	28/09/2015	2	2	2	6
3	30/09/2015	2	2	2	6
4	09/10/2015	2	2	2	6
5	12/10/2015	2	2	2	6
6	19/10/2016	2	2	2	6
7	02/11/2015	2	2	2	6
8	09/11/2015	2	2	2	6
9	16/11/2015	2	2	2	6
10	30/11/2015	2	2	2	6
11	21/12/2015	2	2	2	6

12	04/01/2016	2	2	2	6
13	11/01/2016	2	2	2	6
14	25/01/2016	2	2	2	6
15	01/02/2016	2	2	2	6
16	08/02/2016	2	2	2	6
17	15/02/2016	2	2	2	6
18	22/02/2016	2	2	2	6
19	29/02/2016	2	2	2	6
20	23/03/2016	2	2	2	6
21	28/03/2016	2	2	2	6
22	04/04/2016	2	2	2	6
23	22/04/2016	2	2	2	6
24	29/04/2016	2	2	2	6
TOTAL		46	46	46	138

Tabela 3.

Número de observações registradas em contexto pela musicoterapeuta R.

Semana	Data	Observações registradas R			
		R	P	I	Total
1	20/07/2015	2		1	3
2	27/07/2015	1		2	3
3	07/09/2015	1	1	1	3
4	14/09/2015	1		2	3
5	21/09/2015		3		3
6	28/09/2015		2	1	3
7	10/10/2015		1	2	3
8	19/10/2015	1		2	3
9	26/10/2015	1		2	3
10	15/12/2015	1	1	1	3
11	22/12/2015	1		2	3
12	29/12/2015	2		1	3
13	05/01/2016		1	2	3
14	18/01/2016		1	2	3
15	08/02/2016	1	1	1	3
16	22/02/2015	1	1	1	3
17	29/02/2016	1		2	3
18	08/03/2016	2	1		3
19	23/03/2016	2	1		3
20	05/04/2016	1	2		3
21	12/04/2016	1	1	1	3
22	26/04/2016	1	1	1	3
23	02/05/2016			3	3
TOTAL		21	18	30	69

Anexo K. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos do grupo

Estudo de Caso 1: Grupo

Introdução

O estudo de caso 1, trata-se de um caso de grupo. O grupo é constituído por cinco elementos, 2 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos. O grupo apresenta diagnósticos diversificados, assim como diferentes níveis de desenvolvimento. Todos os elementos participantes frequentam uma UEAM, no mesmo agrupamento de escolas. Contudo, nem todos os elementos pertencem a mesma UEAM, deslocando-se 1x por semana ao contexto onde se realizou a investigação, para usufruírem da atividade de musicoterapia, durante 30/45 minutos. Trata-se de um grupo exclusivo da atividade de musicoterapia. Três dos elementos do grupo frequentam a UEAM onde se realizam as atividades de musicoterapia, os restantes dois elementos, vêm de diferentes escolas do agrupamento.

A sessão é dirigida por uma professora de ensino especial, musical e musicoterapeuta. A professora S. encontra-se na UEAM pelo terceiro ano consecutivo, pelo que alguns alunos do grupo já são do seu conhecimento e já têm uma relação criada com a mesma.

A atividade de musicoterapia ocorre uma vez por semana, à 3f, na parte da manhã, com a duração de 45 minutos de sessão. A investigação decorreu de forma longitudinal, ao longo do ano letivo, durante o período de 23 semanas de intervenção, que ocorreram entre 27 de outubro de 2015 e 7 de junho de 2016.

Nos quadros será possível observar a identificação dos devidos períodos letivos (1ºP, 2ºP e 3ºP), através da intensidade da cor na coluna da esquerda.

Apesar das sessões serem grupais, um dos elementos (J) teve 8 sessões individuais, no 2º e 3º Períodos escolares. Segundo a musicoterapeuta, os critérios que levaram a esta decisão foram o "...perfil da sua personalidade, a necessidade de desenvolver competências como a concentração e a atenção, assim como, poder canalizar mais atenção da parte da musicoterapeuta de forma individualizada." (S., entrevista em junho de 2016).

Caracterização do local da investigação: a escola

A UEAM encontra-se integrada no complexo escolar EB1/JI, trata-se de uma sala adaptada para esta finalidade. A sala dispõe de equipamentos informáticos com materiais e sistemas de comunicação alternativa para os alunos, uma área central de trabalho de mesa (trabalhos manuais, expressão plástica...), uma cama de solteiro destinada a vários fins (muda de fraldas, treino de comportamentos adaptativos, descanso de algum aluno...), zona de preparação de comida e sala de musicoterapia. Trata-se de uma sala que se encontrava destinada a ser um laboratório de ciências, mas que foi adaptada para esta finalidade.

O wc e o refeitório são exteriores à UEAM.

A sala onde a musicoterapia ocorre, trata-se de uma sala existente dentro da Unidade, adaptada para atividades de fisioterapia e musicoterapia, com vários recursos adaptados, tais como: espelho, bolas grandes de pilatos, vários instrumentos musicais étnicos, Orff, 1 piano e uma guitarra, skoog, aparelhagem, computador. O chão é revestido com placas de espuma e tem várias almofadas. Encontram-se colocadas na parede canções aprendidas, com recurso a imagens.

A sala de musicoterapia revela-se tentadora para os alunos da Unidade, quando a porta desta se encontra aberta, vários acorrem a esta na tentativa de ver quem consegue ser o primeiro a entrar e a tocar num instrumento tentador.



Figura 1. Sala de sessão de grupo.

Objetivos da professora de ensino especial S.:

A professora S. tem como objetivos gerais no trabalho a desenvolver com o grupo:

- Desenvolver a motricidade e a coordenação manual;

- Desenvolver as capacidades de atenção e concentração;
- Estimular as capacidades perceptivas;
- Desenvolver as competências de estruturação espaço-temporal;
- Desenvolver a condição física e a tonicidade;
- Desenvolver os padrões motores básicos (Controlar a força e precisão dos movimentos);
- Relacionar-se bem com adultos e colegas (Proporcionar à criança oportunidades de convívio com outras crianças, levando-a a estabelecer relações diversificadas.)

Cada objetivo específico é adaptado de acordo com as competências de cada elemento do grupo sempre que possível.

Nas sessões de musicoterapia a professora recorre a várias estratégias musicais e relacionais como estratégias de aprendizagem para cada sujeito. Ou seja, o conteúdo e o formato musical das canções ou dos sons, tem uma intenção que é adaptada/ criada em função do objetivo que se pretende alcançar, ou do conteúdo que se pretende trabalhar com os sujeitos de forma geral ou adaptado a cada um, se a intenção for individualizar/ personalizar o momento.

Habitualmente, a professora avalia cada elemento com uma avaliação qualitativa, num formulário não-musical. Pois não existe em Portugal um instrumento que avalie nestes parâmetros. Contudo, desta vez, a avaliação foi, também, feita através do recurso ao *SOI*.

Projetos musicais extracurriculares

Além da atividade musicoterapia, alguns elementos têm a atividade extracurricular de educação musical. A C tem AEC de música as 2f e 6f, durante 30 minutos, e o JP tem AEC de música a 6f, durante 30 minutos.

A R tem diariamente contacto com as canções de JI, canções de roda e do repertório infantil, que são cantadas ao longo dia no seu contexto de sala.

Informação de contextualização sobre o diagnóstico e histórico de antecedentes dos sujeitos

B

B tem 11 anos de idade e encontra-se matriculada no terceiro ano de escolaridade. Tem o diagnóstico de Trissomia 21. O seu agregado familiar é composto pela mãe e dois irmãos.

Do ponto de vista cognitivo a B apresenta um desenvolvimento intelectual inferior à média etária, revelando um Deficit Cognitivo – Trissomia 21- Síndrome de Down.

Apresenta limitações ao nível das noções espácio-temporais, tempo (dia, mês, ano), lugar (País, região, cidade) e em relação à pessoa (identidade completa própria e dos familiares próximos), manifesta ligeiras dificuldades em estabelecer interações sociais assertivas e recíprocas, tanto com os pares, como com os adultos.

Revela um temperamento pessoal inconstante e de humor variável. Apresenta, por vezes, um temperamento reservado e tímido, em oposição a um temperamento expansivo. Revela-se bastante à vontade perante novas pessoas. O mesmo acontece com objetos ou experiências.

No contexto de sala de aula apresenta uma fraca capacidade de manutenção da atenção. Individualmente consegue manter tempos de atenção mais longos, mas igualmente fracos, face a sua faixa etária.

Revela acentuadas dificuldades ao nível da memória.

Na área da Psicomotricidade manifesta acentuados compromissos ao nível do controle Psicomotor, na coordenação mão-olho, na agilidade motora, a marcha, etc.

Apresenta resultados abaixo da média, manifesta moderadas dificuldades na capacidade de abstração, organização e planeamento das tarefas, flexibilidade cognitiva e resolução de problemas.

Revela dificuldades acentuadas ao nível da linguagem, principalmente ao nível da expressão. Apresenta funções comunicativas muito limitadas e quase sempre relacionadas com a sua rotina. Nem sempre responde à comunicação de forma assertiva. Comunica de forma mais efetiva, dependendo do contexto e interlocutor.

R

R tem 13 anos de idade e frequenta o Jardim de Infância. Foi sinalizada e integrada no Projeto de Intervenção Precoce (PIIPS) da zona, iniciando o apoio em regime domiciliário. No momento da intervenção, R encontra-se matriculada no JI e frequenta a UEAM.

A R é filha única e vive com a mãe. Vive num ambiente facilitador para o seu desenvolvimento, com familiares presentes na sua vida académica.

A R apresenta dificuldade de comunicação, ausência de linguagem oral, comunicando através de gestos e símbolos. As suas maiores dificuldades surgem ao nível das áreas que remetem para a capacidade de comunicação, atenção/concentração e motivação para a aprendizagem. Trata-se de uma criança com dificuldades a um nível global. É uma criança inquieta, quer em grupo quer individualmente.

Ao nível da compreensão, a R recorre a gesticulação de movimentos para responder ao que lhe é perguntado. No entanto, apresenta dificuldades ao nível da compreensão de ordens mais complexas, em contar situações vivenciadas, na discriminação de imagens e objetos, dificuldade de realização de sequências e categorização.

Ao nível cognitivo, reconhece e identifica pessoas que lhe são familiares, identifica algumas cores, segue ordens simples, é capaz de fazer escolhas, nomeadamente para as atividades que mais gosta. Realiza atividades de jogo simbólico.

É autónoma ao nível da higiene pessoal e alimentação.

Ao nível da socialização, interage com as outras crianças, que foram arranando forma de comunicar com a Raquel, embora por vezes rejeite participar nas atividades de grande grupo.

JP

O JP, tem 11 anos de idade, é um aluno que tem como turma de referência a turma do 4.º G, mantendo-se integrado na Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência (UAEM). Tal como no ano transato, após o horário letivo, frequenta um colégio.

No que concerne o seu diagnóstico clínico, não foram, ainda, prestadas quaisquer atualizações. Mantêm-se os acompanhamentos do ano letivo anterior, tanto a nível clínico, como a nível técnico (CRI).

O JP apresenta um comprometimento de incapacidade e funcionalidade grave, tanto a nível cognitivo, como a nível psicomotor e de linguagem e fala. Na UAEM usufrui das terapias disponibilizadas pelas técnicas do CRI (psicomotricidade, terapia da fala e psicologia) e beneficia do apoio das docentes da Educação Especial no desenvolve competências específicas. Frequenta a sala de aula do ensino regular e as Atividades de Enriquecimento Curricular de Educação Física e Desportiva e Educação Musical, esta atividade é realizada com a turma do 4.ºano. Beneficia, também, de Musicoterapia, todas as terças-feiras, na sala da UAEM da sede do agrupamento.

J

O J, tem 10 anos de idade, é um aluno que tem como turma de referência uma turma do 3.º ano, mantendo-se integrada na Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência (UAEM).

Mantêm-se os acompanhamentos do ano letivo anterior, tanto a nível clínico, como a nível técnico (CRI), à exceção de Fisioterapia, até janeiro, devido a licença de maternidade da técnica,

O J apresenta um comprometimento de incapacidade e funcionalidade muito grave, quer nas funções do corpo quer a nível da atividade e participação.

Na UAEM usufrui das terapias disponibilizadas pelas técnicas do CRI (psicomotricidade, psicologia e terapia da fala) e beneficia do apoio das docentes da Educação Especial no desenvolvimento das competências específicas. Ainda não frequenta assiduamente a sala de aula do ensino regular e não frequenta Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente Educação Física e Educação Musical. No entanto, procurar-se-á que a atividade de Educação Musical seja dinamizada em contexto da UAEM, a fim de o aluno beneficiar da mesma.

C

A C, tem sete anos de idade, é uma criança com necessidades educativas especiais, com um atraso de desenvolvimento global grave na maior parte das áreas, o seu desenvolvimento psicomotor encontra-se muito abaixo do esperado para a sua idade cronológica, sendo também grave o seu atraso de linguagem.

No âmbito das Funções Mentais Globais revela limitações ao nível das Funções Intelectuais e no âmbito das Funções Mentais Específicas revela limitações ao nível das Funções da Atenção, das Funções Cognitivas de Nível Superior e das Funções Mentais da Linguagem.

A C apresenta dificuldades graves ao nível da aprendizagem e aplicação dos conhecimentos, resultantes do seu atraso global de desenvolvimento, bem como uma perturbação grave ao nível da comunicação.

Ao nível da capacidade da manutenção da atenção, a C apresenta dificuldades graves em concentrar a atenção e em dirigir a atenção, apresentando alguma relutância face à aceitação do adulto e às tarefas propostas.

Segundo a musicoterapeuta “O adulto tem de recorrer frequentemente a estímulos para que a Cátia colabore na concretização das atividades e, mesmo assim, facilmente perde o interesse, recusando-se muitas vezes a iniciá-las, indicando verbalmente “não”, empurrando para o lado a tarefa proposta”.

Em relação aos sons, a C imita os sons de alguns animais e por vezes cantarola partes de melodias de canções (*in*, PEI).

A C integra uma turma do primeiro ano tendo como principal objetivo promover a sua inclusão, socialização e autonomia. Desloca-se à sala de aula com muito pouca assiduidade e por poucos períodos de tempo. Numa atividade conjunta da UEAM, desloca-se todas as terças-feiras (de manhã) ao Agrupamento a fim de usufruir de Musicoterapia.

Perfil concêntrico do grupo

A utilização da grelha concêntrica como instrumento de avaliação, permite obter um padrão evolutivo do desenvolvimento dos elementos grupo individualmente e em simultâneo analisar um padrão global do desenvolvimento do grupo como um todo, ao longo do período de intervenção, nos três domínios, quatro elementos e seis níveis por esta contemplados.

O esquema concêntrico do grupo utilizado para amostra, apresenta-nos um grupo com maior predominância de observações registadas nos domínios da interatividade (I.2.A, I.2.B e I.3.B) e da proatividade (P.2.A, P.2.D).

No domínio da interatividade, as observações registam-se ao nível da interação entre os elementos e na díade sujeito-professora, onde os sons produzidos pelo “outro” estimulam uma resposta sonora. Todos os elementos do grupo apresentam várias observações registadas neste domínio, entre o nível 1 e 3, onde o som é utilizado como meio de interação com o “outro”.

No domínio proactivo, as observações registam-se ao nível do som que é produzido inicialmente, de forma intencional ou não, pelo sujeito (e não é da iniciativa do terapeuta/professor). A predominância de observações registadas são no elemento A, havendo também manifestações nos elementos B, C (P.1.A, P.2.B e P.3.C) e D (P.2.D), nos níveis 2 e 3. Existem duas observações no nível 1 (P.1.A e P.1.B).

No domínio reativo, todos os comportamentos observados são da iniciativa ou “provocados” pelo professor/terapeuta, sendo que neste domínio pretende-se avaliar a reação do sujeito aos mesmos. Todos os elementos do grupo apresentam observações de comportamentos manifestados neste domínio. Contudo, este apresenta-se como o domínio com menos observações registadas. Neste domínio registam-se observações nos elementos A e B (R.2.A, R.2.B), com maior número de observações nos elementos R.4.A e R.4.B, e apenas um registo no R.3.A.

Sendo assim, pode-se verificar que no grupo em causa, relativamente ao domínio reativo:

- Dois elementos mostram ter uma consciência emergente do som;
- Um elemento (J), produz respostas diferenciadas à qualidade diversificada de sons (por exemplo, alto/baixo) e/ou à mudança (exemplo, aumentar o volume do som);
- Um elemento (J) responde a padrões sonoros simples (produzidos através de repetição ou regularidade);
- Quatro elementos reconhecem e respondem a grupos sonoro-musicais distintos (“motivos/temas” musicais) e às relações entre eles (exemplo, pergunta-resposta);

- Quatro elementos reconhecem e respondem à repetição e variação de “motivos/temas” musicais (como por exemplo, pergunta-resposta).

No domínio proactivo, de um modo geral, todos os elementos do grupo:

- Fazem sons intencionalmente, através de um aumento da diversidade dos meios utilizados e com maior extensão e controlo;

- Produzem intencionalmente padrões simples através da repetição;

- Três elementos do grupo produzem intencionalmente padrões simples através de uma batida regular;

- Produzem sons como parte de atividades multissensoriais.

- Apenas um elemento do grupo (J), produz sons involuntariamente (inconscientemente) através de movimentos, e mais tarde, produz ou controla o(s) som(s) através de movimentos coativos (por exemplo, quando a mão do técnico é colocada sob a do sujeito de modo a que possa potencialmente sentir o que está a acontecer de forma proprioceptiva).

No domínio interativo, pode-se verificar que, de um modo geral:

- Os sons produzidos pelo (s) outro (s) estimulam uma resposta sonora;

- Dois elementos (J e B) produzem som (s) para estimular no (s) outro (s) uma resposta sonora;

- Dois elementos (R e JP) imitam som (s) produzidos pelo outro.

A grelha concêntrica fornece dados obtidos numa intervenção sistemática de carácter longitudinal, sendo possível registar a evolução do sujeito ao longo de determinado período de tempo. Neste sentido, considerou-se pertinente e relevante analisar a evolução do comportamento do grupo ao longo do período de intervenção, 23 semanas, entre os meses de outubro e junho, que engloba os três períodos do ano escolar em Portugal (1ºP, 2ºP e 3ºP).

Análise trimestral do perfil do grupo

De acordo com os dados obtidos na presente investigação, podemos verificar que no 1º período escolar ocorreram 4 sessões de musicoterapia onde foi possível observar e registar os comportamentos dos sujeitos que constituem o grupo. O maior número de manifestações comportamentais registou-se no domínio da interatividade, seguido pelo domínio da proatividade, não havendo registo de observações no domínio da reatividade durante as 4 primeiras sessões de musicoterapia.

Na intervenção que ocorreu durante o 1º período escolar, verifica-se que todos os elementos revelaram comportamentos de interatividade sonora/musical. Nomeadamente, 1 elemento na 1ª sessão, 4 elementos na 2ª sessão, 4 elementos na 3ª sessão e 2 elementos na 4ª sessão. A B. revelou interatividade desde o início da intervenção, e em todas as 4 sessões realizadas durante o 1ºP.

Os níveis de interação manifestaram-se entre o nível 1 e o 3, sendo que a maior parte dos comportamentos observados manifestou-se no nível 2.

Pode-se assim verificar que o grupo revelou uma dinâmica essencialmente interativa no início da intervenção e do ano escolar (fig. 2).

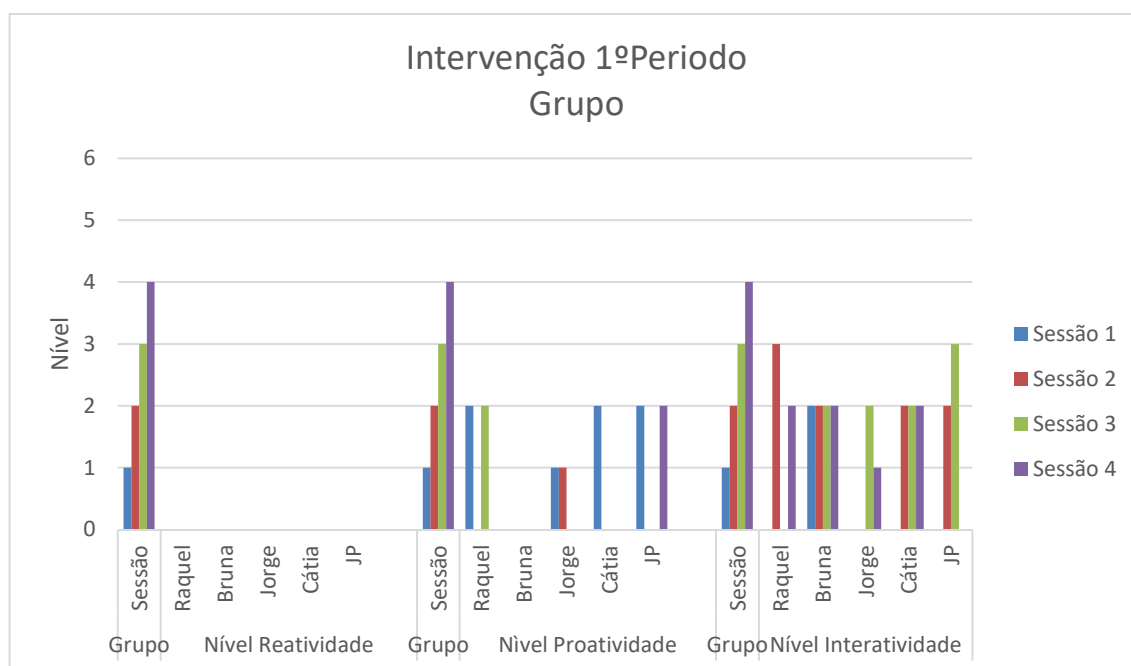


Figura 2. Gráfico correspondente aos dados obtidos com os elementos do grupo, durante a intervenção que ocorreu no 1º período escolar.

No 2ºP escolar, ocorreram 9 sessões de musicoterapia, entre janeiro e março. Neste período, registaram-se observações comportamentais nos três domínios, reativo, proactivo e interativo, sendo que os níveis comportamentais variaram entre o nível 2 e 4.

Neste período pode-se observar o registo de manifestação de comportamentos reativos, sendo que neste domínio é possível observar o nível mais alto que os elementos do grupo conseguem atingir durante o período escolar em análise. Todos os elementos do grupo, à exceção do J, atingem o nível 4 de reatividade.

No domínio proactivo, a manifestação dos comportamentos regista-se essencialmente no nível 3.

O domínio interativo, apresenta maior número de manifestações comportamentais, e o nível predominante dos comportamentos é o nível 2. O que quer dizer que, houve 1 elemento que passou do nível 1 para o nível 2, assim como dois elementos que passaram do nível 3 para o nível 2.

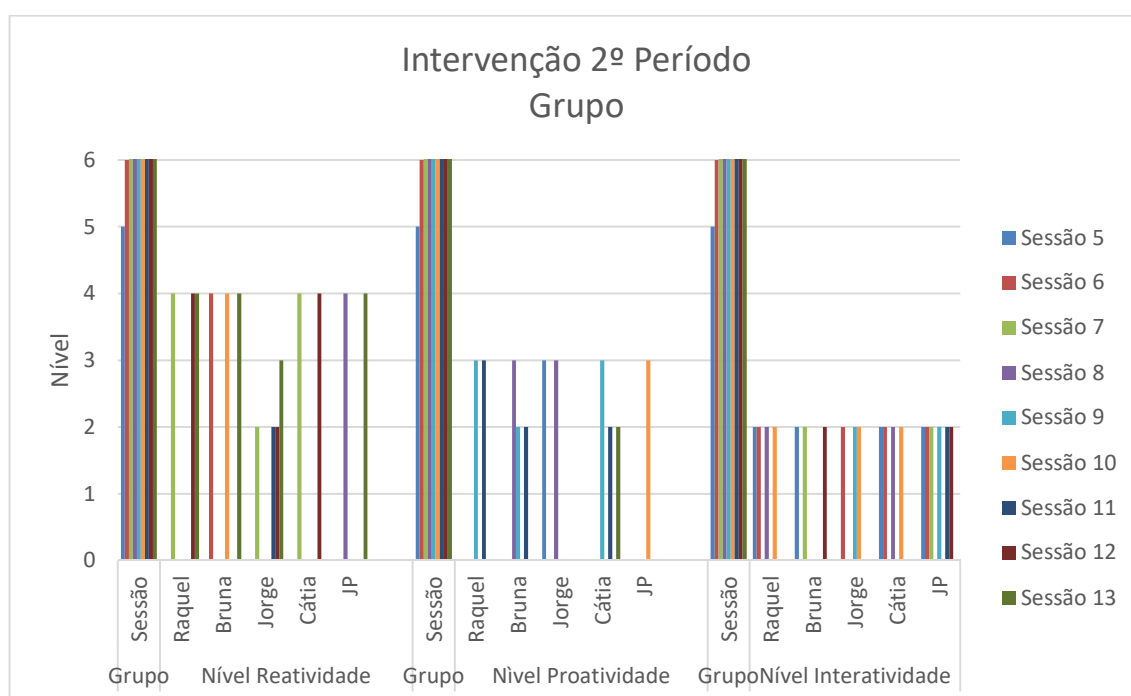


Figura 3. Gráfico correspondente aos dados obtidos com os elementos do grupo, durante a intervenção que ocorreu no 2º período escolar.

No 3ºP realizaram-se 9 sessões de musicoterapia. Pode-se verificar que a quantidade de manifestação de comportamentos reativos diminuiu comparando com o 2ºP. Contudo, os

níveis diversificaram, existem sujeitos que aumentaram o seu nível de reatividade (J e JP), assim como outros que diminuíram (B e C).

No domínio proactivo, houve um aumento das manifestações comportamentais, que parece gradual ao longo do ano letivo. O nível dos comportamentos observados enquadra-se entre o nível 2 e o nível 6.

No domínio interativo, observa-se um ligeiro decréscimo da quantidade de manifestações comportamentais observadas em relação ao 1º e 2ºP, sendo que estas se mantêm do nível 2.

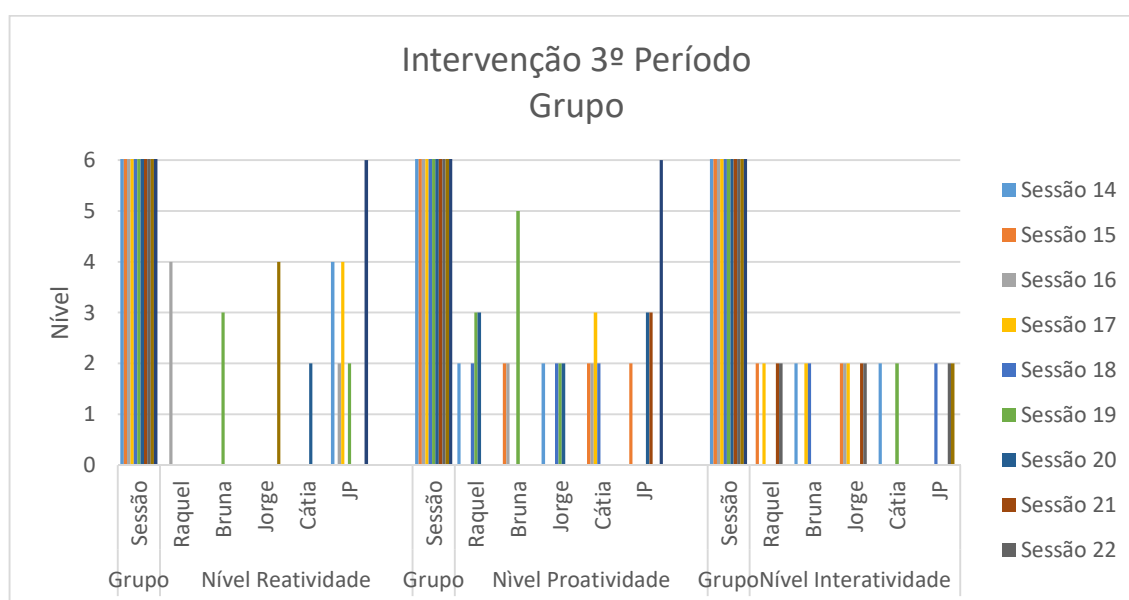


Figura 4. Gráfico correspondente aos dados obtidos com os elementos do grupo, durante a intervenção que ocorreu no 3º período escolar.

Descrição geral

Perfil Reativo

De acordo com os dados obtidos, pode-se verificar que a observação de comportamentos reativos ao som/música começam a manifestar-se a partir da 6ª sessão, com a B. Estes ocorrem entre a 6ª e a 23ª sessão de musicoterapia. Os níveis de reatividade manifestados durante a intervenção variam entre o nível 2 e o 6, sendo que a média se situa

no nível 4. Na análise do gráfico, é possível constatar maior incidência na observação de comportamentos reativos durante o 2ºP escolar, sendo que tendem a decrescer e a manifestarem-se menos vezes no 3º P.

O elemento que manifesta mais comportamentos no domínio da reatividade é JP, seguido por J, B e por R, manifestando a capacidade de reconhecimento e resposta a grupos sonoro-musicais simples (a temas/motivos musicais e às relações entre eles). Nesta situação os elementos reconhecem e respondem a grupos curtos e distintos de sons musicais, estes podem ser o início de peças conhecidas, toques de telemóvel, jingles de tv, de desenhos animados, ou até mesmo música concebida para fomentar algum momento de aprendizagem.

De acordo com alguns extratos dos registos diários da professora S., J na 7ª sessão “Ouve e reconhece a canção do “Bom dia”, na 11ª e 12ª sessões “Balança o corpo ao som da canção, dá as mãos à musicoterapeuta a pedido desta”, “Ouve a canção e balança o corpo. Dá resposta sonora”.

JP manifesta comportamentos de reativos a partir da 8ª sessão, e de acordo com os registos diários da professora S., “Reconhece e responde à canção do “Bom dia”, na 13ª e 14ª sessão JP “Ouve e reconhece várias canções tradicionais infantis. Movimenta o corpo ao som da música”, “Reage à canção dos animais em modo pergunta-resposta”. Na 16ª sessão “Manifesta preferência por instrumentos, especialmente pelo jogo de sinos”, e na 17ª “Canta a canção das cores em modo pergunta-resposta”.

B manifesta comportamentos reativos a partir da 6ª sessão, sendo que até então os seus registos manifestam-se no domínio interativo. Na 6ª sessão, segundo a professora S., B “Reconhece e responde à canção do “Bom dia”, na 10ª sessão “ Participa na canção dos animais, em modo pergunta-resposta”.

R manifesta-se ao longo das primeiras sessões entre os domínios proactivo (“Na 1ª sessão experimenta vários instrumentos”) e interativo (2ª sessão, “Imita os sons feitos pela musicoterapeuta”). Na 7ª sessão observam-se registos no domínio reativo quando “Ouve a canção do “Bom dia” e reconhece que é o início da sessão”. Na 12ª sessão, “Ouve canções tradicionais infantis e balança o corpo”. Na 13ª e 16ª sessão “Participa nas canções, fazendo pergunta-resposta”.

C manifesta comportamentos essencialmente nos domínios proactivo e interativo. Sendo que, começa o primeiro registo de manifestação comportamental no domínio reativo ocorre a partir da 7ª sessão, “Reconhece e responde à canção do “Bom dia”. Na 12ª sessão, envolve-se e participa na “Canção dos animais em modo pergunta-resposta”.

De acordo com o *SOI* (2015), nestes parâmetros (R3 eR4) a criança ou jovem começa a reconhecer uma estrutura, através de relações entre estímulos, da sua repetição e regularidade. Essas relações podem ocorrer em qualquer domínio, através do tempo e da tonalidade, embora também possa ocorrer ao nível do volume. Estas relações podem-se estender a situações multimodais, permitindo que os sons funcionem simbolicamente (através de associação).

O quadro e o gráfico representados nas figuras abaixo, demonstram uma perspetiva geral do perfil reativo dos elementos do grupo.

Tabela 4.

Observações registadas no domínio reativo e o respetivo nível. Dados do grupo.

Grupo	Nível Reatividade					
	Sessão	R	B	J	C	JP
1						
2						
3						
4						
5						
6			4			
7	4		2	4		
8						4
9						
10			4			
11				2		
12	4		2	4		
13	4	4	3			4
14						4
15						
16	4					2
17						4
18						
19			3			2
20					2	
21						
22						
23			4			

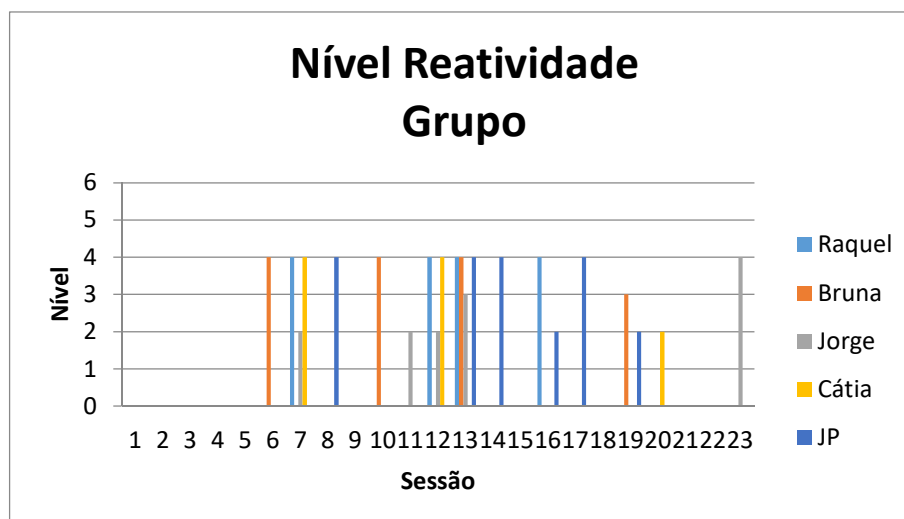


Figura 5. Gráfico correspondente ao perfil reativo do grupo da professora/musicoterapeuta S.

Perfil Proactivo

Os primeiros comportamentos observados na intervenção com o grupo registam-se no domínio proactivo. Estes correspondem temporalmente ao início da intervenção, que ocorre no 1ºP escolar. Pressupõe-se que a curiosidade pelos instrumentos musicais seja um dos motivos que impulsionou os sujeitos a terem a iniciativa de explorar os mesmos. Os registos diários da professora S. revelam a curiosidade por parte dos sujeitos na primeira sessão, em experimentar e tocar os instrumentos utilizados na sessão: “ C., R e JP experimentam e exploram os vários instrumentos, J bate palmas e explora/toca *djambé*.”.

Todos os elementos do grupo revelam comportamentos no domínio da proatividade. No 1º período, apenas B não tem registos efetuados neste domínio. Verifica-se que nas primeiras 4 sessões de intervenção, registam-se 7 observações de comportamentos proactivos e os níveis comportamentais manifestam-se entre o nível 1 (J) e 2 (R, C e JP). J produz sons através de movimentos involuntários, que são utilizados para produzir ou controlar o som, (“J bate palmas ao som dos vários instrumentos e toca *djambé*”, P.1.A). R, C e JP fazem sons de forma intencional através de um aumento da diversidade dos meios utilizados, e com maior extensão e controlo, (“R, C e JP exploram e tocam vários instrumentos musicais”, P.2.A). De acordo com o SOI (2015), neste parâmetro as crianças e os jovens têm noção da sua ação e as capacidades cognitivas e motoras necessárias para produzir ou controlar o som de forma intencional, até potencialmente com uma componente afetiva.

No 2º período, ocorrem 9 sessões de musicoterapia. Verifica-se um aumento dos registos no domínio proactivo (11 registos de comportamentos efetuados), em comparação com o 1º período, assim como a maioria dos comportamentos que se manifestam no nível 3. O que significa que todos os elementos do grupo produziram, de forma intencional, padrões musicais simples através da repetição (“J repete padrão único no bombo, com recurso a baqueta; JP, B, C e R cantam o som dos animais de forma intencional, imitando e repetindo”).

No 3º período, ocorreram 9 sessões de musicoterapia. Registaram-se 18 observações comportamentais no domínio proactivo. Verifica-se uma média de 3 a 4 registos de comportamentos proactivos em cada sujeito, no decorrer do 3º período.

B atinge o nível 5, o mais alto registado neste domínio pelos elementos do grupo em análise, quando “recria uma canção simples e curta, cantada nas sessões, a canção dos animais, com aproximação do tempo e da tonalidade correta (P.5.A)”.

No domínio proactivo, verifica-se que os níveis predominantes do grupo ao longo do período de intervenção foram os níveis 2 e 3. De acordo com o *SOI* (2015), nestes parâmetros (P1 e P2), as crianças produzem ou controlam os sons deliberadamente. Podem fazê-lo através de uma crescente variedade de meios, por vocalizações ou contacto direto com instrumentos. Podem revelar e aumentar o controlo sobre o que fazem, e podem intencionalmente produzir uma variedade de sons. Podem expressar cada vez mais os seus sentimentos através dos sons que produzem. Podem produzir sons intencionalmente numa variedade de contextos, como parte de uma atividade multissensorial. Podem inclusive começar a usar os sons numa associação consciente a determinadas pessoas, lugares e/ou atividades.

A tabela 5 e a figura 6 refletem de forma esquemática os dados obtidos com o grupo no domínio proactivo, ao longo do período de intervenção.

Tabela 5.

Observações registadas no domínio proactivo e o respetivo nível. Dados do grupo.

Grupo	Nível Proatividade					
	Sessão	R	B	J	C	JP

1	2		1	2	2
2			1		
3	2				
4					2
5			3		
6					
7					
8		3	3		
9	3	2		3	
10					3
11	3	2		2	
12					
13				2	
14	2		2		
15		2		2	2
16		2		2	
17				3	
18	2		2	2	
19	3	5	2		
20	3		2		3
21					3
22					
23					

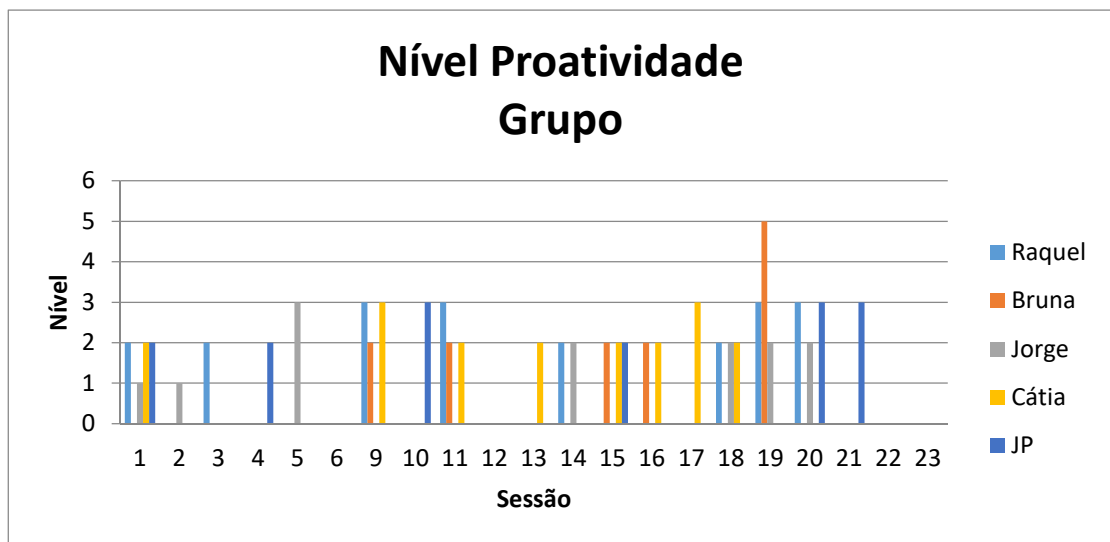


Figura 6. Gráfico correspondente ao perfil proactivo do grupo da professora/musicoterapeuta S.

Perfil Interativo

O grupo revela registos de manifestações comportamentais no domínio interativo de forma regular, ao longo de todo o período de intervenção. Este domínio regista o maior

número de manifestações comportamentais, que se manifestaram desde o início da intervenção, logo na 1ª sessão com a B “ “Responde sonoramente ao estímulo do outro, cantando a canção do “Bom dia”. (I.2.A).

Todos os elementos do grupo registam entre 9 a 11 respostas interativas ao longo das 23 semanas de intervenção.

No 1º período escolar, durante 4 sessões registaram-se um total de 13 observações de comportamentos interativos, entre os níveis 1 e 3 (sendo que a média dos comportamentos observados ocorrem no nível 2 de interatividade). Neste nível pressupõe-se que os sujeitos interajam com o (s) outro (s) utilizando o som. Os sons produzidos pelo outro estimulam uma resposta sonora, ou podem inclusivamente ser produzidos para estimular no outro uma resposta sonora. Neste domínio e nível, o sujeito consegue imitar o (s) som (s) produzidos pelo outro (I.2.A, I.2.B e I.3.B).

O sujeito com mais registos de interatividade foi B, interagindo com o grupo essencialmente através do canto, respondendo sonoramente às canções propostas pela professora (“ Responde ao estímulo sonoro do outro”, registo efetuado na 1ª sessão).

No 2º período escolar, ocorreram 9 sessões de musicoterapia e um total de 20 observações registadas no domínio interativo. Neste período, o nível de interação foi unicamente o nível 2. O sujeito com maior número de registos neste domínio foi o JP (“Toca o jogo de sinos e espera pela resposta sonora da musicoterapeuta” registo efetuado na 7ª sessão, “Toca em resposta aos sons dos outros”, registo efetuado na 11ª sessão, “Toca e espera resposta do outro”, registo efetuado na 12ª sessão).

No 3º período escolar, ocorreram 9 sessões de musicoterapia e um total de 17 observações registadas no domínio interativo. Houve um ligeiro decréscimo do número de comportamentos interativos, em comparação com o 2º período. Também neste período o nível interativo dos sujeitos do grupo, foi unicamente o nível 2. J é o sujeito que manifesta maior número de comportamentos interativos durante este período de observação (“ Canta a canção “*Diguidi*”. Toca o som do *djambé* em resposta ao som feito pela guitarra”, registo efetuado na 21ª sessão; “Responde ao som feito pela musicoterapeuta com um som feito por ele”, I.2.A, registo efetuado na 22ª sessão).

Sendo assim, é possível observar que de todos os sujeitos manifestarem comportamentos interativos ao longo dos três períodos escolares, o número de registo dos mesmos diminuiu ligeiramente no último período.

Os dados recolhidos podem ser verificados de forma esquemática nas figuras abaixo mencionadas.

Tabela 6.

Observações registadas no domínio interativo e o respetivo nível. Dados do grupo.

Grupo	Nível Interatividade				
	R	B	J	C	JP
1		2			
2	3	2		2	2
3		2	2	2	3
4	2	2	1	2	
5	2	2		2	2
6	2		2	2	2
7		2			2
8	2			2	
9			2		2
10	2		2	2	
11					2
12		2			2
13					
14		2		2	
15	2		2		
16			2		
17	2	2	2		
18		2			2
19				2	
20					
21	2		2		
22	2		2		2
23					2

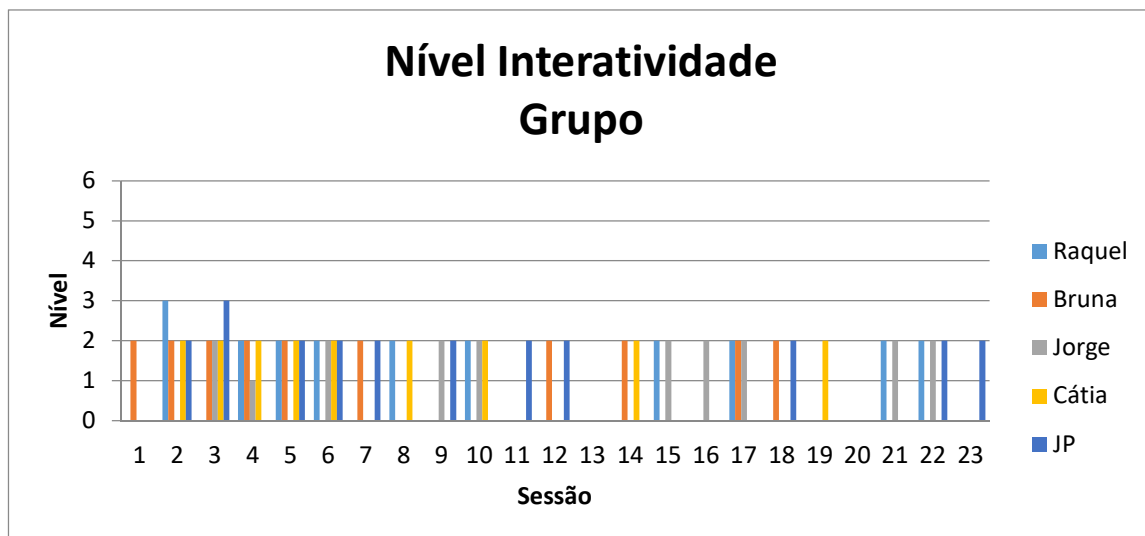


Figura 7. Gráfico correspondente ao perfil interativo do grupo da professora/musicoterapeuta S.

Pode-se, assim, verificar que o grupo em análise manifesta maioritariamente comportamentos sonoro/musicais interativos. Pois num total de 104 observações, 50 são realizadas no domínio interativo, 36 do domínio proactivo e 18 no domínio reativo.

Tabela 7.

Quadro correspondente ao número de observações realizadas pela professora S., com um grupo de 5 elementos, numa UEAM, ao longo de 23 sessões.

Semana	Data	Observações registadas S			Total
		R	P	I	
1	27/10/2015		4		4
2	03/11/2015		1	3	4
3	10/11/2015			2	2
4	17/11/2015		2	3	5
5	05/01/2016			5	5
6	12/01/2016		1	4	5
7	19/01/2016			5	5
8	26/01/2016	5			5
9	02/02/2016		1	4	5
10	16/02/2016		4	1	5
11	23/02/2016		1	4	5
12	01/03/2016	1	2	1	4
13	08/03/2016	3			3
14	05/04/2016	5			5
15	12/04/2016		5		5
16	19/04/2016	1		4	5
17	26/04/2016	3		1	4
18	03/05/2016		1	4	5
19	10/05/2016		5		5
20	17/05/2016		4		4
21	24/05/2016		5		5
22	31/05/2016			4	4
23	07/06/2016			5	5
TOTAL		18	36	50	104

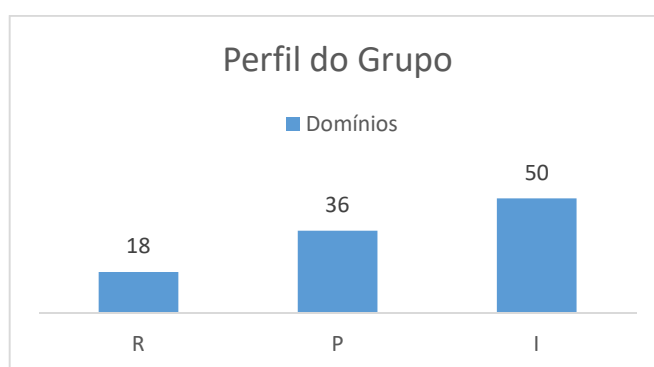


Figura 8. Gráfico correspondente ao número de observações registadas pela professora S., com o grupo de 5 elementos, numa UEAM, e que revela o perfil do grupo.

Avaliação da consistência

A consistência é alcançada quando o indivíduo pode realizar uma ação de forma adequada, sendo que o movimento não precisa ser hábil no sentido da eficiência e eficácia. Consistência significa, também, que os movimentos não são casuais e que eles aproximam-se de uma solução útil aos problemas motores apresentados.

A consistência dos comportamentos musicais observados foram registados semanalmente, em todos os sujeitos pertencentes ao grupo, em todas as intervenções. Cada sessão registava o nível de consistência do comportamento observado em cada sujeito, numa escala de 1 a 5. Os critérios que definem os vários níveis encontram-se definidos no programa *SOI* (consultar em anexo). Cada elemento, nível e domínio da grelha concêntrica, é constituído por níveis de avaliação da consistência e do envolvimento do sujeito. Estes critérios de avaliação foram entregues aos técnicos juntamente com o *kit*, que inclui todos os instrumentos de avaliação e um manual de explicação da aplicação do programa *SOI*, traduzido para português. Os técnicos quando categorizam o nível de consistência e de envolvimento do sujeito em determinada sessão, baseiam-se nos critérios apresentados pelo programa *SOI*.

A avaliação do nível de consistência do sujeito em cada sessão, ao longo do período de intervenção, tem como objetivo ajudar o investigador a perceber o nível da intencionalidade do sujeito, quando é que esta esteve presente, assim como, se esta foi crescente ao longo da intervenção.

De um modo geral, podemos verificar que no grupo em análise, R, C e JP apresentam 11 sessões, B 9 sessões e J 3 sessões com o nível 5 de consistência. Observa-se, também, que o grupo apresenta maior nível de consistência no domínio interativo, tendo atingido frequentemente o nível mais alto (nível 5) durante o 1º período escolar.

As figuras abaixo assinalados demonstram de forma pormenorizada os resultados de cada elemento, assim como, a perspetiva dos dados do grupo como um todo.

Tabela 8.

Níveis de consistência de cada elemento do grupo, obtidos nos vários domínios ao longo das 23 semanas de intervenção.

Grupo	Consistência														
	R			B			J			C			JP		
Sessão	R	P	I	R	P	I	R	P	I	R	P	I	R	P	I
1		4				3		2			4			4	
2			5			5		2				3			3
3		4				5			3			5			5
4			5			5			3			5		4	
5			5			5		2				5			5
6			5	5					5			5			5
7	5					5	4			5					5
8			5		4			2				5	5		
9		4			4				3		3				5
10			5	4					3			5		4	
11		5			2		5				5				5
12	4					5	4			4					4
13	4			4			4				5		4		
14		3				5		3				5	4		
15			5		3				5		3			5	
16	4				4				4		3		5		
17			5			3			4		4		4		
18		3				5		3			2				5
19		4						4				5	3		
20		4						4						4	
21			3						4					2	
22			5						4						3
23															5

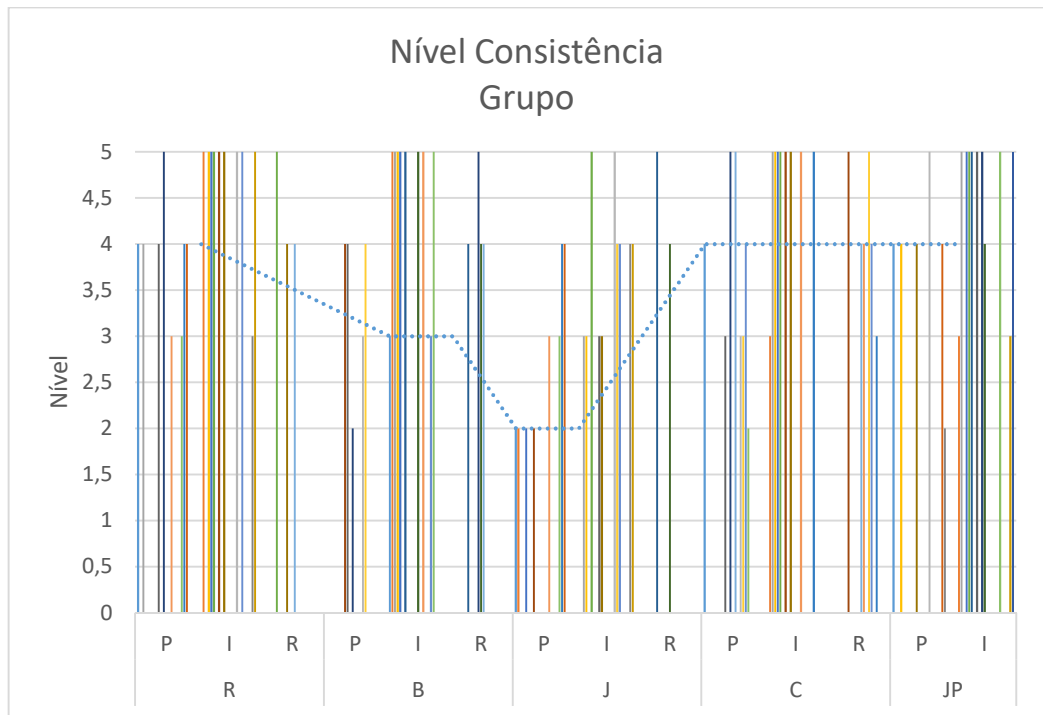


Figura 9. Gráfico com representação dos níveis de consistência de cada elemento do grupo, obtido nos vários domínios ao longo das 23 semanas de intervenção.

Avaliação do envolvimento

Além da avaliação do nível consistência do sujeito na atividade, na sua ação e intenção, considerou-se, também, importante a avaliação do envolvimento em cada sujeito participante na investigação. Pois apresentam-se como dois elementos impulsionadores importantes no processo de aprendizagem.

O envolvimento é concebido como uma qualidade da atividade humana, que é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar (Laevers, 1994a).

O envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1995 in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Há dados que sugerem que uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Laevers, 1994b in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

O envolvimento na atividade foi avaliado em todas as sessões, ao longo das 23 semanas de intervenção, numa escala de 1 a 6.

De um modo geral, observaram-se níveis mais altos de envolvimento durante as sessões que ocorreram no 1º período escolar, no domínio interativo. Em cinco elementos que constituem o grupo, 3 apresentaram níveis mais altos de envolvimento (R, C e JP). J foi o elemento que apresentou níveis mais baixos de envolvimento.

As figuras abaixo representados assinalam os dados referentes ao envolvimento de cada elemento do grupo ao longo das 23 semanas de intervenção.

Tabela 9.

Quadro com representação dos níveis de envolvimento de cada elemento do grupo, obtido nos vários domínios ao longo das 23 semanas de intervenção.

Grupo	Envolvimento														
	R			B			J			C			JP		
Sessão	R	P	I	R	P	I	R	P	I	R	P	I	R	P	I
1		6				3		3			6				3
2			6			5		3				3			6
3		6				6			2			6		6	
4			6			6			3			6			6
5			6			6		2				6			6
6			6	2				6				6			5
7	2					6	2			2					
8			6		6			3				6	2		6
9		6			5				2		6			6	
10			6	3					2			6			6
11		5			4			2			6				4
12	6					5	3			3					
13	3			4			4				6		6		
14		4				5		3				5	3	6	
15			5		4				5		4				
16	4				6				5		4		5		
17			5			5			5		4		4		5
18		4				5		4			5				
19		3						4				5	5	4	
20		5						6						5	
21			5						5						5
22			5						5						5
23															

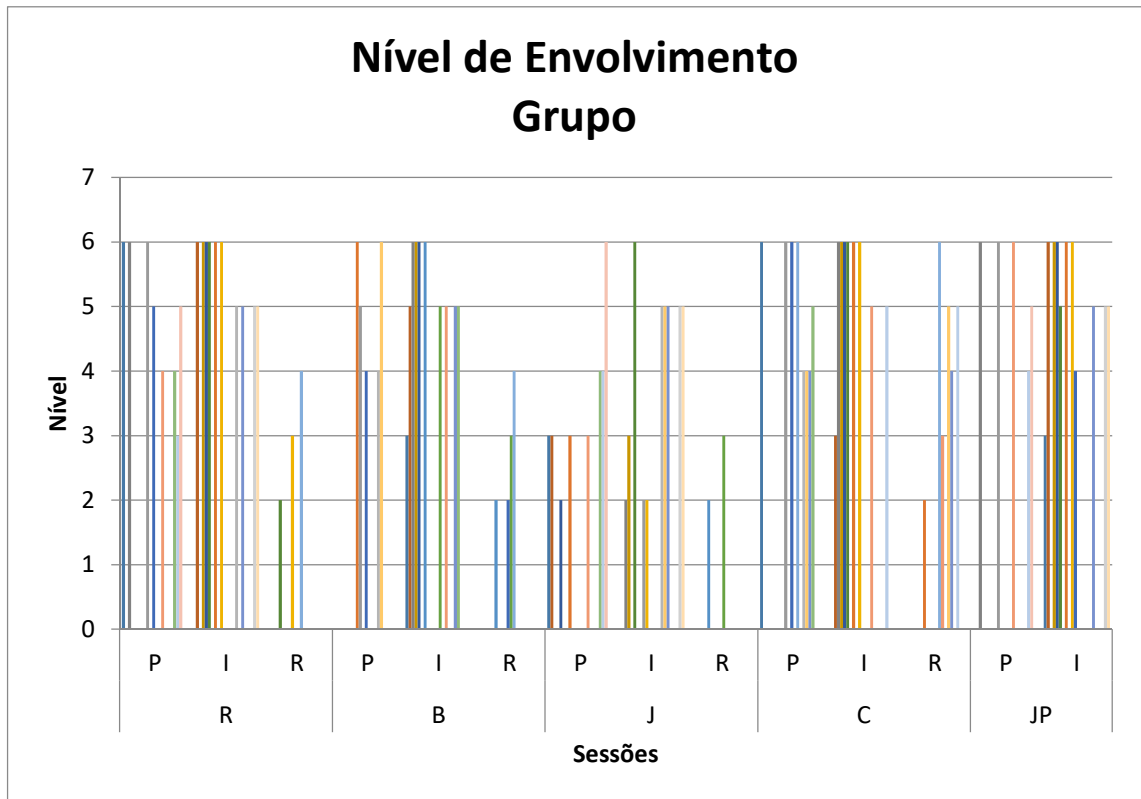


Figura 10. Gráfico com representação dos níveis de envolvimento de cada elemento do grupo, obtido nos vários domínios ao longo das 23 semanas de intervenção.

Sumário

Através da grelha concêntrica e de uma intervenção sistemática de caráter longitudinal, foi possível obter e, conseqüentemente, analisar, dados sobre o desenvolvimento dos cinco elementos que têm intervenção grupal, na presente investigação.

A grelha concêntrica fornece uma perspectiva padrão da evolução do grupo, que, posteriormente, o avaliador pode especificar relativamente ao nível, ao elemento e ao respetivo domínio em que cada sujeito apresenta dados, numa linha temporal.

De um modo geral, de acordo com os dados analisados, o grupo revelou manifestações comportamentais essencialmente no domínio interativo, seguido pelos domínios proactivo e reativo respetivamente. Os comportamentos de caráter interativo foram observados desde o 1º período de aulas, incidindo neste mesmo período os níveis mais altos (nível 6) de interação. Embora o nível de interação entre os elementos do grupo, tenha decrescido ligeiramente no 3º período, este foi o domínio predominante para o grupo em questão.

Os comportamentos manifestados no domínio proactivo foram gradualmente aumentando ao longo das 23 sessões.

Os níveis mais altos de envolvimento dos sujeitos foram obtidos no 1º período escolar, no domínio interativo.

Os sujeitos apresentaram maior consistência comportamental durante as atividades que ocorreram no 1º período escolar e no domínio interativo.

Pode-se, assim, verificar que o grupo em análise manifesta maioritariamente comportamentos sonoro/musicais interativos, sendo que foi no 1º período escolar que o grupo manifestou os seus níveis mais altos de envolvimento e consistência comportamental.

Anexo L. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de A

Análise do Estudo de Caso: A

Descrição geral

O sujeito A tem 19 anos de idade, é do sexo masculino e apresenta um diagnóstico de Perturbação do Espectro de Autismo. Segundo a musicoterapeuta J, A demonstra ter dificuldades ao nível do desenvolvimento socio-emocional e dificuldades de comunicação ao nível do discurso e da linguagem. Apresenta algumas estereotípias motoras, que se manifestam ao nível dos movimentos das mãos e das pernas.

A frequenta um CAO, local onde se realizam as sessões de musicoterapia. Tem, também, psicomotricidade como atividade de apoio complementar.

O acesso à atividade de musicoterapia surgiu através do grande interesse musical manifestado por A. O seu instrumento musical de eleição é a bateria/percussão, tendo desenvolvido competências nesta área, mostrando-se, inclusive, um especialista no domínio do seu instrumento musical.

As sessões de A realizam-se individualmente, numa sala do CAO, adaptada para este efeito. A sala contém cadeiras, instrumentos Orff, guitarra e percussão.



Figura 11. Sessão com A.

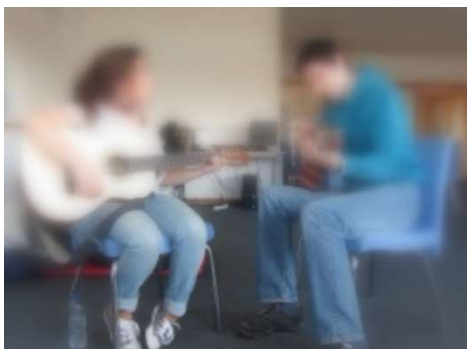


Figura 12. Sessão com A.

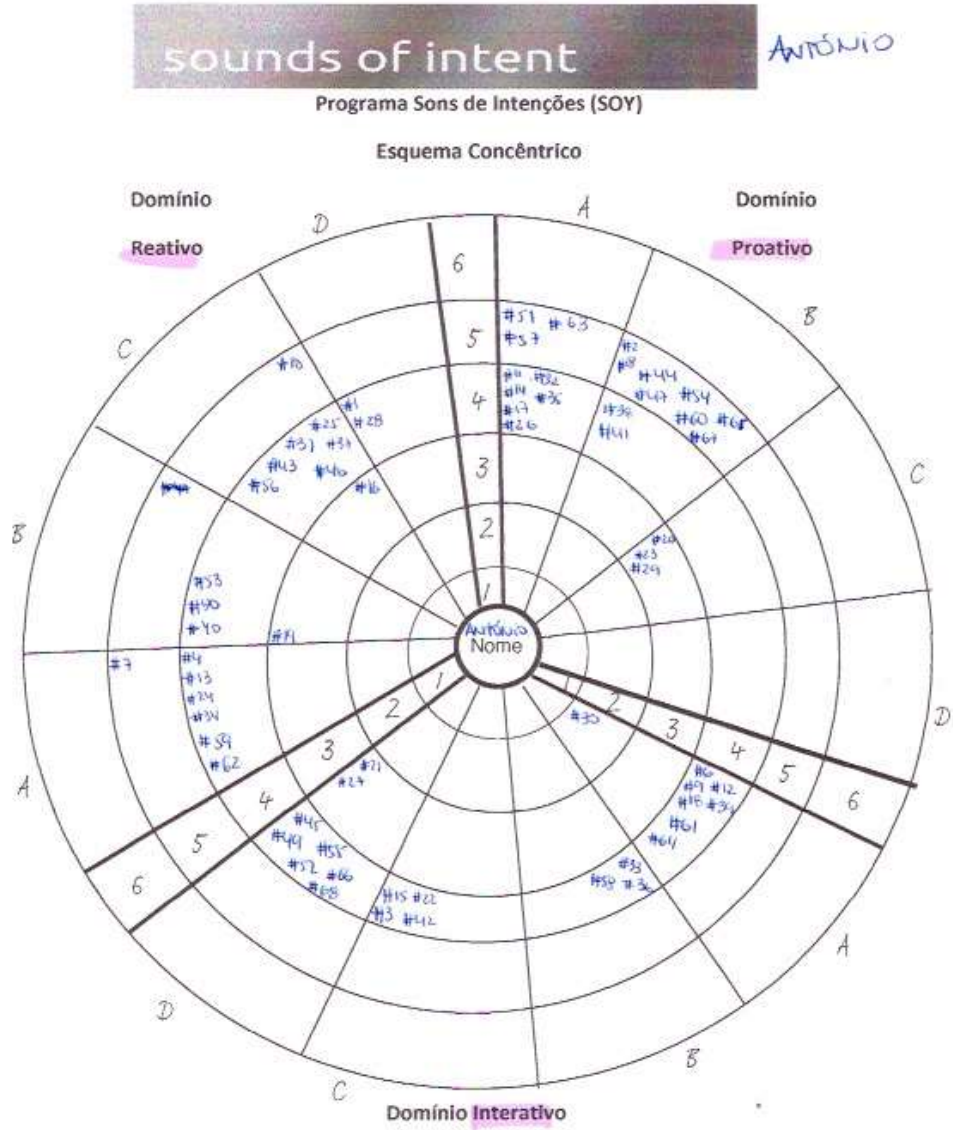
Perfil Concêntrico de A

A grelha concêntrica permite-nos ter acesso a uma imagem que reflete *à priori* o padrão comportamental de A. registado ao longo de 23 sessões de intervenção. Através desta grelha é possível verificar o domínio, o nível e o segmento predominante nos comportamentos musicais observados em A.

Constata-se que, no geral, o domínio predominante, com registo de mais observações comportamentais, é o domínio interativo, seguido pelo domínio proactivo e reativo, respetivamente. No entanto, a discrepância entre os diferentes níveis é de apenas 1 comportamento registado (a mais ou a menos). Pelo que A., no que diz respeito aos domínios comportamentais, revela um padrão relativamente homogéneo (ver figura 13).

Os comportamentos sonoro-musicais de A registam-se essencialmente no nível 4 (45 registos, IA4, IB4, IC4, ID4, RA4, RB4, RC4, RD4, PA4 e PB4) e 5 (13 registos, PA5 e PB5), havendo, também, registo de comportamentos observados no nível 3 (7 registos, PC3) e no nível 2 (1 registo, IA1) (Tabela 10).

No que diz respeito aos segmentos (A,B,C e D), A revela predominância nos comportamentos observados, no domínio da proatividade, nos segmentos A e B (PA e PB), com 19 registos de comportamentos observados, seguidos pelos segmentos A e D, no domínio da interatividade (IA e ID), com 16 registos de comportamentos observados e posteriormente, pelos segmentos C e A, no domínio reativo (RC e RA), com 13 registos de comportamentos observados.



Copyright sounds of intent, translation into

xt

Figura 13. Perfil concêntrico de A.

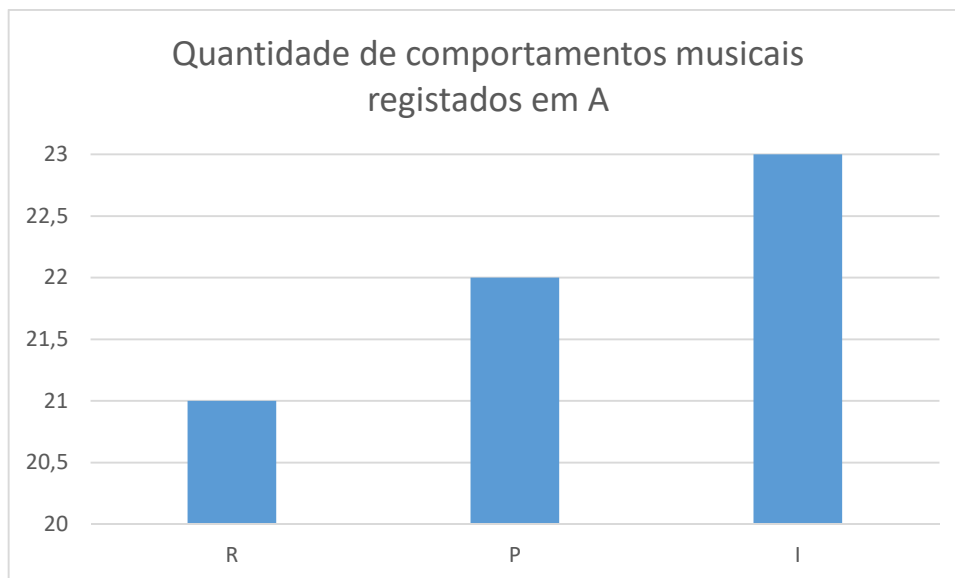


Figura 14. Gráfico correspondente à quantidade de comportamentos musicais observados em A, registados nos três domínios (R, P e I), ao longo de 23 sessões de intervenção.

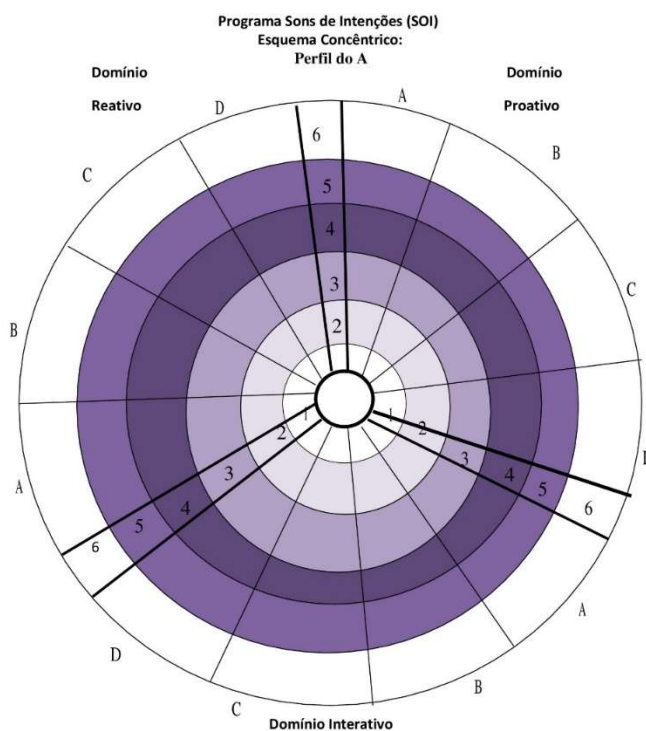


Figura 15. Níveis predominantes no perfil concêntrico de A, demonstrados através da intensidade da cor: mais escuro=maior número de comportamentos observados; mais claro = menor número de comportamentos observados.

Tabela 10.

Quadro geral sobre os dados obtidos por A, através da avaliação concêntrica e dos formulários de sessão. Legenda: N = nível; D = segmento; E = envolvimento; C = consistência; R = domínio reativo; P = domínio proactivo e I = domínio interativo.

A Sessão	R				P				I			
	N	D	E	C	N	D	E	C	N	D	E	C
1	4	D	5	5	5	B	5	4	4	C	5	4
2	4	A	4	3	5	A	5	5	4	A	4	3
3	5	A	4	4	5	B	5	4	4	A	5	4
4	5	C	4	4	4	A	4	4	4	A	3	2
5	4	A	3	3	4	A	4	4	4	C		
6	3	C	4	3	4	A	4	3	4	A	3	
7	3	B	3	2	3	C	3	3	3	D	3	4
8	4	C	4	3	3	C	4	3	4	A	4	3
9	4	A	4	3	4	A	4	3	3	D	4	3
10	4		2	2	3	C	2	2	2	A	3	2
11	4	C	4	3	4	A	4	2	4	B	4	3
12	4	A	4	3	4	A	4	3	4	B	4	3
13	4	C	5	4	4	B	5	4	4	A	5	4
14	4	B	5	3	4	B	4	3	4	C		
15	4	C	4	3	5	B	5	3	4	D	5	3
16	4	C	5	4	5	B	5	4	4	D	5	4
17	4	B	4	4	5	A	4	4	4	D	4	4
18	4	B	4	4	5	B	5	5	4	D	5	5
19	4	C	3	3	5	A	3	3	4	B	3	3
20	4	A	4	3	5	B	4	3	4	A	4	3
21	4	A	4	3	5	A	4	3	4	A	4	3
22	4	A	4	3	5	B	5	5	4	D	5	5
23	4	B	5	4	5	B	5	5	4	D	5	5
Total	23				23				23			

De acordo com a análise dos dados obtidos através dos instrumentos aplicados a A, verifica-se que, o segmento D se encontra maioritariamente presente no domínio interativo, sendo que existe uma maior concentração do mesmo a partir 14^a sessão. O segmento D, aparece associado ao nível 4 de interatividade comportamental, e corresponde a características sonoro-musicais desenvolvidas já de alguma complexidade.

Tabela 11.

Quadro correspondente ao perfil de A, relativamente aos segmentos predominantes ao longo das 23 sessões de intervenção.

Quadro Segmentos			
Sessões	R	P	I
1	D	B	C
2	A	A	A
3	A	B	A
4	C	A	A
5	A	A	C
6	C	A	A
7	B	C	D
8	C	C	A
9	A	A	D
10		C	A
11	C	A	B
12	A	A	B
13	C	B	A
14	B	B	C
15	C	B	D
16	C	B	D
17	B	A	D
18	B	B	D
19	C	A	B
20	A	B	A
21	A	A	A
22	A	B	D
23	B	B	D

De um modo geral, os níveis de reatividade, proatividade e interatividade comportamental de A são elevados (nível 4 e 5).

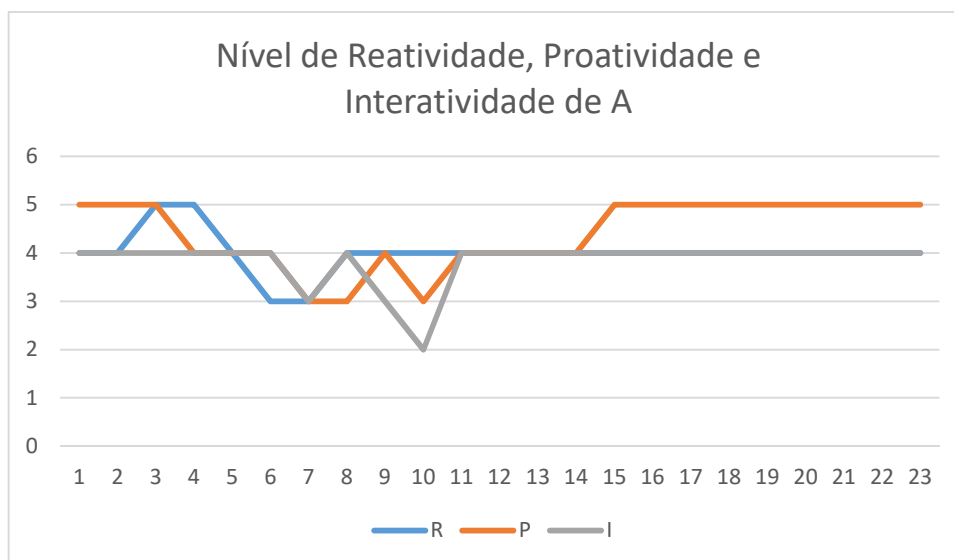


Figura 16. Gráfico correspondente aos níveis de reatividade, proatividade e interatividade demonstrados por A, ao longo das 23 sessões de intervenção.

Os dados demonstram que dos três domínios, o domínio proactivo apresenta o nível mais elevado de comportamentos observados (nível 5), seguido pelo nível de interatividade e reatividade (nível 4). Observa-se que apesar de um pico ascendente inicial, os três domínios decrescem de nível entre a 4^a e a 10^a sessão de musicoterapia, chegando ao nível 2 de interatividade comportamental. A partir da 11^a sessão os níveis de interatividade e de proatividade aumentam, sendo a interatividade e a reatividade se mantêm no nível 4 e a proatividade no nível 5, até ao final das sessões (fig.16).

Perfil reativo

De acordo com os dados obtidos através dos instrumentos aplicados, e a musicoterapeuta J, é possível traçar o seguinte perfil reativo de A:

A reconhece e responde a grupos sonoro-musicais distintos (temas musicais) e às relações entre eles (exemplo, pergunta-resposta), tal como acontece na 4^a sessão, quando, segundo a musicoterapeuta J “*Reconhece os ritmos e tempos das canções. Acompanha musicalmente*” (registo da musicoterapeuta J, a 9/10/2015).

Reconhece a justaposição coerente de diferentes temas musicais, segundo a musicoterapeuta J “*Canta várias canções, umas curtas e simples e duas mais complexas*

(*estilo pop*)” (registo da musicoterapeuta, efetuado a 14.12.2015). Este critério refere-se a “temas musicais” que são diferentes, mas que estão relacionados.

Reconhece e responde a uma batida rítmica regular (RB3), “*Responde ao ritmo tocando com a guitarra*” (registo da musicoterapeuta J, efetuado a 9.11.2015).

Escuta peças musicais na íntegra: reconhece características estruturais proeminentes (exemplo, coros) e responde a características gerais (exemplo, tempo), “*Canta música “Help” na íntegra, sabendo a estrutura melódica e rítmica*” (registo da musicoterapeuta J, efetuado a 9.10.2015).

Responde às características gerais das peças musicais (tais como, os modos maior e menor, tempo e textura), “*Escuta as músicas e canta-as, sugere-as.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J, efetuado a 19.10.2015).

Os níveis de reatividade de A, encontram-se entre o nível 3 e 5, sendo o nível 4 predominante. A variação entre os níveis 3 e 5 ocorre entre sessão 3 e 7 (fig.17)

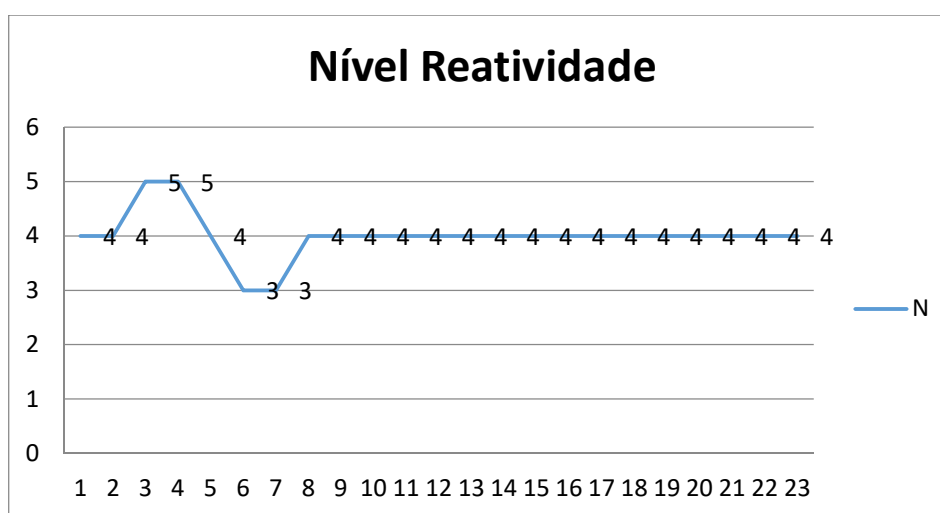


Figura 17. Gráfico correspondente ao nível de reatividade demonstrado por A, ao longo das 23 sessões de intervenção.

De acordo com os dados obtidos, o nível de envolvimento de A ao longo das 23 sessões apresentou-se sempre mais elevado que o nível de consistência dos seus comportamentos reativos. Os níveis de envolvimento de A variaram entre o nível 2 e 5. Sendo que a média de comportamento foi o nível 4. Ocorreram 5 sessões (1 no início, 3 a meio e uma no final

da intervenção) onde A manifestou o nível máximo de envolvimento, o nível 5. Sendo que a 5ª, a 7ª e a 10ª sessão demonstram os níveis mais baixos de envolvimento (fig.18)

Os níveis de consistência dos comportamentos observados, reflete níveis ligeiramente mais baixos, sendo que a média se manifesta no nível 3.

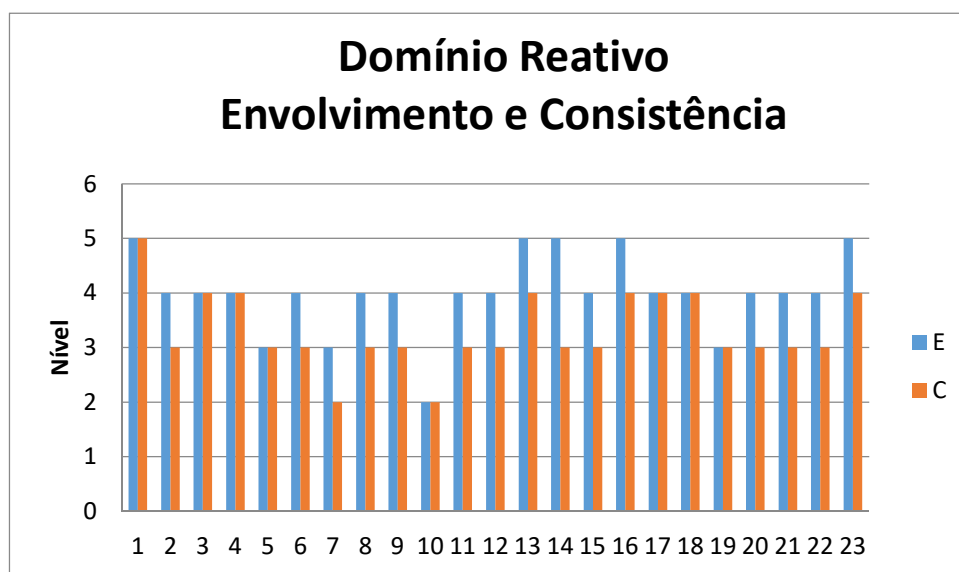


Figura 18. Gráfico que reflete o nível comportamental correspondente ao envolvimento e consistência demonstrados por A, no domínio reativo.

Perfil proactivo

De acordo com os dados obtidos, o domínio proactivo revela-se como o segundo domínio com mais observações comportamentais registadas ao longo das 23 semanas de intervenção.

No domínio proactivo, A manifesta a maior parte dos seus comportamentos sonoro-musicais nos segmentos A e B (P4A, P5B, P5A, P4B e P3C). A maior incidência dos comportamentos observados registam no P4A e P5B.

Sendo assim, segundo o *SOI* e os dados de A obtidos a partir dos registos da musicoterapeuta J, é possível verificar que:

A re (cria) pequenos grupos sonoro-musicais distintos (temas musicais distintos) (P4A), segundo a musicoterapeuta J: “*Canta a canção no tempo e melodia certos*” (registo efetuado por J, a 19.10.2015), “*Recria canções curtas*” (registo efetuado a 4.1.2016);

Improvisa em peças musicais familiares, variando da peça original de forma simples (P5B). Segundo a musicoterapeuta J: “*Improvizou de um modo simples, durante a estrutura da canção*”, (registro efetuado por J, a 12.10.2015), “*Improvizamos durante a canção ainda que por pouco tempo*” (registro efetuado a 14.02.2016), “*Improvizamos durante uma canção por tempo significativo, como não tinha feito até à altura*” (registro efetuado a 14.4.2016), “*Tocou uma canção até ao final, cantando no tom, ritmo e melodia originais, com alguma pergunta-resposta*” (registro efetuado a 22.04.2016), “*Tocou uma canção até ao final, cantando no tom, ritmo e melodia originais, com alguma pergunta-resposta*” (registro efetuado a 6.5.2016);

Toca peças de música simples e curtas, de complexidade e duração crescente, aumentando a sua aproximação da tonalidade e tempo corretos (P5A). Segundo a musicoterapeuta J, “*Tocou uma canção praticamente até ao final, cantando no tom, ritmo e melodia originais*”, (registro efetuado por J, a 9.10.2015), “*Tocou músicas completas de modo mais estável durante sessão e numa das canções conseguiu dinâmica*” (registro efetuado a 29.2.2016);

Liga temas musicais através da repetição ou da variação (P4B). Segundo os registos efetuados pela musicoterapeuta J, “*Canta e toca ligando músicas, envolvendo-se e cantando-as até ao final*” (registro efetuado a 25.01.2016), “*Canta e toca músicas, envolvendo-se e cantando-as quase até ao final*”, (registro efetuado a 1.02.2016);

Produz intencionalmente padrões simples através de alternâncias regulares, no volume, no som, no timbre, na batida. As alterações podem ocorrer isoladamente ou de forma combinada (P3C). De acordo com os registos efetuados pela musicoterapeuta J, “*Toca e reproduz de modo simples uma música que tínhamos acabado de ouvir na internet*” (registro efetuado a 16.11.2015), “*Produz sons através do computador*” (registro efetuado pela musicoterapeuta J, a 21.12.2015).

Os níveis de proatividade observados nos comportamentos sonoro-musicais de A, revelaram-se entre os níveis 3 e 5. Verifica-se uma descida do nível de proatividade entre a 4ª e a 15ª sessão (nível 3 e 4) (fig.19).

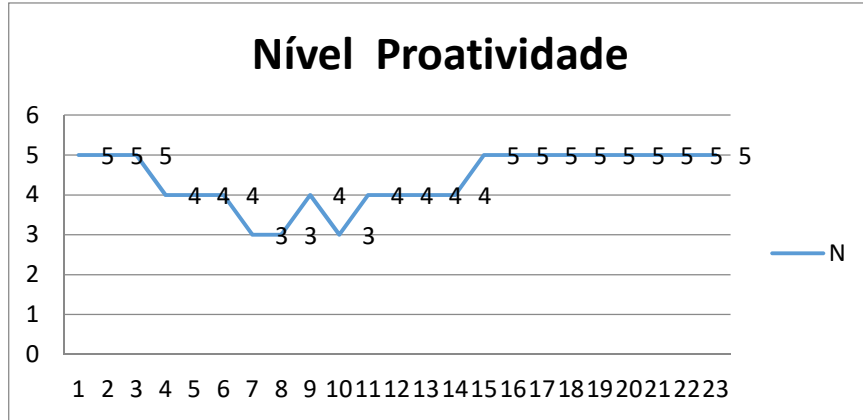


Figura 19. Gráfico correspondente ao nível de proatividade demonstrado por A, ao longo de 23 sessões de intervenção.

Relativamente ao envolvimento e consistência demonstrados por A nos comportamentos manifestados no domínio proactivo, ao longo de 23 sessões, verifica-se que os níveis de envolvimento revelam-se mais altos que os níveis de consistência. O nível 5 (nível máximo atingido) é observável nas primeiras sessões, nas sessões 13ª, 15ª, 16ª e 18ª, e, nas duas últimas sessões. Os níveis mais baixos (nível 2) observam-se na 10ª e 11ª sessões (fig.20).

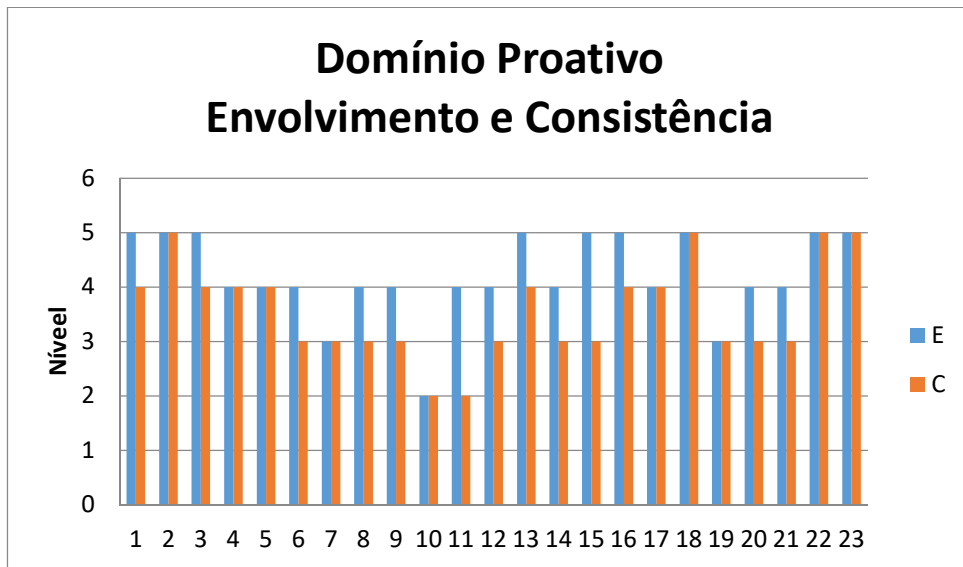


Figura 20. Gráfico que reflete o nível comportamental correspondente ao envolvimento e consistência demonstrados por A, no domínio proactivo.

Perfil interativo

No que diz respeito ao perfil interativo de A, este revela-se como o domínio com maior número de observações e manifestações comportamentais registadas (ver fig.32). Os segmentos de interatividade que predominaram foram os segmentos A e D com a média dos comportamentos a registarem-se no nível 4.

De acordo com os dados obtidos, A o seguinte perfil interativo:

Produz “motivos musicais” na expectativa de que estimularão uma resposta coerente (I4A), “*Produz sons que acompanham a canção e pretendem corresponder à canção original.*”, (registos da musicoterapeuta J, efetuados a 9.10.2015), “*Improvisa um pouco na letra.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 19.10.2015), “*Canta na expectativa de que eu toque com ele mas com menos intensidade que nas sessões anteriores.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J a 19.11.2015), “*Executa canções e espera que no final haja celebração.*”, (registos da musicoterapeuta J, a 25.01.2016), “*Produz sons que acompanham a canção e pretendem corresponder à canção original.*”, (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 29.4.2016);

Imita grupos sonoro-musicais distintos, produzidos pelo outro como pergunta resposta (I4B), “*Reproduz canções que a terapeuta sugere e nas quais ele se envolveu ainda que por pouco tempo.*”, (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 4.1.2016), “*Fazemos interação pergunta-resposta e cantamos simultaneamente, mas por pouco tempo.*”, (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 11.4.2016);

As interações formam padrões coerentes de alternância de vez, com a possibilidade de alguma alternância (I4D), “*Fazemos interação pergunta-resposta e cantamos simultaneamente passando outra vez para pergunta-resposta, de modo mais estável durante sessão, durante canções.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 29.2.2016), “*Fazemos interação pergunta-resposta e cantamos simultaneamente passando outra vez para pergunta-resposta, durante a improvisação.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J a 4.4.2016);

Responde ao outro utilizando diferentes “motivos musicais” de forma coerente (como pergunta-resposta) (I4C), “*Existe o fator pergunta-resposta no decorrer da letra em alguns momentos da sessão*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 28.09.2015), “*Consegue reconhecer e cantar a canção sem fazer pergunta-resposta mas preenchendo os “espaços*

em branco” (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 30.11.2015), “*Responde e interage quando desafiado a sair da estrutura da canção.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 1.2.2016);

Imita padrões sonoros simples produzidos pelo outro (através da repetição, alternância e/ou regularidade) (I3D), “*Reproduz a canção semelhante à estrutura original.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 14.12.2015);

Os sons produzidos pelo outro estimulam uma resposta sonora (I2A), “*Envolvido no computador com alguma interatividade com terapeuta.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta J, a 21.12.2015).

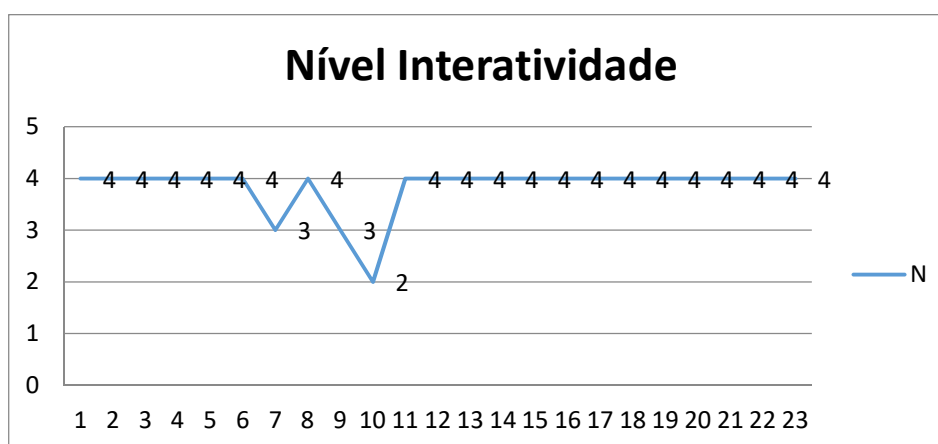


Figura 21. Gráfico correspondente ao nível de interatividade demonstrado por A ao longo das 23 sessões de intervenção.

O envolvimento e a consistência de A, nos comportamentos observados no domínio interativo variam entre os níveis 2 e 5. O nível de envolvimento, mais uma vez, revela níveis mais altos que os níveis de consistência na atividade de musicoterapia. Também, uma vez mais, verifica-se uma descida dos níveis na 4ª e 10ª sessão, sendo que a 5ª e a 14ª sessão não apresentam registo de dados. A 18ª, 22ª e 23ª apresentam os níveis mais altos de envolvimento e consistência, o nível 5. (fig.22)

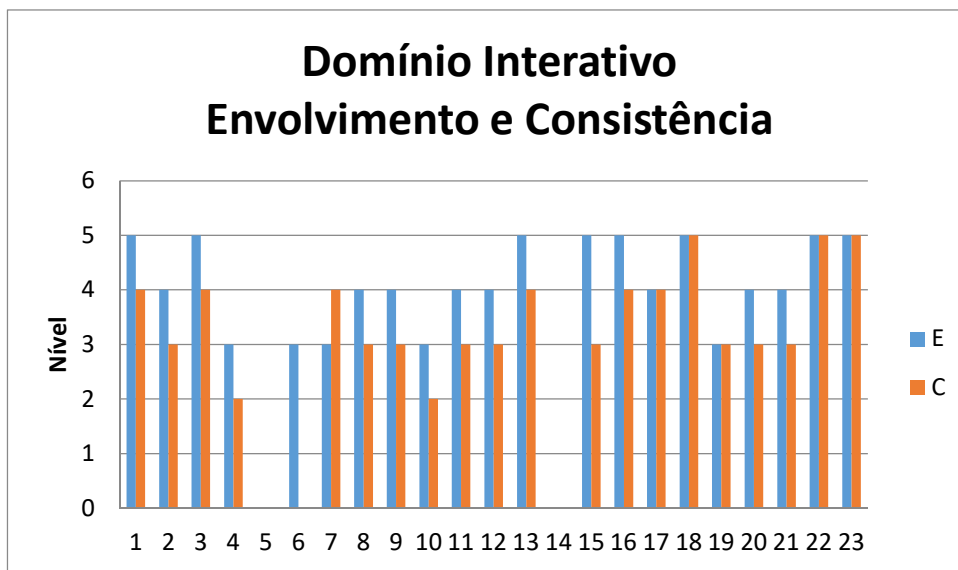


Figura 22. Gráfico que reflete o nível comportamental correspondente ao envolvimento e consistência demonstrados por A, no domínio interativo.

Consistência

Relativamente aos dados obtidos sobre a consistência dos comportamentos sonoro-musicais de A, ao longo das 23 semanas de intervenção, observa-se que é no domínio da interatividade que A demonstra maior consistência comportamental. Apesar da oscilação entre os níveis 2 e 5, verifica-se que, mais uma vez, entre a 2^a e 10^a sessão os níveis de consistência diminuem, de um modo geral.

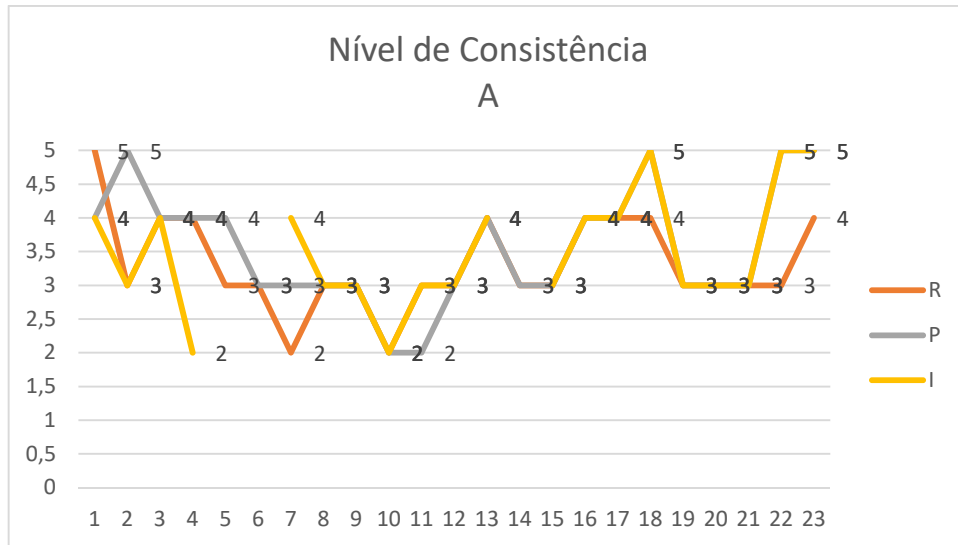


Figura 23. Gráfico correspondente ao nível de consistência de A, nos três domínios R, P e I, ao longo de 23 sessões de intervenção.

Envolvimento

De acordo com os dados obtidos, A revela níveis de envolvimento entre o nível 2 e 5. Sendo que, os níveis mais baixos são observados entre a 4ª e a 10ª sessão, voltando a haver um decréscimo dos níveis de envolvimento na 19 e 20ª sessão. Os níveis mais altos de envolvimento de A revelam-se maioritariamente no domínio interativo (fig.24)

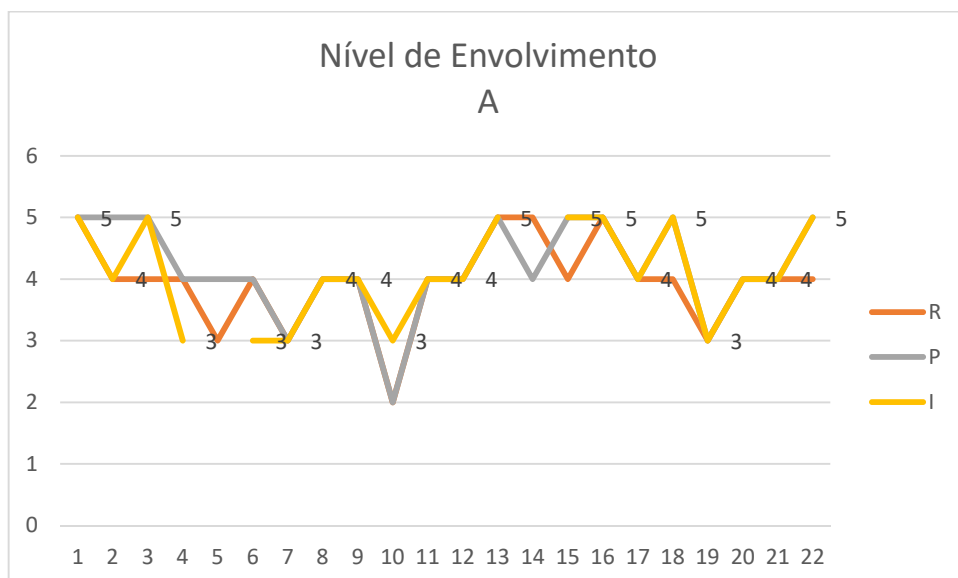


Figura 24. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento de A, nos três domínios R, P e I, ao longo de 23 sessões de intervenção.

Sumario

Segundo a análise dos dados obtidos e recolhidos ao longo de 23 semanas de intervenção, pela musicoterapeuta J, através da aplicação da grelha concêntrica e do formulário de sessão do programa *SOI*, verifica-se que A revela comportamentos sonoro-musicais maioritariamente no domínio interativo, chegando a manifestar registos no segmento D, que correspondem à execução de comportamentos sonoro-musicais de alguma complexidade. O nível de execução instrumental de A. é elevado, assim como as suas respostas sonoro-musicais.

Tendo em conta o diagnóstico de PEA e um dos objetivos principais da terapeuta ser trabalhar a componente sócio relacional em A, torna-se interessante verificar que a maioria dos comportamentos observados, assim como os mais complexos, se manifestaram no domínio da interatividade, com níveis altos de consistência e envolvimento de A na execução dos mesmos.

É possível verificar, através dos dados obtidos, um padrão comportamental que se refletiu nos vários níveis e domínios, e que se traduziu em resultados comportamentais elevados no início da intervenção, nas primeiras sessões, seguindo de um decréscimo entre a 4ª e a 10ª sessão. Sendo que posteriormente os níveis de manifestação comportamental voltam a subir, mantendo-se mais ou menos estável até ao final da intervenção.

Verifica-se, também, que percetual e cognitivamente, A reconhece que a música é construída em “pedaços” distintos (“*gestalts*”), que podem ser coerentemente combinados de várias maneiras, de forma a construir estruturas maiores. Este facto também está inerente na execução de canções a duas vozes, tipo dueto.

O défice da interação recíproca e do uso de múltiplos comportamentos não-verbais são algumas das características do indivíduo com PEA, e do diagnóstico de A., que são possíveis de trabalhar e avaliar com uma intervenção musicoterapêutica e com a aplicação do programa *SOI*. Segundo a musicoterapeuta J, “*A consegue reconhecer e continuar, ainda que por pouco tempo, outra voz além da dele na canção (R4C).*” (registo da musicoterapeuta J, a 14.2.2016), “*Fazemos interação pergunta-resposta e cantamos simultaneamente passando outra vez para pergunta-resposta, ainda que por pouco tempo.*” (I4D) (registo efetuado por J, a 14.2.2016). Através destes relatos é possível constatar a abertura relacional,

ainda que reduzida, de A ao outro, e a consciencialização da mesma, assim como a cedência da gestão do que está acontecer por alguns momentos.

O défice de comunicação é acentuado e persistente em A, atingindo as aptidões verbais e não-verbais, refletindo-se num atraso do desenvolvimento da linguagem oral. A fala, o volume, a entoação, a velocidade, o ritmo ou a acentuação são monocórdicos ou apresentam uma entoação de interrogação no final das frases. A musicoterapeuta J, apresenta registos comportamentais de A., que são o reflexo das estratégias musicais da terapeuta para trabalhar as dificuldades de A. apresentadas nesta área, quando “ *Produz sons que acompanham a canção e pretendem corresponder à canção original (I4A)*” (registo efetuado a 22.4.2016), “*Tocou uma canção até ao final, cantando no tom, ritmo e melodia originais, com alguma pergunta-resposta (P5B)*” (registo efetuado a 6.5.2016). Estes últimos registos são o exemplo da aquisição, do desenvolvimento e da avaliação de determinadas competências, que podem ser executadas através da aplicação do programa *SOI*. Através deste mesmo registo pode-se verificar: a estimulação da linguagem e da comunicação em A, da relação sócio emocional desenvolvida com a terapeuta, o controlo das estereotipias, que são canalizadas para o desempenho motor que resultará num momento prazeroso de satisfação e sucesso, o desenvolvimento do período de concentração, que resulta na execução de uma canção do princípio ao fim (sendo a incapacidade de concluir tarefas, uma das características associadas aos indivíduos com PEA) e o controlo momentâneo de movimentos hiperativos. Inerente e como motor impulsionador de toda a ação de A, encontra-se ainda a intencionalidade, que é a principal desencadeadora de todo o processo de desenvolvimento.

“ *Improvizamos durante a canção por algum tempo (P5B).*” (registo efetuado por J, a 22.2.2016). A improvisação é um processo criativo de intervenção musical que envolve a criação espontânea de sons e música por parte do sujeito. Trata-se de um estilo musical que envolve competências complexas e vários domínios no indivíduo, tais como o cognitivo, o emocional, motor, da linguagem, sócio relacional, ...entre outros.

A utilização da técnica da improvisação ajuda o sujeito a explorar aspetos de si próprio, em relação aos outros, de forma apropriada. A improvisação também gera formas musicais novas e individualizadas. O uso interativo da improvisação facilita a resolução de problemas, porque é flexível e não predeterminado (Bruscia, 1998). O sujeito ao participar numa improvisação a dois, desenvolve competências ao nível da interação social, como ouvir e

compreender o outro, dar espaço, partilhar o espaço, falar a mesma linguagem e comunicar com o (s) outro (s). Pode ser um elemento facilitador ao nível da inclusão.

Anexo M. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de Mt

Análise do Estudo de caso: Mt

Descrição geral

A Mt tem 26 anos de idade, é do sexo feminino, e de nacionalidade portuguesa. Tem diagnóstico de PEA. De acordo com os dados fornecidos pela terapeuta, a Mt apresenta dificuldades ao nível comportamental, emocional e ao nível do discurso, da comunicação e linguagem. Mt revela comportamentos característicos, associados, ao diagnóstico em questão, tais como padrões de comportamentos estereotipados, interesses e atividades restritos e repetitivos. Tem, também, um comportamento obsessivo, que se manifesta na aquisição de revistas (que inclusive traz sempre para todas as sessões). Apresenta alguns sintomas comportamentais, como comportamentos auto agressivos, em alguns momentos.

A Mt tem musicoterapia, em sessões individuais, com a musicoterapeuta J, num CAO, situado na zona de Sintra. Um contexto que já lhe é familiar. O espaço encontra-se adaptado para a realização das sessões, com cadeiras e instrumentos levados pela terapeuta para a sessão (guitarra, Orff, percussão).

A Mt gosta de música e de cantar, embora não domine nenhum instrumento musical. A musicoterapeuta fez um levantamento da sua identidade sonora musical (Benenzon), e vai de encontro a um repertório típico de uma criança/adolescente (música pop, músicas da Disney...).

A musicoterapeuta J tem como objetivos, no trabalho a desenvolver com a Mt:

- Estabelecer um canal de comunicação;
- Desenvolver a comunicação verbal;
- Desenvolver competências sócio relacionais;
- Estimular a capacidade de envolvimento e concentração numa atividade;



Figura 25. Momento de sessão com Mt.



Figura 26. Momento de sessão com Mt.

Perfil concêntrico

A grelha concêntrica permite-nos obter um padrão dos comportamentos manifestados e desenvolvidos por Mt, ao longo das 23 semanas de intervenção. De acordo com dados obtidos, verifica-se que os comportamentos sonoro-musicais de Mt foram maioritariamente reativos às atividades propostas pela musicoterapeuta. A Mt apresenta 21 observações comportamentais registadas no domínio reativo, seguido do domínio proactivo, com 15 observações comportamentais registadas e, por fim, o domínio interativo, com 14 observações comportamentais registadas (fig. 27). A predominância dos registos no domínio reativo, refletem essencialmente nos parâmetros R3A e R4A (com um total de 16 registos de comportamentos observados pela terapeuta nestes campos). No domínio proactivo, os

registos situam-se maioritariamente no parâmetro P4A, com o registo de 8 manifestações sonoro-musicais observadas neste campo. No domínio interativo, o parâmetro com maior número de registos é o I3D, com 5 registos de observações comportamentais efetuados.

A maior parte das manifestações sonoro-musicais de Mt, registaram-se no nível 3, com 25 registos efetuados, e no nível 4, com 25 registos efetuados (fig.28).

Relativamente aos segmentos (A,B,C e D), Mt apresenta uma predominância dos seus comportamentos nos segmentos A e B, nos domínios reativo e proactivo. No entanto, no domínio interativo, verificam-se registos de comportamentos nos segmentos C e D, que correspondem à manifestação de comportamentos sonoro-musicais mais elaborados e complexos. (fig. 29)

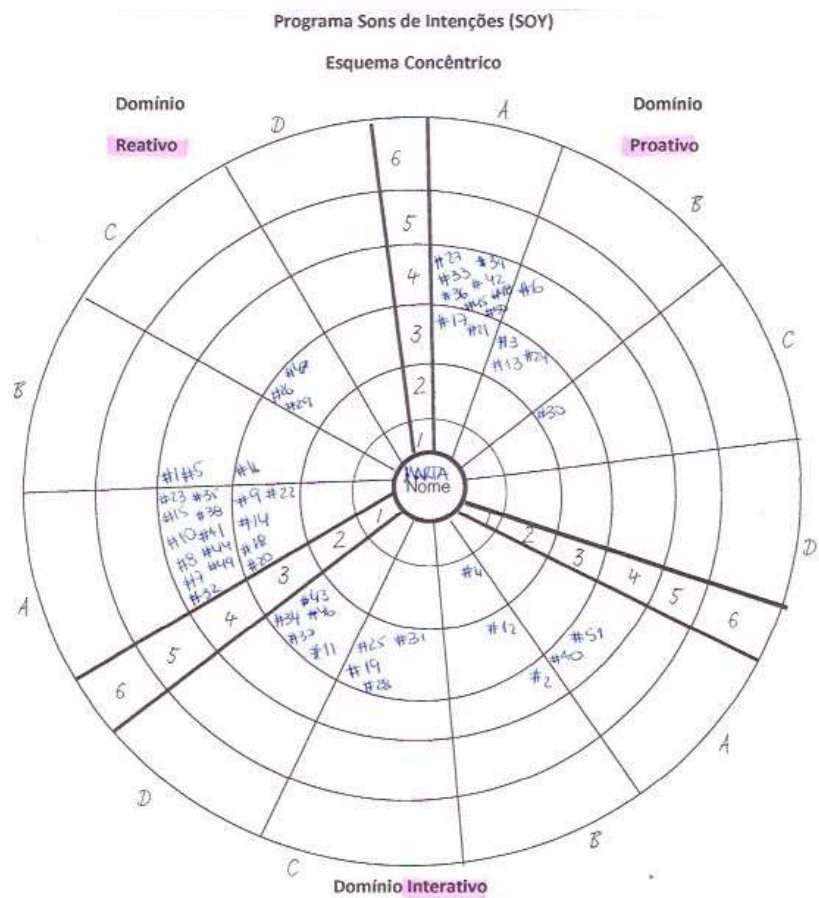


Figura 27. Perfil concêntrico de Mt.

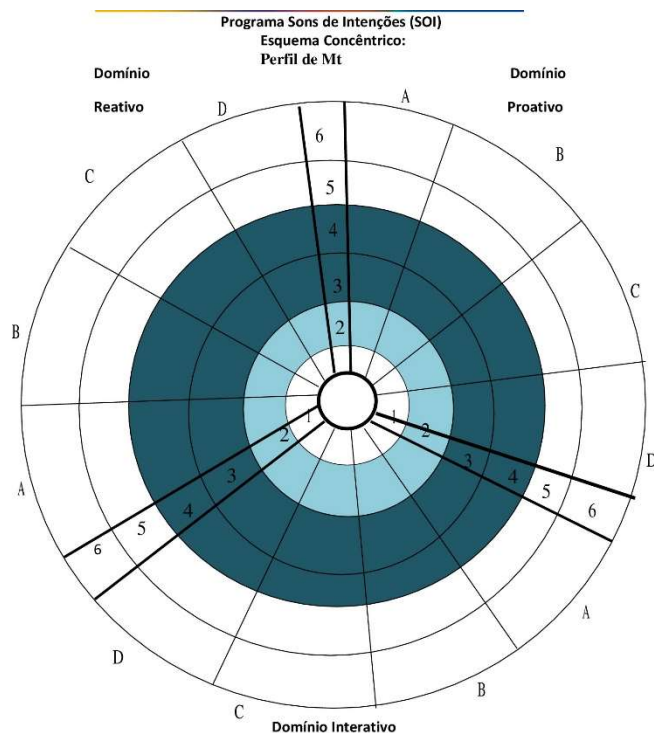


Figura 28. Esquema concêntrico correspondente aos níveis predominantes de comportamentos sonoro-musicais, demonstrado por Mt ao longo de 23 sessões de intervenção.

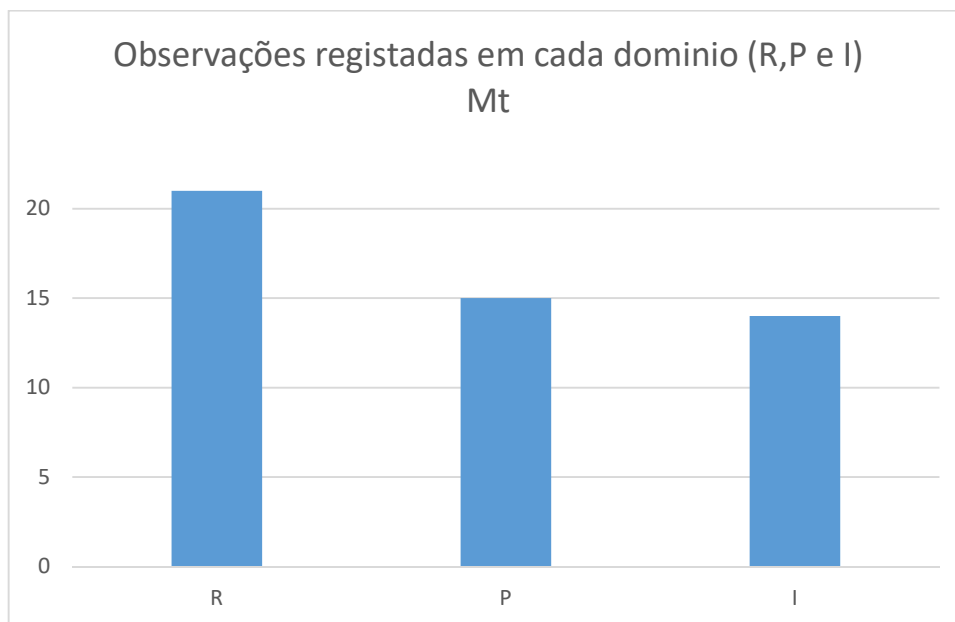


Figura 29. Observações de comportamentos sonoro-musicais de Mt, registradas pela musicoterapeuta J, nos três domínios (R, P e I), ao longo de 23 semanas de intervenção.

Tabela 12.

Quadro geral dos dados obtidos sobre Mt, através dos instrumentos aplicados ao longo das 23 semanas de intervenção. Legenda: N = nível; D = Segmento; E = envolvimento; C = consistência; R = domínio reativo; P = domínio proactivo e I = domínio interativo.

Mt	R				P							
	N	D	E	C	N	D	E	C	N	D	E	C
Sessão 1	4	B	3	3	3	A	3	3	4	B	4	3
2	3	A	3	3	3	B	3	2	2	B		
3	4	B	5	4	4	B	4	4	4	A	4	3
4	4	A	3	3	3	B	3	3	3	B	3	3
5	4	A	4	4	4	A	4	3	3	D	4	3
6	3	A	3	3	4	A	3	3	3	A	3	3
7	4	A	3	3	3	A			3	D	3	2
8	3	A	2	2	3	B	3	3	3	B	2	2
9	4	A	4	3	3	B	3	3	3	C	3	3
10	3	B	2	2	3	A	2	2	3	C	2	2
11	3	A	3	2	3	A	2	2	3	C	3	3
12	3	A	2	2	3	A	2	2	3	B	2	2
13	3	A	2	2	3	A	2	2	3	A	2	2
14	4	A	4	3	3	B	4	3	3	C	3	2
15	4	A	4	3	4	A	4	3	3	C	3	4
16	3	C	3	3	3	C	4	3	3	C	3	3
17	3	A	3	2	3	C	4	3	3	D	3	3
18	4	A	5	3	4	A	4	3	3	D	3	3
19	4	A	4	3	4	A	4	3	4		4	3
20	4	A	4	3	4	A	4	3	4		4	3
21	3	A	2	2	4	A	3	2	3	D	3	2
22	3	C	4	2	4	A	3	2	4	A	3	2
23	4	A	3	4	4	A	4	3	4	A	4	3
Total				23				23				23

Tabela 13.

Quadro correspondente ao perfil de Mt, relativamente aos segmentos A,B,C e D.

Sessão	R	P	I
1	B	A	B
2	A	B	B
3	B	B	A
4	A	B	B
5	A	A	D
6	A	A	A
7	A	A	D
8	A	B	B
9	A	B	C
10	B	A	C
11	A	A	C
12	A	A	B
13	A	A	A

14	A	B	C
15	A	A	C
16	C	C	C
17	A	C	D
18	A	A	D
19	A	A	
20	A	A	
21	A	A	D
22	C	A	A
23	A	A	A

Perfil reativo

De acordo com os dados obtidos, Mt revela um perfil predominantemente reativo. Os seus comportamentos refletem-se essencialmente nos níveis 3 e 4 (R3A e R4A).

A Mt reconhece e responde a padrões de som simples. Neste parâmetro a criança/jovem, tem a perceção de que foi movido da superfície percetual para começar a reconhecer uma estrutura, através das relações entre estímulos, da repetição e regularidade do som. Estas relações podem ocorrer em qualquer domínio, e podem ocorrer ao nível do tempo, tonalidade, volume. Estas relações podem-se estender a situações simbólicas.

A musicoterapeuta J regista alguns comportamentos sonoro-musicais de Mt, manifestados no domínio reativo, ao longo da intervenção:

“Fez algumas interações pergunta-resposta” R4B (registo efetuado a 28.8.2015), *“Muito responsiva, raramente desviava o olhar. Fizemos algumas perguntas-respostas”*. R4B (registo efetuado a 9.10.2015), *“Começa a cantar as letras antes de eu tocar, consegue cantar maioria do refrão”* R4A (registo efetuado a 12.10.2015), *“Surgem algumas ecolálias mas também a capacidade de sair delas através do envolvimento numa parte da canção.”* R3A (registo efetuado a 2.11.2015), *“Conseguimos estar num momento onde ela contava a história e eu a cantava, ela repetia algumas palavras”*. R4A (registo efetuado a 1.2.2016), *“Momento inicial musical com pergunta-resposta que teve uma durabilidade maior que a normal (R4A).”* (registo efetuado a 29.2.2016), *“Momento em que reconhece uma das canções que já tínhamos cantado e preenche espaços em branco. Lembra-se e canta*

mais duas canções que não tinham ainda surgido em contexto sessão.” (R4A) (registo efetuado a 28.3.2016), *“Consegue reconhecer e sugerir canções novas e adaptar-se a sugestões que lhe faço.”*(R4A) (registo efetuado a 29.4.2016).

Através da análise dos registos acima mencionados, é possível verificar a evolução da aquisição de competências que advém do estímulo relacional com a terapeuta, assim como competências cognitivas, de comunicação e linguagem, e sócio relacionais.

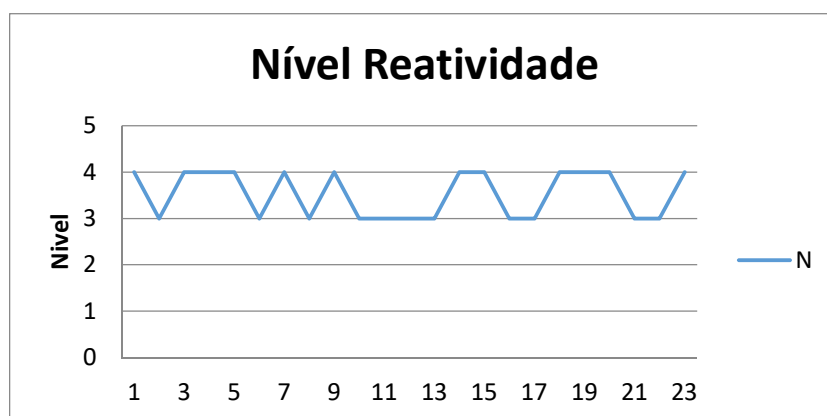


Figura 30. Gráfico correspondente ao nível de reatividade de Mt, ao longo das 23 semanas de intervenção.

Os níveis de envolvimento e de consistência de Mt manifestados no domínio reativo, revelam-se um pouco variáveis, oscilando entre os níveis 2 e 5, ao longo do período de intervenção. Contudo, o envolvimento de Mt nas atividades de cariz reativo revelam níveis mais altos, comparando com os níveis de consistência. Ou seja, Mt revela uma consistência comportamental mediana.

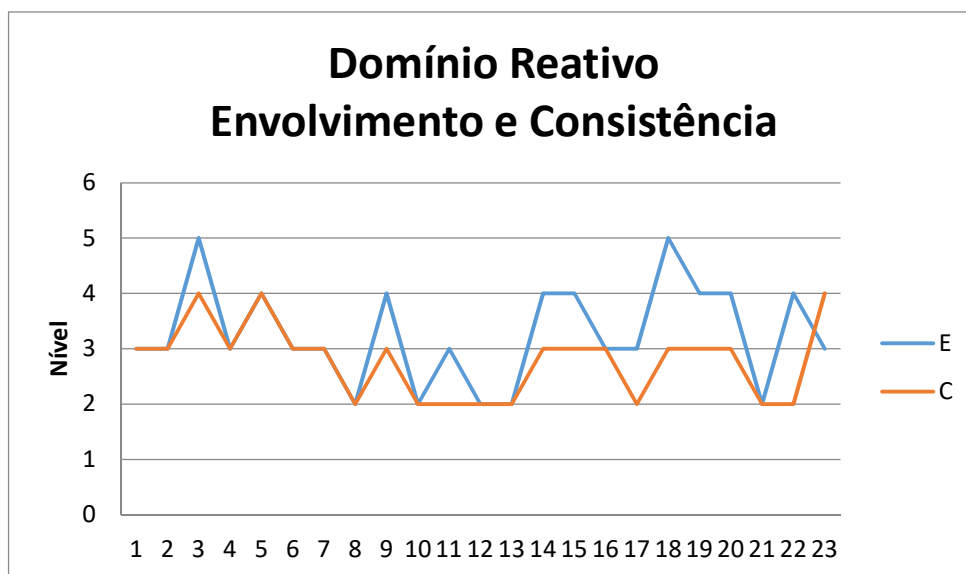


Figura 31. Gráfico correspondente aos níveis de envolvimento e consistência de Mt, no domínio reativo, ao longo de 23 semanas de intervenção.

Perfil proactivo

Mediante a análise dos dados obtidos, o domínio proactivo regista 15 observações de comportamentos sonoro-musicais, entre os níveis 3 e 4. É no parâmetro P4A que se encontra o registo de grande parte dos comportamentos observados neste mesmo domínio.

Segundo a musicoterapeuta, Mt re (cria) pequenos grupos sonoro-musicais distintos. Neste parâmetro, o sujeito produz intencionalmente aglomerados de sons que formam um todo. Seguem-se alguns registos da musicoterapeuta J, que retratam os comportamentos de Mt no parâmetro P4A, ao longo das 23 semanas de intervenção:

“Envolvida em momentos musicais que ela iniciou durante sessão” (registo efetuado a 8.2.2016), *“Cantou trechos de uma canção em dois momentos da sessão e tentou inserir outra na sessão.”* (registo efetuado a 22.2.2016), *“Recria, cantando, partes de música de modo envolvido e durante algum tempo.”* (registo efetuado a 23.3.2016), *“Iniciou uma canção nova (surgida das últimas sessões) com refrão e alguma estrutura apesar de ter sido por pouco tempo.”* (registo efetuado a 4.4.2016), *“Tem iniciativa/sugere cantar duas canções em momentos diferentes da sessão.”* (registo efetuado a 22.4.2016), *“Consegue cantar canção com mais uso da letra do que tinha feito nas últimas sessões.”* (registo efetuado a 29.4.2016).

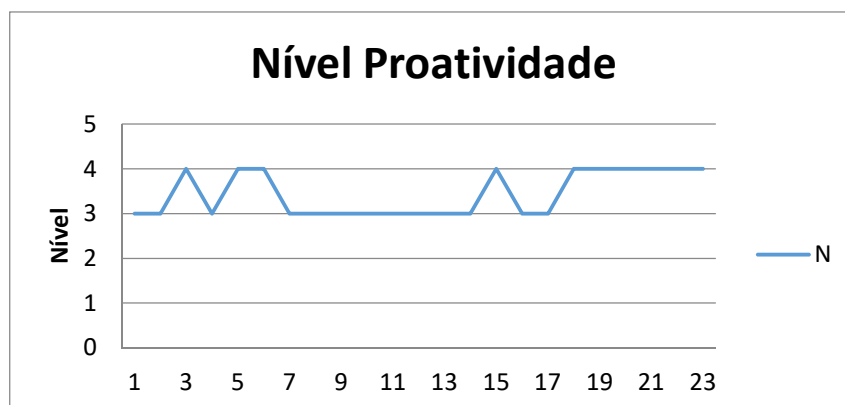


Figura 32. Gráfico correspondente ao nível de proatividade de Mt, manifestado ao longo de 23 semanas de intervenção.

Os níveis de envolvimento e de consistência dos comportamentos sonoro-musicais de Mt, manifestados no domínio proactivo, e observados ao longo do período de intervenção, encontram-se entre o nível 2 e 4. Mt apresenta níveis de envolvimento nas atividades mais elevados, que o nível de consistência. Após a 4ª sessão em que Mt atinge o nível 4 de consistência, o nível de consistência baixa e oscila entre os níveis 3 e 2. Os níveis de envolvimento oscilam entre os níveis 3 e 4, ao longo das 23 semanas.

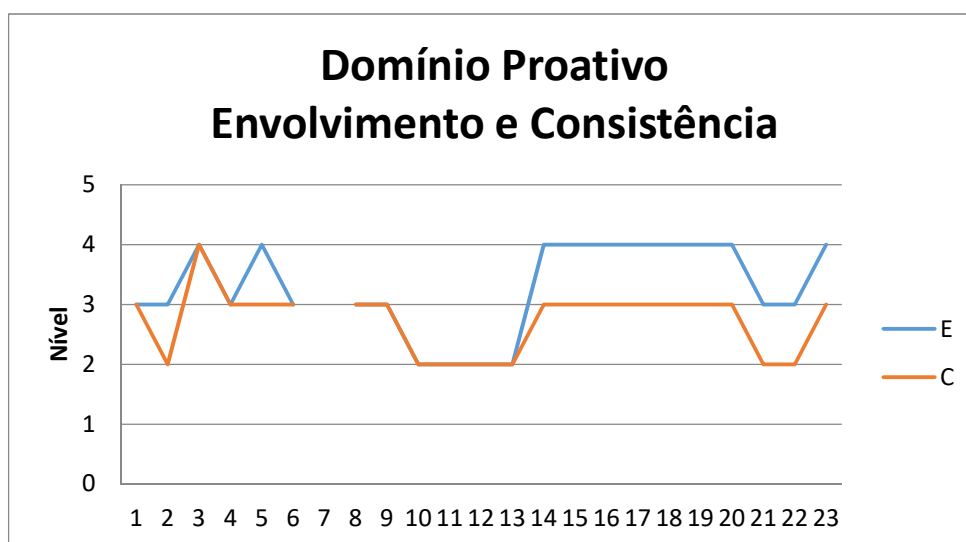


Figura 33. Gráfico correspondente aos níveis de envolvimento e consistência de Mt, no domínio proactivo, ao longo de 23 semanas de intervenção.

Perfil interativo

O domínio interativo revela-se como o domínio que apresenta menos comportamentos registados. Contudo, é neste domínio que Mt manifesta comportamentos sonoro-musicais mais complexos, nos segmentos I3C e I3D.

O nível de interatividade de Mt, registado ao longo da intervenção, manifesta-se entre os níveis 2 e 4, sendo que é no nível 3 que Mt manifesta a maioria dos seus comportamentos.

Os parâmetros onde Mt revela mais registos, correspondem a quando o sujeito tem a capacidade de interagir através da imitação de sons de outros, ou através do autorreconhecimento como sendo imitado. Mt reconhece que os seus próprios padrões sonoros (vocais ou externos) são copiados pelo outro.

Segundo a musicoterapeuta J,

“Algumas ecolalias que não permitiram avançar mais nas canções.” (registo efetuado a 9.11.2015). Torna-se interessante verificar que, no momento descrito, a ecolalia do sujeito, apesar de repetitiva, bloqueia o mesmo e não deixa haver continuidade na canção. Já mais à frente, a terapeuta volta a repetir a ecolalia do sujeito e este revela empatia pela mesma, como um reflexo de um encontro relacional que permite uma comunicação na mesma língua. *“Percebe e sorri quando espelhei alguns momentos a sua ecolalia (imitação de colegas).”* (registo efetuado a 15.2.2016).

“No final relação com brincadeira com som de ambulância” (registo efetuado a 4.1.2016), através da descrição deste momento, é possível verificar a relação empática que aqui é manifestada através do recurso ao simbólico.

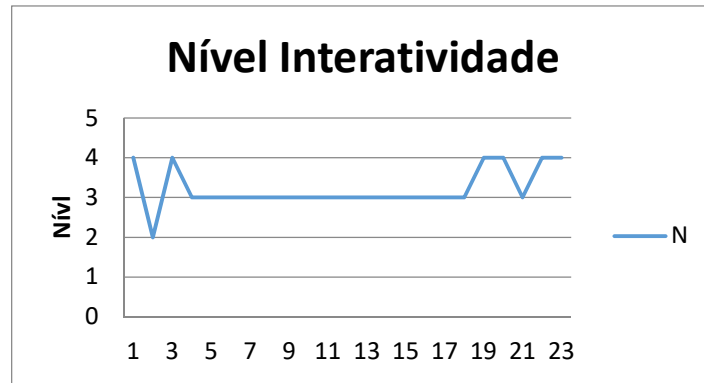


Figura 34. Gráfico correspondente ao nível de interatividade de Mt, manifestado ao longo de 23 semanas de intervenção.

No domínio interativo, os dados revelam que os níveis de envolvimento e de consistência de Mt nas atividades de musicoterapia e nos comportamentos manifestados, se situam entre os níveis 2 e 4. Apesar de, no início da intervenção, o nível de envolvimento de Mt se reflita num nível mais elevado (nível 4), entre a 6ª e a 15ª sessão os níveis de consistência de Mt nas atividades são mais elevados. (fig.35)

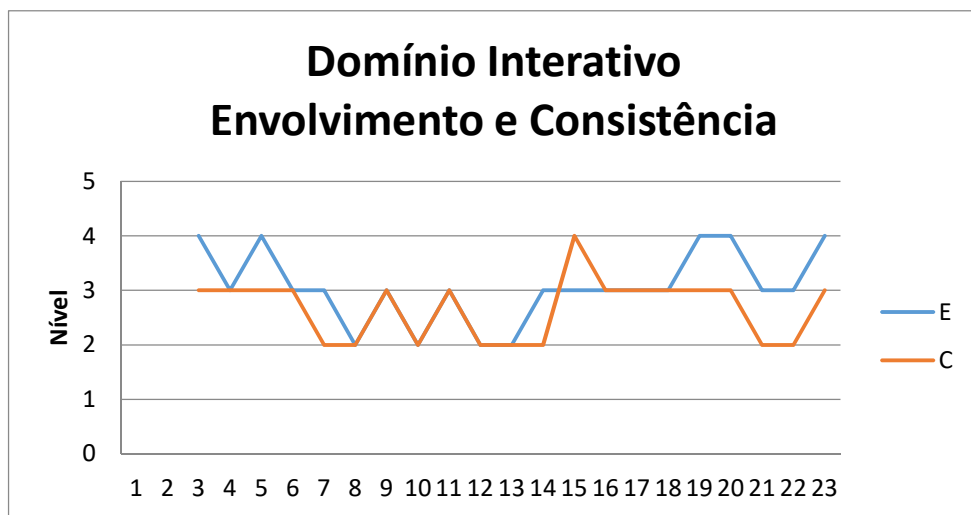


Figura 35. Gráfico correspondente aos níveis de envolvimento e consistência de Mt, no domínio interativo, ao longo de 23 semanas de intervenção.

Consistência

Através dos dados recolhidos é possível verificar que, o nível de consistência de Mt nas atividades, decorridas ao longo das 23 semanas de intervenção, oscilaram entre o nível 2 e 4. Sendo que entre a 6ª e a 13ª sessão se verifica um decréscimo geral do nível de consistência nos comportamentos sonoro-musicais manifestados nos três domínios (R,P e I).

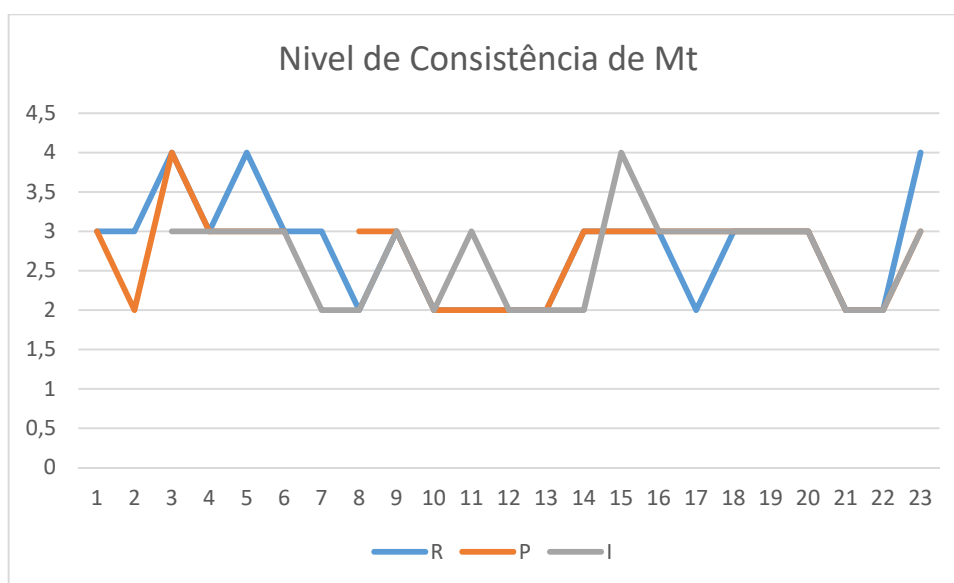


Figura 36. Gráfico correspondente aos níveis de consistência de Mt, nos domínios reativo, proactivo e interativo, ao longo de 23 semanas de intervenção.

Envolvimento

Ao analisarmos os dados relativamente ao nível de envolvimento de Mt nas atividades, decorridas ao longo da intervenção, é possível verificar que, de um modo geral, o seu envolvimento oscila entre os níveis 2 e 5, nos três domínios (R, P e I). Mais uma vez, verifica-se um decréscimo dos níveis de envolvimento, transversal aos três domínios, entre a 6ª e a 13ª sessão.

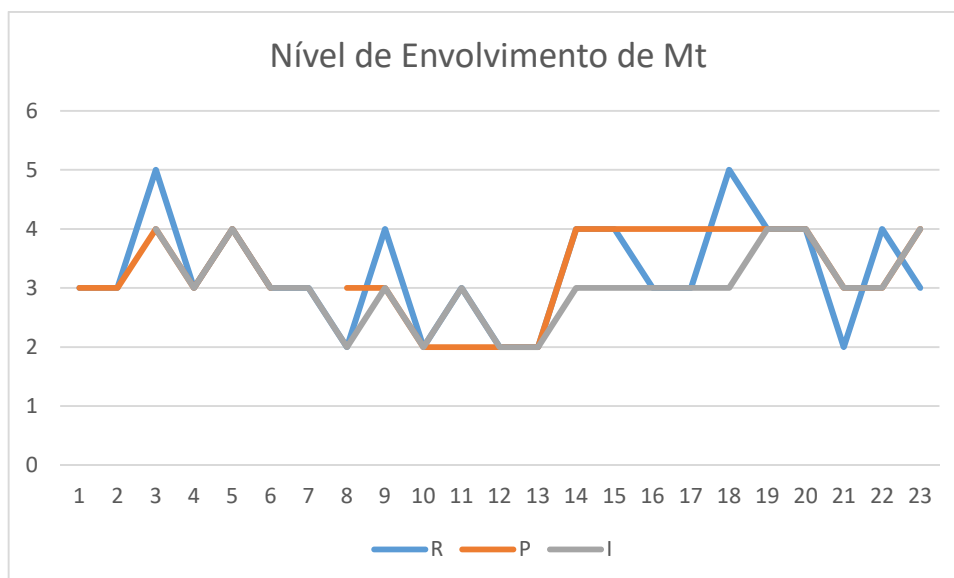


Figura 37. Gráfico correspondente aos níveis de envolvimento de Mt, nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo de 23 semanas de intervenção.

Sumário

Tendo em conta os objetivos traçados pela musicoterapeuta no trabalho a desenvolver com Mt e os dados obtidos e analisados através da grelha concêntrica, é possível verificar que o trabalho desenvolvido e as respostas comportamentais de Mt, vão de encontro aos objetivos propostos.

O padrão comportamental observável na grelha concêntrica permite aceder ao perfil concêntrico de Mt, que revela a mesma como um sujeito predominantemente reativo aos estímulos propostos. Contudo, também revela regularmente proatividade nos seus comportamentos sonoro-musicais, manifestada através da iniciativa do canto de canções, lançando por vezes o desafio da continuidade da música começada à musicoterapeuta.

Apesar do envolvimento manifestado por Mt ao longo das sessões, os níveis da consistência comportamental é relativamente superior. O que revela, que apesar da sua dificuldade de concentração, de continuidade nas músicas começadas, e da sua aparente abstração momentânea da ação que está a decorrer, Mt “está” na sessão, atenta à ação que está decorrer, lembrando-se dos acontecimentos que decorrem no contexto em questão, o que cognitivamente revela capacidade de aprendizagem, memória e retenção de informação. Enquanto a consistência do comportamento, envolve aparentemente uma mecânica física

corporal, o envolvimento exige o uso de competências motivacionais, emocionais e relacionais do sujeito.

Anexo N. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de F.

Análise do estudo de caso: F

Descrição geral

A F tem 17 anos de idade, é do sexo feminino, e tem diagnosticado PEA e atraso global do desenvolvimento. A F encontra-se institucionalizada num lar de acolhimento de crianças e jovens pelo segundo ano consecutivo. Foi vítima de maus tratos, abuso e negligência familiar, que deu origem ao seu processo de institucionalização.

A F é uma jovem que apresenta níveis altos de ansiedade, medo, fobia (de portas fechadas, por exemplo), um défice cognitivo elevado, dificuldade sócio relacional, comportamentos autoagressivos, manifestados através de automutilação, dificuldade motora grossa e fina (dificuldade em se mexer, falta de equilíbrio a andar, descoordenação motora, derivado de falta de estimulação). As estereotipias manifestam-se através do *clapping*, do balançar corporal e de bater com a mão na boca. Produz bastante cialorreia. Ao nível da comunicação, os seus diálogos consistem em constantes circumlóquios e alguma ecolália.

A F manifesta um grande interesse em cantar e ouvir música, e uma grande curiosidade pelo piano, unicamente. Os restantes instrumentos (orff, guitarra, percussão vária...) não lhe despertam interesse nem curiosidade. A sua identidade sonora, consiste nas canções do repertório tradicional infantil, do cancioneiro popular, músicas da “Floribella” e do cantor “Tony Carreira”.

As sessões decorreram no lar de acolhimento onde a F se encontra institucionalizada. A F já conhecia a musicoterapeuta R aquando a aplicação da investigação, o que significa que a nível relacional já existia uma relação pré estabelecida.

O contexto onde decorre a intervenção, consiste numa sala ampla, alcatifada, com cadeiras, um palco, instrumentos Orff, piano, guitarra, material áudio, microfones,...

As sessões de F eram semanais, 1 x por semana, e tinham a duração de 30 a 45 minutos. Realizavam-se ao final do dia, devido ao horário escolar. A intervenção era de carácter individual.

A musicoterapeuta R tinha os seguintes objetivos gerais como principais, a desenvolver com F:

- Desenvolver canais de comunicação, estimulando a linguagem verbal;
- Desenvolver competências sócio relacionais;

- Desenvolver competências e sentimentos de auto regulação;
- Desenvolver competências motoras (ao nível da motricidade grossa e fina).

Neste caso, o investigador foi participante ativo no contexto de investigação, desempenhando a função de musicoterapeuta.

A dinâmica das sessões, incluía muitas vezes, dança e movimento corporal, com recurso a audição de canções favoritas de F, e materiais como lenços e balões.

A partir do momento que a sessão iniciava, F tornava-se visivelmente diferente, mais expressiva, era a F musical. Os seus níveis de memória e concentração revelam-se mais despertos para a aprendizagem. A sua apatia diminuía, “estando” na sessão com o outro. Assim que a sessão se tornava mais verbal, a atenção de F diminuía consideravelmente, e a sua abstração aumentava.

Perfil concêntrico de F

De acordo com a análise dos dados obtidos através da grelha concêntrica, verifica-se que F revelou maior número de registos de observações comportamentais no domínio reativo (R1A, R4B, R1C e R4D), seguido do domínio interativo (I1A, I2A, I4A e I5A) e por fim o domínio proactivo (P2A, P3A e P6A).

A intencionalidade era uma das competências a desenvolver com F. Sendo uma das suas áreas mais fragilizadas, a capacidade de tomar decisão e iniciativa numa ação. Por trás da intencionalidade, encontram-se uma série de áreas e competências desenvolvidas e adquiridas pelo sujeito. É no domínio proactivo, que à partida implica um grande nível intencional de realização, sentimento de segurança e confiança pessoal, assim como de controlo e consistência numa ação, que F revela menos comportamentos observados, durante o período de 23 semanas de intervenção.

F apresenta comportamentos observados nos seis níveis de avaliação, mas é no nível 4 que se registam o maior número de comportamentos observados.

F demonstra ter um aumento da consciência dos sons e das suas variedades (R2A), “*Reproduz ou, simplesmente, toca o piano, já com uma aparente consciência e noção da amplitude sonora do instrumento musical.*”, “*Adere ao jogo simbólico lançado pela terapeuta, feito através da produção sonora dos sons do piano.*” (registo efetuado pela

musicoterapeuta R); respondendo a motivos musicais que são utilizados para simbolizar situações (R4D) e que se centram nos comportamentos, na rotina, nos gostos do sujeito.

A F reconhece e responde sonoramente e a temas de canções utilizados, tipo pergunta-resposta, através da repetição (R4C), “*Responde, por imitação a sons produzidos pela terapeuta, vocal e com batida rítmica, mesmo não conseguindo repetir da mesma forma.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta R).

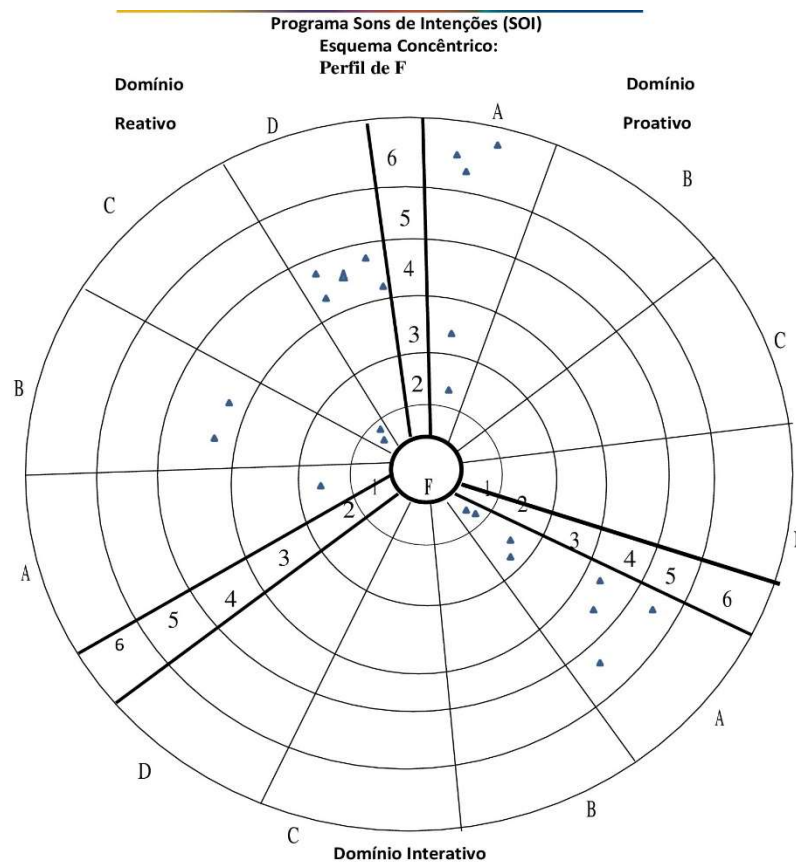


Figura 38. Grelha concêntrica: Perfil de F.

Tabela 14.

Quadro correspondente aos dados registados pela musicoterapeuta R, e que retratam o perfil de F ao longo das 23 semanas de intervenção. Legenda: N = nível; D = segmento; E = envolvimento; C = consistência; R = domínio reativo; P = domínio proactivo e I = domínio interativo.

F Sessão	R				P					I			
	N	D	E	C	N	D	E	C	N	D	E	C	
1									1	A	4	3	
2									2	A	4	2	
3					6	A	4	3					
4									5	A	5	3	
5					6	A	5	3					
6					6	A	5	2					
7					3	A	4	3					
8									4	A	5	4	
9									4	A	5	4	
10	4	D	2	2									
11	4	D	3	2									
12	4	D	5	2									
13					2	A	4	3					
14									2	B	5	3	
15									1	B	4	2	
16	1	C	4	2									
17	1	C	4	4									
18	2	A	5	3									
19	4	D	3	3									
20	4	D	3	3									
21	4	B	3	3									
22	4	B	4	3									
23									5	A	5	3	
Total	10				5				8				

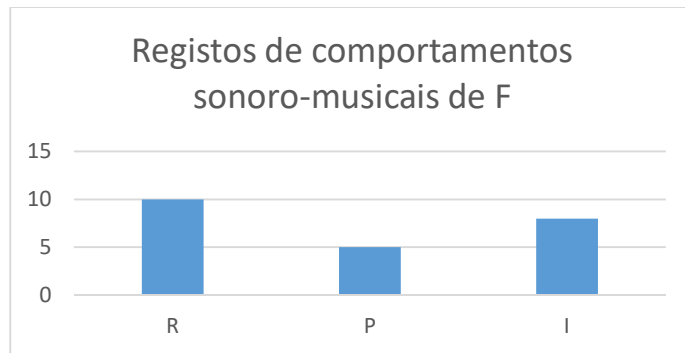


Figura 39. Gráfico correspondente as observações de comportamentos sonoro-musicais registados nos três domínios, ao longo das 23 semanas de intervenção.

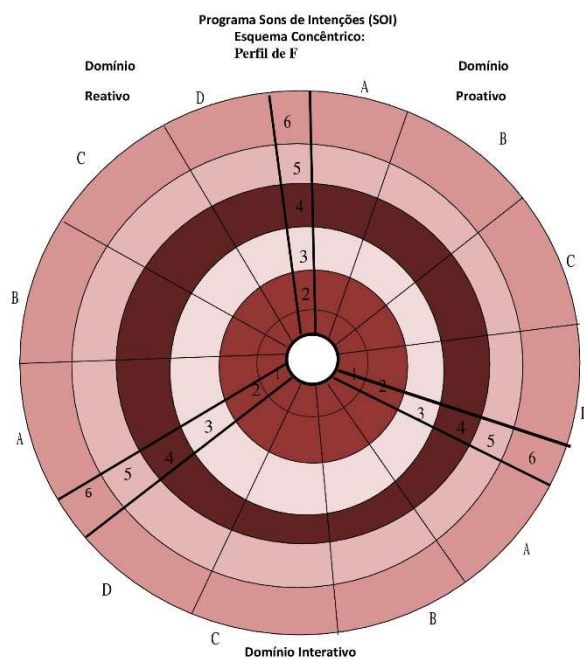


Figura 40. Figura correspondente aos níveis onde se registaram maior número de comportamentos observados. Legenda: Cor mais escura = maior quantidade de observações registadas; cor mais clara = menos quantidade de observações registadas.

Perfil reativo

Segundo a análise dos dados obtidos através dos instrumentos aplicados, F começa a manifestar comportamentos sonoro-musicais reativos entre a 10^a e a 22^a sessão.

Embora os níveis de reatividade de F se registem entre o nível 1 e 4, o nível predominante dos comportamentos observados é o nível 4, que se refere à capacidade do sujeito reconhecer e responder a grupos sonoro-musicais distintos e às relações entre eles (tipo pergunta-resposta).

F é exposta a música em diferentes contextos (R1C). *“F é exposta a música em vários contextos, no seu dia-a-dia, no lar de acolhimento, no CAO que esta frequenta, e nas sessões de musicoterapia. Supõe-se que em casa (dado mencionado pelas técnicas que acompanham F), passasse muito tempo a ouvir rádio ou televisão. O seu repertório do cancioneiro popular (“Laurindinha”, “Oliveirinha da Serra”, “Rosa arredonda a saia”, “A saia da Carolina”, ...) e infantil (“Atirei o Pau ao Gato”, “Olha a Bola Manel”, “A Chuva...”, ...) é vasto.”*, (registo efetuado pela terapeuta R).

F responde a temas musicais que são utilizados para simbolizar situações (R4D). “*Gosta especialmente de canções elaboradas sobre si própria. Adere ao jogo, e brinca com a canção.*” (registo efetuado pela musicoterapeuta).



Figura 41. Gráfico correspondente ao nível de reatividade manifestado por F, ao longo das 23 semanas de intervenção.

Verifica-se, ainda, que os níveis de envolvimento de F nas sessões variaram entre o nível 2 e 5, no domínio reativo. A consistência dos comportamentos sonoro-musicais de F, no domínio reativo, registam-se entre o nível 2 e 4 (fig. 42).

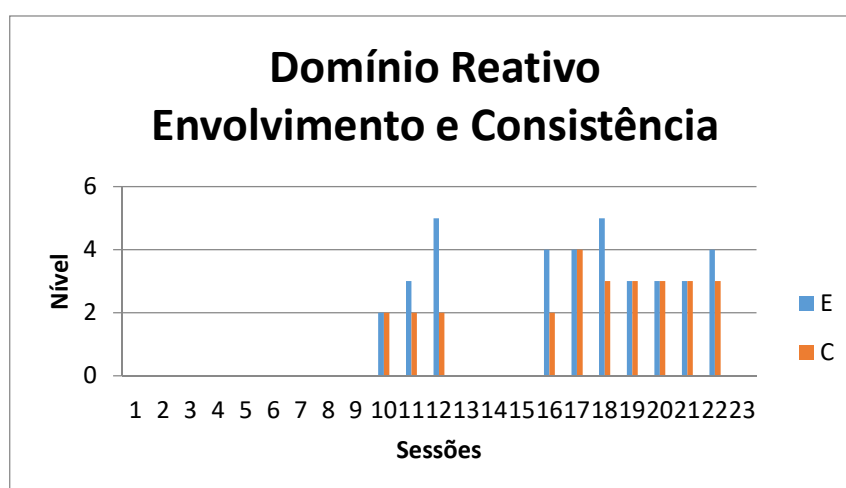


Figura 42. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento e de consistência de F, nos comportamentos sonoro-musicais desenvolvidos no domínio reativo, ao longo das 23 semanas de intervenção.

Perfil proactivo

Ao analisarmos os dados obtidos referentes ao nível de proatividade de F, nos comportamentos sonoro-musicais manifestados nas sessões de musicoterapia, ao longo de 23 semanas de intervenção, torna-se interessante verificar que, apesar de ser o domínio com menos registos comportamentais observados, os níveis manifestaram-se entre o nível 2 e o nível 5.

O maior número de comportamentos proactivos, registou-se no parâmetro P6A, que indica que F toca ou canta de forma expressiva, produzindo interpretações originais. “ *F canta e reproduz vocalmente temas conhecidos e originais criados em sessão. De uma semana para a outra, sugere cantar o tema criado na sessão anterior. Gosta de repetições frásicas, e da repetição da sequência da canção*”, (registo efetuado pela terapeuta).

Faz sons intencionalmente (P2A), mas “*...não dá ênfase à introdução de novos instrumentos. Gosta de usar a voz e o piano. Apesar de gostar do som da guitarra acústica, rejeita tocar no instrumento. Tem dificuldade em cantar as músicas do princípio ao fim sem ajuda. Grande parte das vezes, é a terapeuta que termina a canção.*”, (registo efetuado pela terapeuta).

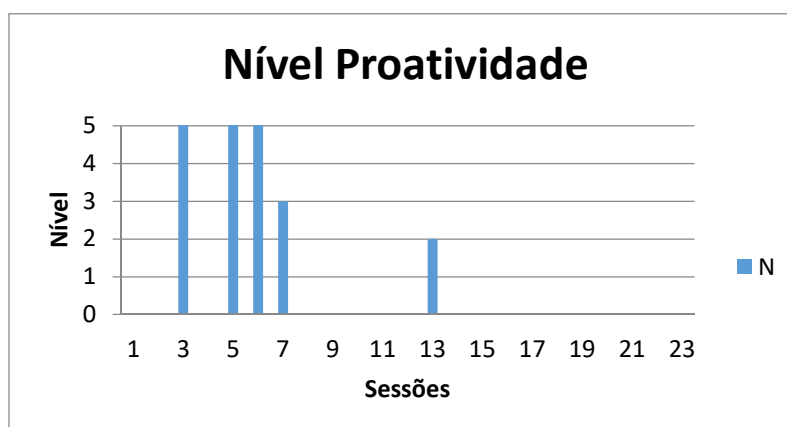


Figura 43. Gráfico correspondente ao nível de proatividade manifestado por F, ao longo das 23 semanas de intervenção.

De acordo com os dados registados, F apresenta níveis elevados de envolvimento nos comportamentos sonoro-musicais manifestados no domínio proactivo, entre o nível 4 e 5 (fig.44).

Os níveis da consistência dos comportamentos sonoro-musicais manifestados no domínio em questão, revelam níveis ligeiramente mais baixos, entre o nível 2 e 3 (fig.44).

“A fragilidade emocional de F, dificulta a sua disponibilidade mental para a aprendizagem de novos conceitos. Por vezes tenho a sensação, em algumas sessões, que em determinada sessão só lhe apetece um “colo”, não estando desperta para aprendizagens do foro cognitivo. E é isso que acontece, um embalar musical empático”, (registo efetuado pela terapeuta).

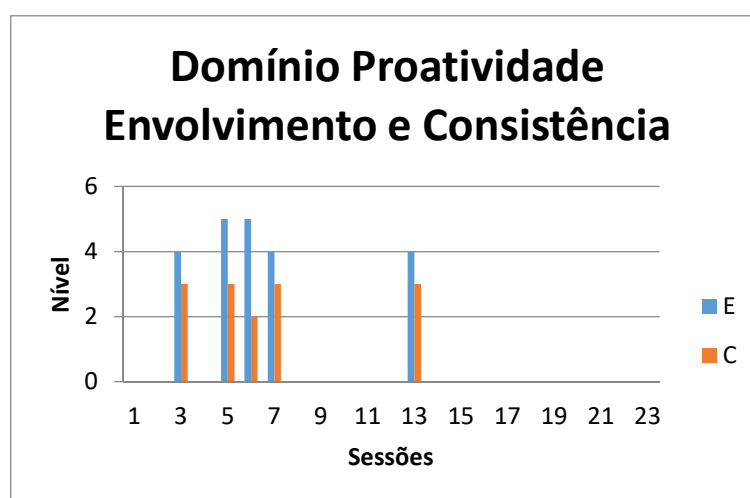


Figura 44. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento e de consistência de F, nos comportamentos sonoro-musicais desenvolvidos no domínio proactivo, ao longo das 23 semanas de intervenção.

Perfil interativo

Segundo os dados obtidos, em 23 semanas de intervenção, foram registadas 8 observações de comportamentos sonoro-musicais, manifestados no domínio interativo.

Inicialmente, F revela um nível baixo de interatividade, mas revela níveis altos nas sessões posteriores, à exceção da 14ª e 15ª sessões (fig.45).

“F revela-se bastante interativa, quando desafiada. Ou seja, não tem a iniciativa da interação, tem que partir do outro, mas quando estimulada, responde e tem noção da intenção dos sons produzidos.” (I2A e I3A), (registo da terapeuta R).

A terapeuta procura estimular a interação com F, incitando com os sons e respondendo de forma empática aos sons produzidos pela mesma (I1A). “ *A produção sonora ou a repetição sonora, dos sons emitidos por F, contribuem para o desenvolvimento de uma relação empática, que será a base de toda a intervenção.*” (Registo da musicoterapeuta R).

Todas as manifestações comportamentais registadas neste domínio, encontram-se registadas no segmento A.

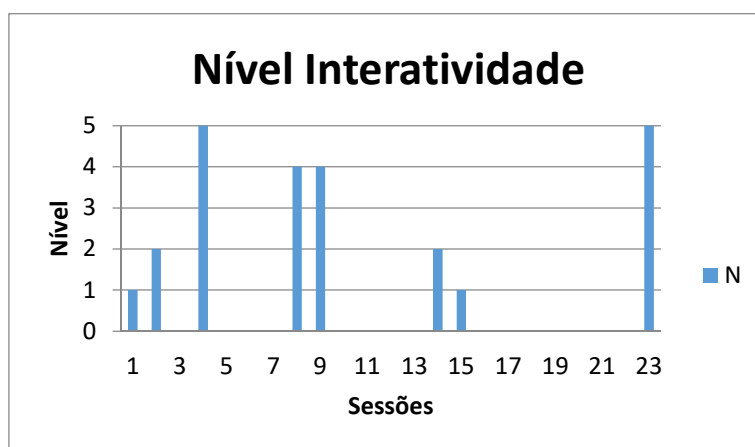


Figura 45. Gráfico correspondente ao nível de interatividade manifestado por F, ao longo das 23 semanas de intervenção.

Os níveis de envolvimento de F, observados nas atividades interativas foram elevados, registados entre o nível 4 e 5.

Os níveis de consistência comportamental, revelaram-se ligeiramente mais baixos, entre os níveis 2 e 4 (fig.46).

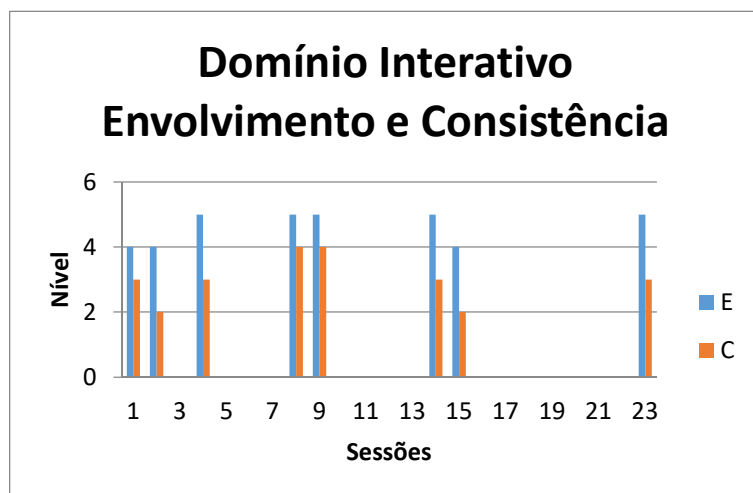


Figura 46. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento e de consistência de F, nos comportamentos sonoro-musicais desenvolvidos no domínio interativo, ao longo das 23 semanas de intervenção.

Consistência

Ao analisarmos os dados referentes ao nível de consistência comportamental de F ao longo das 23 semanas de intervenção, verifica-se que os níveis mais elevados (nível 4) registam-se nos domínios reativo e interativo, os domínios onde se registaram maior número de comportamentos sonoro-musicais observados (fig. 47).

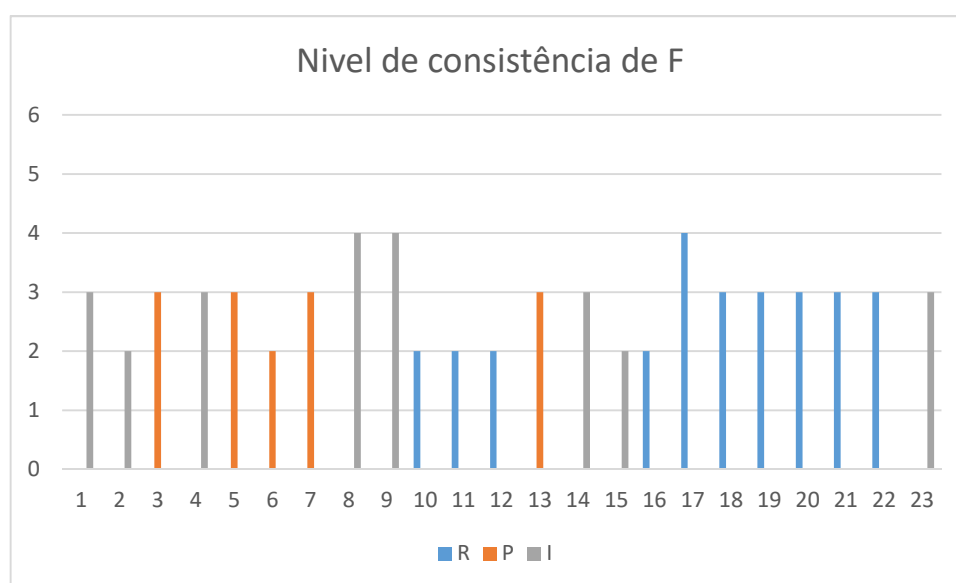


Figura 47. Gráfico correspondente ao nível de consistência dos comportamentos sonoro-musicais manifestados por F, ao longo das 23 semanas de intervenção.

Envolvimento

Relativamente à análise dos dados obtidos referentes aos níveis de envolvimento de F nas atividades de musicoterapia, ao longo do período de intervenção, verifica-se que os níveis predominantes são os níveis 4 e 5. O domínio com níveis de envolvimento mais elevado é o domínio interativo (fig.48).

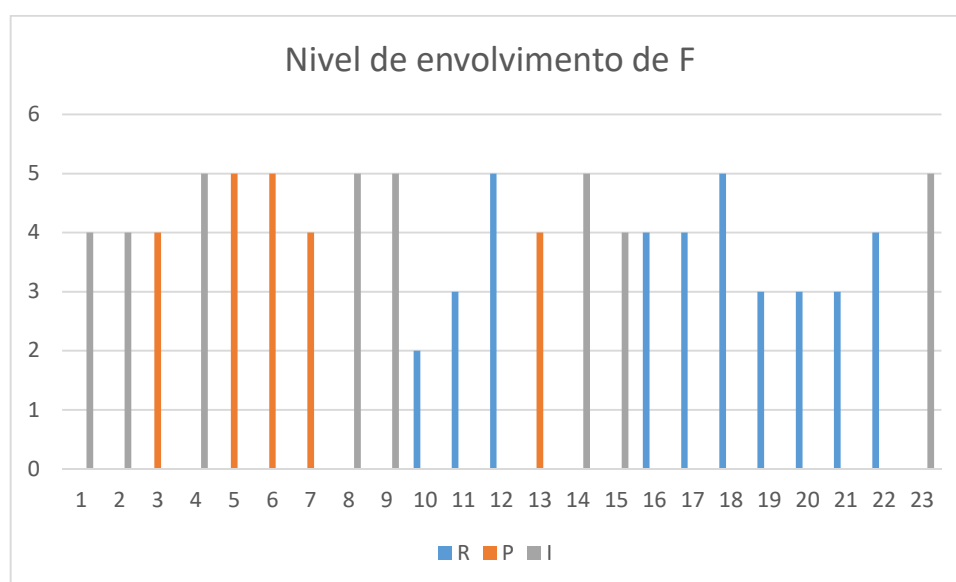


Figura 48. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento dos comportamentos sonoro-musicais manifestados por F, ao longo das 23 semanas de intervenção.

Sumário

Em resumo, podemos verificar que de acordo com os dados obtidos e analisados, F revela um perfil de comportamentos sonoro-musicais predominantemente reativos e interativos. Contudo, é no domínio proactivo que F revela os níveis comportamentais mais elevados.

O nível e o segmento onde registaram maior número de comportamentos sonoro-musicais observados, foi o nível 4 e o segmento A.

F revela um perfil de elevado de envolvimento nas sessões ao longo da intervenção. Contudo, os níveis de consistência dos comportamentos observados são mais baixos que os níveis de envolvimento. É no domínio interativo que F revela níveis mais elevados de envolvimento, e nos domínios interativo e reativo que F revela níveis de consistência mais elevados.

Anexo O. Análise semanal do desenvolvimento dos elementos de M

Análise do estudo de caso: M

Descrição geral

A M tem 4 anos de idade, é do sexo feminino, e tem diagnosticado *Síndrome de Rett*.

Vive com o pai, a mãe e a irmã gémea.

A Perturbação de Rett está tipicamente associada com uma deficiência mental grave ou profunda (DSMIV – TR, 2000). Existe um padrão de evolução regressivo, que é característico nesta perturbação e altamente distintivo. A perturbação de rett tem associada as seguintes características: incapacidade grave no desenvolvimento da linguagem recetiva-expressiva com grave atraso psicomotor; má coordenação de marcha ou dos movimentos do tronco; perda do envolvimento social no início da perturbação; perda das aptidões manuais intencionais, previamente adquiridas, entre os 5 e os 30 meses de idade, com subsequente desenvolvimento de movimentos manuais estereotipados. (DSMIV-TR, 2000).

A área socio relacional parece ser uma área forte na M. Em sessão, a M revela ser muito expressiva e empática, especialmente com o olhar, relacionando-se e estando com o outro musicalmente. A guitarra e o canto são facilitadores deste processo, uma vez que despertam um grande interesse e curiosidade na M. A M não tem demonstrado grande interesse em explorar e descobrir os diversos instrumentos existentes em sessão, focando-se e ficando como que fascinada unicamente pela guitarra, apesar de várias tentativas de introdução de novos e diferentes sonoridades. A guitarra tem sido mediadora da relação M-Terapeuta, uma vez que proporciona processos de ativação sócio relacional. O nível de envolvimento na M, quer na relação quer na música, é total, concentrando-se durante toda a sessão de musicoterapia (30 a 45 minutos).

No que diz respeito ao aspeto cognitivo, a expressividade da M, permite com que seja possível reconhecer as respostas positivas e negativas perante as atividades musicais. A M comunica através de ativação energética, expressão facial e vocal, e por vezes através do desencadeamento da estereotipia.

Manifesta vontade e tentativa de vocalização de sons e de participação nos diálogos musicais, através de canções.

Reconhece músicas conhecidas e já cantadas, havendo ativação corporal na M, quando tal acontece.

Observa e ouve com atenção a musicalidade a ser tocada e cantada. Envolve-se com facilidade e “exige”, vocalmente, mais ritmo ou intensidade se assim sentir necessidade.

Já cantou em modo pergunta-resposta, sem *delay*, emitindo sons de vogais (/e/ /a/ /i/ /mmm/); reconhece e identifica temporalmente a sequência de ações nas canções, assim como partes do corpo (por exemplo, bater as palmas, mexer o pés, cantar, dançar). Atualmente, apresenta algum *delay* na resposta corporal, e por vezes incapacidade na resposta vocal, apesar do esforço visível da Mariana, e da visível intencionalidade.

Diferencia sonoramente o canto da fala no seu tom de voz.

Não associa as imagens das canções às mesmas, nem demonstra autonomia para escolher o que cantar nas sessões. Contudo, o seu envolvimento no processo é total, estando sempre em relação e contacto visual com a terapeuta e com a música.

Relativamente ao aspeto motor, a M gosta particularmente de palmas. Em algumas músicas, com o entusiasmo, bate palmas por iniciativa própria, e gosta quando nós batemos palmas.

Existe um processo de ativação motora e relacional com a música “Olá Mariana”, “Atirei o Pau ao Gato”, “Olha a Bola Manel”, e canções criadas sobre a Mariana.

Durante a sessão, quando lhe apetece levanta-se sozinha para ir dançar. Necessitando mais tarde de ajuda para se sentar. Apresenta estabilidade e algum equilíbrio, sendo possível diferenciar dançar/balancear.

O seu desinteresse pelos restantes instrumentos, ainda não permitiu explorar mais a motricidade fina.

São objetivos da musicoterapeuta, a desenvolver com a M:

- Estimular processos de comunicação;
- Estimular a relação com o outro;

· Ativar a motricidade grossa e fina.

As sessões da M são de formato individual, decorrem 1x por semana, durante 30 minutos, no contexto escolar de M. A intervenção decorreu numa escola privada, numa sala adaptada para a prática da intervenção terapêutica e complementar de alunos desta mesma escola.

O espaço de intervenção, trata-se de uma sala com luz natural abundante, pois é repleta de janelas ao longo de duas paredes. O chão é amortecido com placas de espuma. Tem uma mesa retangular para crianças e duas cadeiras, encostadas a um canto da sala e que são utilizadas quando necessário.

Em sessão existem poucos instrumentos musicais disponíveis, por opção da terapeuta. Existe um saco com instrumental Orff, fantoches, tambor do mar, *windchime*, pau de chuva,... e guitarra. Contudo, em sessão só estão disponíveis 2 ou 3 instrumentos musicais, como estratégia de intervenção. Existem, também, cartões com imagens de comunicação aumentativa, que são associados a momentos, objetos, pessoas, sentimentos, e que são utilizados nas sessões.

A terapeuta e M já se conheciam antes da investigação. Pelo que nada mudou, devido a investigação, no contexto de sessão. Foram registadas no programa SOI, 23 sessões, a partir do início da realização da investigação, e não desde o início da intervenção musicoterapêutica.

O investigador teve o papel de participante ativo.

Perfil concêntrico de M

Através dos dados recolhidos pela terapeuta na grelha concêntrica de M, é possível verificar-se a predominância da observação de comportamentos sonoro-musicais no domínio interativo, com o registo de 12 sessões com comportamentos de carácter interativo manifestados. Segue-se o domínio reativo, com 7 sessões com comportamentos sonoro-musicais observados e registados a este nível. E por fim, o domínio proactivo, com 4 sessões

com comportamentos sonoro-musicais proativos observados, que se revelaram consecutivas nas últimas sessões de observação (fig.49).

Os comportamentos de M, manifestaram-se essencialmente no segmento A.

Os níveis predominantes de registo comportamental, foram os níveis 1 e 2 (fig.50).

Os níveis de envolvimento de M nas sessões de musicoterapia, revelam-se elevados ao longo do período de investigação, sendo a média o nível 5.

Os níveis de consistência apresentam-se ligeiramente mais baixos, nível 1, 2, 3 e 4.

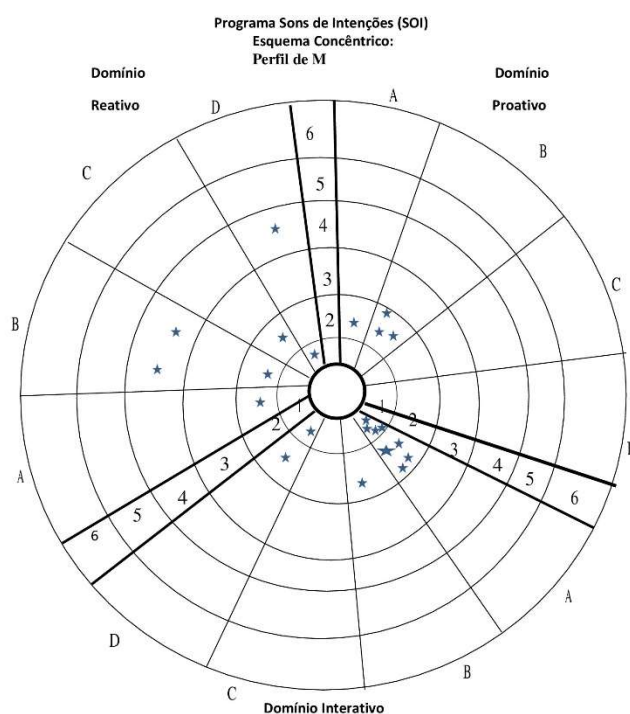


Figura 49. Grelha concêntrica com o perfil de M.

A tabela 15 apresenta-nos um quadro com os dados gerais de M, registados ao longo do período de 23 semanas de investigação, e que foram obtidos através dos formulários de sessão.

Tabela 15.

Quadro geral com registo dos comportamentos de M observados, nos domínios reativo, proactivo e interativo, ao longo do período de 23 semanas de intervenção. Legenda: N = nível; D = segmento; E = envolvimento; C = consistência; R = domínio reativo; P = domínio proactivo e I = domínio interativo.

M Sessão	R				P				I			
	N	D	E	C	N	D	E	C	N	D	E	C
1	2	A	6	1								
2									2	A	5	1
3									2	A	5	4
4	1	D	3	3								
5					2	A	5	2				
6									1	A	5	4
7									1	A	5	3
8	2	C	5	4								
9									2	A	5	4
10									2	A	5	3
11									3	A	5	4
12	4	D	5	3								
13									1	D	5	3
14									2	D	5	3
15	2	B	5	4								
16									1	A	5	3
17									1	A	5	4
18	4	B	5	3								
19	4	B	5	3								
20					2	B	5	4				
21					2	B	5	4				
22					2	B	5	4				
23									1	B	5	4
Total	7				4				12			

Na figura 50 é possível constatar o perfil de M relativamente aos níveis onde foram observados e registados mais comportamentos sonoro-musicais. Tal como foi comentado anteriormente, os níveis 1 e 2 registaram maior número de observações comportamentais, seguidos pelo nível 4.

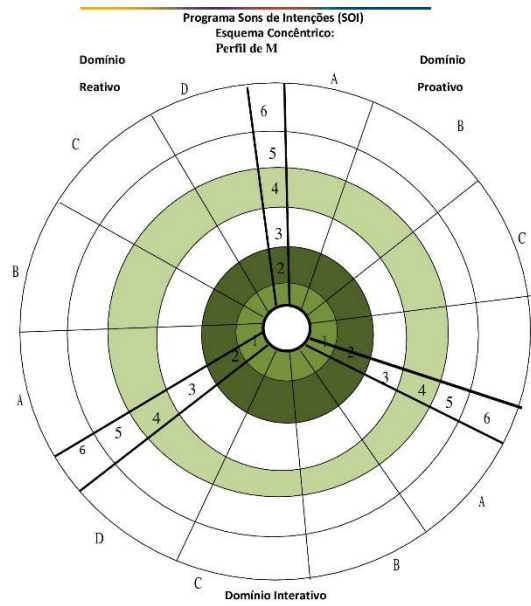


Figura 50. Figura correspondente aos níveis onde se registaram maior número de comportamentos observados. Legenda: Cor mais escura = maior quantidade de observações registadas; cor mais clara = menos quantidade de observações registadas.

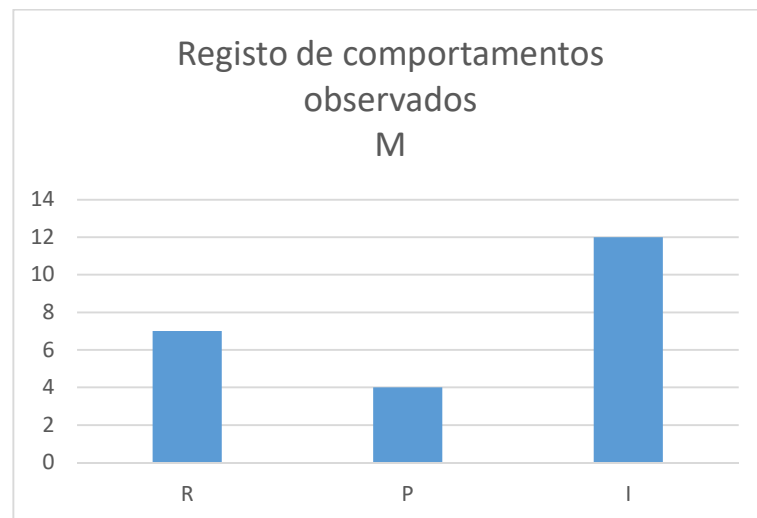


Figura 51. Gráfico representativo do número de observações comportamentais de M, registadas nos domínios reativo, proativo e interativo, ao longo das 23 semanas de investigação.

Perfil reativo

O domínio reativo apresenta-se como o segundo domínio onde M manifestou mais comportamentos sonoro-musicais.

M reage ao som, através do riso e de sons produzidos, através de um aumento da frequência da estereotipia provocada pela excitação da música. M tem consciência de sons que ocorrem em determinados contextos, associando as pessoas a determinadas experiências e atividades. M associa a terapeuta R a atividade de música (R2A).

M faz resposta diferenciadas às diferentes qualidades e/ou a alteração de sons (R2B). As respostas de M não são verbais, manifestam-se essencialmente através do corpo (movimento corporal, estereotipia, olhar/ contacto ocular) e da expressão facial.

M responde aos sons musicais, mesmo fora do contexto de sessão (R2C), quando ouve as mesmas músicas em diferentes contextos (sessão, casa, escola).

A M reconhece e responde a grupos distintos de sons musicais e às relações entre eles, através de pergunta- resposta. Reconhece as canções da sessão e responde sonoramente, através de vocalização de vogais, aquando se dá o jogo pergunta-resposta, ou quando a terapeuta para de tocar e dá a entender que espera uma intervenção/resposta da M.

Muitas vezes este jogo é incentivador de monólogos sonoros, cantados e vocalizados por M.

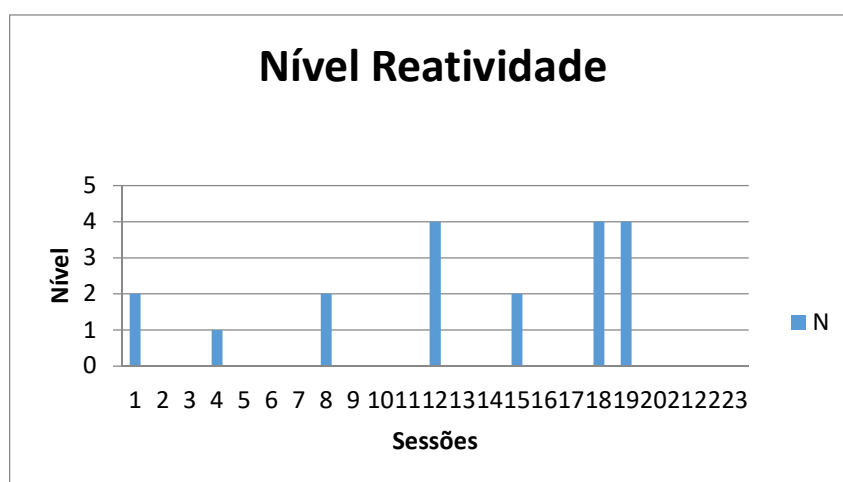


Figura 52. Gráfico referente ao nível de reatividade de M, nas sessões que decorreram a longo de 23 semanas de intervenção.

Relativamente à análise dos níveis de envolvimento e consistência de M, verifica-se que M revelou níveis elevados de envolvimento nas sessões que em que manifestou maior número de comportamentos sonoro-musicais reativos. Os níveis variaram entre o 3 e o 6, sendo que a média foi o nível 5. Os níveis de consistência comportamental revelaram-se mais baixos, entre o nível 1 e 4.

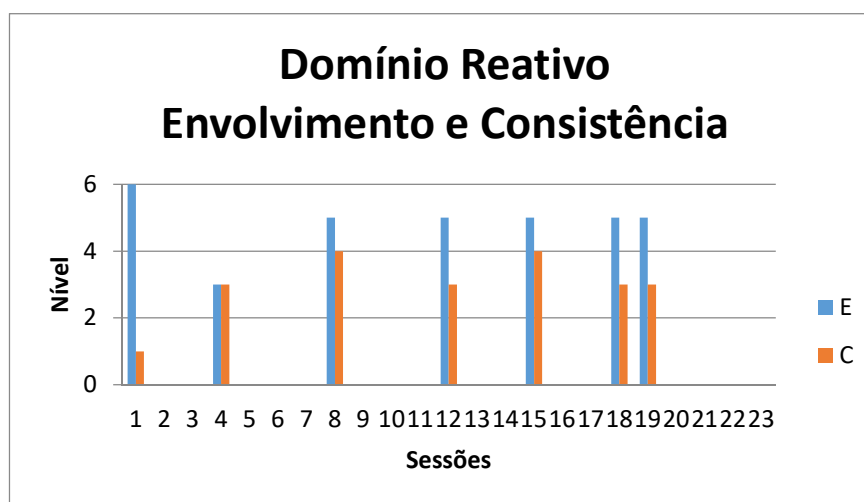


Figura 53. Gráfico referente ao nível de envolvimento e de consistência de M, no domínio reactivo, ao longo das 23 semanas de intervenção.

Perfil proactivo

O domínio proactivo revelou-se como o domínio com menos observações registadas. De acordo com os dados obtidos, M manifestou comportamentos sonoro-musicais neste domínio, nas últimas sessões da intervenção. Os comportamentos revelaram-se entre os níveis 2 e 4.

Neste domínio, M manifestou maior número de comportamentos na categoria P2B.

M expressa sentimentos através do som. Os sons são feitos vocalmente, e na maior parte das vezes, são confirmados através da expressão emocional da mesma. A emoção é evidente através da manifestação de comportamentos como cantar alto, balançar das pernas e dos pés,... . De acordo com os dados obtidos na avaliação comportamental de M, esta expressa pelo menos quatro tipos de sentimento através do som (nível 5 de envolvimento,

ver programa SOI), e os sentimentos são frequentemente expressos através do som (que ocorre em cerca de três em cada quatro ocasiões).

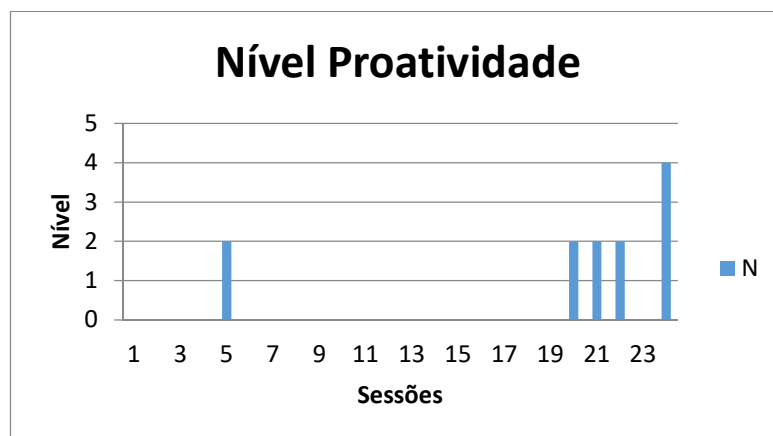


Figura 54. Gráfico representativo do nível de proatividade de M, nas sessões que decorreram ao longo das 23 semanas de intervenção.

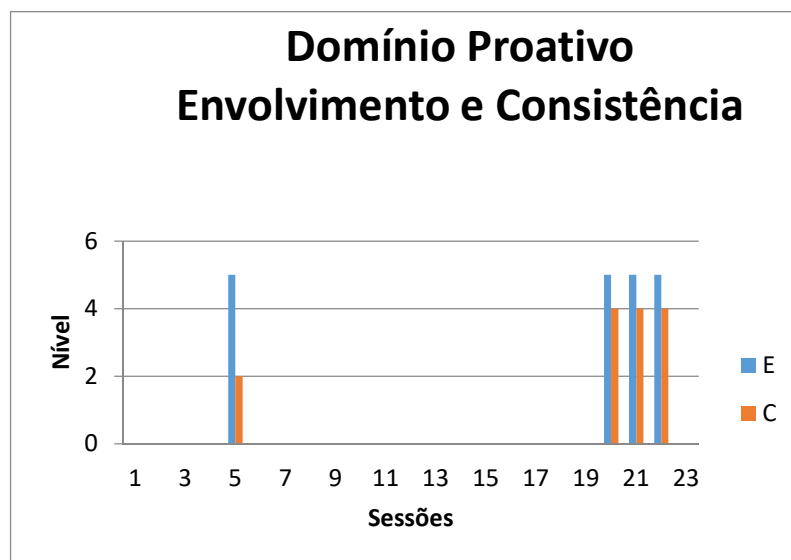


Figura 55. Gráfico representativo dos níveis de envolvimento e consistência comportamental de M, no domínio proativo, nas sessões que decorreram ao longo das 23 semanas de intervenção.

Perfil interativo

O domínio interativo é onde M revela maior número de comportamentos sonoro-musicais observados e registados pela terapeuta. Os níveis comportamentais situam-se entre o nível 1 e 3 de interatividade.

Os parâmetros onde se registam mais comportamentos observados, são o I1A e I2A, onde o sujeito usa o som para se envolver com o (s) outro (s). O som de M é essencialmente vocal. A imitação consciente não está presente. M encontra-se a desenvolver através do som (principalmente) a noção do eu e do outro. A terapeuta oferece oportunidades para a interação ocorrer, com o mínimo de distrações possível, e indo de encontro aos interesses e preferências do sujeito. Os vocalizos são preferenciais na expressão de M. O tempo de resposta de M. é acompanhado por um *delay*, característico do diagnóstico da mesma, que por vezes vem muito fora do período de atuação. Isto faz com que o tempo de espera da resposta, seja o momento mais importante do processo, a capacidade de aguardar (por parte do terapeuta). Por vezes, a resposta de M é um esforço da tentativa de expressão da parte da mesma. Que é valorizado pela terapeuta e reforçado, de forma a manter aberto o canal de comunicação.

O nível de envolvimento de M nas atividades que resultaram na manifestação de comportamentos no domínio reativo, situaram-se no nível 5. O que corresponde a produção de um som, em resposta a, pelo menos, quatro tipos de som.

O nível de consistência foi mais baixo, oscilando entre os níveis 1 e 4, em que as resposta são raramente observadas (cerca de uma em cada oito ocasiões), e são frequentemente observadas (cerca de três em cada quatro ocasiões).

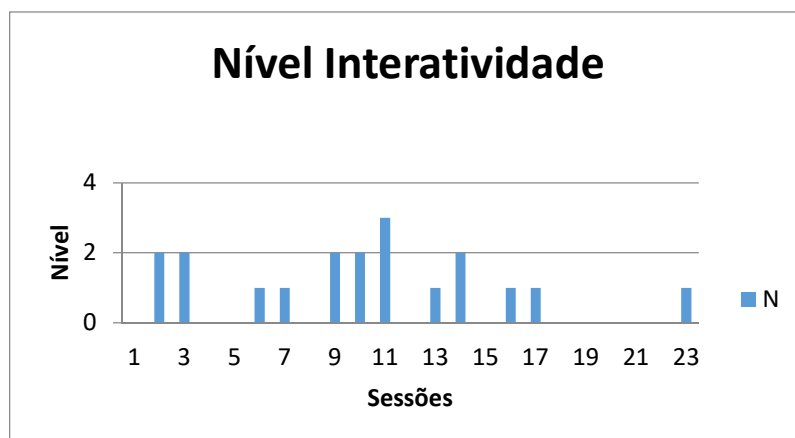


Figura 56. Gráfico correspondente ao nível de interatividade de M, demonstrado nos comportamentos registados no domínio interativo, ao longo de 23 semanas de intervenção.

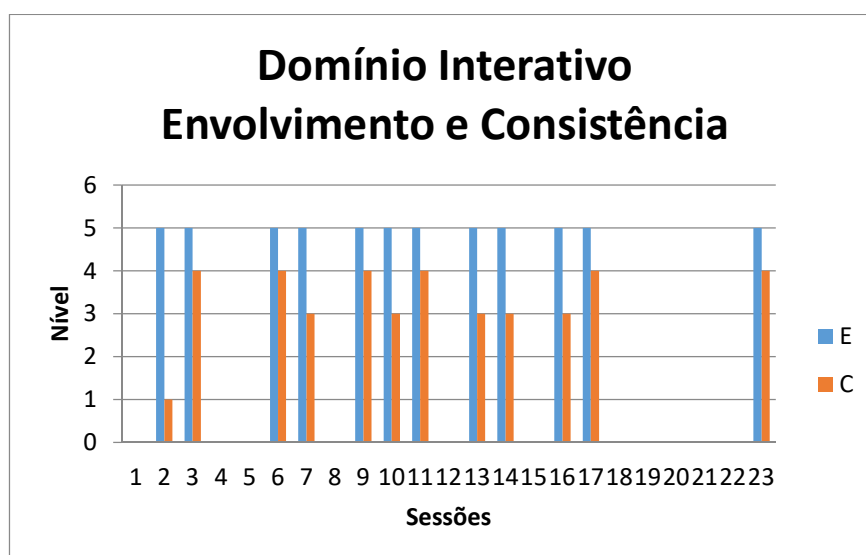


Figura 57. Gráfico correspondente aos níveis de envolvimento e consistência de M, manifestado nos registos realizados no domínio interativo, ao longo de 23 semanas de intervenção.

Consistência

O nível de consistência comportamental apresentado por M, nos domínios reativo, proactivo e interativo, ao longo das 23 semanas de intervenção, situou-se entre o nível 1, nas duas primeiras sessões, tendo nas restantes sessões oscilado entre os níveis 3 e 4. Foi no domínio interativo que se registaram os níveis mais elevados de consistência comportamental. (fig. 58)

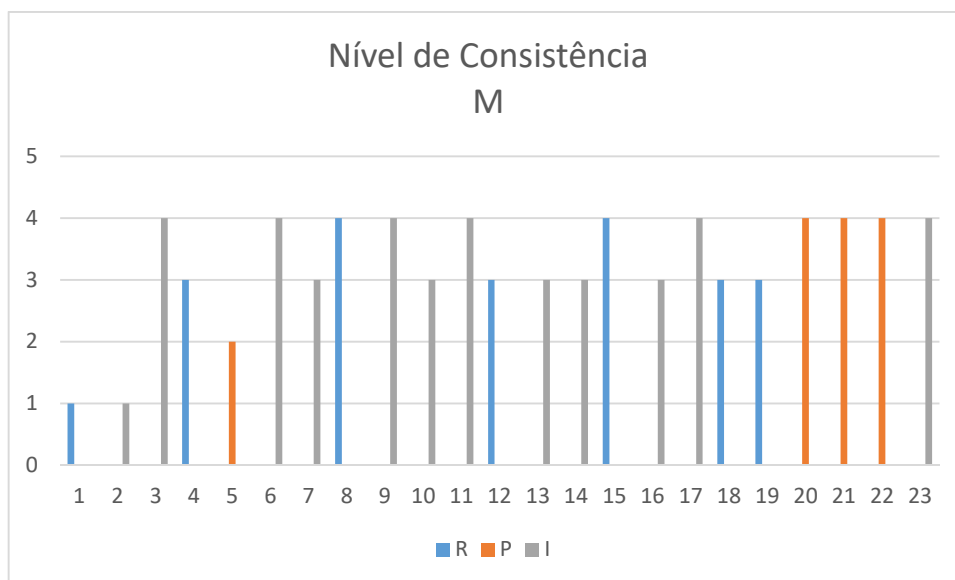


Figura 58. Gráfico correspondente ao nível de consistência manifestado nos comportamentos sonoro-musicais de M, nos três domínios (R, P e I), ao longo das 23 semanas de intervenção.

Envolvimento

O nível de envolvimento de M nas sessões, revela-se elevado, maioritariamente de nível 5, ao longo das 23 semanas de intervenção. O nível de envolvimento manteve-se homogêneo, também, ao longo dos três domínios (R,P e I) (fig. 59).

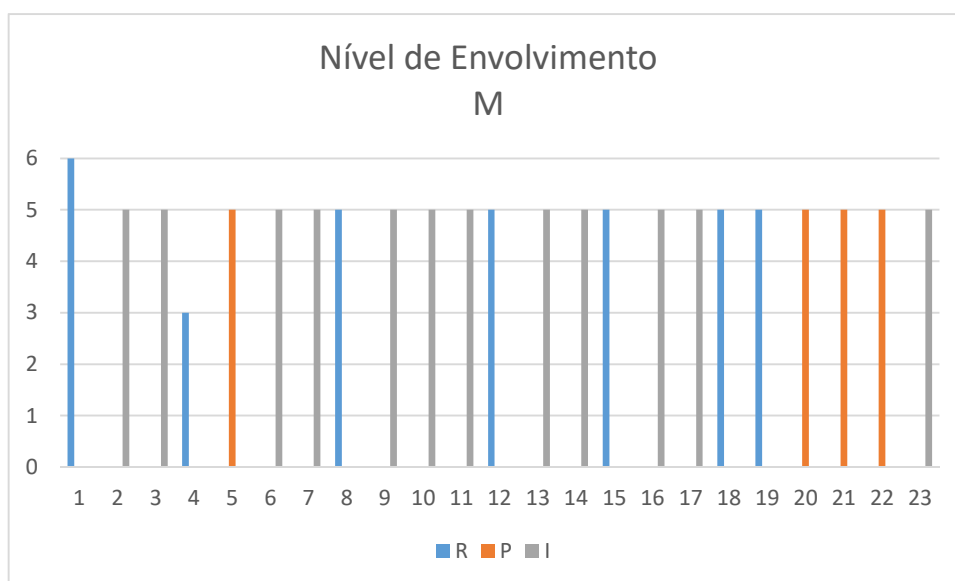


Figura 59. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento manifestado nos comportamentos sonoro-musicais de M, nos três domínios (R, P e I), ao longo das 23 semanas de intervenção.

Sumário

De acordo com os dados obtidos através da aplicação dos instrumentos, é possível verificar o perfil sonoro-musical de M. Através dos comportamentos manifestados por M e classificados nos respetivos domínios (reativo, proactivo e interativo), verifica-se que M revela maioritariamente comportamentos no domínio interativo. O seu nível de envolvimento é elevado, maioritariamente no nível 5, e os comportamentos sonoro-musicais de M revelam alguma consistência, avaliada entre o nível 3 e 4.

M interage com os outros através do som (I2), e é neste parâmetro que se registam mais observações comportamentais da mesma, ao longo do período de intervenção. O sujeito encontra-se a desenvolver a noção do “eu” e do “outro” através do som, e pode eventualmente existir um período de atuação entre estes.

M faz sons em resposta aos sons produzidos pelo “outro”. A sua forma de resposta é através da vocalização. Não recorre nunca a instrumentos musicais. A sua expressão e forma de comunicação é essencialmente corporal, através do contacto ocular, das estereotipias, e vocal. Gosta de ouvir cantar e de cantar, envolvendo-se facilmente no que está a acontecer em determinado momento sonoro-musical.

O *SOI* consegue, assim, fornecer meios e estratégias de intervenção para avaliar e desenvolver alguns dos os objetivos gerais a desenvolver com a M, propostos pela terapeuta.

Anexo P. Análise descritiva do desenvolvimento dos elementos de L

Análise do estudo de caso: L

Descrição geral

A L tem 4 anos de idade, é do sexo feminino, e tem diagnóstico de Síndrome de Rett.

A L. vive com a mãe, o pai e a irmã gêmea.

Ao nível do aspeto sócio relacional, a L tem-se vindo a relacionar e a interagir com a terapeuta de forma evolutiva. O seu envolvimento na relação quer musical quer pessoal, requer o seu espaço e não pode ser muito invasiva. Durante a sessão, o contato ocular foi aumentando, em quantidade e duração. Contudo, é temporário.

Em sessão, a L envolve-se na música, relaciona-se e interage com o outro através da exploração do canto vocal, de histórias/ brincadeiras cantadas e do jogo musical pergunta-resposta (embora já não o faça como anteriormente). Emite vocalizações, embora atualmente com menos regularidade. Esta diminuição também pode ser associada ao crescimento e como tal, maior perceção e consciência sonora por parte a L. Manifesta as suas preferências musicais durante a sessão, através da motivação, da vocalização e da participação.

Nas últimas semanas da intervenção, o seu envolvimento foi menor, e a concentração por períodos mais curtos. Esteve emocionalmente mais sensível e manifestava-se vocalmente refilando e rabujando, normalmente ao fim de 20 minutos de sessão. Pelo que alteramos o formato e a dinâmica da mesma.

Relativamente ao aspeto cognitivo, a expressividade facial e vocal da L, permite com que seja possível reconhecer as respostas positivas e negativas perante as atividades musicais. A L comunica com o corpo, através da ativação corporal, expressão facial, vocal e por vezes do desencadeamento da estereotipia.

Manifesta vontade e tentativa de vocalização de sons e de participação nos diálogos musicais, através de canções.

Reconhece músicas conhecidas e já cantadas, havendo uma resposta corporal positiva na L, quando tal acontece. Gosta de cantar /jogar com o simbólico e com o imaginário (como por exemplo, cantar sobre a L e o cavalo, canções de brincar com o imaginário e com o corpo). As sessões com a L têm diferentes dinâmicas sonoras ao longo da sessão.

Concentra-se temporariamente na ação, mas passado um tempo perde o interesse e queixa-se, manifestando-se sonoramente (por exemplo, nas canções com sequencialização de ações, bater as palmas, identificar partes do corpo). Por vezes acontece demonstrar um “aparente” desinteresse durante a sessão e, no entanto, está atenta e manifesta essa atenção.

Ao nível motor, apresenta gosto por palmas. Em algumas músicas, com o entusiasmo, bate palmas por iniciativa própria, e gosta quando nós batemos palmas. É possível diferenciar a estereotipia da intenção.

Gosta de ter liberdade corporal para dançar e mexer-se pela sala ao ritmo da música.

Apresenta instabilidade e desequilíbrio motor. Durante a sessão levanta-se sozinha da cadeira para ir dançar.

A L, apresenta estereotipias fortes (bater palmas), e morde a mão, em momentos de maior insegurança e excitação.

São objetivos da musicoterapeuta R, a desenvolver com a L:

- Estimular processos de comunicação;
- Estimular a relação com o outro;
- Ativar a motricidade grossa e fina.

As sessões da L são de formato individual, decorrem 1x por semana, durante 30 minutos, no contexto escolar de L. A intervenção decorreu numa escola privada, numa sala adaptada para a prática da intervenção terapêutica e complementar de alunos desta mesma escola.

O espaço de intervenção, trata-se de uma sala com luz natural abundante, pois é repleta de janelas ao longo de duas paredes. O chão é amortecido com placas de espuma. Tem uma mesa retangular para crianças e duas cadeiras, encostadas a um canto da sala e que são utilizadas quando necessário.

Em sessão existem poucos instrumentos musicais disponíveis, por opção da terapeuta. Existe um saco com instrumental Orff, fantoches, tambor do mar, *windchime*, pau de

chuva,... e guitarra. Contudo, em sessão só estão disponíveis 2 ou 3 instrumentos musicais, como estratégia de intervenção. Existem, também, cartões com imagens de comunicação aumentativa, que são associados a momentos, objetos, pessoas, sentimentos, e que são utilizados nas sessões.

A terapeuta e L já se conheciam antes da investigação. Pelo que nada mudou, devido a investigação, no contexto de sessão. Foram registadas no programa *SOI*, 23 sessões, a partir do início da realização da investigação, e não desde o início da intervenção musicoterapêutica.

O investigador teve o papel de participante ativo.

Perfil concêntrico de L

Segundo os dados obtidos na grelha concêntrica, L revela um perfil maioritariamente proactivo e interativo. Nas primeiras sessões de investigação, L revela comportamentos sonoro-musicais essencialmente reativos. Contudo, com o decorrer das sessões, as manifestações comportamentais revelam-se no domínio da proatividade e da interatividade.

A maioria dos comportamentos observados registam-se no nível 1 e 2. O nível 4, regista 4 observações realizadas no domínio interativo.

L encontra os sons (R1A), sendo exposta a uma grande variedade de sons (R1B) que remetem para pessoas – chave, lugares ou acontecimentos (R1D) e mostra uma consciência emergente do som (R2A). Produz respostas diferenciadas à qualidade diversificada de sons e/ou à mudança (por exemplo, timbre, volume) (R2B).

Os sons são produzidos ou controlados através de movimentos coativos (P1B). L faz sons intencionalmente (P2A) e numa variedade de contextos (casa, escola, sessões de musicoterapia) (P2C).

L interage com os outros através do som (I2), e os sons produzidos pelo outro estimulam uma resposta sonora (I2A). A interação através do som envolve atividades que englobam também outros sentidos (I2D). L produz sons na expectativa de que estimularão uma resposta coerente. (fig. 60)

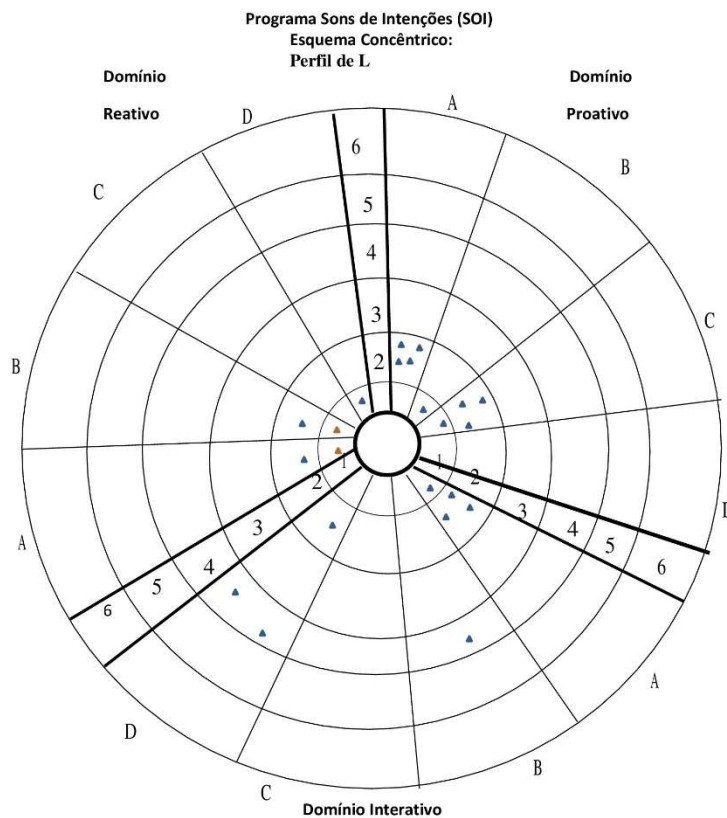


Figura 60. Grelha concêntrica: Perfil de L.

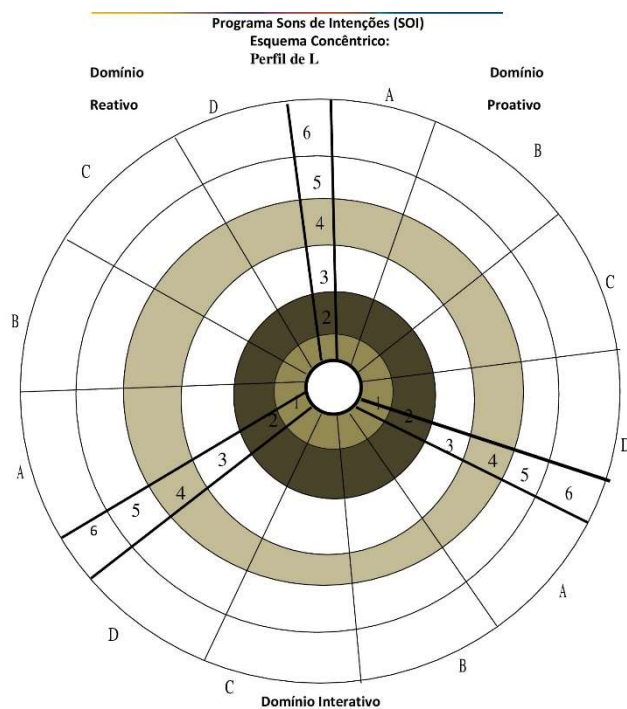


Figura 61. Figura correspondente aos níveis onde se registaram maior número de comportamentos observados. Legenda: Cor mais escura = maior quantidade de observações registadas; cor mais clara = menos quantidade de observações registadas.

Tabela 16.

Quadro geral com registo dos comportamentos de L observados, nos domínios reativo, proactivo e interativo, ao longo do período de 23 semanas de intervenção. Legenda: N = nível; D = segmento; E = envolvimento; C = consistência; R = domínio reativo; P = domínio proactivo e I = domínio interativo.

L Sessão	R				P				I			
	N	D	E	C	N	D	E	C	N	D	E	C
1	1	A	4	4								
2	1	B	4	4								
3	2	B	4	4								
4	2	A	4	4								
5					1	B	4	4				
6					2	A	4	4				
7									2	A	4	4
8									2	A	4	4
9	1	D	4	4								
10					1	C	4	4				
11									2	A	4	4
12									1	A	4	4
13									2	D	4	4
14					2	A	4	4				
15					2	A	4	4				
16					2	A	4	4				
17									4	B	4	4
18					2	C	4	4				
19					2	C	4	3				
20					2	C	4	3				
21									4	C	4	4
22									4	C	4	4
23									4	C	4	4
Total	5				9				9			

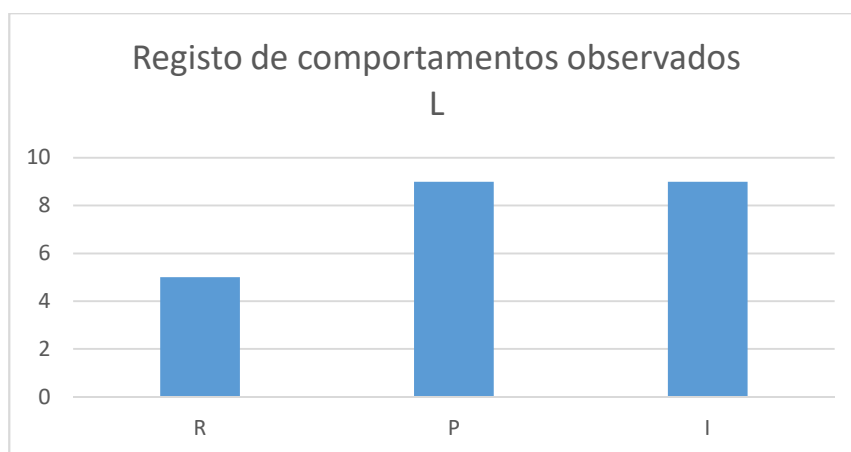


Figura 62. Gráfico representativo do número de observações comportamentais de M, registadas nos domínios reativo, proactivo e interativo, ao longo das 23 semanas de investigação.

Perfil reativo

Segundo os dados recolhidos relativamente ao perfil reativo de L, verificam-se manifestações comportamentais neste mesmo domínio nas primeiras sessões da investigação. Os níveis de reatividade comportamental de L, são baixos, nível 1 e 2.

L encontra os sons (R1). Apesar de por vezes parecer não prestar atenção aos sons a que é exposta. As respostas observadas não são consistentes, mas sim reações reflexas ao *input*. L é sistematicamente exposta a, pelo menos, quatro tipos de sons. Numa tentativa de descoberta da identidade sonora de L, das suas preferências sonoras e mais significativas. A variedade de sons a que L é exposta por sessão, vai diminuindo com o decorrer das sessões, pois verifica-se uma maior concentração e aderência, quando em sessão existem apenas 2 ou no máximo 3 instrumentos musicais.

L manifesta-se essencialmente através de vocalizações, recorrendo por vezes ao tambor do mar, ou a pandeireta. O recurso aos instrumentos musicais, nunca é da sua iniciativa, mas por iniciativa da terapeuta, que os coloca a sua frente ou ao colo, que sobrepondo a sua mão na mão de L, de uma forma lúdica, vai interagindo e incitando respostas musicais.

A estimulação auditiva é frequentemente integrada em programas de aprendizagem no dia-a-dia de L, e esses programas (canções) são coerentemente relacionados e integrados com as sessões.

Apesar de L ser exposta a uma grande variedade de música, esta tem reações reflexas dos recursos “superficiais” da música, por exemplo, por vezes acordes altos e repentinos causam um reflexo de sobressalto (R1B). L é sistematicamente exposta a, pelo menos, três tipos de música.

L é exposta a música e sons musicais que são sistematicamente ligados a outros estímulos sensoriais (R1D), fazendo reações reflexas às experiências multissensoriais a que é exposta. A música é muitas vezes combinada com outros estímulos em sessão, como o toque, o movimento, a luz. Pois a L, necessita muitas das vezes, de responder primeiro ao som através de uma abordagem integrada. Neste sentido, são integrados jogos de música associados ao movimento corporal e a dança, movimento com lenços de várias cores, canções com recurso ao uso de fantoches, etc.

L apresenta uma consciência emergente do som (R2), através das respostas sonoras que dá a uma crescente variedade de sons (por exemplo, rindo-se de corridas rápidas de notas, associando a música do cavalo a um cavalo de brincar que existe na sala). Quando L se dirige para o cavalo de brincar que existe na sala, a terapeuta canta a canção “Era uma um cavalo”, adaptando e improvisando posteriormente na letra, inserindo elementos familiares da L.

L faz respostas diferenciadas às diferentes qualidades e /ou alteração de sons (R2B). L “está” em sessão, e reage ao som e as suas formas imprevistas, seja através do volume, do timbre, de *glissandos* vocalizados, ou brincadeiras com onomatopeias,...). Os sons são fornecidos pela terapeuta, de forma a provocar e perceber determinadas reações. L reage diferencialmente a quatro ou mais, diferentes qualidades ou alteração de som (envolvimento) e as respostas são frequentemente observadas (consistência).

Os níveis de envolvimento e de consistência de L, no domínio reativo, situam-se no nível 4. O que significa uma envolvimento e consistência significativa nas sessões e nas manifestações comportamentais.

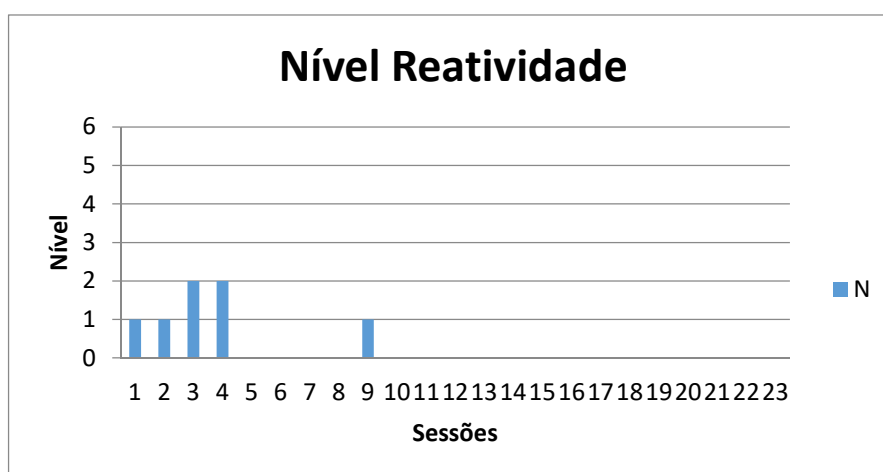


Figura 63. Gráfico correspondente aos níveis de reatividade de L, ao longo das 23 semanas de intervenção.

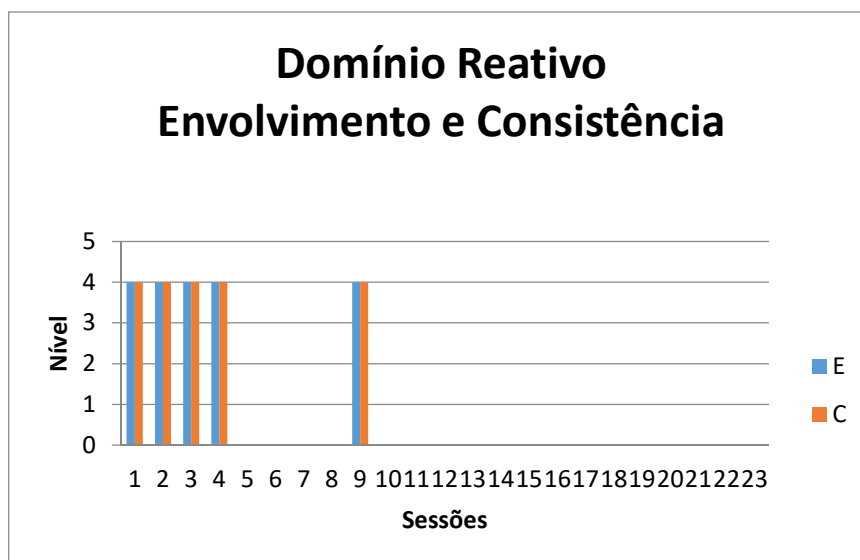


Figura 64. Gráfico correspondente aos níveis de envolvimento e consistência de L, no domínio reativo, ao longo das 23 semanas de intervenção.

Perfil proactivo

Relativamente aos comportamentos sonoro-musicais manifestados no domínio proactivo, L revela um registo significativo de observações realizadas neste domínio.

O nível dos comportamentos manifestados neste domínio, encontram-se entre o nível 1 e 2. (fig.65)

Os níveis de envolvimento e consistência nas sessões, encontram-se entre o nível 3 e 4. (fig. 66)

Os sons produzidos na sessão que refletem processos/ acontecimentos de vida são reforçados. L utiliza movimentos involuntários para fazer ou controlar o som, através de movimentos aleatórios dos membros (braços e pernas). L não tenta reproduzir o som, mas produz o mesmo numa reação reflexa ao que foi produzido pela terapeuta. Grande parte das vezes os sons são produzidos coativamente (com a terapeuta), sem evidência de vontade independente, apenas como reflexo aos sons que são feitos (P1B).

Mais tarde, com o decorrer das sessões, L demonstra, com mais frequência, intencionalidade na produção sonora, que é demonstrada através de uma variedade crescente de meios. L começa a ter alguma noção da sua ação, com as capacidades cognitivas e motoras necessárias para produzir ou controlar o som de forma intencional, por vezes, com uma componente afetiva associada (P2A).

L produz sons como parte da atividade multissensorial (P2D), produz intencionalmente sons em associação a outros sons de estimulação sensorial, por exemplo, quando toca no tambor do mar, e fixa a sua atenção no fundo mar e nas esferas sonoras que se encontram dentro deste instrumento.

L produz intencionalmente, pelo menos, três tipos de som como parte da produção multissensorial (envolvência).

A intencionalidade de L se “tornar som”, como parte do trabalho multissensorial, é frequente (ocorre cerca de três em cada quatro ocasiões) (consistência).

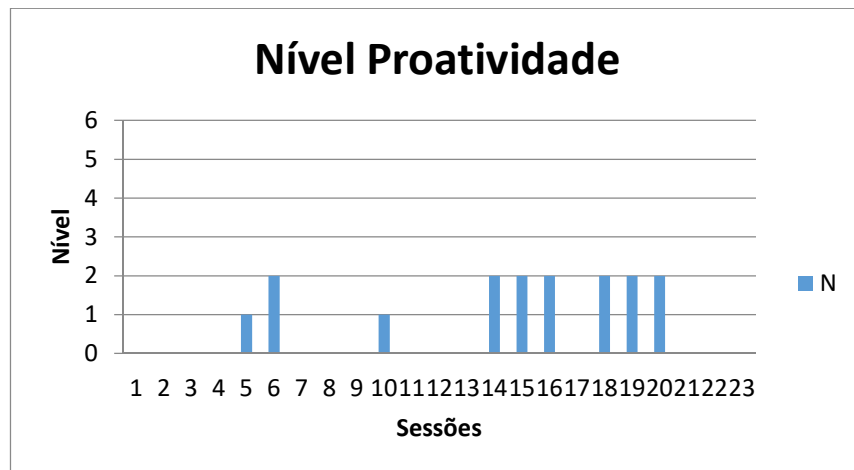


Figura 65. Gráfico correspondente ao nível dos comportamentos manifestados por L no domínio proactivo, ao longo das 23 semanas de intervenção.

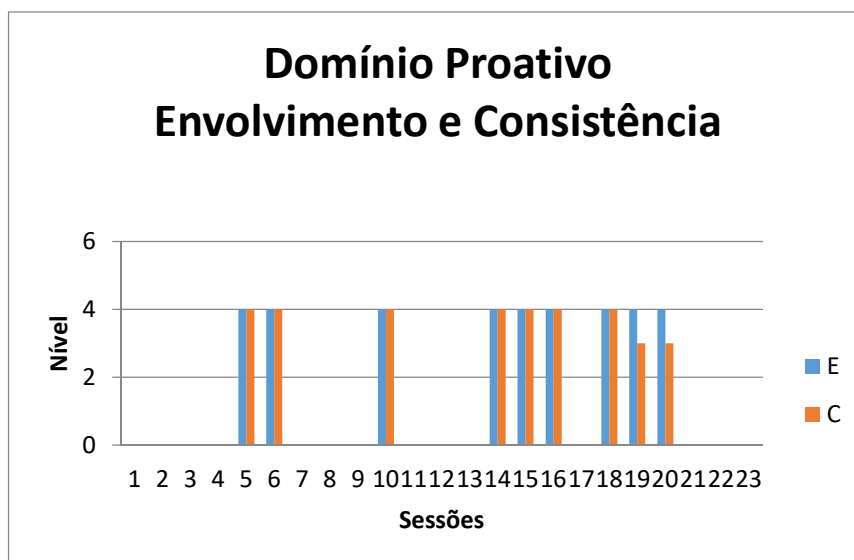


Figura 66. Gráfico correspondente aos níveis de envolvimento e de consistência, manifestados por L no domínio proativo, ao longo das 23 semanas de intervenção.

Perfil interativo

O domínio interativo, em equivalência ao domínio proativo, revelou também um registo elevado de manifestações comportamentais, ao longo do período de intervenção.

Os comportamentos sonoro-musicais observados neste domínio, registaram-se entre o nível 1 e 4, sendo que, os primeiros comportamentos interativos manifestados revelavam níveis baixos (entre 1 e 2), e os comportamentos manifestados nas últimas sessões do período de investigação, revelam níveis mais elevados de interatividade (nível 4).

Os sons feitos pela terapeuta estimulam uma resposta sonora em L. Os sons são maioritariamente vocais, mas pontualmente instrumentais, manifestados através do tambor ou da pandeireta (I2A). Por vezes, esta manifestação sonora também ocorre através de batimentos corporais (exemplo, bater os pés no chão). A L encontra-se neste momento a desenvolver as noções de “eu” e do “outro”.

L faz um som em resposta, a pelo menos, três tipos de som (envolvência) e são frequentemente observadas (cerca de três em quatro ocasiões) (consistência).

A interação através do som, envolve a atividade que envolve os outros sentidos também (I2D). Nas sessões, recorre-se a interação através do som, mas que envolve também o uso de outros sentidos (como por exemplo, a visão, no uso de canções com gestos e com fantoches, do toque e do movimento coativo entre terapeuta e a L).

L responde vocal e sonoramente a terapeuta (como pergunta-resposta), mas sem diálogo verbal. (I4C).

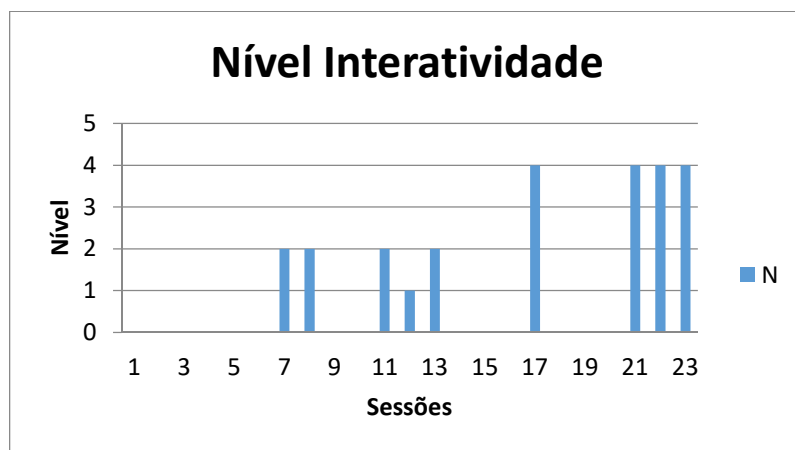


Figura 67. Gráfico correspondente ao nível de comportamentos manifestados por L no domínio interativo, ao longo das 23 semanas de intervenção.

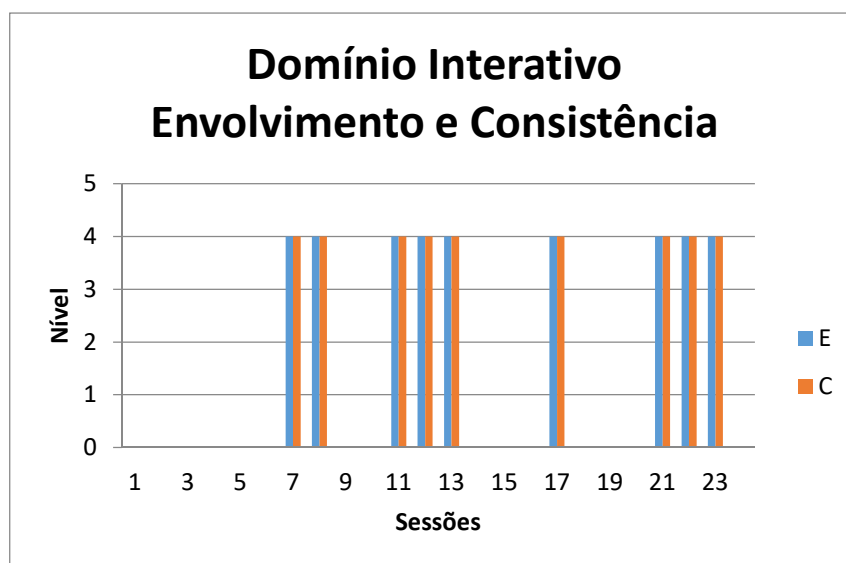


Figura 68. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento e de consistência nos comportamentos manifestados por L, no domínio interativo, ao longo das 23 semanas de intervenção.

Consistência

De acordo com os dados obtidos, pode-se verificar que o nível de consistência dos comportamentos sonoro-musicais manifestados por L, nos três domínios (R, P e I), ao longo

das 23 semanas de intervenção, foi maioritariamente de nível 4. O que revela alguma consistência comportamental, nos comportamentos observados.

O domínio interativo revela o maior número de observações com consistência comportamental registada no nível 4. (fig.69)



Figura 69. Gráfico correspondente ao nível de consistência dos comportamentos manifestados por L, nos três domínios (R,P e I), ao longo das 23 semanas de intervenção.

Envolvimento

O nível de envolvimento de L, nas atividades registadas nos domínios reativo, proactivo e interativo, ao longo do período de 23 semanas de intervenção, situa-se no nível 4.

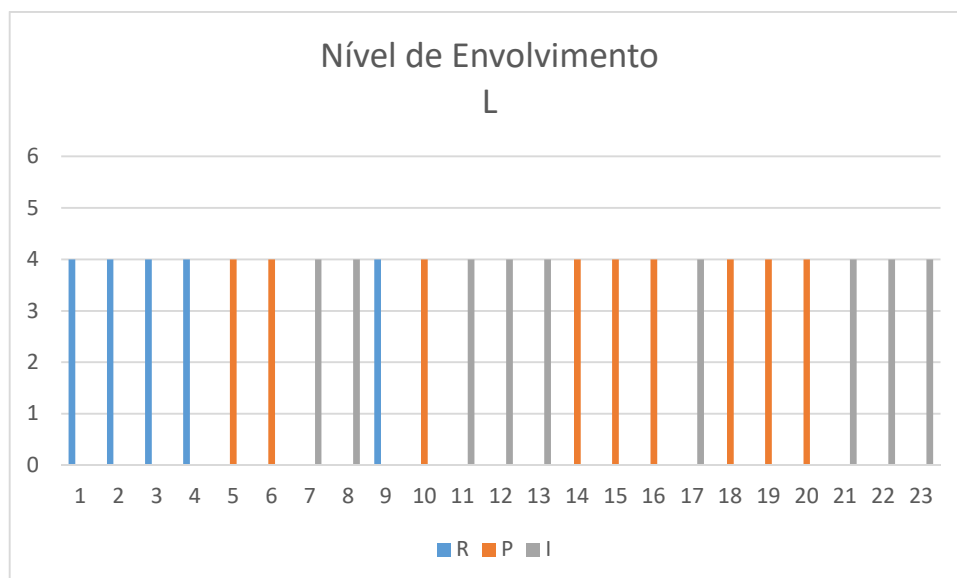


Figura 70. Gráfico correspondente ao nível de envolvimento de L, nos três domínios (R, P e I), ao longo das 23 semanas de intervenção.

Sumário

De acordo com os dados recolhidos através do uso dos instrumentos de análise, observa-se que L revela um perfil com comportamentos sonoro-musicais manifestados essencialmente no domínio proactivo e interativo. Apesar da sua comunicação não – verbal, observaram-se comportamentos sonoro-musicais comunicativos e relacionais.

Os níveis de envolvimento e de consistência nos comportamentos sonoro-musicais manifestados por L, ao longo da intervenção, revelam-se significativos, nível 4.

A música proporcionou a L uma forma alternativa de comunicar e expressar as suas intenções. Um recurso complementar de comunicação e desenvolvimento no trabalho a desenvolver com a L.

Observou-se uma evolução desenvolvimental e cognitiva ao nível da intencionalidade, pois inicialmente verifica-se o registo de comportamentos essencialmente reativos a um estímulo e posteriormente a partir da 5ª sessão, surgem manifestações intencionais da parte de L.

O seu instrumento é a voz, recorrendo à vocalização sonora para dar resposta, intencional ou reflexa, ao terapeuta. Utiliza instrumentos de percussão, mas não por iniciativa própria. Gosta de circular pela sala (também como forma de canalização

energética, face aos estímulos que está a receber), durante as sessões, em vez de estar sentada. A sua tonicidade muscular ainda o permite, apesar dos desequilíbrios.

Não estabelece contacto ocular muitas vezes, 2 a 3 vezes por sessão, mas “está” na sessão.

Foi possível corresponder aos objetivos gerais iniciais estabelecidos pela terapeuta, através do uso do programa *SOI*.

