



Universidade de Aveiro
Ano 2015

Departamento de Comunicação e Arte

ANA AMÉLIA PESSOA DA SILVA

**COMUNICAÇÃO MUSICAL E INTERAÇÃO SOCIAL DE UMA
CRIANÇA AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO**

ANA AMÉLIA PESSOA DA SILVA

**COMUNICAÇÃO MUSICAL E INTERAÇÃO SOCIAL DE UMA
CRIANÇA AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO**

Projeto Educativo apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Sara Carvalho Aires Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

O júri

Presidente

Professora Doutora Helena Maria da Silva Santana
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Professora Doutora Daniela da Costa Coimbra
Professora Adjunta, Escola Superior de Música e das Artes do
Espetáculo - ESMAE

Professora Doutora Sara Carvalho Aires Pereira
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Sara por me mostrar sempre o caminho e nunca ter deixado de acreditar em mim. À Ana pelo apoio incondicional e paciência em todo este processo. Ao Joe por me conceder o privilégio de ser a sua professora. À minha família que faça eu o que fizer está sempre do meu lado.

Palavras-chave

música, piano, criança, Autismo, interação social, comunicação musical

Resumo

O presente documento relata um estudo de caso com uma criança autista de 6 anos. A investigação decorreu ao longo de 10 sessões, numa residência particular em Londres. Este estudo de caso teve como objetivo perceber de que forma é que a música pode ser um veículo gerador e potenciador de comunicação e interação social, numa criança com necessidades educativas especiais. Os resultados sugerem que a implementação de determinadas estratégias potencia a comunicação e a interação social, neste contexto particular.

Keywords

music, piano, child, Autism, social skills, musical communication

Abstract

This document reports a case study with a 6 years old autistic child. The study was carried out at a private home in London during the course of 10 sessions. The purpose of this study was to try to validate in which way music can be a trigger and an enabler of communication and social skills in a child with special education needs. The results suggest the implementation of certain strategies enables the communication and social skills, in this specific context.

Índice

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1.1. O QUE É O AUTISMO	12
1.2. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO	13
1.3. MUSICOTERAPIA.....	16
CAPÍTULO 2 PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	19
2.1. ENQUADRAMENTO.....	19
2.2. METODOLOGIA	20
2.2.1. Participante.....	20
2.2.2. Recolha de Dados	21
2.2.3. Análise de dados	22
2.3. AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS.....	23
CAPÍTULO 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	27
3.1. DIÁRIO DAS SESSÕES	27
3.2. ANÁLISE DAS SESSÕES.....	38
3.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS.....	52
3.4. ENTREVISTA À MÃE DO JOE	55
CONCLUSÃO	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	62
I. AUTORIZAÇÃO FORMAL DA MÃE DO JOE PARA REALIZAR O ESTUDO DE CASO	62
II. CANÇÃO <i>HELLO</i>	63
III. <i>THE ATTIC STAIRS</i>	64
IV. CANÇÃO <i>HOT CROSS BUNS</i> COM ACOMPANHAMENTO AO PIANO ADAPTADO POR MIM	65
V. CANÇÃO <i>SING A RAINBOW</i>	66
VI. ENTREVISTA À MÃE DO JOE (VERSÃO ORIGINAL)	67

Índice de Tabelas e Imagens

Figura 1 - Melodia Hot Cross Buns	23
Figura 2 - Esquema de cores usado para aprendizagem da canção Hot Cross Buns.....	24
Figura 3 - Melodia do <i>Hello</i>	24
Figura 4 - Melodia <i>Sing a Rainbow</i>	25
Tabela 1 - Escala de comportamento e respectiva descrição	23
Tabela 2 - Classificação da sessão 1	39
Tabela 3 - Classificação da sessão 2	41
Tabela 4 - Classificação da sessão 3	42
Tabela 5 - Classificação da sessão 4	43
Tabela 6 - Classificação da sessão 5	45
Tabela 7 - Classificação da sessão 6	46
Tabela 8 - Classificação da sessão 7	47
Tabela 9 - Classificação da sessão 8	48
Tabela 10 - Classificação da sessão 9	50
Tabela 11 - Classificação da sessão 10	51
Gráfico 1 - Parâmetro de Avaliação: Atenção	52
Gráfico 2 - Parâmetro de Avaliação: Comunicação.....	52
Gráfico 3 - Parâmetro de Avaliação: Participação na Música	53
Gráfico 4 - Parâmetro de Avaliação: Interação	53
Gráfico 5 - Parâmetro de Avaliação: Emotividade	54

Introdução

Durante o ano letivo de estágio (2013/14) surgiu a oportunidade de trabalhar em Londres, onde me encontro a viver neste momento, e integrar o corpo docente de uma escola de música cujo público-alvo são crianças entre os 2 e os 4 anos de idade. Por este motivo decidi suspender o meu trabalho de investigação, que na época se inspirava nos símbolos de György Kurtág aplicados ao ensino de piano até aos 5 anos. Assim, embarquei numa viagem em busca de outros conhecimentos, novas práticas de ensino e, conseqüentemente, na procura de um novo grupo de trabalho para poder continuar a investigação que iniciei em Portugal.

A escola onde atualmente leciono oferece um serviço musical personalizado a cada aluno, alocando os seus professores a infantários privados espalhados por Londres. Uma das minhas funções é dar aulas de piano a crianças dos 2 aos 4 anos nesses infantários, recorrendo a vários estilos de música como por exemplo jazz e rap, transformando assim as tradicionais *nursery rhymes*¹ em algo que musicalmente se traduz menos tradicional e, aparentemente, mais apelativo para as crianças. Para além das *nursery rhymes*, as crianças aprendem também a tocar melodias simples no piano. Outra das minhas responsabilidades é dar aulas privadas de piano e preparar os alunos para os exames do *ABRSM – The Association Board of the Royal Schools of Music*².

No início de Novembro do ano passado (2014), sensivelmente dois meses após ter-me mudado para Londres, recebi um telefonema com um pedido para dar uma aula experimental a uma criança autista. Aceitei sem hesitar, uma vez que em Portugal já tinha tido a oportunidade de trabalhar com 3 alunos de espectro autista, uma experiência que me marcou profundamente. A aula experimental decorreu na segunda semana de Novembro de 2014 em casa desta criança, e foi nesse momento que reconheci que o meu projeto educativo poderia tomar um novo rumo.

Este trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentado um enquadramento teórico onde é explicado o que é o Autismo, quais são as suas características e de que forma a música enquanto terapia pode potenciar o desenvolvimento das capacidades

¹ Músicas infantis, canções de roda.

² *ABRSM - The Association Board of the Royal Schools of Music* – é o principal provedor a nível mundial de exames classificados de música e avaliações. www.abrsm.org

de interação social e comunicação da criança, ao contribuir para a sintonização dos afetos, para o estabelecimento de relacionamentos emocionais e para o desenvolvimento de um interesse especial que ajuda a criança a desenvolver a autoestima e encoraja a sua socialização.

O segundo capítulo é dedicado a todo o processo de investigação desenvolvido: começando por um breve enquadramento passando à estratégia e metodologia adotadas.

No terceiro e último capítulo poder-se-á ler o diário das sessões, a análise individual de cada sessão, a compilação dos resultados, -que para facilitar a leitura serão apresentados sob a forma de gráficos-, e a entrevista realizada à mãe da criança deste estudo de caso, no final da investigação.

Por último, são apresentadas as conclusões retiradas da investigação e é efetuada uma breve reflexão sobre o tema deste estudo.

No que diz respeito à redação do presente documento, no sentido de conservar as fontes de informação, as citações são apresentadas em versão traduzida pelo autor, acompanhadas em nota de rodapé pelo original na língua da fonte consultada. No diário de bordo os diálogos são apresentados em português, mas ocorreram na língua inglesa.

Capítulo 1 | Enquadramento Teórico

A “música é essencialmente uma experiência emocional e pode ser tão vasta e variada no seu conteúdo como as emoções humanas”³. Nordoff & Robbins (1971a: 49)

De acordo com a *The National Autistic Society*⁴ do Reino Unido, e baseado nos estudos de Brugha *et al.* (2012), estima-se que cerca de 700.000 indivíduos, ou seja, 1.1% da população do Reino Unido, se enquadre no espectro autista⁵. De acordo com o mesmo organismo, se incluirmos as suas famílias diretas, o espectro autista tem um impacto direto na vida de c.a. de 2.8 milhões de pessoas no Reino Unido.

A *The National Autistic Society* refere ainda na sua página da internet⁶ que se encontra também demonstrado que a existência de “interesses especiais”⁷ - como fazer puzzles ou tocar piano - conferem aos indivíduos com Autismo, estrutura e previsibilidade, fatores que os ajudam a lidar com as incertezas da vida por força das características do Autismo. Os indivíduos autistas com elevadas deficiências ao nível da interação social têm a possibilidade de recorrer aos seus interesses especiais como uma forma de começar ou manter uma conversação. Por outro lado, a existência destes interesses especiais e o recurso aos mesmos tem por norma a capacidade de os ajudar a sentirem-se mais descontraídos e relaxados. O mesmo organismo refere que os interesses especiais dos indivíduos com Autismo os ajudam a desenvolver a autoestima e encorajam a sua socialização e o desenvolvimento de competências de interação social.

³ “Music is essentially an emotional experience and can be as wide and varied in its content as the human emotions themselves” (Nordoff & Robbins 1971a: 49).

⁴ Sociedade Nacional de Autismo. *The National Autistic Society* - www.autism.org.uk

⁵ ASD – *Autistic Spectrum Disorder* na versão original.

⁶ www.autism.org.uk

⁷ “special interests” (*The National Autistic Society*)

1.1. O QUE É O AUTISMO

O Autismo é uma desordem do desenvolvimento neurológico que afeta a forma como um indivíduo comunica, a sua capacidade de se relacionar com outros indivíduos (Landa 2007: 16), de compreender que as pessoas têm diferentes estados mentais e que esses estados mentais estão intimamente ligados com o comportamento (Baron-Cohen *et al.* 1985: 59) e por conseguinte de desenvolver e estabelecer relações emocionais e afetivas com os outros.

De acordo com Levy, Mandell & Schultz (2009: 1627–38) o Autismo afeta a forma como as informações são processadas no cérebro alterando a forma como as células nervosas e suas sinapses se ligam e organizam.

Johnson & Myers (2007: 1183-215) identificam o Autismo como um dos três distúrbios reconhecidos do espectro Autista, sendo os outros dois distúrbios o Síndrome de Asperger, caracterizado pela ausência de atrasos no desenvolvimento cognitivo, e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação⁸ o qual é diagnosticado quando o conjunto completo de critérios do Autismo ou do Síndrome de Asperger não são cumpridos.

O Autismo manifesta-se inicialmente durante os primeiros anos da infância e geralmente segue um curso estável, sem remissão. Rogers (2009: 125–37) explica que os primeiros sintomas aparecem geralmente a partir dos seis meses de idade e que se manifestam ao longo dos dois, três anos seguintes.

Kanner (1943: 250)⁹ por seu turno caracteriza a criança autista como vindo ao mundo “com uma incapacidade inata de estabelecer o habitual, biologicamente concedido, contacto afetivo com as pessoas”¹⁰. Alvarez & Reid (1999: 5) por sua vez descrevem o Autismo como um deficit cognitivo onde “(...) a falta de relacionamento emocional com os outros (...) é o sintoma principal e nuclear”¹¹.

⁸ TID-SOE, sigla em português.

⁹ Leo Kanner, nascido em 1894 naquela que é a atual Ucrânia e falecido em 1981 aos 86 anos de idade nos EUA, é universalmente aceite como o pai do estudo moderno do Autismo. O seu artigo "Autistic Disturbances of Affective Control" junto com o trabalho desenvolvido pelo Austríaco Hans Asperger, formam a base do estudo moderno do espectro autista.

¹⁰ "with innate inability to form the usual, biologically provided affective contact with people(...)"(Kanner 1943: 250)

¹¹ "(...) lack of emotional relatedness to others (...) is the core and primary symptom" (Alvarez & Reid 1999: 5).

1.2. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

De acordo com Filipek *et al.* (1999: 439–84) o Autismo apresenta uma tríade de sintomas característicos, a saber: i) deficiências na comunicação e interesses, ii) comportamentos repetitivos e restritos e iii) deficiências na interação social.

a) Deficiências na comunicação e interesses

Worth (2005: 69) explica que muitas crianças autistas, nomeadamente as que sofrem de dificuldades de aprendizagem, não chegam a desenvolver a linguagem falada. A autora sugere que isto possa acontecer pelo facto das capacidades de muitas destas crianças não se desenvolverem para além do estágio onde o desenvolvimento linguístico ocorre. No entanto, enfatiza também que muitas destas crianças são capazes de compreender o que lhes é dito, não sendo simplesmente capazes de formular as suas próprias respostas, i.e., sendo não-verbais.

Landa (2007: 17-18) por seu turno salienta que as crianças com Autismo são menos propensas a fazer pedidos ou a partilhar experiências sendo mais propensas a simplesmente repetir as palavras dos outros, fenómeno conhecido por ecolália¹².

b) Comportamentos repetitivos e restritos

Uma das características que as crianças com Autismo exibem com maior ou menor intensidade são comportamentos repetitivos e restritos. Lam & Aman (2007: 855) elencam estes comportamentos do seguinte modo:

Estereotipia – movimentos repetitivos aparentemente sem propósito. Ex. Balançar o corpo ou virar a cabeça de um lado para o outro de forma repetitiva.

Automutilação – movimentos ou ações que podem ferir ou magoar e que são repetidas sempre da mesma forma. Ex. Bater com a cabeça sucessivamente na parede, bater com o dedo no(s) olho(s), puxar os cabelos, beliscar a pele.

¹² A ecolália é uma condição que se caracteriza pela repetição automática de sons e palavras proferidas por outra pessoa. A ecolália é uma sub-categoria dos comportamentos de imitação na qual os sons e as palavras são repetidos sem que haja uma consciência explícita do facto (Ganos *et al.* 2012: 1222–9).

Comportamentos Compulsivos – comportamentos repetidos ou desempenhados de acordo com uma regra muito específica. Ex. Empilhar objetos ou organizá-los em filas; uma obsessão demonstrada por ter sempre as portas fechadas ou sempre abertas; obsessão por simetria.

Comportamento ritualista/ Uniformidade – desempenhar atividades do dia-a-dia de forma sempre idêntica, resistência à mudança. Ex. Lanchar todos os dias a mesma coisa; não gostar de ser interrompido insistir em sentar-se sempre no mesmo lugar, insistir que determinadas atividades ocorram sempre a determinadas horas.

Comportamento restrito – espectro limitado de atenção, interesse ou atividade. Ex. Foco em determinadas partes de um objeto em vez de foco no objeto como um todo (ex. botões de uma camisa), fascínio por um único objeto/categoria de objetos (ex. comboios, telemóvel).

c) Deficiências na Interação social

Como já foi referido, o Autismo afeta a forma como um indivíduo comunica e a sua capacidade de se relacionar e de estabelecer laços emocionais e afetivos com os outros.

Baron-Cohen *et al.* (1985) vão mais longe e exploram a hipótese de um deficit cognitivo na criança autista defendendo que esta carece de uma *teoria da mente*¹³ devidamente desenvolvida tornando-a dessa forma incapaz de compreender a mente dos outros. Esta incapacidade deriva de uma falha na capacidade de reconhecer os seus próprios estados mentais e por sua vez reconhecer os estados mentais dos outros também.

Stern (1985: 132) explora também este ponto quando descreve a forma como uma criança, perante uma potencial situação de perigo, olha para a sua mãe para avaliar a sua resposta àquela situação específica e como a sua reação é guiada pela reação da mãe. De acordo com Hobson (1995: 14) esta referência social guia a criança na sua avaliação da situação e na resposta à mesma ao mesmo tempo que demonstra intersubjetividade, i.e. a consciencialização do estado de espírito/estado emocional de outra pessoa.

Hobson (1995: 14) por sua vez descreve como a intersubjetividade se verifica “entre indivíduos onde as experiências subjetivas de um indivíduo estão tanto ligadas como separadas das

¹³ *Theory of the Mind* na versão original – a Teoria da Mente é a habilidade de atribuir estados mentais a si próprio e aos outros e de compreender que os outros possuem crenças, desejos e intenções que são distintas da sua própria (Premack & Woodruff, 1978: 515–526).

experiências dos outros indivíduos”¹⁴. Desta forma a criança cria uma consciência do seu mundo interior em relação ao mundo exterior. No caso da criança autista, o autor sugere que há uma insuficiência na intersubjetividade verificando-se “um corte nos padrões destas formas de intercâmbio interpessoal suficientemente profundo para afetar a partilha, o conflito ou outros modos de experiência coordenada entre a criança e os outros”¹⁵.

A este propósito ainda, Scheff, Thomas *et al.* (2006: 73) explicam como o contexto de intersubjetividade permite estabelecer o enquadramento mínimo necessário para que ocorra uma interpretação consensual do discurso e vão mais além explicando como o reconhecimento mútuo¹⁶ dos indivíduos é imprescindível para que possa existir um verdadeiro entendimento desse mesmo discurso defendendo que este não está presente exclusivamente nas palavras mas também na mente de cada um dos indivíduos (Scheff, Thomas *et al.* 2006: 81).

Stone *et al.* (2012: 66) sugerem que enquanto bebês, os indivíduos estão biologicamente formatados para coordenar as suas ações com os outros e é esta capacidade de coordenação e de sincronização com os outros que potencia a aprendizagem cognitiva e emocional através da interação social.

Stern (1985: 138-161) vai mais longe e explica como o caminho para a consciencialização do próprio em relação aos outros se faz através da experiência de *sintonização profunda de afetos*¹⁷. Primeiramente, na relação pré-verbal entre pais e filhos - geralmente antes do primeiro ano de idade da criança - os pais aprendem a intuir e a compreender o estado emocional/estado de espírito da criança através das suas ações e dos sons que esta emite. Por seu turno, a criança demonstra reciprocidade, não via imitação, mas antes aprendendo a comunicar as suas próprias necessidades e interesses de uma forma não-verbal. De acordo com Stern, estes momentos correspondem às chamadas “alterações momentâneas dos estados emocionais/estados de espírito presentes nos processos orgânicos de estar vivo”¹⁸. Em terceiro lugar, é necessário que a criança seja capaz de compreender a reação dos pais e de interpretá-la como fazendo parte da sua própria experiência. Stern salienta que “É só na

¹⁴ “between and across individuals [where] one person’s subjective experiences are both linked and differentiated from the experiences of others” (Hobson 1995: 14)

¹⁵ “(...) sufficiently profound disruption in [these] forms of patterned interpersonal interchanges that affect sharing, conflict or other modes of co-ordinated experience between the child and others” (Hobson, 1995: 14).

¹⁶ *Mutual awareness* na versão original (Scheff, Thomas *et al.* 2006: 81).

¹⁷ “accurate affect attunement” (Stern 1985: 138-161).

¹⁸ “momentary changes in feelings states involved in the organic processes of being alive” (Stern 1985: 138-161).

presença destas três condições que o estado emocional/estado de espírito de um indivíduo se torna compreensível por outro indivíduo e que ambos podem sentir, sem recurso à linguagem, que a transação ocorreu”¹⁹.

No caso do Autismo, as dificuldades ocorrem precisamente no terceiro estágio socio-emocional da sintonização profunda de afetos não sendo a criança capaz de compreender as reações dos pais e interpretá-las como fazendo parte da sua própria existência. No entanto, Alvarez & Reid (1999: 6) acreditam que é possível atuar sobre estas dificuldades defendendo que o enfoque deve ser colocado na criança e na sua relação com os outros e que é possível desenvolver competências cognitivas e de comunicação através do estabelecimento de relacionamentos emocionais e afetivos sugerindo que o caminho para a mudança se faz através do desenvolvimento de uma relação emocional/afetiva com a criança.

1.3. MUSICOTERAPIA

Levy, Mandell & Schultz (2009) reconhecem a família e o sistema educativo como as principais fontes de intervenção no tratamento da maioria das crianças autistas salientando, no entanto, a importância que podem assumir programas específicos de tratamento que combinem currículos escolares especializados, terapias de desenvolvimento de competências e tratamentos comportamentais. Independentemente da forma que revistam estes tratamentos, o principal foco é sempre o de “melhorar o estado funcional do indivíduo através da aquisição de competências em áreas deficitárias chave”²⁰ Levy, Mandell & Schultz (2009: 1627–38).

Trevarthen *et al.* (1996) consideram que a musicoterapia recorre ao uso da música como meio de facilitar e promover a comunicação, o relacionamento e a aprendizagem com o intuito de responder a necessidades específicas de um determinado indivíduo sejam estas físicas, mentais, sociais, emocionais ou cognitivas. Imediatamente se percebe a relação entre o uso da música como meio de promoção da comunicação e do relacionamento e o impacto que esta

¹⁹“It is only in the presence of these three conditions that feeling states within one person can be knowable to another and that they can both sense, without using language, that the transaction has occurred” (Stern 1985: 138-161).

²⁰“improve functional status of the individual through acquisition of skills in core deficit areas” (Levy, Mandell & Schultz, 2009: 1627–38).

pode ter no colmatar de deficiências associadas ao espectro autista como sejam as deficiências na interação social e de comunicação.

“Musicoterapia é agora reconhecida como uma forma apropriada e eficaz de ajudar crianças com autismo a desenvolverem capacidades para comunicação emocional e interação social”²¹ (Trevarthen *et al*: 1996, 134).

A musicoterapia pode ser desenvolvida de diversas formas enquadrando-se usualmente em um de dois grandes grupos: a musicoterapia recetiva na qual o musicoterapeuta toca música para um determinado sujeito tendo este por conseguinte um papel passivo e a musicoterapia ativa na qual o próprio sujeito toca os instrumentos. É possível ainda uma combinação de ambas as formas de terapia. Os processos a que a musicoterapia recorre variam ainda consoante os fins que se propõem alcançar e as características de cada indivíduo.

A musicoterapia psicodinâmica vai um pouco mais além na medida em que reconhece e incorpora a importância da sintonização dos afetos no desenvolvimento pré-verbal de uma relação emocional. Stern (1985: 146) põe em prática esta sintonização identificando três categorias comportamentais que podem ser combinadas: intensidade, *timing* e forma. Facilmente se verifica a correspondência musical destas categorias tendo em conta a dinâmica rítmica e afetiva da música.

Por outro lado, a improvisação musical como parte integrante da musicoterapia oferece a flexibilidade necessária para refletir as mudanças dinâmicas que ocorrem momento a momento no mundo interior e emocional de um indivíduo e a relação dessas mudanças com outro indivíduo contribuindo desta forma para a sintonização dos afetos e para o desenvolvimento da intersubjetividade. Sobey & Woodcock (1999: 148) sugerem que “um terapeuta pode tratar como profundos e significativos, sons que porventura inicialmente fossem apenas espontâneos e não intencionais. Tomar consciência que estes estão a ser tratados como [sons] comunicativos pode levar a que sejam usados como tal”²².

²¹ “Music therapy is now recognised as an appropriate and efficient way to help children with autism develop their capacities for emotional communication and social interaction” (Trevarthen *et al*: 1996, 134).

²² “(...) a therapist may treat as meaningful and significant sounds which perhaps initially are spontaneous and unintentional. Becoming aware that these are being treated as communicative may lead to them being used as such” (Sobey & Woodcock 1999: 148).

De acordo com Bartram (1991: 6), a musicoterapia psicodinâmica confere o “potencial especial para o contacto e comunhão”²³ um ambiente facilitador onde o impartilhável se torna partilhável e o mundo interior dos indivíduos se pode “misturar com o de outro e ser conhecido de outro”²⁴(*ibid.*, p. 17).

Para além da improvisação musical e do foco no relacionamento criança-musicoterapeuta, atendendo à importância que reveste a existência de uma estrutura e previsibilidade para a criança autista, é ainda fundamental o estabelecimento de fronteiras muito claras nomeadamente ao nível da consistência na hora, duração e local das sessões por forma a assegurar o sucesso da terapia junto destas crianças (Alvarez & Reid 1999: 6).

²³ “special potential for contact and communion” (Bartram, 1991: 6).

²⁴ “mix with another’s and be known to another” (Bartram, 1991: 17).

Capítulo 2 | Processo de Investigação

A primeira vez que ouvi falar em musicoterapia foi numa masterclass em Londres em 1999, no *Royal Festival Hall* pela pianista Mitsuko Ushida. O conceito em si fascina-me desde então pelos benefícios e sobretudo pela forma como pode mudar a vida de crianças no espectro autista ao nível emocional e social.

2.1. ENQUADRAMENTO

Conheci o Joe, uma criança de 6 anos (nome fictício) em meados de Novembro de 2014 numa aula experimental. A Caroline, mãe do Joe, contactou-me para eu ir semanalmente a casa dela tocar e cantar para o seu filho. Nesse primeiro encontro foi-me explicado que o Joe já tinha tido no ano anterior, em 2013, contacto com música nas sessões de grupo de musicoterapia pagas pelo NHS²⁵. Porém, uma vez que essas sessões eram a duas horas de distância da residência da família, e porque não tinham surtido os resultados por ela esperados desistiram de ir a essas sessões. A Caroline explicou-me que o que era pretendido é que por via da música o Joe aumentasse de alguma forma a sua interação com os outros, o que não sentia que estivesse a acontecer nessas sessões de grupo de musicoterapia, e por isso desistiu de ir. Por este motivo, a Caroline procurava um professor que, à semelhança das sessões de musicoterapia, tocasse e cantasse para o Joe, num ambiente mais familiar, na esperança que a exposição à música alcançasse o objetivo supra (aumentar a interação com os outros).

Assim, de Dezembro de 2014 até final de Fevereiro de 2015 desloquei-me praticamente semanalmente, à quarta-feira, a casa do Joe para tocar e cantar para ele em sessões de 15 a 20 minutos. Com o passar das semanas progressivamente surgiram pequenos sinais na interação do Joe comigo. Com este lento mas encorajador progresso decidi verificar se, em vez de apenas lhe proporcionar um contacto de audição à música por mim tocada e cantada, conseguiria que ele próprio cantasse e/ou tocasse piano. O meu objetivo era perceber se isso faria uma maior diferença na sua vida ao nível da comunicação musical e interação com o mundo, o que também correspondia à intenção da mãe com estas sessões. Ciente do risco de esta se revelar uma tarefa inglória, uma vez que poderia vir a não conseguir obter por parte do

²⁵ NHS – *National Health Service* é o equivalente no Reino Unido ao Sistema Nacional de Saúde Português.

Joe a interação pretendida, após várias horas de reflexão e uma conversa franca sobre o assunto com a sua mãe, decidi mudar radicalmente o tema do meu projeto educativo e fazer um estudo de caso com esta criança. O meu estudo de caso desenrola-se entre Março e Maio de 2015, às quartas-feiras.

2.2. METODOLOGIA

2.2.1. Participante

O participante foi o Joe, nome fictício, uma criança de 6 anos diagnosticado com Autismo (início do espectro). Joe, apesar de já ter tido anterior contacto com música em sessões de musicoterapia em grupo, nunca tinha tido um contacto formal com o piano.

Antes do início deste projeto de investigação foi solicitada autorização formal à encarregada de educação (mãe) para que este estudo de caso se realizasse. Esta autorização foi concedida com uma série de restrições²⁶, a saber: a mãe, Caroline, só autorizou a visualização de gravações áudio e vídeo por mim e/ou pela minha orientadora. Também não autorizou a exibição destas neste documento. Por último, a Caroline solicitou que fosse utilizado um nome fictício para identificar o seu filho.

O Joe frequenta o 1º ano de uma escola privada do ensino básico. Está integrado numa turma de crianças sem necessidades educativas especiais e acompanha o currículo de ensino inglês. Tem apoio individual nas aulas para o auxiliar na aprendizagem de algumas matérias e na realização de exercícios. Sabe escrever, contar e ler. Tem uma predileção por números e por cores. Tal como a generalidade das crianças autistas, o Joe tem imensa dificuldade em comunicar e por isso utiliza com frequência a ecolália.

Nas nove sessões semanais que tivemos entre Dezembro 2014 e finais de Fevereiro 2015, às quartas-feiras, nunca houve contacto físico entre mim e o Joe, e praticamente nenhuma reação à música que eu tocava e cantava. O Joe sentava-se no chão numa grande almofada enquanto ouvia a música. Geralmente eu optava por tocar e cantar canções infantis, e apenas uma despoletou alguma reação – a canção do alfabeto²⁷. Sempre que era tocada e/ou cantada o Joe balanceava o corpo em sintonia com a pulsação da canção. A partir de Março de 2015

²⁶ Ver anexo I

²⁷ *Alphabet Song*, baseada na melodia do tema *Ah vous dirai-je, Maman* K. 265/300e de W. A. Mozart.

inicie o estudo de caso com Joe. Com exceção da primeira sessão, que aconteceu num sábado, todas as sessões se realizaram à quarta-feira à tarde após o Joe regressar a casa da escola. A mudança de dia da primeira sessão aconteceu, porque devido a problemas nos transportes em Londres não consegui deslocar-me até casa do Joe.

2.2.2. Recolha de Dados

A pesquisa que realizei sobre autismo permitiu-me refletir sobre o planeamento das sessões, que se encontram descritas no Capítulo 3, e das estratégias utilizadas, descritas no ponto 2.3.

Tal como nas sessões iniciais, decorrentes entre Dezembro 2014 e Fevereiro de 2015, cada sessão teve a duração de 20 minutos. O plano inicial era filmar 10 sessões que posteriormente pudessem ser analisadas por mim. Todavia, o plano inicial de filmagem teve que ser modificado devido à reação extremamente negativa e agitada do Joe logo na primeira sessão, quando se apercebeu de que estava a ser filmado, e que levou a mãe do aluno a pedir que não fossem efetuadas mais filmagens. A acrescer a este facto, razão principal da não prossecução das filmagens, a sala onde as sessões decorreram também revelou não oferecer as condições ideais para a realização de filmagens por uma série de razões, a saber: i) sala com 2 metros de largura e preenchida com móveis, secretárias, cadeiras, computador e televisão; ii) inexistência de local onde colocar a câmara de modo a ser possível visualizar o teclado e a ação da aula sem que o aluno se apercebesse; iii) aluno com predileção por materiais tecnológicos como telemóveis, computadores, câmaras fotográficas e de filmar identificando perfeitamente o aparelho na mesa ao lado do teclado; iv) teclado localizado entre uma parede à direita e uma mesa à esquerda.

Vi-me assim na necessidade de efetuar uma mudança de estratégia de recolha de dados. Optei então por fazer um diário de bordo onde cada sessão foi registada de forma exaustiva. Para isso usei um pequeno bloco de notas que pousava no início de cada sessão à minha esquerda de forma a poder anotar informações específicas como reações do aluno, número de repetições de determinado comportamento, entre outras, e no final de cada sessão efetuei um resumo detalhado da mesma o qual serviu posteriormente de base à análise das sessões. Sempre que foi possível usei o cronómetro do meu telemóvel que ficava pousado na mesa à esquerda; em momentos relevantes/possíveis fiz registos do cronómetro tirando uma foto ao

ecrã. Também levei uma tabela de classificação que preenchi no final de cada sessão e após escrever o resumo.

2.2.3. Análise de dados

De maneira a avaliar de forma objetiva a evolução do Joe ao nível da interação e da comunicação (verbal e não-verbal) foram definidos por mim parâmetros de avaliação comportamental baseados nas tabelas comportamentais de Lam & Aman (2007: 859) tendo sido atribuído um determinado valor a cada um dos comportamentos numa escala de 0 (zero), registado quando o comportamento não ocorre, a 4 (quatro) registado quando o comportamento ocorre de forma acentuada. Em todas as sessões foi atribuída ao Joe uma classificação em relação a cada um destes parâmetros e, concluído o estudo, foi analisada a evolução do aluno dentro de cada um dos parâmetros infra.

Os parâmetros de avaliação comportamental são os seguintes:

- Atenção focada na professora, atividade, piano – é avaliado o nível de atenção que o aluno demonstra em relação a cada uma destas variáveis.
- Comunicação ecológica e expressiva – é avaliada a frequência de cada um dos tipos de comunicação.
- Participação na música – é avaliada a frequência com que o aluno toca, improvisa, canta, bate palmas e se move fisicamente. É ainda avaliada a resposta a estímulos musicais e verbais.
- Interação com a professora, verbal, musical, imitação musical e ideias próprias – é avaliada a frequência, intensidade e qualidade da interação do aluno em relação a cada uma das variáveis.
- Emotividade musical, verbal, não-verbal, expressão corporal e contacto físico – é avaliada a frequência e intensidade com que o aluno se exprime a nível emocional.

Escala de Comportamento	Descrição
0	Comportamento não ocorre
1	Comportamento ocorre de forma muito suave
2	Comportamento ocorre de forma suave
3	Comportamento ocorre de forma moderada
4	Comportamento ocorre de forma acentuada

Tabela 1 - Escala de comportamento e respetiva descrição

2.3. AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

A minha expectativa era conseguir que o Joe aumentasse a sua comunicação e interação social, neste caso particular, para comigo. Para tal, defini algumas estratégias específicas que deveriam ser trabalhadas nas sessões. A primeira estratégia consistiu em ensinar a tocar no piano a melodia do *Hot Cross Buns*²⁸, apresentada na Figura 1. Esta canção infantil é muito popular no Reino Unido especialmente na época da Páscoa, altura em que as nossas sessões iriam começar.

Hot Cross Buns

Tradicional Inglês



Figura 1 - Melodia Hot Cross Buns

Tendo em conta a importância da existência de uma estrutura – rotina - para uma criança de espectro autista, criei um código de cores com paralelo às notas do piano, para que o Joe aprendesse a tocar a melodia do *Hot Cross Buns* também por associação às cores, como se pode verificar na Figura 2.

²⁸ No anexo IV pode encontrar-se a canção com acompanhamento ao piano.



Figura 2 - Esquema de cores usado para aprendizagem da canção Hot Cross Buns

Adicionalmente, e no que diz respeito à música cantada, escolhi duas canções que pudessem despertar no Joe a vontade de interagir comigo: o *Hello*²⁹ (Figura 3) e *Sing a Rainbow*³⁰ (Figura 4).

Hello

Rosalina Barreto
Adapt. Ana Pessoa

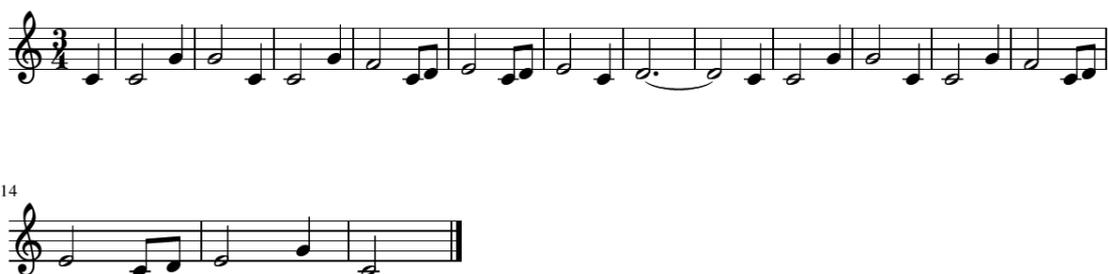


Figura 3 - Melodia do *Hello*

²⁹ No anexo II pode encontra-se a canção com acompanhamento ao piano.

³⁰ No anexo V pode encontra-se a canção com acompanhamento ao piano.

Sing a Rainbow

Arthur Hamilton



Figura 4 - Melodia *Sing a Rainbow*

A escolha destas canções não foi aleatória. A canção *Hello* (Figura 2) foi selecionada devido ao facto de ser uma canção de boas-vindas, introdutória da sessão, em que a letra transmite muito objetivamente este propósito, tão necessário de estar integrado na rotina que é necessária a esta criança.

Hello, hello, hello, hello!
How are you? How are you today?
Hello, hello, hello, hello!
How are you? How are you? Hello!

Mais, o facto de esta canção trabalhar num âmbito de apenas 5ª Perfeita, facilitaria a aprendizagem da mesma, e a recorrência dos intervalos de 5ª Perfeita trabalhariam também a afinação.

Já *Sing a Rainbow* (Figura 4) foi escolhida por falar em cores; segundo a mãe do Joe, as cores são algo que ele adora e reconhece com facilidade. Para além das cores, a letra da canção funciona como um estímulo: “eu consigo cantar um arco-íris (...) e tu consegues cantar um [arco-íris] também”.

Red and yellow and pink and green,
Purple and orange and blue.
I can sing a rainbow, sing a rainbow,
You can sing one too.

O ambiente das sessões continuou a ser familiar; as sessões continuaram a decorrer num espaço confortável e conhecido do Joe, de modo a evitar todos os potenciais obstáculos e fontes de instabilidade, num ambiente propício à aprendizagem e ao estabelecimento de um relacionamento com alguém estranho para ele (eu).

Uma vez que a canção do alfabeto³¹ foi várias vezes tocada e cantada por mim nas sessões de Dezembro a Fevereiro, tendo sido a única que provocou algum tipo de reação no Joe decidi incluir *The Attic Stairs*³² para que o Joe aprendesse as 7 notas musicais que em inglês correspondem à sete primeiras letras do alfabeto – A B C D E F G.

³¹ *Alphabet Song*

³² No anexo III pode encontrar-se a canção com acompanhamento ao piano.

Capítulo 3 | Apresentação e Análise de Resultados

3.1. DIÁRIO DAS SESSÕES

O diário das sessões - diário de bordo – exposto neste capítulo apresenta uma linguagem informal e detalhada, própria de um diário. Amado (2013: 275) salienta que “o recurso a documentos pessoais é frequente em investigações de pendore mais qualitativo, sendo tido como uma opção valiosa em muitas pesquisas”.

Neste diário poder-se-á ler uma descrição do conteúdo das sessões, reação do aluno e comunicação musical e interação social entre professora-aluno.

SESSÃO 1 | 07.03.2015

Combinei com a Caroline que chegaria mais cedo para montar a câmara de filmar, e lá apareci à hora combinada. O Joe estava já na sala onde costumamos ter as nossas sessões - o jardim de inverno da casa - e não reagiu nada bem ao facto de eu estar ali num dia diferente do habitual. Disse: “ó não... ó não... ó não...” sem nunca tirar os olhos do ecrã do telemóvel. Os tempos livres do Joe são passados ali, onde tem o seu computador portátil e todos os seus marcadores, dos quais é extremamente protetor. Nessa sala também está um teclado Yamaha Clavinova que foi comprado pela família para aulas de piano.

As condições da sala não são ideais para fazer gravações de vídeo por causa do local onde está o piano. Calmamente montei a câmara e coloquei-a num sítio onde se conseguisse ver o Joe. O Joe, que continuava a olhar para o telemóvel, de repente reagiu. Levantou-se da cadeira com determinação e derrubou a câmara. Voltou a dizer “ó não... ó não... ó não...” e tapou a cara. Eu disse que não fazia mal e que guardaria o aparelho. Assim fiz, e pensei “se isto se repetir terei que arranjar outra solução”.

A mãe do Joe sentou-o à minha direita no banco do piano e pela primeira vez cantei a canção *Hello*. O Joe não reagiu e olhou o tempo todo para as pernas. A Caroline afastou-se e sentou-se ao fundo da sala como sempre faz.

Disse ao Joe que ia começar a tocar, e pedi-lhe “toca comigo”, ao que ele respondeu “toca comigo”. Fiz uma improvisação simples em FÁM e depois, o Joe começou a tocar. Usou o indicador, o médio e o anelar da mão direita. Eu encorajei-o dizendo “muito bem!”, ao que o Joe respondeu “muito bem!”; depois ele continuou, sempre nas mesmas 3 notas: ré, mi e fá. Sugeri então que trocasse de mão e disse “Joe, troca de mão por favor”, e ele respondeu “Joe, troca de mão por favor”. Não trocou, continuou com a mão direita e nas mesmas 3 notas, não fazendo nenhum padrão rítmico mas seguindo a pulsação com perfeição metronómica. Continuámos a tocar por uns 2 minutos, e depois comecei a fazer um *rallentando*, e terminei. O Joe, não só não abrandou como não parou de tocar. Eu deixei-o tocar, sem dar qualquer instrução, e passado um pouco parou abruptamente. Sorriu.

Eu disse “agora vamos cantar o alfabeto musical” e comecei a cantar “A B C D E F G” enquanto tocava o acompanhamento do livro *The Attic Stairs*³³. O Joe ouviu enquanto balançava o corpo para a frente (na direção do teclado) e para trás, num movimento mais uma vez metronómico, mas sem cantar. Toquei e cantei o exercício sem parar 3 vezes, e o Joe nunca parou de balançar o corpo. Quando parei de tocar o Joe começou a dar sapatadas bem fortes no teclado alternando as mãos, e explorou o teclado todo. Começou na zona do dó 4, subiu até aos agudos. Saltou para o grave, insistiu nessa tessitura e depois foi subindo para os agudos, sempre evitando o contacto com as minhas mãos/braços. Quando chegou à zona do dó central começou a fazer padrões rítmicos: 4 semicolcheias e duas semínimas; repetiu este padrão 7 vezes. Parou de tocar. Levantou-se do banco do piano, deslocou-se até à mesa em frente ao computador, e sentou-se. Comecei a tocar e a cantar *Sing a Rainbow*, repeti. Foi a primeira vez que o Joe ouviu esta canção; não reagiu.

Dei por terminada a sessão. Mais uma vez o Joe não reagiu, nem se levantou do banco. A mãe do Joe disse, “Joe, diz: obrigada Ana, adeus Ana” ao que ele respondeu “Joe, diz: obrigada Ana, adeus Ana”.

Antes da segunda sessão, durante um telefonema, a mãe do Joe pediu-me para não filmar mais. Tinha ficado incomodada com a reação que o filho tinha tido à presença da câmara. Prometi-lhe que não o voltaria a tentar filmar. Foi aí que decidi que teria mesmo que fazer um diário escrito destas sessões, tal como tinha já feito para a Sessão 1.

³³ No anexo III pode encontra-se a canção com acompanhamento ao piano.

SESSÃO 2 | 14.03.2015

Quando cheguei, o Joe estava sentado ao computador, fui ter com ele e disse-lhe “vou pegar na tua mão e levar-te comigo para o piano”. Ele não ofereceu resistência. Veio comigo, ajudei-o a sentar-se e, imediatamente, começou a tocar com as palmas da mão *clusters* aleatórios; acompanhei-o procurando imitar o que ele estava a fazer. Riu-se à gargalhada e continuou com a sua improvisação de *clusters*. Aos 4 minutos e 21 segundos parou. Então cantei e toquei a canção *Hello*. Não reagiu e olhou todo o tempo para as suas pernas.

Disse ao Joe que íamos fazer uma improvisação e disse-lhe “toca comigo”, ao que ele respondeu “toca comigo”. Começou imediatamente a tocar e eu acompanhei-o em DóM. Tinha o dedo indicador da mão direita espetado e assim tocou, saltando aleatoriamente de tecla em tecla. Assim se manteve até aos 7 minutos e 3 segundos, quando começou a usar a palma da mão. Segui-o no mesmo movimento, com a palma e imitei o que ele estava a fazer. Aos 7 minutos e 50 segundos parou e gritou “Ana”, e eu continuei a tocar. Aos 8 minutos e 11 segundos tirou-me as mãos do piano e gritou “Joe”, e começou ele a tocar *clusters* com as palmas das duas mãos. Aos 8 minutos e 45 segundos parou.

De seguida eu disse que ia começar a tocar *The Attic Stairs* e encorajei-o a cantar o alfabeto musical comigo, disse: “Vá lá, canta comigo, deixa-me ouvir a tua voz”. O Joe não reagiu, mas ouviu atentamente a canção. Quando terminei, levantou-se, dirigiu-se à secretária e escreveu nomes num papel – escreveu Arik, Belinda, Christina, Debidin, Eric, Francis, Grace. Continuou a escrever, sempre os mesmos nomes até ocupar toda a folha com eles. Quando terminou, deu-me a mão, e disse-lhe que íamos voltar para o piano.

Disse-lhe: “Agora vamos cantar a canção do arco-íris”, ao que o Joe respondeu “Agora vamos cantar a canção do arco-íris”. Comecei a tocar e a cantar mas fi-lo sozinha. O Joe não teve qualquer tipo de reação.

Terminada a canção peguei em 3 autocolantes: um amarelo, um azul e um cor-de-rosa e coleei o autocolante amarelo no mi, o azul no ré e o rosa no dó (cores escolhidas por serem, segundo a Caroline, as favoritas do Joe). Toquei então com o indicador da mão direita e cantei o nome das cores ao mesmo tempo que tocava nos autocolantes correspondentes: “amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa” e disse “vamos Joe, canta comigo”. O Joe não cantou, nem tocou, mas eu repeti a canção. Peguei-lhe na mão e mostrei-

lhe onde tocar. Apesar do Joe não ter resistido à minha ajuda não conseguiu individualizar os dedos. Ainda assim, e de punho formado, mostrei-lhe o movimento descendente, em *clusters*, de “*amarelo, azul, rosa*”, e voltei a repetir. Assim que terminámos a frase o Joe levantou-se, abriu a porta e foi para a cozinha. Dei por terminada a sessão.

SESSÃO 3 | 21.03.2015

Quando cheguei o Joe estava sentado ao computador. Fui ter com ele e disse-lhe “vou pegar na tua mão e levar-te comigo para o piano”. Ele não ofereceu resistência. Veio comigo, ajudei-o a sentar-se à minha direita e, imediatamente, começou com a mão aberta a tocar *clusters* aleatórios em forte. Imitei-o até ele se acalmar – parou aos 3 minutos e 47 segundos. Depois disse-lhe “Vê como se mexem os meus dedos, um de cada vez. Será que o Joe também quer fazer como a Ana?”. E o Joe, não quis. Voltou aos *clusters* em fortíssimo; acompanhei-o imitando a ação e, desta vez, em menos de 30 segundos acalmou-se. Lembrei-me então de imitar a ação de andar mas com os dedos indicador e médio da mão esquerda, com o braço paralelo ao teclado. Comecei no registo grave e fui subindo, tecla a tecla. O Joe observou e imitou, com a mão direita, começando no registo agudo. Parou algumas teclas antes de “chocar” com a minha mão e regressou ao registo agudo. Passámos 5 minutos a fazer este exercício até que apenas com o dedo indicador toquei e cantei “*amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa*”: repeti 3 vezes. O Joe reagiu voltando ao exercício anterior – começou no agudo e tocou tecla a tecla, ora com o indicador, ora com o médio em legato – tocou até ao fá 3 e parou. Depois tocou no mi e disse “*amarelo*” e eu disse “*muito bem Joe!*” e bati palmas. Ele bateu palmas e tocou outra vez no mi e disse “*amarelo*”. Mais uma vez elogiei com entusiasmo e perguntei “e agora onde está o azul?” e o Joe respondeu “e agora onde está o azul?” e eu toquei no ré e o Joe imitou. Bati palmas com entusiasmo enquanto dizia “*muito bem Joe!*” e ele riu-se à gargalhada. De seguida voltou ao agudo e a descer, tecla em tecla com os dedos indicador e médio. Imitei-o mas comecei no grave e no sentido ascendente. Mais uma vez, antes que pudesse “chocar” com os meus dedos, parou. Então, eu disse “*Vamos cantar a nossa canção!*”; e toquei e cantei a canção *Sing a Rainbow*. O Joe ouviu sem reagir. De seguida, e sem avisar, toquei e cantei outra vez “*amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa*”. Da segunda vez toquei e cantei “*hot cross buns, hot cross buns; one a penny, two a penny; hot cross buns*” e repeti. Desta segunda vez o Joe disse “*hot cross buns*” e eu disse “*sim Joe, vamos lá cantar*

então o *Hot Cross Buns*” e o Joe cantou comigo “*hot cross buns, hot cross buns*”; a segunda parte “*one a penny, two a penny*” cantei sozinha, e ele acompanhou-me na última frase cantando “*hot cross buns*”. Foi a primeira vez que ouvi o Joe cantar.

Dei por terminada a sessão. A mãe do Joe disse: “Joe, diz: obrigada Ana, adeus Ana” e o Joe disse “Joe, diz: obrigada Ana, adeus Ana”.

SESSÃO 4 | 28.03.2015

Cheguei a casa do Joe encharcada. Estava a chover e o vento vinha de todos os lados. Quando entrei em casa, o Joe estava a lanchar douradinhos de peixe e chorava. Tirei os sapatos e tomei um chá quente que a Caroline me ofereceu. Esperei que o Joe acabasse o seu lanche, e fui com ele lavar as mãos; ele continuava sempre a chorar. Disse à Caroline para não se preocupar: mesmo que o Joe não parasse de chorar, talvez a música o ajudasse a relaxar.

Sentámo-nos lado a lado ao piano e o Joe, ainda a chorar, colocou os braços cruzados, em cima do teclado na secção aguda e deitou-se sobre eles. Eu disse “Está na hora da canção *Hello!*” e comecei a tocar e a cantar, o Joe manteve-se na mesma posição sem reagir mas durante a canção parou de chorar. Continuei a sessão com a canção *Sing a Rainbow*; o Joe ouviu mantendo-se na mesma posição. Assim que terminei de tocar, ainda sem se mexer da mesma posição, com os dedos indicador e médio começou a tocar nas teclas pretas, começou no si bemol com o indicador, depois la bemol com o médio, e sol bemol com o indicador outra vez. Voltou para o si bemol e repetiu 17 vezes estas três notas com os mesmos dois dedos. A partir da 3ª vez comecei a acompanhá-lo em SolbM até ele parar. No final das 17 repetições levantou o tronco, descruzou os braços e pousou as mãos nas pernas. Eu disse “Vamos tocar o *Hot Cross Buns!*” e comecei “amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa”. Da segunda vez toquei e cantei “*hot cross buns, hot cross buns; one a penny, two a penny; hot cross buns*” e repeti. O Joe não cantou, mas no final disse: “arco-íris” (pausa) “3 cores” e eu disse “sim Joe! Este arco-íris tem 3 cores” e ele disse “amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa” e eu disse “sim, são essas as cores do nosso arco-íris, será que o Joe consegue encontrar amarelo, azul, rosa no piano? E o Joe tocou dó, ré e mi (rosa, azul e amarelo). Eu disse “muito bem Joe! Encontraste as cores! Onde está amarelo?” e ele tocou no mi. “Onde está azul?” e ele tocou no ré “onde está rosa?” e ele tocou no dó. Eu disse: “muito bem Joe!! Encontraste as cores!”. Ele sorri, pela

primeira vez hoje. Repetimos o exercício. Onde está amarelo?” e ele tocou no mi. “Onde está azul?” e ele tocou no ré “onde está rosa?” e ele tocou no dó. “Muito bem Joe! Agora vamos cantar o alfabeto musical!” E o Joe disse “não! Arco-íris!” e eu cantei *Hot Cross Buns* mas com as nossas cores “amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa” e o Joe, que não cantou, só ouviu, disse “outra vez” e eu cantei outra vez “amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa”.

Dei por terminada a sessão, já tínhamos ultrapassado quase 20 minutos da duração habitual das sessões. A mãe do Joe disse: “Joe, diz: obrigada Ana, adeus Ana” e o Joe disse “Joe, diz: obrigada Ana, adeus Ana”.

SESSÃO 5 | 04.04.2015

Cheguei a casa do Joe e ele estava a lanchar. Cumprimos o nosso ritual de lavagem de mãos e lá fomos, de mão dada, para a nossa sessão.

Ajudei o Joe a sentar-se à minha direita e disse-lhe “está na hora do *Hello!*” e comecei a tocar. Enquanto eu tocava e cantava, o Joe começou a tocar com a palma da mão nas teclas brancas. Tocou sempre o mesmo ritmo (mínima / semínima; mínima / semínima; *simile al fine*). Esta canção é em compasso $\frac{3}{4}$ e começa em anacruse. Tocou em *mf* e sem agressividade. Eu disse “muito bem Joe” e o Joe disse “muito bem Joe”, e bateu palmas sorrindo.

De seguida toquei o arco-íris sem cantar. O Joe disse “arco-íris arco-íris” enquanto eu tocava; na repetição cantei e o Joe embalou-se metronomicamente, quase como um robot, ora para a esquerda, ora para a direita, mas sem cantar ou tocar no piano.

Sem fazer pausa entre uma canção e outra comecei a cantar as nossas cores (mi amarelo; ré azul; dó rosa): “amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa” e repeti “amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa”. O Joe olhava para o teto enquanto eu cantava e tocava. Quando terminei perguntei-lhe se ele me podia dizer onde estava o amarelo e ele apontou para o mi, depois onde estava o azul e ele apontou para o ré e por fim o rosa e ele apontou para o dó. Grande salva de palmas – batemos palmas ao mesmo tempo. O Joe disse “outra vez” e eu voltei a perguntar onde estava o amarelo e ele apontou para o mi, depois onde estava o azul e ele apontou para o ré e por fim o rosa e ele apontou para o dó. Outra salva de palmas. E o Joe disse outra vez “outra

vez” e eu, mais uma vez, perguntei onde estava o amarelo e ele apontou para o mi, depois onde estava o azul e ele apontou para o ré e por fim o rosa e ele apontou para o dó. Outra salva de palmas e muitas gargalhadas.

Mesmo antes de eu dar por terminada a sessão, o Joe começou a tocar com os dedos indicador e médio da mão direita, com o braço paralelo ao teclado. Imediatamente segui a deixa no registo grave e fui subindo, tecla a tecla. O Joe continuou no sentido descendente e antes de chocar com a minha mão, voltou ao agudo e repetiu. Eu recomecei do grave. Encontrámo-nos a meio, sem chocar. O Joe bateu palmas e levantou-se.

A mãe do Joe disse: “Joe, diz: obrigada Ana, adeus Ana” e o Joe disse “Joe, diz: obrigada Ana, adeus Ana”.

SESSÃO 6 | 11.04.2015

Cheguei e o Joe estava a jogar no telemóvel. Fui buscá-lo para ele vir comigo até ao piano, mas ele não queria vir. Sentei-me ao seu lado até ele terminar o jogo das bolinhas; depois levantou-se e foi até ao piano.

Comecei por cantar a canção *Hello*. À semelhança da semana passada, o Joe começou a tocar com a palma da mão nas teclas brancas. Tocou sempre o mesmo ritmo (mínima / semínima; mínima / semínima; *simile al fine*). Fiz uma repetição sem parar, o Joe continuou tocando o mesmo ritmo mas no final cantou *Hello* numa 5ª perfeita. Elogiei-o efusivamente e ele bateu palmas, sorrindo.

De seguida disse-lhe “agora vamos improvisar! Joe, toca nas teclas brancas por favor!” E lá comecei em SolM. O Joe começou a tocar com os dedos indicador e médio da mão direita, com o braço paralelo ao teclado. Desceu tecla a tecla e não parou – continuou em cima da minha mão e disse “cócegas”. Voltou ao agudo enquanto eu continuava com a mesma base harmónica e quando se aproximava do meu registo, avançou sobre a minha mão e voltou a dizer “cócegas”. Rimo-nos os dois.

Avancei para o acompanhamento do *The Attic Stairs* e cantei A B C D E F G e o Joe cantou comigo na 2ª e 3ª repetições. Foi a 1ª vez que o fez. Bati muitas palmas e disse “Muito bem! O Joe sabe o alfabeto musical!” ao que ele respondeu “O Joe sabe o alfabeto musical!” e bateu

palmas. De seguida cantei “amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa” e repeti “amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa”. E depois “*hot cross buns, hot cross buns; one a penny, two a penny, hot cross buns*”. O Joe pegou no meu dedo indicador e tocou dó (rosa), ré (azul), mi (amarelo); dó (rosa), ré (azul), mi (amarelo) e eu peguei no dedo dele e toquei mi (amarelo), ré (azul), dó (rosa); mi (amarelo), ré (azul), dó (rosa). E disse “agora tu” e ele voltou a pegar no meu dedo e tocou mi (amarelo), ré (azul), dó (rosa); mi (amarelo), ré (azul), dó (rosa). Eu disse “Muito bem Joe!” e ele disse “Muito bem Joe”. Eu disse “Joe toca com o teu dedo! Tu consegues!” Ajudei na 1ª nota guiando o indicador e ele tocou as outras duas ré e dó e parou. E eu disse “Outra vez! Amarelo azul rosa!” E ele tocou mi ré dó. E eu disse “Muito bem! Agora rosa rosa!” e ele tocou dó dó e eu disse “azul azul” e ele tocou ré ré e eu disse “E agora amarelo azul rosa!” e ele tocou mi ré dó. Eu levantei os braços e disse “Conseguiste Joe!” e o Joe encostou-se a mim e disse “Conseguiste Joe!”. De seguida toquei e cantei a canção do arco-íris e o Joe embalou o corpo metronomicamente ora para a esquerda ora para a direita. Toquei a canção 3 vezes. No final da 1ª vez encorajei o Joe a cantar e disse-lhe “deixa-me ouvir a tua voz”; ele continuou embalando o corpo, mas sem cantar.

No final, antes da mãe, o Joe disse “adeus Ana”, e olhou para mim pela primeira vez.

SESSÃO 7 | 15.04.2015

Cheguei 10 minutos atrasada graças a uma falha de sinal na linha de metro. A mãe do Joe não estava em casa, só estava o pai a trabalhar. Acompanhou-me até à sala onde o Joe já esperava sentado ao piano e, antes que eu pousasse a mochila na cadeira, começou a tocar com as palmas das mãos aleatoriamente ora, nas teclas brancas, ora nas pretas e disse “toca Ana”. O pai do Joe deixou-nos e foi para a sala ao lado. Sentei-me à esquerda do Joe, como habitualmente, e lá o acompanhei. Sem parar de tocar disse “Joe toca só nas teclas brancas” e o Joe disse “Joe toca só nas teclas brancas” e tocou. Usou o dedo indicador espetado e com o resto da mão fechada em punho. Comecei a cantar e tocar a canção do *Hello* e imediatamente o Joe começou a balançar o corpo em movimentos largos, tocando em teclas brancas aleatórias sempre o mesmo ritmo: mínima / semínima, mínima / semínima, *simile al fine*. No final e à semelhança da sessão passada, cantou uma 5ª perfeita enquanto cantava o *Hello* final. De seguida cantámos o alfabeto musical enquanto eu tocava o acompanhamento de *The*

Attic Stairs. Hoje, o Joe decidiu cantar todo o alfabeto de A-Z e mesmo quando, já ele ia em M, eu disse que tínhamos que parar em G, o Joe continuou até Z. E eu disse “muito bem Joe, sabes dizer todo o alfabeto, mas para tocarmos piano, só precisamos de 7 letras” e, segurando-lhe no dedo indicador, mostrei-lhe onde era o A e toquei com ele: A B C D E F G. Assim que dissemos G, eu levantei as mãos e disse “STOP!” O Joe riu-se à gargalhada e disse “outra vez!”. Voltei a segurar-lhe no dedo e tocamos: A B C D E F G e, juntos, levantámos as mãos e dissemos, quase a gritar, “STOP!”. O Joe riu-se à gargalhada e disse “outra vez!” Repetimos exatamente o exercício mais 3 vezes.

Entretanto, comecei a tocar a canção do arco-íris e o Joe balançou o seu corpo, ora para a direita, ora para a esquerda enquanto a ouvia. Mais uma vez, não cantou.

De seguida cantei “amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa” e repeti “amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa”. E depois “*hot cross buns, hot cross buns; one a penny, two a penny, hot cross buns*”. Disse “Joe, vamos lá tocar o *Hot Cross Buns*! Começamos em que cor?” E o Joe disse “Começamos em que cor?” enquanto apontava para a tecla com o autocolante amarelo. Eu disse “muito bem! Vamos! Eu canto e tu tocas” e o Joe lá tocou com o dedo indicador, mi ré dó, mi ré dó, dó dó, ré ré, mi ré dó. Eu bati-lhe muitas palmas e disse-lhe que ele tinha tocado muito bem. Ele também bateu palmas e disse “muito bem Joe” e encostou-se ao meu ombro. Eu fiz-lhe uma festa na cabeça e disse “Por hoje terminámos, Joe. Estão tão orgulhosa de ti!” e ele respondeu “muito bem Joe”.

SESSÃO 8 | 06.05.2015

Cheguei à hora do costume. O Joe estava aborrecido e a chorar. A Caroline explicou-me que não o tinham deixado sentar-se com o melhor amigo na escola por acharem que ele está demasiado dependente do amigo para fazer tudo. Trocámos algumas impressões sobre o assunto, enquanto o Joe ainda aborrecido e a chorar, comia uma tigela de cubos de manga e iogurte.

Terminado o lanche, e depois de lavarmos as mãos, fomos de mão dada para a sala do piano. Ajudei-o a sentar-se à minha direita como habitual e cantei a canção *Hello*. O Joe começou a chorar outra vez, levantou-se e foi deitar-se no chão, entre mim (as minhas costas) e a parede.

Continuei sozinha. Toquei e cantei o alfabeto musical com o habitual *The Attic Stairs*, repeti. Depois toquei e cantei as notas A B C D E F G e disse “STOP” tal como na sessão passada e nada. O Joe permanecia no chão, estático, de olhos fixados no teto.

Depois disse-lhe: agora vou tocar a canção do arco-íris. Comecei a tocar e o Joe, quase a gritar, acompanhou-me cantando do início ao fim, com toda a letra e sem trocar palavras. No final bati palmas e disse: “Muito bem Joe!! Adorei a tua canção do arco-íris!” O Joe levantou-se do chão, eu levantei a mão e disse: “Dá cá mais 5!”. O Joe respondeu ao gesto e disse: “Fim! Adeus Ana!” Abandonou a sala.

E assim, acabou a nossa sessão.

SESSÃO 9 | 13.05.2015

Hoje estive um dia lindo, não havia uma nuvem no céu. Quando cheguei a casa, o Joe estava a saltar no trampolim no jardim e tinha tudo menos vontade de vir para a sessão. A mãe do Joe disse-lhe que se ele viesse comigo lhe dava um *Jaffa cake*³⁴ no final. O Joe saiu prontamente do trampolim e veio comigo. Comecei por cantar a canção *Hello*. O Joe começou a tocar com a palma da mão nas teclas brancas. Tocou sempre o mesmo ritmo (mínima / semínima; mínima / semínima; *simile al fine*). Fiz uma repetição sem parar, o Joe continuou a tocar o mesmo ritmo e, no final, cantou *Hello* numa 5ª perfeita. Elogiei-o efusivamente, ele bateu palmas e disse “Muito bem Joe”.

De seguida fizemos o exercício do alfabeto. O Joe cantou o alfabeto comigo, enquanto eu fazia o acompanhamento do *The Attic Stairs* e sempre que dizia “G” gritava “STOP” de seguida antes de voltar a “A”. Repetimos o exercício 3 vezes. Sem parar de tocar, fiz uma ponte harmónica para a canção do arco-íris e comecei a cantar. O Joe pousou as mãos nas suas pernas e não cantou. Eu disse “Joe eu sei que tu sabes cantar esta canção. Canta comigo, deixa-me ouvir a tua voz!” e ele cantou. Elogiei-o no final dizendo que adorava ouvi-lo cantar e ele disse “ok Ana, adeus!”. Eu disse que ainda não tínhamos acabado a sessão, só faltava tocar o *Hot Cross Buns* e o Joe, já em pé e batendo a pulsação com a mão no banco do piano disse “*hot cross buns, hot cross buns, one a penny, two a penny, hot cross buns*”. Tive que fazer um esforço para não me rir. Disse-lhe “muito bem Joe, cantaste o *Hot Cross Buns* sozinho! Vai lá para o teu

³⁴ *Jaffa cake* é um bolo em forma de bolacha com recheio de laranja e coberto de chocolate.

trampolim” e o Joe disse “*não! Jaffa cake para o Joe*” e a mãe que entretanto entrou na sala pelo jardim, deu-lhe o *Jaffa cake* e o Joe saiu para o jardim direto para o seu trampolim.

SESSÃO 10 | 20.05.2015

Entrei em casa e dirigi-me à cozinha onde o Joe estava a lanchar cubinhos de manga com iogurte. Quando terminou fui lavar as mãos com ele e dirigimo-nos à sala do piano para começar a sessão.

Sentámo-nos lado a lado como habitualmente e eu comecei a tocar a introdução do *Hello*. Começámos a cantar juntos, o Joe cantou “*Hello Hello Hello Hello*”, eu cantei “*How are you? How are you today?*”, juntos cantámos “*Hello hello hello hello*”, eu “*How are you? How are you?*” e juntos “*Hello!*”. Eu disse “muito bem Joe!” ele bateu palmas e disse “muito bem Joe!”. De seguida comecei a tocar uma base harmónica em F#M e disse ao Joe para ele tocar comigo mas só nas teclas pretas. Ele espetou o dedo indicador, recolhendo todos os outros dedos e tocou comigo. No final fiz um *ralentando* e o Joe parou exatamente ao mesmo tempo que eu. Elogiei-o dizendo que era maravilhoso ele estar a ouvir atentamente a música que estávamos a fazer. Ele sorriu. Eu disse “agora está na hora do alfabeto” e o Joe disse “A B C D E F G! STOOOOOOOP!” e eu disse “muito bem Joe!” e ele disse “muito bem Joe!” De seguida, depois de indicar ao Joe onde estava a tecla A, ele tocou e cantou “A B C D E F G” e gritou “STOP”.

Depois disse-lhe “Agora está na hora da canção do arco-íris!”, ao que o Joe não respondeu. Fiz uma pequena introdução de 2 compassos e o Joe começou a cantar no sítio certo. Cantou toda a canção e no final bateu palmas rindo à gargalhada. Eu disse-lhe “adoro ouvir-te cantar Joe” e ele disse “O Joe adora arco-íris” e eu disse-lhe “eu também Joe! E sabes de que é que gosto mais? De *Hot Cross Buns!*” e o Joe disse “amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa”. Depois de o elogiar muito sugeri que tocasse nas teclas que tinham os autocolantes com cores. O Joe tocou nas cores com o dedo indicador e eu, mais uma vez, elogiei-o e bati-lhe palmas. De seguida sugeri que chamássemos a mãe, o pai e a irmã para o ouvirem tocar. O Joe levantou-se abriu a porta e foi até à cozinha. Quando lá chegou não disse nada, mas pegou na mão da mãe e levou-a até à sala do piano. O pai e a irmã seguiram-nos.

Eu disse: “vamos então tocar o *Hot Cross Buns!*” e o Joe disse “*Hot Cross Buns!*”. Disse ao Joe para preparar o dedo para tocar e ele disse “não!!”. E eu disse “ok, então eu canto primeiro” e cantei “amarelo, azul, rosa; amarelo, azul, rosa; rosa rosa, azul azul, amarelo, azul, rosa”; depois cantei “*hot cross buns, hot cross buns; one a penny, two a penny; hot cross buns*”. De seguida o Joe começou a tocar, com o dedo indicador da mão direita; fê-lo sem se enganar as notas. Todos bateram muitas palmas e o Joe encostou-se ao meu ombro, um pouco envergonhado. Coloquei o meu braço direito sobre as costas dele, fiz-lhe uma festa no ombro direito e disse-lhe “Tocaste mesmo bem! E que tal agora mostrarmos a canção do arco-íris?”. O Joe endireitou-se no banco e eu comecei por tocar uma introdução de 2 compassos e começamos a cantar. Fizemos uma repetição e a mãe e irmã cantaram connosco. No final o Joe riu-se à gargalhada enquanto lhe batíamos palmas. Levantou-se e dirigiu-se à mãe. Disse “*Joe Jaffa cake*” e a mãe disse-lhe que lhe daria dois, uma vez que ele tinha tocado e cantado tão bem.

Eu e a Caroline combinámos continuar com as sessões na semana seguinte até ao final de Junho.

3.2. ANÁLISE DAS SESSÕES

SESSÃO 1 | 07.03.2015

Joe revelou-se surpreendido ao ver-me em sua casa num dia diferente do habitual - sábado em vez da habitual quarta-feira. Esta mudança de dia aconteceu, porque na primeira quarta-feira do mês, dia em que era suposto começar o estudo, tivemos que cancelar a sessão devido a uma falha nos transportes em Londres que me impossibilitou de chegar até casa do Joe. Também não reagiu de forma positiva à presença da câmara de filmar, que teve que ser retirada do seu campo de visão e da sala. As condições da sala onde está o piano não são as ideais, e não existe um local onde se pudesse colocar a câmara de filmar, de modo a que o Joe não a visse.

Na 1ª parte da sessão o aluno não teve qualquer reação visível à canção *Hello* que estava a ser tocada. As respostas aos estímulos e/ou perguntas foram sempre ecológicas, subcategoria dos comportamentos de imitação conforme Ganos et al. (2012). Quando lhe foi solicitado tocar

acompanhando-me em forma de improvisação, reagiu tocando sempre num movimento repetitivo da mão direita, de uma precisão metronómica incrível.

Como se pode verificar na Tabela 2 o comportamento em cada um dos parâmetros quase não ocorreu.

SESSÃO 1	Descrição comportamental	Escala de Comportamento
Atenção focada em	Professora	1
	Atividade	1
	Piano	1
Comunicação	Ecológica	2
	Expressiva	0
Participação na música	Tocar	1
	Improvisar	1
	Cantar	0
	Bater palmas	0
	Movimento corporal	1
	Resposta a estímulos musicais	1
	Resposta a estímulos verbais	0
Interação	Professora	0
	Verbal	0
	Musical	0
	Imitação musical	0
	Ideias próprias	0
Emotividade	Musical	0
	Verbal	2
	Não verbal	1
	Expressão corporal/contacto físico	0

Tabela 2 - Classificação da sessão 1

SESSÃO 2 | 14.03.2015

Pela primeira vez tivemos contacto físico. O Joe estava concentrado no computador e para lhe captar a atenção para podermos iniciar a sessão dei-lhe a mão e ele reagiu positivamente indo de mão dada comigo para o piano. A improvisação de *clusters* foi longa e serviu como um exercício calmante; todos os movimentos do Joe a tocar foram imitados até que ele parou.

Introdução do alfabeto musical com uma reação interessante – o aluno escreveu nomes de colegas da escola com as iniciais A B C D E F G, numa clara associação entre as iniciais dos nomes e o alfabeto. Não parou até ter toda a folha A4 preenchida. Este comportamento enquadra-se no comportamento ritualista identificado por Lam & Aman (2007) como uma das características do Autismo. Depois continuou a sessão normalmente.

Foi a primeira vez que o Joe ouviu a canção *Sing a Rainbow*. Não teve qualquer tipo de reação corporal ou emocional à canção; manteve-se estático e com o olhar parado numa única direção.

Introdução de *Hot Cross Buns*, das cores e respetivas notas. Amarelo para a nota mi; azul para a nota ré; cor-de-rosa (rosa) para a nota dó. Foi demonstrada a sequência de notas e cores bem como a canção original. Apesar de o aluno não conseguir individualizar os dedos, tocou com o punho o desenho melódico da canção.

Conforme demonstra a Tabela 3 há uma ligeira evolução positiva na participação na música e na interação comigo.

SESSÃO 2	Descrição comportamental	Escala de Comportamento
Atenção focada em	Professora	2
	Atividade	1
	Piano	1
Comunicação	Ecológica	2
	Expressiva	0
Participação na música	Tocar	2
	Improvisar	2
	Cantar	0
	Bater palmas	0
	Movimento corporal	1

	Resposta a estímulos musicais	1
	Resposta a estímulos verbais	1
Interação	Professora	1
	Verbal	0
	Musical	0
	Imitação Musical	0
	Ideias próprias	0
Emotividade	Musical	0
	Verbal	2
	Não verbal	1
	Expressão corporal/contacto físico	1

Tabela 3 - Classificação da sessão 2

SESSÃO 3 | 21.03.2015

A sessão começou com *clusters* tocados pelo Joe, que explorou todo o teclado numa dinâmica geralmente forte. Tudo o que Joe tocou foi imitado, em termos de movimento, intensidade de som e padrão rítmico. Pela primeira vez individualizou os dedos indicador e médio por iniciativa própria, imitando o exercício introduzido por mim. Tocou só nas teclas brancas, tecla a tecla no sentido descendente desde sol 6 até si 3.

Não houve qualquer tipo de reação corporal ou emocional à canção *Sing a Rainbow*. O aluno manteve-se estático e com o olhar parado numa única direção.

Pela primeira vez o aluno cantou as palavras *Hot Cross Buns* numa afinação perfeita.

O Joe utilizou pela primeira vez comunicação expressiva referindo-se à canção *Hot Cross Buns*. Iguamente pela primeira vez cantou e bateu palmas aumentando o nível de participação na sessão, revelando também uma maior resposta a estímulos musicais e verbais (ver tabela 4).

SESSÃO 3	Descrição comportamental	Escala de Comportamento
Atenção focada em	Professora	2
	Atividade	1
	Piano	1
Comunicação	Ecológica	2
	Expressiva	1

Participação na música	Tocar	2
	Improvisar	2
	Cantar	1
	Bater palmas	2
	Movimento corporal	1
	Resposta a estímulos musicais	2
	Resposta a estímulos verbais	2
Interação	Professora	1
	Verbal	0
	Musical	1
	Imitação musical	0
	Ideias próprias	1
Emotividade	Musical	1
	Verbal	0
	Não verbal	1
	Expressão corporal/contacto físico	1

Tabela 4 - Classificação da sessão 3

SESSÃO 4 | 28.03.2015

O Joe chorou durante a primeira parte da sessão e manteve-se numa posição corporal de descanso sobre o piano. Apesar de ter parado de chorar durante a canção *Hello*, manteve-se na mesma posição (sobre o piano). Continuou também na mesma posição corporal enquanto era tocada e cantada a *Sing a Rainbow*. Por iniciativa própria o aluno, com os dedos indicador e médio da mão direita, tocou nas 3 teclas pretas em sentido descendente – sib, láb e solb. Fê-lo 18 vezes, sem uma única diferença, sempre com o mesmo andamento e intensidade. Igualmente por iniciativa própria parou. Enquanto tocou as 3 notas acima referidas foi acompanhado por mim, num encadeamento harmónico improvisado em SolbM. No final desta atividade Joe levantou o tronco e endireitou-se na cadeira. A canção *Hot Cross Buns* foi cantada com o nome das cores e de seguida com a letra da canção. O Joe ouviu sem qualquer reação, estático e fixando o mesmo ponto na parede. No final o Joe fez uma observação e interagiu verbalmente pela primeira vez na sessão. Na 1ª intervenção referiu a palavra arco-íris e depois de uma pausa surgiu uma 2ª intervenção em que disse “3 cores”. As intervenções foram elogiadas, e concluído que o arco-íris com que trabalhamos a canção *Hot Cross Buns* só

tem 3 cores. Pela 1ª vez ocorreu uma interação direta de pergunta – resposta entre o Joe e eu, na qual eu perguntava ao Joe onde estava cada uma das cores e o Joe as tocava/encontrava no piano. Ou seja, ainda que só através de comunicação não-verbal, o Joe foi capaz de responder às minhas perguntas identificando as cores/teclas que compõem a canção *Hot Cross Buns*.

Pela primeira vez, como se pode verificar na Tabela 5, a intensidade da comunicação ecológica diminuiu, enquanto que o nível de comunicação expressiva se manteve. Ao nível da participação na música não houve qualquer improvisação, mas em compensação o tocar, o cantar e as respostas aos estímulos musicais e verbais mantiveram-se. Já ao nível da emotividade não verbal verifica-se uma evolução muito positiva.

SESSÃO 4	Descrição comportamental	Escala de Comportamento
Atenção focada em	Professora	2
	Atividade	1
	Piano	1
Comunicação	Ecológica	1
	Expressiva	1
Participação na música	Tocar	2
	Improvisar	0
	Cantar	1
	Bater palmas	0
	Movimento corporal	1
	Resposta a estímulos musicais	2
	Resposta a estímulos verbais	2
Interação	Professora	1
	Verbal	0
	Musical	1
	Imitação musical	1
	Ideias próprias	1
Emotividade	Musical	1
	Verbal	0
	Não verbal	3
	Expressão corporal/contacto físico	1

Tabela 5 - Classificação da sessão 4

SESSÃO 5 | 04.04.2015

Joe reagiu pela 1ª vez à canção *Hello* tocando um padrão rítmico de mínima semínima do início ao fim da canção. Respondeu efusivamente ao elogio ainda que tivesse repetido exatamente a mesma frase usada para tal. Durante a *Sing a Rainbow*, apesar de não ter cantado interveio usando repetidamente a palavra arco-íris o que denota entendimento e reconhecimento não só da canção, mas da descrição da letra da mesma. Usou o corpo para se embalar de forma metronómica enquanto ouvia a canção. Lam & Amam (2007) descrevem estes movimentos repetitivos como estereotipia.

Durante o *Hot Cross Buns* o aluno mostrou-se absorto. Porém, foi capaz de responder não-verbalmente a perguntas diretas usando o dedo indicador para mostrar as cores. Inteveio claramente pedindo para fazer outra vez o exercício dizendo “outra vez”.

Por iniciativa própria repetiu o exercício que foi introduzido numa sessão anterior, movendo os dedos indicadores e médio, com o braço direito paralelo ao teclado e tocando notas, uma a uma em movimento descendente – começou no lá6 e terminou no si3. Também por iniciativa própria terminou o exercício, bateu palmas e levantou-se para ir embora da sala.

Na tabela 6 podemos observar que há um ligeiro aumento da atenção na atividade e no piano.

SESSÃO 5	Descrição comportamental	Escala de Comportamento
Atenção focada em	Professora	2
	Atividade	2
	Piano	2
Comunicação	Ecológica	2
	Expressiva	1
Participação na música	Tocar	2
	Improvisar	2
	Cantar	1
	Bater palmas	2
	Movimento corporal	1
	Resposta a estímulos musicais	2
	Resposta a estímulos verbais	2
Interação	Professora	1
	Verbal	1

	Musical	1
	Imitação Musical	1
	Ideias próprias	1
Emotividade	Musical	1
	Verbal	0
	Não verbal	3
	Expressão corporal/contacto físico	1

Tabela 6 - Classificação da sessão 5

SESSÃO 6 | 11.04.2015

Aguardei que o Joe terminasse a atividade em que estava envolvido, respeitando os seus *timings*. O Joe reagiu à canção *Hello* tocando um padrão rítmico de mínima semínima do início ao fim da canção, no final cantou o último compasso fazendo um intervalo de 5ª numa afinação irrepreensível. Reagiu ao elogio batendo palmas. Através de uma improvisação, o Joe aplicou o exercício feito em sessões passadas, movendo os dedos indicador e médio nas teclas brancas. Desta vez porém, por iniciativa própria avançou sobre a minha mão promovendo contacto físico no decurso da sessão. Comunicou usando as palavras fazer cócegas, ou seja, associou o movimento dos dedos sobre o espaço físico de outra pessoa com esse ato. Riu-se espontaneamente. Aluno cantou pela 1ª vez todo o alfabeto musical e bateu palmas depois de repetir o elogio dado pela professora.

As cores de *Hot Cross Buns* foram introduzidas com a melodia, antes da letra. Depois da letra ser cantada, o aluno, por iniciativa própria pegou no meu dedo indicador esquerdo e tocou as notas dó, ré e mi – o contrário da melodia original mi, ré e dó. De seguida o Joe foi encorajado a tocar as notas mi, ré e dó. Com ajuda conseguiu fazê-lo. Após o elogio efusivo sobre a melodia tocada, o Joe encostou lateralmente o seu corpo ao meu e repetiu a frase usada para o elogio. O Joe reagiu corporalmente à canção *Sing a Rainbow* balanceando o corpo na mesma medida da pulsação.

Conforme se verifica na tabela 7 há novo incremento da atenção a todos os níveis (professora, atividade e piano), significativo aumento da interação e imitação musical e da expressão corporal/contacto físico.

SESSÃO 6	Descrição comportamental	Escala de Comportamento
Atenção focada em	Professora	3
	Atividade	3
	Piano	3
Comunicação	Ecológica	1
	Expressiva	1
Participação na música	Tocar	2
	Improvisar	2
	Cantar	1
	Bater palmas	2
	Movimento corporal	1
	Resposta a estímulos musicais	2
	Resposta a estímulos verbais	2
Interação	Professora	2
	Verbal	1
	Musical	3
	Imitação musical	3
	Ideias próprias	0
Emotividade	Musical	1
	Verbal	1
	Não verbal	3
	Expressão corporal/contacto físico	2

Tabela 7 - Classificação da sessão 6

SESSÃO 7 | 15.04.2015

O Joe fez-me um pedido claro para que começasse a tocar. Reagiu à canção *Hello* tocando um padrão rítmico de mínima semínima do início ao fim da canção e no final cantou o último compasso fazendo um intervalo de 5ª numa afinação irrepreensível.

O Joe cantou todo o alfabeto em vez de parar na nota sol (G) e ainda que lhe tivesse sido solicitado para parar, só o fez quando chegou a Z. Ensinei que dissesse a palavra stop depois de G ao que reagiu e imitou, pedindo ainda que o exercício fosse repetido.

O Joe reagiu corporalmente à canção *Sing a Rainbow* balanceando o corpo na mesma medida da pulsação.

As cores de *Hot Cross Buns* foram cantadas seguidas da canção com a letra. O Joe foi encorajado a tocar apenas sendo apontado o local certo da 1ª tecla. Pela 1ª vez toda a melodia foi tocada por ele sem ajuda e sem qualquer erro. O Joe, entendendo o sucesso da sua ação encostou o seu corpo ao meu em jeito de meiguice, aumentando assim, tal como se verifica na tabela abaixo, a intensidade do parâmetro emotividade - contacto físico. Pela primeira vez verifica-se uma clara inversão na intensidade da comunicação ecológica (que daqui para a frente se torna quase nula) para a comunicação expressiva a qual até ao final das sessões se verifica de forma geralmente moderada.

SESSÃO 7	Descrição comportamental	Escala de Comportamento
Atenção focada em	Professora	3
	Atividade	3
	Piano	3
Comunicação	Ecológica	1
	Expressiva	3
Participação na música	Tocar	2
	Improvisar	3
	Cantar	1
	Bater palmas	2
	Movimento corporal	2
	Resposta a estímulos musicais	3
	Resposta a estímulos verbais	3
Interação	Professora	2
	Verbal	2
	Musical	3
	Imitação musical	3
	Ideias próprias	1
Emotividade	Musical	3
	Verbal	2
	Não verbal	3
	Expressão corporal/contacto físico	3

Tabela 8 - Classificação da sessão 7

SESSÃO 8 | 06.05.2015

O Joe mostrou-se transtornado, chorando, durante quase toda a sessão. Deitado no chão e a olhar para o teto, não reagiu até ouvir tocar a canção *Sing a Rainbow*. Cantou toda a canção, com a letra certa e melodia impecavelmente afinada, mas com uma voz forte, quase enraivecida. O aluno foi elogiado e tomou a iniciativa de terminar a sessão, saindo da sala e despedindo-se por iniciativa própria.

Na tabela 9 pela primeira vez verifica-se com intensidade acentuada a participação na música (cantar), a interação musical e a emotividade musical e a emotividade não verbal.

SESSÃO 8	Descrição comportamental	Escala de Comportamento
Atenção focada em	Professora	1
	Atividade	0
	Piano	0
Comunicação	Ecolálica	0
	Expressiva	2
Participação na música	Tocar	0
	Improvisar	0
	Cantar	4
	Bater palmas	0
	Movimento corporal	0
	Resposta a estímulos musicais	2
	Resposta a estímulos verbais	2
Interação	Professora	0
	Verbal	2
	Musical	4
	Imitação musical	0
	Ideias próprias	2
Emotividade	Musical	4
	Verbal	2
	Não verbal	4
	Expressão corporal/contacto físico	0

Tabela 9 - Classificação da sessão 8

SESSÃO 9 | 13.05.2015

O Joe não estava interessado no piano, queria ficar a saltar no trampolim. A mãe prometeu-lhe um *Jaffa cake* (lambarice favorita de Joe) caso ele fosse para a sessão.

O Joe reagiu à canção *Hello* tocando um padrão rítmico de mínima semínima do início ao fim da canção, no final cantou o último compasso fazendo um intervalo de 5ª numa afinação irrepreensível. No final reagiu ao elogio dado, bateu palmas e interveio verbalmente auto elogiando-se.

O exercício do alfabeto musical foi feito com êxito, pois pela primeira vez e sem hesitar o Joe disse o alfabeto, parou na nota sol (G) e gritou stop.

Depois de ouvir a canção *Sing a Rainbow* sem reagir, o Joe foi encorajado a cantar. Fê-lo com perfeição e no final assumiu que a sessão tinha terminado. Levantou-se da cadeira e quando lhe foi dito que não podia ir embora naquele momento pois ainda faltava tocar o *Hot Cross Buns* reagiu musical e verbalmente batendo a pulsação com a mão no banco do piano e dizendo a letra da canção. No final e após ser elogiado recusou regressar ao jardim sem antes receber a sua recompensa – o *Jaffa cake*.

Na tabela 10 pode verificar um acréscimo generalizado e consistência ao nível dos parâmetros de interação e atenção.

SESSÃO 9	Descrição comportamental	Escala de Comportamento
Atenção focada em	Professora	3
	Atividade	3
	Piano	3
Comunicação	Ecológica	0
	Expressiva	3
Participação na música	Tocar	4
	Improvisar	2
	Cantar	4
	Bater palmas	0
	Movimento corporal	2
	Resposta a estímulos musicais	3
	Resposta a estímulos verbais	3

Interação	Professora	2
	Verbal	3
	Musical	3
	Imitação musical	3
	Ideias próprias	3
Emotividade	Musical	3
	Verbal	2
	Não verbal	3
	Expressão corporal/contacto físico	1

Tabela 10 - Classificação da sessão 9

SESSÃO 10 | 20.05.2015

A canção *Hello* foi quase toda cantada pelo Joe numa afinação impecável.

Respondeu pela primeira vez a um *rallentando* entendendo o final da improvisação. Sem ser acompanhado ao piano por mim foi capaz de cantar e tocar o alfabeto musical. Fê-lo com confiança.

Entendeu musicalmente a introdução da canção *Sing a Rainbow* e começou a cantar no compasso correto. Interagiu verbalmente dizendo que adora arco-íris, expressou verbalmente uma predileção. A sua linguagem corporal manteve-se serena na presença da família na sala. Porém, reagiu negativamente expressando verbalmente o seu desagrado quando lhe foi solicitado que tocasse *Hot Cross Buns*. Depois de ser encorajado por mim, tocou sem nenhuma falha e quando foi elogiado e aplaudido, curvou o corpo e encostou-se ao meu ombro com a cabeça para baixo, envergonhado mas sorridente.

De seguida sugeri que cantasse a canção *Sing a Rainbow* e o Joe revelou uma imediata mudança de posição corporal. Sentou-se corretamente, costas direitas no seu espaço do banco de frente para o teclado. O Joe reagiu musicalmente à introdução da canção. A família acompanhou-o cantando na 2ª e 3ª repetições. No final, enquanto era aplaudido, reagiu rindo à gargalhada e manifestou verbalmente a vontade de ser recompensado com o seu predileto *Jaffa cake*.

SESSÃO 10	Descrição comportamental	Escala de Comportamento
Atenção focada em	Professora	3
	Atividade	4
	Piano	3
Comunicação	Ecológica	0
	Expressiva	3
Participação na música	Tocar	4
	Improvisar	3
	Cantar	4
	Bater palmas	2
	Movimento corporal	3
	Resposta a estímulos musicais	3
	Resposta a estímulos verbais	3
Interação	Professora	4
	Verbal	4
	Musical	3
	Imitação musical	3
	Ideias próprias	2
Emotividade	Musical	3
	Verbal	3
	Não verbal	3
	Expressão corporal/contacto físico	3

Tabela 11 - Classificação da sessão 10

3.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

De um modo geral a evolução foi consistente e positiva exceção feita à sessão 8 devido à disposição emocional do Joe.

Ao nível da atenção, conforme se pode verificar no gráfico 1, não obstante a atenção em mim ter sido o parâmetro onde mais rapidamente se notou uma alteração, o facto é que com o evoluir das sessões a atenção na atividade e a atenção no piano foram os parâmetros que registaram maior evolução.

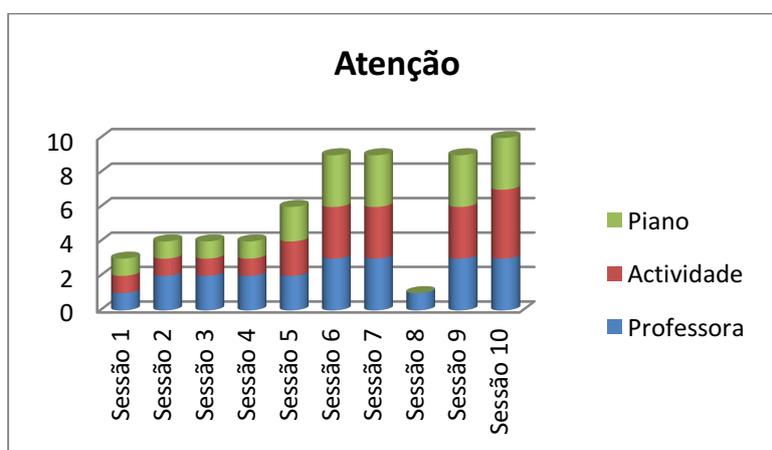


Gráfico 1 - Parâmetro de Avaliação: Atenção

O gráfico 2 por sua vez mostra uma evidente substituição gradual da comunicação ecológica por uma comunicação expressiva que se torna exclusiva a partir da sessão 8.

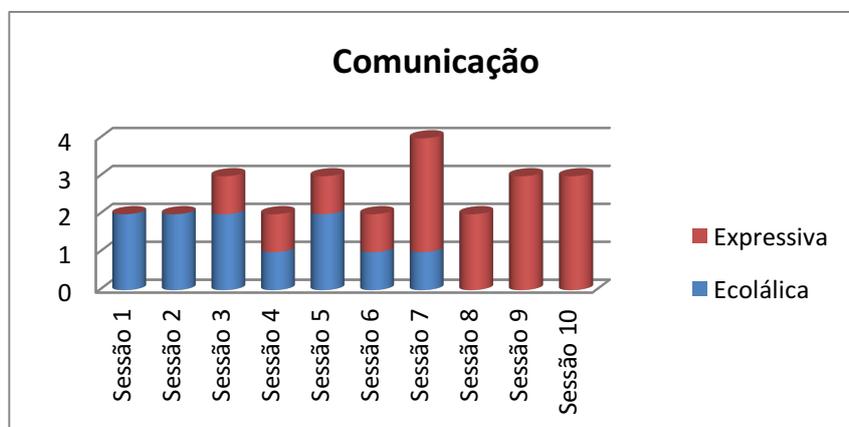


Gráfico 2 - Parâmetro de Avaliação: Comunicação

A participação na música foi gradual em todos os seus parâmetros com especial destaque na sessão 10 em que todos ocorreram com intensidades semelhantes.

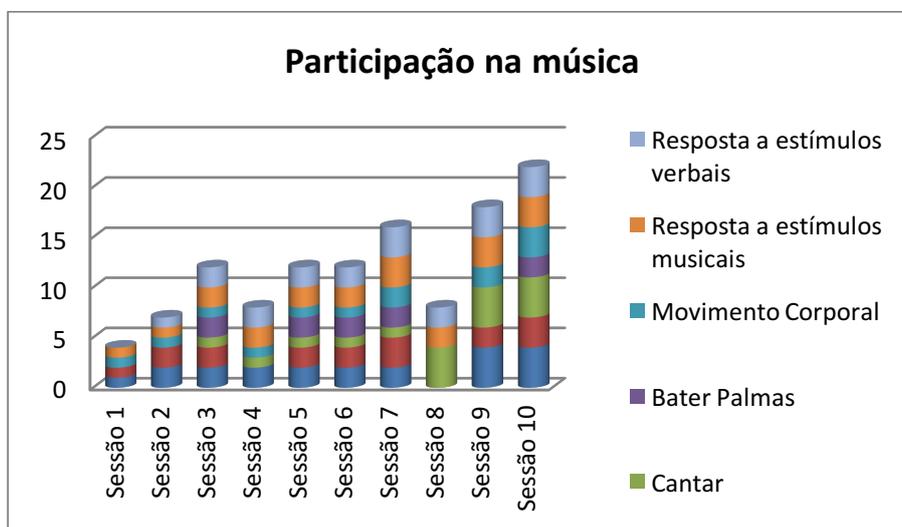


Gráfico 3 - Parâmetro de Avaliação: Participação na Música

O gráfico 4 demonstra com clareza a evolução da total ausência de interação por parte do Joe verificada na primeira sessão para uma interação acentuada especialmente nas sessões 9 e 10 e com particular destaque para a interação verbal e para a interação comigo.

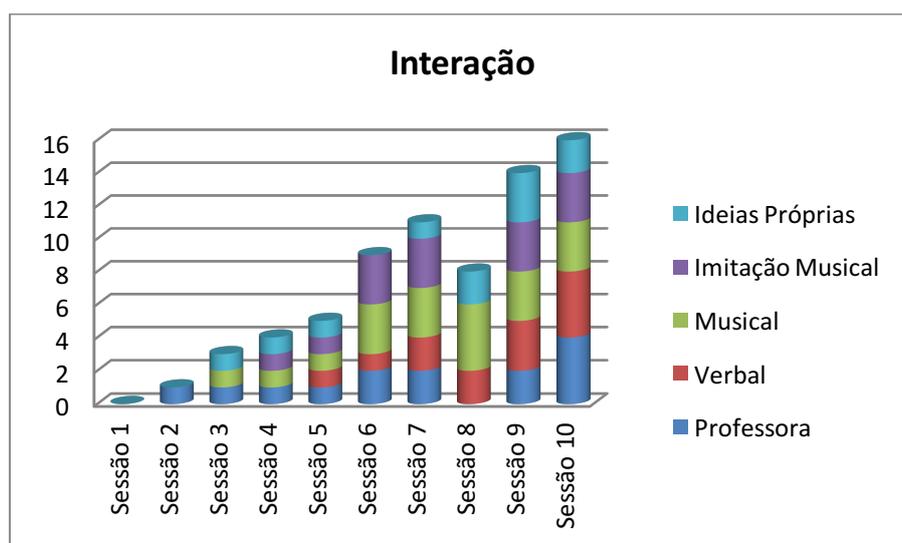


Gráfico 4 - Parâmetro de Avaliação: Interação

Ao nível da emotividade, o gráfico 5 evidencia uma clara evolução em todos os parâmetros. No que diz respeito à emotividade musical esta só se começa a revelar a partir da sessão 3. Já a emotividade não verbal começa a manifestar-se desde logo mas regista uma clara evolução a partir da sessão 4 inclusive. O contacto físico por sua vez é quase inexistente na primeira sessão e vai evoluindo gradualmente até à sessão 10 com exceção da sessão 8 uma vez que o Joe passou a sessão deitado no chão.

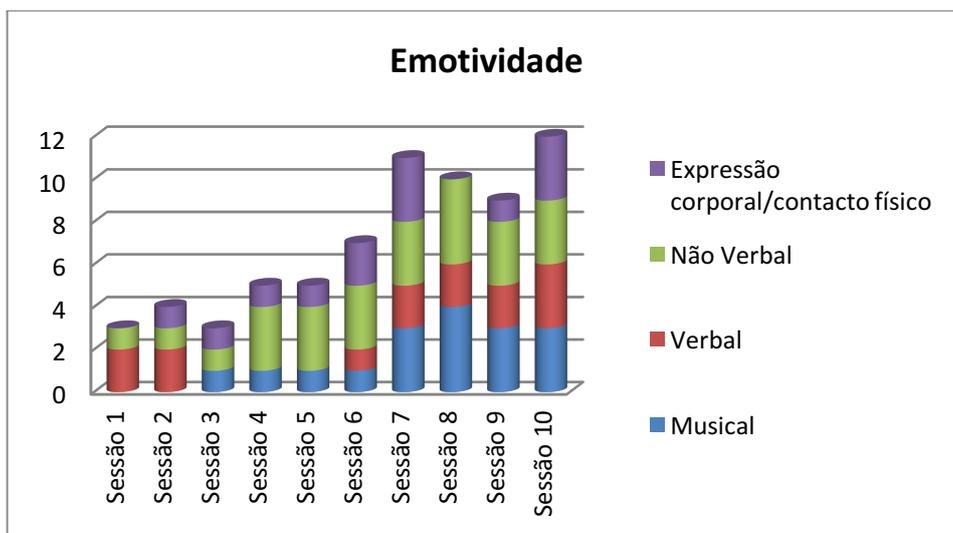


Gráfico 5 - Parâmetro de Avaliação: Emotividade

3.4. ENTREVISTA À MÃE DO JOE

No sentido de perceber e validar os meus resultados, no dia 25 de Setembro de 2015, efetuei uma breve entrevista à Caroline que transcrevo infra.

Quando é que o seu filho foi diagnosticado com Autismo?

O Joe foi diagnosticado com Autismo logo após fazer 2 anos. Eu apercebi-me que ele deixou de fazer contacto visual por volta dos 18 meses. No Reino Unido após uma criança ser diagnosticada com Autismo, os pais têm de aceitar o diagnóstico para terem direito a receber apoio do *NHS*³⁵.

Onde se situa o seu filho no espectro autista?

Os médicos [no Reino Unido] recusam-se a classificar as crianças num determinado nível do espectro. A razão pela qual isto acontece é porque os médicos não querem colocar um rótulo na criança que a impeça de poder vir a ter uma vida normal. Eu fui informada por um dos médicos que ele está no início do espectro.

Que tipo de apoio/terapia recebeu na altura?

Terapia da fala para ajudá-lo no discurso uma vez que ele era completamente não-verbal. Terapia ocupacional para ajudá-lo no seu comportamento (agressão, birras, etc.). Psicóloga Educacional para avaliar se ele seria capaz de acompanhar o estudo na escola tradicional ou não. Musicoterapia para ajudá-lo a acalmar e para encorajar a comunicação e a interação com os outros. O apoio do *NHS* é limitado: eles só permitem que cada criança receba um determinado número de sessões de terapia da fala. O meu filho tinha 3 sessões em 3 semanas e depois passavam-se 3 e 4 meses até à próxima sessão. Por esse motivo, eu arranjei terapeutas privados e paguei pelas sessões do meu próprio bolso.

Quando foi o primeiro contacto do seu filho com a música?

Aos 3 anos nas sessões de musicoterapia.

³⁵ *NHS* – *National Health Service* é o equivalente no Reino Unido ao Sistema Nacional de Saúde Português.

O Joe sentiu-se atraído pela música? Fale-me dessa experiência.

Sim, sentiu. As sessões eram muito livres, as crianças tinham a liberdade de escolher o seu instrumento e ele pegava sempre na percussão. E no final tocava no teclado. Senti que eram sessões pouco personalizadas e por isso ele não tirava suficiente proveito delas.

Porque parou com as sessões musicais?

As sessões eram patrocinadas pelo NHS e por isso eu tinha de conduzir muitos quilómetros e eventualmente deixámos de ir. Por outro lado também só tínhamos direito a 10 sessões porque havia uma lista de espera muito longa também e quando ele fosse para a escola a tempo inteiro, aos 4 anos, isto não seria exequível de qualquer forma porque ele teria de faltar à escola para ir às sessões de terapia. Eu conseguia perceber que o meu filho gostava de música e foi por esse motivo que eu procurei aulas privadas de música para ele.

O que me pode dizer acerca do progresso das competências musicais e competências sociais do Joe?

O progresso é fantástico e evidente. Ele agora canta, o que eu acho que o ajuda com o vocabulário e discurso. Ele consegue tocar *Hot Cross Buns* seguindo o esquema de cores que adora e estabeleceu uma relação consigo. Eu não podia acreditar tudo o que ele se lembrava e tinha retido das lições de piano após um intervalo de 2 meses. Reparou ontem que ele veio até à cozinha só para se despedir de si e voltou para a sala?

Acima de tudo, eu sinto que a música o acalma e o coloca num lugar de paz no seu mundo. Eu também acho que a música o ajuda a seguir instruções e a interagir com outra pessoa, neste caso consigo. Isto é muito importante uma vez que a maioria dos autistas gostam de se fechar num mundo só deles e preferem não interagir com ninguém se puderem evitar. Por isso nós estamos sempre à procura de atividades que encorajem a interação, e o piano é definitivamente uma delas.

Por favor, sinta-se à vontade para mostrar ao júri da sua tese o vídeo que fez esta semana [do Joe]. Continuo a não querer que inclua o vídeo na sua tese mas pode mostrá-lo para que eles possam ver o que o meu filho consegue fazer agora.

Conclusão

O impacto que as dez sessões tiveram na forma como o Joe interage hoje em dia é notório. Foi evidente na décima sessão, e continua a ser evidente na aula semanal que continuamos a ter. As sessões evoluíram de uma fase inicial (pré-estudo de caso) em que apenas eu cantava e tocava e o Joe tinha um papel de ouvinte, para aulas interativas do ponto de vista musical e humano, em que o Joe passou a ter um papel ativo, interagindo comigo e passando a reagir e a participar na música. Percebi mais tarde, bem recentemente (no dia 23 de Setembro 2015), o verdadeiro impacto das nossas sessões quando, depois de uma pausa de dois meses sem contacto com o piano e com música, o Joe foi capaz de cantar e tocar tudo o que lhe ensinei nas sessões entre Março e Maio de 2015. Cheguei a casa dele e como sempre levei-o até ao piano, fizemos uma improvisação, depois ele cantou e tocou o alfabeto musical, tocou o *Hot Cross Buns* com a ajuda das cores e por fim cantou o *Sing a Rainbow* do início ao fim, irrepreensivelmente. No final bateu palmas, autoelogiou-se e disse “mostrar à mãe”. Saiu do piano e foi até à cozinha onde puxou pela mão da mãe levando-a até à sala do piano onde se voltou a sentar e tocou *Hot Cross Buns* para a mãe ouvir. Isto demonstra que, não só o Joe reteve a aprendizagem, como também revela uma nova fase em que ele demonstra vontade de partilhar com a família (neste caso a mãe) o que consegue fazer ao piano.

No que diz respeito ao impacto desta aprendizagem no desenvolvimento da interação social e comunicação do Joe, a análise dos resultados demonstra a significativa evolução registada entre a primeira e a última sessão a todos os níveis sem exceção, mas com especial destaque para a transição de uma comunicação quase exclusivamente ecológica no início da investigação para uma comunicação expressiva no final e a bem vincada evolução ao nível da interação.

Adicionalmente, o *feedback* dado pela mãe do aluno na curta entrevista concedida no final da investigação, consubstancia a confirmação do impacto que esta aprendizagem teve no desenvolvimento da sua interação social, por via do desenvolvimento do relacionamento com o outro, e do estabelecimento de uma relação emocional/afetiva bem patente em aspetos como o contacto físico, visual (mais raro em crianças com espectro Autista) e verbal ainda que limitado.

Não obstante, para corroborar as conclusões que este trabalho sugere, seria necessário aplicar esta estratégia a um conjunto de crianças mais vasto, uma vez que este estudo está apenas limitado a uma criança.

Seria também muito interessante estender este estudo a outras crianças autistas situadas ao longo dos vários níveis do espectro, assim como fazer estudos idênticos a crianças com Síndrome de Asperger, ou avaliar se o impacto deste tipo de sessões poderia ter maior ou menor impacto analisando a variável em grupo versus de forma individual.

Mais ainda seria necessário aprofundar teoricamente a questão da comunicação musical, a qual veio a ser um dos principais desencadeadores da interação do Joe comigo. Apesar de não ser musicoterapeuta acabei por entender na prática que, tal como Sobey & Woodcock (1999: 148) afirmam, “um terapeuta pode tratar como profundos e significativos, sons que porventura inicialmente fossem apenas espontâneos e não intencionais. Tomar consciência que estes estão a ser tratados como [sons] comunicativos pode levar a que sejam usados como tal”³⁶.

Esta investigação revelou-se para mim uma experiência muito enriquecedora e trouxe-me uma série de novas questões que gostaria de explorar e desenvolver na minha atividade profissional nos próximos anos. Na minha opinião, este tema apresenta uma infinidade de questões e possibilidades na área da investigação cujas respostas podem vir a ter um impacto positivo na qualidade de vida de outras crianças.

Quando pensei em colocar em prática este estudo de caso, não imaginava o quanto me iria mudar enquanto profissional e ser humano. Trabalhar música com crianças enquadradas no espectro autista requer uma panóplia de competências tais como o domínio de um instrumento musical, improvisação, conhecimento de um vasto repertório de canções, etc., bem como a capacidade de recorrer a estratégias de ensino bem definidas e sempre prontas a serem colocadas em prática, em virtude da imprevisibilidade das suas ações nas sessões. Exige ainda vontade de aprender e articular conhecimento em diferentes áreas do conhecimento, e, requer muita paciência e amor.

³⁶ “(...) a therapist may treat as meaningful and significant sounds which perhaps initially are spontaneous and unintentional. Becoming aware that these are being treated as communicative may lead to them being used as such” (Sobey & Woodcock 1999: 148).

Parti para este estudo questionando se era possível ter um impacto positivo na forma como esta criança interage com o mundo e por consequência na sua qualidade de vida e cheguei ao seu final, convicta de que sim tendo pelo caminho aprendido muito com o Joe e com toda a estrutura familiar à sua volta. Sinto que evolui e cresci enquanto profissional do ensino da música, e sobretudo tenho uma vontade acrescida de continuar a evoluir profissionalmente neste campo.

Referências Bibliográficas

Alvarez, A. and Reid, S. (eds) (1999). *Autism and Personality – Findings from the Tavistock Autism Workshop*. London: Routledge.

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. and Frith, U. (1985) *Does the autistic child have a theory of mind?* Cognition. Vol. 21: 37-46.

Baron-Cohen, S. and Howlin, P. (1993). *The theory of mind deficit in autism: some questions for teaching and diagnosis* In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg and D. Cohen (eds) *Understanding Other Minds: perspectives from autism (1993)*. Oxford: Oxford University Press: 466–480.

Bartram, P. (1991). *Aspects of the theory and practice of psychodynamic music therapy*. Paper presented at the November conference of the Scottish Music Therapy Council, Edinburgh.

Benenzon, R.O (1997). *Music Therapy theory and manual: contributions to the knowledge of nonverbal contexts*. Springfield: Charles C. Thomas.

Brugha, T. et al (2012), The NHS Information Centre, Community and Mental Health Team *Estimating the prevalence of autism spectrum conditions in adults: extending the 2007 Adult Psychiatric Morbidity Survey*. Leeds: NHS Information Centre for Health and Social Care.

Filipek PA, Accardo PJ, Baranek GT, Cook EH, Dawson G, Gordon B, Gravel JS, Johnson CP, Kallen RJ, Levy SE, Minshew NJ, Ozonoff S, Prizant BM, Rapin I, Rogers SJ, Stone WL, Teplin S, Tuchman RF, Volkmar FR. (1999). *The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders*. Vol. 29: 439–84.

Ganos C, Ogrzal T, Schnitzler A, Münchau A (September 2012). *The pathophysiology of echopraxia/echolalia: relevance to Gilles de la Tourette syndrome*. Movement Disorders. Vol. 27 (10): 1222–9.

Hobson, R.P. (1993). *Autism and the Development of Mind*. Hove: Lawrence Erlbaum.

Hobson, R. P. (1995). *The intersubjective domain: approaches from developmental psychopathology*. In T. Shapiro and R. W. Emde (eds). *Research in Psycho-Analysis – Process, Development, Outcome (1996)*. New York: International Universities Press.

Johnson CP, Myers SM. (2007). *Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders*. Pediatrics. Vol. 120: 1183–215.

Kanner, L. (1943). *Autistic Disturbances of Affective Contact*. Nervous Child. Vol.2: 217–50.

Kern, Kreader *et al.* (2000). *Piano Technique – Book 1*. Milwaukee: Hal Leonard Student Piano Library.

Lam KS, Aman MG. (2007). *The Repetitive Behavior Scale-Revised: independent validation in individuals with autism spectrum disorders*. Journal of Autism and Development Disorders. Vol. 37: 855–66.

Landa R. (2007). *Early communication development and intervention for children with autism*. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews. Vol. 13: 16–25.

Levy SE, Mandell DS, Schultz RT. (2009). *Autism*. Lancet. Vol. 374: 1627–38.

Nordoff P, Robbins C (1971a) *Therapy in Music for Handicapped Children*. London: Gollancz.

Premack, D. G.; Woodruff, G. (1978) *Does the chimpanzee have a theory of mind?* Behavioural and Brain Sciences. Vol.1 (4): 515–526.

Rapin I, Tuchman RF. (2008). *Autism: definition, neurobiology, screening, diagnosis*. Pediatric Clinics of North America. Vol. 55: 1129–46.

Rogers SJ. (2009). *What are infant siblings teaching us about autism in infancy?* Autism Res. Vol. 2: 125–37.

Scheff, Thomas *et al.* (2006). *Goffman Unbound!: A New Paradigm for Social Science (The Sociological Imagination)*. Paradigm Publishers.

Sobey, K. and Woodcock, J. (1999). *Psychodynamic music therapy – considerations in training*. In A. Cattanach (ed). *Process in the Arts Therapies*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: a view from psychoanalysis and development psychology*. New York: Basic Books.

Stone, Lynda; Underwood, Charles; Hotchkiss, Jacqueline (2012). *The Relational Habitus: Intersubjective Processes in Learning Settings*. Human Development. Vol. 55, Nr2: 65-91.

Tager-Flusberg H, Caronna E. (2007). *Language disorders: autism and other pervasive developmental disorders*. Pediatric Clinics of North America. Vol. 54: 469–81.

Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D. and Robarts, J. (1996). *Children with Autism: Diagnosis and Intervention to Meet Their Needs*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Worth S.(2005). *Autistic Spectrum Disorders*. London: Continuum International Publishing Group.

Anexos

I. AUTORIZAÇÃO FORMAL DA MÃE DO JOE PARA REALIZAR O ESTUDO DE CASO



universidade de aveiro
theoria praxis praxis

London, February 25th 2015

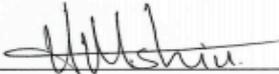
I, Caroline Sitta, hereby grant formal permission for the piano teacher Ana Pessoa to make audio and video recordings of the next 10 piano lessons she will be providing to my son starting from March 2015 and expected to run until the end of May 2015.

I confirm I do understand the recorded material will be exclusively used and viewed by Ana and her Master Degree's tutor from Aveiro University (Portugal), Sara Carvalho, for the purpose of completing Ana's Master Degree thesis.

I do not grant permission for any of the recorded material to be viewed or used by any other person or to be displayed in the Master Degree thesis.

I also request that my son's real name is not used along Ana's thesis and that he is referred to using a fictitious name.

I fully understand this project has no connection or relation of any sort with Fun-Keys4Kids.



II. CANÇÃO HELLO³⁷

Hello

Rosalina Barreto
Arranjo e adaptação Ana Pessoa

The musical score is written in 3/4 time and consists of three systems. Each system includes a vocal line (Voz or Vo.) and a piano accompaniment (Piano or Pno.).

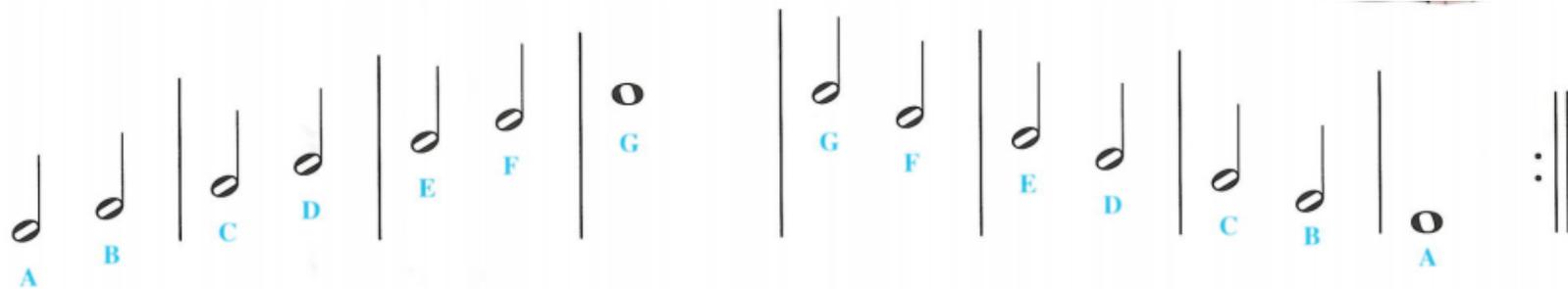
System 1 (Measures 1-7):
 Voz: He - lo He - lo Hel - lo Hel - lo How are you? How are you to-
 Piano: Accompaniment with chords and moving bass lines.

System 2 (Measures 8-13):
 Vo.: day? Hel - lo Hel - lo Hel - lo Hel - lo How are
 Pno.: Continuation of piano accompaniment.

System 3 (Measures 14-17):
 Vo.: you? How are you? Hel - lo!
 Pno.: Continuation of piano accompaniment.

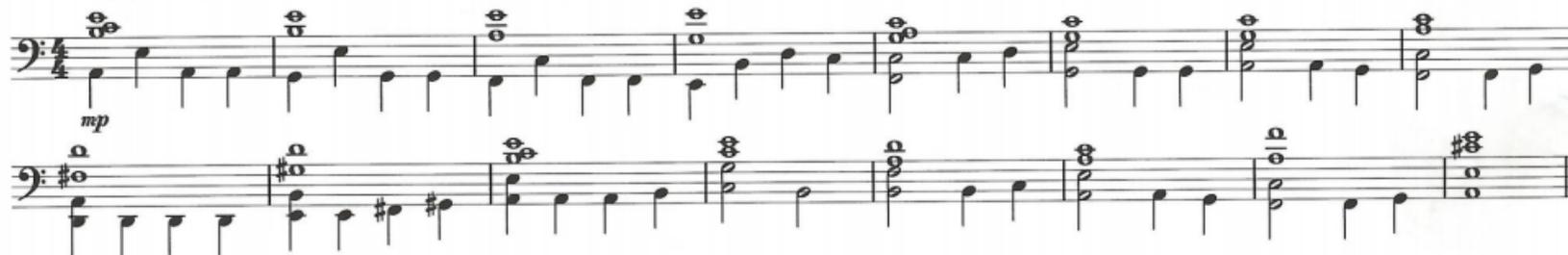
³⁷ Utilizado com a devida autorização da autora.

III. THE ATTIC STAIRS



With accompaniment, student starts here:   13/14 10

Slowly (♩=100)



IV. CANÇÃO *HOT CROSS BUNS* COM ACOMPANHAMENTO AO PIANO ADAPTADO POR MIM

Hot Cross Buns

Tradicional Inglês
Adapt. Ana Pessoa

The first system of the musical score consists of three measures. The vocal line (treble clef) has lyrics: "Hot cross buns Hot cross buns One a Pen-ny Two a Pen-ny". The piano accompaniment (grand staff) features a melody in the right hand and a bass line in the left hand. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

4

The second system of the musical score consists of two measures. The vocal line (treble clef) has lyrics: "Hot cross buns". The piano accompaniment (grand staff) continues the melody and bass line from the first system. The system ends with a double bar line.

V. CANÇÃO *SING A RAINBOW*

Sing a Rainbow

Adapt. Ana Pessoa

Arthur Hamilton

Red and yellow and pink and green, Purple and orange and blue,

The first system of musical notation for 'Sing a Rainbow' is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of two staves: a treble clef staff for the melody and a bass clef staff for the piano accompaniment. The melody is: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (half). The piano accompaniment is a steady eighth-note pattern: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5.

I can sing a rain - bow, Sing a rain - bow, You can sing one too!

The second system of musical notation continues the piece. It starts with a measure rest followed by a quarter note C4. The melody is: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (half). The piano accompaniment continues with the eighth-note pattern, but includes a B-flat (Bb) in the second measure. The system ends with a double bar line.

VI. ENTREVISTA À MÃE DO JOE (VERSÃO ORIGINAL)

When was your son diagnosed with autism?

Joe was diagnosed just after he turned 2 years old. I noticed he stopped making eye contact at around 18 months old. In the UK, after your child is diagnosed you have to accept the diagnosis in order to receive the proper support from the NHS.

Where is your son in the spectrum?

Doctors refuse to position diagnosed children in the spectrum. The reason behind that is they don't want autistic children to be labelled and therefore preventing them from having a normal life. I was told by the doctor he is in the beginning of the spectrum.

What kind of support/therapy have you received at the time?

Speech therapy to support his speech as he was completely non-verbal; Occupational Therapy to help with his behaviour (aggression, tantrums, etc.); Educational Psychologist to assess whether he would cope in mainstream school or not; Music Therapy to help him calm down and to encourage communication and interaction with others. NHS' support is limited, they allow your child to receive a certain number of speech therapy sessions. My son would have 3 sessions in 3 weeks and then 3 or 4 months would go by until he could continue. Therefore, I found private therapists and paid for the sessions myself.

When was your son's first contact with music?

At 3 years old on music therapy sessions.

Was Joe drawn to music? Tell me about that experience.

Yes he was. The sessions were very free, children had the freedom of choosing their instrument and he always grabbed the drums. And at the end he would play at the keyboard. I think the sessions were not personalized enough and my son was not benefiting immensely from them.

Why did you stop with the music sessions?

The sessions were sponsored by the NHS so I had to drive a really long way to get to them and eventually we stopped going. You could only get about 10 sessions because there was a long waiting list for this as well. And when he started school full time at the age of 4, this would not be possible anyway as he would have needed to be taken off school to attend the therapy sessions. I could tell my son enjoyed music and that is why I looked for private music lessons for him.

What can you tell about the progress of Joe's music and social skills?

The progress is amazing and very evident. He is now singing which I believe helps him with his vocabulary and speech. He can play 'hot cross buns' following the colour scheme which he loves and he has a relationship with you. I could not believe how much he remembered and retained from the piano lessons after a 2 months break. Did you notice yesterday he came to the kitchen just to say goodbye to you and went back to the room again?

Most importantly, I feel music calms him down and puts him in a place of peace in his world. I also think music helps him follow instructions and interact with someone else, in this case, you. This is very important as most autistic people like to be in a world of their own and would rather not interact with anyone if they can help it. So we are always looking for activities that will encourage interaction and piano is definitely one of them.

Please feel free to show the jury the video you made this week. I still wouldn't like you to include it in your thesis but you can show them, so they can see what my son can do now.