

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS**

PABLÍNIA LISBOA

**RELAÇÕES ENTRE MÚSICA E AUTISMO:
APONTAMENTOS PARA A MUSICALIZAÇÃO NO
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISMO**

Goiânia

2024

PABLÍNIA LISBOA

**RELAÇÕES ENTRE MÚSICA E AUTISMO:
APONTAMENTOS PARA A MUSICALIZAÇÃO NO
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISMO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Música – Habilitação em Educação Musical da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Nilceia da Silveira Protásio Campos.

Goiânia

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de viver.

Ao meu esposo, Leon, por todo apoio e aprendizado, a cada dia vivido ao seu lado!

A memória dos meus avós paternos, que me criaram

Aos meus tios, Emiromar, Leidina, por todo incentivo no estudo da música.

A minha orientadora, Nilcéia da Silveira Protásio Campos, por todo cuidado e carinho.

A todos os professores da EMAC, por todo aprendizado durante o período que estudei.

A equipe e alunos da escola Municipal Professora Argemira Matias Teles.

Ao amigo, Lúcio Ressurreição, por todo apoio e amizade.

E por fim, a todos que se dedicam na construção de uma educação musical inclusiva.

RESUMO

Estudos sobre as atividades musicais apontam para desenvolvimento integral do indivíduo. Este trabalho se justifica por trazer conhecimento acerca de um tema relevante no campo da educação musical inclusiva. O Espectro autista é um transtorno que leva aos principais prejuízos na interação social, *déficits* na comunicação, rigidez e estereotípias no comportamento. O ensino da música possibilita a integração e inclusão, com foco especialmente em crianças portadoras do espectro autista. Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo central: Investigar os processos de musicalização e suas relações e contribuição para o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo de crianças portadoras do espectro autista, bem como compreender como interagem as crianças com TEA quando inseridas no contexto musical. Para essa finalidade, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, traçando um panorama teórico condizente com literatura e em articulação com música e autismo. Concomitantemente, foi incluído um relato que trata da experiência do ensino da música na Escola Municipal Professora Argemira Matias Teles, em Hidrolândia-GO. Os resultados da pesquisa apontam que a musicalização infantil promove uma função significativa no desenvolvimento musical e, conseqüentemente, contribui para a interação da comunicação e socialização de crianças com espectro autista.

Palavras- chaves: Musicalização infantil; Autismo; Desenvolvimento musical.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
1 DELINEANDO CONTEXTOS E CARACTERÍSTICAS	8
1.1 PREÂMBULO	8
1.2 TRAÇOS E PECULIARIDADES	9
1.3 APONTAMENTOS SOBRE INCLUSÃO	11
1.4 ASPECTOS DA INFÂNCIA FASE PRE- ESCOLAR E ESCOLAR.	12
2 A MÚSICA E O AUTISMO	17
2.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	17
2.2 MUSICALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA	18
3 O TRABALHO DE MÚSICA NA ESCOLA PROFESSORA ARGEMIRA MATIAS TELES EM HIDROLÂNDIA/GO.....	22
3.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA	23
3.2 REFLEXÕES E CRÍTICAS	27
3.3 COMENTÁRIOS FINAIS.....	28
4 CONCLUSÃO	30
REFERÊNCIAS	31
ANEXOS:	34

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo investigar as contribuições do ensino de música para o desenvolvimento cognitivo, sócioafetivo e musical de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este trabalho se justifica por trazer o conhecimento acerca de um tema relevante no campo da educação musical inclusiva, com destaque para a criança autista. Portanto, por meio de pesquisa bibliográfica este trabalho visa apresentar e explorar os processos de desenvolvimento e aprendizagem de portadores de TEA, por meio do ensino da música.

De acordo com Bernardinho (2013 apud Ammirat, 2021), as atividades musicais colaboram de modo significativo para a formação integral do indivíduo. Especialmente em crianças portadoras do espectro autista, favorecem a socialização de comandos, tais como: contatos visuais, interação interpessoal, desenvolvimento de atenção, independência da linguagem e processos simbólicos, habilidades musicais, dentre outros. Sobre isso acredito que os educadores musicais podem auxiliar, pela mediação pedagógica, no desenvolvimento de crianças com TEA.

A motivação para esta pesquisa surge a partir das minhas experiências pedagógicas no ensino de música em CEMEI e escolas do ensino fundamental da cidade de Hidrolândia/GO, a qual me possibilitou o contato de crianças com autismo. Observei a grande necessidade de conhecer mais sobre o assunto, e incluir, de fato, o ensino da música, ao verificar o quanto os pais sofriam por não saber lidar com seus filhos. Senti-me profundamente sensibilizada, sobretudo, por reconhecer a força da música para auxiliá-los nesse aspecto.

Para uma boa relação e mediação pedagógica no ensino da música no desenvolvimento de crianças com TEA, é de suma importância estar ciente da música como uma ferramenta de transformação e desenvolvimento. Segundo Louro (2021, p.26), “A música faz parte do ser humano e ocupa um lugar em seu cérebro, capaz de acionar várias áreas linguagem cognição, a música sendo inerente ao homem que se trata da musicalidade”.

Diante do exposto, esta pesquisa consiste em compreender os processos de musicalização, e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e musical de crianças com transtorno do espectro autista. Como desdobramentos, consistem em: a) Compreender como interagem as crianças com TEA quando inseridas no contexto musical; b) Analisar as contribuições do ensino de música para a cognição e a socioafetividade de crianças autistas no lócus da escola c) Descrever o trabalho pedagógico-musical realizado no

ensino fundamental da Escola Municipal Professora Argemira Matias Teles, em Hidrolândia/GO.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo, na busca de traçar um panorama teórico condizente com a literatura sobre a articulação entre música e autismo. Alguns autores embasam esta pesquisa, como Gordon (2000), Mateiro e Ilari (2013). Especialmente sobre o transtorno do espectro autista e psicologia da aprendizagem, destacamos Wallon (1879). Kanner (1953) e Louro (2021).

De modo convergente, a metodologia inclui um relato de experiência da pesquisadora, tomando as aulas de músicas realizadas no ensino fundamental da Escola Municipal Professora Argemira Matias Teles, em Hidrolândia/GO. Alguns materiais analisados serão os planos de aula, registros escolares e documentos pessoais. Os dados serão coletados e organizados em ordem cronológica para que, posteriormente, sejam estabelecidas relações plausíveis.

1 DELINEANDO CONTEXTOS E CARACTERÍSTICAS

1.1 Preâmbulo

Segundo Leberasso (2020), o termo autismo, cuja etimologia da palavra vinda do grego *Autos* que significa “si mesmo” e expressa a condição na qual o indivíduo fica imerso em seu mundo interior. Kanner (1943) analisa o comportamento realizado com 11 crianças, onde aponta, através dos relatos dos pais de crianças com autismo, forte tendência ao isolamento social – o que compromete o desenvolvimento associado à teoria da mente e à cognição.

Teixeira (2016), em seu livro “Manual do Autismo”, destaca a inglesa Lorna Wing, doutora em psiquiatria infantil. Ela trouxe o termo “Espectro autístico”, que coloca variações no autismo, entre os mais leves e mais severos. Lorna Wing se baseia em três pilares, sendo estes conhecidos como a “Tríade de WING”. São relacionados ao Espectro Autismo: prejuízo na a) socialização, b) na linguagem verbal e não verbal estereotípias repetição da fala sem função, c) nas estereotípicas motoras.

Estes estudos e análises do Espectro Autismo contribuíram Diagnóstico classificação, trazendo mudanças para o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publicou a primeira edição do “Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais” (DSM-I), classificando o autismo como um subgrupo da esquizofrenia infantil. Na edição seguinte, o DSM-II (1968), o autismo permanece classificado como parte integrante das doenças psiquiátricas. Somente por ocasião do DSM-III (1980), o autismo passa a ser reconhecido como uma entidade distinta, sendo classificado entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), juntamente com a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e os transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra classificação. (LIBERALESSO, p.19, 2020).

Conforme a Cartilha do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5 Diagnóstico de TEA.

O DMS-3 foi primeira versão que criou uma classe diagnóstica chamada transtorno global do desenvolvimento, na qual o autismo infantil se encaixava como uma subcategoria. Na visão da terceira edição, intitulada DSM-R, o autismo passa a ser nomeado Transtorno Autístico. (CARTOLHA DO MANUAL DSM-5 2013, p, 4).

Observa-se que há muito que se saber sobre o transtorno do espectro autista. Em 1994, surge atualização, passando para, DSM-4:

O Autismo nesta edição está dentro da categoria de transtornos Globais do desenvolvimento. Categoria que inclui o transtorno de Rett, transtorno Desintegrativo da infância, transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento. (CARTILHA DO DSM-5 2013, p, 7).

A síndrome do espectro autista foi lançada no Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR).

Foi publicado o DSM-IV-TR (APA,2002), o qual descreve três domínios característicos: *déficits* na interação social, *déficits* na comunicação e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. Esse manual estabelece subgrupos específicos, caracterizando diferentes quadros clínicos: a síndrome de Asperger, Síndromes de Rett, transtornos de Desintegrativo e quadros não especificados. (SELLE; RIBEIRO, 2018, p. 10).

Selle e Ribeiro (2018), apontam que o Transtorno do Espectro autista apresenta algumas variações, entre moderada e profunda e requer dentro destas variações alguns suportes sendo estes.

Nível 3: Requer suporte intenso, graves *déficits* em comunicação verbal, ocasionando graves prejuízos no funcionamento social. Nível 2: Requer suporte grande, graves *déficits* em comunicação, social verbal, resposta reduzida ou anomalia ao contato social. Nível 1: Sem suporte local o *déficits* social ocasiona prejuízo e dificuldade de iniciar relações. (SELLE; RIBEIRO, 2018, p.6).

De acordo com Manual de orientação do Transtorno Espectro Autista (2019, p. 1). O TEA, “é um transtorno no desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social”. Assim podendo ser reconhecido por desenvolvimento atípico.

1.2 Traços e Peculiaridades

O Transtorno do Espectro Autista apresenta dificuldade em mudança de rotina comportamentos estereotipados, rigidez e dificuldade na comunicação, que variam a depender do grau do autismo. “Os níveis de gravidade do autismo variam desde indivíduos incapazes de falar, com grave retardo mental, a indivíduos com uma inteligência bem acima da média” (Gattino, 2009, apud, Oliveira, 2015, p.17).

Leberasso e Lacerda (2020) apontam para as características de cada grau do Transtorno do Espectro Autista. Colocam que o ser humano aprende a se relacionar de forma

natural dentro do meio em que vive através de repetições e hábitos, assim como por meio, das relações pessoais e interpessoais. As limitações na interação e na socialização ocorrem um padrão de comportamentos atípicos.

Pessoas portadoras de TEA apresentam uma fragmentação do contato visual, ou seja, são frequentemente incapazes de mantê-lo por um período prolongado de tempo e, quando solicitados a fazê-lo, relatam certo desconforto. (LEBERASSO; LACERDA, 2020, p. 18.)

Um dos aspectos para melhor compreender o TEA, para uma mediação do aprendizado é entender como se dá o *déficits* da comunicação, que se apresenta como dificuldades na linguagem e suas dimensões nos processos verbal e não verbal.

Uma vez que o comportamento humano é aprendido por fenômenos de imitação seguidos de reforço – tais como gestos motores de bater palmas, acenar para pessoas em forma de cumprimento ou despedida e a própria mímica facial, o que podem não ser naturalmente incorporados ao comportamento de pessoas portadoras de TEA, necessitando de ensinamento formal. (Ibid., 2020, p. 19).

Louro (2021) aponta outras particularidades que estão relacionadas ao espectro autista prejudica: medo, ansiedade, hipersensibilidade auditiva, desconforto, vulnerabilidade por não ter noção do perigo, medo excessivo de alguma situação, automutilação e hiper-reatividade. Todas essas características são fatores importantes para compreender e entender como auxiliar o aluno que tenha TEA. É de suma importância buscar meios pedagógicos que apontem as necessidades da criança, respeitando seus limites e contribuindo para seu aprendizado.

Segundo Louro (2021), alguns fatores ligados ao aparelho auditivo interferem na linguagem e compreensão destas: a dificuldade de entender o que está sendo dito, o uso funcional da fala, e a dimensões da linguagem como a intencionalidade da fala e expressões. Pessoas com espectro autista tendem a se isolar de outras pessoas, o que seu desenvolvimento social e da linguagem.

Sendo assim, não utilizam os componentes essenciais para desenvolvimento da linguagem e da comunicação humana tais como: jogos e brincadeiras, apontar objetos, compartilhar atenção esperar a pessoa terminar para começar a sua fala expressar com gestos que interfere diretamente na estruturação interna da linguagem e a interação social. (LOURO, 2021, p. 29).

Partindo da colocação da autora, importa destacar a interação social, que constitui um fator importante para desenvolvimento da linguagem em suas várias expressões. A criança com TEA apresenta dificuldades e restrição na convivência na atenção compartilhada, logo, a música torna-se um estímulo compartilhamento da atenção bem como interação através do aprendizado e fazer musical.

1.3 Apontamentos sobre inclusão

Ao tratar o desenvolvimento da criança autista, importa salientar a problemática da inclusão. A Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 garante em seu 4º artigo: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasília, 2008, p.8). De acordo com a Lei de Direitos Humanos, sancionada em 2012. “Os direitos de pessoas com autismo foram reafirmados em 2012, quando sancionada a Lei nº 12.764. Nesta. “A pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasília, 2012). Dentro do âmbito educacional, as crianças neuroatípicas necessitam de suporte, a depender do diagnóstico e do grau do autismo, para que se garanta o aprendizado. Destaca Papim (2020) o processo de desenvolvimento e inclusão como necessário no envolvimento da família, dos educadores, da coordenação e direção, para além da escola. Por sua vez, Louro (2012) aponta que “o paradigma de suporte sinaliza claramente a importância de se inserir artes na proposta inclusiva, uma vez que o acesso à cultura deve ser garantida a toda população sem exceções” (Louro, 2012, p. 28).

Abordar a inclusão pode ser um assunto um tanto delicado para alguns. Nota-se que ainda falta o envolvimento de todos, assim como políticas sociais que intervenham de modo mais sensível e determinado. Álvares (2016) aponta para algumas posturas de exclusão no âmbito escolar. São posturas de discursos que dão ênfase para diagnósticos ou comorbidades, não desassociando a pessoa com espectro autista, reduzindo-a “a esse autista”.

Bogaerts (2016) traz reflexão sobre a etimologia do termo “incluir”, na qual destaca “incluir vem do latim que significa envolver abranger, compreender” (Bogaerts et al., 2016, p.135). Para envolver necessário se faz quebrar barreiras preconceitos e buscar a conhecer e compreender. Assim, é de suma importância que o educador saiba quem é este aluno e quais as necessidades que ele possui. Assim, desenvolver ferramentas pedagógicas que podem facilitar o seu desenvolvimento.

Por fim, podemos afirmar que a educação musical abarca de maneira integrativa os indivíduos envolvidos, pois quanto mais consciente o professor estiver em relação ao aluno, o aprendizado ocorre de maneira significativa, fazendo com que o indivíduo supere suas dificuldades e desenvolva suas habilidades musicais.

1.4 Aspectos da infância fase Pré-escolar e escolar

De acordo com Piaget (1978; 1990), o processo de desenvolvimento infantil de esquemas mentais efetuados pelas crianças, perpassa primeiro as sensações, bem como os esquemas sensoriais que ocorrem antes mesmo da fala e da escrita, conseqüentemente, interferindo no desenvolvimento da linguagem e do raciocínio. Também pontua que desenvolvimento biopsíquico e as interações do meio propiciam “uma compreensão progressivamente mais ampla e abstrata do mundo, de si e das relações estabelecidas consigo e com outro”. (Piaget, 1978,1990, apud Ilari, 2013).

Outro importante nome do que tange ao desenvolvimento infantil é Vygotsky (1896-1934). Precursor do desenvolvimento teórico histórico cultural, apresenta alguns fatores de importância no desenvolvimento infantil, aspecto histórico, cultural e instrumental. Para Vygotsky, o desenvolvimento da criança se dá por meio das relações sociais e com os instrumentos de sua cultura. Portanto, o professor e mediador destas relações para a construção do aprendizado, atuando na zona de desenvolvimento proximal. (Vygotsky, 2010).

Outro dado importante para compreender o desenvolvimento da criança e seu aprendizado na fase pré-escolar é saber em qual etapa de desenvolvimento motor encontra essas crianças. Segundo Ferreira (2007 apud Louro, 2012), as crianças de 6 e 7 anos apresentam uma coordenação viso motora desenvolvida, bem como a lateralização, com base neurológicas para aprendizagem, escolar de símbolos como a escrita e outros, nesta fase a criança já tem abstração do pensamento simbólico. Por sua vez, Henry Wallon apresenta as partes afetiva, cognitiva e motora. De acordo com Wallon (2010), às etapas do desenvolvimento infantil são divididas em cinco partes: 1º) impulsivo emocional, de 0 a 1 ano; 2º) sensório motor projetivo, de 1 a 3 anos; 3º) personalismo, de 3 a 6 anos; 4º) categorial, de 6 a 11 anos; 5º) estágio adolescência, a partir de 11 anos.

Aprofundando mais sobre a fase pré-escolar, dando ênfase à faixa etária de 6 a 7 anos, Wallon expõe sobre o processo do desenvolvimento infantil, destacando como uma fase de transição do personalismo ao categorial, onde a criança tem a percepção de si mesma e de sua individualidade. No meio social- se caracteriza pela necessidade de oposição, para se

reafirmar. Na fase categorial ocorre a consolidação das funções simbólicas mentais e diferenciação da personalidade. Nesta fase continua o desenvolvimento das funções afetivas e motoras, porém, é norteado pelo desenvolvimento do intelecto, onde a criança apresenta aptidão para diferenciar, os objetos entre si, voltadas para a função deste objeto e a sua manipulação, para que serve e como utilizá-lo.

A fase categorial, que vai de 6 a 11 anos, é dividida em duas partes, sendo pré-categorial, de 6 a 9 anos, e categorial. De acordo com Assis (2022, p.70), “O primeiro momento que compreende dos seis aos nove anos é denominado pré-categorial”. Na fase pré-categorial, o pensamento é entre pares, sendo a principal característica, além da incapacidade de desassociar um elemento do conjunto e inseri-lo em outro contexto. Enquanto na fase categorial, de 9 a 11 anos, há a possibilidade de operar um sistema de relações. Vale ressaltar que o educador musical, consciente das etapas de desenvolvimento da criança, saberá conduzir cada aula, incluindo conteúdos musicais de maneira a não sobrecarregar a mente da criança.

No processo de desenvolvimento da criança com espectro autista pode ocorrer segundo traz Papim, alguns atrasos, “Muitas vezes, as crianças com TEA apresentam atraso cognitivo e, por esse motivo, não conseguem acompanhar as outras crianças no processo de aprendizagem, dependendo de ações de ensino individualizados” (Papim, 2020, p.60). Assim, o educador musical deve se atentar para trazer em seu planejamento matérias e recursos pedagógicos, atentando para a didática, que vai auxiliar no aprendizado. Para mediação com crianças neurodivergentes, se faz necessário que educador entre em seu mundo no sentido de encontrar meios e ferramentas para a interação e o processo de ensino e aprendizagem (Neves; Parizzi, 2022).

No processo de desenvolvimento na construção de símbolos e esquemas de abstração é apresentado no quadro do transtorno do espectro autista. Alguns prejuízos convergem para dificuldades na compreensão de linguagem figurada e simbólica, e abstração. Frequentemente, a criança com TEA compreende de maneira literal o que está sendo comunicado.

A vivência através de brincadeiras em uma aula musical lúdica estimula de modo significativo o desenvolvimento das habilidades, não somente musicais, bem como no desenvolvimento social e interpessoal. O indivíduo aprende divertindo tornando o desenvolvimento espontâneo e prazeroso.

O brinquedo provoca na criança a imaginação, que constitui a base fundamental para a consolidação do pensamento abstrato e também para o processo de internalização da fala. (RIBEIRO; SILVA; CARNEIRO, 2021, p. 394).

Com base neste trecho, importa salientar, como as brincadeiras proporcionam um rico aprendizado, permitindo a expressão do indivíduo nas aulas de música. As brincadeiras incitam a espontaneidade dos alunos, e estes estímulos auxiliam a socialização, linguagem e habilidades musicais. As crianças com TEA necessitam de muito estímulo para se desenvolverem na comunicação e na interação social. Como exemplo, segue a descrição da “600 brincadeiras para TEA”:

Escravos de jó. Em círculo, cada participante fica com um toquinho (ou qualquer objeto rígido). Primeiro o monitor deve ter certeza de que todos sabem a letra da música: Escravos de Jó jogavam cachangá (passando seu toquinho para o outro da direita); Escravos de jó jogavam cachangá (passando seu toquinho para o outro da direita); Tira (levanta o toquinho), põe (põe na sua frente na mesa), deixa o Zambelê ficar (aponta para o toquinho na frente e balança o dedo). Guerreiros com guerreiros fazem zigue (passando seu toquinho para o outro da direita), zigue (volta seu toquinho da direita para o colega da esquerda), zá (volta seu toquinho para o outro da direita). Guerreiros com guerreiros fazem zigue (passando seu toquinho para o outro da direita), zigue (volta seu toquinho da direita para o colega da esquerda), zá (volta seu toquinho para o outro da direita)” (600 BRICADEIRAS PARA TEA, [s.d.], p. 95).

São brincadeiras cujo objetivo é desenvolver a função comportamental e o desenvolvimento social. Podem ser ministradas nas aulas de música, focando os aspectos que o educador musical queira destacar, como exemplo: pulso e ritmo.

Somando-se a esse exemplo, apresentamos outra brincadeira que julgamos oportuno para o tema:

Todos os sentidos Essa atividade poderá ser feita com três participantes ou mais. A idade mínima ideal para essa atividade seria de seis anos. Para essa atividade, você deverá escolher um ou mais participantes para servirem de árbitros. Você deverá escolher um outro participante, que vai tentar adivinhar o que é através dos quatro sentidos (tato, olfato, paladar e audição). Para começar, vende os olhos com o lenço de quem vai tentar descobrir o que está sendo apresentado. Use sua criatividade! Por exemplo, no olfato, faça-o sentir o cheiro de algumas frutas, de especiarias como canela, de perfumes, etc. Na audição, agite um molho de chaves no seu ouvido. No paladar, coloque na língua dela a acidez do limão, ketchup, legumes. No tato, dê um saco de farinha para ela colocar as mãos, areia, açúcar, etc. A cada produto descoberto, o participante ganhará 10 pontos. Coloque todos os integrantes para participar da atividade. Vence aquele que obtiver mais pontos. (Ibid, p. 95).

O objetivo desta brincadeira é desenvolver a percepção dos sentidos. As relações podem ser adaptadas na música, utilizando a audição, por exemplo, para fazer reconhecimento de timbres e alturas, bem como a atenção e a interação.

A dinâmica da sombra é uma brincadeira lúdica que trabalha a expressividade e criatividade. É realizada em conjunto: as crianças ficam em roda, uma criança fica no centro improvisando vários gestos, os demais devem imitar. Depois escolhe outro colega para ficar no centro. O objetivo desta brincadeira é trabalhar a percepção psicomotora, a interação interpessoal e interdisciplinar.

A dinâmica das partes do corpo é uma forma divertida de desenvolver a atenção, como também a interação auto percepção – movimentos de coordenação, que são muito importantes no desenvolvimento da cognição e habilidades musicais, podem ser realizadas através da própria música. Procedimento da brincadeira:

Dinâmica das partes do corpo: uma grande roda a pessoa começa a brincadeira dizendo o nome de uma parte do corpo. Passando a vez. A pessoa que estiver ao lado determinado, irá colocar a mão na parte do corpo que a primeira pessoa falou, e dizer outra parte do corpo passando a vez. A pessoa ao seu lado, já determinado de modo que a vez corra apenas em um sentido, colocará a mão na parte corporal dita pela segunda pessoa e dirá outra parte e assim sucessivamente. (Ibid., p. 11).

A musicalização infantil traz muitas possibilidades aprender a música brincando, envolvendo os educandos de maneira significativa promovendo, a integração por meio do fazer musical. Borgaerts (2016) destaca algumas atividades musicais cantadas, como, por exemplo, “Passe a bola”, que permite o desenvolvimento de elementos musicais, como melodia e ritmo. O cantar estimula, naturalmente, a linguagem: “Passe a Bola; Passe, passe, passe a Bola; Passe a bola sem parar se você; Ficar com a bola o seu nome vai falar.

Descrição da brincadeira, *Passe a Bola*, faz se um círculo no chão, as crianças permanecem sentadas e passam a bola com as mãos para o colega do lado, acompanhando a pulsação da música, que pode ser reforçada pelas batidas do tambor. Quando a música terminar a criança que estiver com a bola na mão fala o seu nome, depois que a canção for cantada várias vezes pelas crianças, o professor pode sugerir variações de andamento e intensidade. Objetivo desta brincadeira é desenvolver a percepção da pulsação, bem como a expressão musical. (ÁLVARES; AMARANT; BORGAERTS, 2016, p.153).

O objetivo desta brincadeira consiste em desenvolver a percepção da pulsação, bem como a expressão musical. Coordenar uma série de elementos musicais, manipular objetos, associar movimento motor com o ritmo da música, ao mesmo tempo interagir com o outro, se expressar, atentar aos comandos da brincadeira e cantar, são várias experiências que a criança vivencia.

Os jogos e desafios, conforme Louro (2012), são estímulos que trabalham a cognição, e os aspectos psicomotores das crianças. Algumas brincadeiras de locomoção, pular e correr são de suma importância para o desenvolvimento das capacidades, podendo ter adaptações conforme alguma criança apresente dificuldade para realizar.

2 A MÚSICA E O AUTISMO

2.1 Considerações preliminares

A respeito do autismo e da música em algumas pesquisas, Mottron (2009, apud Louro, 2021, p. 39), sugere, “que padrões da estrutura musical são altamente gratificantes para os autistas, uma vez que eles interessem em detalhes. Sendo assim, isso levaria a ter certo fascínio pela música”. Uma das dificuldades do TEA é compreender a funcionalidade de determinado objeto. A música, por trazer em sua estrutura dimensão que abarcam as emoções, auxilia na compreensão de um todo. Neste sentido impulsiona para desenvolvimento integral do indivíduo.

É importante que se tenha consciência da sensibilidade sonora que está relacionada ao espectro autista, pois, podem, apresentar nuances e sensibilidades auditivas extremas por determinado som. E isso interfere no aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Louro (2021, p. 36) traz, que, “a função musical é difusamente presente em diversas áreas cerebrais está presente inclusive aquelas envolvida com outras formas de cognição”. Dessa forma, pode-se observar os efeitos da música no desenvolvimento do indivíduo. A música traz em si as mesmas dimensões no que tangem nos aspectos da cognição espacialidade, coordenação linguagem, bem como acessar o campo da elaboração e condução das emoções e sentimentos. De acordo com Aquino (2018, p. 119), “o saber musical está inserido num campo dinâmico de relações onde se tencionam fundamentos, dimensões e perspectivas”. Partindo da colocação da autora, os saberes musicais abrange, uma articulação de elementos interligados que estão inseridos na própria natureza da música. Nesse sentido, o saberes musicais envolvem os aspectos cognitivos, éticos somático-sensível, emocional e artístico, que por sua vez impulsiona de maneira significativa e integradora o desenvolvimento musical. Para Muszkat (2012), o desenvolvimento das habilidades musicais passa por ensino da música que abrange a percepção da música e seus elementos.

O processamento musical relaciona se a percepção de altura, timbres ritmos, a decodificação métrica, melódico-harmônica, á gestualidade implícita e modulação do sistema de prazer e recompensa que acompanham nossas reações psíquicas e corporais a música. (MUSZKAT, 2012 apud LOURO, 2021, p. 36.).

Por sua vez, Gattino (2015), trata sobre a música e o autismo, levantando fatores neurológicos favoráveis de acordo com seus estudos.

Quando ouvimos uma música ou assistimos à execução de uma peça que sabemos tocar ou cantar, o nosso cérebro ativa áreas (neurônios-espelho) com a intenção de tocar ou cantar mentalmente aquela canção que já foi aprendida num primeiro momento. Os neurônios-espelho não funcionam adequadamente nas ações de imitar e espelhar tanto gestos como expressões faciais no Autismo. Além disso, o prejuízo no funcionamento dos neurônios-espelho acarreta perda da atenção compartilhada. Em contrapartida, os neurônios espelho funcionam normalmente em autistas no que se refere ao processamento musical. Essa sobreposição de áreas, com prejuízos e habilidades musicais, faz com que o sujeito com Autismo estimule algumas áreas prejudicadas por outras vias (estímulos musicais) e, dessa forma, restabeleça algumas funções antes prejudicadas. A imitação musical normalmente não está afetada nesses sujeitos. (GATTINO, 2015, p. 27 apud FILHO, 2022, p.99).

Percebe-se que, a música pode ser uma ponte de desenvolvimento da criança neuroatípica, contudo, é oportuno ter consciência sobre o que é autismo para assim poder auxiliar de maneira satisfatória no desenvolvimento musical e, conseqüentemente, no desenvolvimento do indivíduo, através de uma mediação pedagógica eficaz.

2.2 Musicalização no desenvolvimento da criança com TEA

Sobre a musicalização no desenvolvimento da criança neuroatípica, autores como Filho (2020), aponta a importância do contato dessas crianças com a música desde tenra idade, o que estimula o desenvolvimento musical, como o desenvolvimento da linguagem e cognição.

Trazendo para o contexto do ensino da música na primeira infância especialmente para o processo de aprendizagem período pré-escolar e escolar, pedagogos no campo da educação musical, como Gordon (2000), partem do princípio de como as crianças aprendem música. Esta questão implica em saber quem é esta criança e em qual fase de desenvolvimento ela está. A partir disso, decidir quais os métodos pedagógicos utilizar. Para o autor, “As crianças aprendem a música numa forma semelhante a que aprendem a língua” (Gordon, 2000, p. 8).

O que Gordon (2000) propõe é um processo de desenvolvimento musical desde bebê, de modo que a criança possa experimentar os sons valorizando o brincar o cantar de forma espontânea, vivenciando a música antes da escrita musical. Gordon cunha o termo “audiação”, que ocorre quando o indivíduo é capaz de ouvir o som mentalmente, logo, a partir da construção da memória musical. “É através da educação musical formal que uma criança continua a aprender audiar cognitivamente, e adicionalmente a aprender as características que gera a audiação” (Gordon, 2000, p.27). Nesse sentido, a teoria de aprendizagem musical de

Edwin Gordon, busca trazer a melhor maneira de aprender música. Entende-se que as aulas de música não devem se limitar apenas a uma recreação, pois não será suficiente para um aprendizado musical consistente.

Ilari (2013), salienta os resultados de seu estudo com crianças na fase pré-escolar na cidade de Curitiba, que teve como objetivo verificar o desenvolvimento das habilidades musicais na consciência fonológica. A autora aponta que as atividades musicais, canções, atividades de ritmo, sequências sonoras e memorização, promoveram não somente a aprendizagem musical, mas o aumento de vocabulário, contribuindo para desenvolvimento da linguagem, cognição e socialização.

Filho (2012) apresenta estudos sobre os estímulos musicais no processo de musicalização. O cantar colabora para o desenvolvimento da linguagem e socialização de crianças com autismo. Segundo a pesquisa de Grandin (2017, apud, Filho, 2020), ocorre uma ativação na área do cérebro responsável pelo processamento da linguagem da criança autista ao ser exposta à música.

Os problemas relacionados ao comprometimento da linguagem não são totalmente explicados pelas falhas de conexão cerebral dessas crianças, mas podem estar ligados a um estímulo subestimado do giro frontal inferior esquerdo. É como se essa área fosse um fusível que não é acionado no dia a dia. Com a música, ativamos esse fusível e proporcionamos o desenvolvimento da linguagem, melhorando a interação social e o processamento da fala. Ainda de acordo com a pesquisa, no autismo, os sistemas funcionais que processam a fala e o canto são mais efetivamente engajados para o canto que para a fala. (FILHO, 2020, p.30).

Perante este dado pode se observa, que o ensino da música desenvolve a musicalidade da criança autista, permite a sua expressão e desenvolvimento da própria comunicação, os estímulos vocais, através do canto, o vocalizar auxilia da verbalização de palavras bem como o desenvolvimento da linguagem.

Penna (2018), defende que a musicalização deve ser uma experiência sonora vivenciada, que envolve todas as possibilidades de aprender no convívio social de modo a trazer significados. Portanto, “musicalizar é desenvolver os instrumento necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo material sonoro musical como significativo” (Penna, 2018, p. 33). Logo, é possível afirmar que o educador musical deve se atentar para um aprendizado que não se limita aos conteúdos musicais.

Nas palavras de Filho (2020, p. 45),

Na musicalização das crianças com autismo, precisamos considerar a desordem sensorial como um fator decisivo na hora de planejarmos as aulas de musicalização. Conhecer o instrumento, manuseá-lo, explorá-lo sensorialmente, tocá-lo, deixar que puxem as cordas (no caso do violão), que batam no tampo, que girem, olhem, tem se mostrado uma maneira eficiente d nas nossas aulas. (FILHO,2020, p.45).

O autor pontua a musicalização, como algo a ser construído em comunhão com o educando. As crianças neuroatípicas podem apresentar reações de incômodo perante a um determinado estímulo musical devido à sensibilidade sensorial. Nesse caso, o professor pode ressignificar uma experiência negativa, ocorrida na aula de música, causando no o aluno com TEA, uma hiper-reatividade. A ressignificação pode ser através da afetividade junto aos pais, de modo a envolver a criança a trabalhar sua sensibilidades e potencialidades. Vale lembrar que cada indivíduo é único, e as crianças neuroatípicas apresentam comportamentos e respostas diferentes. Para Neves e Parizzi (2022, p. 4), “na música, [a criança] pode identificar-se com um determinado instrumento por sua sonoridade e/ou forma, sendo que este instrumento pode servir como um mediador entre autistas e o seu ambiente”.

Diante do exposto, pode-se perceber como o professor pode alcançar as crianças por meio da música utilizando recursos diversificados de instrumentos. Importa ressaltar que as crianças neuroatípicas podem apresentar sensibilidade auditiva. Nesse caso, convém que a criança se sinta à vontade, escolhendo o instrumento que lhe traga conforto auditivo.

A criança com autismo pode demonstrar bastante desconforto e ansiedade e resistência a lugares onde não há uma rotina. Uma aula bem estruturada, dinâmica e bem conduzida traz segurança e conforto às crianças com TEA, por saberem o que irá ocorrer na aula. A participação da criança nas aulas, requer que o professor se atente para alguns pontos, por exemplo, saber quem são os educandos e suas necessidades, quais conteúdos musicais e de que forma serão desenvolvidos. Isso implica em um bom planejamento das aulas, de modo a criar uma rotina, em que os elementos musicais sejam inseridos conforme conteúdos mais apropriados a faixa- etária, mantendo assim um padrão metodológico nas aulas de musicalização.

Em seu trabalho de educação inclusiva com a musicalização infantil no “Instituto Revertendo o Autismo”, Filho (2020), pontua que, nesse ambiente educacional da musicalização é importante estabelecer conexões com as crianças. Muitas vezes, a criança não vai atender de pronto as atividades propostas em sala de aula, exigindo uma mudança de abordagem logo de início, de forma a atender as necessidades das crianças.

Numa aula de iniciação musical é bastante comum apresentar se de maneira lúdica e vivencial os parâmetros do som, mas por vezes e necessário etapas anteriores até o momento neste caso o professor deverá primeiro trabalhar o potencial para aprendizagem das propriedades sonoras e numa fase seguinte trabalhar os conteúdos musicais. (LOURO, 2012, p.145).

No próximo tópico, trataremos da vivência do ensino de música com relato de experiência, onde pude ter meus primeiro contato com criança com espectro autista, na escola pública Professora Augusta Machado que depois passou a se chamar Professora Argemira Matias Teles, em Hidrolândia-GO, nas séries iniciais de 1º ao 5º ano, as quais tratarei de uma turma específica: 2º ano “A”¹(faixa etária de 7 a 8 anos).

¹ O nome do aluno com TEA e da Professora de suporte, descritos neste trabalho são fictícios, no sentido de preservar a identidade dos sujeitos participantes.

3 O TRABALHO DE MÚSICA NA ESCOLA PROFESSORA ARGEMIRA MATIAS TELES EM HIDROLÂNDIA/GO

No ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Hidrolândia/GO implantou no Centro Municipal de Educação Infantil, e nos (CEMEI) o projeto Ensino de Música nas Escolas, que abrangia o CEMEI, Jardim II, o ensino fundamental 1º ao 5º ano. O projeto contemplava sete escolas. Foram distribuídos três professores de música para desenvolver trabalhos que abrangiam todas as escolas do projeto. Especialmente, nas aulas de música, havia três professores distribuídos em sete escolas. Os alunos tinham acesso à aula de musicalização, e ensino de instrumento coletivo, incluindo escaleta, flauta doce, instrumento de cordas: violino, viola, violoncelo, e canto coral. As aulas de canto coral aconteciam em uma aula complementar e aberta a todos os alunos que se interessassem. Todos os materiais pedagógicos e instrumentos, bem como recurso de professores de música para as aulas, integravam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, garantindo assim, o desenvolvimento das aulas de música.

Tive o privilégio de ser professora de Musicalização e Canto coral na Escola Professora Augusta Machado, que logo passou a se chamar Escola Municipal Professora Argemira Matias Teles. Logo, os relatos a seguir são resultado da minha experiência na prática. As aulas de música eram realizadas semanalmente, sendo uma aula de 50 minutos para cada turma nos períodos matutino e vespertino, totalizando uma carga semanal de 44 horas para o professor. No ano de 2016, ministrei aulas de música para a turma do 2º ano Matutino.

As aulas de música ocorriam todas as segundas-feiras no 2º horário (7:50 às 8:40). A estrutura física da escola era precária, pois era um espaço que a Secretaria da Educação havia alugado da Igreja. A escola funcionava no centro catequético da Igreja Matriz de Hidrolândia, então contava com espaço pequeno: havia 6 salas de aulas, um salão e o espaço coberto por tenda no pátio, 2 banheiros e uma sala destinada à secretaria da escola. Todo o espaço foi adaptado para a escola, não havendo sala para música. As aulas de música funcionavam no pátio e algumas vezes na sala de aula.

Na turma do 2º ano A, no período matutino, conheci o aluno Pedro, que apresentava autismo com nível de suporte 3. Tinha o acompanhamento da educadora especial Alessandra. Em um diálogo com a professora Alessandra, ela me relatou que o aluno Pedro apresentava um diagnóstico de autismo com nível de suporte 3 grau severo, com muita dificuldade socialização estereotípias e não verbal.

O que me chamou bastante atenção no aluno Pedro, foi o fato de que ele não se envolvia com as aulas. Muitas vezes era possível vê-lo, fora da sala com a professora de educação especial.

As aulas de musicalização no 2º ano sempre seguia uma estrutura metodológica que se dividia em quatro momentos: 1º) Acolhimento das crianças com diálogo interativo, com duração de 10 minutos; 2º) Apresentação do tema da aula com uma motivação lúdica, com duração de 15 minutos; 3º) Momento de prática musical, com duração de 15 minutos; 4º) Encerramento, com reforço e revisão de tudo o que foi trabalhado, com duração de 10 minutos. Nas aulas de musicalização eram incluídas canções e cantigas de roda, assim como brincadeiras voltadas para desenvolvimento da percepção musical. Aconteciam em espaço aberto, mais precisamente no pequeno pátio. Com base nos planos de aula descreverei algumas aulas de musicalização no segundo ano A, e o envolvimento do aluno Pedro que ocorreram na escola Professora Argemira Matias Teles no 1º semestre de 2016.

3.1 Relato de experiência

Relato aqui as minhas experiências nas aulas de musicalização do 2º ano A, a partir do plano de aula com enfoque no aluno com espectro autista.

No 1º semestre de aula de música, foram abordados temas como: parâmetros dos sons, como timbre, altura duração e elemento rítmico. Na 1ª semana, foi apresentado o tema: timbre. Para esta aula foram utilizados instrumentos de percussão, como ganzá, tambores, pandeiros, chocalhos, triângulo, instrumento de sopro, flauta, e teclado. A aula foi realizada no pátio da escola. Todos os alunos estavam empolgados e ansiosos para fazer a aula. O aluno Pedro² foi direcionado para aula de música, acompanhado pela professora de suporte.

Seguem os momentos:

1º) No momento de acolhida da aula foi utilizado duas cantigas de roda, “Ciranda cirandinha” e a canção “O sapo não lava o pé” fazendo uma grande roda. O aluno Pedro desejou participar. Embora não cantasse as canções, ele interagiu junto às outras crianças, dando as mãos e participando da cantiga de roda.

2º) Foi apresentado o tema de forma lúdica com a “brincadeira que som é esse alguém sabe o nome dele”. Os alunos sentados em um círculo tinham que cobrir os olhos e identificar os sons. Primeiro foram sons da voz, quem estava falando depois das coisas como porta-

pancadas e outros. Neste momento o aluno Pedro não se envolveu tanto, porém, permaneceu na aula assentado.

3º) Foram apresentados às crianças os instrumentos de percussão, especificamente o nome de cada instrumento e seu timbre, mostrando a diferença de timbres. Em um círculo, as crianças tocavam e passavam o instrumento para o colega do lado. Assim, todos tocavam e manipulavam o instrumento. Em seguida, as crianças, de olhos fechados, teriam que descobrir que instrumento estava sendo tocado por outra criança. Observei que Pedro demonstrou muito interesse pelos instrumentos, especialmente o pandeiro. De início não tocou, mas ficou manipulando o pandeiro logo depois começou a sacudi-lo e perceber o som. Deixei que Pedro ficasse com o instrumento, pois era o seu primeiro contato com algo novo e que te deixava à vontade.

4º) Foi reforçado para os alunos o som característico de cada instrumento, reafirmando o conceito de timbre. No final da aula, foram recolhidos todos os instrumentos. Pedro não queria guardar, então deixei por mais alguns minutos, respeitando o tempo dele enquanto os outros alunos guardavam. Depois, pedi a ele o instrumento e ele deixou que recolhesse.

No final do expediente, realizamos um diálogo com a professora Alessandra. Ela se demonstrou bastante motivada, atestando que Pedro parecia ter se interessado pela aula de música, o que era bastante positivo. Apesar de não ter interagido por muito tempo em outras aulas, no momento da roda e na atividade de dar as mãos e seguir as instruções foi bastante satisfatório. De início, apresentava muita dificuldade de socialização, todavia, esses estímulos eram muito importantes para o seu desenvolvimento.

Seguindo com relatos das aulas na 2º semana de aula de musicalização com o 2º ano A, iniciei com canção de acolhida (1º). Orientei, conforme canção a seguir, que o nome “Maria” seria substituído pelo nome de cada criança: “Seja bem vinda, Maria. Nossa aula já vai começar/ Vamos cantar e tocar na aula de música”.

Depois da acolhida (2º), relembramos o conceito de timbre mostrando os instrumentos e seus sons respectivos. Foram apresentados os Parâmetros dos sons. Para esta aula utilizei o instrumento teclado, instrumento de percussão, como tambores, ganzá, chocalho e pandeiros. Para motivação do conteúdo de forma lúdica, foi feita a brincadeira de “vivo-morto” trabalhando a atenção. Esta brincadeira foi adaptada para a música na atividade altura do som trabalhando a percepção do grave e agudo com o corpo.

Em seguida (3ª), por meio da associação do corpo com a altura dos sons, as crianças tinham que ouvir atentamente as notas que eram tocadas no teclado, para primeira percepção e diferenciação. Toquei as notas mais agudas do teclado e em seguida as mais graves. Depois

alternando as alturas, para cada nota as crianças tinham que responder juntas através movimento do corpo. Para os sons agudos, todos ficavam na ponta dos pés e para sons graves todos agachavam. Em seguida em um grande círculo cantamos as 7 notas musicais fazendo a escala de Dó maior utilizando manossolfa³, observando a altura de cada nota.

Na sequência, as crianças cantaram a escala com os instrumentos de percussão marcando o tempo: Observação o aluno Pedro não interagiu na brincadeira de “vivo-morto”, ficava andando em volta.

No momento da acolhida quando cantamos o nome do aluno Pedro, ele percebeu que todos cantavam o seu nome ficou observando, na atividade em que toquei o teclado o aluno Pedro chegou mais próximo do instrumento e quis tocar. Para que Pedro se envolvesse e participasse da atividade, fiz uma adaptação no planejamento deixando o Pedro tocasse e toda a turma também pode tocar no teclado um por um fazendo os sons graves e agudos.

Na terceira semana de aula foram trabalhados elementos musicais especialmente o ritmo. Para esta aula utilizei da bandinha de percussão e teclado. O início da aula consistiu no momento da acolhida, lembrando aos conceitos de altura dos sons. Cantamos a escala de dó maior utilizando manossolfa. Partindo para o segundo momento, foi utilizada como motivo uma cantiga da “Borboletinha”. Todos batendo palmas no ritmo da canção, depois caminhando marcando o pulso da mesma canção com os pés e depois de sentir o pulso com corpo. No terceiro momento, foram divididos os instrumentos da bandinha de percussão formando grupos. De acordo com a quantidade de instrumentos, 1 grupo de tambores 4 crianças, grupo de 3 pandeiros, grupo de chocalhos, grupo de triângulo, grupo das clavas, cada grupo marcava o pulso da música borboletinha, um grupo de cada vez.

No quarto momento, todos tocavam juntos, depois revezando entre os grupos os instrumentos de modo que compartilhassem os instrumentos, finalizando a aula com todos guardando os instrumentos.

Constatei que durante a aula Pedro participou dos grupos envolvendo com as crianças no momento de marcar o pulso, com instrumentos realizou a marcação do pulso no grupo do pandeiro. Na atividade de caminhar marcando o tempo com as palmas Pedro foi motivado pela sua turma a bater palmas. Durante a atividade de caminhar de acordo com a pulsação da música, Pedro ficou andando sem marcar o pulso. Nessa aula, Pedro não teve acompanhamento do suporte, durante a aula de música o aluno Pedro permaneceu o período da

³ Manossolfa consiste em um solfejo manual. Marca fortemente a pedagogia musical de Zoltán Kodály.

aula realizando as atividades, por este motivo a Professora Alessandra deixou na aula de música.

Na 4^o semana, a aula de música teve como tema elemento dos sons, especialmente, pulsação e ritmo. Continuando o mesmo procedimento das aulas anteriores, realizei a brincadeira “Lá vai a bola”, adaptada para música “Lá vai o Pulso”. Em círculo, utilizando uma bola, marcamos o pulso passando a bola para o colega.

No terceiro momento, foram distribuídos os instrumentos de percussão. Formamos os grupos dividindo por instrumentos pandeiros, tambores, chocalhos, agogô, triângulos e clava. Cada grupo tocando uma leitura rítmica com escrita não convencional.

Observei que Pedro teve pequena dificuldade em passar a bola em compreender a brincadeira. Enquanto no instrumento, realizou a atividade rítmica, não por muito tempo, mas conseguiu realizar a percussão em outro instrumento, sendo que antes demonstrava muito interesse somente no pandeiro.

Na aula da quinta semana, foi trabalhado o tema pulsação e introdução ao compasso binário. Foi utilizada a canção “Lucinha na Chaminé”, usando percussão corporal e instrumental com bandinha de percussão, com objetivo de: a) Desenvolver percepção rítmica e reconhecer pulsação binária, através da vivência musical sentida no movimento do corpo e na execução dos instrumentos percussivo; b) Promover a socialização. Iniciamos a aula com acolhida. Em sequência, de forma lúdica, a canção “Lucinha na chaminé”. No 2^o) Trabalhar ritmo marcando o pulso com as palmas, variando com percussão nos pés, em seguida a execução do ritmo nos instrumentos de percussão, contando tempo forte e fraco do compasso binário. No 3^o) Proporcionar momentos improvisação de ritmo no refrão da música. Ao final, no fechamento da aula foram reforçados os conceitos de pulso ritmo binário através por meio do diálogo interativo. Pode-se contatar que Pedro participou da aula com algumas dificuldades na compreensão dos conceitos de ritmo, porém, se envolveu no fazer musical, percebendo o ritmo com as mãos depois fazendo associação do ritmo para do instrumento⁴.

⁴ Para maiores Detalhes dessa aula, ver o plano de aula digitalizado na página p. 34-35

3.2 Reflexões e críticas

Constatei nas aulas de musicalização que para o aluno Pedro as aulas de música foram satisfatórias e positivas. Não demonstrava hiper-reatividade sonora, somente um incômodo quando os instrumentos eram tocados com maior intensidade. Nesse caso, houve a minha intervenção na atividade, mudando a dinâmica da aula, pedindo para as crianças tocarem alternadamente diminuindo a intensidade, para que Pedro aos poucos fosse se habituando aos instrumentos tocados em conjunto. As crianças com TEA, também apresentam fixação ao objeto, por isso a dificuldade em compartilhar materiais e também em trocar de objeto. Nas aulas de musicalização Pedro demonstrou muito interesse pelo instrumento pandeiro, tendo dificuldade na troca de instrumentos de percussão. Permite que Pedro ficasse com pandeiro por mais tempo até que propus a troca do pandeiro pelo tambor. A criança com espectro autista pode precisar de mais tempo para atender e dar uma resposta a uma atividade, o que não significa que não iram fazer. Isso exige bastante paciência e compreensão do educador. Bunner (2021 apud Neves, Parizzi, 2022, p.6), afirma: “Ensinar uma pessoa com TEA é um desafio que requer adaptabilidade, flexibilidade, definição de expectativas, paciência, compaixão, senso de humor, humildade e planejamento cuidadoso”.

As aulas de musicalização do 2º ano A seguiu uma estrutura metodológica dividida em momentos, com uma ordem de atividades sequenciadas planejadas por mim, buscando o desenvolvimento musical dos alunos trabalhando a disciplina de maneira, natural e lúdica. As crianças se adaptaram positivamente. A rotina para crianças com TEA é importante para o seu desenvolvimento e autorregulação, uma vez que apresentam rigidez e inflexibilidade. Por isso, conhecer os alunos em suas necessidades e potencialidades favorece no ensino e aprendizado dos educandos. Outro ponto importante é o cuidado na forma de linguagem com a criança autista, usando uma linguagem mais objetiva e literal. Neves e Parizzi (2022) apontam:

Os alunos autistas podem não entender algumas das palavras utilizadas e podem não ter desenvolvido muitas das associações que são tomadas como certas na vida cotidiana. Logo, a linguagem deve ser precisa, exata, específica e literal. Eles necessitam de uma sequência detalhada do passo a passo para aprender e concluir as tarefas. Eles prosperam quando existe uma sequência estruturada e rotinas previsíveis, estáveis repetitivas. (NEVES, PARIZZI, 2022, p.7).

Dessa forma, o relato de experiência demonstrou por meio das aulas de musicalização o processo de ensino e aprendizagem, levando ao desenvolvimento das habilidades musicais da crianças neuroatípicas – o que ficou evidente no desenvolvimento musicais de Pedro neste relato de experiência.

Nas aulas, ele conseguiu marcar a pulsação das canções e interagir com os colegas, o que evidenciou a parte de socialização através do fazer musical. Alguns fatores a serem constatados é a necessidade do envolvimento de todos os participantes como, por exemplo, a relação coletiva entre profissionais, escola, educadores musicais pais e profissionais da saúde.

3.3 Comentários finais

A partir da experiência relatada, percebi que, através da mediação do educador, a música pode promover uma conexão com os indivíduos neuroatípicos. Por meio desse vínculo de afeto entre educador e educando, o processo de ensino e aprendizagem se faz mais fluido. Especificamente neste relato, foram abordadas atividades realizadas na aula de musicalização e os apontamentos do envolvimento de um aluno com espectro autista, não verbal com nível de suporte 3. Sem a pretensão de apontar dados amplos e definitivos de uma pesquisa de campo, este trabalho tem o intuito de exemplificar as contribuições da relação do autista com a música.

Observei que nas aulas de música, Pedro teve mais envolvimento, relacionando-se de forma integrativa, através das brincadeiras musicais como, por exemplo, a socialização e interação com professor e colegas, dando as mãos para brincadeira de roda, aproximando-se do professor para tocar instrumento e tocar em grupo através da atividade rítmica com instrumentos percussão. Vale destacar que nas aulas de música, Pedro não tinha comportamentos de estereotípias no seu desenvolvimento musical. Conforme afirmado, conseguiu acompanhar o pulso das canções propostas nas aulas com o instrumento de percussão.

Neste contexto do ensino de música na escola pública, constatei a necessidade de conhecimento acerca da relação entre a educação inclusiva e a educação musical para o indivíduo com espectro autista. Durante o processo de ensino e aprendizagem, um dos apoios para melhor entender sobre a crianças com TEA, foram os diálogos com a professora de educação especial e a busca de estudos sobre o assunto. Temas como o ensino inclusivo na educação não eram pauta das reuniões da escola, o que sentia muita falta, bem como cursos de capacitação para professores com olhar mais amplo para ensino e inclusão.

Zimmer Rodrigues Freitas (2018, apud Filho, 2020) pontua em seu trabalho científico uma análise feita em dezesseis artigos a respeito da educação musical e autismo, onde foi verificada a necessidade dos profissionais de adquirir mais conhecimento em aspectos específicos, tais como:

Compreensão do quadro clínico; teorias do desenvolvimento humano; teorias do desenvolvimento musical; conhecimento do perfil do aluno; capacitação para adaptações curriculares; e disponibilização de um ambiente e suporte humanos que respondam às necessidades do educando e que possam colaborar com seu processo de ensino-aprendizagem. (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018, p. 161 apud, FILHO 2020, p 21).

Atentamos para a necessidade de um trabalho que abarca um conjunto de pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizado musical para crianças com espectro autista, não somente a parte pedagógica e atuação do professor, mas todos que estão envolvidos no processo de desenvolvimento da criança.

Cada criança vai apresentar uma particularidade diferente, podendo apresentar reações de sensibilidade aos sons dos instrumentos ou mesmo a algumas melodias de canções, podendo até não querer participar das aulas de música pela sensibilidade ao barulho. Pode também apresentar outros tipos de sensibilidade como a textura a certos objetos e alimentos. Neves e Parizzi (2022) ressaltam que educador deve ter a sensibilidade para perceber o indivíduo, que pode vir a desregular o seu comportamento e humor, seja por perda de sono ou adaptação a medicamentos – o que pode causar estresse e evasão escolar.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se que, ao buscar na literatura as contribuições da música no desenvolvimento das crianças neorotípicas, são evidentes os resultados positivos. As pesquisas no campo da musicoterapia e educação musical especial demonstram o desenvolvimento das crianças com espectro autismo, na área da linguagem, socialização afetividade e cognição. Conforme o exposto, há constatações de casos de crianças com espectro autismo com suporte 3 que se desenvolveram musicalmente, reduzindo o autismo para grau leve. Ressaltamos mais uma vez, todo um aparato de profissionais e educadores envolvidos no desenvolvimento musical das crianças.

Especialmente, por meio do relato de experiência do Projeto Música na Escola Municipal de Ensino fundamental Professora Argemira Matias Teles, foi possível constatar, por meio dos planos de aula, registros de fotografias e diálogos com professora de educação especial, que as aulas de musicalização foram muito importantes nos aspectos da socialização, integração do aluno com espectro autismo com suporte 3. Reforçando Nenes e Parizzi (2022), a criança TEA em Nível 3 pode se expressar sensações através sons, demonstrando alegria, tristeza, enfim, uma forma de relacionar e comunicar. Fazendo um paralelo com minha experiência, pode-se constatar de maneira mais sucinta, esta janela de comunicação que a música oportuniza por meio das aulas de musicalização na convivência com criança do espectro autista não verbal.

Contudo, um dos desafios encontrados foi a necessidade de conhecimento sobre o espectro autista de forma mais aprofundada, de forma a aproximar a criança com TEA ao ensino e aprendizagem da música. O professor deve se atentar e estar sensível às questões de particularidades da criança com espectro autista, junto às demandas de crianças neorotípicas. Nesse sentido, é importante ter apoio e fortalecimento da escola e da família, bem como contar com uma estrutura física favorável e materiais para o desenvolvimento das aulas, assim por tanto integrando todos estes apontamentos que inclua o indivíduo e suas diferentes formas de ser. Todos estes fatores auxiliam no trabalho de musicalização visando contribuir para o desenvolvimento do indivíduo com TEA.

Referências

- ÁLVARES, Sydenstricker, Thelma, AMARANTE, Paulo. **Educação Musical Na Adversidade Construindo um olhar de Reconhecimento Humano e Equidade Social em Educação**. Curitiba: CRV.2016.
- AMMIRATI, Aguiar, Gabriel. **Autismo e Música: Reflexões sobre o Transtorno no contexto da Educação Musical**. Música em Foco, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 18-27, 2021. Disponível em <https://periodicos.ia.unesp.br/index.php/musicaemfoco/article/view/680> Acesso em: 03 Mai.2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION DSM-5** ®. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>.
- AQUINO, Thaís Lobosque. **Saber Musical Sensível nas escolas básicas Brasileiras: Perspectivas, Dimensões e Fundamentos**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 29: nov./2017-abr./ 2018, p.116-136. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i29.21010>
- ASSIS, Leticia Alexandra; OLIVEIRA, Guilherme, Samargo; SANTOS, Anderson, Oramisio. **As Contribuições de Henri Wallon Para a Educação**. Cadernos da Fucamp, v.21, n.52, p.60-75/2022. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=Wallon+\(1947%2C+apud%2C+ASSIS%2C+2022&oq=Wallon+\(1947%2C+apud%2C+ASSIS%2C+2022&aqs=chrome..69i57j>](https://www.google.com/search?q=Wallon+(1947%2C+apud%2C+ASSIS%2C+2022&oq=Wallon+(1947%2C+apud%2C+ASSIS%2C+2022&aqs=chrome..69i57j>). Acesso em: 23 de Já.2024.
- BRASIL, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República. **Portal da Câmara dos Deputados**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 04 Abr.2024
- BORGAERTS, Jeanine. Educação. **Proposta de Atividades Para uma Turma formada por crianças surdas e ouvintes. Musical Na Diversidade**. ALVARES, Sydenstricker, Thelma. AMARANTE, Paulo. Curitiba; CRV. 2016.p. 135-165
- DEFINIÇÃO, I. et al. **Transtorno do Espectro do Autismo**. 2019. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf.
- FILHO, Aires Almeida, Sergio Alexandre. **EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: um estudo sobre desenvolvimento das crianças autistas na musicalização infantil**. João Pessoa 2020. [s.l: s.n.]. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26717/1/SergioAlexandreDeAlmeidaAiresFilho_Dissert.pdf. Acesso em: 20 Jun.2024.

FILHO, Aires, Almeida Alexandre. **Música e a Linguagem? E o que o autismo tem a ver com isso?** XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Pelotas – 2019 Disponível em https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2019/5601/public/5601-20612-2-PB.>

GORDON, Edwin. **Teoria da Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões.** Lisboa. Fundação Gulbenkin,2000.

GORDON, E. Edwin. **Teoria de Aprendizagem Musical Para Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré- Escolar.** Ed. Fundação Calousete Gulbenkian. 2000.

ILARI, Beatriz. BROOCK, Angelina. (Orgs). **Música E Educação Infantil.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

KANNER, Leo. **Autistic Disturbances of Affective Contact.** Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Autistic+Disturbances+of+Affective+Contact.&btnG=>. Acesso em: 03 Ma.2023.

LIBERASSO, Paulo, LACERDA, Lucelmo. “**Autismo Compreensão e Prática Baseada em Evidências**”. Curitiba - PR – 2020.

LOURO, SANTOS, Viviane. **Educação Musical, Autismo e Neurociência,** 1.ed-Curitiba: Appris,2021.

LOURO, SANTOS, Viviane. **Fundamentos Da Aprendizagem Musical da Pessoas Com deficiência.** 1.ed-São Paulo; Som, 2012.

NEVES, Souza, Tereza, Maria. PARIZZI, Betânia. **Ensino de Piano e o Autismo: O que dizem as Pesquisas?** Anppom 2023. Disponível: em https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1785/public/1785-7872-1-PB.pdf

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório.**2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?as_vis=0&q=OLIVEIRA>. Acesso em: 24 jun. 2024.

PENNA, Maura. **Música (s) e seus Ensinos.** 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2018.

PAPIM, Puzipe, Antônio, Ângelo. **Autismo e aprendizagem: os desafios da Educação Especial.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

RIBEIRO, Lady, Daiane, Martins, SILVA, Renata, Limongi, França Coelho, CARNEIRO, ludimila, Vangelista **VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL - PDF**

Download grátis. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/47454609-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-infantil.html>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SELLA, Ana, Carolina. RIBEIRO, Mendonça, Daniela. **Análise do comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista.** Curitiba :Appris, 2018. Disponível em: <[https://www.google.com.br/books/edition/An%C3%A1lise do Comportamento Aplicada a o Tr/9qZyDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1](https://www.google.com.br/books/edition/An%C3%A1lise_do_Comportamento_Aplicada_a_o_Tr/9qZyDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1)>

SENRA, S. Michele. ALVARES, Sydentricke . Telma. MATTOS, M. de M. Michelle. **“Inclusão Escolar: Os Desafios da Educação Musical no Ensino de crianças com TEA”.** Disponível em: <[TEIXEIRA, G. **Manual do Autismo**, recurso eletrônico 1, ed. Rio de Janeiro. \[s.l.\] Editora Best Seller, 2016.](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=SERAL%2C+Souza%2C+Michele%2C+ALVARES%2C+Sydentricke%2C+Telma.+Mattos%2C+Morgane.+%E2%80%9CInclus%C3%A3o+Escolar%3A+Os+Desafios+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Musical+no+Ensino+de+crian%C3%A7as+com+TEA%E2%80%9D.>. Acesso em: 20 jun. 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

VYGOTSKY, L. (org). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Pena Villa lobos - 11ª ed. - São Paulo: Ícone, 2010.

WALLON, Henri. **A evolução Psicológica da Criança.** 2 ed. Câmara Brasileira do Livro SP, Brasil, 2010.

600 brincadeiras e dinâmicas lúdicas para o Autismo. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/slideshow/600-brincadeiras-tea/238618937>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ANEXOS:

Plano de aula

Escola municipal Professora Augusta Machado/ Professora Argemira Mathias Telles
Hidrolândia –Go 07 de março de 2016
Plano de Aula: Musicalização Infantil-

Professora: Pablinia Lisboa

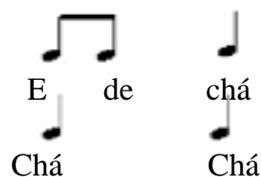
Turma: 2º ano :A Matutino

1. **CONTEÚDO:** Paramento do som, Ritmo, pulsação tempo binário, cantiga de roda Lucinha na chaminé. Percussão corporal e percussão instrumental.

2. **OBJETIVOS;** Desenvolver percepção rítmica- e reconhecer pulsação binária, através da vivência musical sentida no movimento do corpo e na execução dos instrumentos percussivo, promover a socialização.

3. PROCEDIMENTO METODOLOGICO:

1º momento: acolhida canção de boas-vindas a aula de música, em seguida fazer um círculo com as crianças, apresentar a turma a música Lucinha na chaminé, de maneira lúdica contando primeiro como uma história, interagindo com a turma. Em seguida cantando música (em forma de leitura métrica) todos acompanhar com as palmas sentido o pulso da canção, cantar e marcar o pulso com as mãos, depois percutir somente esta parte rítmica na parte. “E de cha cha cha e de che che che percutindo com os pés.



2º) momento: Bandinha rítmica, todos sentar em meia lua nas cadeiras, apresentar para as crianças instrumentos – agô, pandeiro chocalho e tambores, depois de percutir a canção no corpo percutir nos instrumentos, executando o ritmo da melodia, usando dinâmica de intensidade forte e fraco, Os instrumentos serão passados de modo que cada criança possa percutir todos, Acompanhado do instrumento teclado com a música Lucinha na chaminé.

3º) momento, improviso rítmico, cada um vai criar seu ritmo na parte e de cha-cha-cha e de che- che -che, todos vão repetir o ritmo que será improvisado por cada aluno interagindo uns com outros.

4º) momento: contextualizar depois do fazer musical e conceituar pulso ritmo binário através do diálogo.

Todos perceberão um ritmo constante na música? Isso é pulso da música, todos marcando com as mãos novamente. Quais instrumentos usamos para fazer o ritmo? Onde foi realizado o tempo forte nesta canção?

4. MATERIAS: Instrumento percussão, Agogô, tambor, pandeiro, clave e chocalhos, instrumento teclado extensão, música “Lucinha na Chaminé”. Espaço físico.

5. AVALIAÇÃO: Objetivo da aula foi alcançado a turma participou interagiu conseguindo executar todo pulso e ritmo, observação Aluno Pedro tem 8 anos possui, autismo em grau severo, não fala, extrema dificuldade relacionar e interagir, dificuldades de olhar nos olhos se mantém mais isolado, tendo acompanhamento e suporte de outra professora educação especial professora Alessandra durante a aula de música pode perceber que aluno Pedro, participou da aula, dentro de suas limitações, interagiu com a atividade. Fiz algumas intervenções, pedindo para que os colegas auxiliasse na execução do ritmo no instrumento uns aos outros o aluno Pedro aceitou o auxílio dos colegas. Ao perceber a sensibilidade aos barulhos que aluno Pedro demonstrava, pedi para que todos tocassem os instrumentos de cada vez em densidade menor, assim foi acrescentando outros instrumentos dessa forma foi positivo aluno de modo que o Pedro permaneceu na aula. Ao conversar com a Professora da educação especial a que acompanha Aluno Pedro. Relatou que ficou muito impressionada da participação do aluno Pedro na aula de música devido a suas enormes dificuldade de ficar em sala de aula, ela acrescentou, a importância da música para o desenvolvimento das crianças, com TEA, só o fato dele ter ficado nas aulas e participar foi bastante significativo no seu envolvimento com os colegas, no seu desenvolvimento e socialização.

Lucinha na chaminé
Cantiga de Roda
Anônimo/ Arr. de Pablinia

Eu vi lu-cin-ha na cha-mi-né tão pe-que-ni-na fa-zen-do ca-fê
Des-ça Lu-cin-ha da cha-mi-né des-ça de-pres-sa se não que-br'o pé

9
é de chá chá chá é de ché ché ché é de chá chá chá é de ché ché ché