



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

PESQUISA EM MÚSICA

**O IMPACTO DA MUSICALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

CRISTIANE TAÍS DA SILVA

Foz do Iguaçu
2024



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

PESQUISA EM MÚSICA

**O IMPACTO DA MUSICALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

CRISTIANE TAÍS DA SILVA

Trabalho de Pesquisa apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Pesquisa em Música.

Orientador: Dr. Gabriel Moreira

Foz do Iguaçu
2024

CRISTIANE TAÍS DA SILVA

**O IMPACTO DA MUSICALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de pesquisa apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Pesquisa em Música.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Gabriel Moreira

Foz do Iguaçu, 16 de Outubro de 2024.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Cristiane Tais da Silva

Curso: Pesquisa em Música

	Tipo de Documento
(X) graduação	() artigo
(.....) especialização	(x) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....)

Título do trabalho acadêmico:

Nome do orientador(a):

Data da Defesa:

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, 07 de novembro de 2024.

Cristiane Taís da Silva

AGRADECIMENTOS

Queridos leitores,

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho. Este projeto não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas. Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Gabriel Moreira, pela orientação dedicada, paciência e valiosos insights ao longo deste processo. Suas sugestões e feedback foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Também agradeço a Professora Maria Beatriz Cyrino que no decorrer de todos os anos na Faculdade me auxiliou de maneira significativa me indicando a Projetos de extensão as que fizeram toda a diferença no meu percurso na universidade e o Professor Félix Ceneviva Eid nas disciplinas de Pesquisa com seu grande conhecimento e experiência colaborou grandemente com os feedbacks e observações em todos os trabalhos relacionados à pesquisa. Agradeço sinceramente aos meus amigos e colegas de curso, cujas discussões e críticas construtivas foram essenciais para moldar minhas ideias e aprimorar a qualidade deste trabalho. Por fim, agradeço minha família pelo amor incondicional, paciência e apoio contínuo ao longo desta jornada acadêmica, especialmente meu esposo Éderson Silva que me encorajou em todo processo deste trabalho e sempre me ajuda na organização do meu tempo para que eu consiga manter o foco nos estudos. A todos que, de alguma forma, contribuíram para este projeto, meu sincero obrigado.

RESUMO

A literatura sobre o autismo em crianças destaca diversas características significativas dessa população, como limitações na linguagem, comportamento, uso atípico de contato visual, estereotípias motoras simples, resistência a mudanças e interesses fixos. Esses aspectos também se refletem no contexto educacional, representando desafios a serem superados no processo de formação. Além disso, o envolvimento familiar é crucial para os resultados dos processos educativos. Este estudo foca especificamente nas práticas de musicalização infantil para crianças autistas em sala de aula, com a intenção de investigar como ocorre seu desenvolvimento nessas aulas e que estratégias podem ser usadas no contexto educativo e não terapêutico. Como problema de pesquisa estabelecemos a seguinte pergunta: Qual é o impacto da musicalização no desenvolvimento de crianças com o transtorno do espectro autista? Acreditamos que a música tenha potencial terapêutico em variados contextos, entretanto, o foco deste trabalho é o contexto particular da educação musical, que para sua eficácia, pode utilizar as estratégias de musicoterapia voltadas para crianças com autismo. Esta pesquisa utilizou abordagem qualitativa com revisão bibliográfica de livros e artigos sobre o tema, somada à minha própria experiência pedagógica em escolas livres de música e aulas particulares. O presente trabalho traz referências de estudos aprofundados sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), abordando o processamento musical nas crianças com a condição, comportamento esperado desse aluno em sala e abordagens adequadas para o professor. Também apresenta propostas de atuação de modo prático com planos de aula desenvolvidos a partir de métodos de educação musical de uso corrente, adaptados para auxiliar o professor a aplicar suas potencialidades em contexto educacional inclusivo. Os resultados indicam que a música desempenha um papel significativo facilitando interações sociais e o desenvolvimento da linguagem, especialmente importante nos primeiros anos de vida da criança autista.

Palavras-chave: Educação Musical; Musicalização Infantil; Autismo; Transtorno do Espectro Autista.

RESUMEN

La literatura sobre el autismo en niños destaca diversas características significativas de esta población, como limitaciones en el lenguaje, comportamiento, uso atípico del contacto visual, estereotipias motoras simples, resistencia al cambio e intereses fijos. Estos aspectos también se reflejan en el contexto educativo, representando desafíos a superar en el proceso de formación. Además, la participación familiar es crucial para los resultados de los procesos educativos. Este estudio se enfoca específicamente en las prácticas de musicalización infantil para niños autistas en el aula, con la intención de investigar cómo se desarrolla su aprendizaje en estas clases y qué estrategias pueden ser utilizadas en un contexto educativo no terapéutico. Aunque la música tiene un carácter terapéutico natural, el enfoque aquí es en la educación musical donde las estrategias de musicoterapia son necesarias para su eficacia. Esta investigación utilizó un enfoque cualitativo con revisión bibliográfica de libros y artículos sobre el tema, además de mi propia experiencia pedagógica en escuelas de música libres y clases particulares. Este trabajo presenta referencias de estudios profundos sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), abordando el procesamiento musical en niños con esta condición, el comportamiento esperado del alumno en el aula y enfoques adecuados para el profesor. También propone acciones prácticas con planes de clase desarrollados a partir de métodos educativos musicales comunes, adaptados para ayudar al profesor a aplicar sus habilidades en un entorno educativo inclusivo. Los resultados indican que la música juega un papel significativo facilitando las interacciones sociales y el desarrollo del lenguaje, especialmente importante durante los primeros años de vida de los niños autistas.

Palabras llave: Educación Musical; Musicalización Infantil; Autismo; Trastorno del espectro autista.

ABSTRACT

The literature on autism in children highlights several significant characteristics of this population, such as limitations in language, behavior, atypical use of eye contact, simple motor stereotypes, resistance to change, and fixed interests. These aspects are also reflected in the educational context, presenting challenges to be overcome in the learning process. Furthermore, family involvement is crucial for the success of educational processes. This study specifically focuses on children's musical education practices for autistic children in the classroom, aiming to investigate how their development occurs in these classes and what strategies can be used in an educational, non-therapeutic context. Although music naturally has a therapeutic character, the focus is on musical education, which requires music therapy strategies for its effectiveness. This research used a qualitative approach with a bibliographical review of books and articles on the subject, combined with my own teaching experience in free music schools and private lessons. The present work references in-depth studies on Autism Spectrum Disorder (ASD), addressing musical processing in children with the condition, expected student behavior in the classroom, and appropriate approaches for teachers. It also presents practical proposals with lesson plans developed from commonly used music education methods, adapted to assist teachers in applying their skills in an inclusive educational setting. The results indicate that music plays a significant role in facilitating social interactions and language development, which is especially important in the early years of life for autistic children.

Key words: Music Education; Children's Musicalization; Autism; Autism Spectrum Disorder.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 INTRODUÇÃO AO AUTISMO E SEUS DESAFIOS	14
2.1 PROCESSAMENTO MUSICAL EM CRIANÇAS COM TEA	15
2.2 MUSICOTERAPIA E EDUCAÇÃO MUSICAL	17
3. O APRENDIZADO MUSICAL DE CRIANÇAS COM TEA: UMA PERSPECTIVA PANORÂMICA	19
3.1 ABORDAGEM DE MUSICALIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TEA	21
4 O AUTISTA EM SALA DE AULA	24
4.1 O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	27
5. PROPOSTAS DE ATUAÇÃO BASEADAS EM MÉTODOS ATIVOS	29
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno caracterizado pelo isolamento social, dificuldades na comunicação verbal e comportamentos estereotipados, afetando comunicação, socialização e comportamento (Brito, 2015). A falta de conhecimento sobre o autismo dificulta a interação escolar, especialmente na educação infantil. Devido à complexidade e variabilidade dos sintomas, o diagnóstico foi revisado para "Transtorno do Espectro Autista". Nos últimos anos, a demanda por aulas de música para autistas aumentou, refletindo os benefícios terapêuticos da musicoterapia na integração social. Educadores musicais estão enfrentando novas experiências e buscando aprimorar suas metodologias. É essencial que professores de música adaptem suas abordagens, incorporando recursos musicoterapêuticos para promover a inclusão e o desenvolvimento musical de crianças autistas, destacando a relevância da musicalização como um processo lúdico e criativo para introduzi-las ao mundo da música.

Estudos de Bretanha G. Travers, Catherine (2012), Y. Wan (2010) e Hoemberg Thaut (2014) indicam que o funcionamento sensorial em indivíduos com TEA é atípico. Autistas tendem a ter uma capacidade auditiva menos complexa e mais focal, em contraste com a capacidade auditiva global esperada em indivíduos neurotípicos. Embora autistas tenham dificuldade em perceber sentimentos em expressões faciais, eles compreendem sentimentos como alegria ou tristeza na música de maneira similar a indivíduos típicos, tornando a música uma ferramenta eficaz de comunicação com esse grupo. A musicoterapia tem desempenhado um papel significativo explorando a música como uma ferramenta para avaliar a comunicação não verbal; no entanto, há uma lacuna na disponibilidade de ferramentas musicoterapêuticas de avaliação validadas para esse propósito. Uma das principais abordagens utilizadas é a musicoterapia improvisacional, especialmente para avaliar a comunicação não verbal em crianças com TEA. Diante dessas informações, percebe-se a importância do conhecimento dessas ferramentas na educação musical. Embora não seja responsabilidade do professor de música dominar a área terapêutica, é crucial priorizar o conhecimento e a prática de instrumentos usados na musicoterapia para atender de forma mais cuidadosa esse público em crescimento.

Educadores musicais devem compreender o autismo, suas características, limitações e possibilidades de desenvolvimento, especialmente devido à disfunção sensorial que pode causar hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sonoros. É crucial saber lidar com comportamentos disruptivos, crises e estereotípias, além de se

comunicar eficazmente com os pais de alunos autistas. Hammel e Hourigan (2013) sugerem buscar auxílio de gestores e colegas durante episódios de comportamentos disruptivos, lembrando que tais comportamentos podem ser expressões de necessidades, medos ou frustrações, e não intenções de perturbar.

Assim, tomando como base essa realidade, bem como as discussões apresentadas pela literatura no campo da educação musical especial, foi estabelecido o seguinte problema de pesquisa: Qual é o impacto da musicalização no desenvolvimento de crianças com o transtorno do espectro autista?

Este trabalho procura trazer este conhecimento de estratégias essenciais que podem ser tiradas do lugar terapêutico e trazidas para a sala de aula das crianças autistas, trazendo a importância do conhecimento desse diagnóstico do transtorno do espectro autista e seus desafios, o processamento musical nessas crianças, o aprendizado musical, abordagem da musicalização infantil para autistas, e o comportamento deles em sala de aula, onde as aulas de musicalização visam não apenas proporcionar uma experiência musical entre pais e filhos, mas também ensinar brincadeiras e jogos musicais que podem ser replicados em casa. O objetivo não é apenas avaliar o impacto das aulas em si, mas também entender como essas experiências musicais influenciam positivamente na vida de crianças autistas e esta pesquisa traz estratégias e reflexões que podem ser usadas em sala de aula na educação dessas crianças.

2. INTRODUÇÃO AO AUTISMO E SEUS DESAFIOS

O Autismo, descrito inicialmente por Leo Kanner em 1943 nos EUA, é um transtorno definido por sintomas e características comportamentais específicas em indivíduos afetados por ela. Também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), pode variar de leve a severo em sua manifestação, é um transtorno caracterizado pelo isolamento social do sujeito, sua incapacidade de comunicação verbal e comportamentos estereotipados. Segundo Brito (2015, p.82), o autismo afeta três áreas importantes do desenvolvimento humano: comunicação, socialização e comportamento. A falta de conhecimento sobre o autismo dificulta a interação social e comportamental na escola, especialmente na educação infantil. Devido à complexidade da síndrome, o diagnóstico médico pode abarcar quadros comportamentais diferentes, pois o autismo varia em intensidade e incidência de sintomas. Essa heterogeneidade levou à revisão das diretrizes de diagnóstico, incluindo a mudança da nomenclatura para "Transtorno do Espectro Autista" (TEA).

Nos últimos anos tem crescido a procura por aulas de música para autistas. Embora desde o Séc. XX a musicoterapia já vem se destacando por seus benefícios terapêuticos, agora tem sido cada vez mais procurada devido a sua abordagem para integrar as crianças com as outras e em outros ambientes. Nesse contexto, os educadores também vem passando por experiências novas e buscando aprender mais com essa procura da sociedade. Nessa introdução ao autismo, já desejo abordar sobre a educação musical para esses indivíduos. Da mesma forma que tem crescido a quantidade de indivíduos com TEA nas escolas de ensino tradicional, sua presença também vem crescendo nas escolas livres de música, e com isso os professores de música precisam aperfeiçoar sua abordagem de ensino musical usando recursos musicoterapêuticos aplicados à educação. Devido a toda uma demanda de procura nos últimos anos, é importante trazer essa informação para que os professores possam reconhecer a importância da inclusão das crianças autistas em suas salas de aula para obter resultados na educação musical a partir da musicalização que é um processo educativo que visa introduzir as crianças ao mundo da música de forma lúdica e criativa.

2.1 PROCESSAMENTO MUSICAL NAS CRIANÇAS COM TEA

Segundo estudos como o de Bretanha G. Travers (2012), Catherine Y. Wan (2010) e Hoemberg Thaut (2014), o funcionamento sensorial de indivíduos com TEA é atípico e explicado por diversas teorias, mas não há um consenso sobre ele. Indivíduos autistas possuem uma capacidade auditiva menos complexa que outros de desenvolvimento típico, outros estudos relatam a capacidade auditiva focal enquanto o esperado seria uma capacidade global. Alguns estudos relatam algumas particularidades desse processamento auditivo em relação a música. A percepção de sentimentos em expressões faciais é um dos grandes desafios para autistas, mas a percepção de sentimentos como alegria ou tristeza numa peça musical é processada da mesma forma como em indivíduos típicos, ou seja, a compreensão desses sentimentos no contexto musical é mais claro para o autista do que do que a visualização de expressões faciais. Vemos, assim, que no contexto musical há uma compreensão mais evidente, tornando a música uma ferramenta de comunicação muito útil para esses indivíduos. Existem algumas crianças autistas que têm facilidade em memorizar a percepção das alturas sonoras em comparação com os indivíduos típicos. O campo neurológico explica isso. As respostas para os fenômenos descritos estão associadas a áreas específicas do cérebro. Indivíduos com TEA apresentam alterações no funcionamento de áreas como o córtex orbitofrontal (relacionado a funções sócio-emocionais), o cerebelo (envolvido em prejuízos cognitivos e de adaptação) e os neurônios espelho (relacionados a funções sociais e comunicação). Essas mesmas áreas desempenham um papel crucial no processamento musical (TRAVERS, 2012). A sobreposição dessas áreas, que estão relacionadas tanto a prejuízos nos TEA quanto a habilidades musicais, sugere que indivíduos com TEA podem estimular áreas prejudicadas por meio de estímulos musicais. O ato de ouvir uma música ou observar a execução de uma peça que a pessoa conhece desencadeia a ativação das áreas cerebrais, como os neurônios espelho, levando a uma resposta mental que a leva a tocar ou cantar a melodia aprendida anteriormente. Essa abordagem, portanto, pode contribuir para o restabelecimento de funções anteriormente prejudicadas em indivíduos com TEA (THAUT, 2009).

Esses estudos abordam a relação entre autismo, linguagem e música. Alguns concentram-se diretamente no autismo e na linguagem, enquanto outros exploram a influência da música na comunicação de crianças com TEA, aproveitando avanços em tecnologias de escaneamento cerebral. Além disso, estudos empíricos e experimentos

buscam validar a hipótese de que o estímulo musical pode reduzir as limitações de comunicação características do TEA.

Trabalhos recentes utilizam instrumentos de avaliação para medir o desenvolvimento, evidenciando melhorias na capacidade de iniciar discursos, imitar cantos, completar frases musicais e expressar a vontade por meio da fala. Essas abordagens oferecem insights valiosos sobre como o estímulo musical pode impactar positivamente as habilidades de comunicação em crianças com TEA.

As abordagens dos estudos nesta área incluem análises sobre a voz humana e sua influência na formação individual. Por exemplo, há pesquisas que buscam compreender a condição sonora e psíquica da voz na constituição do sujeito, assim como a falha patológica dessa estruturação no autismo (FERREIRA, 2015). Outros trabalhos, seguindo uma abordagem desenvolvimentista, exploram a influência da música no desenvolvimento da comunicação em crianças com TEA, investigando a relação entre estímulos musicais na Educação Musical Especial e o desenvolvimento vocal (fala e canto) em crianças autistas (OLIVEIRA, 2017). Além disso, estudos conduzidos por neurocientistas investigam as respostas cerebrais de crianças estimuladas por elementos sonoros ou da fala, analisando possíveis diferenças na recepção e responsividade desses estímulos entre grupos de controle (neurotípicos) e grupos de crianças autistas (GRACE LAI et al., 2012).

Na categoria, encontram-se estudos que, mesmo não focalizando diretamente o autismo, estabelecem conexões entre música, desenvolvimento vocal e cognitivo. Um exemplo é o trabalho de Ferreira (2007), que explora a influência da performance vocal no desenvolvimento das funções cognitivas e comunicativas da linguagem oral na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A diversidade metodológica nesta categoria inclui pesquisa de campo, estudo de caso, estudo cruzado, observação participante, estudo bibliográfico e pesquisa-ação, entre outros. É uma constante nos trabalhos relacionados à música e linguagem a observação de que a música pode fortalecer as conexões entre áreas da fala, progressivamente aprimorando as habilidades limitadas de comunicação em pessoas com autismo (Oliveira, 2017; Wan; Schlaug, 2010; Grace Lai et al., 2012).

Destaca-se o trabalho de Oliveira (2017), que aborda as influências da educação musical especial no desenvolvimento vocal de crianças com autismo. O autor sugere que a música pode servir como meio de comunicação e expressão, estimulando vocalizações. A pesquisa utiliza escalas específicas, incluindo ENR2 (Escala Nordoff Robbins –

Comunicabilidade musical), ABFW Pragmática, e ATEC1 (Autism Treatment Evaluation Checklist) para medir o desenvolvimento vocal. As escalas Nordoff-Robbins, empregadas desde 1960, visam avaliar comportamentos mediante estímulos musicais e o relacionamento entre musicoterapeuta e cliente. Oliveira (2017) utiliza a escala de comunicabilidade musical para avaliar vocalizações, manipulação de instrumentos musicais e movimentos corporais. Já a ABFW (Andrade, Béfi-Lopes, Fernandes, Wertzner), um teste de linguagem infantil, abrange fonologia, vocabulário, fluência e pragmática.

O ATEC, desenvolvido pelo *Autism Research Institute*, é um questionário com 77 itens abrangendo áreas como linguagem, socialização, cognitivo/sensorial, saúde e comportamento. Não serve para diagnosticar o autismo, mas para medir mudanças na condição da criança, frequentemente utilizado antes e depois de intervenções.

Na neurociência, o estudo de Grace Lai et al. (2012) é relevante na relação entre música e linguagem em crianças autistas. O trabalho destaca uma região cerebral ativada em crianças com autismo quando expostas à música. O estudo, mencionado no livro "O cérebro autista - pensando através do espectro" (Grandin, 2017), envolveu 36 crianças autistas e 21 neurotípicas (grupo controle), explorando suas preferências musicais através de gravações das falas e entrevistas com os pais.

Estudos recentes têm explorado a resposta de crianças autistas a estímulos musicais, utilizando escalas de avaliação e tecnologia de escaneamento cerebral. Essas abordagens proporcionam insights sobre as relações entre música e linguagem, destacando ativações específicas causadas pelo estímulo musical. Esses trabalhos científicos enriquecem nossa compreensão e traduzem em dados e imagens a percepção reveladora de que a música é uma poderosa aliada no desenvolvimento da linguagem em crianças autistas.

2.2 MUSICOTERAPIA E EDUCAÇÃO MUSICAL

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) constituem uma complexa desordem comportamental. A comunicação em crianças autistas apresenta um desenvolvimento diferente, e as manifestações desse desafio variam entre indivíduos. O funcionamento do

convívio familiar e também em outros ambientes, pode influenciar diretamente as dificuldades comunicativas desses sujeitos. Indivíduos autistas demonstram maior facilidade na expressão e compreensão da comunicação não verbal por meio da música. Assim, a música tem sido explorada como uma ferramenta de avaliação da comunicação não verbal, com a musicoterapia desempenhando esse papel significativo nesse contexto nos últimos anos. Existe uma lacuna na disponibilidade de ferramentas musicoterapêuticas de avaliação validados para esse propósito. Uma das principais abordagens musicoterapêuticas utilizadas para avaliar a comunicação não verbal em crianças com TEA é a musicoterapia improvisacional. Diante dessas informações mais voltadas ao ramo musicoterapêutico, é possível perceber o grau de importância no conhecimento dessas ferramentas na educação musical. Embora não caiba ao professor de música dominar a área terapêutica, é importante colocar como prioridade o conhecimento e prática de instrumentos usados na musicoterapia para atender de forma mais cuidadosa esse público que tem crescido nos últimos anos. As aulas de música tem sido mais e mais recomendadas para os indivíduos com TEA por profissionais da saúde e os responsáveis têm buscado esse auxílio, mas outro fato tem ocorrido que é o professor de música não saber atender determinadas demandas dos desafios que a criança apresenta devido ao seu desafio como dificuldades na comunicação social onde pode haver desafios na compreensão e uso das normas sociais, dificuldade em estabelecer e manter conversas, menor interesse em compartilhar experiências e emoções com os outros, padrões de comportamento repetitivos, dificuldades na comunicação verbal e não verbal onde a criança pode ter um atraso na aquisição da fala ou a ausência de linguagem verbal, uso limitado de expressões faciais e gestos para se comunicar, interesses e atividades restritas, sensibilidades sensoriais, dificuldades na empatia e na compreensão de emoções e interação social atípica como preferir estar sozinho em vez de interagir com o professor e dificuldades em compreender as dinâmicas e estabelecer vínculos.

Para lidar com todas essas diferentes formas de se relacionar, é necessário buscar maneiras de se aproximar do indivíduo e gerar vínculo, sendo essa a maneira mais eficaz de desenvolver significativamente o interesse e desenvolvimento musical na criança, além dessas maneiras é de suma importância o conhecimento prático das ferramentas musicoterapêuticas em sala para uma aula mais produtiva com resultados futuros.

3. O APRENDIZADO MUSICAL DE CRIANÇAS COM TEA: UMA PERSPECTIVA PANORÂMICA

A educação musical desempenha um papel significativo no desenvolvimento e no bem-estar dos autistas. Muitos estudos e experiências práticas destacam os benefícios da educação musical desde a comunicação e expressão, socialização, melhoria da coordenação motora, foco e atenção, desenvolvimento cognitivo, auto expressão criativa entre outros. Notamos que as abordagens devem ser adaptadas às necessidades individuais, levando em consideração o espectro diversificado do autismo. Professores de música têm buscado abordagens terapêuticas para seus planejamentos de aula na busca de melhoria de atenção e aprendizagem da criança e essa a inclusão de estratégias de ensino adaptativas tem sido muito eficaz no ensino das crianças nos últimos anos na área de educação musical. Além dos métodos terapêuticos para trazer uma melhora de condição de atenção, a relação social tem a parte educativa que chama muito a atenção dos pais das crianças na sede de vê-los desenvolver o aprendizado de uma instrumento musical. A musicoterapia faz muito bem, mas ainda não é de fácil acesso para todas as pessoas e os pais das crianças recorrem às aulas de música. Nem todos os professores de escola de música livre tem recursos adequados para atender este público de crianças autistas, mas não é algo impossível até porque buscamos a inclusão social e a própria sociedade vem aprendendo a lidar com essa inclusão, então isso deve ser um aprendizado para todos, desde um indivíduo até um professor de qualquer disciplina. A música atua como uma ferramenta para superar limitações psicossociais. Um professor capacitado é aquele que se concentra em promover as capacidades dos alunos, em vez de se fixar em suas limitações ou deficiências. Essa atitude "desloca a responsabilidade dos alunos e a recondiciona para o ambiente educacional, na perspectiva de que esse ambiente não pode inibir os alunos de atingirem seu pleno potencial educativo" (SCHAMBECK, 2016).

Sergio Alexandre (AYRES FILHO, 2020) em sua dissertação, analisou que das 892 publicações nas revistas Música HODIE, Opus, Per Musi e Revista da Abem, apenas 1 (0,11%) abordava a temática da relação entre autismo e educação musical. Isso indica uma escassez de trabalhos nessa área. No entanto, a escassez se torna ainda mais evidente quando se trata de trabalhos específicos sobre a formação de professores. Dentro dos 56 artigos relacionados à música e autismo encontrados anteriormente, apenas 1 abordava a formação de professores. Curiosamente, esse trabalho crítico

destacava exatamente a escassez de pesquisas sobre a formação de professores no contexto da música e autismo. Sérgio cita o IRA - Instituto Revertendo o Autismo onde o trabalho consiste em oferecer terapias, orientações e apoio psicológico às famílias cujas crianças foram diagnosticadas com o TEA onde se voluntariou a ser professor de musicalização do Instituto, dando aulas uma vez por semana. Neste instituto teve muitas experiências e percebeu a relevância da participação dos pais nas aulas de musicalização das crianças.

Alguns relatos confirmam que crianças com TEA desenvolvem habilidades musicais, destacando que as aulas de música não são apenas terapêuticas, mas também essencialmente pedagógicas. Isso ressalta a importância de compreender as propostas e perspectivas da educação musical especial no século XXI. Em um estudo sobre musicoterapia e educação musical, destaca-se que os musicoterapeutas devem considerar a dimensão pedagógica de sua prática para promover avanços em seus pacientes. Da mesma forma, educadores musicais que trabalham com alunos com deficiência devem estar atentos às melhorias alcançadas, incentivando o desenvolvimento dessas habilidades (FREIRE, et al., 2017, p. 89).

Outro estudo aborda possíveis razões para a não participação dos pais em sessões de musicoterapia, citando obstáculos logísticos, falta de tempo pessoal e a limitada interação terapeuta-cliente como fatores que contribuem para a desistência (BARBOSA, et al., 2017).

Os estudos sobre o aprendizado musical de crianças com TEA apresentam uma diversidade de contextos, situações, metodologias e resultados, indicando um campo em desenvolvimento. A falta de conclusões definitivas ressalta a necessidade de aprofundamento nos estudos da educação musical especial, especialmente na integração com a musicoterapia. Especial atenção deve ser dada à compreensão das realidades do desenvolvimento musical de crianças autistas.

3.1 ABORDAGEM DE MUSICALIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TEA

Sergio Alexandre (AYRES FILHO, 2020) em sua dissertação conta sobre seu trabalho no Instituto Revertendo o Autismo adota a abordagem de "musicalização" para crianças com TEA, convidando pais e crianças a participarem. Segundo Penna (2015), "musicalizar" é desenvolver percepções necessárias para que a pessoa seja sensível à música e a apreenda como significativa. O desafio enfrentado é sensibilizar crianças com desordem sensorial, adaptando o processo de musicalização. Isso inclui permitir que as crianças explorem e toquem os instrumentos de forma sensorial, considerando a desordem sensorial como um fator determinante na planificação das aulas. O processo é gradual, exigindo a quebra de etapas menores para permitir a sensibilização no tempo de cada criança, envolvendo os pais nesse processo.

Penna destaca a importância de mobilizar todos os recursos disponíveis para promover a familiarização, visando substituir experiências culturais e desenvolver a linguagem musical. O desafio do professor de musicalização para crianças autistas vai além de tornar o imperceptível perceptível, exigindo também atenção ao que é super-perceptível. Isso implica lidar com casos em que um simples acorde de violão pode ser percebido como uma avalanche sonora (2015, p.48).

Ao vivenciar uma experiência desafiadora com uma criança autista durante a aula de violão, Sergio Alexandre destaca a importância da resignificação na abordagem musical. Inicialmente, ao tentar atrair a atenção da criança com várias músicas, a interação não foi bem-sucedida. Após uma crise, o professor optou por uma abordagem mais sensível, integrando a mãe no processo. (AYRES FILHO, 2020)

Realizando um trabalho de resignificação, o autor criou um ambiente confortável no quarto da criança, onde, de forma delicada, começou a tocar acordes suaves no violão. Associando os sons a uma atmosfera de carinho e acolhimento, o professor improvisou uma letra de acalanto, elogiando o vínculo maternal. Ao trazer o violão para o campo de visão da criança quando ela estava envolvida em um contexto de profundo acolhimento, percebeu-se um sorriso, indicando a eficácia da resignificação ao associar os sons do violão a uma experiência musical mais adaptada à sensibilidade e ao estado emocional da criança.

A experiência com a criança autista levou à conclusão de que a abordagem inicial foi centrada no professor, refletindo nas preferências e na realidade musical do docente. Na segunda vez, a abordagem mudou para uma liderança baseada na criança, seguindo

a sugestão de Penna. Essa abordagem propõe uma musicalização que parte da realidade musical vivenciada pelo aluno, integrando uma perspectiva crítica para compreender suas potencialidades e limitações, incentivando a expansão do próprio universo de vida (Ibid.,p. 46). Portanto, o processo de musicalização é entendido como uma construção em comunhão com a criança, e, no caso abordado, também envolve os pais, visando não apenas superar as limitações sensoriais da criança, mas também considerar as limitações e possibilidades do ambiente circundante, seja um quarto de dormir ou uma sala de aula.

É crucial considerar a relação afetiva entre pais e filhos ao incorporar a música no processo de musicalização, visando sensibilizar e atribuir significado às experiências vividas. No Instituto Revertendo o Autismo, a participação dos pais nas aulas de musicalização é essencial para o desenvolvimento das crianças, indo além de um processo exclusivo para os mais jovens.

Contrariando a visão comum de que a musicalização é destinada apenas a crianças, Penna destaca que aquela não deve ser entendida como uma etapa preparatória para o estudo tradicional da música, mas, sim, como um processo aberto e abrangente. Nesse contexto, a musicalização infantil para crianças autistas, junto com os pais, é vista como um meio para promover o desenvolvimento cognitivo, comportamental, linguístico e afetivo (Ibid.,2015)

A abordagem da musicalização não se limita ao ensino de elementos musicais tradicionais, como ritmo e melodia, mas busca usar a música como um veículo para promover a relação consigo mesmo e com os outros, especialmente relevante em casos de autismo. Penna reforça a necessidade de um conceito amplo de música, abrangendo diversas manifestações sonoras, incluindo músicas de outras culturas e experimentações do próprio aluno (Ibid.,2015).

Ao lidar com crianças autistas, as experimentações no campo musical são cruciais para o conhecimento da origem do som e também para auxiliar no processo de regulação emocional da criança. A musicalização vai além da execução de músicas infantis, incluindo convites para a exploração do instrumento e reconhecendo que a música, como fenômeno humano, depende da interação.

A MÚSICA	O AUTISMO
Depende da interação, e uma condição cerebral.	Carente de interação.

A união entre elas representa uma oportunidade de valorizar e promover relações afetivas, troca de olhares, atenção compartilhada, desenvolvimento da linguagem e mediação de interesses e regras sociais. Nesse contexto, a musicalização transcende sua função de preparação para o ensino da música, como destacado por Penna (Ibid.,2015).

É fundamental reconhecer que a ausência de interação e o protagonismo exclusivo do professor na aula de musicalização podem desregular sensorialmente crianças autistas. O caminho correto envolve oferecer oportunidades, convidar e aguardar que a criança, por si mesma e em seu próprio tempo, busque a interação. Resumidamente, o processo requer a promoção da alteridade nas aulas de musicalização, estabelecendo uma relação de confiança com o objetivo mútuo de promover a música e, conseqüentemente, a interação humana.

Neste trabalho, o foco é na educação musical especial, não adotando uma perspectiva terapêutica que utiliza a música como meio de reabilitação. Os professores têm como objetivo educar pais e crianças para uma compreensão mais ampla, sensível e consciente da música. Embora a reabilitação possa ocorrer como uma consequência do aprendizado musical eficiente, esta não é a principal meta. A abordagem difere tanto na condução do trabalho quanto na formação acadêmica necessária para desempenhar essa função, destacando-se não como algo melhor ou pior, mas simplesmente diferente.

4. O AUTISTA EM SALA DE AULA

É essencial que educadores musicais compreendam o autismo, reconhecendo suas características, limitações e possibilidades de desenvolvimento. Um aspecto crucial é a disfunção sensorial, que pode tornar as pessoas hiper ou hipossensíveis a estímulos externos, incluindo estímulos sonoros. Diante disso, é importante considerar como lidar com comportamentos disruptivos, crises e estereotípias, além de como se comunicar efetivamente com os pais de alunos autistas. Alice M. Hammel e Ryan Hourigan em seu artigo "Teaching Music to Students with Autism". (Ensino de Música para Crianças com Autismo) oferecem algumas orientações sobre essas questões.

Quando ocorrem comportamentos disruptivos, como explosões ou gritos, é fundamental comunicar-se com outros membros da equipe para lidar com a situação. Hammel e Hourigan sugerem que, em sala de aula, o professor busque auxílio de gestores, colegas ou funcionários da direção (Ibid.,2013). No entanto, é importante lembrar que, às vezes, esses comportamentos fazem parte do desenvolvimento normal da criança, e a intenção não é perturbar. O aluno autista pode estar expressando necessidades, medos ou frustrações, e é essencial abordar essas questões. Whitman (2015) destaca a importância da competência emocional tanto para adultos quanto para crianças.

Competência emocional refere-se a um conjunto de habilidades que facilitam o ajuste pessoal e a qualidade das relações interpessoais. Pessoas com competência emocional, por exemplo, conseguem identificar, rotular e discutir a ampla gama de emoções que estão experimentando. Elas são capazes de captar os estados emocionais de outras pessoas. Elas entendem que pode haver uma incongruência entre o que as pessoas dizem sobre os seus sentimentos e os sentimentos reais. (...) Como adultos e pais, essas pessoas conseguem ensinar outros, incluindo seus filhos a desenvolver essas competências. (Whitman, 2015, p. 254)

O segundo passo recomendado por Hammel e Hourigan é analisar os antecedentes do comportamento (Ibid.,2013). Isso envolve questionar o que aconteceu antes do comportamento ocorrer: houve um barulho alto, uma luz intensa ou uma mudança na rotina? Se o professor determinar que o comportamento foi uma tentativa de chamar a atenção, ignorar pode ser a melhor estratégia para que ele cesse com o tempo, mesmo que inicialmente possa intensificar. É importante reconhecer que esses

comportamentos podem ser tanto típicos da idade quanto associados ao transtorno, e entender isso como uma característica individual ajuda a evitar reações de irritação.

Outro aspecto que podemos abordar diz respeito à relação com os pais. Muitos educadores musicais têm dificuldade de se relacionar com os pais de crianças autistas. Se os pais não estiverem presentes na aula de musicalização, o que fazer quando precisamos falar com eles? Hammel e Hourigan sugerem que o professor mantenha contato por telefone, evite informações negativas sobre as crianças, foque nos assuntos relativos especificamente às aulas de música e que ele esteja preparado para lidar com as dúvidas dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos (Ibid., 2013).

Um outro aspecto é manter uma postura de confiança em relação aos pais, reconhecendo que são eles os verdadeiros especialistas sobre seus filhos, pois conhecem suas nuances comportamentais e emocionais. Os professores podem buscar conselhos dos pais para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, destacam a eficácia da abordagem multidisciplinar na educação de crianças autistas, enfatizando que um time consistente de professores, incluindo educação especial, terapia e educação musical, pode melhorar a experiência educacional. Um sistema de recompensas bem estruturado, em conjunto com outras disciplinas, pode estimular comportamentos desejados e reduzir os indesejados.

Cada comportamento positivo (levantar a mão, esperar sua vez) pode ser reforçado com uma recompensa (hora de escolher uma bateria ou um brinquedo). Comportamentos que o educador musical quer reduzir, como falar fora da hora e gritos explosivos, podem ser ignorados com o objetivo de que o estudante perceba que alguns comportamentos são recompensados e outros não. (Ibid., 2013, p. 8)

A abordagem descrita se assemelha à técnica do **ABA (Análise do Comportamento Aplicada)**, que visa reforçar comportamentos que levam a pessoa na direção de aprender um novo objetivo. Na aula de musicalização, as crianças podem aprender habilidades como entrar na sala de aula, onde e quando se sentar, explorar instrumentos musicais, interagir com colegas, entre outros. É importante ressaltar que os professores não são terapeutas por natureza e, portanto, em vez de aplicar diretamente técnicas terapêuticas, eles podem incorporar elementos dessas terapias à aula de musicalização para fornecer estabilidade e consistência ao trabalho educativo. O estabelecimento do contato ocular é essencial na aula de musicalização, pois promove uma janela de comunicação com a criança. Buscar, promover e utilizar a música para

atingir esse objetivo é fundamental para o desenvolvimento da comunicação e do aprendizado, pois a atenção é necessária para o processo de aprendizagem, por isso a importância de estimular contato visual pois possibilita construir uma ponte entre o que está sendo transmitido e a criança autista.

Aprender a fazer contato visual é crítico para o desenvolvimento geral da comunicação de estudantes com autismo. Através de um contato visual apropriado, o estudante ganha mais informação e começa a desenvolver um novo canal de comunicação. (Ibid., 2013, p. 35)

É crucial ser expressivo durante as atividades musicais, pois diversos elementos como expressões faciais, tessitura vocal, volume e entonação da voz, articulação dos fonemas e linguagem corporal são importantes na comunicação. Ao proporcionar experiências musicais focadas em gestos e expressões faciais, os indivíduos autistas podem ter a oportunidade de vivenciar e compreender experiências sociais que são prejudicadas neles.

De acordo com Hammel e Hourigan, é importante que o educador musical consiga manter o interesse do aluno com autismo, pois quanto mais engajamento ele demonstrar, mais aprendizado ocorrerá (Ibid., 2013). Os autores destacam que os alunos aprendem por meio do envolvimento com o mundo ao seu redor, e que quanto mais essas atividades forem praticadas, mais forte será esse engajamento. O autismo não deve ser visto como uma barreira a ser superada, mas sim como uma oportunidade a ser explorada. Por exemplo, se a fixação por rotinas é característica do autismo, atividades musicais simples podem ser tornadas rotineiras, como exercícios de afinação com uma ou duas notas. Adicionando elementos de comunicação não verbal, como contato visual, gestos e interações físicas, a aula de música pode superar essas limitações, respeitando as necessidades individuais enquanto aumenta o engajamento e a interação com o mundo. Portanto, é essencial considerar a música como uma ferramenta para promover a comunicação e comportamentos desejáveis, além de uma linguagem a ser aprendida e apreciada.

4.1 O CONCEITO (ZDP) ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Levando em consideração todo este cenário de ensino, considero importante investigar isso no campo psicológico. Como nosso foco de pesquisa são as crianças autistas, é relevante o professor ter essa visão panorâmica de sua missão em sala. Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), importante pensador muito utilizado na literatura da psicologia do desenvolvimento, enfatizou que entender o desenvolvimento individual requer compreender o contexto social do indivíduo. Segundo sua teoria sócio-histórica-cultural, as atividades psíquicas se formam através das interações sociais. No campo educacional, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky destaca como desenvolvimento e aprendizagem são influenciados pelas interações socioculturais, especialmente durante as fases de desenvolvimento da criança. Zanella (2001) salienta que, para Vygotsky, a psicologia deve explicar como características humanas e processos psicológicos surgem das relações sociais e da convivência com outros. Portanto, compreender o desenvolvimento no contexto escolar, principalmente com crianças, é crucial, já que, de acordo com Vygotsky (1991), o aprendizado começa muito antes de elas frequentarem a escola. Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Real como aquilo que um indivíduo já domina e consegue resolver por conta própria. Por exemplo, uma criança pode conhecer os numerais, mas não compreender completamente suas aplicações. É através do ambiente escolar e da mediação que essa criança aprende a entender essas aplicações. Andrade (2007) sustenta esses conceitos de Vygotsky ao explicar que o nível de desenvolvimento real refere-se às habilidades já consolidadas, às tarefas que a criança executa independentemente.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento ocorre por meio da aprendizagem do uso de ferramentas intelectuais, como a linguagem, por meio da interação social com pessoas mais experientes (Palincsar, Brown e Campione, 1993). Nessa perspectiva, a interação social mais eficaz é aquela em que há a resolução conjunta de problemas, guiada por um participante mais habilidoso no uso dessas ferramentas.

Em *Mind in Society*, Vygotsky afirma que o desenvolvimento e a aprendizagem não ocorrem de forma simultânea, mas de maneira descompassada. Essa diferença gera a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa o potencial do aprendiz para alcançar novas habilidades com o auxílio de alguém mais experiente (Vygotsky, 1978).

Segundo Wertsch e Stone (1985), Vygotsky introduziu a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para abordar duas questões na psicologia educacional: a avaliação das habilidades cognitivas das crianças e a avaliação das práticas de instrução. No primeiro caso, a ZDP ajuda a identificar o nível atual de desenvolvimento da criança e o nível potencial que ela pode alcançar com apoio. No segundo, Vygotsky argumenta que a instrução é eficaz quando promove o desenvolvimento, despertando e impulsionando funções em processo de maturação na ZDP. Dessa forma, a instrução desempenha um papel crucial no desenvolvimento.

Segundo Bruner (1985), na visão de Vygotsky, a aprendizagem infantil é transacional, pois envolve a inserção na cultura por meio da interação com membros mais experientes. Vygotsky diferenciava o desenvolvimento atual, que reflete o que já foi alcançado, da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que caracteriza o desenvolvimento de forma prospectiva. A ZDP serve como uma ferramenta para psicólogos e educadores compreenderem tanto as habilidades já consolidadas quanto as que ainda estão em processo de formação, ajudando a guiar o desenvolvimento futuro.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento (Vygotsky, 1978). Por meio da imitação, as crianças conseguem realizar ações além de suas capacidades individuais, especialmente em atividades coletivas e com a orientação de adultos. Para Vygotsky, a aprendizagem humana tem uma natureza social específica, sendo um processo em que a criança se desenvolve ao se integrar na vida intelectual das pessoas ao seu redor.

Na perspectiva de Vygotsky, o papel do professor ao considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é fornecer apoio e recursos para que o aluno atinja um nível de conhecimento superior ao que conseguiria sozinho. Segundo Bruner (1985), isso envolve organizar o contexto de forma que a criança possa alcançar um patamar mais elevado ou abstrato de reflexão, tornando-se mais consciente. Assim, não se trata apenas de instrução direta, mas de oferecer assistência baseada na interação social, permitindo ao aprendiz operar no limite de seu potencial.

O objetivo deste capítulo foi desenvolver um pouco a importância da Zona de desenvolvimento proximal e como este conceito nos ajuda a compreender possíveis processos para serem usados na educação, seja musical ou também outra disciplina e situações da vida cotidiana da criança com TEA.

5. PROPOSTAS DE ATUAÇÃO BASEADAS EM MÉTODOS ATIVOS (DALCROZE, KODALY E WILLEMS)

Mediante a tudo que já foi citado aqui neste trabalho, trarei neste capítulo métodos que conheci no decorrer das minhas buscas por maneiras de ensinar, chamar a atenção de todos em sala de aula, como disse Mauduit (2003) “chamar atenção através dos signos” este ‘chamar a atenção’ pode envolver diferentes métodos. Posteriormente, apresentarei planos de aula inclusivos utilizando abordagens dinâmicas baseadas na interação entre esses métodos.

Método Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) foi um defensor dos princípios humanistas. Ao longo de sua vida, dedicou-se a transformar a música em uma experiência de felicidade e sensibilidade. Além de uma vasta produção musical que inclui aproximadamente 2 mil composições entre concertos, óperas, quartetos de cordas, poemas sinfônicos e canções, ele deixou um legado de escritos que oferecem uma visão única sobre a educação musical infantil. A obra artística de Jaques-Dalcroze continua subexplorada, apesar de algumas gravações e um recente programa de rádio dedicado exclusivamente às suas composições. Foi através de sua contribuição pedagógica que recebeu o reconhecimento merecido. Embora seus textos ainda não tenham sido traduzidos para o português, a tradição que ele iniciou cruzou o oceano Atlântico e influenciou significativamente os discursos e práticas pedagógicas de muitos artistas e educadores brasileiros.

A Rítmica dalcroziana é um método de educação musical que combina o ritmo musical com a expressividade corporal, funcionando como uma espécie de solfejo corporal destinado a despertar no corpo a consciência do sentido rítmico-muscular, que, para ele, é a base da arte musical. Dalcroze observou atentamente os métodos de aprendizagem musical de sua época, que se concentravam apenas no aspecto intelectual da linguagem musical. Isso, segundo ele, impedia as crianças de desenvolverem uma relação mais íntima e orgânica com a prática musical. Para Dalcroze, começar os estudos musicais pela decifração e análise dos códigos musicais era um grande equívoco. "Não seria estranho ensinar uma criança a escrever antes que ela soubesse falar?" (JAQUES-DALCROZE, 1948, p. 170)

O corpo é o brinquedo favorito das crianças. É por meio do corpo que elas tomam consciência de tudo ao seu redor, de suas emoções e pensamentos. Para compreender a realidade da vida, as crianças precisam brincar, movimentar seus corpos e exercitar suas pregas vocais. “[...] todas as criaturas jovens são incapazes de conservar em repouso seus corpos e suas vozes, como precisam movimentar-se constantemente e fazer ruídos de alegria, precisam correr, saltar e dançar” (HUIZINGA, 1994, p. 178).

É essencial que a criança, e antes dela o professor, se levante da cadeira e coloque toda sua energia criativa a serviço da arte musical. Ao agir dessa forma, a criança irá assimilar de maneira ativa, brincando, todos os elementos constitutivos da linguagem musical, como os valores rítmicos, os desenhos melódicos e as estruturas harmônicas. A finalidade da Rítmica “[...] é permitir que os alunos, ao final de seus estudos, digam não apenas eu sei, mas eu sinto” (JAQUES-DALCROZE, 1917. p. viii).

Método Kodaly

Zoltán Kodály, um músico húngaro nascido em Kecskemét em 16 de dezembro de 1882 e falecido em Budapeste em 06 de março de 1967, nasceu de pais que eram músicos amadores. Ele era habilidoso no piano, violino e violoncelo, além de ter participado de muitos corais como cantor. Kodály concebeu um sistema educacional musical baseado no folclore húngaro, destacando o canto como elemento fundamental para essa abordagem de ensino musical. Ele acreditava que aprender música era essencial para o desenvolvimento intelectual, físico, sensorial e emocional, defendendo que a educação musical deveria começar desde a gestação até sempre que surgisse uma oportunidade adequada.

Kodály partia do pressuposto de que as crianças passam por uma rápida e intensa evolução nos primeiros anos de vida, tanto física quanto intelectualmente. Ele argumentava que a educação musical nessa fase inicial deveria se basear na música tradicional em seu estado mais simples, com elementos rítmicos, melódicos e estruturais básicos. Isso porque essa música é mais adequada à fase de desenvolvimento em que a criança se encontra e permite que ela explore a linguagem musical, sua escrita, leitura e criação. Somente mais tarde, Kodály propunha que as crianças deveriam explorar outros tipos de música para aprender.

Segundo Ávila (1993), o método de Kodály é construtivista e reserva sempre um espaço para a participação ativa das crianças na criação do conteúdo utilizado no

processo de musicalização. Observando o repertório dos alunos, o método parte deste ponto para guiá-los na aquisição dos conteúdos propostos, permitindo que eles participem na elaboração das atividades. Seus instrumentos incluem o solfejo relativo (utilizado desde a Idade Média, conhecido como "mão guidoniana"), as palavras rítmicas (desenvolvidas pelo pedagogo francês Aimé Paris com base nas ideias de Rousseau e posteriormente usadas no método Galin-Paris-Chevé), e a manossolfa.

Além desses recursos, Kodály também utilizou o sistema numeral proposto por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), onde o número 1 se refere ao primeiro grau da escala, o número 2 ao segundo grau, e assim por diante. Ele também se baseou nos conceitos de Émile Jacques-Dalcroze sobre o movimento corporal no aprendizado da música (euritmia ou rítmica) (ÁVILA, 1993).

As características do método de Kodály incluem:

- Basear-se no folclore húngaro;
- Utilizar a pentatonia como ponto de partida, inicialmente apresentando as notas sol-mi, e depois introduzindo as notas lá, dó, e finalmente ré;
- Trabalhar com escalas heptatônicas, começando com os modos de dó e lá (maior e menor), e posteriormente explorando outros modos e a atonalidade;
- Partir da incidência rítmica presente nas canções infantis.

O método Kodály enfatiza o aprendizado musical através da experiência e vivência musical, a partir das quais os elementos teóricos emergem, levando à compreensão da leitura e escrita da música. Esta sequência é organizada de forma que parece racionalmente satisfatória, sem depender exclusivamente de argumentos lógicos.

Método Willems

Edgar Willems nasceu na Bélgica em 13 de outubro de 1890, mas foi na Suíça que ele desenvolveu seu trabalho musical e pedagógico. Ele focou em pesquisas e experiências relacionadas à percepção musical das crianças e às conexões entre música e psicologia. Aos 35 anos, ingressou no Conservatório de Genebra para estudar música, sendo aluno de Émile-Jacques Dalcroze e Lydia Malan. Três anos depois, já estava ensinando Filosofia e Psicologia da Música no mesmo conservatório. Em 1956, Willems conheceu o pianista Jacques Chapuis, fundador do Instituto de Bienne, e solicitou sua

colaboração para ministrar aulas para crianças e cursos de Pedagogia para professores. Foi então que Willems começou a viajar por diversos países para divulgar os princípios de sua metodologia, abordada nos "Cadernos Pedagógicos" publicados pela Editions Pro Musica em 1956 (ROCHA, 1990, p. 13).

Em 1968, foi fundada a Association Internationale des Professeurs de Musique, Méthode Edgar Willems, no Conservatório Musical de Delémont, sob a direção de Chapuis (PAREJO, 2011, p. 101). A atividade de Edgar Willems como conferencista nacional e internacional cresceu rapidamente, expandindo-se pelo mundo através de Congressos Internacionais, Cursos de Formação, Estágios de Aperfeiçoamento e Cursos Especiais para professores de piano, liderados pelo professor Jacques Chapuis. Atualmente, essa organização é conhecida como Federação Internacional de Educação Musical Willems, com sede em Lyon, França.

Willems desenvolveu uma abordagem de educação musical baseada em três princípios fundamentais: (1) Levar em conta as relações psicológicas entre a música e o ser humano; (2) Evitar o uso de recursos extramusicais no ensino de música; (3) Enfatizar a necessidade da prática antes do ensino teórico da música (WILLEMS, 1970; ROCHA, 1990).

O primeiro princípio consiste em planejar atividades pedagógico-musicais de acordo com a etapa psicológica e a faixa etária de cada criança, respeitando seu desenvolvimento psicomotor. O segundo princípio indica que os elementos musicais devem ser a base do ensino, sem a necessidade de usar cores, animais ou comparações para ensinar ritmos e notas. O terceiro princípio destaca a importância da prática antes da teoria, sugerindo que a criança deve vivenciar elementos musicais como ritmo, melodia e harmonia através de atividades dinâmicas antes de aprender a teoria musical. Após essa vivência inicial, a criança encontrará mais facilidade em aprender teoria musical, leitura e escrita de forma consciente.

Na sala de aula, as atividades devem se basear no instinto rítmico natural do movimento corporal e na audição de diversos instrumentos e materiais musicais. Willems concluiu que os elementos da música correspondem a três funções humanas: "o Ritmo é realizado pelas funções fisiológicas, a Melodia pela sensibilidade afetiva e a Harmonia pelas funções intelectuais, mentais" (ROCHA, 1990, p. 17).

- **Proposta de um primeiro Plano de aula Individual com crianças Autistas**

Contexto de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Aula Individual com criança com TEA em Escola de Música - Idade: 5 a 8 anos
Tema Geral da Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a musicalidade da criança e passar atividades para que ela realize em casa.
Objetivos musicais	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a musicalidade da criança e passar atividades para que ela realize em casa - Prática de ritmos através de instrumentos de percussão simples - Movimentos corporais - Atividades que promovam momentos de sons e silêncio - Jogos musicais e atividades lúdicas
Repertório	Infantil variado de músicas brasileiras e outros.
Referências de métodos	<ul style="list-style-type: none"> - Kodály - Willems - Dalcroze
Objetivos De aprendizagem e desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisação musical com instrumento (ex: Teclado), para conhecer a criança e o que ela gosta de fazer. - Memorização de músicas e sons através de repetição de música ou som no decorrer da aula. - Uso do canto para memorização de cores e símbolos e outros temas que geram interesse na criança (ex: Alfabeto, números...)
Desenvolvimento da aula	<ol style="list-style-type: none"> 1 - Canção de acolhida para iniciar 2 - Momento do canto com imitação de gestos e percussão corporal 3 - Lenços com movimento de acordo com a música (música com som e silêncio) 4 - Timbres dos animais - Sons dos bichos

	5 - Registro da aula
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Aparelho de som, - Lenços e objetos sonoros ou instrumentos musicais, brinquedos de montar como lego, fitas coloridas, imagens de animais e bichinhos de pelúcia, - Fichas de alfabeto, números, folha para registro da aula.
Duração	- 45min

Este plano de aula de musicalização apresenta um pouco de cada método que descrevi aqui neste trabalho, aplicando-os de uma maneira mais prática para uma primeira aula de uma criança autista. Como é possível observar, não é exatamente um plano fechado de aula porque primeiro é necessário conhecer a criança, o gosto musical e o grau de interesse dela para assim ir formulando a aula. Separei 5 momentos diferentes para aula, mas sua ordem pode variar e cada momento pode ser repetido .

Cada criança é diferente da outra, não apenas no contexto atípico, mas também em geral. Diante disso é necessário um tempo para estudar cada criança. No plano de aula acima, apresento possibilidades de atividades e recursos que podem ser usados em uma primeira aula, para se estabelecer contato.

É importante prestarmos atenção no cenário de aula, principalmente para a primeira aula de uma criança atípica. Desenhos, brinquedos, imagens, letras, alfabeto, cores, etc., são recursos que atraem a atenção da criança, portanto serão úteis no momento certo. Se todos esses recursos estiverem expostos ao mesmo tempo podem atrapalhar o decorrer da aula. Num primeiro cenário é importante ter de 2 a 3 instrumentos de fácil acesso. Por exemplo: Teclado, ukulele e um chocalho. Um desses instrumentos vai chamar mais a atenção da criança e aquele pelo qual ela demonstrar mais interesse será escolhido para começar, no momento, por exemplo, do canto da acolhida.

É importante deixar os brinquedos e jogos numa caixa organizadora em um lugar que só o professor(a) consiga pegar, para que sejam usados somente quando necessário. Lendo sobre o autismo e ouvindo conselhos de psicólogos e professores prestei atenção em algumas estratégias interessantes como a deixar brinquedos diferentes guardados em lugares diferentes da sala (ex: um numa gaveta da mesa, outro em uma caixa menor,

outros até no bolso da minha blusa e avental) porque todas as vezes que a criança via minha caixa grande cheia de brinquedos, ela já jogava tudo no chão e procurava o que a interessava e depois disso se tornava difícil manter a organização da sala e chamar a atenção dela para a música novamente. Então o professor guardou os brinquedos em diferentes lugares, porque deveriam ser usados como recompensa para a criança, para que ela vá aprendendo e reconhecendo os limites, isso é apenas uma dica de como usar os brinquedos.

Os pais têm grande importância no processo de musicalização da criança. Dependendo das dificuldades da criança atípica, a presença do pai ou mãe em sala de aula é bem vinda. Se isso não for possível e a criança reagir bem em ficar só com o professor(a) na sala, gravações de vídeo algumas atividades podem ser muito importantes para que a criança realize as atividades em casa com os pais.

- Proposta de Plano de aula em grupo com crianças Autistas

Contexto de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Aula em grupo com crianças com TEA em Escola de Música. - Idade: 5 a 8 anos.
Tema Geral da Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a musicalidade da criança e passar atividades dinâmicas para ser realizada em grupo.
Objetivos musicais	<ul style="list-style-type: none"> - Prática de ritmos através de instrumentos de percussão simples - Movimentos corporais - Atividades que promovam interesse na criança para trabalhar em grupo.
Repertório	<ul style="list-style-type: none"> - Infantil variado de músicas brasileiras e outros.
Referências de métodos	<ul style="list-style-type: none"> - Willems - Dalcroze
Objetivos De aprendizagem e desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Memorização de músicas e figuras musicais.

	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do canto para memorização de cores e símbolos e outros temas de datas como dia dos pais, dia das mães, natal etc.
Desenvolvimento da aula	<ol style="list-style-type: none"> 1 - Canção de acolhida para iniciar 2 - Momento de música com bola. (Detalhes na descrição). 3 - Saltando nas cores.(Detalhes na descrição) 4 - Improvisação com instrumento percussivo. 5 - Registro da aula
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Aparelho de som, - Bolas pequenas ou balões que a criança consiga jogar para cima e pegar com facilidade. - Folha de E.V.A com diferentes formas (círculos, quadrados etc.) para colar no chão para que a criança ande e pule em cima.
Duração	<ul style="list-style-type: none"> - 45 min

No tema geral das aulas coloco sempre “*Conhecer a musicalidade da criança*” porque neste contexto, para envolvê-la na aula, é necessário que ela faça algo que goste. Então, nas primeiras aulas, a imposição para que ela faça determinada atividade e determinado exercício que o professor mandar pode não funcionar bem. Ela precisa se sentir livre e feliz na aula.

Nas aulas em grupo também é importante o cuidado com a quantidade de materiais espalhados pela sala, pois com crianças autistas pode ser um pouco mais difícil de fazer todas elas trabalharem juntas.

No desenvolvimento da aula coloquei a canção de acolhida que pode ser uma canção gravada previamente ou no violão. Canta-se uma música na qual pode ser falado em algum momento o nome da criança. Pode ser que neste primeiro momento a criança não se envolva muito, mas ela precisa saber através dessa canção inicial que a aula de música já começou e a cada aula espera-se que ela vá associando cada vez mais esse momento ao início da aula. Como segundo momento dessa aula eu coloquei *momento de música bom bola*, onde o (a) professor(a) coloca uma música (Escravos de Jó, por exemplo) onde as crianças precisam ver o(a) professor(a) jogando a bola pra cima e segurando conforme a pulsação da música. Pode ser com bola ou balão de diferentes

cores para que a criança se identifique com a cor. Depois de ficar um tempo fazendo isso, o professor(a) pode induzir a criança passar a bola um para outra com a intenção de gerar interação entre eles. O terceiro momento “Saltando nas cores”, seria uma atividade interessante para fazer com os pés descalços. Essas cores podem ser E.V.A cortado de formas diferentes, por exemplo. Existem algumas folhas de EVA e até outros materiais que têm diferentes texturas e isso pode ser muito bom para essas atividades de pisar e pular em cima. Colados no chão com uma certa distância, o propósito é que a criança passe por cada forma na pulsação da música. Depois de eles experimentarem isso, seria feito com cada um separadamente. Um exemplo de música para esta atividade seria a Música Borboletinha. O quarto momento seria a improvisação, onde cada um com instrumento percussivo diferente pode tocar e perceber que pode imitar o professor também. É importante que os instrumentos percussivos não tenham sons muito fortes, porque pode ser que alguma criança se sinta muito incomodada. Pode ser ganzá, castanholas, guiro entre outros. Alguns desses instrumentos podem ser feitos de materiais de plástico, tampinhas etc para que produzam um som mais leve na sala. O quinto momento é o registro da aula onde é importante ter um desenho para a criança pintar e que ela se recorde das atividades feitas em sala.

É importante o professor(a) saber que algumas dessas atividades podem não funcionar na primeira aula para alguns alunos; as crianças precisam de um tempo para criar um vínculo com professor(a). Mas as crianças geralmente vão lembrar em casa e vão realizar por si mesmas. Vale a pena insistir nas aulas para que a criança conheça o professor e esse processo de conhecimento pode durar de 1 a 2 meses até que ela perceba que pode contar com o professor(a) de verdade.

- **Proposta de Plano de aula em grupo com crianças típicas e uma ou mais crianças autistas.**

Contexto de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Aula em grupo com crianças típicas e com TEA na Escola regular. - 2º ano ao 5º ano.
Tema Geral da Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Células rítmicas - Percepção musical
Objetivos musicais	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de ritmo

	<p>na música.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a coordenação motora e a percepção rítmica. - Explorar diferentes formas de percussão corporal. - Iniciação à leitura de partitura. - Trabalhar em grupo para criar uma apresentação musical simples.
Repertório	- Repertório brasileiro, folclórico e outras músicas clássicas de compositores como Bach, Mozart, Beethoven entre outros considerados “pais da música ocidental”.
Referências de métodos	<ul style="list-style-type: none"> - Kodaly - Willems - Dalcroze
Objetivos De aprendizagem e desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Memorização de figuras musicais. - Uso do canto para execução de escalas maiores. - Percussão corporal individual e em grupo. - Uso de partitura convencional para execução de sequências melódicas e músicas. - Ex: Uso da Flauta doce e ovinho para execução de músicas fáceis.(Detalhes na descrição)
Desenvolvimento da aula	<p>1 - Momento dinâmico com diálogo e música para todos cantarem juntos.</p> <p>2 -Iniciação de leitura rítmica com as figuras em fichas e depois execução percussão corporal ouvindo música. (Detalhes na descrição).</p> <p>3 - Cantar as 5 primeiras notas da escala maior e depois a escala completa com o uso de cores da frequência.(Detalhes na descrição)</p> <p>4 - Ler uma partitura com música simples de 2 ou 3 notas e executar com instrumento como flauta doce, ovinho e tambor dividindo turma em duplas ou trios.</p> <p>5 - Improvisação. Usando como referência uma música no aparelho de som que</p>

	tenha as 3 notas e ritmos aprendidos na aula os alunos podem improvisar escutando a música e criar novos sons.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Aparelho de som, - Fichas com figuras musicais. - Fichas com notas musicais - Flauta doce, ovinho e tambor (pode ser de brinquedo) - Impressão de partituras.
Duração	- 50 min

Este plano traz outras atividades levando em consideração uma turma maior e com a presença de menos crianças autistas, que geralmente é o cenário das escolas regulares. O repertório pode ser variado com a presença de ritmos brasileiros, folclóricos e outras músicas clássicas de compositores como Bach, Mozart, Beethoven, considerados “pais da música ocidental”. Apresento essa possibilidade de músicas clássicas para que as crianças tenham também um conhecimento histórico da música. Nas aulas com crianças típicas geralmente são feitas muitas perguntas que levam as discussões em sala a serem muito produtivas. Exemplos de conversas iniciadas por perguntas são: como conhecer composições antigas, onde determinada música foi composta, quando e também porque etc. Isso é muito interessante porque as crianças desenvolvem interesse pela história da música. Sugeri como primeiro momento da aula o diálogo e música para gerar interação entre o professor e os alunos. Num segundo momento, inicia-se a leitura rítmica de preferência com fichas coloridas, para que as crianças autistas possam achar interessante e reforçar os conteúdos com o apoio da visão. Dependendo de como for a criança, essa ficha pode passar de mão em mão, para que ela tenha a experiência de pegar na mão a ficha e todos os outros alunos participam disso também. Cada um pega e sente a ficha nas mãos e passa para o outro ao lado. Neste momento é interessante que todos os alunos estejam em um grande círculo. O terceiro momento é o momento do canto onde as crianças aprendem a escala maior. Pode ser que a criança autista não participe desse momento na primeira aula, mas ela irá prestar atenção nos outros fazendo e isso é muito bom. As cores das frequências das notas fazem diferença também neste momento para que a criança memorize os sons. O quarto momento é tocar um instrumento e é importante o professor ter sensibilidade e

perceber qual instrumento pode ser mais viável para a criança autista. Dividir a turma em duplas ou trios pode ser muito bom para que a criança veja um ou dois colegas tocando com ele o mesmo instrumento e além disso copiar o mesmo som do colega. Pode ser que a criança autista tenha sensibilidade auditiva, por isso é importante o professor ter abafadores de ouvido, assim os sons não ficam tão altos para a criança autista.

Todos esses recursos são ideias que podem facilitar o desenvolvimento da aula, mas pode ser que não precise desses abafadores, por exemplo. Então o professor irá experimentar o que fica melhor para seu ambiente de aula e a correspondência dos alunos. A partitura deve ser para todos os alunos mesmo que a criança autista não demonstre interesse pela partitura, ainda assim é bom ela ter a sua própria para que ela reconheça a importância de ter seu próprio material como as outras crianças tem. Todas as crianças autistas possuem um hiperfoco e os professores podem usar isso ao seu favor. Um exemplo é colocar na partitura em algum lugar da folha um desenho que criança gosta ou letras do alfabeto entre outras possibilidades. O quinto momento, durante os últimos minutos de aula, será reservado para que as crianças improvisem, experimentem outros instrumentos e cantem, podendo ser a música anterior ou até outra que tenha uma composição de notas e ritmos simples para que as crianças toquem livremente. Tenho percebido que muitas crianças gostam de criar. Umas mais do que outras, então é importante ter esse momento de experimentação. Criar, inventar, improvisar precisa fazer parte das aulas, não necessariamente em todas as aulas, mas de algumas para que a criança saiba que ela tem esse poder de fazer algo novo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal tratar do impacto da musicalização infantil no desenvolvimento de crianças com TEA evidenciando o processamento musical dessas crianças, apontando as diferenças entre musicoterapia e educação musical, abordagens em sala de aula, comportamentos - tanto do aluno como do professor - e também as propostas de atuação que foram apresentadas no capítulo anterior.

Nos últimos anos, as aulas de música têm se tornado cada vez mais recomendadas para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e muitos responsáveis têm procurado esse apoio. No entanto, um desafio crescente é que muitos professores de música não estão esperando essas demandas específicas apresentadas por essas crianças. Isso inclui dificuldades na comunicação social, como a compreensão e o uso das normas sociais, dificuldades em estabelecer e manter conversas, e um menor interesse em compartilhar experiências e emoções. Além disso, crianças com TEA podem apresentar padrões de comportamento repetitivos, dificuldades na comunicação verbal e não verbal, como atraso na fala ou ausência de linguagem verbal, uso limitado de expressões faciais e gestos, interesses e atividades restritas, sensibilidades sensoriais, dificuldade em demonstrar empatia, compreender emoções e interagir socialmente. Elas podem preferir estar sozinhas, podem ter dificuldade em interagir com o professor, compreender dinâmicas sociais e estabelecer vínculos. Esses desafios exigem uma abordagem mais especializada por parte dos educadores musicais. Nesse contexto, é importante que professores de música ajustem suas práticas pedagógicas, integrando ferramentas da musicoterapia para favorecer a inclusão e o desenvolvimento musical de crianças com autismo. Ao trabalhar com crianças autistas, as experimentações musicais desempenham um papel fundamental tanto para a compreensão da origem dos sons quanto para apoiar a regulação emocional dessas crianças. A musicalização não se resume apenas à execução de músicas infantis; ela envolve também a exploração dos instrumentos, reconhecendo que a música, enquanto fenômeno humano, é profundamente influenciada pela interação entre pessoas.

Também falamos aqui sobre as possibilidades de participação dos pais em aula de acordo com o comportamento da criança e que, mesmo sem a participação dos pais, é importante o professor ter maneiras de gravar e registrar as atividades para que essas sejam realizadas em casa. O autismo não deve ser encarado como uma barreira, mas como uma oportunidade para novas explorações. Ao integrar elementos de comunicação

não verbal, como contato visual, gestos e interações físicas, as aulas de música podem ir além dessas limitações, respeitando as necessidades individuais e, ao mesmo tempo, promovendo maior engajamento e interação com o mundo ao redor. Com tudo isso vemos que é um campo a ser ainda mais explorado, pois a arte é uma ferramenta de interação, não só com o mundo ao redor, mas também com o mundo interior da criança, e por mais que tenhamos muitas outras ferramentas como pintura, dança ou teatro, a música é uma das que promovem escuta ativa, memorização, ação e reação e isso causa impacto significativo na vida das crianças atípicas a curto, médio e longo prazo. Gerar vínculos que promovem interação e liberdade de expressão, este é o impacto da musicalização infantil em crianças com TEA. A inclusão social precisa estar em todos os lugares e deve ser de interesse dos educadores musicais para que essas crianças encontrem seu lugar e possam se perceber parte da sociedade. Por mais que no começo haja alguns desafios na interação, vale a pena ter uma visão mais ampla e olhar a longo prazo os resultados que a música promove.

REFERÊNCIAS

Aires Filho, Sergio Alexandre de Almeida. **Educação musical e autismo : um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil** / Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho. - João Pessoa, 2020.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007

ÁVILA, M. B. **O Método Kodály como instrumento de musicalização no contexto educacional brasileiro**. 1993. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 1993.

BARBOSA, A. D.; ESTANISLAU, G.; FREIRE, M. H. **Grupo de musicoterapia para pais de crianças com transtorno do espectro do autismo: hipóteses para a não adesão**, Revista Brasileira de Musicoterapia, Ano XIX, Ed. Especial, p. 185-192, 2017

BRUNER, J. (1985). "**Vygotsky: a historical and conceptual perspective**". In James W. Wertsch (Ed.), Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives (pp. 21-34). Cambridge USA: Cambridge University Press

BRITO, Elaine Rodrigues. **A inclusão do autista a partir da educação infantil: Um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no Município de Sinop - Mato Grosso**, Revista Eventos Pedagógicos Articulação universidade e escola nas ações do ensino de matemática e ciências v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 82-91, jun./jul. 2015.

Catherine Y. Wan e Gottfried Schlaug. **Neural Pathways for Language in Autism: The Potential for Music-Based Treatments**, Future Neurology 5, nº 6 (2010): 797-805

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. in Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº 2, pp. 273-291.

FREIRE, M. H.; OLIVEIRA, G. C.; PARIZZI, M. B. **Música e autismo: um relato de experiência entre a musicoterapia e a educação musical especial**, Revista Brasileira de Musicoterapia, ano XIX, Ed. Especial, p. 85-90, 2017.

FERREIRA, Letícia Maria Soares. **A música e o espelho sonoro na clínica do autismo**, Uberlândia, UFU, 2015

FREIRE, M. H.; OLIVEIRA, G. C.; PARIZZI, M. B. **Música e autismo: um relato de experiência entre a musicoterapia e a educação musical especial**, Revista Brasileira de Musicoterapia, ano XIX, Ed. Especial, p. 85-90, 2017.

GATTINO, Gustavo Schulz. **Musicoterapia e Autismo : teoria e prática** / Gustavo Schulz Gattino. São Paulo : Memnon, 2015

GRACE LAI et al. **Neural Systems for Speech and Song in Autism**, Brain 135 nº 3 (março de 2012): 961-75

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista / Temple Grandin**, Richard Panek; tradução Cristina Cavalcanti. – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2017.

HAMMEL, Alice M.; HOURIGAN, Ryan M. **Teaching Music to Students with Autism**. Oxford University Press, 2013.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986. P. 351. (1806

HUIZINGA. Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. (tradução de João Paulo Monteiro). São Paulo: Perspectiva, 1996

JAQUES-DALCROZE, Émile. **Notes Bariolées**. Genève/Paris: Jeheber, 1948.

JAQUES-DALCROZE, Émile. **La Rythmique II**. Lausanne: Jobin & Cie, 1917

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência** / Viviane Louro; 1ª edição – São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas** / Viviane dos Santos Louro, Luís Garcia Alonso, Alex Ferreira de Andrade. – São José dos Campos, SP : Ed. do Autor, 2006.

MARX, Karl. **Das Kapital (Vol. 1)**. Berlin: Dietz, 1972. (1867)

MARX, Karl. **Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie**. Berlin: Dietz, 1974. (1857-1858)

MAUDUIT, Jean-Bernard. **Le Territoire de l'Enseignant. Esquisse d'une critique de la raison enseignante**. Paris: Klincksieck, 2003.

PAREJO, Enny. **Edgar Willems: um pioneiro da educação musical**. In: MATEIRO Tereza; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Série Educação Musical. Curitiba: IBPEX, 2012. 91- 123.

PALINCSAR, A., Brown, A. e Campione, J. (1993). "**First-Grade Dialogues for Knowledge Acquisition and Use**". In Ellice A. Forman, Norris Minick e C. Addison Stone (Ed.), *Contexts for Learning* (pp. 43-57). New York: Oxford University Press.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino** / Maura Penna. 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2015

ROCHA, **Carmen Maria Mettig. Educação Musical Método Willems**. 2ª ed. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990

SCHAMBECK, Regina Finck. **Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música**, Revista da ABEM, Londrina, v. 24, n. 36, p. 23-35, jan./jun. 2016.

Travers BG, Adluru N, Ennis C, Tromp DP, Destiche D, Doran S, et al. **Diffusion Tensor Imaging in Autism Spectrum Disorder: A Review**. *Autism Res*. 2012 Jul 11. PubMed PMID: 22786754. Epub 2012/07/13. Eng.

THAUT, M. H.; HOEMBERG, V. **Handbook of neurologic music therapy**. England: Oxford University Press (UK), 2014.

TARDIF, Maurice; LASSER, Claude. **Le Travail Enseignant au Quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels**. Bruxelles: De Boeck, 1999.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. **La méthode instrumentale en psychologie**. In: VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Histoire du Développement des Fonctions Psychiques Supérieures*. Paris: La Dispute, 2014a. P. 565-574. (1928)

VYGOTSKY L. S. (1978). **Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge MA: Harvard University Press

WILLEMS, Edgar. **As Bases Psicológicas da Educação Musical**. Suíça: Edições Pro Música BIENNE, 1970

Wan CY, Demaine K, Zipse L, Norton A, Schlaug G. **From music making to speaking: engaging the mirror neuron system in autism**. *Brain Res Bull*. 82. United States: 2010 Elsevier Inc; 2010. p. 161-8

WERTSCH, J. (1985). **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge MA: Harvard University Press.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo** / Thomas L. Whitman. São Paulo – 2015 – M.Books do Brasil Editora Ltda

ZANELLA, Andrea Vieira. **Vygotsky: contexto, contribuições a psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí: UNIVALI, 2001