



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

**EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: um estudo sobre o
desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil**

SERGIO ALEXANDRE DE ALMEIDA AIRES FILHO

**João Pessoa
Setembro de 2020**

SERGIO ALEXANDRE DE ALMEIDA AIRES FILHO

EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, do Centro de Comunicação, Turismo e Artes – CCTA, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de Educação Musical, linha de pesquisa Processos e Práticas Educativo-Musicais.

Orientador: Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro

João Pessoa
Setembro de 2020

N799e 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.

114 f. : il.

Orientação: Fábio Henrique Gomes Ribeiro. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Música - Ensino. 2. Autismo. 3. Musicalização infantil. 4. Educação musical especial. I. Ribeiro, Fábio Henrique Gomes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 78:376(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE
COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

**Título da dissertação: “EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: um estudo
sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil”**

Mestrando: Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fabio Henrique Gomes
Ribeiro Orientador/PPGM-UFPB

Prof.ª. Dra. Cristiane Maria Galdino de
Almeida Membro interno/PPGM-
UFPB/UFPE

Prof.ª. Dra. Blenda Carine Dantas de
Medeiros Membro externo ao Programa /
DFE - UFPB

João Pessoa, 04 de setembro de 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de viver.

À minha noiva, Larissa, por todo o aprendizado em cada dia vivido ao seu lado!

Aos meus pais Sergio e Valéria Aires.

Aos meus irmãos Victor e Diego Alexandre.

Aos meus avós Otto Araújo e Nivan Medeiros, Sebastião e Amélia Ayres.

Ao meu primo Otto Neto e primos por parte de pai.

Ao meu orientador Fábio Ribeiro.

À UFPB, ao Programa de Pós-Graduação em Música e à CAPES.

Ao Instituto Revertendo o Autismo e a todas as crianças, pais e mães que participaram desta pesquisa e despertaram meu olhar para uma prática pedagógica cada vez mais humana e amorosa.

Agradeço aos amigos pelo apoio e incentivo, bem como à família de minha noiva: Fabíola, Cassiano, Cássio e Izabella, além de nosso querido Augusto.

Agradeço aos autores dos livros e artigos consultados, pelos seus sacrifícios e dedicação em disseminar o conhecimento.

E, por fim, agradeço à espiritualidade amiga por todo carinho e paciência!

RESUMO

A literatura específica sobre o autismo em crianças tem apontado um conjunto significativo de características dessa população. Dentre elas, podem ser destacadas aqui: as limitações na linguagem e na reciprocidade emocional; a imitação reduzida ou ausente de comportamentos de outras pessoas; o uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual; estereotípias motoras simples, como o uso repetitivo de objetos; a fala repetitiva; resistência a mudanças; interesses altamente limitados e fixos; hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, entre outras características. Tais aspectos também se apresentam em situações de ensino e aprendizagem das crianças, tornando-se em muitos casos as barreiras a serem transpostas como parte dos objetivos de formação. Assim, adicionalmente, destacamos outra perspectiva da literatura que aponta a participação da família como fator importante na construção de processos educativos mais eficazes na busca de tais objetivos. Diante desse contexto, este trabalho se volta fundamentalmente para as práticas educativas da musicalização infantil, inserindo-se no campo de estudos mais específicos da educação musical especial. Aqui, o objetivo central é discutir como acontece o desenvolvimento de crianças autistas na aula de musicalização no Instituto Revertendo o Autismo e como os pais percebem esse desenvolvimento. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa com trabalho de campo conduzido de julho a dezembro de 2019. O trabalho de campo teve como base a observação e condução de aulas de musicalização no Instituto, bem como a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os pais. O trabalho se fundamentou nos estudos da educação musical, da educação musical especial, entre outras áreas afins que possibilitaram a compreensão dos temas trabalhados. Os resultados da pesquisa nos apontam que a música exerce um papel significativo na diminuição momentânea de características do autismo, promovendo a interação social e o desenvolvimento da linguagem, sendo de fundamental importância sua prática nos primeiros anos de vida da criança autista. Além disso, percebemos a importância da participação dos pais nas aulas de musicalização como forma de participarem da infância dos filhos e servirem de exemplo na hora de realizar as atividades e brincadeiras musicais, despertando o interesse e o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chaves: Educação Musical Especial; Autismo; Musicalização Infantil

ABSTRACT

The specific literature of children with autism has pointed out a significant set of characteristics of this population. Among them, the following can be highlighted: limitations in language and emotional reciprocity; reduced or absent imitation of other people's behavior; the reduced, absent or atypical use of eye contact; simple motor stereotypes, such as the repetitive use of objects; repetitive speech; resistance to change; highly limited and fixed interests; hyper or hyporeactivity to sensory stimuli, among other characteristics. Such aspects are also present in children's teaching and learning situations, becoming in many cases the barriers to be overcome as part of the training objectives. Thus, in addition, we highlight another perspective in the literature that points to family participation as an important factor in the construction of more effective educational processes in the pursuit of such goals. In this context, this work is fundamentally focused on the educational practices of children's musicalization, inserting themselves in the field of more specific studies of special musical education. Here, the central objective is to discuss how the development of autistic children happens in the music class at the Instituto Revertendo Autismo and how parents perceive this development. To this end, a qualitative research was conducted with fieldwork conducted from July to December 2019. The fieldwork was based on the observation and conduct of music classes at the Institute, as well as the application of semi-structured interviews with the parents. The work was based on the studies of music education, special music education, among other related areas that made it possible to understand the themes worked. The results of the research show us that music plays a significant role in the momentary reduction of characteristics of autism, promoting social interaction and language development, with its practice being of fundamental importance in the first years of life of the autistic child. In addition, we realize the importance of parents' participation in music classes as a way to participate in their children's childhood and serve as an example when carrying out musical activities and games, arousing children's interest and development.

Key words: Special Musical Education; Autism; Children's Musicalization

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escaneamento cerebral da pesquisa Neural systems for speech and song in autism	28
Figura 2 - Roda Musical - Aula no IRA 01Roda Musical - Aula no IRA 01	68
Figura 3 - Aula no IRA 02	69
Figura 4 - Aula no IRA 03	70
Figura 5 - Aula no IRA 04	71
Figura 6 - Aula no IRA 05	72
Figura 7 - Aula no IRA 06	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos produzidos na década de 2006-2016	17
Quadro 2 - Resumo da Pesquisa Bibliográfica	20
Quadro 3 - Artigos encontrados nas revistas	21
Quadro 4 – Calendário de Aulas – Segundas-feiras, 16 às 17h.....	56
Quadro 5 - Sequenciamento das Atividades	64
Quadro 6 - Planejamento das Atividades.....	64

LISTA DE SIGLAS

ABA - Applied Behavior Analysis
ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
ABFW – Andrade, Béfi-Lopes, Fernandes, Wertzner
ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
ASSTEJ - Associação dos Servidores da Secretaria do Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba
ATEC - Autism Treatment Evaluation Checklist
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID – Código Internacional de Doença
DIR - Developmental, Individual Difference and Relationship-Based
DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ENR2 – Escala Nordoff Robbins 2
IRA – Instituto Revertendo o Autismo
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPB – Música Popular Brasileira
ONG – Organização Não Governamental
PEA – Perturbação do Espectro do Autismo
PRIMA – Programa de Inclusão através da Música e das Artes
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SIMCAM - Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais
SIMPOM – Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música
TEA – Transtorno do Espectro do Autismo
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	16
Educação musical e autismo: dimensões epistêmicas do estudo	16
1.1 Uma perspectiva panorâmica da literatura	16
1.2 Temas e vertentes de estudo sobre educação musical e TEA	20
1.2.1 A Música e o Desenvolvimento de Crianças Autistas.....	22
1.2.2 O Aprendizado Musical de Pessoas com TEA.....	24
1.2.3 Música e linguagem.....	26
1.2.4 Formação dos professores	30
1.2.5 Temas correlatos.....	33
1.3 Educação musical e TEA: algumas reflexões sobre avanços, lacunas e perspectivas	36
CAPÍTULO II	38
Dimensões teórico-metodológicas da pesquisa	38
2.1 O transtorno do espectro autista	38
2.2 Musicalização e educação musical.....	45
2.3 O autismo e aulas de musicalização infantil	50
2.4 O Processo Metodológico da Pesquisa	53
CAPÍTULO III.....	59
As aulas de musicalização infantil no Instituto Revertendo o Autismo	59
3.1 Objetivos e princípios educacionais do Instituto Revertendo o Autismo	59
3.2 O IRA do ponto de vista de seus diretores.....	61
3.3 Planejamento e desenvolvimento das atividades de musicalização ..	63
CAPÍTULO IV.....	75
As aulas de musicalização no IRA e a música como possibilidade de desenvolvimento e transformação.....	75
4.1 A participação como aspecto fundamental da aprendizagem e transformação	75
4.2 A música no desenvolvimento da fala	82
4.3 A música como possível elemento de foco e dedicação	86
4.4 Transformações a partir do envolvimento com as aulas de musicalização	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES	108

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi assim designado no Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-V)¹ como um quadro diagnóstico que gera características atípicas em relação ao comportamento, linguagem e socialização. As principais áreas de comprometimento de uma pessoa diagnosticada com TEA são o prejuízo na interação social, prejuízo na comunicação verbal e não-verbal e a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas, repetitivos e estereotipados (FIGUEIREDO, 2016).

A minha ligação com o autismo se deu quando lecionava flauta e musicalização no Programa de Inclusão através da Música e das Artes (PRIMA). No dia 22 de fevereiro de 2016, recebi um pai e sua filha, perguntando se eu ensinava música para crianças autistas. Falei que nunca tinha experimentado, mas que estava disposto e motivado a ensinar. Nas primeiras aulas, percebi uma hipersensibilidade auditiva que fazia com que a criança se distraísse facilmente, já que muitas outras crianças neurotípicas² estudavam seus instrumentos em salas vizinhas. A hipersensibilidade auditiva é uma característica frequentemente encontrada em indivíduos com TEA (DSM-5, 2014; DARROW, 2009; HAMMEL; HOURIGAN, 2013; GATTINO, 2015). Com o tempo, passei a explorar essa característica em sala de aula: ora trazendo instrumentos de timbres diferentes para serem experimentados, ora visitando as outras salas para que a criança pudesse interagir com as demais, além de aulas onde a prática consistia em explorar os sons do ambiente (arrastar das cadeiras, som dos pássaros, do amassar de papeis, das pegadas, etc). A aluna, chamada Maria³, apresentava estereotípias demonstrando felicidade, balançando as mãos sempre que se interessava por uma atividade.

Enquanto professor de musicalização, o contexto das aulas despertou meu interesse para a educação musical especial. O desafio de cada aula era tão grande quanto os avanços que percebia naquela primeira aluna com TEA. A partir dessa experiência, pude confirmar que “a educação musical especial realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus principais aspectos: físico, mental, social e emocional” (LOURO, 2006, p. 27).

Santos (2008) afirma que a Educação Musical vai buscar seus referenciais em outras áreas do conhecimento que, geralmente, coincidem com as áreas buscadas pela Educação, a

¹ Sigla originada do termo original em inglês “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders”, em sua quinta versão (V).

² Que ou aquele que não exibe traços de autismo ou de outra condição neurológica atípica.

³ Nome fictício. Todos os nomes dos sujeitos pesquisados são fictícios.

saber: Psicologia, Sociologia, Filosofia, História e Antropologia. Fernandes⁴ (2007 apud SANTOS, 2008) afirma que o fenômeno educacional musical é muito complexo, sendo “um campo onde múltiplas disciplinas se encontram”, ainda sofrendo com a “ausência de técnicas de pesquisa adequadas, escassez de teorias próprias e falta de recursos” (p. 42).

Esta pesquisa se insere na área de Educação Musical, mais precisamente na área de Educação Musical Especial, que não pode ser confundida com Musicoterapia. Na primeira, as práticas pedagógicas visam o desenvolvimento de competências musicais, com a música tendo um fim em si mesma. Na segunda, a música é usada como um meio para promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e outros objetivos terapêuticos (LOURO, 2006, p. 63-67). Muitos autores vêm trabalhando a Educação Musical Especial nos últimos anos, a exemplo de Louro (2014), Hammel e Hourigan (2013), Oliveira (2015), Figueiredo (2016), entre outros. Ainda assim, essa área carece de muitas pesquisas, como afirma Pendeza e Dallabrida:

Acreditamos que a falta de materiais e pesquisas em Educação Musical e TEA seja uma decorrência histórica de como esses dois assuntos têm sido desenvolvidos no Brasil, pois, apesar de o TEA ser abordado desde 1943, nos estudos do pediatra Leo Kanner, as pessoas com TEA foram consideradas pessoas com deficiência apenas no ano de 2012, com a Lei n. 12.764 (Brasil, 2012). Esse fato corrobora para evidenciar o atraso em pesquisas, assim como a falta de materiais didáticos e ambientes devidamente capacitados para receber essas pessoas, sejam escolas, sejam clínicas especializadas e até mesmo lares com assistência a adultos que não têm aptidão para viverem sozinhos. (PENDEZA; DALLABRIDA, 2016, p. 99)

Depois de alguns meses dando aulas semanais a Maria - sempre na presença dos pais -, conheci o IRA - Instituto Revertendo o Autismo. O trabalho do IRA consiste em oferecer terapias, orientações e apoio psicológico às famílias cujas crianças foram diagnosticadas com o TEA. Voluntariei-me a ser professor de musicalização do Instituto, dando aulas uma vez por semana.

As aulas de música estavam sempre associadas a brincadeiras e jogos que estimulavam a interação, ao mesmo tempo que introduziam conceitos musicais como o ritmo, altura, timbre, dinâmica, melodia e harmonia. Louro (2014) afirma que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento da Teoria da Mente⁵ em pessoas com TEA, como também colabora nas

⁴ FERNANDES, J. N, A Pesquisa em Educação Musical no Brasil – Teses e Dissertações – Diversidade Temática, Teórica e Metodológica. Educação musical no Brasil. In: Oliveira, A. & Cajazeira, R. (orgs.), Salvador, P&A, 2007

⁵ A capacidade de se imaginar observando o mundo do ponto de vista de outrem e de obter uma resposta emocional adequada (GRANDIN, 2013, p. 80).

tomadas de decisão e da autonomia. É também essa mesma autora que reforça a importância dos jogos musicais, criação de cenas, improvisações musicais, desenhos, colagens e expressão corporal como facilitadores do processo educacional.

No IRA, faz parte do protocolo de atendimento a participação dos pais nas atividades realizadas no Instituto. Lá, os pais e mães participam das rodas de conversa, das aulas de nutrição, das aulas de bioenergética, da ida à praia e das aulas de musicalização. Entendemos que o envolvimento da família é fator indispensável para a melhoria da interação, o aumento do afeto e, conseqüentemente, do desenvolvimento das crianças. Essa abordagem vem trazendo resultados impressionantes, com crianças saindo de um autismo grave para um autismo de grau leve. Naturalmente, como já foi dito, esse trabalho é resultado de uma multissetorialidade de abordagens, que passam por mudanças na alimentação, atendimento psicológico, brincadeiras, musicalização e acompanhamento médico.

Depois de um ano ministrando as aulas de musicalização, pude perceber que precisei adaptar as aulas de acordo com o comportamento das crianças e da família. No início, tentava fazer as atividades musicais logo no início, o que acabava me frustrando, pois a atenção das crianças estava quase que absolutamente voltada para explorar o ambiente da sala de aula. Isso me provocou a mudar a abordagem: primeiro, separava os 20 primeiros minutos para interagir com as crianças, entregando brinquedos, deitando no colchão, correndo pela sala, envolvendo pais e mães a também entrarem na brincadeira. Essa etapa trouxe um aprendizado importante, traduzido por Orrú (2012, p. 76 apud Figueiredo, 2016): “(...) é essencial a atuação de um educador que mantenha diálogo e ação mediadora constante com seus alunos,” especialmente quando se trata de crianças com deficiência intelectual ou autismo.

Podemos dizer que essa primeira fase auxiliou na conquista da confiança das crianças, no conhecimento de suas características e limitações, na troca de afeto entre o professor e os alunos e, não menos importante, no envolvimento dos pais nas brincadeiras, aumentando consideravelmente a interação entre pais e filhos.

A segunda fase foi a introdução das brincadeiras e jogos musicais. O que antes parecia uma tarefa impossível, visto que a distração das crianças e a indiferença delas com as ideias propostas eram grandes, acabou se tornando uma tarefa fácil. Uma vez estabelecido o vínculo de contato com elas através das brincadeiras e da técnica do Floortime⁶, introduzir a música foi

⁶ A abordagem Floortime encontra-se dentro do modelo DIR (Developmental, Individual Difference e Relationship-Based) como principal estratégia para sistematizar a brincadeira com a criança e proporcionar a progressão dela sobre as etapas do desenvolvimento. Essa abordagem é baseada na ideia de que a emoção é fundamental para o crescimento do cérebro e evolução mental e que tal desenvolvimento é conseguido através de interações (brincadeiras) no chão (BREINBAUER, 2006; GREENSPAN; WIEDER, 2006).

algo que ocorreu naturalmente. Essa passou a ser a nossa rotina de aulas: primeiro brincadeiras livres e, em seguida, jogos e brincadeiras musicais.

A terceira fase foi o envolvimento dos pais nas aulas de musicalização. De maneira prática, isso se deu em dois momentos: participação dos pais nos jogos e brincadeiras musicais (cantigas de roda, improvisação dos instrumentos, brincadeiras envolvendo o uso do corpo e a música, apresentações musicais) e, num segundo momento, com aulas de violão para as mães. O repertório escolhido são as músicas infantis como "A Casa", de Vinícius de Moraes, "A Linda Rosa Juvenil", "O Sapo Não Lava o Pé", "Samba-Lelê", "Atirei o Pau no Gato", etc.

As músicas foram escolhidas em função da idade das crianças e da facilidade dos acordes, já que a grande maioria das mães estavam pegando no violão pela primeira vez. Portanto, as aulas passaram a ter 3 grandes momentos: a) a brincadeira livre e espontânea, onde o objetivo era interagir com as crianças e com o ambiente; b) brincadeiras e jogos musicais, com o fim de introduzir conceitos como ritmo, timbre, melodia, dinâmica, andamento, etc; 3) aulas de violão para as mães, com o fim duplo de aumentar a interação delas com as crianças e fazer com que as mães sentissem que, sim, é possível dedicar tempo a si mesma.

A premissa da terceira etapa surgiu de uma importante questão que trouxe para o Instituto Revertendo o Autismo: por que a aula de musicalização só acontece uma vez na semana, se ela pode acontecer diariamente e em casa? Bastava que as mães - e nesse caso o envolvimento das mães foi muito maior que os pais, por isso venho me referindo somente a elas - levassem a música para dentro de casa. E mais: bastava que elas entendessem a importância de se relacionar com seus filhos usando a música como meio para essa interação.

O ambiente das aulas ficou muito mais diverso, o que corrobora com Vigotksi (2012 apud Figueiredo, 2016), que afirma que “a escola especial cria um mundo isolado e fechado, onde tudo está acomodado e adaptado ao defeito da criança, tudo está centrado na sua insuficiência física e não introduz na sua autêntica vida” (p. 49). Ora, o envolvimento dos pais nas aulas de musicalização aumentou a diversidade, fez com que eles interagissem entre si e com filhos que não eram seus, além de quebrar a barreira da timidez. Tornar-se um "brincador" é de extrema relevância para ajudar no desenvolvimento dos autistas. Segundo Greenspan e Wieder,

A criança autista apresenta o brincar limitado, com falta de atenção, pois ainda que às vezes ela explore o ambiente que a cerca, o faz com a finalidade de se fixar em objetos, de manipulá-los, sem nenhuma atividade construtiva real, pois sua capacidade para pensamento abstrato-simbólico está diminuída. Mesmo que ela reconheça os objetos em seu aspecto formal, que os acolha e os encontre facilmente, eles não têm um valor social significativo para ela,

tornando o brincar pobre e estereotipado. (GREENSPAN; WIEDER, 2006 apud RIBEIRO; CARDOSO, 2014, p. 2)

Qual o papel da música no desenvolvimento do brincar? Oliveira (2015) fez um trabalho de pesquisa investigando a importância da musicalização em dois contextos distintos: um era um ambiente de aula para crianças autistas onde só havia autistas (portanto, não inclusivo); o outro era um ambiente com crianças neurotípicas e autistas (inclusivo). A conclusão da pesquisa é que ambas as crianças estudadas tiveram ganhos enormes no seu desenvolvimento. No fim, ele afirma que:

Ficou claro, também, o quanto a música afeta o indivíduo em sua globalidade, contribuindo em questões não estritamente musicais, como, por exemplo, nos déficits decorrentes da sintomatologia autista (socialização, comunicação e comportamento); no desenvolvimento cognitivo, beneficiando a capacidade de imitação, concentração, atenção, observação e percepção; e na movimentação corporal, desenvolvendo o andar, parar, correr, gesticular, dançar e pular. (OLIVEIRA, 2015, p. 114)

Assim, tomando como base a realidade empírica escolhida como foco de investigação bem como as discussões apresentadas pela literatura no campo da educação musical especial e áreas afins, foi estabelecido o seguinte problema de pesquisa: **como acontece o desenvolvimento de crianças autistas na aula de musicalização no Instituto Revertendo o Autismo e como os pais percebem esse desenvolvimento?**

O caráter das aulas de musicalização no Instituto consiste em promover não só uma vivência musical entre pais e filhos, mas a conhecer brincadeiras e jogos musicais que possam ser reproduzidos em casa. Daí a importância da visão dos pais no processo. A ideia não é avaliar apenas a aula em si, mas sua repercussão no ambiente doméstico e as consequências dessa vivência no cotidiano familiar.

Na busca pelas respostas ao problema, este trabalho tem como objetivo geral discutir como acontece o desenvolvimento de crianças autistas na aula de musicalização no Instituto Revertendo o Autismo e como os pais percebem esse desenvolvimento. Os objetivos específicos buscam: 1) discutir o processo de desenvolvimento musical em crianças autistas; 2) Descrever o processo pedagógico das aulas de musicalização no Instituto Revertendo o Autismo; 3) refletir sobre as adaptações de práticas educativas de musicalização para crianças autistas; e 4) apresentar e discutir as percepções de pais sobre o desenvolvimento musical dos filhos antes, durante e após as aulas de musicalização.

Para isso, a metodologia da pesquisa vem se baseando em uma abordagem qualitativa com trabalho de campo conduzido desde julho até dezembro de 2019. O trabalho de campo teve

como base a observação e condução de aulas de musicalização no Instituto, questionários e entrevistas semiestruturadas com os pais. O trabalho tem se fundamentado nos estudos da educação musical, da educação musical especial, entre outras áreas afins que possibilitassem a compreensão dos temas trabalhados.

Os resultados do trabalho estão dispostos aqui em quatro capítulos. O primeiro capítulo discute fundamentalmente as principais vertentes de estudos presentes na literatura específica sobre o tema desta pesquisa, buscando uma compreensão mais ampla das relações entre música e autismo a partir da literatura específica do campo da educação musical e educação musical especial. No segundo capítulo, são apresentadas as dimensões teórico-metodológicas do estudo desenvolvido. O terceiro capítulo apresenta os principais dados sobre as aulas de musicalização infantil no IRA, buscando descrever as atividades desenvolvidas. O quarto capítulo apresenta o processo inicial de análise das entrevistas, contendo os dados de um dos depoimentos produzidos. Ao final são apresentadas algumas considerações a respeito dos resultados encontrados e algumas interpretações conclusivas.

CAPÍTULO I

Educação musical e autismo: dimensões epistêmicas do estudo

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir algumas características, tendências e perspectivas da literatura no campo da Educação Musical e de áreas afins, relacionadas principalmente com os estudos sobre Transtorno do Espectro Autista. Os dados e reflexões são resultantes de um processo investigativo realizado entre outubro de 2018 e fevereiro de 2019. Eles estão apresentados aqui seguindo duas perspectivas centrais, destacando inicialmente os trabalhos de revisão bibliográfica já realizados em torno dos temas e, posteriormente, discutindo parte da literatura ainda não analisada, buscando melhor compreensão das correntes temáticas apresentadas.

1.1 Uma perspectiva panorâmica da literatura

Na busca por estudos que contemplassem a compreensão da literatura em torno de temas próximos à minha pesquisa, destaco aqui os trabalhos voltados fundamentalmente para a literatura nacional no campo da educação musical e educação musical especial. Nessa conjuntura, aponto como representativos os estudos de Pendeza e Dallabrida (2016), Fantini, Joly e Rose (2016) e Zimmer, Rodrigues e DeFreitas (2018), que nos apresentam uma compreensão panorâmica e significativa da produção realizada até o ano de 2018.

O estudo de Pendeza e Dallabrida (2016) investigou a relação entre Educação Musical e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em periódicos (revistas e anais de eventos), buscando os materiais nos portais da ABEM, ANPPOM, Capes, SciELO, SIMCAM e SIMPOM, nos últimos 10 anos. Assim, as autoras apresentam um panorama da produção nacional sobre o tema e destacam resultados que apontam uma literatura ainda em desenvolvimento, com estudos que carecem de maior rigor metodológico e diversidade geográfica das produções.

Em sentido semelhante, Fantini, Joly e Rose (2016) conduziram um levantamento das produções relacionadas à educação musical especial investigando periódicos das áreas de música, educação musical e educação especial das últimas três décadas. As autoras destacam resultados que apontam o crescimento dos estudos nessas áreas de interesse, mas com carência de aprofundamento em relação às necessidades de cada deficiência, bem como a necessidade de desenvolvimentos de propostas metodológicas especializadas.

Zimmer, Rodrigues e DeFreitas (2018) centralizaram seu estudo em revistas brasileiras classificadas como Qualis A1 (no período da pesquisa) na área de Artes/Música e em Anais de

eventos regionais e nacionais da ABEM e Nacionais da ANPPOM, voltando-se fundamentalmente para as relações entre o campo da educação musical e o Transtorno do Espectro Autista, mesmo tema de interesse deste trabalho.

Considerando os resultados destacados por Zimmer, Rodrigues e DeFreitas (2018), bem como o fato de ser o trabalho mais recente e por seus procedimentos de pesquisa serem mais exaustivos do que os estudos anteriormente citados, destaco aqui algumas informações mais detalhadas deste trabalho no intento de compreender com maior profundidade as reflexões produzidas, como forma de representar de forma mais ampla a produção analisada.

Zimmer, Rodrigues e DeFreitas (2018) realizaram um levantamento de 3.844 artigos, encontrando 16 fidedignos à temática. A fonte para a coleta dos dados foi a plataforma Sucupira e a busca aconteceu nas revistas "Música Hodie", "OPUS", "Per Musi" e "Revista da ABEM", contando também como fonte os anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) e da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Os dados revelam a escassez de trabalhos relacionados à música e autismo quando se analisa o plano geral das publicações. Abaixo, segue um resumo (QUAD. 1) apresentado no trabalho relacionando a quantidade de artigos publicados na década pesquisada e a quantidade de artigos dentro do tema procurado.

Quadro 1 - Artigos produzidos na década de 2006-2016

Periódico	Artigos publicados (2006-2016)	Artigos publicados Música/TEA
Música HODIE	215	0
OPUS	176	0
Per Musi	265	0
Revista da ABEM	236	1
Anais da ABEM	Encontros / Congressos anuais = 1557	7
	Encontros regionais = 504	5
Anais da ANPPOM	Encontros nacionais = 891	3

Fonte: adaptado de Zimmer, Rodrigues e Defreitas (2018)

Na busca que realizei nos mesmos periódicos citados no quadro acima, encontrei apenas

um resultado diferente dos apresentados pelos autores⁷, sendo uma publicação de 2015 na revista *Per Musi* (versão 32), “A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica” (SAMPAIO, R. T. et al., 2015). Com relação à Música HODIE e OPUS, há coincidência nos resultados, pois também não encontrei nenhum trabalho relacionando música e autismo, assim como há coincidência em relação à revista da ABEM, com um texto. A partir dos resultados de Zimmer, Rodrigues e Defreitas (2018), é possível notar que dos 892 artigos encontrados nas quatro revistas, somente um (0,11%) contempla o tema pesquisado, ou, se ampliarmos para o outro texto por mim encontrado, temos apenas dois (0,22%). Diante disso, os autores reforçam a importância de “conscientizar os pesquisadores sobre a necessidade de apresentar, já em seus títulos, este público a fim de facilitar a localização das produções” (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018), deixando claro que precisaram ler os resumos para identificar trabalhos que tratavam do tema, mas não especificavam isso devidamente no título.

Os dados relativos às publicações em geral (textos em revistas e anais de eventos) também são comparados em relação às regiões: o Sudeste publicou quatro artigos; o Sul, dois; o Nordeste, um e o Norte, oito. Sendo que em um trabalho não foi possível identificar sua origem. Há também a informação de que dos 16 artigos publicados, 12 são estudos de caso, enquanto 4 são pesquisas bibliográficas. Ademais, o artigo traz informações valiosas a respeito do conteúdo dos trabalhos, revelando pontos que precisam ser levados em consideração para uma melhor construção do saber científico, bem como para a realização da pesquisa. Exemplo disso é o fato de que somente 2 trabalhos apresentaram “ferramentas voltadas ao levantamento do perfil do aluno e deixaram explícita esta etapa antes do trabalho de educação musical para alunos com TEA” (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018). A partir dessas características, é possível destacar a perspectiva de que é preciso desenvolver estudos voltados para a compreensão das particularidades pedagógicas necessárias para lidar com o TEA.

Entre os 16 artigos destacados por Zimmer, Rodrigues e Defreitas (2018), sete trouxeram elementos pedagógicos utilizados no ensino de música a alunos com TEA. Tal produção aponta alguns aspectos reflexivos sobre a prática dos professores nestes contextos, apontando a importância de se fazer o trabalho prévio de conhecer pormenorizadamente as particularidades do aluno, para que possa desenvolver aulas em consonância com as capacidades e limitações do aluno, respeitando seu histórico e suas características pessoais. Ao realizar a proposta pedagógica, muitos pesquisadores defendem que o trabalho musical

⁷ Evidencio que o trabalho encontro por mim diz respeito à área da Musicoterapia, e não à área da Educação Musical.

desenvolva:

Aspectos da psicomotricidade (psicológico, cognitivo, motor e etário) (...) isso porque, ao desenvolver conjuntamente esta área, pode-se alcançar melhorias substanciais em ritmo e pulsação, por exemplo. Rocha e Boggio (2013), por sua vez, enfatizam que alunos com TEA podem aumentar conexões neuronais em áreas diversas (comunicação, interação social e motricidade) quando expostas a experiências musicais, que são habilidades também requeridas no processo de aprendizagem musical (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018).

Ainda, para além da perspectiva de desenvolvimento da psicomotricidade e de conexões neuronais diversas, é possível perceber também uma parte da literatura que destaca o envolvimento dos pais como elemento importante no desenvolvimento geral das crianças. Dentro da literatura analisada por Zimmer, Rodrigues e Defreitas (2018), podemos destacar o trabalho de Rodrigues, DeFreitas e Silva (2011), que elenca diversos benefícios que esse envolvimento traz em todo o andamento do processo, a exemplo da facilitação do período de adaptação das crianças, visto que elas estarão expostas a um ambiente novo, com pessoas não familiares. Assim, é entendido que os pais podem ser vistos como “um elemento conhecido, possibilitam mais segurança ao aluno e contribuem para que ele se sinta mais à vontade no novo ambiente” (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018). Assim como a ampliação do aprendizado, ao reforçarem os conteúdos das aulas em casa, praticando os exercícios e desenvolvendo, eles próprios, habilidades novas de interação com os filhos.

Por fim, ao analisar todos os 16 artigos publicados com o tema autismo e educação musical, os pesquisadores chegaram à conclusão de que os profissionais precisam se apropriar de mais informações acerca de aspectos específicos 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)

Nota-se que tais aspectos estão fundamentalmente centralizados nas necessidades dos profissionais para lidar com situações de aprendizagem envolvendo pessoas com TEA. Entretanto, Zimmer, Rodrigues e Defreitas (2018) também destacam a necessidade de se pensar as instituições, às quais podemos também acrescentar aqui as políticas públicas. Assim, o trabalho de Zimmer, Rodrigues e Defreitas (2018) nos aponta uma literatura ainda em

desenvolvimento, destacando um conjunto de lacunas investigativas, teóricas e práticas voltadas para as relações entre educação musical e TEA.

Diante disso, este trabalho pretende incorporar-se a esse conjunto de estudos, colaborando para as discussões a partir da descrição uma realidade empírica ainda pouco discutida e apresentando reflexões que possibilitem o avanço na produção de conhecimento sobre o tema.

1.2 Temas e vertentes de estudo sobre educação musical e TEA

Tomando como base a perspectiva panorâmica obtida através dos estudos de revisão já publicados, empreendi uma busca complementar na literatura em educação musical. A partir de um processo sistemático de obtenção, categorização e análise das informações, destaco aqui os temas centrais dentro do conjunto de trabalhos encontrados, bem como seus objetivos e metodologias. Ao final de cada grupo temático (5 no total), escolhi dois ou três trabalhos para explicar com mais detalhes pontos que julguei relevantes para a discussão desta pesquisa. Abaixo, segue um resumo dos critérios de escolha dos temas abordados, do período analisado e dos portais e periódicos pesquisados.

Quadro 2 - Resumo da Pesquisa Bibliográfica

Quando a pesquisa foi realizada:	outubro de 2018 a fevereiro de 2019.
Termos buscados:⁸	“Autismo e música” (prioritário), "Educação musical especial", "Inclusão", "Música e linguagem", "Música e cérebro", "Legislação específica da pessoa com deficiência" (adjacentes).
Período analisado:	publicações de 2008 a 2017.
O que foi buscado:	teses, dissertações e artigos.
Onde ocorreu a busca:	1) todas as publicações da Revista da ABEM, Revista de Musicoterapia, OPUS, Per Musi, Música Hodie, Intermeio, Vortex, Orfeu e

⁸ A busca dos termos foi uma escolha do pesquisador. Já a subdivisão de temas presente neste capítulo corresponde a uma coincidência temática encontrada entre os trabalhos, segundo a visão deste pesquisador.

	Revista Brasileira de Educação Especial. 2) Busca por artigos específicos na Revista InCantare, Repositório UFSJ, Portal de Periódicos da Capes, Anais Do XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia e Google Acadêmico.
Material coletado:	3 teses de doutorado, 15 dissertações de mestrado e 56 artigos.

Fonte: produzido pelo autor

Foram encontrados 40 artigos nas revistas da ABEM, de Musicoterapia, OPUS, Per Musi, Música Hodie, Intermeio, Vortex, Orfeu e Revista Brasileira de Educação Especial. Eles foram divididos da seguinte maneira:

Quadro 3 - Artigos encontrados nas revistas

Periódicos	Artigos nas revistas citadas	Artigos específicos sobre autismo e música
Revista da ABEM	10	3
Revista de Musicoterapia	9	7
OPUS	1	1
Per Musi	3	1
Música Hodie	2	0
Intermeio	3	0
Vortex	0	0
Orfeu	1	1
Revista Brasileira de Educação Especial	11	1
Total	40	14

Fonte: produzido pelo autor

Os 74 trabalhos (3 teses, 15 dissertações e 56 artigos) foram agrupados em categorias que entendo como suficientes para compreender a literatura de acordo com as necessidades deste trabalho. Tais categorias foram pensadas a partir das características temáticas percebidas nos trabalhos, que vão desde aspectos mais gerais do desenvolvimento às dimensões mais específicas da aprendizagem musical ou do desenvolvimento de outras habilidades mais pontuais.

De forma geral, a análise dessa literatura aponta para uma lacuna na produção científica relacionada à formação de professores de educação musical para atuar com crianças

autistas. Ainda, foi possível perceber que o treinamento e a indicação de material pedagógico são escassos, enquanto que a produção sobre os benefícios da música no desenvolvimento de crianças autistas é maior. Tais características serão mais bem discutidas ao longo das linhas seguintes.

1.2.1 A Música e o Desenvolvimento de Crianças Autistas

Os estudos voltados para a compreensão das relações entre atividades, experiências e intervenções musicalmente orientadas e o desenvolvimento das crianças autistas são bastante representativos na literatura analisada. Neste contexto estão também trabalhos que usam a palavra “tratamento” nos seus resumos, títulos e objetivos, bastante presentes no campo da musicoterapia. Seus temas são diversos e incluem o desenvolvimento da criança com TEA, neurociência, oficinas e abordagens terapêuticas, além de métodos de avaliação.

Ao analisá-los, depreendi uma interdisciplinaridade no tratamento do autismo e, ao mesmo tempo, a constatação de que diferentes abordagens proporcionam desenvolvimentos distintos. Ou seja, podemos perceber, através dessa porção da literatura, que a música é responsável pelo desenvolvimento nas áreas da linguagem, da socialização, do engajamento afetivo, da aprendizagem musical, da minimização de comportamentos estereotipados, do fortalecimento de vínculos familiares, da cognição, entre outros aspectos.

Entendo, de acordo com as recomendações de Whitman (2015), que esse mosaico de artigos isolados trazendo diversas propostas de desenvolvimento das habilidades da pessoa com autismo aponta para a necessidade de fazermos trabalhos em coautoria, reunindo os saberes e os apresentando em forma de artigo mais robusto ou de um livro, possibilitando maior impacto social.

Com relação aos objetivos dos trabalhos, alguns buscam compreender os processos de desenvolvimento em perspectivas mais amplas, com foco no entendimento de influências da música em pessoas com autismo (MOLNAR-SZAKACS; HEATON, 2012) ou no desenvolvimento musical de crianças autistas (OLIVEIRA, 2015). Outros trabalhos especificam mais a área de desenvolvimento que será estudada, com focos mais pontuais como: 1) a linguagem, visando compreender, por exemplo, os caminhos cerebrais que interferem na linguagem de crianças autistas (WAN; SCHLAUG, 2010) ou os efeitos da musicoterapia na comunicação pré-verbal de crianças com TEA (FIGUEIREDO, 2014); e 2) a aplicação de técnicas específicas em processos de desenvolvimento crianças autistas, como, por exemplo, a

musicoterapia e do modelo DIR (OLIVEIRA e LAMPREIA, 2017), o *Áudio Poema* na melhoria da aprendizagem e socialização na escola (SANTOS, 2017) e o *Auditory-Motor Mapping Training* na melhoria da fala de crianças autistas não verbais (CATHERINE Y. WAN et al., 2011).

De maneira geral, pude perceber que um dos maiores desafios dos trabalhos reside na aferição dos resultados. Entendo que um dos aspectos mais evidentes nesses contextos investigativos diz respeito aos processos de aferição do desenvolvimento. Alguns trabalhos apresentam tabelas e instrumentos desenvolvidos para avaliar a evolução das crianças ao longo da pesquisa. Registra-se o reconhecimento de padrões rítmicos, a capacidade de imitar, a antecipação diante de atividades a serem realizadas (por exemplo, o caso de uma criança que, ao longo das sessões, passou a ficar na frente da porta aguardando o professor chegar para participar da aula), a troca de olhares, o sorriso responsivo, a reação a estímulos, a atenção compartilhada, entre outros.

Porém, outra característica bastante presente é o alto grau de subjetividade na aferição desses resultados. O professor ou terapeuta relata que sentiu essa evolução, mas, em muitos casos, apesar de atribuir à música esse desenvolvimento, sabemos que outros fatores também contribuem para esse avanço. Para nossa área, fica o desafio de desenvolvermos e validarmos modelos de avaliação que atestem de maneira mais precisa a influência da música no desenvolvimento das habilidades em pessoas com autismo.

Ainda assim, é importante ressaltar que tais processos de aferição não precisam ser objetivos de todos os trabalhos, pois é fundamental compreender os contextos empíricos por diversas perspectivas e abordagens. Destaco o posicionamento crítico sobre a subjetividade excessiva principalmente no que diz respeito aos trabalhos que se propõem a aferir tais desenvolvimentos. Portanto, entendo que é importante que cada trabalho de pesquisa tenha clareza sobre qual abordagem apresentará em torno das perspectivas de desenvolvimento.

No que diz respeito às metodologias adotadas nas pesquisas voltadas para a compreensão do desenvolvimento das crianças autistas, pude perceber uma forte presença de três perspectivas metodológicas, caracterizando os trabalhos fundamentalmente como pesquisa-ação (10 trabalhos), estudos de revisão bibliográfica (9 trabalhos) e estudos de caso (4 trabalhos). A forte presença da pesquisa-ação indica uma incidência grande de trabalhos onde o próprio pesquisador é também o condutor dos encontros, muitas vezes realizando a atividade musical, entrevistando familiares, aplicando instrumentos de aferição do desenvolvimento, bem como combinando material teórico para embasar seus estudos, situações que também podem acontecer na condução dos estudos de caso. Algumas outras metodologias menos recorrentes

são: ensaio controlado randomizado, análise de vídeos e pesquisa qualitativa de caráter exploratório.

De maneira geral, os trabalhos apontam para a evidência de que a música é um importante meio para se atingir o desenvolvimento de pessoas dentro do espectro do autismo. Dentre todos os trabalhos analisados nesta categoria, nenhum trouxe um resultado insatisfatório ou mesmo inconclusivo a respeito dos benefícios promovidos pela música. Pelo contrário, alguns até enfatizam o fato de que a apreciação e a compreensão musical estão intactas em indivíduos com o TEA, fazendo com que a música seja uma importante janela de comunicação e trocas afetivas (MOLNAR-SZAKACS; HEATON, 2012).

No entanto, assim como ocorre nos objetivos, é muito comum a ocorrência de resultados generalistas, que pode ter sua causa associada à ausência, em alguns trabalhos, de instrumentos de aferição que possam avaliar os momentos anteriores e posteriores às ações, atividades e experiências musicais. Outros resultados trazem pontos específicos de desenvolvimento a partir das intervenções, como: 1) a promoção do “engajamento afetivo e dos comportamentos de antecipação, alternância de turno, imitação e fala referenciada, bem como para o aumento da duração e frequência do contato ocular, sorriso responsivo e vocalizações não-referenciadas” (OLIVEIRA; LAMPREIA, 2017, p. 67); 2) “melhorias nas suas habilidades de articular palavras e frases, com generalização a itens que nem foram praticados durante as sessões” (SANTOS, 2017). E ainda há resultados de caráter mais declaratório, como a percepção de que a “sensibilidade ao manhês⁹ e à musicalidade está preservada em casos de autismo” (DE LIMA, 2012, p.103).

1.2.2 O Aprendizado Musical de Pessoas com TEA

O ponto central desta categoria diz respeito aos processos de aprendizado musical, com trabalhos que buscam estudar como eles acontecem com pessoas com TEA, seja em espaços não formais de educação especial, em escolas de música ou até mesmo em cursos de formação técnica. Tais características nos apontam uma perspectiva diversificada de estudos, principalmente no que diz respeito aos espaços de ensino e aprendizagem estudados.

Neste conjunto de trabalhos, é possível notar que seus objetivos transitam em torno da compreensão dos processos de formação, do ensino e da aprendizagem de pessoas autistas em contextos e práticas diversas. Há trabalhos voltados para contextos de ensino técnico

⁹ “nome cunhado para designar a forma particular como os adultos se dirigem aos bebês, numa prosódia com características universais em que curvas melódicas são acentuadas.” (DE LIMA, 2012, p. 11)

(RODRIGUES; DEFREITAS JÚNIOR, 2018; RODRIGUES, 2014), para contextos não formais de educação (DE SOUZA, 2017), para práticas musicais em instrumentos específicos, como a percussão (DE OLIVEIRA, 2015) e para práticas de educação musical especial específicas e relacionadas com a musicoterapia (BARBOSA et al., 2017).

Mais uma vez, a pesquisa-ação se destaca, presente em 3 trabalhos, assim como o estudo de caso (3) e um relato de experiência. Os trabalhos desta categoria reforçam a necessidade da inclusão de pessoas com TEA nas aulas de música, relatando "melhoras significativas em seu comportamento e aprendizagem" (DE OLIVEIRA, 2015). O combate ao preconceito é outro fator presente na conclusão dos estudos, chegando-se à constatação de que as pessoas com necessidades específicas eram percebidas à margem dos grupos sociais. Este pode ser o momento de alteração dessa história, conforme revelam Bechtold e Weiss¹⁰ (2007, apud RODRIGUES; DEFREITAS JÚNIOR, 2018): “O repúdio preconceituoso e a segregação ‘caridosa’ do portador de deficiência cederam passo, progressivamente, à ideia de integração plena dessas pessoas”.

Outro ponto de ligação direta com a categoria é a presença de relatos confirmando o desenvolvimento de habilidades musicais dos alunos com TEA, ampliando a percepção de que a aula de música não é apenas um espaço terapêutico, mas fundamentalmente pedagógico, revelando a importância de nos inteirarmos das propostas e perspectivas da educação musical especial no século XXI. Neste contexto, podemos destacar aqui um aspecto conclusivo de um dos trabalhos envolvendo musicoterapia e educação musical:

o musicoterapeuta que queira promover maiores avanços em seus pacientes deve também estar atento à *dimensão pedagógica de sua prática*, aferindo e considerando as habilidades alcançadas. Da mesma forma, o educador musical que lida com alunos com deficiência deve estar *atento às melhorias que seu aluno pode obter por meio do aprendizado musical* e potencializá-las através do estímulo desses avanços (FREIRE, et al., 2017, p. 89).

E ainda um trabalho que relata possíveis razões para a não adesão de pais às sessões de musicoterapia, elencando dificuldades logísticas, falta de tempo para si e o pouco tempo de interação terapeuta-cliente como multiautores que contribuem para a desistência (BARBOSA, et al., 2017).

Enfim, os trabalhos voltados para a compreensão do aprendizado musical de crianças com TEA nos indicam um conjunto significativo de contextos, situações, metodologias e

¹⁰ BECHTOLD, Patrícia Barthel; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho. Blumenau: Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2007.

resultados. Entretanto, é possível perceber que este campo de estudos ainda está em desenvolvimento. Assim, penso que tais características reforçam a necessidade de aprofundamento em estudos da educação musical especial, com maiores aproximações com os estudos da musicoterapia, principalmente no que diz respeito àqueles voltados para o entendimento das realidades de desenvolvimento musical de crianças autistas.

1.2.3 Música e linguagem

Os temas dos trabalhos incluídos nesta categoria se relacionam ora diretamente com o autismo e a linguagem, ora com música e linguagem, além de um trabalho centrado na investigação dos efeitos da musicoterapia na comunicação de crianças com TEA.

É possível perceber que a correlação música, linguagem e autismo tem sido cada vez mais explorada nos estudos científicos. Talvez a explicação para isso sejam as recentes descobertas sobre a influência da música na ativação de diversas áreas do cérebro relacionadas com a linguagem, com estudos utilizando-se de tecnologias cada vez mais precisas de escaneamento cerebral. Mas também estudos empíricos, pesquisas-ação e experimentos cujo objetivo é provar a hipótese de que as limitações de comunicação - traço característico do TEA -, podem ser diminuídas através do estímulo musical.

Um diferencial dos trabalhos mais recentes são os instrumentos de aferição desse desenvolvimento, registrando uma melhoria na capacidade de iniciar discursos, imitar o canto, completar frases na música, pronunciar os primeiros balbucios, manifestação da vontade através da fala - com casos de crianças que, com a reincidência das aulas, passam a pedir determinada música -, entre outros casos.

As abordagens passam por estudos diretamente relacionados à voz humana e sua relação com a formação do indivíduo, como o caso de um trabalho que busca compreender a condição sonora e psíquica da voz na constituição do sujeito, bem como a falha patológica desta estruturação no autismo (FERREIRA, 2015); ou trabalhos seguindo a linha desenvolvimentista, pesquisando a ação da música no desenvolvimento da comunicação de crianças com TEA, buscando investigar a relação entre os estímulos musicais promovidos pela Educação Musical Especial e o desenvolvimento vocal (fala e canto) de crianças com autismo (OLIVEIRA, 2017). Alguns trabalhos realizados por neurocientistas exploram o que acontece no cérebro de crianças quando são estimuladas por elementos sonoros ou da fala, com o objetivo de analisar se existe diferença em relação à recepção e responsividade desses estímulos em grupos de controle (neurotípicos) e grupos de crianças autistas (Grace Lai *et al.*, 2012). Há ainda trabalhos que não

envolvem diretamente o autismo, mas correlacionam a música com o desenvolvimento vocal e cognitivo, buscando tratar da influência da performance vocal no desenvolvimento das funções cognitivas e comunicativas da linguagem oral da criança e do Canto como recurso pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (FERREIRA, 2007).

Nesta categoria foi observada uma diversidade maior de metodologias, que compreendem a pesquisa de campo, o estudo de caso, estudo cruzado, observação participante, estudo bibliográfico, pesquisa ação, entre outros.

Um elemento recorrente nos trabalhos relacionados à música e à linguagem é a constatação de que a música pode aumentar as conexões entre as áreas da fala, melhorando gradativamente as habilidades limitadas de comunicação em pessoas com autismo (OLIVEIRA, 2017; WAN; SCHLAUG, 2010; GRACE LAI *et al.* 2012).

Neste contexto, destacamos aqui o trabalho de Oliveira (2017), que discute as influências da educação musical especial no desenvolvimento vocal de crianças com autismo. O autor traz a hipótese de que a criança com autismo pode encontrar na música uma forma de comunicação e expressão capaz de estimular vocalizações. Trata-se de uma pesquisa de doutorado em andamento cuja contribuição para uma abordagem mais precisa, objetiva e científica deste assunto diz respeito às escalas escolhidas para a aferição desse desenvolvimento vocal. O autor escolheu as escalas ENR2 (Escala Nordoff Robbins – Comunicabilidade musical), a ABFW Pragmática (Andrade – Béfi-Lopes – Fernandes – Wertzner), aplicada por uma fonoaudióloga, e a terceira escala, o ATEC1 (Autism Treatment Evaluation Checklist), aplicada antes da primeira aula e após a última.

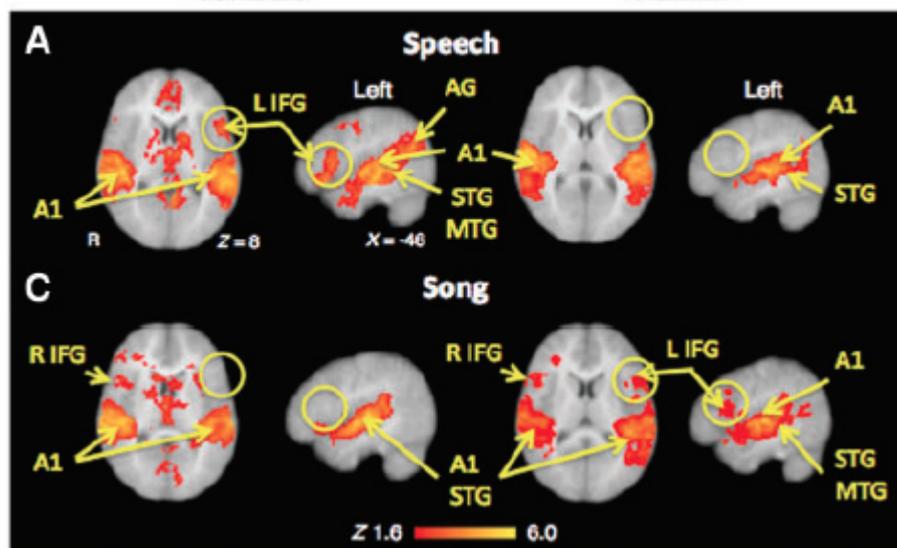
As escalas Nordoff-Robbins são utilizadas desde 1960 nos Estados Unidos e “objetivam avaliar os comportamentos a partir de estímulos musicais, considerando o relacionamento entre musicoterapeuta e cliente, a comunicação musical e as formas de engajamento na música” (OLIVEIRA, 2017, p. 05). As escalas são três: 1) Escala de relação criança terapeuta na experiência musical coativa; 2) Escala de comunicabilidade musical; 3) Escala de musicabilidade: formas de atividade, estágios e qualidade de engajamento. No seu trabalho, Oliveira (2017) utiliza a escala de comunicabilidade musical, avaliando as vocalizações, a manipulação de instrumentos musicais e movimentos com o corpo.

A ABFW é um teste de linguagem infantil criado pelos docentes do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (Claudia Regina Furquim de Andrade, Débora Maria Béfi-Lopes, Fernanda Dreux Miranda Fernandes e Haidée Fiszbein Wertzner) e aborda as áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática (OLIVEIRA, 2017).

Já o ATEC foi desenvolvido pelo Dr. Bernard Rimland e Dr. Stephen Edelson, do Autism Research Institute, e é um questionário com 77 itens para saber se a criança sabe seu nome, sabe explicar o que quer, faz contato visual, demonstra afeto, apresenta sintomas de diarreia, entre outros. Os itens são divididos em 4 grandes categorias: 1) Linguagem / Comunicação (usada no trabalho de Oliveira, 2017); 2) Socialização; 3) Cognitivo/sensorial; 4) Saúde e comportamento. A finalidade do ATEC não é diagnosticar o autismo, mas aferir as mudanças na condição da criança. Por isso, é muito comum ele ser aplicado antes e depois de uma intervenção, exatamente para medir se houve um avanço ou não nas áreas mencionadas acima.

Já na área da neurociência, incluímos o trabalho realizado por Grace Lai *et al.* (2012) pela sua importância na relação música e linguagem de crianças autistas, já que o artigo aponta uma região do cérebro que é ativada em crianças com autismo quando expostas à música. O trabalho foi encontrado nas referências do livro "O cérebro autista - pensando através do espectro" (GRANDIN, 2017). A pesquisa envolveu 36 crianças autistas e 21 neurotípicas (grupo controle). Os pais de cada criança gravaram suas falas e foram interrogados a respeito de quais músicas seus filhos mais gostavam. As crianças foram expostas a ambos os estímulos e as imagens do escaneamento cerebral nos trazem algo revelador, como é possível perceber na Figura 1.

Figura 1 - Escaneamento cerebral da pesquisa Neural systems for speech and song in autism
fMRI responses to speech and song



Fonte: Grace Lai et al. (2012)

Na parte superior estão os escaneamentos dos estímulos relacionados à fala: do lado

esquerdo o cérebro das crianças neurotípicas e do lado direito o cérebro dos autistas. Abaixo, os resultados do escaneamento a partir dos estímulos musicais. O que chamou a atenção dos pesquisadores foi o fato de que, no estímulo da fala, a área do Giro Frontal Inferior Esquerdo (na figura, indicada pela sigla LIFG) foi ativada nas crianças neurotípicas, mas não nas crianças autistas. Essa área é o centro cortical da palavra falada e é responsável pela compreensão e produção da linguagem. Isso poderia até ser previsto, já que uma das características do autismo é o déficit persistente de comunicação social. Porém, o mais surpreendente foi o que aconteceu com as crianças autistas quando o estímulo veio da música. Como podemos ver, na parte inferior da imagem, a mesma área – o Giro Frontal Inferior Esquerdo – foi ativada nas crianças autistas, enquanto permaneceu desativada no grupo de controle.

Isto é, a área do cérebro responsável pelo processamento da linguagem foi ativada em crianças autistas através da música. Isso pode explicar o relato da terapeuta Melanie Mirvis, reportado por Sacks (2007):

Trabalhei com um menino autista muito musical que apresentava as típicas dificuldades de linguagem; especificamente, ele demorava muito para “processar” a linguagem, e por isso geralmente era preciso repetir várias vezes uma pergunta antes de ele produzir uma resposta verbal. Mas notei que quando lhe fazia uma pergunta cantando, ele podia responder de imediato, também cantando. (SACKS, 2007, p. 229)

São comuns os relatos de pais de crianças autistas que chamam seus filhos reiteradamente, sem sucesso no compartilhamento da atenção, mas que, quando flexionam a voz para chamá-los cantando, eles atendem. Seria a música uma forma de linguagem que ativa sinapses cerebrais distintas da linguagem falada? Por que essa área não foi ativada nas crianças neurotípicas? A pesquisa deixa a dúvida no ar, mas traz uma importante hipótese para nós:

Desconexão de longo alcance pode não ser uma explicação suficiente para o comprometimento da linguagem no autismo. Em vez disso, a redução da ativação do giro frontal inferior esquerdo durante a fala pode estar associada à falha em receber informações específicas da linguagem de regiões de baixo processamento prejudicadas, em vez de desconexão do sistema como um todo. (GRACE LAI et al., 2012, tradução nossa¹¹)

Em outras palavras, entendo que essa hipótese abre uma oportunidade para educadores musicais que lidam diretamente com crianças autistas: a música é uma janela para a

¹¹ Em todas as citações de língua estrangeira que se seguem no trabalho, a tradução é de minha responsabilidade. Original: “long-range disconnection may not be a sufficient account for language impairment in autism. Instead, reduced activation of left inferior frontal gyrus during speech may be associated with the failure to receive language-specific information from impaired lower-processing regions, rather than disconnection of the system as a whole.”

comunicação. 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 fala¹²” (GRACE LAI *et al.*, 2012, tradução nossa). Mas é importante um alerta que os próprios pesquisadores fazem: “no autismo, distúrbios no processamento de modulações temporais do som aumentam com a complexidade do estímulo¹³” (GRACE LAI *et al.*, 2012, tradução nossa). Da mesma forma que a escassez de estímulo agrava a falha de comunicação, bem como o excesso de estímulo e a complexidade desses estímulos trazem distúrbios e comprometem o engajamento dessas crianças. É preciso respeitar a capacidade de recepção. É preciso dosar e ter a sensibilidade de entender que cada criança autista tem suas particularidades. Algumas são hipersensíveis a estímulos sonoros, outras nem tanto. Nesse sentido, cabe ao educador musical respeitar a capacidade de autorregulação de cada criança e proporcionar a música na medida certa, atentando-se para as reações causadas.

A resposta de crianças autistas aos estímulos musicais vem sendo estudada nos últimos anos com auxílio de escalas de avaliação, bem como com a utilização da tecnologia no escaneamento cerebral. Essas abordagens nos permitem perceber as relações entre a música e a linguagem por outras perspectivas, nos demonstrando ativações específicas causadas através do estímulo musical. Com isso, os trabalhos científicos se enriquecem e ajudam a traduzir em dados e imagens o que a experiência já vinha apontando como algo revelador: a música como uma forte aliada no desenvolvimento da linguagem de crianças autistas.

1.2.4 Formação dos professores

Na busca por artigos, teses e dissertações que tratam os temas música e autismo, encontrei um artigo cujo foco é a formação de professores para promover a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula. O foco é a formação do professor de música e o objetivo do trabalho é “ampliar as discussões sobre a formação de professores e traçar algumas interfaces

¹² “in autism, functional systems that process speech and song were more effectively engaged for song than for speech”

¹³ “in autism, disturbances in processing temporal modulations of sound increase with the complexity of stimuli”

com a educação musical, sobretudo tendo em vista a preparação de professores de música para atuarem com alunos com deficiência e suas inserções na educação básica.” (SCHAMBECK, 2016). A autora realizou uma pesquisa exploratória e apresenta um quadro histórico de documentos importantes relacionados à inclusão de pessoas com deficiência¹⁴, enfatizando a importância do professor não apenas cumprir as leis que surgiram fruto dessa discussão que ganhou força no início da década de 80, mas também de promover práticas pedagógicas que enfatizem as potências de cada indivíduo, em vez de focar nas suas incapacidades.

É necessário dizer que apesar de existir um arcabouço legal que garanta a inclusão de pessoas com deficiência, a operacionalização dessas diretrizes - encontradas, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - ainda está distante. Schambeck (2016) elenca a ausência de adaptações na estrutura física das escolas para atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os seus alunos, falta de orientação em relação aos procedimentos que serão adotados no cotidiano, da educação infantil até a educação superior, bem como a deficiência na formação dos professores para atuarem no contexto da inclusão de pessoas com deficiência.

Isso atinge o campo da educação musical, a partir do momento que a Declaração de Santiago (UNESCO, 1993) prevê a capacitação dos docentes para atuar com crianças com deficiências, no sentido de que todo professor é capaz de promover a inclusão e adquirir conhecimentos pedagógicos para atingir esse objetivo. Ou seja, não é necessária a presença de especialistas no assunto, com formação adstrita à inclusão, mas sim uma política de capacitação dos profissionais que já atuam no campo da educação para que possam se adaptar à nova realidade de acolhimento às diferenças, promovendo o indivíduo em sua essência, a despeito de suas limitações físicas ou intelectuais.

De acordo com Abramo (2012, apud Schambeck, 2016) "defender a inclusão de estudantes com deficiência, independente das suas capacidades, de modo que todos tenham acesso a uma educação musical de qualidade, pode fazer uma enorme diferença, tanto para os indivíduos incluídos quanto para a classe como um todo" (p. 28). Isso significa dizer que a inclusão não é um favor que se faz à pessoa com deficiência, mas uma postura que trará efeitos positivos para todo o ecossistema relacionado com aquele contexto: o indivíduo é valorizado por ser quem é; a família se sente acolhida e retira o peso da preocupação em relação ao provimento de uma educação de qualidade, socializadora; a classe aprende a lidar com a diversidade, ampliando o desenvolvimento cognitivo e social de todos. Valores como empatia,

¹⁴ Disponível no Anexo 01.

interação, humildade, alteridade e acolhimento passam a fazer parte do dia a dia escolar.

Porém, ainda estamos distantes de alcançar esse fim. Estudos demonstram que o campo da educação musical ainda carece de políticas que repensem o conteúdo pedagógico dos cursos para melhor preparar os alunos. Este cenário foi diagnosticado por pesquisas que envolveram cerca de 2.000 alunos dos cursos de licenciatura em música em todo o Brasil:

Aos estudantes foi perguntado em quais áreas ou habilidades eles precisaram de complementação. A categoria "habilidade para trabalhar com alunos com necessidades especiais" foi apontada pela grande maioria dos 1.924 estudantes participantes da pesquisa. Conforme identificado nos dados, essa parece ser a habilidade menos abordada na base curricular das 80 instituições formadoras na área de música e, por conseguinte, justifica-se o desconforto relatado pelos estudantes ao se depararem com alunos com deficiências nas práticas pedagógicas ou na seleção de conteúdos curriculares para ensinar no contexto de inclusão (SCHAMBECK, 2016, p. 30).

Por outro lado, essas mesmas pesquisas apontam para um caminho promissor. As deficiências determinam limitações e incapacidades que precisam ser consideradas pelos professores. No entanto, muitas atividades pedagógicas podem ser realizadas com o objetivo de garantir independência, autonomia e autorrealização às crianças com deficiência, fazendo-a se sentir parte de um grupo social. A inclusão traz autoestima, que, aliada à superação de desafios, ressignifica a visão limitadora trazida pela deficiência.

A música entra nesse contexto como uma ferramenta de superação de limitações psicossociais, e não orgânicas. O professor capacitado será aquele cuja visão está focada na promoção das possibilidades desse aluno, em vez de restringir sua visão para os defeitos 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).

Enfim, destaco aqui alguns aspectos conclusivos do trabalho de Schambeck (2016), que apresenta algumas recomendações para os cursos de licenciatura em música para que possam nortear projetos pedagógicos na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação inclusiva no ensino regular e ensino superior;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar estudos na área por meio de formação continuada;
- V - estabelecer parcerias com profissionais da área de educação especial (AEE) (SCHAMBECK, 2016, p. 33)

A partir disso, eu ainda acrescentaria a necessidade de uma aproximação das coordenações dos cursos de licenciatura com entidades do terceiro setor que trabalham diretamente com pessoas com deficiência, criando parcerias que possam promover a troca de experiências com estágios para os alunos de música, além de projetos de extensão. É lidando com as situações práticas que o aluno poderá despertar seu interesse pela promoção da inclusão, adquirindo conhecimento para exercer seu ofício de acordo com as orientações contidas nas leis, desenvolvendo, junto aos professores do curso de licenciatura, atividades pedagógicas eficazes e, ainda, buscando uma aproximação com o poder público para execução de projetos.

Foi exatamente isso que aconteceu recentemente com o Instituto Revertendo o Autismo, do qual faço parte, onde as aulas de musicalização ministradas nos anos de 2016 foram registradas em fotos, vídeos e relatos, permitindo que fôssemos aprovados no edital do Fundo Municipal de Cultura da cidade de Cabedelo (PB), no início de 2019, com ajuda financeira para remuneração dos professores, bem como para a aquisição de instrumentos e material pedagógico.

1.2.5 Temas correlatos

Esta categoria é fruto da exploração de trabalhos correlatos com o tema central "autismo". São artigos, teses e dissertações que chamaram minha atenção quando realizava a pesquisa de trabalhos mais específicos. Tema como a importância do brincar, a relação da música com o cérebro, a interação de bebês com as mães através do cantar, os efeitos negativos da música, ou a situação atual da política nacional de educação especial, por exemplo.

Dos trabalhos correlatos, muitos têm como campo central de pesquisa o autismo. Porém, são trabalhos que não necessariamente têm uma ligação direta com a música. Em outros casos, a música é o tema central, mas não o autismo. Exemplos de temas deste último grupo são os trabalhos centrados em "Música e criança/bebês", "Efeitos negativos da música", "Educação musical e neurodesenvolvimento". Já os trabalhos referentes ao autismo incluem os temas: "Autismo e família", "Educação especial e autismo" e "Abordagens de intervenção para o autismo".

Com relação aos objetivos, aqui também vamos subdividir os trabalhos entre aqueles que fazem uma referência direta ao autismo dos demais.

Neste contexto dos trabalhos referentes ao autismo como aspecto central, Spinazola e colaboradores (2019) fazem uma comparação das dificuldades enfrentadas pelas famílias que lidam com diferentes tipos de deficiências, entendendo suas necessidades através de relatos das

mães, buscando identificar e comparar as necessidades familiares e o suporte social das famílias de crianças com deficiência física, síndrome de Down e autismo, na perspectiva das mães (SPINAZOLA, et al., 2018); um outro estudo tem o objetivo de investigar as metas de socialização e estratégias de ação de mães de crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (CORREA et al., 2018); e um terceiro também buscando o relato materno para analisar e compreender os benefícios do apoio da Intervenção Precoce para seis mães de crianças com TEA, de 3 a 6 anos, assim como o tipo de participação que estas mães consideram ter no processo de apoio da Intervenção Precoce (COSSIO, et al., 2017).

Há também trabalhos que investigam metodologias específicas para auxiliar no processo de comunicação das crianças autistas, com objetivo de discutir os resultados das intervenções que implementaram a Modelagem em Vídeo para ensinar habilidades de comunicação para indivíduos com TEA (RODRIGUES e ALMEIDA, 2017), bem como um estudo mais aprofundado dos traços relacionados às limitações de comunicação social, analisando a especificidade da linguagem, do discurso, da pragmática, da prosódia da sintaxe, da morfologia e da semântica na criança com TEA, bem como as suas implicações na adequação e desenvolvimento das suas competências comunicativas, com o objetivo de descrever e problematizar as características da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)¹⁵, tendo por base os critérios de diagnóstico do Manual de Diagnóstico das Perturbações Mentais, DSM 5. (REIS, PEREIRA e ALMEIDA, 2016).

Por fim, no que diz respeito aos trabalhos relacionados à música com diferentes abordagens, entendo que estes podem apresentar algumas conexões entre educação musical e autismo, buscando conhecimento na neurociência, na relação do bebê com a mãe, na importância do brincar, entre outros.

Um exemplo de trabalho que pode auxiliar nas aulas do educador musical é o de Gattino (2015), cujo objetivo é discutir possíveis riscos oferecidos pela música com o objetivo de conscientizar os profissionais que a utilizam como forma de intervenção a respeito das suas consequências iatrogênicas. Um outro exemplo diz respeito a um trabalho que pode auxiliar no planejamento pedagógico das aulas, discutindo maneiras de combinar música e histórias infantis para promover o engajamento dessas crianças, ampliando o aprendizado e fortalecendo os vínculos entre o professor e os alunos (SCHÜNEMANN; MAFFIOLETTI, 2011). Ou ainda buscar na neurociência o conhecimento necessário para entendermos como acontece o desenvolvimento cerebral e quais as implicações disso para a educação musical (Ilari, 2003).

¹⁵ Maneira como é designado o transtorno em Portugal.

Dos 17 trabalhos catalogados nesta subcategoria, encontrei 6 pesquisas bibliográficas, 3 pesquisas qualitativas, 2 pesquisas observador participante, 2 estudos de caso, 1 pesquisa experimental, 1 pesquisa exploratória e descritiva e 2 trabalhos cujas metodologias não foram explicitadas.

Do trabalho de Ilari (2003), trazemos o conceito das janelas de oportunidade. Trata-se de períodos de abertura de aprendizado de novas habilidades presentes no desenvolvimento da criança. Sabemos que todos estamos aptos a aprender em qualquer etapa da vida, mas o conceito de janelas de oportunidade defende que existem períodos de "abertura" onde o aprendizado e a recepção dos estímulos se dão de maneira mais eficiente. A autora relata que esse conceito está associado à teoria de Gardner de Inteligências Múltiplas: em 1983, Howard Gardner, psicólogo e professor da Universidade de Harvard e Boston, publicou uma teoria propondo a existência de pelo menos oito inteligências, presentes em todo ser humano, mas com predominâncias distintas: 1) lógico-matemática; 2) linguística ou verbal; 3) espacial; 4) musical; 5) cinestésica corporal; 6) naturalista; 7) intrapessoal e 8) interpessoal; sendo cada uma localizada em partes distintas do cérebro (ILARI, 2003). Uma das conclusões deste trabalho é que a música é tida como um estímulo que auxilia não apenas no aprendizado musical, mas também no desenvolvimento da afetividade, da socialização, bem como no progresso da aquisição da linguagem (ILARI, 2003).

No entanto, a música não é só benefícios. É o que alerta Gustavo Schulz Gattino no artigo "Algumas considerações sobre os efeitos negativos da música". É comum encontrarmos pesquisas relatando efeitos positivos causados pela música. No entanto, seus efeitos iatrogênicos existem e os estudos a esse respeito ainda são raros (GATTINO, 2015). É possível imaginar uma situação onde uma mesma música pode estimular uma pessoa a praticar exercícios, mas causar prejuízos a quem necessite de concentração (Fowler, 2008, apud Gattino, 2015).

O autor divide os efeitos negativos da música em seis situações:

- 1) Efeitos negativos da música relacionados a momentos difíceis da vida;
- 2) Efeitos negativos pela escuta de músicas que não gostamos;
- 3) Efeitos negativos a partir dos estados alterados de consciência;
- 4) Efeitos negativos da música relacionados a determinadas patologias;
- 5) Efeitos negativos a partir da exposição de um estímulo musical repetido.
- 6) Efeitos negativos relacionados a padrões musicais desconhecidos.

"No momento em que a pessoa escuta um som e este não possui nenhuma referência de comparação pelo córtex frontal e pelo córtex parietal do cérebro, este som pode ser interpretado

como uma ameaça e por isso gera medo e desconforto" (GATTINO *et al.*, 2012).

Portanto, conclui-se que a idealização da música como uma ferramenta inequívoca para promoção do bem-estar, do equilíbrio emocional, das interações sociais, do desenvolvimento da linguagem ou até na diminuição de estereotípias pode levar o educador musical ou musicoterapeuta a desconsiderar as consequências negativas do uso indiscriminado da música. É preciso ter em mente a relação direta existente entre o processamento sensorial e o resgate ou ativação de emoções, evitando a repetição de contextos que trazem más lembranças, desconforto ou agravamento de comportamentos indesejados.

1.3 Educação musical e TEA: algumas reflexões sobre avanços, lacunas e perspectivas

Nossa análise constatou que dos 892 artigos encontrados nas quatro revistas (Música HODIE, Opus, Per Musi e Revista da Abem), somente 1 (0,11%) contempla o tema autismo e educação musical, o que aponta uma escassez de trabalhos em relação ao tema. Mas existe uma escassez dentro da escassez. Tratam-se dos trabalhos voltados para a formação de professores. Dos 56 artigos que encontramos dentro da primeira escassez (trabalhos envolvendo música e autismo), somente 1 contemplava o tema formação de professores. Ainda assim, era um trabalho crítico, apontando para, justamente, a escassez de trabalhos sobre formação de professores. Faltam reflexões aprofundadas sobre realidades empíricas diversas, propostas de atividades, direcionamentos pedagógicos, sugestão de estruturação de aulas, entre outros aspectos. Dentre os poucos materiais possíveis de serem destacados nesta conjuntura, podemos elencar aqui os estudos e propostas de Louro (2012), que discute alguns fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.

Outro ponto que percebemos: carecemos de trabalhos em coautoria. Esse tipo de abordagem tem a vantagem de unir diferentes pontos de vista e acumular experiências diversas, robustecendo o conteúdo teórico, bem como a apresentação de dados quantitativos e qualitativos. Ademais, esse tipo de articulação acadêmica propicia a produção de livros na área, promovendo a interdisciplinaridade e ampliando as possibilidades de publicações científicas.

Com relação à análise dos dados de trabalhos com a temática do desenvolvimento de crianças autistas através da música, devemos evidenciar o caráter subjetivo na apresentação desses dados. Aqui, através da revisão bibliográfica, destaco algumas ferramentas de avaliação citadas em diferentes trabalhos: as escalas Nordoff-Robbins (1) Escala de relação criança terapeuta na experiência musical coativa; 2) Escala de comunicabilidade musical; 3) Escala de

musicabilidade: formas de atividade, estágios e qualidade de engajamento); a ABFW, que vem a ser um teste de linguagem infantil criado pelos docentes do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, investigando áreas como Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática (OLIVEIRA, 2017); além do ATEC, desenvolvido pelo Dr. Bernard Rimland e Dr. Stephen Edelson, do Autism Research Institute, que vem a ser um questionário com 77 itens divididos em 4 categorias: 1) Linguagem / Comunicação; 2) Socialização; 3) Cognitivo/sensorial; 4) Saúde e comportamento.

Por fim, concluímos que os trabalhos apontam para a possibilidade de que a apreciação e a compreensão musical estão intactas em indivíduos com o TEA, fazendo com que a música seja uma importante janela de comunicação e trocas afetivas (MOLNAR-SZAKACS; HEATON, 2012). Isso traz aos educadores musicais a responsabilidade de promoção da inclusão, fazendo com que ela deixe de ser mera intenção e discurso vazio para se tornar conduta de trabalho.

CAPÍTULO II

Dimensões teórico-metodológicas da pesquisa

Este capítulo apresenta e discute os principais conceitos norteadores do trabalho e o processo metodológico desenvolvido ao longo da pesquisa. São destacados fundamentalmente as perspectivas conceituais em torno do transtorno do espectro autista e as relações com a educação musical e aulas de musicalização. O processo metodológico é descrito fundamentalmente na busca por apresentar os meios pelos quais as informações foram produzidas, organizadas, analisadas e interpretadas na busca por respostas ao problema de pesquisa.

2.1 O transtorno do espectro autista

Muitos trabalhos sobre autismo iniciam sua abordagem a partir do histórico do diagnóstico do autismo. Aqui, porém, por entender a importância de conhecermos melhor as características presentes no transtorno, começo por apresentá-las. Para isso, apresento a seguir uma lista com essas características, baseando-me pelo DSM-V. No referido Manual, os dois grandes pilares na identificação dessas características abarcam a Comunicação Social Recíproca e Interação Social (Critério A) e os Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamento, Interesses ou Atividades (Critério B). Dentro de cada pilar existe uma gama de possibilidades que variam de intensidade, prevalência e nível de comprometimento. Assim, a intenção é apresentar uma compilação dessas características de maneira mais direta, entendendo que elas não se esgotam aqui, mas são suficientes para o estudo desenvolvido.

Critério A - Comunicação Social Recíproca e Interação Social

- Déficits de linguagem (varia de ausência total da fala, atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada);
- Déficits na reciprocidade socioemocional (ou seja, capacidade de envolvimento com outros e compartilhamento de ideias e sentimentos);
- Imitação reduzida ou ausente de comportamento de outros. Se há linguagem, costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, compartilhar sentimentos ou conversar;

- Nos adultos, os déficits na reciprocidade socioemocional inclui dificuldade de quando e como entrar em uma conversa, o que não dizer;
- Uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual;
- Uso reduzido de gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala;
- Atenção compartilhada prejudicada (falta do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse. Ainda, dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas);
- Falta de jogo social e imaginação compartilhados (brincar de fingir, por exemplo);
- Insistir em brincar seguindo regras muito fixas;
- Aparente preferência por atividades solitárias ou por interações com pessoas muito mais jovens ou mais velhas;

Critério B - Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamento, Interesses ou Atividades

- Estereotípias motoras simples (abandar as mãos, estalar os dedos);
- Uso repetitivo de objetos (girar moedas, enfileirar objetos);
- Fala repetitiva (ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de "tu" ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia);
- Adesão excessiva a rotinas;
- Resistência a mudanças (p. ex., sofrimento relativo a mudanças aparentemente pequenas, como embalagem de um alimento favorito; insistência em aderir a regras; rigidez de pensamento);
- Padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (perguntas repetitivas, percorrer um perímetro);
- Interesses altamente limitados e fixos (criança pequena muito apegada a uma panela; criança preocupada com aspiradores de pó; adulto que gasta horas escrevendo tabelas com horário);
- Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais: respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e aparente indiferença à dor, calor ou frio.

Para o educador musical, conhecer essas características é conhecer o público com o qual vai trabalhar. Entender suas limitações, mas também suas potencialidades. Na minha experiência como professor de musicalização no Instituto Revertendo o Autismo e nas aulas particulares, pude constatar, de maneira recorrente, que muitas dessas características são

quebradas, revertidas ou minimizadas na aula de música. Em muitos casos, quando vejo uma criança autista olhando nos olhos, interagindo, sorrindo, brincando, pergunto aos pais, de maneira provocativa, onde está o autismo? É certo que as limitações estão presentes em boa parte da rotina dessas famílias, mas isso não significa dizer que a pessoa com autismo está impossibilitada de apresentar melhoria e ampliação dessas limitações. Mais ainda, penso que é papel do educador musical manter a chama da esperança acesa e promover atividades que emancipem as possibilidades daquela criança. Do contrário, corremos o risco de nos tornarmos os "professores" que dizem: "essa criança não dá para a música".

Grandin e Panek (2017) abordam o foco excessivo nas limitações e incapacidades dos autistas como um problema sério. Esse tipo de conduta, estigmatizante, condena a pessoa com autismo *a ser os seus defeitos*. Esquecemos dos seus gostos e predisposições, encarando o autismo como algo que está acima de tudo e de todos, uma verdadeira pedra bloqueadora de um desenvolvimento, inclusive, profissional. Ao definir-se, Grandin se diz professora, consultora, cientista e especialista em gado. Só depois ela se diz autista. Sobre esse tipo de conduta, ela relata:

Fico preocupada quando crianças de 10 anos vêm até mim e só querem falar sobre "a minha síndrome de Asperger" ou "o meu autismo". Preferia ouvir sobre "meu projeto de ciências" ou "meu livro de história" ou "o que quero ser quando crescer". Quero conhecer seus interesses, seus pontos fortes, suas esperanças. Quero que elas tenham as mesmas vantagens e oportunidades educacionais e no mercado de trabalho que eu tive. Encontro nos pais a mesma incapacidade de pensar nos pontos fortes das crianças e digo: "Do que seu filho gosta?", "Em que ele é bom?", e posso ver a perplexidade nos seus rostos. Gostar? Ser bom em algo? O meu Timmy? (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 187)

“Em que ele é bom?” me parece ser uma pergunta que devemos todos fazer quando estivermos diante de alguém com limitações de ordem cognitiva ou comportamental. Muitas profissões estão carentes de profissionais especializados, que dedicam seu tempo de forma integral àquela atividade. Os hebreus têm um ditado para a interpretação ampla da Torá, eles dizem que “a Torá tem 72 faces” e, portanto, interpretá-la por um viés exclusivista, personalista, é limitá-la a visões particularistas. O mesmo vale para o autismo. Olhar para suas limitações é apenas uma dessas 72 faces. Precisamos interrogar-nos quanto às potências. São elas que garantirão futuros projetistas, matemáticos, redatores, fotógrafos, consultores, professores e especialistas em gado! Enfim, como bem disse uma das mães em uma das reuniões do Instituto Revertendo o Autismo: “nem todo ser humano é autista, mas todo autista é um ser humano”.

Partindo para uma breve perspectiva histórica, destaco inicialmente o fato de que o TEA “já foi conhecido como psicose atípica, psicose borderline, psicose infantil precoce,

psicose simbiótica, esquizofrenia infantil, esquizofrenia infantil precoce, afasia expressiva, afasia receptiva entre outros” (SCHMIDT, 2012, p. 181). Schmidt (2012) aponta que o conceito de autismo tal como conhecemos hoje decorre principalmente das publicações iniciais de Kanner (1943), seguidas por Kolvin (1971) e Rutter (1972), que o diferenciaram das psicoses infantis, sendo definitivamente consolidado como um transtorno do desenvolvimento através dos manuais internacionais de classificação DSM-III e CID-10.

De acordo com Grandín (2017), o diagnóstico de autismo é de 1943, quando o psiquiatra infantil Leo Kanner, da Universidade Johns Hopkins, publicou um artigo “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” [Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo] na revista *The Nervous Child*. Kanner estudou 11 crianças que apresentavam sintomas como a necessidade de solidão e de uniformidade, ou seja, “estar só num mundo que nunca varia”.

Naquela época, Kanner enumerou uma série de características do autismo que incluíam incapacidade de se relacionar com pessoas; falha no uso da linguagem para fins de comunicação em situações sociais; resistência a mudanças e uma preocupação excessiva com manter tudo igual; orientação para objetos em vez de pessoas; boas capacidades cognitivas-intelectuais; falta de resposta ao ambiente; rígida adesão a rotinas e tumulto emocional quando os rituais eram perturbados; linguagem incomum que incluía tendências para repetir a fala de respostas literais e utilização de pronomes inapropriadamente (WHITMAN, 2015, p. 22). Por essa descrição, podemos perceber que Kanner acreditava que o autismo redundava em uma inteligência acima da média, posição não compartilhada pela maioria dos estudiosos e pesquisadores atuais. Além disso, o psiquiatra atrelava a dificuldade de tratamento do autismo à falta de cooperação dos pais, sugerindo até que crianças autistas fossem colocadas em lares adotivos (WHITMAN, 2015, p. 23). Essa teoria, também compartilhada pelo psicólogo Bruno Bettelheim, foi refutada pelo pesquisador e pai de um menino autista, Bernard Rimland, que citou pesquisas que apontavam que:

- 1) Os padrões de personalidade, da maioria dos pais de crianças autistas, não se ajustavam à caracterização estereotipada (de frios e distantes) de Kanner sobre eles;
- 2) a maioria dos irmãos de crianças com autismo não tinha autismo;
- 3) a proporção de meninos autistas para meninas era tipicamente em torno de três ou quatro para um caso;
- 4) havia comorbidade de autismo em gêmeos idênticos;
- 5) sintomas típicos do autismo estavam associados com uma disfunção cerebral orgânica. (WHITMAN, 2015, p. 24-25)

Ao longo dos anos, o diagnóstico sofreu mudanças e vem sendo compilado no DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais], um manual para profissionais da área da saúde mental com diferentes

categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los. A primeira edição, o DSM-I, saiu em 1952 e mal trazia a palavra autismo. Quando muito, era para descrever sintomas de outro diagnóstico, a esquizofrenia. O DSM-II saiu em 1968 e não trouxe nenhuma menção ao autismo. Já o DSM-III trazia o autismo dentro de uma categoria maior: "Transtornos Globais do Desenvolvimento" (TGD). Para ser diagnosticado com autismo, o paciente precisava ter os seguintes sintomas:

- Surgimento antes dos 30 meses. - Ausência geral de responsividade às pessoas. -Grandes déficits no desenvolvimento da linguagem. - Quando a linguagem está presente, padrões peculiares de fala, como ecolalia imediata e atrasada, linguagem metafórica e inversão pronominal. - Reações estranhas a diversos aspectos do desenvolvimento, por exemplo, resistência à mudança, interesses peculiares ou apego a objetos animados ou inanimados. (GRANDIN, 2017, p. 21)

A revisão do DSM-III, o DSM-III-R, mudou o nome do diagnóstico de autismo infantil para transtorno autista, além de aumentar o número de critérios de seis para dezesseis, devendo a pessoa apresentar ao menos oito para ser diagnosticada. O DSM-IV, publicado em 1994, acrescentou a síndrome de Asperger aos transtornos listados como TGD, reposicionando o autismo como um espectro.

O termo Transtornos do Espectro do Autismo busca integrar os diagnósticos de Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Asperger e TID-SOE num continuum que varia em termos de habilidades e dificuldades e possui em comum a tríade diagnóstica (interação social, comunicação e comportamentos restritos e estereotipados). (GRANDIN, 2017, p. 21)

Na revisão do DSM-IV, em 2000, o DSM-IV TR, falava-se em transtorno global do desenvolvimento e transtorno do espectro autista (TEA) e trazia 3 critérios para diagnosticar o autismo: 1) prejuízo na interação social; 2) prejuízo na comunicação social; 3) padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. O DSM-V (2013) juntou os dois primeiros critérios em um e trouxe o modelo com dois critérios: 1) déficits persistentes na comunicação social e interação social; 2) padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades (GRANDIN, 2017).

Existe uma razão para falarmos tanto sobre os critérios utilizados para diagnosticar o autismo: a necessidade do diagnóstico precoce. Historicamente, um diagnóstico de autismo ocorre apenas em torno dos quatro anos ou mais tarde, quando as crianças ingressam na escola (WHITMAN, 2015, p. 40). Porém, com a recente melhoria dos procedimentos de diagnóstico e uma maior instrução dos médicos, os diagnósticos estão saindo mais cedo, com cerca de 2 ou

3 anos de idade. No entanto, a tarefa de diagnosticar precocemente uma criança com autismo é um desafio. E quem são as pessoas que mais podem ajudar na precisão desse diagnóstico? As pessoas mais próximas da criança. Leia-se pais e professores.

De acordo com Whitman (2015), "uma grande vantagem associada com o uso de dados relatados por pais ou professores é que essas pessoas têm maior conhecimento geral sobre as crianças, com base em contatos prolongados com elas por extensos períodos de tempo" (p. 42-43). Isso significa dizer que quanto mais profissionais se informarem sobre o autismo, especialmente profissionais que lidam cotidianamente com crianças, mais cedo elas poderão ser diagnosticadas.

Não defendo aqui que seja do professor a responsabilidade de diagnosticar o autismo. Não cabe a ele esse papel. Mas esse diagnóstico conta com uma rede de pessoas que têm conhecimento dos comportamentos da criança e/ou conhecimento técnico sobre o autismo para que se firme uma opinião mais embasada. Os aspectos sociais desse diagnóstico podem muito bem ser percebidos por quem convive de forma mais prolongada com a criança. Nesse sentido, Whitman (2015) nos indica alguns aspectos característicos:

Fracasso para fazer contato visual, olhar para rostos, exibir comportamento imitativo, responder quando seu nome é chamado, expressar interesse em jogos sociais e demonstrar entusiasmo ao interagir com outros. Adicionalmente, (...) afeto mais embotado e demonstrar uma preferência por brincarem sozinhas. Além disso, ocorrem atrasos de comunicação; não apenas a fala é atrasada, mas também o uso de gestos sociais (p. ex., apontar) para obter ou compartilhar atenção (WHITMAN, 2015, p. 41).

Uma vez cientes dessas características, nós, professores de música, podemos nos munir de informações para auxiliarmos no desenvolvimento de vidas. Portanto, conhecer a história e as características do autismo serve para que não repitamos os erros do passado e para que possamos oferecer nossa cota de contribuição para garantir um futuro mais digno para famílias que lidam com o autismo. Sai o professor que só faz o que o script manda, entra um professor mais sistêmico, que olha para as individualidades de sua turma com uma visão mais apurada, investigativa e humanizada.

Outro fato que merece menção diz respeito ao aumento da incidência do transtorno na nossa sociedade. Estudos mais antigos sugeriam que o autismo ocorria em cerca de quatro a dez crianças por 10.000 nascimentos (APA, 1994; JORDAN, 1999 apud WHITMAN, 2015). Atualmente, Charman e Baird (2002, apud WHITMAN, 2015) sugerem que a taxa pode chegar a 40 a 60 por 10.000 pessoas. Já a *Autism Society of America* indica que o transtorno pode ocorrer em dois a seis indivíduos em cada 1.000 (WHITMAN, 2015, p. 50). Não é raro

encontrarmos professores de música que relatam a presença de alunos autistas em suas salas de aula. Muitas vezes, esse relato vem quase como que com um pedido de ajuda, dada a escassez de material destinado à formação desses profissionais, como já destacado no Capítulo I deste trabalho.

Sob uma perspectiva de gênero, "a maioria dos estudos indica que o autismo é consideravelmente mais prevalente entre homens, com a maior parte das pesquisas indicando uma proporção de homens para mulheres de aproximadamente 3 para 1 ou 4 para 1" (VOLKMAN; SZATMARI; SPARROW, 1993, apud WHITMAN, 2015). As pesquisas recentes também sugerem que não existem diferenças na incidência deste transtorno entre famílias de diferentes classes sociais (WHITMAN, 2015, p. 53).

Outra característica que a experiência no Instituto Revertendo o Autismo pode nos trazer é a sobrecarga de trabalho que fica para as mães de crianças autistas. Muitas vezes, são elas que desconfiam de um diagnóstico precoce, buscam informações, levam para as terapias e enfrentam a descrença de médicos e familiares a respeito de seus filhos. Nas aulas de violão que abrimos para os pais de crianças autistas, só tivemos mães participando. Nas rodas de musicalização que fazemos, a presença dos pais é exígua ou inexistente. Ao passo que quando presenciamos a participação efetiva do pai e da mãe na busca pelo melhor tratamento para seu filho, os resultados positivos se mostram muito claramente. É o caso de Guilherme, filho de Cláudia e Rogério. Um casal que não apenas frequenta as atividades destinadas a seu filho, mas incorporaram parte desse tratamento em suas vidas pessoais, modificando até os itens que colocam no carrinho de compras na hora de fazer a feira. Quando a mãe come determinado alimento na frente do filho, quando o pai, em seguida, vai lá e também dá o exemplo, a criança acaba participando - com o tempo - de sua própria melhoria. Isso vale para a música: é comum vermos crianças saindo de seu autocentramento quando olham para os pais se movimentando, interagindo. É nessa relação afetiva, já construída, que nós, professores, precisamos investir. Muitas vezes queremos que nós sejamos o centro das atenções na aula de música. No entanto, para determinada criança, a atenção compartilhada já está em estágio bem mais avançado com sua mãe ou seu pai. Daí a importância do professor convidar os pais para o trabalho da musicalização. Os pais serão, a meu ver, uma ponte no estreitamento da relação do professor com a criança.

2.2 Musicalização e educação musical

Começamos o nosso trabalho no Instituto Revertendo o Autismo chamando o que fazemos de “musicalização”. E convidamos pais, mães e crianças diagnosticadas com o TEA para participar. Penna (2015, p. 33) diz que “musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo”. As palavras que mais nos interessam aí são: sensível e significativo. Como sensibilizar crianças com desordem sensorial? Essa pergunta eu me fiz por muito tempo desde que comecei a trabalhar com musicalização de crianças autistas. Em muitos casos, a desordem sensorial era tão grande que, como no caso de uma das crianças que atendi particularmente, só de ver o violão ela teve uma crise de choro e correu para os braços da mãe, debatendo-se e batendo na própria mãe. Logo, 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 de, nas nossas aulas, introduzir elementos sonoros que podem desregular as crianças.

Esse processo de musicalização é mais lento e exige que quebreemos etapas em etapas menores. Dar tempo para que a sensibilização aconteça no tempo do outro. Convidar os pais para que também explorem e, dessa maneira, promovam a sensibilização de si mesmos. Descobrir sonoridades, possibilidades de uso, acostumando o ouvido à criação de determinado som. Mal comparando, é como alguém que entra em uma reunião de desconhecidos e, antes de trazer o assunto principal para o qual veio falar, decide se apresentar primeiro. Essa preocupação de cuidar do que é preliminar, do que é introdução, conduz a sensibilização ao processo de significação. É tornar o inédito em algo explorado.

Penna (2015, p. 44) diz que “o trabalho deve mobilizar todos os recursos disponíveis para promover a familiarização que reiteradas experiências culturais de contato com a linguagem musical desenvolveriam imperceptivelmente, procurando substitutivos (aproximados) dessa vivência”. O desafio do professor de musicalização de crianças autistas é não apenas tornar o imperceptível perceptível, mas preocupar-se com o que é super-perceptível. Imagine alguém que escuta um acorde de violão como sendo uma avalanche sonora em volume e intensidade. Como lidar?

Destaco isso por ter passado por essa experiência com uma criança. A primeira experiência que ela teve com o violão foi com o primeiro dia de aula, onde eu, erradamente,

toquei diversas músicas para ela em sequência. Achava eu que aquilo iria atraí-la para a minha atenção, que ela iria interagir comigo, prestar atenção nas letras. E quanto menos a criança prestava atenção, mais eu tentava forçar a musicalização, trazendo novas músicas, indo para perto dela, chamando-a pelo nome, numa verdadeira caça musical. Na semana seguinte, quando mostrei a capa do violão, veio a crise. Partimos então, com a ajuda e presença da mãe, para um trabalho de ressignificação. A criança foi até seu quarto, espontaneamente pediu que a mãe armasse a rede de balançar. Eu pedi que ela ficasse ali com ele, fazendo carinho, enquanto eu ficaria na sala. Retirei o violão do *case* e comecei a dedilhar alguns acordes simples. A mãe, lá do quarto, disse que aquilo chamou a atenção dele. Com toda cautela, eu fui caminhando para o quarto da criança enquanto tocava o violão. Ela recebia o carinho da mãe e ouvia aqueles acordes mais sutis, dedilhados, provavelmente associando o som àquela situação de conforto, carinho e acolhimento. Ao menos, essa era a minha intenção. Cheguei no quarto e continuei tocando, agora improvisando uma letra de acalanto onde o chamava pelo nome e enaltecia o carinho maternal. Por fim, quando a criança já estava embalada por um contexto de profundo acolhimento, trouxe o violão para seu campo de visão. A criança o olhou por um tempo. Olhou para mim, depois para a mãe e deu um sorriso. E ali eu percebi que a ressignificação havia se concretizado, com os sons do violão sendo associados a outra experiência musical, desta vez levando em consideração sua sensibilidade e estado de espírito.

A partir dessa experiência pude concluir que no primeiro dia eu desenvolvi uma prática totalmente autocentrada no professor, naquilo que eu gostaria de fazer, naquilo que eu achava que era o necessário, baseado na minha realidade musical. Na segunda vez, houve uma iniciativa baseada na liderança da criança. Essa forma de musicalizar é a forma sugerida por Penna:

Em nossa proposta de musicalização, o partir da realidade musical vivenciada pelo aluno é inseparável de sua abordagem crítica, direcionada para a compreensão de suas riquezas e limites, passo necessário para criar o desejo e a possibilidade real de expandir o próprio universo de vida. (PENNA, 2015, p. 46)

Dessa forma, entendo aqui o processo de musicalização como algo construído em comunhão com a criança e, no nosso caso, também com os pais, buscando abranger não apenas as limitações sensoriais da criança, mas também as limitações e possibilidades do ambiente (seja um quarto de dormir, ou uma sala de aula). Ainda, destaco também a necessidade de contemplar também a relação afetiva existente entre pais e filhos, fazendo com que a música entre em campo não com o intuito de puxar para si todo o protagonismo da musicalização, mas

de sensibilizar e significar as experiências vividas, tornando perceptível os elementos da linguagem musical.

Muitas pessoas associam a musicalização a um processo destinado exclusivamente para crianças. No nosso caso, a inclusão dos pais é uma condição para a inscrição das crianças nas aulas de musicalização do Instituto Revertendo o Autismo. Lá não é um lugar onde os pais vão, deixam as crianças e saem. Entendemos que a participação dos pais é fundamental para o desenvolvimento da criança. Sobre esse entendimento do que é a musicalização, concordo com Penna ao destacar que:

Nessa perspectiva, não compreendemos a musicalização apenas como um procedimento da pedagogia musical, um conjunto de técnicas que se justificam em si mesmas, por sua função imediata como etapa preparatória para um estudo de música mais amplo e aprofundado, de caráter técnico ou profissionalizante. Não cabe tomar a musicalização, portanto, como um trabalho “pré-musical”, uma preparação para um aprendizado nos moldes tradicionais (o estudo de “teoria musical”, de um instrumento etc.). Tampouco a entendemos como dirigida somente a crianças (o que é uma visão bastante comum). (PENNA, 2015, p. 43)

Assim, entendo que o processo de musicalização não deve ser tomado como uma preparação para um aprendizado nos moldes tradicionais, penso que a musicalização infantil de crianças autistas, junto com os pais, como um processo de promoção de desenvolvimento cognitivo, comportamental, linguístico e afetivo. Para este trabalho, a musicalização vai além do ensino do que é ritmo e pulsação, do reconhecimento de padrões melódicos ou da distinção entre forte e piano. É a música sendo usada como um meio para promover a relação do ser consigo e com os outros. E isso, em um contexto de autismo, é fundamental.

Ainda sobre o que é a musicalização, Penna reforça:

O processo de musicalização deve adotar um conceito de música aberto e abrangente, que abrigue as diversas manifestações sonoras potencialmente disponíveis atualmente: desde as músicas de outras culturas até a que resulta das experimentações do próprio aluno. (PENNA, 2015, p. 48)

As experimentações no campo do autismo são não apenas necessárias para conhecimento e significação da origem do som, mas também para auxiliar no processo de regulação da criança. Como no caso que citei acima, da criança que demonstrou uma aversão ao violão, permitir que ela explorasse o instrumento - até mesmo com os pés - e, a partir daí, convidá-la a fazer música, é legitimar a musicalização, ampliando e abrangendo seu conceito para além da execução de músicas infantis. É convidar o outro a participar da musicalização. É entender que a música, enquanto fenômeno humano (PENNA, 2015), carece da interação.

A partir disso, entendo que temos diante de nós uma manifestação da linguagem humana - a música - que depende da interação, e uma condição cerebral - o autismo - carente de interação. Uni-los é, em essência, valorizar, promover e reforçar relações afetivas, troca de olhares, atenção compartilhada, desenvolvimento da linguagem e mediação de interesses e regras sociais. Assim sendo, a musicalização, como disse Penna (2015), ultrapassa a função de “preparação” para o ensino da música.

Sem essa percepção, corremos um sério risco de cometer o mesmo erro que cometi no primeiro dia de musicalização com a criança que teve crise com o violão. Se retiramos a interação e enaltecemos a ação exclusiva do professor, o protagonismo autocentrado de fonte de emanção musical, estamos assumindo a responsabilidade de desregular sensorialmente crianças que não conhecemos. Qual o caminho? Oferecer. Convidar. Esperar. Mostrar instrumentos, objetos, tecnologias, e aguardar que a criança possa, por si e no seu tempo, buscar a interação. Se pudermos resumir em uma frase esse processo, seria exatamente a necessidade de promovermos a alteridade nas aulas de musicalização, para que uma relação de confiança se estabeleça, com a finalidade de, mutuamente ou em conjunto, promover a música e, conseqüentemente, a interação humana.

Ainda com relação à educação musical, destaco aqui as reflexões em torno da ideia de Paradigma de Suporte. Essa ideia surgiu após a década de 60, tendo como fundamento a Declaração Universal dos Direitos Humanos, outorgado pela Organização das Nações Unidas em 1948 (LOURO, 2006, p.17). Porém, para entender melhor o Paradigma de Suporte, precisamos falar sobre dois outros Paradigmas que o precederam: o Paradigma de Institucionalização e o Paradigma de Serviços.

O Paradigma de Institucionalização tem como palavra central a segregação. Ou seja, entendia-se que atenderíamos melhor as pessoas com deficiência se as segregássemos em instituições residenciais ou escolas especiais em lugares distantes de suas famílias (LOURO, 2006, p. 17). Ou seja, achava-se que o melhor tratamento dado às pessoas com deficiência era o confinamento.

Já o Paradigma de Serviços trouxe o conceito de integração. No entanto, essa integração consistia em modificar a pessoa com deficiência para que ela pudesse ser integrada à sociedade dita “normal”. Esse modelo recebeu fortes críticas, pois dava a entender que existia um padrão a ser atingido pelas pessoas com deficiência, para que aí pudessem viver em comunidade (LOURO, 2006, p. 18).

Enfim, o Paradigma de Suporte parte da premissa de que “a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo disponíveis aos demais

cidadãos” (LOURO, 2006, p. 18). Isso significa uma sociedade inclusiva. Uma sociedade que se adapta aos deficientes, e não o inverso. Ou, nas palavras de Louro:

Cabe à sociedade se adequar às necessidades das pessoas; cabe à escola promover adaptações, sejam elas quais forem necessárias para incluir um aluno com deficiência; cabe ao professor ter conhecimento sobre as questões pedagógicas e estruturais que envolvem seu fazer em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais. (LOURO, 2006, p. 18)

Como estamos com relação à educação musical? Institucionalistas? Acreditando que a melhor maneira de lidar com a deficiência é segregando as pessoas em “turmas especiais”? Oferecendo musicalização apenas como um processo terapêutico? Ou dentro do Paradigma de Serviços, pensando que as pessoas com deficiência precisam primeiro se assemelhar às pessoas sem deficiência para que, aí sim, possam de fato e finalmente serem devidamente integradas à sociedade? A educação musical precisa caminhar cada vez mais para o Paradigma de Suporte, entendendo as deficiências como fenômenos naturais das relações sociais e que, portanto, precisamos levá-las em consideração na hora de montarmos nosso plano pedagógico ou montarmos a sala de aula.

Louro (2006, p. 27) diz que “não deve haver grande distância entre educar e reabilitar através da música”. Isso significa que além de aprender os elementos sonoros e despertar o interesse pela música, é possível, conjuntamente, melhorar a autoestima dos estudantes, sua maneira de se comunicar, diminuir suas agressividades, integrá-los sensorialmente de maneira mais satisfatória e promover a interação social. Portanto, um dos desafios do docente que trabalha com Educação Musical Especial consiste em manter os objetivos ligados à educação musical, assim como promover a reabilitação enquanto se trabalha a música.

Porém, para que cada conhecimento tenha sua definição clara, entendo ser necessário distinguir musicoterapia de educação musical. A primeira pode ser definida como o “processo sistemático de intervenção em que o terapeuta ajuda o cliente a promover a saúde utilizando experiências musicais e as relações que se desenvolvem através delas como forças dinâmicas de mudança” (BRUSCIA, 2000). Isso significa dizer que a musicoterapia pressupõe a atuação de um terapeuta, e não a de um educador. Isto é, a premissa da musicoterapia é a aplicação de métodos e/ou procedimentos que buscam restabelecer a saúde ou a qualidade de vida de alguém. Este é o objetivo: restabelecer a saúde e a qualidade de vida. De acordo com Gattino (2015, p. 73), “Uma das metas pretendidas pelos profissionais musicoterapeutas é que os pacientes aumentem o nível de comunicação e interação com os demais indivíduos à sua volta. As atividades musicais podem contribuir nesse sentido porque incentivam a atenção e a imitação,

que consistem nos pilares da comunicação e da interação social”. Já a educação musical é vista como o “modo de sensibilizar e desenvolver integralmente o educando, e capacitá-lo para tornar possível seu sucesso ao conhecimento e prazer musical” (GAINZA, 1988). O aspecto do “tornar possível seu sucesso ao conhecimento e prazer musical” é essencial para entendermos essa diferença. De maneira mais clara, Louro (2006) diz que:

Estímulo motor através da música, sensibilização auditiva através de diferentes sons, entre outros, são procedimentos musicoterapêuticos; ler partitura, trabalhar a consciência rítmica através de instrumentos de percussão, formar pequenos grupos musicais, são procedimentos pedagógicos musicais. (LOURO, 2006, p. 65)

Para este trabalho, a educação musical especial é o foco, uma vez que não possui uma perspectiva terapêutica aplicando a música como um meio de reabilitação. No contexto de atuação e campo empírico deste trabalho, somos professores educando pais e crianças a perceberem a música de forma mais ampla, sensível e consciente. Isso não quer dizer que não possa acontecer alguma reabilitação durante o processo, mas isso seria uma consequência do aprendizado musical eficiente. Trata-se, portanto, de uma diferença no modo como conduzir o trabalho, além de uma diferença de formação acadêmica para desempenho da função. Não é algo melhor, nem pior, mas diferente.

2.3 O autismo e aulas de musicalização infantil

De acordo com Hammel e Hourigan (2013), “Educadores musicais não são experts em autismo” (p. 6) e, exatamente por isso, entendo que é necessário estudar sobre o assunto. Precisamos conhecer as características do transtorno, as limitações apresentadas pelas pessoas que sofrem com o TEA e também das possibilidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, um dos pilares do autismo que pode ser destacado aqui é disfunção sensorial, que torna as pessoas hiper ou hipossensíveis a estímulos externos (HAMMEL; HOURIGAN, 2013). Aponto tais aspectos fundamentalmente porque neles estão incluídos os estímulos sonoros, elementos centrais nas práticas educativo-musicais. Assim, parece-me importante perguntar: O que fazer diante de um comportamento disruptivo? Como gerenciar uma crise? Que fazer com as estereotípias? Como conversar com os pais sobre um aluno autista? Sobre o que fazer com os comportamentos disruptivos, Hammel e Hourigan (2013) nos dão algumas orientações sobre como proceder, cujas principais informações resumo a seguir.

Os comportamentos disruptivos são as explosões, os ataques, gritos, entre outros. Quando eles acontecem, o primeiro passo sugerido é falar com outras pessoas da equipe sobre

o que aconteceu. Então, quando acontece um comportamento disruptivo em sala de aula, é sugerido que o professor procure um gestor, um outro professor ou funcionários da direção para lhe auxiliar. No entanto, Hammel e Hourigan (2013) fazem um importante alerta: às vezes, uma criança só está sendo uma criança. Gritar faz parte, aborrecer-se também. Se o comportamento persiste, é importante ter em mente que a intenção desse comportamento não é perturbar o dia do professor ou dos alunos. Em palavras mais simples, não é por “birra”. O aluno autista está transmitindo uma necessidade, um medo, uma ansiedade ou frustração e isso precisa ser levado em consideração. Além disso, Whitman (2015) fala sobre a importância da competência emocional nas vidas de adultos e 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 sugerido por Hammel e Hourigan (2013) é analisar os antecedentes do comportamento. Assim, é importante levantar alguns questionamentos como: O que aconteceu antes? Um barulho alto? Uma luz ofuscante? Uma mudança na rotina? Caso o professor conclua que o comportamento tenha ocorrido exclusivamente para chamar a atenção, o melhor a se fazer é ignorar, a fim de que o comportamento cesse depois de algum tempo, mesmo que ele se intensifique um pouco mais antes disso. Entretanto, é importante ter em mente que tais comportamentos são inerentes à idade, mas também podem ser inerentes à condição diante do transtorno. Entender isso como uma condição especial de um indivíduo é não se deixar levar pela provável irritação que possa decorrer desse comportamento.

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 (HAMMEL; HOURIGAN, 2013). Se os pais não estiverem presentes na aula de musicalização, o que fazer quando precisamos falar com eles? Hammel e Hourigan (2013) 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. Ainda, outro aspecto destacado por Hammel e Hourigan (2013) é a postura de confiança em relação aos pais, mantendo a clareza de que eles são os verdadeiros experts sobre os filhos deles, pois eles conhecem suas nuances

comportamentais e sentimentais. Assim, o professor pode pedir conselhos aos pais no intuito de tornar mais eficaz os processos de ensino e aprendizagem de suas aulas.

Ainda, outro aspecto importante na educação de uma criança autista diz respeito ao trabalho multidisciplinar e multiprofissional à disposição daquele indivíduo. Hammel e Hourigan (2013) destacam que “a educação de um estudante com autismo é mais efetiva quando um time de professores, incluindo educação especial, terapia e educação musical são consistentes nas suas expectativas, abordagens e sistema de recompensa.” (p. 6). Lidar com esse sistema de recompensas tem relação direta com o tipo de comportamento que esperamos daquela criança. Ou seja, se ela aprende a se sentar na hora que precisa sentar, ela vai ganhar uma música de boas vindas, por exemplo. Porém, se ela fala alto na hora que deveria estar em silêncio, ela não vai ganhar a atenção do professor. Tudo isso, quando feito em equipe e em comunhão com outros saberes, proporciona um ambiente de estímulo de comportamentos esperados e redução de comportamentos 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. (HAMMEL; HOURIGAN, 2013, p. 8)

Tudo isso se assemelha à técnica do ABA (*Applied Behavior Analysis*), que consiste justamente em reforçar comportamentos que levam a pessoa na direção de aprender um novo objetivo. Alguns estudantes podem aprender a como entrar na sala de aula, onde e quando se sentar, qual o momento de explorar os instrumentos musicais, quando se levantar, quando interagir com os colegas, entre outros. Ou seja, através da aula de musicalização, as crianças poderão vivenciar aprendizados que servirão para sua vida em família, na escola e no campo profissional. Ainda, é importante uma ressalva em relação ao uso de técnicas de terapias, pois devemos nos lembrar de que professores não são terapeutas *a priori*. Por isso, em vez de determinar uma terapia e aplicá-la aos estudantes, o melhor a se fazer é conhecer como funcionam e incorporar elementos dessas terapias à classe de musicalização ou ensaio para prover estabilidade e consistência ao trabalho (HAMMEL; HOURIGAN, 2013).

Um outro aspecto fundamental para a aula de musicalização é o estabelecimento do contato ocular. Buscar esse contato, promovê-lo e usar a música para atingir esse objetivo é garantir uma janela de comunicação com a criança. Mas essa janela precisa ser desenvolvida, afinal, só existe aprendizado quando existe atenção (LOURO, 2012). Por isso, estimular o

contato visual 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. (HAMMEL; HOURIGAN, 2013, p. 35)

Essas outras informações a serem percebidas pelas crianças podem ser expressões faciais, tessitura vocal, volume e entonação da voz, articulação dos fonemas, linguagem corporal e muitos outros elementos que fazem parte do processo de comunicação. Daí a importância de sermos expressivos na hora do fazer musical. Como diz Gattino (2015) “Ao serem submetidos a abordagens que proporcionem experiências musicais com foco nos gestos e nas expressões faciais, esses indivíduos poderão ter a oportunidade de vivenciar (expressar e compreender) experiências sociais que, neles, são realmente prejudicadas.” (p. 72)

Enfim, segundo Hammel e Hourigan (2013), “quanto mais o educador musical puder sustentar o interesse do estudante com autismo, mais o estudante vai aprender” (p. 38). Os autores ainda enfatizam que os estudantes aprendem através do engajamento com o mundo, e que “quanto mais essas atividades são ensaiadas, mais forte esse engajamento será” (HAMMEL; HOURIGAN, 2013, p. 38).

Por isso, não se trata de olhar para as limitações que o autismo impõe como uma barreira a ser derrubada, mas como uma oportunidade a ser considerada. Ou seja, se a fixação por rotinas é um traço típico do autismo, como vimos no DSM-V, vamos tornar rotineiras algumas atividades musicais simples, como um exercício de afinação com uma ou duas notas. Basta que o professor adicione elementos da comunicação não verbal - contato visual, gestos, comportamentos como levantar e sentar, abraçar o colega ao lado, apertar a mão de quem está na sua frente, etc - para que a aula de música transponha as limitações, respeitando a condição de cada um, mas também elevando o nível de engajamento e interação com o mundo. Assim, é importante a busca por pensar e trabalhar a música como promotora da comunicação e de comportamentos desejáveis, além de uma linguagem a ser aprendida e significada.

2.4 O Processo Metodológico da Pesquisa

Este trabalho é resultante de uma pesquisa com abordagem qualitativa, delineada fundamentalmente a partir da articulação interpretativa entre informações de observação participante em campo e de entrevistas semiestruturadas, aliando-se a instrumentos

complementares de produção, organização, análise e triangulação de dados. Desse modo, o processo de pesquisa teve como aspectos delineadores do estudo a observação participante das aulas de musicalização no IRA, onde atuei como professor e pesquisador, bem como a condução das entrevistas semiestruturadas com os diretores do IRA e com os pais de duas crianças envolvidas no processo.

Assim, o intuito do processo investigativo foi observar os comportamentos dos participantes das aulas de musicalização, bem como colher impressões, depoimentos, conceituações, levando em conta a subjetividade das pessoas envolvidas na pesquisa, seus anseios, suas visões de mundo, suas percepções e pontos de vista com relação às aulas de musicalização e ao desenvolvimento das crianças atendidas pelo Instituto Revertendo o Autismo.

Meu intuito, ao realizar este trabalho, foi compreender em vez de explicar. Foi buscar colher das observações e dos depoimentos de pais e mães as características e as percepções sobre desenvolvimento das crianças autistas através das aulas de musicalização. Portanto, meu objetivo está ligado muito mais à interpretação da realidade que à sua quantificação. Com relação a essa interpretação, Queiroz (2006) aduz:

Não se pode, com inteira certeza, afirmar que a causalidade do comportamento humano obedece a leis semelhantes ou iguais àquelas que determinam o acontecimento natural. Ou seja, ao lidar com ações e fatos relacionados ao comportamento, conceito e produtos que envolvam a ação humana, o pesquisador está lidando com palavras, gestos, arte, músicas e vários outros fatores carregados de simbolismo, que não podem ser quantificados, mas sim interpretados de forma particular, de acordo com a singularidade de cada contexto. (QUEIROZ, 2006, p. 90)

Como quantificar as emoções, as descobertas e a afeição materna, por exemplo? Desse modo, minha opção pela pesquisa qualitativa se fez necessária por se tratar de uma ciência humana e, além disso, pela natureza do meu objetivo ser muito mais ligada à análise interpretativa de vidas e opiniões que à quantificação técnica de casos ou incidências. Queiroz (2006), com base no pensamento de Dilthey¹⁶, afirma que

não há forma de se distanciar completamente dos eventos da vida com o intuito de descrever o que significam. Para compreensão de um determinado evento há a necessidade de interação com ele, pois somente a partir daí é possível buscar uma compreensão singular do seu significado (QUEIROZ, 2007, p. 91)

¹⁶ Wilhelm Christian Ludwig Dilthey foi um filósofo hermenêutico, psicólogo, historiador, sociólogo e pedagogo alemão.

Pois bem, aí se encontra a palavra-chave desta pesquisa: interação. Vimos, desde o início, a necessidade de interagirmos com os pais e com as crianças para que o trabalho acontecesse de forma satisfatória. E entendemos por satisfatório o desenvolvimento de habilidades que estão limitadas no autismo, mas que, através da música, expandem-se. Para captar a surpresa dessas descobertas a partir da visão dos pais, somente uma metodologia que pudesse refletir uma parte dessa emoção, do entusiasmo, mas também da tristeza, da frustração e resiliência.

A partir destas perspectivas, a pesquisa contou com instrumentos de produção de dados que pudessem dar conta do processo de compreensão do fenômeno estudado em dimensões contextuais mais amplas (empíricas e teóricas) e específicas, voltadas fundamentalmente para a realidade das aulas de musicalização no IRA e para a realidade e concepções dos pais envolvidos.

Inicialmente, foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica, voltada principalmente para as áreas de Educação Musical e Educação Musical Especial. Assim, foram buscados materiais diversos, entre livros, teses, dissertações e artigos em periódicos, como já descrito no primeiro Capítulo desta dissertação.

A partir disso, a dimensão empírica do estudo foi delineada a partir da articulação entre a observação participante das aulas (como pesquisador e professor regente das atividades) e as entrevistas com os pais e diretores. Neste contexto, uma fonte complementar de coleta/produção de dados a que recorri foi o diário de pesquisa para registrar as atividades vivenciadas, descrevendo a sequência de atividades, quem participou, quanto tempo durou, quais os recursos utilizados e uma descrição qualitativa da aula. Esse diário foi iniciado no dia 22 de julho de 2019, registrando a aula inaugural que aconteceu no Instituto Revertendo o Autismo, e finalizado no dia 09 de dezembro de 2019, dia da última aula realizada, totalizando 16 aulas. Na análise, interpretamos as aulas buscando compreender os processos didáticos, limitações do espaço, dificuldades enfrentadas, conflitos surgidos e possibilidades para as aulas seguintes.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas de maneira individual com os pais das crianças e diretores do IRA. Com os pais, as entrevistas tiveram uma coleta longitudinal, em dois momentos: antes das aulas e no mês das últimas aulas (dezembro). Já com os diretores do IRA, fizemos uma entrevista no início das aulas, para colher suas percepções acerca da musicalização e do autismo. Para a análise, fizemos a transcrição integral das entrevistas para posterior análise interpretativa das respostas. Todos os participantes das entrevistas leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice).

Aqui é importante ressaltar o fato de que eu também fui o professor das aulas de musicalização, tendo como responsabilidade o planejamento das aulas (feito uma vez por mês), bem como o ensaio das aulas (feito uma vez por semana, com a ajuda de uma pessoa – Diego Alexandre Medeiros Araújo Aires -, que também é meu irmão).

Com relação às aulas, em outubro de 2019 fiz uma visita à Escola de Música Anthenor Navarro, em João Pessoa, para conversar com o professor Moézio Porfírio, reconhecido professor de musicalização infantil, pai de uma criança autista, que olhou nosso planejamento e discutiu algumas ideias e redefinições para que as aulas pudessem melhorar. Essas sugestões foram acatadas e uma dessas sugestões foi o uso de músicas da MPB, que não fossem músicas infantis, para também contemplar o gosto dos pais e a idade de algumas crianças, que já eram um pouco mais avançadas cronologicamente. Também nos baseamos em literatura especializada no assunto para guiar nossa didática, com o livro “Teaching Music to Students with Autism”, de Alice M. Hammel e Ryan M. Hourigan. Abaixo, segue uma tabela com o cronograma das nossas aulas:

Quadro 4 – Calendário de Aulas – Segundas-feiras, 16 às 17h

JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
22 – Aula Inaugural		02 – Aula 4	07 – Aula 08	04 – Aula 10	02 – Aula 14
	12 – Aula 1	09 – Aula 5		11 – Aula 11	09 – Aula 15
	19 – Aula 2	23 – Aula 6	21 – Aula 09	18 – Aula 12	
	26 – Aula 3	30 – Aula 7		25 – Aula 13	

Fonte: Produção do Autor

Todos os dias que não pudemos dar aula foram por impossibilidade do espaço, que era a Associação dos Servidores da Secretaria do Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba. Esse local foi cedido ao Instituto e, portanto, quando acontecia alguma atividade dos servidores, ficávamos impossibilitados de usar o espaço e a aula era cancelada.

Para a realização das aulas, fizemos um material de comunicação que foi enviado pelo Whatsapp para os grupos do Instituto Revertendo o Autismo, além de vídeos convidando os pais a participarem da aula inaugural. Na aula inaugural, apresentamos o plano semestral, apresentamo-nos, eu e Diego, para o público, bem como tocamos algumas músicas que fariam parte do nosso repertório ao longo das aulas futuras. No ato, conseguimos a inscrição de 5 famílias e mais uma pessoa. Foi nessa aula inaugural também que iniciamos a divulgação do formulário que criamos para ser preenchido na internet com os interessados pelas aulas. Para

início de nossas atividades, começamos com 15 participantes, sendo 6 mães, 2 pais e 7 crianças. As aulas eram uma vez por semana, de agosto a dezembro de 2019, nas segundas-feiras, das 16 às 17h. As crianças apresentavam graus de autismo variado (leve, moderado e severo). O envolvimento prévio com as aulas de musicalização era escasso ou, em alguns casos, possuíam somente a experiência das aulas de musicalização no próprio Instituto.

Os procedimentos de organização e análise das informações produzidas foram desenvolvidos a partir de uma perspectiva de constante retomada à produção dos dados para conferência de informações e novas tomadas de decisão.

Para organizar os artigos, teses e dissertações recolhidos na nossa pesquisa, utilizei o Google Drive e o Google Docs para fazer uma tabela separando cada trabalho com os seguintes dados: numeração do trabalho para identificação minha, local onde o trabalho foi encontrado (Revista da ABEM, catálogo de teses e dissertações da CAPES etc), assunto (música e autismo, musicoterapia, neurociência etc), data que foi encontrado, título do trabalho, resumo do trabalho. Cada título foi hiperlinkado com o seu respectivo arquivo do trabalho, armazenado em uma pasta do Google Drive. Em seguida, os trabalhos foram catalogados de acordo com seu conteúdo. Essa foi uma segunda fase da organização dos dados, em que foi possível aprofundar mais nas questões analíticas, a partir do momento que separamos os trabalhos de acordo com os seguintes critérios: numeração (a mesma da tabela anterior), tema, objetivos, metodologia, base teórica e conclusões.

As entrevistas foram feitas no gravador digital de aparelho celular e armazenadas no Google Drive. Depois foram transcritas integralmente e analisadas em seguida, fazendo relação com o material bibliográfico estudado e apresentado neste trabalho, nos capítulos 1 e 2. Já as aulas, foram descritas ao final de cada dia de aula, utilizando uma descrição das atividades realizadas, pessoas presentes, curiosidades ocorridas na ocasião, repertório tocado e, em alguns casos, contendo fotos retiradas pelos próprios pais.

O processo analítico do material tomou como base o princípio da triangulação de dados, buscando a constante articulação entre a literatura (com suas dimensões empíricas, teóricas e metodológicas), o campo (destacando a realidade de aprendizagem musical e interação social envolvendo o IRA, as crianças e seus familiares) e as perspectivas do pesquisador (buscando um olhar atento aos aspectos relevantes percebidos durante a convivência da investigação).

Todo o processo foi conduzido de acordo com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos e, de forma mais específica, nos campos das Ciências Humanas e Sociais, aos quais esta pesquisa se aproxima. O projeto de pesquisa passou por avaliação pelo Comitê de Ética em

Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB, obtendo o parecer consubstanciado favorável com CAAE n. 14244519.7.0000.5188.

CAPÍTULO III

As aulas de musicalização infantil no Instituto Revertendo o Autismo

Este capítulo apresenta e discute o contexto do Instituto Revertendo o Autismo, buscando compreender as aulas de musicalização de forma integrada à instituição. Para isso, são apresentadas algumas informações contextuais sobre o IRA a partir do seu estatuto e das concepções dos seus diretores, bem como são discutidos os processos de planejamento e condução das atividades de musicalização na instituição.

3.1 Objetivos e princípios educacionais do Instituto Revertendo o Autismo

As práticas educativas envolvem comportamentos e interações muitas vezes mediadas por convenções, oriundas de perspectivas socialmente compartilhadas e, em alguns casos, registradas em documentos norteadores. Nessa perspectiva, tomamos aqui como base reflexiva inicial, o estatuto do Instituto Revertendo o Autismo, buscando fazer correlações entre esse documento e as aulas de musicalização que aconteceram lá semanalmente. Nosso intuito, ao fazer essas correlações, é comparar o que está previsto no estatuto com o que realmente é feito na prática, fazendo uma análise crítica dos aspectos que norteiam a prática educacional no Instituto, bem como relacionar essa prática com a importância da presença dos pais nas atividades desenvolvidas na instituição.

De início, a constituição do IRA é de uma Organização Social Civil de Interesse Público, sendo uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, de duração por tempo indeterminado e com sede e foro no município de Cabedelo (Paraíba). Em seu artigo segundo, o estatuto traz a informação de que o IRA tem por finalidade “a promoção de saúde gratuita na prevenção, no tratamento e na reabilitação de pessoas com transtorno de desenvolvimento global e autismo, além de orientar pais, mães, familiares quanto a melhor forma de tornar eficaz o tratamento e a reabilitação destas pessoas” (IRA, 2015). A partir daí, é possível recolher duas informações valiosas que têm relação direta com as aulas de musicalização: a promoção de saúde gratuita e a orientação de pais, mães e familiares. Em nossas aulas, não houve cobrança de mensalidades ou mesmo de inscrição e, como já dissemos, deixava claro a necessidade de participação dos pais nas aulas, junto com as crianças. Tudo isso por acreditarmos que, dessa maneira, estaremos atingindo o objetivo de tratar e reabilitar as pessoas com autismo a partir de uma atividade que envolve a musicalização de pais e crianças.

Com relação aos objetivos do Instituto, frisamos os seguintes pontos: “desenvolver trabalho de pesquisa sobre a problemática do transtorno de desenvolvimento global e autismo” (IRA, 2015), ponto que esta pesquisa contempla; “divulgação dos resultados de estudos, pesquisas e de evidências clínicas, no labor da instituição” (IRA, 2015), é o que pretendemos realizar ao divulgarmos esta dissertação para o meio acadêmico e científico, assim como a produção de artigos relacionados com este trabalho; “atender as pessoas de baixa renda com transtorno de desenvolvimento global e autismo” (IRA, 2015), pela nossa experiência no semestre de realização desta pesquisa, percebemos que uma parte considerável – cerca de 50 a 60% do nosso público – procurou o Instituto exatamente por ele oferecer um trabalho de tratamento e reabilitação gratuito, visto que não teriam condições financeiras de arcar com os custos de um tratamento remunerado; “acompanhamento dos pais com atendimento terapêutico, orientação e apoio na remissão da deficiência” (IRA, 2015), esse ponto já foi bastante frisado na nossa pesquisa e diz respeito a uma coincidência de princípios compartilhados entre o estatuto do IRA e as concepções do pesquisador e professor das aulas de musicalização; “formar profissionais das áreas afins com a problemática de transtorno global e autismo, com cursos de formação” (IRA, 2015), devo dizer que, por iniciativa do IRA, participei de 2 cursos chamados “*Out of the box*”, onde diversos profissionais – principalmente da área médica - fizeram palestras a respeito do autismo, além de um curso sobre *DIR/FLOORTIME* com a mestre em Educação Especial, Patrícia Piacentini.

O que se pode concluir desta breve análise é que as aulas de musicalização realizadas durante esta pesquisa contribuíram para o cumprimento do estatuto do IRA, a partir do momento que promoveram a gratuidade na inscrição e na mensalidade da atividade, incentivaram a participação dos pais nessas aulas de musicalização, desenvolveram trabalhos de pesquisa em torno da problemática do autismo, com divulgação dos resultados do estudo em meios acadêmicos e científicos, além de contribuírem para a formação de profissionais com cursos sobre o TEA. Esta experiência aponta também a importância de conhecermos os documentos das instituições para a qual trabalharemos, no intuito de checar se estão atualizados e de acordo com o trabalho que pretendemos colocar em prática, de modo a não incorrerem em discordâncias que possam trazer problemas futuros para o professor de educação musical, por exemplo. Essa atitude preventiva fortalece a prática e embasa o trabalho juridicamente, reforçando também o vínculo com a instituição, a partir do momento que se cumpre “o que está no papel”, tornando o documento válido e “vivo”, não apenas um estatuto para cumprir uma exigência legal, mas um documento norteador das práticas pedagógicas e de reabilitação.

3.2 O IRA do ponto de vista de seus diretores

No dia 16 de agosto de 2019, entrevistei o casal Moisés Anton e Kleide Teixeira, diretores do Instituto Revertendo o Autismo acerca de suas concepções sobre música e educação musical. A partir desta entrevista, a intenção é mostrar o que os diretores do Instituto pensam sobre o papel da música no tratamento do autismo e a importância de envolver os pais no processo. Conhecer tais concepções nos ajudou a entender o olhar dos diretores a respeito da musicalização e a relação desse olhar com o desenvolvimento dessas crianças. Ou seja, se a atividade de musicalização é vista como uma promotora desse desenvolvimento ou não.

Para começar, vejamos o que Moisés disse quando perguntamos sobre “qual o papel que a musicalização tem nas atividades do instituto?”

eu acho que ela é fundamental, porque eu imagino que essas experiências com sons podem gerar tanto movimentos emocionais, ou seja, levar a ter respostas emocionais que são importantes para pessoas que estão dentro do TEA, independente da idade, né? Assim como também mexer nessas questões de desenvolvimento neuronal. Muitos têm problemas de fala e já se sabe que a música e os sons ajudam muito nessa estruturação pra poder falar e até pra funcionamento do cérebro na forma de estruturar a linguagem. Então eu acho que ela tem um impacto terapêutico grande. Ou seja, não é uma coisa como se fosse pra distrair, não é um entretenimento. Eu acho que além de ser uma coisa que tem uma leveza na forma de ser feita, na forma de socializar com os pais, e gerar uma situação de integração entre os pais, e as outras crianças e as pessoas que participam, também tem uma função terapêutica de melhorar ou preparar ou estar envolvido num processo de desenvolvimento neuronal dessa criança. Então como eles têm um atraso do desenvolvimento, essa é uma terapêutica que pode estar cumprindo um papel importante na estruturação do tratamento. Eu vejo como uma parte muito importante, não vejo como uma coisa, vamos dizer assim, de entretenimento ou diversão. Eu acho que é importante que seja um clima de entretenimento e diversão, mas acho que tem uma importância muito profunda, dentro da própria problemática de tratamento e de neuroplastia cerebral. Porque a gente tem que começar a pensar nisso, na questão neuroplástica. E acho que a música tem funções neuroplásticas nesse sentido, no desenvolvimento do tratamento. (MOISÉS, 2019)

A visão de Moisés, como podemos perceber a partir dessa entrevista, é muito voltada para o caráter reabilitador da música. A música enquanto auxiliadora no processamento e desenvolvimento da linguagem, bem como na facilitação da interação entre pais, crianças e outras pessoas. Em nenhum momento da entrevista foram citadas perspectivas educacionais que a música propicia no sentido de preparar o estudante para aprender sobre afinação, timbre, ritmo, melodia, dinâmica, etc. É como se a demanda terapêutica fosse a principal demanda institucional do IRA e, naturalmente, as aulas de musicalização acabaram recebendo uma parte

dessa demanda. No entanto, chama a atenção a importância que a música ocupa na concepção de Moisés, haja vista sua fala de que ali a música “não é uma coisa como se fosse para distrair”. Isto é, a música não é vista como uma recreação. Ele reconhece a importância de se fazer o trabalho com leveza e diversão, mas entende que as aulas de musicalização vão além desse entretenimento, fazendo parte, inclusive, do tratamento e do desenvolvimento das crianças, além de contribuir para a aproximação dos pais.

Essa reflexão trazida por Moisés nos faz lembrar que a inclusão de crianças autistas na aula de musicalização tem mais chances de dar certo quando existe um esforço de uma equipe, e não apenas de um professor. Ou seja, assim como destacam Hammel e Hourigan (2013), o sucesso dessa inclusão vai depender imensamente da relação positiva que é formada entre o professor de música, os administradores, os pais e os estudantes.

Kleide também trouxe um ponto de vista bastante significativo para nossas reflexões, destacando o papel da música enquanto promotora de vínculos afetivos:

*eu também acho bastante importante porque eu acho que essa questão sensorial da música para um público infantil é bacana. Porque hoje em dia as pessoas não cantam mais para as crianças, né? Na minha época a minha mãe cantava pra mim quando eu ia dormir. Quando ela ia me colocar pra dormir ela cantava. Eu acho que nas escolas também existia um conteúdo maior das cantigas, não sei, posso estar errada também. Mas talvez até essa motivação que você cria com os pais seja mais importante porque eu acho que hoje os pais não cantam tanto. Eu acho que eles podem colocar um vídeo, as crianças podem estar acessando música no celular, mas é diferente quando o pai e a mãe cantam, né? Quando o pai ou a mãe usam uma cantiguinha pra criança dormir, né? Tudo isso está cheio de um conteúdo afetivo que o celular não dá. O computador não dá. Então **buscar esses conteúdos afetivos de aproximação de relacionamento que a música pode trazer**. Eu acho que é isso. Acho que é isso que é mais importante nesse trabalho todo. (KLEIDE, 2019)*

Em seu relato, Kleide aponta para a importância da aproximação afetiva que a música oportuniza. Imaginemos a cena de uma mãe (ou pai) que está colocando seu filho para dormir e, simplesmente, entrega-lhe o celular e vai para seu quarto. Seu filho possivelmente encontrará entretenimento durante o restante da noite e assistirá a vídeos enquanto o sono não chega. Sua mãe ficará descansada sabendo que o filho está quieto e poderá descansar em paz, sem muitas preocupações. Agora imaginemos uma mãe que, ao colocar seu filho na cama, decide cantar algumas músicas de ninar para embalar a criança. É muito provável que a cantiga venha junto com um alisar de cabelo, uma troca de olhares e de dizeres afetuosos. A mãe, se souber, pode até puxar o violão e tocar suas cordas com tranquilidade e afeto, fazendo um fundo musical propício para o descanso enquanto olha carinhosamente para seu filho. Algumas pessoas

poderiam dizer que a primeira situação exige bem menos esforço e que, no fim das contas, o que os pais querem é chegar ao fim do dia e poder descansar. Fato é que a mãe (ou pai) da segunda situação está decidindo fortalecer seus vínculos afetivos com seu filho na hora de colocá-lo para dormir. Por mais cansada que esteja, é bem provável que esse hábito de colocar seu filho para dormir acabe recarregando suas forças e lhe reenergizando para que possa dormir, sabendo que seu filho é amado e cuidado. Como disse Kleide, “tudo isso está cheio de um conteúdo afetivo que o celular não dá”. No fundo, é isso que o Instituto Revertendo o Autismo oferece aos pais que participam das aulas de musicalização: uma oportunidade de, ao se educarem musicalmente, poderem vivenciar situações com seus filhos que aumentará o nível de afeto compartilhado. No fim, trata-se de encontrar maneiras de amar com entusiasmo e sinceridade.

Ao fim, é esse amor que irá promover o interesse e a consequente atenção da criança. E quanto mais o professor puder sustentar esse interesse e atenção, tanto mais a criança irá aprender. Portanto, precisamos lembrar que a criança aprende ao se engajar com o mundo, ao interagir com pessoas, ao compartilhar atenção. Por isso, quanto mais repetirmos as atividades de engajamento pessoal, mais iremos oferecer janelas de aprendizado para as crianças autistas (HAMMEL; HOURIGAN, 2013).

3.3 Planejamento e desenvolvimento das atividades de musicalização

Nossas aulas no Instituto Revertendo o Autismo eram realizadas por 2 pessoas: eu como professor principal e Diego Alexandre (meu irmão), como assistente. As aulas eram realizadas na sede da Associação dos Servidores da Secretaria do Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba – ASSTEJ, na cidade de Cabedelo, uma vez por semana – sempre às segundas-feiras, das 16 às 17h. Elas foram realizadas de julho a dezembro de 2019 sempre com a presença das crianças e seus respectivos pais.

As aulas no IRA foram desenvolvidas a partir de um planejamento que era acompanhado mensalmente por mim, com o objetivo de servir de orientação, não necessariamente como um procedimento a ser seguido à risca, item por item. Muitas vezes, acolhemos sugestões dos pais, músicas sugeridas pelas próprias crianças ou transformávamos determinadas brincadeiras a depender do clima da aula, da quantidade de pessoas e da disponibilidade do ambiente.

A inspiração para a montagem da aula e o sequenciamento das atividades veio de Figueiredo (2016), que apresenta o seguinte quadro:

Quadro 5 - Sequenciamento das Atividades

Ordem das atividades:	Objetivos:
Canção de entrada	Desenvolver a atenção compartilhada, a reciprocidade, reconhecer o nome, cantar
Improvisação com tema a ser trabalhado	Improvisar com som e silêncio, agudo e grave, rápido e lento. Manipular diversos instrumentos
Mais atividades estruturadas sobre o mesmo tema	Imitação
Movimentos	Percepção rítmica e corporal
Relaxamento	Estimular uma escuta atenta
Canção de roda ou brincadeira musical	Interagir com os colegas e com a professora, cantar
Canção da despedida	Desenvolver a atenção compartilhada, reciprocidades, reconhecer o nome, cantar

Fonte: Figueiredo (2016), p. 72

A partir do quadro anteriormente apresentado, fiz algumas alterações para adaptar à realidade do repertório de músicas a atividades de que dispunha e cheguei ao seguinte planejamento do semestre:

Quadro 6 - Planejamento das Atividades

Mês	Datas	Aulas
01 - Ago	12/08	Canção de Entrada: Olá, Bom dia Improvisação com temas: Modelos rítmicos Imitação: Cavalinho / Pipoca / Dona Aranha Movimentos: Alongamento Relaxamento: Alecrim / A Linda Rosa Juvenil Brincadeira: Cabeça, Ombro, Joelho e Pé / Seu Lobato Despedida: Música da despedida
	19/08	Canção de Entrada: Olá, Bom dia Improvisação com temas: Modelos rítmicos Imitação: Cavalinho / Pipoca / Dona Aranha Movimentos: Alongamento Relaxamento: Alecrim / A Linda Rosa Juvenil Brincadeira: Cabeça, Ombro, Joelho e Pé / Seu Lobato Despedida: Música da despedida

	26/08	Canção de Entrada: Olá, Bom dia Improvisação com temas: Modelos rítmicos Imitação: Cavalinho / Pipoca / Dona Aranha Movimentos: Alongamento Relaxamento: Alecrim / A Linda Rosa Juvenil Brincadeira: Cabeça, Ombro, Joelho e Pé / Seu Lobato Despedida: Música da despedida
02 - Set	02/09	Canção de Entrada: Olá, Bom dia Improvisação com temas: Modelos rítmicos Imitação: Cavalinho / Pipoca / Dona Aranha Movimentos: Alongamento Relaxamento: Alecrim / A Linda Rosa Juvenil Brincadeira: Cabeça, Ombro, Joelho e Pé / Seu Lobato Despedida: Música da despedida
	09/09	Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Pintinho Amarelinho / Marinheiro só Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: Passa, passa o gavião / Dona Aranha Relaxamento: A Casa Despedida: Música da despedida
	16/09	Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Pintinho Amarelinho / Marinheiro só Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: Passa, passa o gavião / Dona Aranha Relaxamento: A Casa Despedida: Música da despedida
	23/09	Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Pintinho Amarelinho / Marinheiro só Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: Passa, passa o gavião / Dona Aranha Relaxamento: A Casa Despedida: Música da despedida
	30/09	Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Pintinho Amarelinho / Marinheiro só Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: Passa, passa o gavião / Dona Aranha Relaxamento: A Casa Despedida: Música da despedida
03 - Out	07/10	Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Sítio do Seu Lobato / Fui Morar Numa Casinha / Dona Aranha Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: O Sapo Não Lava o Pé / Peixe Vivo / Passa, passa o Gavião / Cabeça, ombro, joelho e pé Relaxamento: O Cravo e a Rosa / A Casa Despedida: Música da despedida

	14/10	Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Sítio do Seu Lobato / Fui Morar Numa Casinha / Dona Aranha Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: O Sapo Não Lava o Pé / Peixe Vivo / Passa, passa o Gavião / Cabeça, ombro, joelho e pé Relaxamento: O Cravo e a Rosa / A Casa Despedida: Música da despedida
	21/10	Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Sítio do Seu Lobato / Fui Morar Numa Casinha / Dona Aranha Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: O Sapo Não Lava o Pé / Peixe Vivo / Passa, passa o Gavião / Cabeça, ombro, joelho e pé Relaxamento: O Cravo e a Rosa / A Casa Despedida: Música da despedida
	28/10	Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Sítio do Seu Lobato / Fui Morar Numa Casinha / Dona Aranha Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: O Sapo Não Lava o Pé / Peixe Vivo / Passa, passa o Gavião / Cabeça, ombro, joelho e pé Relaxamento: O Cravo e a Rosa / A Casa Despedida: Música da despedida
04 - Nov	04/11	Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Sítio do Seu Lobato / Fui Morar Numa Casinha / Dona Aranha Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: O Sapo Não Lava o Pé / Peixe Vivo / Passa, passa o Gavião / Cabeça, ombro, joelho e pé Relaxamento: O Cravo e a Rosa / A Casa Despedida: Música da despedida
	11/11	Exercício vocal: La-la-la Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Se você está contente / De abóbora faz melão / Estátua Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: Peixe Vivo / Música do alfabeto / Abecedário da Xuxa Relaxamento: Trem-Bala / Dó, ré, mi, a noviça / Se essa rua fosse minha Despedida: Música da despedida
	18/11	Exercício vocal: La-la-la Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Se você está contente / De abóbora faz melão / Estátua Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: Peixe Vivo / Música do alfabeto / Abecedário da Xuxa Relaxamento: Trem-Bala / Dó, ré, mi, a noviça / Se essa rua fosse minha Despedida: Música da despedida
	25/11	Exercício vocal: La-la-la Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Se você está contente / De abóbora faz melão / Estátua

		Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: Peixe Vivo / Música do alfabeto / Abecedário da Xuxa Relaxamento: Trem-Bala / Dó, ré, mi, a noviça / Se essa rua fosse minha Despedida: Música da despedida
05 - Dez	02/12	Exercício vocal: La-la-la Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Se você está contente / De abóbora faz melão / Estátua Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: Peixe Vivo / Música do alfabeto / Abecedário da Xuxa Relaxamento: Trem-Bala / Dó, ré, mi, a noviça / Se essa rua fosse minha Despedida: Música da despedida
	09/12	Exercício vocal: La-la-la Canção de Entrada: Olá, Bom dia Imitação: Se você está contente / De abóbora faz melão / Estátua Improvisação com temas: Modelos rítmicos Brincadeira: Peixe Vivo / Música do alfabeto / Abecedário da Xuxa Relaxamento: Trem-Bala / Dó, ré, mi, a noviça / Se essa rua fosse minha Despedida: Música da despedida

A cada semana, encontrava-me com meu ajudante, Diego, e, juntos, ensaiávamos o repertório da semana, passando música a música, brincadeira a brincadeira. Essa era uma forma de nos familiarizarmos com o repertório, mas também de discutirmos as dificuldades encontradas ao longo do caminho.

Nas segundas-feiras, às 15h, encontrávamo-nos na sede do Instituto Revertendo o Autismo e fazíamos a aula de violão para as mães. Enquanto as crianças brincavam na piscina ou no campinho, Diego e eu dávamos aulas de violão com o repertório usado nas aulas de musicalização, capacitando as mães não apenas a tocá-las no violão, mas também de cantá-las em casa.

Em seguida, às 16h em ponto, convidávamos todas as crianças, pais e mães a participarem da nossa roda musical (FIG. 2). Um dos nossos grandes desafios iniciais era competir com a vontade das crianças em ir para a piscina do Instituto. Muitas crianças gostavam de ir ao IRA por causa da piscina. Alguns pais as retiravam da piscina quando chegava a hora da musicalização, mas outros as deixavam livres, de acordo com nossa recomendação, pois nosso intuito era atraí-las através da música. Começamos as aulas com todos sentados, com violão e músicas a postos para que começássemos com a música de entrada.

Figura 2 - Roda Musical - Aula no IRA 01



Fonte: Pesquisa de campo. Foto retirada no dia 02/09/19

Com o passar dos dias, as crianças começaram a entender que havia a hora da aula de música e começou a acontecer algo curioso: algumas crianças saíam da piscina antes mesmo da aula de musicalização começar, vindo em busca de suas mães, que estavam nas aulas de violão. Algumas puxavam a cadeira e já começavam a apreciar as músicas ali mesmo, enquanto outras se dividiam entre a piscina e a nossa companhia.

Quando começávamos os exercícios vocais – atividade que repetíamos em alto e bom som no começo de todas as aulas – as crianças entendiam que a aula havia começado. Tudo foi gradativo, pois no início percebíamos as dificuldades para sentar nas cadeiras, o atraso para chegarem prontas e a participação quase que inexistente em responder aos comandos da música. Nossa atitude, aula a aula, consistia em persistir, pois sabíamos a importância do suceder das semanas para que ocorresse o estabelecimento da rotina. Assim, o que era novo passou a ser previsível, o que era difícil passou a ser exequível e o que parecia desconfortável – como sentar na cadeira – passou a ser habitual.

A participação nas atividades pode ser percebida também na Figura 3, como mais um exemplo das rodas que fazíamos no campinho da associação onde trabalhávamos. É possível ver na foto a participação majoritária das mães e, além disso, o fato de que cada pessoa ali pegou um instrumento para realização da atividade, servindo de exemplo e incentivo para as crianças.

Figura 3 - Aula no IRA 02

Fonte: Pesquisa de campo. Foto retirada no dia 02/09/19

Eu e Diego, junto com as mães, que começaram a tocar violão na aula de musicalização, definimos que cada repertório seria executado durante um mês. Ao término desse período, mudaríamos as músicas e brincadeiras, mantendo algumas para respeitar a restrição às mudanças de algumas crianças, mas também convidando-as a conhecerem um novo repertório que se descortinava diante delas. Essa decisão acabou trazendo uma consequência inusitada: as crianças passaram a pedir músicas que havíamos tocado das outras vezes. Era como, ao terminarmos determinada música, surgirem pedidos como “Toca A Dona Aranha”, “Alecrim”, “Música da Baratinha”, entre outros. Esses pedidos, em muitos casos, eram feitos de maneira interessante: as crianças se aproximavam de mim e, buscando contato visual, pediam-me a música de maneira veemente. Eu os atendia quando podia, mas, em muitas situações, pedia-lhes que esperassem no lugar delas para que eu pudesse tocar aquela música. Foi assim que muitas crianças aprenderam o sentido de “daqui a pouco”, expressão que eu sempre utilizava fazendo um gesto de palma estendida com uma das mãos. Esse gesto era usado em diversas outras ocasiões que se pedia paciência para as crianças, tendo nas mães um excelente canal de fortalecimento do gesto e da expressão em si.

Já o término das aulas também vale o registro. Muitas vezes, após fazermos diversas brincadeiras que deixavam as crianças alegres e, em alguns casos, agitadas, nós tínhamos a sessão chamada de relaxamento. Essa sessão sofreu uma alteração nos primeiros meses, sendo

colocada mais para o final das aulas. O intuito era contribuir com a regulação sensorial dessas crianças, acalmando-as para que pudessem ir para casa com mais tranquilidade. Por isso, tocávamos músicas como “Alecrim Dourado”, “Se Essa Rua” e outras mais lentas. Fazíamos isso com o andamento bem devagar e uma voz suave, tocando os acordes com dedilhados e imprimindo um sentimento de calma. Por último, fazíamos a música da despedida para marcar o final da aula, ensinando as crianças a dar “tchau”.

Outro ponto importante a ser dito a respeito das aulas de musicalização é a construção do afeto. Não se trata de ir lá, fazer o trabalho, tocar algumas músicas e voltar para casa. Trata-se, isto sim, de fazer conexões. Estabelecer relações com pais, mães e crianças com um olhar de amizade, um gesto de carinho, uma atitude simpática. Dessa forma, ganhávamos a confiança da família e, conseqüentemente, ganhávamos também a participação de todos na atividade musical. Era comum assistir aos pais sorrindo, felizes, brincando e, em casos aqui e ali, filmando com o celular o desenvolvimento de seus filhos.

Na Figura 4, observamos o momento em que cantávamos “Cabeça, ombro, joelho e pé” e apenas uma criança estava disposta a nos acompanhar com a mão na cabeça. No entanto, outras duas crianças gostaram mais de tocar violão e me imitar enquanto fazíamos a atividade. Possível observar a participação das mães e de um pai.

Figura 4 - Aula no IRA 03



Fonte: Pesquisa de campo. Foto retirada no dia 09/09/19

Já a Figura 5 captou o momento em que fabricávamos instrumentos musicais com garrafas de plástico, funil e arroz. O interesse das crianças neste dia foi grande e, com a ajuda das mães, pudemos fazer diversos chocalhos e disponibilizá-los durante as outras aulas, em atividades rítmicas. Esse tipo de atividade, como podemos ver na foto, proporcionava uma aproximação maior entre as mães e as crianças, que focalizavam sua atenção no movimento de colocar o arroz dentro da garrafa. Nesse movimento, aproveitávamos para demonstrar como produzir o som e, dessa forma, era muito comum as crianças buscarem preencher mais de uma garrafa para reviver a experiência.

O intuito desse tipo de atividade é fazer com que todos participem do processo de construção de um instrumento musical. Não apenas receber pronto, mas, ao participar do processo, existe a aproximação da mãe, a ajuda para abrir a garrafa, o entendimento do funcionamento de um funil, o cuidado ao abrir o saco de arroz e de colocá-lo dentro da garrafa. Além disso, como já dito, entende-se que o chacoalhar da garrafa com arroz dentro faz o efeito do chocalho. O próximo passo era cantar uma música e usar o novo instrumento para fazer o ritmo.

Figura 5 - Aula no IRA 04



Fonte: Pesquisa de campo. Foto retirada no dia 23/09/19

Mais uma imagem com todos na roda (FIG. 6), desta vez destacamos o fato de que uma das mães está tocando violão conosco – detalhe para seu filho, ao lado, com o violão em mãos - e, no canto superior esquerdo da foto, podemos ver uma das crianças usando bloqueador auditivo para se proteger do som. No lado direito da foto, é possível observarmos uma das mães agachadas em frente ao seu filho, na tentativa de auxiliá-lo a realizar as tarefas. O destaque que fazemos é para o fato de que as mães que participavam da aula de violão começaram a se sentir à vontade de ficar com o instrumento durante as aulas de musicalização. Essa atitude encorajava as crianças a também tocarem o violão, chegando ao ponto de uma das crianças (Guilherme) ganhar um violão de presente dos pais. Ele fazia questão de levar seu instrumento para todas as aulas e sentava entre mim e sua mãe.

Figura 6 - Aula no IRA 05



Fonte: Pesquisa de Campo. Foto retirada no dia 30/09/19

Como podemos ver na Figura 7, as brincadeiras musicais tinham um forte engajamento e participação dos pais e crianças. Eram momentos em que saíamos do ambiente do início da aula de musicalização (Fig. 6) e íamos para o campinho (Fig. 7). Só essa mudança de ambiente já despertava nas crianças uma maior animação. Era a hora de retirar os calçados, pegar os instrumentos, um lençol e brincar ao som de “Se a Canoa Virar” ou “Peixe Vivo”, por exemplo.

Figura 7 - Aula no IRA 06

Fonte: Pesquisa de Campo. Foto retirada no dia 11/11/19

As aulas de musicalização no Instituto Revertendo o Autismo nos ensinaram que a musicalização tem um papel fundamental não apenas no aprendizado dos elementos sonoros e na vivência musical dessas crianças, mas também no engajamento social e no interesse compartilhado das crianças, mas também dos pais. Aprendemos que o afeto é uma grande ferramenta metodológica e que, sem ela, a vivência tende a ser mecanizada e distanciadora. Em vez de agregar, afasta, em vez de divertir, entedia. Com o afeto, a musicalização ganha troca de olhares, sorrisos, abraços e, conseqüentemente, muitos aprendizados.

Além disso, vimos a importância da rotina como uma grande promotora do aprendizado a médio e longo prazo, trazendo uma sensação de previsibilidade para as crianças e auxiliando-as a realizarem objetivos pedagógicos no tempo de cada criança. Ou seja, a rotina democratiza a participação das crianças, fazendo com que, através da repetição, elas possam prever as músicas e brincadeiras e, dessa forma, participarem de forma mais efetiva. Por fim, ressaltamos a participação dos pais como uma imensa aliada do professor de musicalização. Participação esta que promove o engajamento, o afeto, o aprendizado, ajuda na rotina e ajuda na melhoria do humor desses pais, como poderemos ver mais adiante. De modo prático, o aprendizado que fica diz respeito também a perguntas que o professor deve fazer a si mesmo, como: “quantas palavras estou usando?”, “quão rápido está meu ritmo”, “estou fazendo contato visual com os estudantes?”, “Maria está entendendo que estou feliz com seu progresso?”, “João

percebe quando olho para ele com intenção de que fique quieto?”, “estou dividindo minhas instruções em uma sequência lógica?”, entre outros (HAMMEL e HOURIGAN, 2013, p. 43).

CAPÍTULO IV

As aulas de musicalização no IRA e a música como possibilidade de desenvolvimento e transformação

Este capítulo apresenta as principais reflexões sobre o desenvolvimento das crianças autistas nas aulas de musicalização do IRA e a percepção dos pais de duas crianças sobre esse desenvolvimento. Com base no desenvolvimento das aulas conduzidas, nos relatos e reflexões do diário de campo e no discurso dos pais entrevistados, foi possível destacar quatro aspectos que emergiram como fundamentais para a compreensão das relações de aprendizagem envolvidas em torno das aulas de musicalização. Tais aspectos são apresentados aqui como articuladores dos principais resultados do trabalho em torno do problema de pesquisa.

4.1 A participação como aspecto fundamental da aprendizagem e transformação

A participação e integração das crianças e familiares nas atividades de musicalização foi percebida como uma forma alternativa de terapia, apontando para uma perspectiva que transcende as expectativas convencionais sobre tais atividades. Para discutir esses aspectos, elegemos aqui a realidade de uma das crianças participantes (Maria) e as perspectivas da sua mãe (Joana) sobre as aulas. Essa escolha foi feita para desenvolver as reflexões com maior profundidade, tomando como exemplo uma criança que apresentou significativos resultados no que diz respeito à participação.

Neste momento, é importante voltarmos às características do autismo para relembrarmos traços comportamentais esperados de uma pessoa diagnosticada com o TEA, que, com a música, têm a chance de serem amenizados. Vimos que o autista apresenta falta de jogo social e imaginação compartilhados, aparente preferência por atividades solitárias ou por interações com pessoas muito mais jovens ou mais velhas, resistência a mudanças e interesses altamente limitados e fixos (WHITMAN, 2015; DSM V, 2013). No entanto, de acordo com Oliveira (2015), a música afeta o indivíduo globalmente a ponto de contribuir com questões como socialização, comunicação e comportamento, bem como estimula a capacidade de imitação, concentração, atenção observação e percepção. Além de melhorar a movimentação corporal, desenvolvendo o andar, parar, correr, gesticular, dançar e pular (OLIVEIRA, 2015, p. 114).

Tais benefícios trazidos pelas atividades musicais aos autistas nos fazem transcender a concepção de aprendizagem musical na direção de uma perspectiva mais ampla e basilar da prática musical. Assim, tal contexto nos leva a pensar a experiência musical a partir de uma perspectiva interativa em que a participação torna-se também um objetivo de aprendizagem musicalmente orientado. Podemos perceber isso no depoimento de Joana ao destacar que *“ali até as crianças que estavam gritando, que estavam agitadas, todas começaram a participar, era todo mundo fazendo...”* (JOANA, 2019)¹⁷

Nesta fala, Joana estava se referindo às primeiras aulas no Instituto Revertendo o Autismo. Em um simples trecho, podemos perceber que ela usa a palavra no plural “crianças”, além de “era todo mundo fazendo”, referindo-se às atividades musicais daquele dia. Ou seja, não eram casos isolados de participação e engajamento.

Ainda, o que pude observar ao longo do desenvolvimento das aulas é que crianças que estavam vivenciando momentos de estresse ou desregulação sensorial, acabavam concentrando-se nas atividades musicais, brincando, gesticulando, dançando, pulando, sorrindo. Foi notável que isso não aconteceu de forma simples e imediata, em que só bastasse a música para que tudo ocorresse de maneira satisfatória. Tudo aconteceu aos poucos, como se uma criança fosse convidando outra a participar das atividades, reforçando ainda mais minha perspectiva de que a interação entre elas parecia algo fundamental. Assim, uma criança servia de exemplo para outra, como que convidando a participar daquele momento.

Percebemos aqui que o aprendizado acontecia na medida em que havia interação entre as pessoas. Porém, essa interação precisa da atenção do professor para o que as crianças estão fazendo, como elas estão participando. Oliveira (2015) alerta para o fato de que o professor precisa estar atento às “janelas de aprendizagem” demonstradas pelos alunos. Vocalizações, repetições silábicas e melodias trazidas no contexto de aula podem ser aproveitadas e repetidas pelo professor. Segundo o autor, “brincando, imitando e variando o material trazido pela criança, é possível que esta fixe a atenção no professor e estabeleça certo nível de contato/comunicação e, conseqüentemente, consiga desenvolver determinados aprendizados.” (OLIVEIRA, 2015, p. 61).

Pude notar ainda que a participação das crianças durante as aulas estendia-se aos pais, e vice-versa. Muitas vezes, os pais se sentiam estimulados a participar das atividades porque viam seus filhos ou os filhos de outros pais participando. Outras vezes, os pais serviam de exemplo para a aproximação e a interação das crianças. A articulação entre a participação dos

¹⁷ Optamos por apresentar as entrevistas sempre em itálico e entre aspas para destacar as falas dos entrevistados e diferenciá-las das citações de textos.

pais e das crianças também é evidente na fala de Joana, associando e comparando as aulas de musicalização com processos terapêuticos:

*Porque você conseguiu fazer com que muitas crianças ao mesmo tempo interagissem. Juntamente com os pais. Porque **geralmente as terapias são mais com as crianças, só com as crianças**. E você deu oportunidade para os pais participarem. Então colaborou bastante para a interação dos pais junto com as crianças, de passar aquela confiança, aquela coisa toda. Todo mundo voltando à infância, as crianças participando junto com os pais... isso daí foi maravilhoso.*

Aqui podemos enfatizar o elemento chave das aulas de musicalização: o convite à participação dos pais. Por meio da observação participante na condução das aulas, percebemos que alguns pais ficavam um pouco reticentes, sem se dar conta de que aquela atividade também era para eles. Outros preferiam até olhar de longe. Porém, com o tempo, víamos os pais cada vez mais engajados, participativos, proativos nas atividades e até sugerindo músicas, cantarolando melodias e resgatando cantigas de suas próprias infâncias.

Esse processo se assemelhou ao relatado por Gattino (2015) em torno de sessões de musicoterapia, contexto no qual também se destaca a participação dos pais:

A interação dos pais na sessão de Musicoterapia é importante para que o trabalho iniciado na Musicoterapia possa ser continuado no ambiente familiar. Dessa forma, os pais aprendem a interagir musicalmente com o filho, conforme o auxílio do musicoterapeuta, e depois podem propor essas interações musicais com a criança fora do contexto da terapia, fortalecendo o que foi desenvolvido no processo terapêutico (GATTINO, 2015, p. 79).

A partir de Gattino (2015), é possível destacar aqui a ampliação dos processos interativos institucionalmente localizados, como o IRA, na direção dos espaços familiares, promovendo vínculos mais fortes com as experiências musicais e fortalecendo os processos de desenvolvimento musical, social, motor e cognitivo.

Retomando outro aspecto citado por Joana, destaco a perspectiva de que “geralmente as terapias são mais com as crianças, só com as crianças”. No contexto do IRA, a aula de musicalização buscou quebrar com essa lógica, pois havia uma crença na força dos vínculos afetivos entre pais e filhos para melhor aproveitarmos a vivência musical. Além disso, havia também um compromisso com a criança interna dos pais. A expressão “todo mundo voltando à infância”, trazida no relato de Joana, destaca a participação espontânea e alegre dos pais nas aulas de musicalização do IRA.

Tudo isso vai ao encontro de uma aula de música que leva em conta todos os participantes. Não era uma aula destinada apenas para a criança autista. Era um momento onde

a brincadeira era exaltada e vivenciada por todos, sem distinção. Joana também traz isso no seu depoimento, ao dizer-nos “...ali na aula de música a gente tinha uma hora inteira, sem intervalo, para ficar brincando, se divertindo, participando junto com a criança. Isso daí é importante demais” (JOANA, 2019).

A importância dessas aulas cruzou as fronteiras do interesse apenas das crianças. Ao dizer “a gente tinha uma hora inteira”, Joana também se incluía na diversão e na brincadeira. Era isso que, em minha percepção, contribuía sobremaneira para estreitar os vínculos afetivos entre pais e filhos. Penso que nestes momentos, os pais saíam do seu “modo adulto” e ativavam o “modo criança”, sem cobranças, sem preocupações, apenas estando presentes para se divertir e se emocionar.

Podemos nos perguntar sobre o que Joana quis dizer com “isso daí é importante demais”. Isso nos leva a pensar em “para quem” seria importante. Seria apenas para sua filha ou para ela mesma? Em que medidas ou situações tais atividades seriam importantes? Assim, podemos destacar aqui o fato de que muitas mães ficam assoberbadas de tarefas, informações, pendências e cobranças vindas de sua vida cotidiana, percebendo as atividades de musicalização como um escape ou proposta terapêutica que pode envolver a família das crianças. Diante desse depoimento, podemos perceber um reforço na perspectiva terapêutica sobre as aulas de musicalização, mas ainda extrapolada para além das crianças atendidas, abarcando seus familiares.

Essa perspectiva leva-me a um fato ocorrido no IRA, quando uma mãe que chegou ao Instituto com o semblante triste, cabisbaixo. Em determinado momento, depois de ver o filho brincando na piscina, de conversar com outras mães e de participar um pouco das aulas de musicalização, o diretor do Instituto, que a havia observado, relatou a ela que viu uma luz em seu semblante, como se os sorrisos espontâneos dados naquela tarde tivessem contribuído para um pouco de paz e tranquilidade no seu rosto. Ao ouvir isso, a mãe chorou de emoção, agradecendo por aqueles instantes, relatando que, na madrugada anterior, o filho havia chorado até altas horas e ela já estava sem saber o que fazer.

Tal acontecimento nos leva a perceber o ambiente desenvolvido no IRA como um espaço onde o afeto pode se tornar promovedor da interação amorosa e divertida. Nesse sentido, torna-se fundamental o envolvimento dos pais e a necessidade de se saber de seus contextos sociais, firmando parcerias no processo de formação dos alunos. Assim, o engajamento é intrínseco, e não apenas convencional. Conseqüentemente, esse clima de alegria, equilíbrio emocional e amizade desperta a participação dos pais, que desperta a participação e interação das crianças. O clima terapêutico é consequência do compartilhamento genuíno dos afetos.

Assim, com base em Hammel e Hourigan (2013), entendo que “ter estudantes com autismo entendendo suas próprias emoções, bem como as emoções de seus pares é crucial para seu desenvolvimento social mais amplo” (p. 95)¹⁸.

Outro aspecto relacionado à participação familiar nos processos de musicalização refere-se ao estabelecimento de uma rotina de experiências. A recorrência das aulas e a disciplina de algumas mães em levar as crianças todas as segundas-feiras fez com que as crianças desenvolvessem a capacidade de pressentir o dia da aula e até mesmo a hora de ir ao Instituto. Joana relata isso em seu depoimento dando-nos uma luz das mudanças que aconteceram no dia a dia de Maria, sua filha, trazendo novos significados para as relações sociais:

*Ela tem aquele momento que ela ia para a piscina, mas quando tinha uma música que interessava a ela, que ela gostava mais, ela vinha, corria pra perto. **A música estava sempre chamando ela, né?** Dela brincar com outras crianças, ficar interagindo junto com outras crianças, né? Foi muito bom! E no caso da rotina, como era toda segunda-feira, então ela tinha aquele relóginho biológico, quando dava um dia antes da musicalização ela já ficava “amanhã, amanhã! A música Tio Sergio”. Quer dizer, ela já ficava naquela expectativa de participar da aula de música. (JOANA, 2019)*

Vale ressaltar e relembrar que o espaço onde as aulas aconteciam dispunha de um campinho de futebol e uma piscina para as crianças. Havia o constante desafio de tornar a aula de música interessante o suficiente para que as crianças não achassem ruim estar fora da piscina, razão pela qual muitas frequentavam o Instituto. Quando Joana diz que algumas músicas faziam com que Maria "corresse para perto", saindo da piscina, entendo que a música despertou o interesse da criança ao ponto de movê-la à ação, saindo do autocentramento ou possibilitando o exercício constante de tomadas de decisão. Uma explicação para isso é o fato de que “a terapia com dança e música oferece a estimulação proprioceptiva, vestibular e auditiva que tantas crianças autistas procuram” (WHITMAN, 2015, p. 195). Imaginamos a criança se perguntando “fico na piscina ou vou à roda participar daquela brincadeira?”. Em muitos casos, as crianças decidiam pela música, atraídas por uma melodia que gostavam, por um ritmo envolvente ou por uma brincadeira que as desafiava.

Assim, a partir do momento em que as crianças escolhiam se engajar com a atividade musical e com a constância das experiências vividas, foi possível notar desenvolvimentos expressivo-musicais significativos. Durante as aulas pude perceber que a integração cotidiana

¹⁸ “Having students with autism understand their own emotions as well as the emotions of their peers is crucial to their overall social development”.

nas atividades possibilitou às crianças o desenvolvimento de aspectos fundamentais para a prática musical. Com o passar do tempo, as crianças melhoraram suas capacidades de: antecipação de trechos melódicos e de letras; integrar-se em danças e jogos musicais; entender a rotina de condutas dentro da sala de aula, sabendo quando iniciam e terminam trechos musicais e atividades diversas; perceber relações entre movimentos corporais e melodias cantadas; improvisar e realizar atividades básicas manipulando instrumentos e a voz.

Diante desse contexto, concordo com Gattino ao apontar que “quando a pessoa está incluída na estrutura da música (organizada pelo tempo) é possível organizar-se e expressar-se musicalmente” (p. 63). Tal possibilidade de utilizar a música como forma de expressão é percebida na fala de Joana ao relatar as relações empreendidas pela filha entre as aulas de musicalização e seu contexto escolar da educação básica:

Então ela levou a musicalização para dentro da sala de aula dela. Porque assim, à medida que ela via as muitas crianças ali cantando, participando, então ela queria levar também a musicalização para dentro da sala de aula dela pra ver também as outras crianças cantando. Quando ela vai brincar, ela coloca assim um monte de bonequinhos e canta como se ela tivesse imitando a cena da musicalização, do que ela vê na musicalização: um monte de criança cantando e participando (JOANA, 2019).

Podemos perceber que a música é o meio utilizado por Maria para se expressar. É através da música que ela reúne seus bonecos e seus colegas de classe. É através da música que ela consegue a atenção, o engajamento e a participação de sua professora. É com a música que ela estreita os laços com sua mãe, promovendo o afeto. Isto é, ela utiliza o meio musical como ferramenta de comunicação com o mundo externo. Mas isso não acontece da noite para o dia, muito menos por “dom”. É fruto de um trabalho intenso, realizado especialmente com o auxílio de sua mãe.

Portanto, a partir do exemplo de Joana, vemos o caso de uma mãe que decidiu participar das aulas de musicalização em uma ONG, participando de forma disciplinada, se divertindo, brincando, rejuvenescendo-se com sua filha, acompanhando seu desenvolvimento e aproveitando essas horas ao seu lado como companheira de classe. Essa participação afetou a rotina dentro da casa delas, fazendo com que a música ganhasse um espaço importante na rotina das duas e onde as brincadeiras e atividades musicais eram revividas.

Em suma, foi possível perceber o poder de engajamento que a música proporcionou e as consequências de uma vivência musical divertida: a vontade de vivenciar esses momentos mais vezes ao longo dos dias. Ainda, entendo que, ao exercer essa vontade, as crianças

desenvolvem habilidades que estavam embotadas por conta do TEA. Dessa forma, buscam se comunicar mais, brincar mais, mover-se mais.

No caso de Maria, ela encontrou nas aulas de música um convite à socialização, o que nos pareceu leva-la a desenvolver comportamentos e habilidades novas através do processo interativo, considerando, principalmente, que criança aprende se engajando com o mundo à sua volta (HAMMEL E HOURIGAN, 2013). Puxando as mãos das crianças e imitando o que acontecia na aula de musicalização, Maria transformou a sala de aula em outro espaço de interação musical, convidando professores e alunos a entrarem na brincadeira e a fazerem música. Ou seja, ela fez na sala de aula o que ela repetia em casa, com seus bonecos e brinquedos. Fez com as pessoas o que ensaiava, quase que diariamente, em sua casa.

Essa participação pode ser melhor percebida a partir de um trecho do registro do diário de campo, quando escrevi sobre Maria, na aula inaugural de musicalização como parte da pesquisa:

Participação muito forte de Maria (filha de Joana), que se entretém com os instrumentos musicais e com as músicas que fazemos. Conseguimos interação forte com ela através da música, que nos acompanhava rítmica e melodicamente, cantando de maneira afinada as músicas que ela mesma pedia. (Diário de Campo, 22 de julho de 2019).

Chamou-nos a atenção a participação de Maria já na primeira aula, pedindo músicas e cantando de maneira afinada. Essa interação estimulou outras pessoas a frequentarem as aulas, bem como a ter esperanças a respeito do desenvolvimento de seus próprios filhos. Ou seja, a participação de uma criança que se deixou empolgar pela música acabou por contagiar outras pessoas e marcando um bom começo para nossas aulas de musicalização.

Enfim, com base nas informações até aqui discutidas, é possível notar como a participação nas atividades de musicalização é percebida como possibilitadora do desenvolvimento de uma integração social fundamentalmente importante para a aprendizagem musical e para o desenvolvimento mais amplo das crianças. No contexto interativo das aulas, as crianças promovem a participação entre si, baseando-se em uma ampliação de interação com os pais, principalmente por meio do fortalecimento dos vínculos afetivos e da construção de uma percepção da rotina de atividades. Desse modo, as crianças são levadas ao movimento, à ação e à socialização, que também são aspectos importantes e relacionados com a prática musical.

4.2 A música no desenvolvimento da fala

É bastante comum vermos justificativas para o trabalho com a educação musical baseadas em perspectivas do senso comum, geralmente atreladas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais mais amplas. Entretanto, é importante destacar que até mesmo tais habilidades mais amplas apresentam profunda relação com o conhecimento e prática musical. Neste sentido, no contexto das aulas de musicalização no IRA, foi possível notar, tanto na observação participante quanto no discurso dos pais, o desenvolvimento da linguagem das crianças como um aspecto fundamental no seu desenvolvimento a partir das atividades e interações desenvolvidas.

Diante disso, busco relacionar aqui as informações resultantes da observação participante e o depoimento das duas mães (Joana e Cláudia) a respeito do desenvolvimento da linguagem de seus filhos (Maria e Guilherme, respectivamente) que se deu a partir das experiências musicais vivenciadas.

Inicialmente, é importante lembrar aqui que é comum que autistas apresentem déficits de linguagem, com fala repetitiva, ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de "tu" ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia (WHITMAN, 2015; DSM V, 2013). Mas, diante disso, qual o papel da música no desenvolvimento da fala de indivíduos com autismo? É possível que a música contribua para o processo de melhoria das pronúncias, formação das palavras e frases?

Hammel e Hourigan (2013) dizem que o uso da arte e da música pode ser poderoso na vida de um estudante autista, a partir do momento em que a música pode fornecer “caminhos únicos para linguagem receptiva e expressiva, bem como oportunidades para crescimento das áreas da comunicação, cognição, comportamental/emocional, sensorial e físicas”¹⁹ (p. 20). Essa percepção, de certa forma, também está bem presente nos relatos de alguns pais que frequentam o Instituto. Destaco aqui o caso de Joana, que nos conta como se deu o processo de aprendizado de Maria com relação ao desenvolvimento de sua linguagem:

As crianças [...] têm mais facilidade de decorar uma música do que uma frase, do que uma palavra... como Maria mesmo foi aprendendo a falar desde pequeninha com a música. Ela não falava nada, mas decorava uma música. Aí eu ficava falando “ah, vou começar a ensinar ela com música”. Aí tinham umas musiquinhas já prontas, né? “Cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé” [canta]. Ela foi aprendendo a falar assim, cantando. (JOANA, 2019)

¹⁹ The use of art and music to can be powerful in the life of a student with autism as they provide unique avenues for receptive and expressive language as well as opportunities for growth in communication, cognition, behavioral/emotional, sensory, and physical areas.

Maria começou o seu processo de fala, segundo relato de sua própria mãe, através da música. Importante a percepção da mãe com relação a essa característica da filha e, posteriormente, ao seu incentivo: “vou começar a ensinar a ela com música”. Hoje o acesso à música está ao alcance de um celular. No entanto, o desenvolvimento da sensibilidade de perceber o gosto musical do filho é algo que independe de tecnologia. Tem uma relação direta com uma presença materna ou paterna; tem a ver com dedicar tempo ao cuidado. Consequentemente, como pudemos ver no Instituto, os pais que dedicam esse tempo ao convívio com o filho ou a filha desenvolvem um vínculo afetivo diferenciado. Eles passam a conhecer os gostos da criança e a incentivar comportamentos, servindo de estímulo à apreciação musical, por exemplo. Por mais que inicialmente essa percepção seja difícil, ainda assim é possível identificar que a criança está buscando imitar uma canção de um filme ou desenho favorito. Esse reconhecimento por parte dos pais é fundamental para estimular a criança a prosseguir nesse trabalho. Hammel e Hourigan (2013) comentam que um bebê quando diz “mama” provoca uma reação poderosa de reforço positivo nas pessoas ao seu redor. Essa criança “rapidamente entende que a linguagem é um caminho para motivar as pessoas que a circulam” (p. 42). Isso leva a um ciclo onde uma nova palavra como “papa” gera o mesmo resultado e assim sucessivamente. Porém, se a criança não oferece esse tipo de balbúcio, consequentemente não será estimulada a falar. No caso das crianças autistas que balbúciam através da música, esse estímulo por parte dos pais é de fundamental importância para que ela possa se sentir contemplada no seu processo e desenvolvimento da fala e, através dos reforços positivos, possa continuar explorando as canções e a linguagem expressiva.

No mesmo sentido, percebemos, no relato de Cláudia, a evolução de seu filho na exploração das músicas e no desenvolvimento do seu falar:

*Antes ele cantava assim... que a gente não entendia muito as letras. E de tanto ele assistir desenho, às vezes ele cantava imitando os sons dos desenhos. Só que hoje ele já canta você realmente entendendo o que ele está cantando. A letra do que ele está cantando, **ele já está cantando bem explicado.** (CLÁUDIA, 2019)*

O que no início pode ser uma busca por se expressar, por imitar, por reproduzir uma música de que se gosta, acaba, com o tempo, se transformando em uma forma de aprender a organizar fonemas, a articular sílabas e formar palavras. Como bem disse Cláudia, “ele já está cantando bem explicado”. A repetição dessa exposição, ao longo do tempo, facilita o processo de aprendizagem de novas palavras e a entonação de frases. Como isso é possível?

Relembramos aqui o trabalho de Grace Lai e colaboradores (2012) que fala sobre o giro frontal inferior esquerdo - área do cérebro responsável pela fala - que é ativado com música em crianças autistas. Uma área que, em crianças neurotípicas é ativada através da fala, nas crianças autistas tem a sua ativação realizada através da música. Por isso Joana diz que "Maria mesmo foi aprendendo a falar desde pequenininha com a música". Uma vez mais, reforçando a importância da música na vida das crianças autistas desde a tenra idade, justamente para auxiliar no desenvolvimento de sua linguagem.

Tal perspectiva também pode ser reforçada a partir de Gattino (2015), que destaca que “crianças com autismo devem ser incentivadas musicalmente desde cedo, pois, assim, as habilidades de comunicação e interação social poderão ser estabelecidas em um nível mais próximo da normalidade” (p. 73). Em outras palavras, o que a música estava fazendo no cérebro de Maria e Guilherme era estimulando a região responsável pela produção de sua comunicação verbal.

Ainda, é necessário dizer que esse processo, como vimos nas sucessivas aulas do Instituto, é lento e gradativo. Não é com a escuta casual de uma música que a criança passará a repetir seu vocabulário e, em um passe de mágica, passará a falar espontaneamente. Mas, como todo aprendizado, requer repetição, variação, reprodução. Joana diz isso em um outro trecho de sua entrevista:

Cada vez que ela vai cantando, ela vai aprimorando mais a fala. Ela vai melhorando o vocabulário dela. Ela vai dizendo aquela palavra e a pronúncia fica melhor, à medida que ela vai cantando ela vai melhorando a pronúncia de cada palavra. (JOANA, 2019)

É importante nota aqui a percepção de melhoria na qualidade da pronúncia da criança destacada pela mãe, fundamentalmente associada à constância das atividades voltadas para tal desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento técnico relacionado principalmente à articulação verbal mostra-se como aspecto bastante notado pela mãe, mas sem deixar de destacar o comprometimento com o processo e com as experiências vividas como algo fundamental.

Sobre essa repetição, disciplina e constância, pudemos perceber também nas aulas de musicalização o desenvolvimento da iniciativa de fala das crianças com uma canção de entrada, por exemplo. Era uma canção que fazíamos baseada no exercício de cada pessoa dizer seu nome na hora da pausa. A letra dizia: “Olá, _____, bom dia, _____, que bom que você veio, gosto muito de você.” Nos espaços indicados, a pessoa da vez dizia seu nome no ritmo da música. No início das aulas, as crianças autistas – bem como alguns pais – não conseguiam falar seu nome no ritmo e no tom da música. Vezes e vezes se passaram e, com nossa insistência e

exemplo, algumas pessoas começaram a fazer. Primeiro alguns pais entenderam a brincadeira e faziam – inclusive cobrando do colega, ensinando como fazer. De outras vezes, algumas pessoas diziam o nome da criança, estimulando-a a falar na hora certa. Não era raro as crianças falarem o nome com um certo atraso, para nosso ponto de vista e tomando como referência o ritmo da música. Aos poucos, ao longo dos meses, algumas crianças conseguiram dizer seu nome não apenas no ritmo, mas também no tom da música, cantando. É o que registramos no diário de campo de 23 de setembro de 2019:

Começamos com os exercícios vocais e, em seguida, a música do "Olá, bom dia". Chama a atenção o quanto as crianças agora participam dessa música, cantando o refrão e dizendo seu próprio nome quando chega a vez delas. (Diário de campo, 23 de setembro de 2019)

Nesse contexto, é possível perceber a íntima relação entre o desenvolvimento mais amplo das crianças, relacionado às habilidades de comunicação verbal, e as habilidades mais diretamente próximas da prática e expressividade musical. Desse modo, entendo que não podemos pensar apenas nos prováveis benefícios das atividades musicais para o desenvolvimento da fala. É importante pensarmos nas trocas presentes entre as múltiplas habilidades desenvolvidas, entendendo o desenvolvimento da fala e da técnica e expressividade musical como complementares.

Diante disso, entendo que é importante que professores que lidam com tal contexto de ensino mantenham uma recorrência e variação de atividades voltadas para a fala como elemento musical expressivo. Assim, é preciso manter seus objetivos no decorrer dos meses e na sucessão das aulas.

Sabemos disso quando lecionamos em turmas neurotípicas, mas, talvez por estarmos acostumados com o ritmo de aprendizado de uma criança sem transtorno mental, muitas vezes temos dificuldade de fazer esse ajuste de expectativas para uma classe com crianças autistas. Não vermos resultados no tempo que gostaríamos não significa que o trabalho não esteja sendo feito. Cantar uma música e não obter a resposta sonora que gostaríamos é apenas um sinal de que devemos persistir. Assim, com base nas reflexões até aqui produzidas, defendo que é necessário apostar no tempo do indivíduo autista e nos adaptarmos ao seu tempo e confiarmos no que a música faz no cérebro dessas crianças, entendendo que a resposta poderá vir em um tempo menos previsível do que gostaríamos.

Para que esse tempo seja melhor empregado, precisamos estruturar melhor o planejamento das nossas aulas. Hammel e Hourigan (2013) recomendam dividirmos um objetivo musical em infinitos pequenos passos para um estudante com autismo. Dessa maneira,

estaremos contando com o tempo de percepção do estudante autista para que possamos atingir metas pedagógicas sem perder de vista o respeito às individualidades de cada pessoa.

Enfim, a partir dos dados e reflexões aqui apresentados, é possível reforçar a perspectiva de que a música auxilia no desenvolvimento da fala de crianças autistas, algo já presente na literatura específica sobre o tema (GRACE LAI *et al.* 2012; HAMMEL; HOURIGAN, 2013; OLIVEIRA, 2015). Entretanto, destaco que é importante não manter uma visão unilateral dessas relações, uma vez que a construção das habilidades expressivas não se limitam à dimensão verbal, mas parecer estar fundamentalmente integrando à expressividade musical e verbal.

Vimos isso através de relatos também dos pais, que são as pessoas que acompanham o desenvolvimento de seus filhos desde o nascimento. Vimos, inclusive, que, no caso de Maria, ela não falava nada, mas já balbuciava as melodias das primeiras canções que escutava. E vimos também a importância dos pais perceberem esse interesse pela música logo cedo, para que possam reforçar positivamente, expor as crianças e estimulá-las através da imitação. Por fim, vimos também a necessidade do educador musical explorar essa vantagem trazida pela música e, ao longo das aulas, dividir um grande objetivo musical em pequenas partes, para que possa respeitar o ritmo de aprendizado de cada criança, adequando suas expectativas às limitações encontradas dentro sala de aula.

4.3 A música como possível elemento de foco e dedicação

Outro ponto que merece nossa reflexão diz respeito às potencialidades da criança com autismo. Vimos no capítulo 2 a importância de focarmos no que a criança gosta. Onde ela investe sua atenção? Que tipo de atividade desperta seu interesse? Estarmos atentos a isso é descobriremos janelas de interação que, em muitos casos, por desatenção ou negligência, passam despercebidas.

Como Temple Grandin (2017) disse, muitas crianças ou pais de crianças iam até ela para falar das deficiências do autismo ou da síndrome de Asperger, enquanto ela, Temple Grandin, preferia que as crianças falassem sobre seu projeto de ciências, ou seu livro de história ou o que querem ser quando crescer. Ou seja: quais seus interesses? Quais seus pontos fortes? Quais suas esperanças? São esses interesses e essas potencialidades que precisam ser exploradas e reforçadas na infância para que se transformem em habilidades que facilitem sua vida cotidiana, com atividades sociais diversas, desde a convivência e interações entre grupos de amigos e familiares até a inserção no mundo do trabalho. Muitas vezes os pais não buscam reconhecer

essas potências. Por isso vale perguntarmos: “Do que seu filho gosta? Em que ele é bom? Quais as virtudes do seu filho? Que atividade desperta seu interesse e sua atenção?” E, a partir daí, investir nesse comportamento, parando de olhar apenas para as limitações. Vejamos a visão de Joana com relação a Maria e a potência que esse olhar tem para o desenvolvimento de habilidades sociais:

Ela bota muita música na TV, no smart, no Youtube, mais aquelas da Galinha Pintadinha, Patati Patatá, Palavra Cantada, que ela adora. São músicas diversificadas. E assim, no violão eu toco com ela também, quando ela chega da escola à noite eu toco violão. Ela fica na televisão assistindo a esses DVDs porque pela manhã eu estou na praia trabalhando. E aí ela fica na frente da televisão ouvindo música. Quando não, ela vai brincar, monta aquelas ceninhas de musicalização com os bonecos, ou ela monta uma apresentação tipo um teatrinho, fica cantando como se os bonecos tivessem se apresentando. Aí tudo dela é com música. À tarde ela vai pra escola. Lá eu também descobri que ela canta muito (risos). Inclusive foi um dos meios que ela conquistou a professora. Quando ela chegou lá na escola e eu fui levar ela, de início a professora ficou meio perdida, como quem diz assim “eu não tenho experiência nenhuma, como é que eu vou fazer?”. E ela não sabia como se chegar com Maria. E aí ela viu o que Maria gostava, descobriu essa questão da música... aí começou a cantar junto com Maria e de repente a sala virou uma sala musical, praticamente. (JOANA, 2019)

Maria conseguiu transformar sua sala de aula em uma verdadeira orquestra de músicas infantis. Além do incentivo materno, dentro de casa, é importante frisar as aulas de musicalização que Maria frequenta no Instituto Revertendo o Autismo, mas também a sensibilidade da professora de olhar para esses potenciais e permitir que sua aula se transformasse em uma verdadeira emancipação de uma criança autista, envolvendo e engajando toda a turma nesse propósito musical.

O desenvolvimento desse olhar se dá no dia a dia, nas pequenas coisas, nos pequenos interesses. E, à medida que damos mais importância e estímulos para que esses comportamentos se repitam, eles vão se transformando em hábitos e, certamente, no destino dessas crianças. Se focarmos apenas nas deficiências, certamente iremos encontrá-las aos montes, diminuindo a motivação, a esperança e a crença de que aquelas crianças, um dia, encontrarão seu espaço de atuação dentro da sociedade.

Segundo Grandin (2013), “o pensamento preso a rótulos pode afetar o tratamento” (p. 116). Isso também vale para a sala de aula, pois, se formos rotular, perderemos oportunidade de encontrar o humano que existe ali diante de nós. E, para evitar cairmos na rotulação improfícua, precisamos apostar nas capacidades que podem ser desenvolvidas com a nossa ajuda. Para Joana, isso é tão importante que ela, como mãe, fez um gesto de amor e abnegação

enorme: resolveu aprender a tocar violão. Não apenas para melhorar a interação e desenvolver a relação com a filha, mas para despertar suas potencialidades. Vejamos como ela faz isso no dia a dia:

Quando eu toco no violão ela diz “sim, mamãe!”, “que bom, mamãe!”, aí eu digo “agora vamos cantar”. Aí ela já pega os sapinhos dela, os brinquedos dela, como quem diz “vamos escutar!”, fazer a plateia, as crianças. Aí às vezes eu to cantando, ela tá escutando e tá ali com os brinquedos cantando para a plateia dela. Às vezes ela chega perto de mim e canta a música. Quando eu termino a música ela diz “toca a da Baratinha, toca a do indiozinho, mamãe”, ela pede a sequência que ela quer. Aí quando eu não sei a nota eu improviso né? (risos). (JOANA, 2019)

Neste trecho do depoimento fica muito claro o nível de interação que Joana desenvolve com sua filha, intermediada pela música. Basta que ela toque alguma música no violão para já gerar essa interação. Em nossa vivência nas aulas de musicalização no IRA, era comum as crianças mudarem o semblante quando nos viam apenas indo na direção do violão e retirando-o da capa de proteção. Consequentemente, a reação de Maria à iniciativa musical da mãe é montar a sua plateia com seus brinquedos. Como sua própria mãe diz, é para essa plateia que Maria começa a cantar, interagindo também, criando e fazendo música. Em seguida, ao término de uma música, ela já pede outra. Isso também era muito comum nas nossas aulas de musicalização, pois quando as crianças percebiam que estávamos prestes a terminar determinada música, aproximavam-se e pediam uma música seguinte. Algumas estavam no nosso repertório, outras não sabíamos e algumas outras estudávamos para levar nas aulas seguintes. Tudo isso para proporcionar um ambiente musicalmente estimulador.

Como já vimos, esse processo interativo ajuda no desenvolvimento da linguagem, mas não apenas. Grandin (2013) diz que “um estudo de 2005²⁰ analisou dados de 40 indivíduos autistas entre 2 e 49 anos de idade que fizeram musicoterapia durante dois anos. Todos apresentavam melhora na linguagem e na comunicação, assim como nas capacidades comportamental, psicossocial, cognitiva, musical e perceptivo/motora.” (p. 101). Ou seja, existe um universo de possibilidades de desenvolvimento de pessoas autistas através de um trabalho realizado através da música. O que precisamos, de fato, é de formação dos professores para que possam trabalhar com esse público, acreditando nas potências imprevisíveis que estão apenas aguardando para serem despertadas.

²⁰ R. S. Kaplan e A. L. Steele, “An Analysis of Music Therapy Program Goals and Outcomes for Clients with Diagnoses on the Autism Spectrum”, *Journal of Music Therapy* 42, nº 1 (primavera de 2005): 2-19.

Um outro ponto do depoimento de muita importância é a parte que Joana relata que, quando não sabe a música, improvisa. Ou seja, ela não se limita a fazer apenas o que sabe, mas participa do processo criativo para sustentar a interação com sua filha, ensinando-a igualmente a improvisar e a criar conteúdo musical.

As aulas no Instituto Revertendo o Autismo tinham sua utilidade em ensinar músicas novas a cada semana, exatamente para subsidiar as mães com um repertório condizente com a idade de seus filhos. Mas, para além disso, a realidade é que a criança pede o que gosta. Mais ainda, muitas vezes as crianças começam a cantarolar uma música difícil de deciframos pela falta de clareza da letra ou por desconhecermos a melodia. Em muitos casos, aproveitávamos aquelas situações para, não sabendo a melodia ou a letra, contribuirmos com o ritmo ou a coreografia.

É sempre possível fazer algo para sustentar a interação, como, por exemplo, assumir a atitude de Joana e improvisar. Dessa forma, estaremos dizendo para a criança: você importa. Através da improvisação, seja por parte dos professores ou pais, ao imitarmos a criança, estaremos dizendo, em outras palavras: “Eu me importo com você e com a sua vontade”. E ao nos habituarmos a esse tipo de conduta, a criança pode se sentir encorajada a manter essas interações.

O problema é que muitas vezes queremos, a todo custo, ensinar algo. Queremos que os nossos objetivos pedagógicos prevaleçam em detrimento das vontades e das iniciativas da criança. Grandin (2013) disse que “pessoas com autismo às vezes prestam mais atenção nos detalhes que as neurotípicas” (p. 132). Isso significa dizer que nossa iniciativa de seguir a liderança da criança pode proporcionar vários desses “detalhes”. É uma maneira de olhar, uma entonação diferente da que a criança está acostumada, uma postura corporal diferente, um sorriso ou qualquer outro ponto que fuja à nossa mania de controle.

A capacidade de aprendizado dessas crianças, por mais que apresente limitações, é, em primeiro lugar e em determinados aspectos, diferente da nossa. Por isso a necessidade de respeitarmos as individualidades e subjetividades de cada criança autista. Para exemplificar, vejamos o depoimento de Rogério, pai de Guilherme, com relação à maneira de seu filho buscar a música:

Qualquer música que ele ouvir, se ele gostar, eu não sei como ele faz, mas ele vai no Youtube, mesmo sem saber o nome da música, mas ele consegue cantar pra que no Youtube apareça a música. Porque tem música que ele não sabe o nome, né? Mas ele começa a cantar, aí no Youtube aparece. E depois ele fica ouvindo a música e cantando. E depois ele passa a cantar mais alto que a música. Ele baixa um pouquinho pra voz dele projetar e ele cantar. (ROGÉRIO, 2019)

O que poderia causar esse interesse das crianças pela música? Esse prazer que Maria e Guilherme sentem pode ser explicado pelo fato de que a terapia com dança ou música oferece estimulação proprioceptiva, vestibular e auditiva, estímulos comumente procurados por crianças autistas (WHITMAN, 2015, p. 195). A música possibilita a redução das tensões e, ao mesmo tempo, a evocação do prazer. Em nível comportamental, “essas terapias podem servir como veículo para a promoção de habilidades, como um meio de autorregular as emoções e como um escape para a energia acumulada” (WHITMAN, 2015, p. 195).

Além disso, a música proporciona um espaço agradável de congregação social. E, no nosso caso, a perspectiva de se colocar os pais neste contexto tem como meta estreitar ainda mais os vínculos afetivos, ou resgatá-los, quando estão embotados. Como diz Whitman (2015), no modelo de parceria com a família, “o profissional vê a família como um rico recurso, composto por indivíduos que, frequentemente, são muito bem informados sobre o autismo, geralmente são os melhores juizes das necessidades das crianças e atuam como os principais professores dela.” (p. 283).

Essa maneira de trabalhar vai ao encontro de uma didática distribuída. O professor deixa de ser o líder-único da sala e passa a contar com a vivência dos pais. Ou seja, ressaltamos o aspecto afetivo, histórico, social e parental na sala de aula. Sobre essa vivência prévia com a criança, podemos conhecer melhor o indivíduo através de seus pais, entendendo melhor nosso campo de atuação, enquanto professores, bem como conhecer os gostos e as implicações sensoriais daquela pessoa. Vejamos o depoimento de Cláudia, nesse sentido, ao falar da relação de Guilherme com a música:

Ele fica feliz, ele gosta de cantar as músicas que ele quer. Porque às vezes tem músicas que eu to cantando e ele não quer! Aí ele fala “para, mamãe!”. Aí ele vai e começa a cantar... ai eu vou e começo a cantar o que ele tava cantando. Aí ele fala “para, mamãe”, não é toda vez não, às vezes eu vejo que ele quer cantar só. E às vezes também eu estou louvando, cantando algum hino e ele canta junto... às vezes. Mas às vezes ele manda eu parar. (CLÁUDIA, 2019)

Esse ato de dizer “não”, de dizer que é a vez dele e pedir para a mãe parar de cantar é uma forma muito importante de se conectar com suas próprias vontades e comunicá-las para outra pessoa. Quando essa atitude vem com uma resposta positiva por parte da mãe ou do professor, a criança passa a ser ouvida e considerada. Se observarmos bem, tanto Joana quanto Cláudia e Rogério dedicam um tempo considerável de suas vidas na relação com seus filhos. Os pais escutam, observam e buscam interação utilizando-se da música como meio para construir pontes.

É interessante observar as reações que a música pode causar nas crianças autistas. Gattino (2015) nos diz que “ao serem submetidos a abordagens que proporcionem experiências musicais com foco nos gestos e nas expressões faciais, esses indivíduos [autistas] poderão ter a oportunidade de vivenciar (expressar e compreender) experiências sociais que, neles, são realmente prejudicadas” (p. 72).

Vimos, no caso de Maria, a reação de montar uma plateia com seu bonecos, interagir com sua mãe, pedir músicas, elogiar, pedir para continuar. Já com Guilherme, vimos sua interação não só com a mãe, mas também com a tecnologia, valendo-se do celular para procurar as músicas das quais gosta e, em alguns casos, pedindo para sua mãe parar de cantar para que ele cante sozinho. Vimos também a importância dos pais nas aulas de musicalização e, no caso das aulas conduzidas no IRA, existia um aspecto prático da promoção do afeto que acontecia em momentos específicos das atividades. Vejamos as anotações que fizemos no dia 30 de setembro de 2020 no diário de campo sobre o que a música provocava nas crianças do IRA e a ação dos pais:

Percebo que algo vem acontecendo: com o fim das atividades divertidas, as crianças se frustram com o término e acabam chorando ou expressando raiva. Porém, logo em seguida, a nova atividade chama a atenção delas novamente, que se recompõem também com a ajuda das mães. (Diário de Campo, 30 de setembro de 2020)

As brincadeiras musicais eram atividades muito comuns nas aulas de musicalização no IRA. Tais atividades mexiam com o balançar de braços e do corpo, com corridas, brincadeiras de roda, descoberta de novos instrumentos, etc. No entanto, toda atividade tem seu fim. E, quando comunicávamos esse fim, muitas crianças choravam, frustravam-se com o término da brincadeira e, não raro, eram consoladas pelos seus pais. A respeito das brincadeiras no processo de desenvolvimento, Whitman (2015) nos diz que:

As brincadeiras geralmente são vistas como atividades fundamentais para o desenvolvimento de crianças pequenas. É através das brincadeiras, às vezes chamadas de “trabalho das crianças”, que os pequenos praticam e desenvolvem desde cedo suas habilidades sensório-motoras, pela repetição de respostas motoras simples e, mais tarde, pela coordenação complexa de diferentes comportamentos motores e verbais. (WHITMAN, 2015, p. 190-191)

Portanto, havia o estímulo sensório-motor e musical e, quando terminavam as brincadeiras, o choro ou a frustração aparecia. Nessa hora, os pais eram convidados a consolarem seus filhos, a “irem para o cantinho” e conversarem com eles, demonstrar

compreensão e validar aquela tristeza. O objetivo era estreitar os laços afetivos e dar a oportunidade tanto para os pais, quanto para as crianças, de viverem um momento emotivo juntos. Enquanto isso acontecia, nós montávamos o novo cenário que era a roda musical para a execução de músicas de relaxamento. Algumas crianças deitavam-se no chão, outras se aconchegavam ao colo de seus pais e, o que era muito comum, paravam de chorar.

Assim, com base em Whitman (2015), entendo que tal conjuntura nos aponta para a perspectiva de que a música e as atividades relacionadas a ela no contexto das aulas de musicalização no IRA proporcionam o exercício da autorregulação das emoções por parte das crianças. Portanto, entendo que essas situações nos indicam a importância de o professor pensar também na sequência de sua aula, levando em conta momentos de brincadeiras, mas também de relaxamento e compensação das emoções, especialmente quando nos aproximamos do fim da aula, momento em que os pais voltarão para casa com seus filhos autorregulados e emocionalmente tranquilos.

A música, no contexto das aulas de musicalização do IRA, foi percebida tanto pelos pais como em minha observação participante como possível elemento de foco e dedicação por parte das crianças autistas. Com base em tais informações, entendo que a percepção de áreas, assuntos e atividades de interesse das crianças por parte de pais e professores se apresenta como aspecto fundamental para o desenvolvimento de outros aspectos já elencados aqui, como a interação, a afetividade, a comunicação e a expressividade, tanto no âmbito musical quanto em dimensões mais amplas da vida social.

Nesse sentido, quando a música apresenta-se como uma atividade centralizadora de parte das atenções e práticas da criança autista, as aulas de musicalização ganham ainda maior importância, aumentando também a responsabilidade no desenvolvimento sistemático e bem acompanhado por parte dos profissionais responsáveis.

4.4 Transformações a partir do envolvimento com as aulas de musicalização

Outro aspecto percebido principalmente no discurso dos pais foi a perspectiva comparativa mais ampla entre as características das crianças antes e depois das aulas de musicalização. Tais perspectivas indicam principalmente a observação de mudanças comportamentais, pensadas a partir de situações que aconteciam com a criança antes das aulas e o que aconteceram com elas depois das atividades musicais.

Inicialmente, é importante recapitular algumas informações para que possamos lembrar o que se espera do comportamento de uma pessoa autista: fracasso para fazer contato

visual, olhar para rostos, exibir comportamento imitativo, responder quando seu nome é chamado, expressar interesse em jogos sociais e demonstrar entusiasmo ao interagir com outros. Adicionalmente, é possível notar afeto mais embotado e demonstração de uma preferência por brincarem sozinhas. Além disso, ocorrem atrasos de comunicação de forma geral, pois não apenas a fala é atrasada, mas também o uso de gestos sociais (p. ex., apontar) para obter ou compartilhar atenção (WHITMAN, 2015, p. 41).

Tais características compõem o que comumente se espera de uma pessoa com autismo. No entanto, o que vemos no relato de Joana são pessoas transformadas através da música. Comportamentos inibidos que afloram, inquietações que acalmam, estereotípias que viram gestos coordenados com o ritmo musical, olhares que buscam interação, entre outros. Vejamos o que ela diz sobre essas transformações:

até a menina, a adolescente, que eu vi que o grau dela de autismo já era bem alto e ela no começo ficou com a mãozinha assim [tapando o ouvido] de repente ela já estava começando a fazer os gestos também. A menina também que tava do meu lado que colocou o dedo no ouvido aí eu pensei assim “ih, será que ela vai suportar, por conta da batida de palma”, (...) e aí de repente ela começou a fazer também os gestos, e participar da música e bater palma...(JOANA, 2019)

Esse é um relato de uma vivência acontecida durante a aula de musicalização em que foi percebida pela entrevistada a transformação de um estado de isolamento ou de hipersensibilidade, para um estado de interação e diversão. A partir das atividades desenvolvidas, pude notar que a transformação de tais comportamentos destacados pela entrevistada pode ser resultante de uma persistência do educador musical nas aulas de musicalização, bem como no fortalecimento da relação entre o professor e o aluno, a fim de minimizar situações desconfortáveis por meio da confiança construída no cotidiano das aulas.

Hammel e Hourigan (2013) dizem que “quando a confiança é alcançada na relação estudante/professor, frustração e ansiedade serão aliviadas consideravelmente” (p. 77)²¹. Adicionalmente, entendo que não apenas a frustração e a ansiedade, mas outros comportamentos prejudiciais ao aprendizado podem ser minimizados com a prática das aulas, tornando a convivência cada vez mais frutífera e enaltecadora de potencialidades.

Já no próximo relato, da mãe de Guilherme, poderemos perceber a transformação que aconteceu ao longo das aulas de musicalização, principalmente no despertar de Guilherme por um interesse particular pela música, sobrepondo, inclusive, o interesse pela piscina ou por outras

²¹ “When trust has been achieved in a student/teacher relationship, frustration and anxiety will be greatly alleviated”

atividades do Instituto. Vejamos o que Cláudia diz sobre quem era seu filho antes e depois das aulas de musicalização:

[...] ele antes não se interessava muito. A gente já tinha ido, né, na musicalização ... e ele ficava na piscina... depois ele foi ouvindo as músicas e aí começou se aproximando, aos poucos. E hoje ele tá lá na roda de musicalização, cantando junto, tocando o violão dele junto e o antes é que ele ficava recuando. E hoje, o depois, é que ele ama a musicalização. Ele só fala nisso. Quando chega na segunda ele só quer a musicalização, nem fala tanto mais na piscina, só fala na musicalização. Porque a música chamou muito assim a atenção dele. E eu acredito que ele se sente muito feliz cantando. (CLÁUDIA, 2019)

Essa evolução de Guilherme foi sentida também por nós, professores, ao longo dos meses. No início, a piscina era sua principal motivação para ir ao Instituto. Aos poucos, enquanto as aulas de musicalização iam acontecendo, percebemos uma mudança de foco no interesse e na atenção dele. Tanto que Guilherme, mais tarde, ganhou um violão da mãe e não soltava o instrumento por nada. Era comum, nos últimos meses, a presença dele nas aulas de violão das mães. Ele sentava junto, pedia músicas e ouvia o som dos nossos instrumentos. De certa forma, percebemos que ele entendeu que aquele espaço não era ainda o espaço exclusivo das crianças, mas sim das mães, e isso fazia com que ele se aquietasse ao nosso lado, cantarolando as músicas de banho tomado e aguardando a hora da aula de musicalização das crianças começar.

Esse comportamento de Guilherme em ser paciente e observador era reforçado por nós, durante as aulas das mães, e ele acabava repetindo esse comportamento nos dias seguintes. Hammel e Hourigan (2013) reforçam que “se o estudante está recebendo um certo tipo de reação favorável ou estimulante do professor, ele vai repetir esse comportamento”. Era o caso de Guilherme, que recebia a aprovação não apenas dos professores, mas também de sua mãe e das outras mães participantes.

Rogério, pai de Guilherme, também nos relatou algo sobre seu filho que vai na direção do comportamento sobre seu “antes e depois”:

Guilherme antes, Serginho, era um menino que não andava em todos os lugares, porque se a gente fosse num shopping com ele, quando ele via muita gente, ele ficava nervoso, agitado. Se ele fosse pra uma festa de aniversário, ele chegava no pula-pula e só queria ficar naquele lugar, não deixava outras crianças brincar. Começava a chorar... Não tinha interação com outras crianças. E hoje a gente vê Guilherme interagindo com todas as crianças, Guilherme brincando com outras crianças. Aceita o “não”... A gente conversa... Quando a gente dá um “não” antes ele chorava, brigava, mordida, se batia, e hoje a gente vê um Guilherme que a gente fala para ele um “não” e ele aceita. Hoje a gente leva Guilherme... como ontem eu levei Guilherme

para o shopping, tinham várias pessoas na fila; ele foi lá pro final da fila, enquanto não chegou a vez dele, ele não reclamou. Então a gente vê que cada dia Guilherme tem crescido. Cada dia Guilherme tem evoluído. Hoje Guilherme sabe ler, que ele não sabia ler. Sabe escrever, que ele não sabia escrever. Então a gente vê, cada dia, a evolução de Guilherme, né? (ROGÉRIO, 2019)

Esse é um depoimento que mostra a evolução de Guilherme de maneira geral. Quase que um desabafo de seu pai fazendo um apanhado de muitos pontos no comportamento de seu filho que melhoraram desde que entraram no Instituto Revertendo o Autismo. Mudou com relação à sua própria agitação, à irritabilidade e ao querer ficar sozinho. Transformou-se ao lidar com a negativa dos pais e com a necessidade de esperar, além de adquirir habilidades como aprender a ler e a escrever.

Frisamos que esse relato não diz respeito a mudanças ocorridas *por causa* da música. No entanto, Guilherme é um caso bastante relevante para nós, pois seus pais passaram a frequentar o Instituto porque viram a propaganda das aulas de musicalização. Em outras palavras, a prática musical os levou a um centro de tratamento que, posteriormente, proporcional ao seu filho imensas transformações positivas, inclusive na área da comunicação e do comportamento social.

Agora, porém, vejamos a resposta de Rogério quando perguntamos especificamente com relação ao auxílio da música na evolução de seu filho:

*Pra mim muitos ponto positivos, Serginho. Uma das coisas que eu vejo é o seguinte: ele melhorou [no] interagir, se comunicar, alegria é diferente... E, além de tudo, ele se comunicar com adulto, adolescente e criança, coisa que ele não fazia, né? Principalmente com criança da idade dele, ele recuava. **E hoje a gente vê Guilherme no momento da musicalização ele interagindo com todas as pessoas, aonde ele toca, dança e pula, né?** Então, pra mim, a musicalização é importantíssima. Como eu disse antes, a musicalização é top. (ROGÉRIO, 2019)*

Vemos aí não só a transformação na maneira de interagir com outras pessoas e melhorar a sua comunicação, mas, um ponto especial que Rogério cita: a alegria de seu filho. “Alegria é diferente”, ele diz. Portanto, podemos deduzir que mesmo a musicalização não sendo a única responsável pela evolução de Guilherme, ela contribuiu significativamente para essa evolução, ao oferecer um espaço onde a interação com outras crianças e adultos se fez presente. É como alguém que está aprendendo habilidades novas e encontra um local onde essas habilidades podem ser testadas e, até, estimuladas.

Entendo que as aulas de musicalização proporcionaram a Guilherme a oportunidade não apenas de se conectar com outras pessoas, mas consigo mesmo. Como seu pai disse, “aonde

ele toca, dança e pula”. Em outras palavras, ele está dizendo que o espaço da aula de musicalização era um espaço propício para a criança ser criança, viver sua infância e fazer coisas de criança, como brincar e explorar sons e gestos.

Outro aspecto destacado nas falas dos pais relacionado às transformações mais gerais diz respeito à reatividade a estímulos sensoriais. Para isso, destacamos aqui o depoimento de Joana, onde tal assunto apareceu com maior força. Vimos que uma das características do autismo é a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais: respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e aparente indiferença à dor, calor ou frio (WHITMAN, 2015). A hiperreatividade ao som, no caso das aulas de musicalização, são, muitas vezes, um desafio para o professor. Porém, veremos como Joana trabalhou muito bem isso em Maria para que ela pudesse participar de atividades musicais sem o sofrimento inicial:

Porque antigamente qualquer som alto, até uma pessoa discutindo, ela ia pro canto da parede e colocava a mão no ouvido. Questão assim de bomba, ela ficava assim transtornada. Eu mesmo até essa virada de ano depois que ela nasceu eu praticamente não rompo ano. Eu rompo ano com ela deitada na cama e eu ajudando ela a tapar os ouvidos porque ela fica desesperada com essa coisa de bomba.(...) Nas apresentações da escola ela ficava em pânico. Ela não subia em cima do palco, não ficava junto das crianças, por causa da caixa de som. Mas aí eu ia, ficava ali 20 minutos, 30 minutos, ela se esperneando assim jogando perna. Eu revezando de braço com o pai dela, pra ela ir aguentando e ir se acostumando. (...) Mas assim, eu ficava até onde eu sentia que dava pra ficar. Até que ela se acostumou e ela passou a subir em cima do palco e se apresentar assim como se aquilo ali nunca tivesse acontecido.(JOANA, 2019)

O depoimento de Joana nos faz lembrar a citação de Louro (2006, p. 27) que diz que “não deve haver grande distância entre educar e reabilitar através da música”. Nesse último relato, Joana revela para nós um drama que muitos pais de crianças autistas vivenciam: o lidar com a hipersensibilidade auditiva. Muitos pais se perguntam como participar de cerimônias sociais onde o som pode ser um imenso obstáculo para a regulação sensorial da criança.

No caso dela, percebemos que ao longo das aulas de musicalização a exposição de Maria aos instrumentos musicais serviu de auxílio para que ela fosse se habituando ao volume e ao timbre desses instrumentos. Era comum ela tocar um chocalho e levá-lo ao ouvido, nitidamente explorando e reconhecendo um som novo. Acredito que esse tipo de atividade vai servindo de preparo auditivo para que a criança possa ir se acostumando a alturas, timbres e volumes que provocam sua sensibilidade. Esse manuseio do som faz com que o que antes era desconhecido e ensurdecido possa ser conhecido e regulável sensorialmente.

Em muitos casos, nas nossas aulas, vimos mães que traziam bloqueadores auditivos e a criança ficava na roda de musicalização sem crises e cantando. Hammel e Hourigan (2013) recomendam que “uma estratégia bem sucedida é criar uma cultura de sala de aula que encoraje vozes suaves, sons com propósito, e sensibilidade para as necessidades auditivas de todos os estudantes” (p. 110). É um objetivo que precisa, antes de tudo, ser compartilhado com todos que fazem parte da sala de aula e uma cultura até mesmo da instituição na qual a musicalização está inserida. O respeito ao som, ao volume, ao timbre, às individualidades sonoras de cada estudante está acima de qualquer comportamento que possa comprometer esse equilíbrio.

Um outro aspecto importante da musicalização é quando partimos da realidade musical vivenciada pelo aluno e vamos na direção de compreender a possibilidade de expansão do próprio universo de vida daquele indivíduo. É essa expansão de vida que encontramos em outro trecho, em que Joana conta a relação de Maria com a música antes e depois das aulas de musicalização, enfatizando o processo de socialização:

*Antes, como eu já falei, ela sempre gostava de música, só que ela cantava mais sozinha. Ela ficava mais pra ela, ela tinha a música só pra ela. E agora não, ela já chama outra criança pra cantar, não só criança, mas adulto também. Quando chega aqui em casa o pessoal vem visitar, tem umas primas minhas que vêm pra dormir aqui às vezes, né? E aí todo mundo que chega aqui em casa ela pega o violão, vai lá pro terraço e começa a cantar na frente de todo mundo, entendeu? Assim **ela perdeu aquela coisa de ficar só pra ela, de querer se isolar**. Ela está mesmo na multidão! Ela quer levar a música dela pra todo mundo ver, participar, cantar com ela, ela vai se amostrar mesmo! (JOANA, 2019)*

As aulas de musicalização contribuíram na vida de Maria ao ponto de ela “perder aquela coisa de ficar só pra ela, de querer se isolar”. Isso tem um significado importante quando estamos falando de crianças neurotípicas e, mais ainda, quando falamos de crianças autistas. Não por serem “especiais”, mas pelo reconhecimento incontestado de características limitadoras do comportamento social que, ao contato constante e diligente com a música, são minimizadas. Imaginemos a alegria dessa criança ao expor o violão para seus familiares. E imaginemos o inverso: a alegria dos familiares ao ver isso acontecendo. A quantidade de estímulo verbal e emocional que a criança vai receber por estar impressionando as pessoas à sua volta por, literalmente, romper com características esperadas de sua condição de vida.

Por fim, relembramos que Penna (2015) nos diz que a musicalização deve adotar um conceito de música aberto e abrangente, que abrigue as diversas manifestações sonoras potencialmente disponíveis atualmente, em especial as que resultam das experimentações do próprio aluno. Pois bem, registramos o relato de Joana com relação ao espaço sonoro de Maria

e suas experimentações, buscando um desenvolvimento da escuta para ampliar suas percepções e melhorar seu convívio social e com os estímulos externos:

Maria passou a reconhecer o som de vários instrumentos. Ela reconhece o som de um violino, de um violoncelo, de uma flauta, e de coisas que estão ao redor: do vento, ela observa uma galinha cantando, a cachorra latindo, ela passou a observar mais as coisas ao redor dela, através do som. Ela tem uma sensibilidade no ouvido. E de tanto trabalhar essa questão de som, de música, ela foi se acostumando com tudo isso. Hoje você não sente que ela não tem tanta sensibilidade no ouvido, porque foi trabalhando isso, né? (JOANA, 2019)

Temos em Joana o exemplo de uma mãe que decidiu olhar com empenho para as potencialidades de sua filha. Que quero dizer com "olhar com empenho"? Significa olhar com ação. Não ficar paralisada, contemplando virtudes ou lamentando deficiências. É perceber que a filha gera sorrisos ao menor contato com a música e decidir aprender a tocar violão. É entender que a música desperta na sua filha a habilidade de socialização, tão embotada em pessoas com autismo, e incentivar que Maria usufrua da música em aulas semanais em um Instituto perto de sua casa. Mesmo sabendo que isso implica em tempo de deslocamento, estabelecimento de rotina, arrumar-se para sair de casa, ir mesmo sem querer, etc. É enfrentar os desafios ciente de que os benefícios serão maiores que os obstáculos. Em essência, é assumir a responsabilidade de ser mãe, de educar.

Enquanto educador musical, é gratificante quando encontramos pais dedicados e disciplinados com a função de serem pais. Inevitavelmente, sentimo-nos contemplados também enquanto professores, tendo a oportunidade de testemunhar os benefícios que a música proporciona, assistindo às crianças agindo, interagindo e reagindo ao ritmo, à melodia, ao som dos instrumentos. Assistir crianças como Maria ensaiando movimentos labiais para cantar determinado trecho da música e, por causa disso, perceber a melhoria da pronúncia das palavras é revigorante; acende nossa esperança em relação à arte.

Por fim, participar do trabalho científico de acompanhar essas pessoas além da aula, através das entrevistas, permite-nos tomar conhecimento de eventos como a musicalização da sala de aula de Maria. Uma grata surpresa no meio do caminho que abre margens para avaliarmos a potência que a música tem de mover o indivíduo na direção da expressividade de seu ser, de seus interesses, de ligar-se a outros seres e de estreitar relações já estabelecidas, como o caso de uma mãe e uma filha.

Nesse sentido, o resultado final é o estímulo para que continuemos trabalhando, pesquisando, estudando e gerando conteúdo científico para que mais pessoas possam saber dos

atributos oferecidos pela música para pessoas com TEA. No nosso registro de diário de campo do dia 18 de novembro de 2019, pudemos ouvir Guilherme e Pedrinho cantando afinados uma música que costumavam emudecer:

Fizemos os exercícios vocais, seguidos da música do "Olá, bom dia". Desta vez, percebi que não somente Guilherme respondeu na hora, como também Pedrinho. E afinados. (Diário de campo, 18 de novembro de 2019)

Por que atribuir à música tanta importância com relação às transformações nas vidas de crianças autistas? A explicação não se esgota nas já apresentadas neste trabalho e, para acrescentarmos mais uma visão, trazemos aqui o relato de Gattino (2015) a respeito dos neurônios-espelho:

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)

Em meio a tantas deficiências e prejuízos cognitivos e sensoriais, a música tem a característica de estimular o cérebro das crianças autistas com uma eficácia comprovada. Restamos a responsabilidade de levarmos adiante esse conhecimento para mais famílias e instituições. Cabe aqui a reflexão acerca da distância ainda existente entre esses conhecimentos e os nossos cursos de formação superior. Muitos professores saem formados dos cursos de licenciatura e bacharelado em Música sem conhecer o seu potencial de aplicação nos contextos dos transtornos mentais, em especial o autismo. Portanto, levemos esse conhecimento adiante, para que mais crianças possam ser beneficiadas; para que mais escolas disponham da música desde as primeiras idades infantis e para que nosso ensino superior abarque também a relação da música com a saúde mental de maneira mais assertiva e direta. Sem dúvida, a sociedade como um todo sai beneficiada desse esforço coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou observar o desenvolvimento das crianças autistas do Instituto Revertendo o Autismo e constatar, também, como os pais perceberam esse desenvolvimento. A conclusão que chegamos é que as aulas de musicalização contribuíram para que as crianças do IRA melhorassem em questões cruciais para pessoas diagnosticadas com o Transtorno do Espectro do Autismo, tais como a interação social, a linguagem, os comportamentos estereotipados e o aprendizado musical. Os pais tiveram um papel fundamental no trabalho, funcionando como incentivadores e incentivados dentro das aulas de musicalização. O desenvolvimento de seus filhos foi confirmado através das entrevistas que fizemos e, mais que isso, foi estimulado também fora do ambiente da ONG. Em casa, na escola, na casa de parentes, em outras terapias ou locais públicos, as crianças continuaram fazendo as atividades realizadas com seus pais, mostrando a influência que a música exerce na memória dessas pessoas.

Quanto aos objetivos específicos, nós pudemos esmiuçar uma literatura considerável sobre o assunto, entendendo que este é um tema em constante discussão, com novas terminologias, novos dados e descobertas científicas que confirmam ou modificam o que vem sendo estudado. Pudemos nos debruçar sobre uma literatura em crescimento buscando entender como acontece o desenvolvimento musical em crianças autistas, comparando, inevitavelmente, com o trabalho que vinha sendo realizado no Instituto.

Outro ponto importante que pudemos detalhar neste trabalho foi o processo pedagógico das aulas de musicalização do Instituto Revertendo o Autismo, registrando o planejamento das aulas, o diário de campo com uma descrição de cada encontro, a organização do repertório e sua aplicação durante as aulas, entendendo que a aula de musicalização começava antes mesmo de chegar a segunda-feira – dia que realizávamos as aulas – quando planejávamos cada encontro, analisando suas potências e lacunas, buscando, também, refletir sobre as individualidades presentes nas aulas, gostos musicais, sensibilidades, características de comportamento a serem enaltecidas ou evitadas. Tudo isso fez parte da elaboração das aulas.

Uma outra grande reflexão que este trabalho buscou fazer foi sobre as adaptações pedagógicas necessárias para que as aulas de musicalização pudessem contemplar as características do autismo. Cantar mais lento, articular melhor as sílabas, evidenciar e buscar o contato visual, repetir trechos, dar tempo à responsividade de cada criança, apostar na rotina, envolver os pais e estimulá-los a brincarem, mudar o ambiente, intercalar músicas mais agitadas com outras mais lentas, induzindo o relaxamento e a autorregulação, entre tantas adaptações que fizemos e constatamos os resultados através da participação efetiva das crianças.

E para que pudéssemos ouvir quem realmente conhece essas crianças, contamos com os depoimentos de seus pais e mães. Pessoas que acompanham essas vidas desde muito tempo, puderam participar das atividades não apenas para dar depoimentos. Mas brincaram, cantaram, dançaram e sorriram. Ao mesmo tempo, refletiram sobre essas práticas pedagógicas e nos deram a honra de poder entrevistá-los, ocasião em que pudemos constatar um profundo carinho por seus filhos, não obstante as dificuldades por que passam, ao mesmo tempo em que relataram a evolução de suas crianças ao longo das aulas de musicalização. Evolução essa, admitimos, muitas vezes confundida com outras terapias e atividades realizadas pelas crianças, mas que, quando se falava na música, logo vinham lembranças de crianças interagindo, puxando outras, participando efetivamente e levando esse conhecimento para outros ambientes. A devoção de alguns pais nos comoveram profundamente, evidenciando o empenho em amar seus filhos e buscar o melhor possível para eles.

Este trabalho nos possibilitou perceber o quanto o tema autismo e música precisa ser estudado e discutido, especialmente no que se refere à área de formação de professores para que possamos atender a um público que existe, mas que, comumente, encontra dificuldades em oferecer um serviço adequado para pessoas com autismo. Pudemos também perceber os avanços que a ciência vem fazendo ao relacionar música e cérebro, demonstrando através de imagens o quanto nosso cérebro responde ativamente à atividade musical. Já um outro aspecto visto aqui diz respeito aos possíveis efeitos negativos que a música também pode trazer, especialmente quando falamos de hiperssensibilidade auditiva, acendendo uma luz vermelha para os professores não saírem indiscriminadamente colocando música sem pensar em volume, timbre e intensidade.

Vimos também as características atualmente atribuídas às pessoas com autismo através dos manuais de transtornos e doenças mentais. Essas mesmas características servem para que possamos reconhecê-las quando aparecerem diante de nossos olhos, mas, igualmente, para transpormos, quando possível, através das práticas musicais. Vimos a distinção entre musicoterapia e educação musical, entendendo que o objetivo da primeira diz respeito aos processos de reabilitação do paciente, enquanto a segunda tem como objetivo o aprendizado dos elementos musicais como ritmo, melodia, harmonia, timbre, pulsação, notação, entre outros. Percebemos também o quanto a educação musical especial tem crescido e vem ocupando espaços institucionais, apesar de ainda haver uma grande carência em termos de oferta de serviços em instituições como universidades, escolas e ONGS.

Outro ponto que este trabalho ressalta, especificamente no seu capítulo 3, é a diferença que faz quando diretores de instituições conhecem a importância que a música exerce no

desenvolvimento de crianças autistas, extrapolando o caráter recreativo que a música também possui, mas indo além, na direção de aspectos terapêuticos e pedagógicos. Esse conhecimento dá suporte para que o trabalho seja desenvolvido em parceria com outros profissionais e, inclusive, com os pais das crianças, saindo de uma prática segregadora para uma prática inclusiva de fato.

Já com relação aos limites deste trabalho, enfatizamos que ele é uma visão muito restrita de uma realidade local (cidade de Cabedelo, Paraíba), com um universo pequeno de crianças (cerca de 10) e que trabalhou em um ambiente não necessariamente dedicado à música, pois competíamos a atenção com o campinho, a piscina e a roda de conversa de outros pais. Outra lacuna deste trabalho diz respeito à quantidade de entrevistados, visto que algumas pessoas que entrevistamos no início acabaram saindo do Instituto e, portanto, não pudemos fazer o fechamento com eles.

Porém, este trabalho também auxilia nos estudos futuros a respeito da relação da educação musical com o autismo, trazendo relatos de pais e reforçando essa perspectiva agregadora das aulas de musicalização com a presença ativa dos cuidadores. Em outro aspecto, abre margem também para que as instituições possam ver a musicalização como uma aliada do processo terapêutico-pedagógico, trazendo o professor de musicalização para o rol dos profissionais que atendem às famílias. Do ponto de vista científico, o trabalho reforça as características das pesquisas qualitativas, trazendo elementos como a subjetividade para o campo acadêmico, especialmente no que diz respeito ao registro dos sentimentos e percepções de pais de crianças autistas, tão pouco ouvidos em trabalhos desse tipo. Por fim, espero contribuir com uma reflexão sobre a importância da música no desenvolvimento de crianças diagnosticadas com o TEA, valorizando a música como uma ferramenta inestimável na realização de progressos na vida dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

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

BREINBAUER, C. Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: introducción al Modelo DIR y la terapia Floortime o Juego Circular. *Revista de la Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes*, Peru, n. 11, 2006.

BRUSCIA, Kenneth E. *Definindo a musicoterapia*. 2ª Ed. Trad. Mariza Vellozo Fernandez Conde. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

Catherine Y. Wan et al., Auditory-Motor Mapping Training as Intervention to Facilitate Speech Output in Non-Verbal Children with Autism: A Proof of Concept Study, *PLoS ONE* 6, nº 9 (2011): e25505, doi:10.1371/journal.pone.0025505

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

CLÁUDIA. *Entrevista concedida por Cláudia Lima a Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho em João Pessoa/PB*. Arquivo de áudio digital [mp3], duração 00:12:59, João Pessoa/PB, 16 ago. 2019.

CORREA, Bianca, et al., Metas de socialização e estratégias de ação de mães de crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista, *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 24, n. 2, p. 293-308, Abr.-Jun., 2018

COSSIO, Anelise do Pinho, et al., Benefícios e nível de participação na intervenção precoce: perspectivas de mães de crianças com perturbação do espectro do autismo, *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 23, n. 4, p. 505-516, Out.-Dez., 2017

COSTA-GIOMI, Eugenia. Los beneficios extramusicales del aprendizaje del piano. ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ISME-SADEM), 3., Mar del Plata, 2001. Anais...Mar del Plata, Argentina, 2001.

DE LIMA, Tiago de Moraes Tavares. *Música e invocação: uma oficina terapêutica com crianças com transtornos de desenvolvimento*, São Paulo, USP, 2012.

DE OLIVEIRA, Glauca Freire. *Avaliação do aprendizado musical de crianças com transtorno do espectro do autismo em aulas de percussão*, Belém, UFPA, 2015.

DE SOUZA, Leonnardo Limongi. *Música e deficiência: processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical*, João Pessoa, UFPB, 2017.

FACHNER, J. Wanderer between worlds – Anthropological perspectives on healing rituals and music. *Music Therapy Today*, v.8, p. 166-195, 2007.

FANTINI, Renata Franco Severo; JOLY, Ilza Zenker Leme; ROSE, Tânia Maria Santana de. Educação musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos, *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, nº 36, p. 36-54, jan./jun.2016

FERREIRA, J. G. P. A influência da performance vocal no desenvolvimento das funções cognitivas e comunicativas da linguagem oral da criança, *Per Musi*, Belo Horizonte, n.15, 2007, p. 72-77.

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

FIGUEIREDO, Camila Fernandes. *A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação*, Curitiba, UFPR, 2016.

FIGUEIREDO, Felipe Grahl. *Musicoterapia improvisacional aplicada à comunicação pré-verbal de crianças com transtornos do espectro autista: ensaio controlado randomizado*, Porto Alegre, UFRGS, 2014.

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.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudo de psicopedagogia musical*. Trad Beatriz A. Cannabrava. Coleção novas buscas em educação. 2ª ed. São Paulo: Sumus, 1988.

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

GATTINO, Gustavo Schulz. Algumas considerações sobre os efeitos negativos da música. *Revista Música Hodie*, Goiânia, V.15 - n.2, 2015, p. 62-72

GATTINO, G.; RODRIGUES, I.; SILVA, A. *Integração Audiovisual em Musicoterapia: Constatações a partir das Neurociências*. In: FÓRUM PARANAENSE DE MUSICOTERAPIA, 14., Curitiba, 2012. Anais... Curitiba: AMT-PR, 2012.

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.

GREENSPAN, S. I.; WIEDER, S. Engaging autism: using floortime approach to help, children relate, communicate, and think. *Cambridge: Da Capo Press*, 2006.

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

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.

IRA. *Estatuto do Instituto Revertendo o Autismo* – IRA. Cabedelo, 13 de novembro de 2015.

JOANA. *Entrevista concedida por Joana Vieira a Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho em João Pessoa/PB*. Arquivo de áudio digital [mp3], duração 00:20:25, João Pessoa/PB, 14 ago. 2019.

KLEIDE. *Entrevista concedida por Kleide Teixeira a Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho em João Pessoa/PB*. Arquivo de áudio digital [mp3], duração 00:14:02, João Pessoa/PB, 16 ago. 2019.

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.

MOLNAR-SZAKACS, Isvan; HEATON, Pamela. *Music: A Unique Window into the World of Autism*, *Annals of the New York Academy of Sciences* 1252 (abril de 2012): 318-24

MOISÉS. *Entrevista concedida por Moisés Anton a Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho em João Pessoa/PB*. Arquivo de áudio digital [mp3], duração 00:14:02, João Pessoa/PB, 16 ago. 2019.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. *Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2015.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PARIZZI, Maria Betânia. *Influências da Educação Musical Especial no desenvolvimento vocal de crianças com autismo*, Repositório da UFSJ, 2017

OLIVEIRA, Stephan Malta; LAMPREIA, Carolina. Intervenção no autismo baseada na musicoterapia de improvisação e no modelo DIR-Floortime, *Revista InCantare*, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 1-156, jan./jun. 2017.

PENDEZA, Daniele; DALLABRIDA, Iara Cadore, Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais, *Revista da ABEM*, Londrina, v.24, nº 37, p. 98-113, jul./dez. 2016.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia, *Revista Claves*, João Pessoa, n. 2, p. 87-98, Novembro, 2006.

REIS, Helena Isabel da Silva; PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva. Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo, *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 3, p. 325-336, Jul.-Set., 2016

RODRIGUES, Jessika Castro, *Caminhos de formação em música de estudantes com transtorno do espectro do autismo em uma escola técnica em música*, Belém, UFPA, 2014.

RODRIGUES, Jessika Castro; DEFREITAS, Áureo Déo; SILVA, Letícia. Educação Musical Inclusiva: Aulas de Violoncelo em Grupo para Crianças e Adolescentes com Diagnóstico de Autismo e sem Diagnóstico de Transtorno. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. Anais... Vitória: ABEM, 2011. p. 2441-2447.

RODRIGUES, Jessika Castro; DEFREITAS JÚNIOR, Áureo Deo. “O diploma é a coisa mais importante do mundo!”: relato de um caso de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para adquirir um diploma no curso técnico em música, a partir da visão do aluno e de sua cuidadora. *Opus*, v. 24, n. 2, p. 140-158, maio/ago. 2018.

RODRIGUES, Viviane; ALMEIDA, Maria Amélia. Modelagem em vídeo para o ensino de habilidades de comunicação a indivíduos com autismo: revisão de estudos, *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 23, n. 4, p. 595-606, Out.-Dez., 2017

ROGÉRIO. *Entrevista concedida por Rogério Lima a Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho em João Pessoa/PB*. Arquivo de áudio digital [mp3], duração 00:12:59, João Pessoa/PB, 16 ago. 2019.

SACKS, Oliver. *Alucinações Musicais : relatos sobre a música e o cérebro / Oliver Sacks ; tradução Laura Teixeira Motta – São Paulo : Companhia das Letras, 2007.*

SAMPAIO, R. T. et al. A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. *Per Musi*. Belo Horizonte, n.32, 2015, p.137-170.

SANTOS, C. C. O áudio poema como ferramenta musicoterápica da técnica comportamental para o desenvolvimento do autista na escola, *Revista Brasileira de Musicoterapia*, Ano XIX, Ed. Especial, p. 206-211, 2017.

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.

SCHMIDT, Carlo. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme, *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 18, n. 2, p. 179-194, Abr.-Jun., 2012

SCHÜNEMANN, Aneliese Thönnigs; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música, *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 119-131, jul./dez. 2011

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Org.). *A formação do professor de música no Brasil*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. 188 p.

SPINAZOLA, Cariza de Cássia et al. Crianças com Deficiência Física, Síndrome de Down e Autismo: Comparação de Características Familiares na Perspectiva Materna na Realidade Brasileira, *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 24, n.2, p. 199-216, Abr-Jun., 2018

UNESCO. *Declaración de Santiago*. 1993. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/necesidades_basicas_de_aprendizaje_estrategias_de_accion/#>. VtRPwOb0-FE>. Acesso em: 05 abr. 2020.

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

ZIMMER, Paulyane Nascimento; RODRIGUES, Jéssika Castro; DEFREITAS, Áureo Déo. Educação musical e transtorno do espectro autista: análise da produção em revistas brasileiras de Artes/Música Qualis A1 e seus anais de eventos regionais e nacionais (2006-2016). *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, p. 149-166, jan./jun. 2018.

APÊNDICES

CARTA DE ANUÊNCIA DO INSTITUTO REVERTENDO O AUTISMO



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Educação musical e autismo: um estudo do desenvolvimento das crianças a partir da percepção dos pais”, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Dr. Fábio Henrique Ribeiro cujo objetivo é conhecer a percepção dos pais a respeito do desenvolvimento de seus filhos, que participam das aulas de musicalização no Instituto Revertendo o Autismo.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, em 05/05/2019.

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela instituição ou pessoa por ele delegada

Moisés Ortega X. A. A. Varandas
PSICÓLOGO
134CRP 5678

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre “Educação musical e autismo: um estudo do desenvolvimento das crianças a partir da percepção dos pais” e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho aluno do Curso de Mestrado em Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Henrique Ribeiro.

Os objetivos do estudo são **como acontece o desenvolvimento de crianças autistas na aula de musicalização no Instituto Revertendo o Autismo e como os pais percebem esse desenvolvimento** (objetivo geral) e 1) Discutir o processo de desenvolvimento musical em crianças autistas; 2) Descrever o processo pedagógico das aulas de musicalização no Instituto Revertendo o Autismo; 3) Refletir sobre as adaptações de práticas educativas de musicalização para crianças autistas; e 4) Apresentar e discutir as percepções de pais sobre o desenvolvimento musical dos filhos antes, durante e após as aulas de musicalização. (objetivos específicos).

A finalidade deste trabalho é contribuir para conhecer melhor a visão dos pais a respeito da musicalização infantil para crianças autistas, buscando retratar depoimentos da repercussão dessas aulas também no ambiente familiar.

Os participantes poderão conhecer melhor a realidade de cada família, ouvindo relatos de práticas musicais replicadas em casa que funcionaram. Poderão conhecer mais sobre pesquisas científicas que envolvem os temas educação musical e autismo, além de participarem de um espaço não só de musicalização para pais e crianças, mas também de um ambiente de escuta e reflexão acerca das práticas realizadas. Para a comunidade, trata-se de mais um trabalho sobre educação musical e autismo, ainda raros no campo da educação musical, mas cada vez mais crescente. Além disso, na comunidade de pais frequentadores do Instituto Revertendo o Autismo, haverá o benefício de estreitamento dos vínculos de amizade, criando uma verdadeira rede de troca de informações.

Solicitamos a sua colaboração para participação em entrevistas individuais e em grupo, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, mas pode trazer desconfortos com lembranças e informações pessoais.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo

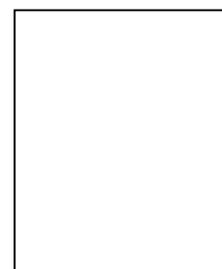
Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBERSVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão

dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTA MOMENTO 1 (PAIS)

1. Seu filho costuma ouvir música em casa?
2. Como ele reage à música?
3. De 0 a 10, que nota você daria para a presença da música na sua casa? Explique.
4. Você já leu ou soube de algum estudo que relacione a música ao autismo?
5. Quais as músicas que seu filho gosta de ouvir/cantar?
6. Seu filho tem hipersensibilidade a ruídos sonoros?

ENTREVISTA MOMENTO 3 (PAIS)

1. Aconteceu alguma mudança comportamental no seu filho depois das aulas de musicalização?
2. Como você está se sentindo depois do fim das aulas?
3. De 0 a 10, que nota você daria para a presença da música na sua casa? Explique.
4. Houve algum prejuízo no comportamento do seu filho durante os últimos meses?
5. Quais suas conclusões a respeito da musicalização infantil para crianças com autismo?

ENTREVISTA MOMENTO 1 (DIRETORES)

1. O que você entende por educação musical?
2. Qual o papel que a musicalização tem nas atividades do Instituto?
3. Você já ouviu relatos envolvendo a musicalização realizada no Instituto e o desenvolvimento das crianças? Se sim, o que você ouvia dos relatos?
4. O que você espera das atividades que faremos neste semestre?

ENTREVISTA MOMENTO 3 (DIRETORES)

1. O que você entende por educação musical?
2. Qual o papel que a musicalização tem nas atividades do Instituto?
3. Como você avalia o trabalho realizado neste semestre?

ANEXO 01

Schambeck (2016) relembra que as discussões sobre a universalização da educação ganharam destaque em 1981, ano Internacional da Pessoa Deficiente. Foi a partir desse debate que se chegou ao consenso de que as pessoas com deficiência deveriam ser incluídas em escolas comuns, evitando a segregação e o isolamento, em benefício da promoção da diversidade. Trata-se de uma visão de "escola para todos", onde as diferenças são reconhecidas e legitimadas e o aprendizado acontece na medida das necessidades de cada aluno, em função de suas limitações e potencialidades. O quadro a seguir foi elaborado por Schambeck (2016) e inclui documentos internacionais norteadores dessa política, bem como leis e decretos brasileiros:

1981	Declaração de Sundberg. Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração (Unesco, 1981) ¹
1990	Declaração da Tailândia – Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem ²
1993	Declaração de Santiago – resultou da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, com o objetivo de melhorar os níveis globais da qualidade de aprendizagem. ³
1994	Declaração de Salamanca (Unesco) ⁴
1999	Convenção Interamericana – Guatemala – Decreto n. 3.956, de outubro de 2001 ⁵
2007	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Visa à promoção, defesa e garantia das condições de vida com dignidade e à emancipação das pessoas com deficiência. ⁶
1988	Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1988 – Integração Social ⁷
1988	Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 ⁸
1990	Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990 – Concursos Públicos (assegura 5% das vagas para deficientes) ⁹
1991	Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991 – cotas de contratação para empresas privadas ¹⁰
1996	LDBEN, Cap. V. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ¹¹
1999	Portaria n. 1.679, de 02 de dezembro de 1999 – Acessibilidade para pessoas portadoras de deficiência física ¹²
2000	Lei n. 10.048, de 08 de novembro de 2000 – Atendimento aos deficientes (empresas/praças/sanitários etc.) ¹³

2001	Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 – Plano Nacional de Educação (objetivos e metas para implementar NEE) ¹⁴
2005	Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 – LIBRAS ¹⁵
2009	Lei n. 11.982, de 16 de julho de 2009 – Espaços Públicos adaptados ¹⁶
2012	Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 – Política de proteção a indivíduos com autismo ¹⁷
2013	Lei n. 12.796 – 04/04/2013 – Muda o cap. V da LDB alterando a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências ¹⁸
2015	Lei n. 13.146 – 06 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência ¹⁹
1994	Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994 (MEC). Determina a complementação nos currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. ²⁰
2001	Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001 – promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. ²¹
2003	Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. ²²
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação. ²³
2011	Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. ²⁴

1. Disponível em: <<http://www.faduers.rs.gov.br/legislacao/6/35>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

2. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2019.

3. Disponível em: <<http://www.cede.com.br/index.php/pesquisa/declaracoes>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

4. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2019.

5. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 fev. 2019.

7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm> Acesso em: 14 fev. 2019

8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 fev. 2019.

9. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 14 fev. 2019.

10. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8213cons.htm> Acesso em: 14 fev. 2019.

11. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 fev. 2019.

12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

13. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L10048.htm>. Acesso em: 14 fev. 2019.

14. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 14 fev. 2019.

15. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 14 fev. 2019.

16. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11982.htm>. Acesso em: 14 fev. 2019.

17. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 14 fev. 2019.

18. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 14 fev. 2019.

19. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 14 fev. 2019.

20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

21. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 14 fev. 2019.

22. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

23. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

24. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 14 fev. 2019.