



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

COMPORTAMENTOS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA COM PARES NOS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL E RECREIO
ESCOLAR

Paulyane Silva do Nascimento

Belém/PA

Março de 2013



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

COMPORTAMENTOS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA COM PARES NOS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL E RECREIO
ESCOLAR

Paulyane Silva do Nascimento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Trabalho parcialmente financiado pela CAPES e pelo PROCAD-NF/CAPES, através de bolsa de mestrado.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Simone Souza da Costa Silva

Co-orientador: Prof^º. Dr^º. Áureo Déo DeFreitas Júnior

Belém/PA

Março de 2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Nascimento, Paulyane Silva do, 1984-

Comportamentos de crianças com transtorno do espectro autista com pares nos contextos de educação musical e recreio escolar / Paulyane Silva do Nascimento. - 2013.

Orientadora: Simone Souza da Costa Silva;

Coorientador: Áureo Déo de Freitas Júnior.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2013.

1. Autismo em crianças. 2. Música - Instrução e estudo. 3. Interação social. I. Título.

CDD 23. ed. 155.45



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

COMPORTAMENTOS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA COM PARES NOS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL E RECREIO
ESCOLAR

Candidata: PAULYANE SILVA DO NASCIMENTO

DATA DA DEFESA: 05/03/2013

RESULTADO: _____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Simone Souza da Costa Silva (UFPA), Orientadora

Prof^o. Dr^o. Áureo DéoDeFreitas Júnior (UFPA), Co-orientador

Prof^a. Dr^a. Cleonice Alves Bosa (UFRGS), Membro

Prof^a. Dr^a. Marilice Fernandes Garotti (UFPA), Membro

Prof^a. Dr^a. Ana Emília Vita Carvalho (CESUPA), Membro

Prof^a. Dr^a. Celina Maria Colino Magalhães (UFPA), Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus* por confortar meu coração e manter-me serena frente aos momentos difíceis desta trajetória.

A meus pais, *Maria* e *Antônio*, por todo amor, apoio e dedicação sempre.

A meus irmãos *Júnior*, *Patrícia* e *Ademir* pelo companheirismo e compreensão.

Ao meu amigo e grande Amor *Daimam*, por todo auxílio, apoio e carinho: Te amo!

A minha madrinha *Noehmia (In Memoriam)*, frente ao incessante apoio, carinho, amor e orgulho pela minha caminhada: Obrigada por fazer parte da minha vida!

Aos meus grandes amigos de tantos momentos: *Tamy*, *Jussara*, *Marina*, *Thaciana*, *Eric*, *Tatiene* e *Theo*, pela torcida sincera e apoio incessantes.

A Professora *Hilma Khoury*, grande amiga e profissional que me ensinou muito sobre Psicologia e sobre a vida.

As queridas *Regina*, *Bárbara*, *Renata*, *Rafa*, *Maíra*, *Juliana Nóbrega*, *Dani*, *Anna Karen*, *Thamyris Maués*, *Thamires Vasconcelos*, *Fabíola*, *Milene*, *Ana Patrícia*, *Dani Reis*, *Kátia*, *Elisabeth*, *Dandara* e *Gabriela* pelo acolhimento, carinho, contribuições, gestos e palavras sinceros, que me ajudaram a seguir.

A todos que tornaram possível e extremamente enriquecedora a experiência PROCAD/UFRGS, em especial às equipes do PPGTPC/UFPA, NIEPED e CEP-RUA, e às Professoras *Cleonice Bosa*, *Débora Dell'Aglio* e *Silvia Koller*.

A equipe do Núcleo de atendimento a pessoas com necessidades específicas (NAPNE) da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) e aos alunos das Turmas Inclusivas de Percussão e Violoncelo, e seus familiares, por todo amor e dedicação. Em especial aos amigos sem os quais não chegaria até aqui: *Geyze*, *Gláucia*, *João Paulo*, *Lady Anny* e *Áureo*. Muito Obrigada pelas contribuições, parceria e carinho!

A minha orientadora Prof. *Simone Souza* pelas contribuições, apoio e carinho.

Ao co-orientador Prof^o. *Áureo DeFreitas*, pelo acompanhamento, contribuições e amor contagiante pela educação musical.

Aos *componentes das bancas examinadoras* do presente estudo (*qualificação e defesa*), pelo aceite em integrá-las e contribuições advindas de suas participações.

A *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior* (CAPES) e ao PROCAD-NF/ CAPES, pelo apoio financeiro.

Por fim, a todos que porventura tenha esquecido, mas que igualmente fazem parte da minha vida e desta trajetória: Muito obrigada!

Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levar um pouco de nós.

(Antoine de Saint-Exúpery)

SUMÁRIO

Lista de Tabelas	ix
Lista de Figuras	x
Resumo	xi
Abstract	xii
Apresentação	xiii

CAPÍTULO I

Introdução.....	1
Competência social e Transtorno do espectro autista.....	8
Teoria Bioecológica e Competência Social.....	11
A inclusão e a Competência Social.....	15
Música e Transtorno do Espectro autista.....	20
Objetivos.....	29
Expectativas do estudo.....	30

CAPÍTULO II

Método.....	30
Participantes.....	30
Delineamento.....	31
Instrumentos.....	31
Considerações Éticas.....	35
Local.....	35
Procedimento de Coleta dos dados.....	36
Procedimento de Análise dos dados.....	40

CAPÍTULO III

Resultados e discussão.....	42
Estudo de Caso: Participante 1.....	42
Perfil comportamental e desenvolvimental.....;	42
Contextualização da coleta (Recreio).....	43
<i>Comportamentos Funcionais e não funcionais</i>	43
Contextualização da coleta (Educação Musical).....	48
<i>Comportamentos Funcionais e não funcionais</i>	48
Estudo de Caso: Participante 2.....	55
Perfil comportamental e desenvolvimental.....;	55
Contextualização da coleta (Recreio).....	56
<i>Comportamentos Funcionais e não funcionais</i>	57
Contextualização da coleta (Educação Musical).....	61
<i>Comportamentos Funcionais e não funcionais</i>	62

CAPÍTULO IV

Considerações Finais.....	67
---------------------------	----

REFERÊNCIAS	72
--------------------------	----

APÊNDICE

Apêndice A: Protocolo de observação de comportamentos de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com seus pares.....	81
---	----

ANEXOS

Anexo A: Termo de Consentimento livre e esclarecido.....	89
Anexo B: Termo de consentimento livre e esclarecido (autorização para coleta em escola regular).....	90
Anexo C: Materiais e equipamentos.....	91
Anexo D: Carta de Aceite (Comitê de ética).....	92
Anexo E: Planejamento de aulas de Educação musical (Percussão).....	93

LISTA DE TABELAS**CAPÍTULO II**

Tabela 1. <i>Processo de ampliação das categorias do POCC-TEA (Santo, 2011), relacionadas à aproximação e interação com pares.....</i>	33
Tabela 2. <i>Definição dos termos fundamentais do Protocolo de observação de comportamentos de crianças com TEA com seus pares.....</i>	34

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO III

<i>Figura 1.</i> Laboratório de multimídia da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA).....	36
<i>Figura 2.</i> Instrumentos musicais utilizados nas oficinas de percussão infantil. Da direita para a esquerda: tambor, ganzá, coquinho, claves e cesta com organização dos instrumentos (da maneira disposta às crianças) – o tambor era disposto em frente à cesta.....	40
<i>Figura 3.</i> Frequência de iniciativas e respostas (funcionais e não funcionais) com pares no contexto de recreio - Participante 1.....	44
<i>Figura 4.</i> Frequência de iniciativas e respostas (funcionais e não funcionais) com pares no contexto de educação musical – Participante 1.....	49
<i>Figura 5.</i> Frequência de iniciativas e respostas (funcionais e não funcionais) com pares no contexto de recreio – Participante 2.....	58
<i>Figura 6.</i> Frequência de iniciativas e respostas (funcionais e não funcionais) com pares no contexto de educação musical – Participante 2.....	63

RESUMO

Nascimento, P. S. (2013). Comportamentos de crianças com transtorno do espectro autista com pares nos contextos de educação musical e recreio escolar (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.

O presente trabalho investigou características pessoais, ambientais e comportamentais que podem permitir ou dificultar/impedir a interação social de crianças com TEA com seus pares, assim como analisou os benefícios do contexto de educação musical como promotor desta interação. Para organizar as formas de emissão destes comportamentos elaborou-se o “Protocolo de observação de comportamentos de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com seus pares”. Participaram deste estudo duas crianças, do sexo masculino, com TEA, que cursavam o Jardim I em escolas privadas distintas, na cidade de Belém/PA. As crianças tinham idades de seis e cinco anos, respectivamente, e estavam regularmente matriculadas em turmas de percussão de uma Escola de Música da cidade de Belém/PA. Foram analisadas 3 sessões no ambiente de escola regular (durante o recreio), com duração de 20 min. cada; e 8 sessões no contexto de educação musical (aulas de percussão), 30 minutos cada. Os resultados mostraram que os comportamentos entre as crianças ASD com seus pares ocorreram em ambos os contextos, porém atingindo maior frequência no contexto livre (escola regular/recreio). Quanto aos benefícios da educação musical, O participante 1 (6 anos), cujo perfil era marcado pela aceitação de contato físico, aproximação e a busca pelo outro, obteve o aumento de comportamentos de iniciativas funcionais e a diminuição de respostas não funcionais. Verificou-se ainda, a ocorrência de iniciativas funcionais por meio de estereotípias, indicando que esta peculiaridade do transtorno pôde auxiliar a criança na aproximação e interação com os pares. Já no participante 2 (5 anos), com perfil marcado pela disponibilidade para contato, expressão emocional adequada ao contexto, e reciprocidade social (embora ocasional), pôde-se observar a grande influência do adulto no manejo comportamental da criança. Esta influência mostrou-se positiva (ao diminuir a emissão de comportamentos não funcionais) e negativa (ao prestar assistência demasiada, desconsiderando as potencialidades da criança e dificultando sua interação com os pares). Conclui-se que dada a baixa frequência de tais comportamentos, não se pode afirmar que as alterações verificadas são relacionadas exclusivamente à configuração deste ambiente, mas tão somente à contiguidade das possibilidades representadas pelo perfil da criança e a abertura que cada contexto permitiu para a expressão e estímulo destas potencialidades, assim como para a oferta de ferramentas que possibilitaram a apreensão ou reforçar de comportamentos propícios à interação social.

Palavras-chave: autismo, TEA, educação musical, interação social, comportamentos.

ABSTRACT

Nascimento, P. S. Children's behaviors with autism spectrum disorder with peers in the contexts of music education and school recess. Dissertation submitted to the Graduate Program in Behavior Theory and Research, Federal University of Pará. 2013. 121 pages.

The present study investigated personal characteristics, environmental and behavioral factors that may enable or impede/prevent the social interaction of children with ASD with their peers. Were analyzed the benefits of music education context as a promoter of this interaction. To organize the issuance of these forms of behavior, were elaborated the "Protocol observation of behaviors of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) with their peers". The study investigated two children, male, diagnosed with ASD, of the Garden I, of the regular schools of the city of Belém/PA. The children were six and five years old, respectively, and were matriculated in percussion' classes in Music's School from Belem/PA. Three sessions were analyzed at regular school environment (during recreation), lasting 20 min each; and 8 sessions in the context of music education (lessons percussion), 30 minutes each. The results showed that the behaviors among children with ASD and their peers occurred in both contexts occurred in both contexts, however reaching higher frequency in the context free (regular school / recreation). As to the benefits of music education, The participant 1 (6 years), whose profile was marked by the acceptance of physical contact, and a search for persons, obtained the increase of functional initiative's behaviors and decreased of non-functional's responses. Observed it was also the occurrence of functional initiatives through repetitive behaviors, indicating that this peculiarity could do helping the child to approach and interact with peers. Already the participating 2 (5 years), with a profile marked by touch, emotional expression appropriate to the context, and social reciprocity (though occasionally), we observed a strong influence of the adult in the child's behavior. This influence was positive (to reduce the emission of non-functional behaviors) and negative (when had the high assist disregarding the child's strengths and hindering its interaction with peers). We conclude that given the low frequency of such behaviors, we cannot say that the changes are related exclusively to this environment, but only to the contiguity of the possibilities represented by the profile of the child and openness of each context for the expression and stimulation of these capabilities, as well as for the provision of tools to permit the seizure or reinforce behaviors conducive to social interaction.

Keywords: autism, ASD, music education, social interaction, behaviors.

APRESENTAÇÃO

O Transtorno do espectro autista (TEA) é um quadro caracterizado por desvios qualitativos nas áreas de interação, comunicação e comportamentos repetitivos. Com manifestações precoces, que podem ser visualizadas antes dos três anos de idade, a busca pelo diagnóstico tem como um de seus principais marcadores a presença de um desenvolvimento social atípico.

A revisão da literatura tem mostrado a importância de interações com pares para a aquisição de habilidades sociais em crianças diagnosticadas com o transtorno, apontando para as possibilidades desenvolvimentais existentes. Além disso, estudos atuais têm ressaltado os benefícios de se aliar tratamentos tradicionais de acompanhamento (tais como fonoaudiologia, psicoterapia, etc.), a atividades envolvendo ludicidade, artes e música como forma de promover o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com TEA.

Trabalhos com a utilização da música têm merecido grande destaque e revelado um consistente avanço em termos de ganhos comportamentais em crianças com TEA, seja através de intervenções que contemplem um formato individual (a exemplo da musicoterapia), ou grupal, como na educação musical. Neste sentido, o presente estudo, que faz parte de um projeto maior intitulado *Educação Musical e Autismo: Intervenção a partir de aulas de Percussão* investigou a interação social de crianças com TEA, no contexto de educação musical (aulas de percussão), explorando as formas de comportamentos que auxiliam ou impedem/dificultam este processo. Além disso, investigou-se o contexto livre de recreio escolar, buscando-se atentar à frequência de apresentação de tais comportamentos neste contexto.

Para permitir tal investigação, foi realizado um estudo de caso para dois participantes com perfis diferentes dentro do TEA, bem como foi proposto um sistema de

categorias, baseado e adaptado do Protocolo de observação do comportamento de crianças com TEA - POCC-TEA (Santo, 2011). A adaptação deste instrumento (no que se refere estritamente aos itens que versam sobre o relacionamento entre pares) visou organizar e permitir a análise de comportamentos apresentados por crianças com TEA para e com seus pares.

O presente estudo encontra-se organizado em três capítulos. O capítulo I apresentará inicialmente uma caracterização do TEA e uma revisão sobre a importância de interações com pares para a promoção do desenvolvimento, tais como a competência social. Posteriormente, abordar-se-á a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, de forma a contemplar o entendimento sobre os processos proximais, que subsidiaram a organização das categorias de análise em uma proposta de sistema de categorização adaptada de Santo (2011). Em seguida, se abordará sobre a inclusão social, retomando-se o conceito de competência social e mostrando-se de que formas estes dois conceitos se entrelaçam; e por fim, se abordará os benefícios de atividades que envolvam a música, para crianças com TEA, a partir da apresentação de pesquisas realizadas na área. No capítulo II, por sua vez, serão apresentados detalhes sobre a metodologia a ser empregada na pesquisa. Posteriormente, no capítulo III se apresentará a sessão de Resultados e discussões, trazendo respectivamente os dois estudos de caso realizados. E, por fim, o capítulo IV se destinará a apresentar as considerações finais do estudo realizado, ressaltando-se as contribuições e limitações do mesmo, assim como propostas para pesquisas futuras.

Capítulo I

Introdução

De acordo com o DSM-IV-TR – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (APA, 2002), o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) se caracteriza principalmente por um desvio qualitativo no desenvolvimento nas áreas da interação social recíproca e das habilidades de comunicação verbal e não verbal, além da presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades. O TGD constitui-se pelas seguintes condições: Transtorno Autista; Transtorno de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno de Asperger; e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TID_SOE), ocorrendo uma grande variabilidade na forma e na intensidade dos sintomas apresentados. Devido a natureza dimensional deste conjunto de condições, bem como pelas controvérsias em relação ao diagnóstico diferencial entre elas, a nova versão do manual, DSM-V, com lançamento previsto para 2013, propõe a classificação de Transtorno do Espectro Autista (TEA) em substituição a de TGD.

O TEA é um transtorno de origem precoce, cujos sintomas podem ser detectados antes dos três anos de idade. De acordo com Zanon (2012), a presença de gestos, tais como apontar, mostrar e dar objetos, alternando olhar entre o objeto e a face do parceiro para compartilhar uma experiência, referem-se a iniciativas ou respostas que marcam a atenção compartilhada, e correspondem a habilidades que estão associadas a áreas distintas do desenvolvimento. Tais comportamentos, entretanto, apresentam diferenças qualitativas em crianças com TEA, podendo ser observados a partir dos nove meses de idade e apresentar-se como indicativo das possíveis dificuldades do quadro diagnóstico deste transtorno, uma vez que permite precocemente a investigação de déficits quanto à interação social, comunicação e compartilhamento de interesses.

Somado as complexidades envolvidas no quadro, e variabilidade de perfis nele encontrados, o TEA também tem merecido grande destaque dado o aumento significativo de sua prevalência. Em pesquisa realizada no Brasil, em Atibaia, interior de São Paulo, revelou-se uma prevalência de 27,2 pessoas diagnosticadas em uma população de 10.000 (De Paula, Ribeiro, Fombonne & Mercadante, 2011). Elsabbagh et al (2012), por sua vez, a partir de uma revisão da literatura mundial, encontraram uma mediana que posta a estimativa de 62 ocorrências por 10.000 indivíduos o que, para os autores, pode estar relacionado não diretamente ao ampliação no número de casos, visto que as estimativas da prevalência aumentaram com o tempo e variaram em diferentes regiões vizinhas e distantes. Estima-se, portanto, que tal aumento pode estar relacionado a características regionais e culturais, assim como à própria ampliação do conceito diagnóstico, mediante evoluções em termos de ferramentas e critérios diagnósticos, disponibilidade de serviços para tal, e a conscientização de transtornos do espectro autista tanto por leigos, quanto por profissionais. Elsabbagh et al (2012) chamaram atenção ainda para o limitado poder de se detectar tais dados, particularmente em países de baixa renda, o que marcaria uma variabilidade de incidências em regiões diferentes, fato detectado na pesquisa bibliográfica dos autores.

Dentro das complexidades envolvidas no transtorno, Monk et al (2009) e Papageorgiou, Georgiades e Marvreas (2000), enfatizam que a interpretação das habilidades de interação social, presentes em crianças com TEA, depende do olhar para o contexto nos quais estas se encontram, devendo-se considerar, portanto, as características do ambiente. Para os autores, os problemas relacionados à interação social perpassam pelas dificuldades advindas do atraso da linguagem oral, sendo seguida pelas dificuldades ou inabilidade na linguagem não-oral (forma de expressar-se). A dificuldade de expressão não-oral pode ser marcada pelo pouco contato visual; falta de empatia social e/ou

emocional; dificuldades para interagir; iniciar ou manter uma conversa de forma compreensível para outras pessoas; dificuldades em participação de atividades grupais; bem como na utilização de expressão não verbal, como gestos e mímicas.

Para Rivière e Martos (1997), as dificuldades relacionadas à linguagem expressiva de crianças com TEA podem ser reveladas em comportamentos de solicitação marcados pelo uso de terceiros para conseguir ou alcançar o que se deseja. Já na linguagem receptiva, estas podem ser reveladas pela ausência ou dificuldade de compreensão, gerando assim limitações para o seguimento de ordens verbais simples, respostas, e compreensão de aspectos subjetivos.

Além das dificuldades advindas das limitações de linguagem expressiva e receptiva reveladas pelos autores acima, Gallardo (2007, citado por Gattino, 2009) chama atenção para a presença de estereotípias, comportamentos repetitivos presentes em crianças com TEA que podem ser marcados pelo balançar-se; bater palmas continuamente; andar em círculos; repetir palavras, frases ou sons; assim como pela insistência em rituais, apego e fascinação excessivos a objetos ou parte destes. Para o autor “nem sempre movimentos repetitivos, ou apego a objetos significam um problema em si, pois estas manifestações podem representar a maneira do indivíduo se relacionar com o mundo exterior”. (Gallardo, 2007, citado por Gattino, 2009, p.18)

Para Bosa (2002) a forma como a criança com TEA se comunica é muitas vezes tomada como incompreensível, justamente por ser avaliada a partir de um sistema *convencional* de comunicação, o qual acaba desconsiderando as características pessoais presentes neste público. A autora pontua, por exemplo, o grande esforço que crianças com TEA realizam para se comunicar o que geralmente é marcado pelo uso de ferramentas comportamentais e de linguagem diferentes ou pouco adaptativas. Pode-se incluir aqui, o uso de estereotípias, como ressaltado por Gallardo (2007, citado por Gattino, 2009).

No que compete às implicações comunicacionais, Filho e Cunha (2010) ressaltam ainda, que além dos efeitos deste sistema convencional de avaliar a comunicação, o processo de interação social em si aumenta as dificuldades de interação em crianças com TEA, justamente por este processo ser regulado por comportamentos não-verbais, como gestos corporais, expressão facial e contato visual, aspectos estes, comprometidos, em graus diversificados dentro do espectro autista. Nesse sentido, as dificuldades de comunicação, atreladas ao comprometimento de aspectos interacionais podem influenciar a forma como crianças com TEA se comportam para e com os outros.

Deve-se destacar, entretanto, que embora a presença de um desvio qualitativo nas áreas de interação, comunicação e comportamentos repetitivos esteja historicamente ligada ao estereótipo de crianças “isoladas em seu próprio mundo”, tal sentença não é verdadeira. Bosa (2002) enfatiza que crianças com TEA não se apresentam necessariamente alheias às oportunidades que lhes são apresentadas. Para a autora, muitas vezes, é a própria dificuldade de compreensão, aliada a escassas oportunidades de interação com crianças com desenvolvimento típico, que determinam o isolamento da criança, e não a presença de um perfil sintomático de indiferença a tudo e a todos.

Bosa (2002) enfatiza, ainda, que julgar o perfil de uma criança desta maneira pode restringir o contato dela com o mundo e as pessoas, diminuindo as oportunidades de aproximações que potencializem o desenvolvimento das habilidades que estas crianças apresentam, e podem vir a apresentar. É desta forma que a autora chama atenção para a importância da convivência de crianças com TEA com outras crianças com desenvolvimento típico, ressaltando que embora o Transtorno Autista envolva dificuldades sociais, o desenvolvimento nesta área depende de um conjunto complexo de medidas interligadas, que incluem não somente disposições materiais e espaciais adequadas, mas

também a qualidade das relações estabelecidas em suas experiências (Camargo & Bosa, 2009) e, sobretudo, oportunidades para interagir com pares.

Em um contexto geral, percebe-se, no entanto, que o acesso de crianças a oportunidades de socialização pode ser limitado, seja por condições socioeconômicas precárias, por características específicas de quadros clínicos que possam apresentar ou, principalmente, pelas práticas educacionais com as quais têm contato. Diante disso, ressalta-se que, apesar de existirem currículos cujas práticas pautam-se em princípios de inclusão ou de integração (Mantoan, 2003), independente da manifestação clínica que cada criança possa apresentar, deve-se considerar que só será possível observar de que forma esse indivíduo, cujo perfil comportamental é único, reagirá a essas práticas, se forem confrontados com tais, qual seja o resultado, positivo ou negativo.

Neste sentido, bem mais do que a possível falta de oportunidades, a falta de contato de crianças com ambientes que proporcionem episódios de trocas e interações sociais também podem interferir no processo de desenvolvimento (Bosa, 2002). No caso de transtornos que envolvam comprometimentos qualitativos na interação social, como no TEA, deve-se atentar, além dos fatores inerentes ao mesmo, à presença de possíveis disfunções sensoriais, como, por exemplo, a hipersensibilidade auditiva, isso porque, nesta observam-se a presença de características comportamentais, tais como, o levar das mãos ao ouvido, ou o gritar, frente a algum som, reações que podem induzir pais a evitar que a criança participe de atividades em grupo ou específicas, sobretudo no caso daquelas que utilizam sons ou música.

Quanto a estes aspectos, Caminha (2008), destaca que embora no autismo os critérios diagnósticos, pelo menos no DSM-IV, estejam baseados em uma tríade de comprometimentos, não incluindo os prejuízos sensoriais, isso não descarta a importância destes no desenvolvimento da criança. Tal constatação pode ser respaldada pelos estudos

clássicos na área do autismo, os quais já incluíam descrições sobre respostas incomuns das crianças frente a estímulos sensoriais (Kanner, 1943; Asperger, 1944). Além disso, para Gadia, Tuchman e Rotta (2004) “As respostas anormais a estímulos sensoriais, tais como sons altos, supersensitividade tátil, fascínio por determinados estímulos visuais e alta tolerância a dor, também contribuem para os problemas de comportamento” (p. 7).

Em casos de crianças que foram diagnosticadas com TEA, nota-se que ainda nos primeiros anos de vida, um dos aspectos sensoriais primordialmente observados por pais/cuidadores, e que os leva à procura de profissionais, é a audição. Geralmente, comportamentos dispersos, pouca interação e dificuldades no seguimento de regras simples preocupam pais/cuidadores, especialmente na presença de episódios nos quais a criança mostra-se indiferente ou responde inadequadamente aos chamados.

Deve-se destacar ainda, que, em casos nos quais a criança apresenta atitudes como levar as mãos ao ouvido, como se o som as incomodasse, alguns responsáveis buscam o acompanhamento profissional por desconfiar da presença de hipersensibilidade ao som. Segundo Sanchez, Pedalini e Bento (1999), a presença de hipersensibilidade auditiva é um fenômeno comum que pode estar presente, até mesmo, em crianças típicas. Configura-se hipersensibilidade, tanto casos nos quais há uma audição normal, porém com sensibilidade anormal; quanto aqueles nos quais se detecta falhas estruturais.

Gomes (2003) realizou um estudo com uma amostra de 35 participantes (crianças e adolescentes – com idades entre cinco a 20 anos), sendo sete hipersensíveis aos sons e 28, não-hipersensíveis. O objetivo desta pesquisa foi verificar se os comportamentos de hipersensibilidade auditiva relatados nas entrevistas com os pais/cuidadores e com terapeutas/professores das crianças e adolescentes com TEA correspondiam aos achados audiológicos. Embora os resultados tenham mostrado uma associação significativa entre estes dois fatores, observaram-se evidências acerca da necessidade de mais investigações

que permitissem determinar marcadores para as manifestações comportamentais aos sons, uma vez que estas podem apresentar uma multiplicidade de fatores desencadeantes, tais como comprometimentos no sistema límbico, marcando dificuldades no processamento superior; a estimulação do sistema nervoso autônomo, responsável pelo desencadear de reflexos protetores, como levar as mãos às orelhas; e a ligação entre as anormalidades perceptuais e os comportamentos de estereotípias, fixações e obsessões.

Neste sentido, pode-se perceber que comportamentos de crianças dentro do espectro autista, frente à ambientes com ruídos (tais como levar as mãos ao ouvido, gritar, etc.), podem estar relacionados, dentre outros fatores, à hipersensibilidade auditiva. A constatação deste diagnóstico pode representar mais um complicador à exposição da criança em situações sociais, visto que, em determinadas situações, como festas e eventos sociais, é comum ter bastante ruído. Deve-se ressaltar, entretanto, que ao privar a criança do contato com novas experiências, esteja ela englobada ou não ao grupo de hipersensibilidade auditiva, pode-se contribuir para dificuldades de compreensão de comandos, bem como para o lapidar, aquisição e aumento de seu repertório comportamental.

De acordo com Sanches, Pedalini e Bento (1999), crianças com dificuldades sensoriais e comprometimentos sociais, como é o caso das com TEA, podem ser beneficiadas em atividades que envolvam sons, visto que tais experiências possibilitam trabalhar as potencialidades desenvolvimentais da criança, não só em termos de melhorias na sensibilidade auditiva, mas também para o desenvolvimento global, uma vez que, geralmente, experiências que envolvem o uso de sons são permeadas pelo uso do corpo, movimentos e comandos de execução de atividades (Gomes & Simões, 2007).

Pesquisas têm revelado benefícios consistentes na interação social de crianças com Transtorno autista, quando envolvidas em contextos e atividades junto a crianças com

desenvolvimento típico (Camargo, 2007; Sanini, 2011). Da mesma forma, atividades em turmas inclusivas envolvendo música e exposição ao som também têm se mostrado promissoras ao desenvolvimento social e cognitivo deste público (Rodrigues, Silva, DeFreitas & Nobre, 2011; Rodrigues, 2011). Pode-se observar, portanto, que atividades em grupos de mesma faixa etária têm sido reveladas como promissoras, pois podem propiciar a aquisição de novos comportamentos, dentre esses, o que a literatura denomina de competência social.

Competência Social e Transtorno do espectro autista

Para Hartup (1989, 1996), um importante teórico do desenvolvimento, a competência social consiste em comportamentos aprendidos a partir de interações sociais, especialmente com pares, estando relacionada não somente à sua apresentação, mas à qualidade do desempenho individual em determinados comportamentos, numa dada circunstância. Para o autor, o convívio com outras crianças, pode possibilitar, além do desenvolvimento da competência social, a evitação de isolamento constante (no caso do TEA), especialmente nos anos escolares iniciais.

Hartup (1989) também compartilha a ideia de que dividir tempo com outras pessoas significativas é um fator promissor ao desenvolvimento. Para o autor, os conhecimentos adquiridos pela criança emergem de experiências em dois níveis de relacionamento: o vertical e o horizontal. O primeiro desenvolve-se pela parceria da criança com pessoas de maior idade e potencial de poder (e.g. pais, professores, adultos, irmãos ou colegas mais velhos) e o segundo (horizontal), envolve a parceria com outras crianças de mesma idade e potencial de poder semelhantes, caracterizando-se pelo estabelecimento de relacionamentos recíprocos e igualitários. Este autor enfatiza, ainda, a crença de que a qualidade destes relacionamentos afeta a maneira como a criança se comportará no mundo.

De acordo com Hartup (1989), os benefícios destes relacionamentos são diversos, diferindo-se, entretanto, em ambos os níveis. Enquanto nas relações verticais é proporcionado às crianças recursos protetivos e segurança antes do período no qual não poderão fazer isso sozinhas. Nas relações horizontais, se tem o próprio contexto no qual estas crianças poderão elaborar suas habilidades com indivíduos que são mais ou menos semelhantes a si, em termos de idade e poder. Neste sentido, deve-se ressaltar que, embora grande parte dos estudos atente à relação vertical, ambos os níveis de relacionamentos são primordiais ao desenvolvimento infantil, revelando a necessidade de se proporcionar experiências interacionais nestes dois níveis. Deve-se atentar ainda, ao fato de que tais relacionamentos se complementam na formação da competência social da criança, ou seja, contribuem para que os comportamentos aprendidos sejam cada vez mais polidos de forma a proporcionar um melhor engajamento em atividades sociais em que são requeridos.

Deve-se considerar, entretanto, que para alcançar tais objetivos as interações necessitam ocorrer em contextos que permitam a promoção de comportamentos cada vez mais complexos e completos. É neste sentido, que a Teoria Bioecológica apresenta-se como uma contribuição relevante, dado que tal teoria estende as noções de Hartup acerca da importância das interações sociais. Segundo Bronfenbrenner (2011), autor da Teoria Bioecológica, o processo de desenvolvimento humano ocorre por meio de interações recíprocas entre um “... organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato” (p. 46). Ou seja, as experiências de interações são importantes. No entanto, para se observar a qualidade destas deve-se atentar aos aspectos biopsicológicos da pessoa em desenvolvimento, assim como às características do ambiente.

Em pesquisa realizada por Sifuentes e Bosa (2010), observa-se nitidamente a importância de se considerar as características pessoais/desenvolvimentais de crianças com

TEA, bem como dos ambientes nos quais se encontram, como forma de auxiliar e promover seu desenvolvimento. Neste estudo de caso coletivo, as autoras examinaram a coparentalidade no contexto de famílias que têm filhos com autismo, ou seja, a articulação entre o casal parental -pai e mãe- para a execução conjunta de suas funções nestes papéis a fim de atingir um objetivo comum. Participaram desta pesquisa cinco casais com filhos entre 4 e 7 anos, com suposto diagnóstico de autismo. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada, elaborada para este estudo e baseada nas *Diretrizes para Entrevista Conjunta*. Esta entrevista abrangeu a coleta de informações sobre a relação conjugal e as tarefas parentais, tais como: compartilhamento de cuidados do filho, e engajamento dos pais em atividades diádicas e triádicas no contexto. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para fins de análise. Os resultados mostraram que nos casais investigados, geralmente, os pais divergiam entre si quanto à colocação de limites e ênfase na autonomia/potencialidades do filho. A forma como o filho era percebido pelos pais mostrou grande influência na relação entre estes. As autoras enfatizaram ainda, a dificuldade observada quanto aos pais diferenciarem aspectos comportamentais relacionados a uma dada fase do desenvolvimento, à personalidade do filho ou às características do autismo. Encontrou-se uma tendência a justificar o funcionamento comportamental da criança apenas pelo transtorno, o que causava dúvidas nos pais quanto a se podiam ou não agir de forma mais coercitiva, frente aos comportamentos das crianças, uma vez que acreditavam veemente que alguns comportamentos poderiam ser decorrentes do quadro clínico.

A partir deste estudo, pode-se verificar, portanto, que não somente a configuração do ambiente, em si, afeta o comportamento de crianças dentro do espectro do autismo, mas que a própria forma como estas crianças são percebidas e têm seus comportamentos auxiliados e orientados, seja pelos pais, pares ou adultos, são marcadores potenciais para o

lapidar, apreensão de comportamentos, desenvolvimento de relações sociais e entendimento do mundo. Nesse sentido, infere-se, que orientações que visam ao perfil da criança, explorando suas potencialidades e promovendo sua autonomia podem se mostrar mais eficazes do que atitudes que levem outros (pais ou adultos) a “fazer pela criança”, o que pode afetar não apenas a relação desta com adultos, mas restringir seu contato com pais e com o mundo, comprometendo sua autonomia e podendo trazer, assim, prejuízos à compreensão e apreensão dos comportamentos esperados socialmente.

Teoria Bioecológica e Competência Social

Assim como em Hartup (1989), a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (2011), também ressalta a experiência como um fator extremamente importante para o desenvolvimento humano. Para o autor, em termos de interação, sua efetividade depende de uma base estável construída ao longo do tempo considerando tanto as características objetivas (circunstâncias físicas) de uma dada experiência, quanto as maneiras pelas quais esta é experienciada subjetivamente pela pessoa.

Em 1989, considerando que as pesquisas desenvolvidas traziam mais contribuições para conhecimentos da natureza dos ambientes que seriam relevantes ao desenvolvimento, Bronfenbrenner começou a pensar em maneiras que permitissem levar as características da pessoa para dentro de seu sistema ecológico, criando assim um modelo com quatro componentes interligados, intitulado de Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo - PPCT (Bronfenbrenner, 1996).

Dentro deste modelo, o autor chama de *processos proximais* os padrões duradouros de interação em um contexto imediato. Para Bronfenbrenner os processos proximais são constituídos por comportamentos dos parceiros que compõe uma díade, que por sua vez são marcados pelas características da pessoa que estão se comportando. O autor enfatiza

ainda, que para haver o desenvolvimento do processo de interação deve-se contar com uma complexidade progressiva. Ou seja, assim como no ensino, as experiências interacionais devem partir das menos complexas às de maior grau de complexidade, pois é este conjunto de interações sociais que colabora para o desenvolvimento de habilidades sociais efetivas nestas crianças, e que promovem mudanças ao longo de seu ciclo de vida. Para o autor, portanto, a forma, poder, conteúdo e direção dos processos proximais marcam a qualidade do desenvolvimento e das interações.

Quanto ao componente *pessoa*, o autor chama atenção à necessidade de se considerar as características pessoais que definirão a forma de atuação ao longo do tempo no ambiente, influenciando assim a direção e o conteúdo dos processos proximais. Segundo Bronfenbrenner, as características da pessoa que atuam no desenvolvimento futuro, dada a capacidade de influenciar os processos proximais são: força (disposições), recursos e demandas. A *força* refere-se às disposições comportamentais agentes que podem ativar, desenvolver ou impedir a ocorrência de processos proximais; os recursos, que envolvem tanto as características biológicas, quanto as experiências, habilidades e conhecimentos, que se desenvolvem ao longo do tempo; e as demandas, que são atributos da pessoa capazes de provocar ou impedir reações do ambiente social.

Quanto ao *contexto*, este é definido em quatro níveis ambientais, a saber: microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. No microsistema ocorrem os processos proximais pela presença de pessoas significativas, havendo um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciado face-a-face pelo indivíduo. No mesossistema, por sua vez, têm-se um conjunto de microsistemas que permitem o estabelecimento de inter-relações. Já o exossistema, envolve ambientes que o indivíduo não participa ativamente, mas que o influenciam indiretamente. E, por fim, tem-se o

macrossistema, constituído por um conjunto de culturas e subculturas (ideologias, valores e crenças, em geral), que influenciam o desenvolvimento do indivíduo.

Quanto ao quarto componente do modelo, o *tempo*, este exerce um papel no desenvolvimento, na medida em que sua progressão marca mudanças e continuidades características do ciclo de vida. Este componente é subdividido em três níveis sucessivos: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo refere-se às continuidades e descontinuidades que ocorrem dentro de episódios contínuos do processo proximal; o mesotempo, marca a periodicidade desses episódios por amplos intervalos (e.g. dias, semanas); e o macrotempo, focaliza-se nas expectativas e eventos em mudanças intra e entre gerações, influenciando e sendo influenciados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida.

Embora os componentes do modelo PPCT apresentem uma articulação entre si, nota-se que os *processos proximais*, por desempenharem um papel central para o desenvolvimento, podem trazer contribuições valiosas à compreensão do mesmo. Para Bronfenbrenner (1996) “os processos são o motor do desenvolvimento”, isto é, o elemento que conduz a pessoa no decorrer de sua trajetória. Nesse sentido, a articulação estabelecida entre os processos proximais e as características da pessoa representa um exponencial em termos desenvolvimentais, uma vez que possibilita compreender a qualidade do desenvolvimento e das interações. O conceito de díades se desenvolve mediante a presença de interações, devendo-se ressaltar, entretanto, que os processos proximais podem tanto organizar (gerar), quanto desorganizar (não gerar) o desenvolvimento. Assim, uma vez que no Modelo PPCT de Bronfenbrenner, o conteúdo e a direção dos processos são influenciados pelas características da pessoa (força, recursos bioecológicos e demandas), a força, enquanto disposições que podem ativar, desenvolver ou impedir a ocorrência de

processos proximais, pode ser subdividida em: forças geradoras e forças disruptivas (desorganizadoras).

As forças geradoras referem-se a orientações comportamentais observadas quando as pessoas apresentam curiosidade, tendência a iniciar e engajar-se em atividades, sozinhas ou acompanhadas, bem como apresentar disposição para responder às iniciativas. As forças disruptivas (desorganizadoras), por sua vez, tratam-se de comportamentos que interferem negativamente para que os processos proximais ocorram. No caso das forças disruptivas, tem-se ainda a presença de dois pólos, um ativo e outro passivo. No ativo, destacam-se as dificuldades para manter controle sobre as emoções e o comportamento (e.g. impulsividade, distração, inabilidade para abster-se de gratificações, ou, num caso mais extremo, prontidão para a agressão e a violência). Já o Pólo passivo, inclui a apatia, a desatenção, a ausência de respostas, a ausência de interesse no que as pessoas ao seu redor estejam fazendo, o sentimento de insegurança, timidez, ou uma tendência generalizada para evitar ou retirar-se de atividades (Narvaz & Koller, 2004).

Nesse contexto, entende-se que as características da pessoa funcionam tanto como um produtor indireto (à medida que influenciam o processo de interação), quanto como um produto do desenvolvimento (à medida que possibilita o surgimento de qualidades da pessoa depois de um determinado tempo - resultante da combinação conjunta de características da pessoa e oportunidades de interações). Pode-se observar, portanto, que uma vez que a participação de pessoas mais jovens em experiências sociais ao longo do tempo gera a capacidade, a motivação, o conhecimento e a habilidade para exercer atividades apreendidas com os outros, e consigo mesmo, pode-se perceber, que de forma semelhante a Hartup (1989), Bronfenbrenner chama atenção à importância do compartilhamento de experiências que permitam a interação, a fim de se promover o

desenvolvimento, o que marca a dinâmica entre o indivíduo e contexto, também chamada de processos proximais.

Neste sentido, as oportunidades de interações, portanto, constituem um caminho que promove o desenvolvimento de qualidades pessoais e permitem processos proximais que levam a um desenvolvimento global. Bronfenbrenner (2011) ressalta que tais processos, ao envolverem a interação, colaboram substancialmente para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças. Assim, expô-las a contextos cuja configuração permita interações sociais a partir de experiências variadas, além de contribuir para a aquisição de novos comportamentos, auxilia no aprimoramento de repertórios já existentes.

Pode-se perceber, portanto, que as características da pessoa são componentes essenciais para a ocorrência de processos proximais, devendo-se ressaltar, em contrapartida, que a qualidade destes processos só pode ser visualizada mediante a promoção de interações. Deste modo, pode-se pensar que a promoção do desenvolvimento, já nos primeiros anos de vida, a partir de alternativas que permitam experiências interacionais, é extremamente importante. Atualmente, essas alternativas têm sido oferecidas em nosso contexto através de atividades e projetos sociais, como é o caso de projetos de inclusão social, oficinas esportivas, de artes, etc. Sabe-se, portanto, que os resultados de processos proximais podem ser os mais variáveis possíveis, tornando-se necessário atenção aos processos em construção de forma a observar características que podem estar influenciando positiva ou negativamente o desenvolvimento. Nesse sentido, a inclusão escolar pode constituir um destes contextos de promoção da competência social.

A Inclusão e a Competência Social

De acordo com Hartup (1989), e tomando por base a necessidade de se considerar características pessoais do ser desenvolvente, pode-se perceber que contextos cujas

experiências promovam oportunidades de interações, respeitando os limites e perfis pessoais, podem atuar como ferramentas positivas ao desenvolvimento da criança. É neste sentido, que diversas iniciativas têm sido pensadas para o melhor desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere a crianças com necessidades educacionais especiais. Sabe-se, entretanto, que embora a elaboração de documentos oficiais (Declaração Universal de Direitos Humanos; a Declaração Mundial sobre Educação para todos, 1990; e a Declaração de Salamanca, 1994), tenham trazido força a este movimento, diversos autores apontam para as dificuldades relacionadas à inclusão de crianças com deficiências (Camargo, 2007; Mantoan; 2003; Cool, Marchesi & Palácios, 2004).

Atualmente, questões acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais têm sido bastante discutidas (Farias, Maranhão e Cunha, 2008). Alguns dos reflexos desta postura podem ser observados em marcos como o surgimento de classes com propostas inclusivas, no contexto de escola comum, sendo acompanhadas pela preocupação quanto à formação dos professores, e de sistemas educacionais voltados ao atendimento das demandas de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Mantoan (2003) ressalta, entretanto, que a emergência de iniciativas inclusivas é permeada por diversos erros, dos quais o principal é a confusão estabelecida entre os princípios de inclusão e integração. Para esta autora, enquanto na “integração”, indivíduos com deficiência passam a frequentar escolas comuns de ensino, com currículos e métodos pedagógicos voltados para crianças com desenvolvimento típico; na inclusão, o estrutural, educacional e social se adaptam para receber esta criança.

Junto à confusão da aplicabilidade destes dois termos, várias outras implicações surgiram, como foi o caso, por exemplo, da própria mudança na função dos testes de avaliação Psicométrica. Para Cool, Marchesi e Palácios (2004), enquanto ações integradoras os utilizavam com o objetivo de separar aqueles mais aptos a adaptar-se no

ensino comum; nas chamadas ações inclusivas, estes testes passaram a focar não somente os prejuízos e particularidades das deficiências, mas as habilidades de desenvolvimento presentes nesta clientela.

Para Camargo (2007), atualmente ainda pode-se encontrar iniciativas inclusivas marcadas pelo modelo que inicialmente contemplava apenas a “inclusão” de crianças com capacidade de atuar de forma semelhante às crianças com desenvolvimento típico, tornando assim, ainda estigmatizada e segregadora as oportunidades de inclusão oferecidas a crianças com deficiências, e, especialmente, àquelas que já apresentam desenvolvimento social em risco desde os primeiros anos de vida, como no caso do TEA. No entanto, embora tais práticas sejam visíveis em alguns estabelecimentos, a autora enfatiza a importância do contexto escolar enquanto promotor de desenvolvimento, ressaltando que “...a escola possui papel fundamental nos esforços para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, ao possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos.” (p. 18)

Em pesquisa, Camargo (2007) investigou o perfil de competência social de duas crianças em idade pré-escolar em dois contextos escolares (pátio e sala de aula). Os participantes eram do sexo masculino, sendo uma criança com autismo (3 anos e 6 meses) e, outra, com desenvolvimento típico (4 anos e 4 meses), ambas pertencentes a uma classe da escola comum. O sexo da criança foi escolhido por ser o de maior incidência em autismo; e a idade, por ser a que representa período de maior contato social com família e pares, dentro da educação infantil. As observações ocorreram de forma sistemática. Para análise da competência social utilizou-se a versão adaptada da Escala *Q-sort* de Competência Social (Almeida, 1997). Este instrumento é composto por 46 itens distribuídos em cinco dimensões: Sociabilidade/cooperação (8 itens); Asserção Social (8 itens); Agressão (11 itens); Dependência (11 itens); e Desorganização do *Self* (8 itens).

Cada um destes itens foram avaliados por meio de uma escala likert de 7 pontos, onde: 1 - corresponde dizer que o item descrito no cartão ocorre muito raramente; 2 - raramente; 3 - ocasionalmente; 4 - não ocorre; 5 - pouco frequentemente; 6 – frequentemente; e, 7 – muito frequentemente. Comparando-se o perfil de interação da criança com TEA no pátio e na sala de aula, pôde-se observar que na dimensão *Sociabilidade/cooperação*, em ambos os contextos, a criança com TEA mostrou-se frequentemente capaz de ceder aos argumentos do grupo e mostrar-se amigável. Entretanto, no pátio, mesmo que com pouca frequência, a criança foi mais solicitada pelo grupo, do que na sala de aula. Quanto à dimensão *Asserção Social*, a criança com TEA se mostrou mais frequentemente independente e autônoma e expressou mais claramente as suas intenções, no pátio. Quanto aos comportamentos de *Desorganização do Self*, observou-se que a criança foi com mais frequência objeto de rejeição do grupo na sala de aula, apresentando-se ocasionalmente mais irritada e com reações negativas quando contrariada, o que não foi observado no pátio. Entretanto, apresentou-se ansiosa nas situações de grupo e reagiu mal quando lhes era chamada atenção ou feito crítica, mesmo com baixa frequência em ambos os contextos. Quanto à dimensão que avaliou a *Agressão*, a criança com TEA, ocasionalmente mostrou-se impulsiva, interrompendo os outros com mais frequência na sala de aula, o que não foi observado no pátio. Frequentemente teve dificuldades em ouvir os outros e negociar na sala de aula, o que raramente ocorreu no pátio. Além disso, mostrou grande dificuldade de iniciar ou manter a atenção por mais de alguns minutos em ambos os contextos. Quanto à *Dependência*, o perfil de interação da criança com TEA diferenciou-se nos dois ambientes, sendo que no pátio demonstrou maior receio em contrariar o grupo e muito frequentemente obedecer a ordens sem questionar. Os resultados do estudo mostraram que a criança com autismo e a criança típica apresentaram perfis semelhantes nos dois contextos (pátio e sala de aula), entretanto, o contexto que mais favoreceu a expressão da competência social da

criança com autismo foi o pátio. Segundo a autora o contexto de pátio foi mais favorável à expressão da competência social da criança com TEA, o que pode ser atribuído à sala de aula exigir uma maior compreensão da linguagem e do pensamento simbólico. Sugeriu-se no estudo, portanto, a importância de se considerar as particularidades da criança, fator fundamental para que as atividades propostas em qualquer ambiente alcancem seus objetivos.

Sanini (2011), em estudo posterior, utilizou o banco de dados de Camargo (2007), trabalhando em sua análise vídeos correspondentes às três etapas de coleta (início, meio e fim). Tratou-se de um estudo longitudinal que visou investigar a competência social de uma criança de 3 anos e 6 meses, do sexo masculino, e diagnosticada com autismo, pertencente à classe de escola comum. Para análise da competência social, as filmagens foram codificadas e registradas através da versão adaptada da Escala *Q-Sort* de competência social (Almeida, 1997). A análise foi realizada por um avaliador (Psicólogo) “cego” aos objetivos do estudo e ao diagnóstico da criança com autismo. Foi realizada análise estatística descritiva dos escores dessa escala. Examinaram-se, comparativamente, nos três momentos do ano, eventuais mudanças no padrão de competência social da criança com autismo. Os resultados apontaram que a criança apresentou um maior desenvolvimento de competência social no ambiente de sala de aula. Diferentemente do estudo anterior, a sala de aula foi o contexto que mais gerou mudanças no perfil de competência social da criança com autismo, embora em termos qualitativos, mudanças expressivas tenham sido observadas nos dois ambientes. Para a autora, a familiarização da criança com o ambiente escolar e com os colegas permitiu que ela desenvolvesse as tarefas solicitadas de forma cada vez mais satisfatória. Pode-se dizer, portanto, que a análise de todas as etapas do ano letivo, permitiu a observação de mudanças satisfatórias na criança com autismo no que se refere às competências sociais.

Os dados divulgados por tais pesquisas levam-nos a observar que as peculiaridades comportamentais de crianças diagnosticadas com TEA não as impede de frequentar e serem beneficiadas por práticas inclusivas em ambientes de ensino comum. Assim, uma vez que o processo de inclusão permite à criança estabelecer relacionamentos com seus pares pode-se pensar que contextos com delineamento semelhante, na medida em que viabilizam oportunidades de interações e trocas, podem também consistir em atividades relevantes ao desenvolvimento.

Em síntese, presume-se que a aquisição de competência social pode ocorrer em diversos contextos desde que sejam oferecidas oportunidades de experiências e contato com outras pessoas. Entretanto, percebe-se, que alguns ambientes e práticas, embora representem ganhos ao desenvolvimento, têm recebido menor investimento empírico em comparação com a sala de aula comum, demandando, com isso, novas investigações. Este é o caso, por exemplo, da educação musical cujo pilar matricial, a música, é largamente utilizada no processo de aprendizagem e no auxílio ao desenvolvimento de crianças, porém tradicionalmente pouco explorada fora do contexto clínico.

Música e Transtorno do espectro Autista

De acordo com o Referencial curricular nacional para a educação infantil (Brasil, 1998), a música vem sendo utilizada no contexto de educação atuando, inclusive, como suporte à “formação de hábitos, atitudes e comportamentos” (p. 47), podendo ser observadas suas contribuições, por exemplo, na apreensão de atividades da vida diária (ex. lavar as mãos antes do lanche, escovar dentes, etc.), bem como na memorização de datas comemorativas e assuntos de eixos curriculares específicos (ex. números, alfabeto, etc.), as quais são promovidas pelo uso de instruções verbais e gestos, cotidianamente imitados e reforçados.

Somada às contribuições ressaltadas no referencial curricular (Brasil, 1998), Gomes e Simões (2007) enfatizam que a música pode contribuir substancialmente para o desenvolvimento infantil, pois permite contato com experiências satisfatórias resultantes das próprias oportunidades de interação. As autoras destacam que sendo a educação musical uma proposta que utiliza a música através de atividades que envolvam movimento corporal, memorização e interação, consiste em uma prática que pode ser tomada como benéfica ao desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, a Educação Musical, é tida como uma das atividades que permite à criança conhecer melhor a si e ter uma maior noção de sua existência enquanto pessoa e com o mundo, o que contribui também para a percepção do outro e de suas diferenças. Logo, dado que o tocar de um instrumento ou repetições de sons com o próprio corpo (voz e movimentos) relaciona-se à atenção auditiva (melodias) e visual (formas de execução) para reproduzi-las, a educação musical é um contexto que oferece oportunidades largamente permeadas por experiências sensoriais, permitindo assim o fluir da imaginação e o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e motores, bem como das comunicações verbal e não-verbal. Esta dinâmica oferece ainda o maior contato com as ideias, valores e objetivos relacionados às questões culturais da sociedade em que se vive (Gomes & Simões, 2007).

Para Chiarelli e Barreto (2005), escolas que oferecem o processo de musicalização para crianças possibilitam a construção de conhecimento musical através de atividades lúdicas, contribuindo não somente para a aquisição desta arte, mas para o desenvolvimento global do ser humano. Neste mesmo sentido, Bréscia (2011) destaca que a musicalização na escola além de favorecer o manuseio de estruturas musicais (e.g. ritmo, tempo, tonalidade), contribui para o desenvolvimento de meios eficazes de expressão espontânea, uma vez que promove o encontro com fatores como a sensibilidade, a criatividade, o senso

rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação. (p.14)

Bréscia (2011), entretanto, ao falar dos benefícios potenciais da música, chama atenção justamente à diferenciação existente ente musicoterapia e educação musical. Segundo a autora, embora em ambas a música seja elemento comum e contribua para o desenvolvimento, a Educação Musical tem como foco o ensino de estruturas musicais (ex. ritmo, tonalidade, figuras, compassos), bem como o despertar de expressões (ex. sentimentos, desejos, preferências, desenvolvimento da coordenação motora) e elementos que a envolve (ex. memorização, organização, contato e seguimento de regras sociais, socialização, compartilhamento, etc.). Já a musicoterapia tem finalidade terapêutica atuando em focos comportamentais ou psíquicos específicos e que as crianças requerem melhorias. Em geral, a musicoterapia tende a ocorrer em formato individual, no entanto, também pode se dar em contexto grupal, formato por excelência da Educação musical.

Em 2008, a Lei Nº 11.769 dispôs sobre a obrigatoriedade curricular do ensino da música em todas as escolas brasileiras (ensino fundamental e médio). Embora os sistemas de ensino tivessem até 2011 para adaptar-se, a realidade do corrente ano já denuncia a falta de investimentos, atenção a esta lei e, conseqüentemente, o descaso e restrição destas experiências ao público em desenvolvimento.

É neste sentido que profissionais e pesquisadores, em busca de investigar e mostrar os benefícios da música ao desenvolvimento têm elaborado projetos sociais de cunho inclusivo. Este é o caso, por exemplo, do Núcleo de atendimento a pessoas com necessidades específicas (NAPNE), vinculado ao Projeto corda da Amazônia (PCA), da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), que juntos buscam

parceria com escolas de ensino regular, visando à formação de oficinas e viabilização de espaços que permitam o aprendizado da música em formato grupal, contemplando na formação de suas turmas a inclusão de públicos com os mais variados perfis: vulnerabilidade social, Síndrome de Down, dislexia, TDAH e TEA.

O aumento de pesquisas que focam a utilização da música para a promoção do desenvolvimento, bem-estar e qualidade de vida, demarca a grande importância desta iniciativa. A Educação Musical, por si só, possui um formato acessível a todos, podendo ser realizada através de recursos como instrumentos de baixo custo (e.g. a clave, confeccionada por pedaços de cabos de vassoura; o chocalho, por meio de garrafas pets com sementes; o coquinho, por casca da fruta, etc.), e o uso da voz (e.g. oficinas de canto coral). Deve-se destacar, no entanto, que embora esta acessibilidade e comprovados benefícios, turmas de educação musical que contam com pessoas com limitações (motoras ou cognitivas) devem, assim como nas demais disciplinas do currículo, adaptar um plano que permita a este público oportunidades semelhantes de aprendizado e interação, de forma a auxiliar sua apreensão e desenvolvimento.

Para Chiarelli e Barreto (2005), a musicalização pode servir como estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem e para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, uma vez que auxilia na realização de tarefas, no controle de movimentos específicos e na organização do pensamento. Além disso, a realização desta atividade permite à criança uma participação ativa favorecendo a cooperação e a comunicação. Desta forma, podem-se observar estas iniciativas que se utilizam da música como relevantes para crianças com quadros clínicos complexos, como é o caso do TEA.

As contribuições da música ao desenvolvimento de crianças com TEA têm sido bastante frisadas no meio científico, justamente pelas possíveis contribuições frente aos comprometimentos qualitativos nas áreas de interação social, dificuldades de comunicação

e presença de comportamentos estereotipados. Deve-se ressaltar, entretanto, que a produção científica que relaciona música com este público tem dado maior atenção às práticas musicoterápicas e não a práticas grupais de educação regular musical. Embora isso, diversos autores nesta área têm revelado o benefício do uso da música para a socialização, mostrando que atividades que a envolvem tendem a promover além desta a apreensão de comandos (Kern e Aldridge, 2006), comportamentos dirigidos, contato visual, iniciativas de envolvimento interativo e atenção conjunta (Kim Wigran & Gold, 2008; Wimpory et. al, 1995).

Katagiri (2007), por exemplo, realizou um estudo de caso com 12 estudantes com diagnóstico preliminar de autismo. Estes tinham idades de 9 a 15 anos e apresentavam dificuldades relacionadas a expressões emocionais não verbais. Os participantes foram distribuídos em quatro grupos de três participantes cada. A todos os participantes foram ensinadas quatro emoções: felicidade, tristeza, raiva e medo. Os participantes foram submetidos a dois tratamentos: o primeiro tratamento utilizava música de fundo (BM), no qual a professora selecionava emoções através de instruções verbais e, com a utilização de música, representava a emoção; o segundo, por sua vez, envolvia cantar canções (SS) no qual a professora selecionava emoções através especialmente de composições sobre a emoção. Somaram-se a estes tratamentos, duas condições controle: a primeira, que envolvia nenhum controle do contato (NCC), no qual a professora não selecionava emoções; e a segunda, que envolvia o controle do contato (CC), no qual a professora selecionava emoções usando somente instruções verbais. Para cada grupo estas condições foram aplicadas em momentos diferentes, não obedecendo a mesma ordem. Os resultados indicaram que todos os participantes melhoraram significativamente em sua compreensão das quatro emoções selecionadas. Ressalta-se que dentre as condições testadas a que

envolveu música de fundo mostrou-se significativamente mais efetiva em melhorar a compreensão emocional dos participantes do que as demais.

Em estudo de levantamento bibliográfico, por sua vez, Khetrupal (2009) verificou o papel da música no desenvolvimento emocional de pessoas com autismo, especificamente em trabalhos na área de musicoterapia. Em síntese, os resultados apontaram que pessoas com autismo podem se mostrar hábeis para o reconhecimento de emoções a partir de músicas e, ao mesmo tempo, inábeis para o processo de informação emocional de vozes e traços do rosto. Isso levou a autora a mencionar que o estudo realizado “... enfatiza a necessidade de construir um programa de reabilitação para promover o reconhecimento das emoções no autismo baseado nos módulos inatos da música e também para ajudar a explicar a base da generalização dos resultados à vida diária.” (p.15)

No que compete ao aspecto de imitação, Stephens (2008) realizou um estudo que visava verificar esta ação em crianças com autismo. Participaram deste estudo de caso quatro crianças (2 meninos e 2 meninas) entre 5 e 8 anos de idade. Durante a coleta utilizaram-se cinco instrumentos musicais percussivos (pandeiros, castanholas, blocos de paus, bastões de ritmo, e maracas), os quais forneceram às crianças variedades de experiências sensoriais: auditivo, tátil e visual. Os resultados apontaram para o aumento em imitações espontâneas nos participantes, no entanto, ressaltaram-se níveis baixos e contínuos de resposta quando não houve imitação imediata.

Quanto ao aspecto atencional, pesquisa realizada por Kim, Wigram e Gold (2008), investigou os efeitos da terapia de improvisação musical em comportamentos de atenção de 10 participantes, dentro do espectro autista. Estes possuíam idade média de 51,20 meses (aproximadamente 4,3 anos) e foram divididos aleatoriamente em dois grupos com cinco crianças cada. O Grupo 1 teve primeiro sessões de musicoterapia e, depois, sessões de jogos; Já o Grupo 2, teve sessão de jogo primeiro, seguido por sessões de musicoterapia.

Para a coleta de dados realizaram-se avaliações de mudanças comportamentais durante a improvisação musical e no jogo (antes, durante e após as sessões) utilizando-se o Inventário comportamental do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – PDDBI (Cohen & Subhalter 1999) e a Escala de Comunicação Social – ESCS (Mundy et al. 2003). Os resultados indicaram que a terapia utilizando a improvisação musical era mais eficaz como facilitadora de comportamentos de atenção e habilidades de comunicação social não-verbais nas crianças, do que o jogo. Sugeriu-se assim, que a intervenção utilizando a música permite melhorias à atenção comum (contato de olho no olho, e alternar de olho entre um objeto e uma pessoa), o que pode influenciar diretamente as respostas de atenção de crianças com TEA e, conseqüentemente, contribuir em sua interação social.

Em pesquisa desenvolvida por Finnigan e Starr (2010), por sua vez, verificaram-se os efeitos do uso de intervenções com música e intervenções sem música sobre a resposta social de comportamentos de esquiva de uma criança pré-escolar com autismo. A participante era uma menina de 3 anos e 8 meses de idade que fazia parte de um programa de intervenção precoce para crianças com autismo. Para investigação do perfil da participante utilizaram-se: a) The Mullen Scales of Early Learning (Mullen, 1995); b) Vineland Adaptive Behaviour Scales – Second Edition (Sparrow et al., 2005); c) Childhood Autism Rating Scale (Schopler et al., 1998); e, d) Autism Diagnostic Observation Schedule – Module 1 (Lord et al., 2000). As intervenções contaram com um total de seis brinquedos que não continham botões musicais. Para as situações com música utilizavam-se os mesmos brinquedos, porém acompanhados de melodias (e.g. uso de violão). As intervenções ocorreram individualmente, quatro vezes por semana, com sessões de 15 minutos cada, durante um período de dois meses, somando um total de 29 sessões. Cada sessão foi gravada em vídeo e posteriormente codificada. A intervenção se subdividiu em 4 fases, a saber: Fase A (Linha de base); Fase B (Fase alternada – não

música/música); Fase C (uso dos brinquedos que as crianças menos respondiam/com música); e a Fase D (*Follow-up*). As duas classes de comportamentos medidos foram: comportamentos sociais (contato visual com o terapeuta/ imitação/ esperar pela vez) e comportamentos de esquiva (aversão ao olhar/ empurrar brinquedo/ empurrar o adulto/ afastar-se). Quanto aos comportamentos sociais, os resultados mostraram que o contato com os olhos e a imitação tiveram maior incidência, em todas as fases, quando da utilização da música; Já o fator “esperar pela vez” teve porcentagens menores de acertos na Fase A e D e nas fases B e C foram superiores quando com música. Quanto aos “comportamentos sociais de esquiva”, por sua vez, apenas dois foram observados: “empurrar o brinquedo” e “afastar-se”, sendo que o primeiro foi observado somente na fase A e na condição sem música; Já o “afastar-se”, ocorreu somente nas fases A e B. Em síntese, portanto, os resultados deste estudo demonstram que a condição com música possibilitou o aumento de comportamentos sociais no contexto, bem como a diminuição de comportamentos de esquiva, havendo a exibição de uma frequência maior dos três comportamentos sociais sensíveis (contato visual, imitação e esperar sua vez) durante as condições de música em relação às sem música.

Já no que se refere à educação musical, Rodrigues, Silva, Defreitas e Nobre (2011), avaliaram o aprendizado musical de crianças e adolescentes com autismo, inseridos em uma turma regular de Violoncelo de uma escola de música da cidade de Belém do Pará. A amostra deste estudo contou com cinco participantes, sendo três crianças e adolescentes com autismo de grau leve e duas crianças e adolescentes típicos (sem nenhum transtorno crônico). Todos os participantes eram alfabetizados e apresentavam idades entre dez a quatorze anos. As aulas ocorreram duas vezes por semana, tendo duração de 45 minutos cada, durante um período de três meses. Durante as duas primeiras semanas de aula os pais dos alunos com autismo estavam presentes em sala. Como instrumentos de avaliação

utilizou-se: a) *Escala de Verificação do Aprendizado Musical* (DeFreitas, 2007) – realizada individualmente em três momentos distintos (o primeiro, antes do primeiro dia de aula; o segundo, 10 aulas após a primeira aplicação; e o terceiro, 10 aulas após a segunda aplicação); b) *Entrevista das principais características* (Silva, DeFreitas e Nobre, 2011); e c) *Relatório dos Monitores* (Silva, DeFreitas e Nobre, 2011). Os dados acerca do aprendizado musical foram analisados segundo critérios da *Escala de Verificação do Aprendizado Musical* (DeFreitas, 2007), a partir do programa de computador Microsoft Office Excel (EXCEL). Os resultados mostraram que todos os participantes (com autismo e os típicos) apresentaram um aumento qualitativo na execução instrumental (posição do instrumento, mãos e postura) quando da primeira à segunda avaliação, no entanto, na terceira avaliação mostraram dificuldades em mantê-los durante a execução de uma peça (Posição do instrumento e postura do mesmo); Já quanto à qualidade do som, afinação e entendimento teórico, as três avaliações mostraram que os alunos apresentaram um desempenho qualitativo crescente no correr das oficinas, passando a executá-los cada vez melhor. No que responde à interação social, observou-se que somente a partir do segundo mês, os alunos gradativamente começaram a interagir, chamando-se pelo nome, cantando, brincando e participando das atividades de forma conjunta. Uma das maiores dificuldades observadas foi adotar-se uma avaliação em formato individual, dado que o trabalho era executado em formato grupal.

Embora o interesse pelo tema inclusão e espectro autista tenha sido observado, bem como os benefícios da utilização da música para este público, as investigações com foco na educação musical como contexto de desenvolvimento social em crianças com TEA são ainda escassas. É notado que grande parte dos estudos encontrados investigou o papel da música enquanto ferramenta para abertura de comunicação verbal e não verbal, em

situações essencialmente clínicas - musicoterapia (Gattino, 2009; Finnigan & Starr, 2010; Kern & Aldridge, 2006; Kim et al., 2008; Wimpory et. al, 1995; Khetrapal, 2009).

De forma semelhante, estudos acerca do desenvolvimento de crianças com TEA geralmente se dão dentro do ambiente escolar, tendo como foco principal o curso normal do ensino comum, e não práticas estruturadas que possam dispor às crianças experiências sensoriais e comportamentais diferenciadas (Camargo, 2007; Sanini, 2011). Além disso, observam-se que escassas são as experiências que promovem o contato de crianças com TEA e crianças típicas, a partir de atividades inclusivas, e em práticas estruturadas, notando-se uma tendência a experiências unicamente entre crianças dentro do espectro. Tais aspectos ressaltam a importância de se investigar, em outros contextos, como se dá a apresentação e a apreensão de comportamentos de crianças com TEA, não somente a partir da relação que estas estabelecem com adultos, mas também da estabelecida com seus pares, e especialmente em situações permeadas por uma variabilidade de estímulos sensoriais, como é o caso da educação musical regular.

Objetivos

Geral.

Descrever, através de estudo transversal, os comportamentos (iniciativas e respostas) de crianças dentro do TEA, com seus pares, no ambiente de escola regular (recreio) e educação musical (aulas de percussão).

Específicos.

- a) Elaborar o perfil comportamental de crianças com TEA (Bosa, 2007);
- b) Analisar quanti e qualitativamente a emissão de comportamentos de crianças com TEA, com seus pares, no contexto Recreio (escola regular);

c) Analisar quanti e qualitativamente a emissão de comportamentos de crianças com TEA, com seus pares, no contexto de educação musical (percussão);

Expectativas do Estudo

Esperam-se avanços no que se refere à ampliação na frequência de comportamentos funcionais (iniciativas e respostas que permitam aproximação e/ou interação) de crianças com TEA para e com seus pares em ambos os contextos.

Capítulo II

Método

Participantes.

Participaram deste estudo dois meninos, com idades de seis e cinco anos, englobados dentro do espectro do autismo, possuindo diagnóstico clínico de Transtorno autista (CID F-84). As crianças estavam regularmente matriculadas em escolas privadas de ensino regular, da cidade de Belém do Pará, e cursando ambas o Jardim I. Além disso, participavam, respectivamente, das turmas dos semestres 1º/2012 (Abril a Junho) e 2º/2012 (Outubro a Dezembro), da oficina inclusiva de percussão do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA).

Critérios de Inclusão.

a) Apresentar-se englobada dentro do espectro autista, com diagnóstico e laudo clínico de Transtorno Autista, segundo os critérios do DSM-IV-TR;

b) Ter entre cinco e nove anos de idade (por ser a idade que representa período de maior contato social da criança, especialmente com pares, dentro dos primeiros cinco anos do ensino fundamental);

c) Frequentar escola de ensino regular;

d) Não ter histórico de aprendizado musical;

e) Ter permissão do responsável para participação na pesquisa através da assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo A);

f) Ter permissão da Escola Regular para coleta de dados da criança neste ambiente (durante o período de recreio), através do aceite do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Autorização para Coleta em Escola Regular* (Anexo B).

Delineamento

Estudo de casos múltiplos (Yin, 2010), longitudinal, de caráter exploratório e com modelo quanti-quali.

Instrumentos

a) Materiais e equipamentos (Anexo C)

A lista anexa apresenta os materiais e equipamentos utilizados para a coleta de dados do referido estudo.

b) Ficha de dados sociodemográficos e de desenvolvimento

Este questionário, formatado por Bosa (2007) contempla a investigação do perfil de pais ou cuidadores (níveis educacional, profissional e financeiro), bem como dados referentes à saúde, e disponibilidade de tempo para o cuidar da criança com TEA sob sua responsabilidade. Além disso, contempla um formato de anamnese, uma vez que investiga dados referentes à educação escolar da criança, atividades realizadas pela mesma, histórico

de nascimento, informações comportamentais acerca do transtorno, bem como os tratamentos e profissionais que a acompanham. Em síntese, o instrumento permite coletar por meio de entrevista, informações sobre a criança e a família (formação e relacionamento familiar; desenvolvimentos motor e cognitivo), bem como informações sociodemográficas, e comportamentais da criança. Trata-se de um instrumento de investigação não publicado, porém autorizado pela autora do mesmo, exclusivamente para uso na referida pesquisa.

c) Protocolo de observação de comportamentos de crianças com Transtorno do espectro autista (TEA) com seus pares (Apêndice A)

A elaboração do presente instrumento baseou-se no Protocolo de observação do comportamento de crianças com TEA (POCC-TEA), de Santo (2011), instrumento composto por 13 categorias, das quais três abrangem especificamente comportamentos relacionados à interação social com pares.

Munidos das sessões coletadas para este estudo, realizou-se a observação direta das sessões, transcrevendo-se todos os comportamentos da criança com TEA para e com seus pares e vice-versa. Os episódios transcritos revelaram a necessidade de se reavaliar e ampliar as três categorias relacionadas à interação com pares, presentes no POCC-TEA (Santo, 2011), a fim de se avaliar como ocorrem os comportamentos e o que poderia interferir diretamente na interação de crianças com TEA e seus pares. As principais modificações propostas com a criação deste Protocolo corresponderam a se pontuar nas categorias a presença de características comportamentais específicas ou relacionadas diretamente ao transtorno (ex. comportamentos auxiliados, presença ou não de estereotípias e aproximação para o uso do outro como instrumento de execução de desejos/tarefas ou para o alcance de objetos). Observe na Tabela 1 o processo de ampliação das categorias do POCC-TEA.

Tabela 1

Processo de ampliação das categorias do POCC-TEA (Santo, 2011), relacionadas à aproximação e interação com pares

Protocolo de observação do comportamento de crianças com TEA - POCC-TEA* (Santo, 2011)	Características observadas na coleta de dados da pesquisa, porém não contempladas nas categorias do POCC-TEA acerca da interação com pares
<p><i>*Somente as categorias referentes à interação com pares</i></p> <p><i>a) Interações funcionais espontâneas com pares (IFEP)</i> A criança inicia e/ou mantém, espontaneamente, interações funcionais com os pares, através de comunicação verbal/não verbal, durante atividade livre ou direcionada pelo professor. Exemplo: Ao sentar ao lado de um colega, durante a música do “Olá” a criança (TEA) a olha, sorri para ela ou a toca. Em situação de atividade livre, quando uma criança passa ao lado da criança (TEA), essa toca o colega. Durante a atividade de “roda”, o aluno oferece espontaneamente a mão à criança que está ao seu lado e mantém este comportamento durante a tarefa. A criança (TEA) se aproxima do colega, este corre e ela corre atrás, vai em direção a ele, mantém contato visual, sorri, segura na mão dele e inicia uma brincadeira corporal.</p>	<p>1) Necessidade de maior detalhamento: verificadas ocorrências de iniciativas funcionais com ou sem a presença de estereotípias;</p> <p>2) Verificadas ocorrências de iniciativas com pares no formato “não funcional”, ou seja, registraram-se iniciativas comportamentais da criança com TEA que não permitiram a aproximação ou interação com pares.</p>
<p><i>b) Interações funcionais auxiliadas com pares (IFAP)</i> A criança inicia e/ou mantém interações funcionais com os pares, através de comunicação verbal/não verbal, somente quando há o auxílio físico/ verbal de outros (e.g. cuidador, monitor, professor), durante atividade livre ou direcionada pelo professor. Exemplo: Quando a criança (TEA) senta no seu respectivo lugar para a primeira atividade da aula, a sua acompanhante o ajuda a olhar e cumprimentar através de vocalização (emitir sons com ajuda verbal da acompanhante) o colega do lado. Antes de a aula começar, enquanto as professoras e monitores arrumam o material, um adulto (e.g. responsável, acompanhante) segura na mão da criança (TEA) e solicita que ela dê um beijo no colega (TEA ou típico). Após ser solicitada verbalmente por um adulto que abraça a colega, a criança se vira para a colega e a beija.</p>	<p>2.1) As iniciativas não funcionais apresentaram-se pelo uso instrumental do outro pela criança com autismo; para o alcance de um objeto específico; para afastar-se; ou de forma concorrente à execução de tarefa em pares. Todas as iniciativas não funcionais puderam ser verificadas com ou sem a presença de estereotípias.</p>
<p><i>c) Respostas funcionais aos pares (RFP)</i> A criança com TEA responde às interações iniciadas por outras crianças (com TEA ou típicas), através de comunicação verbal/não verbal (e.g. PECS, contato visual, sorriso, gestos direcionados ao outro), durante atividade livre ou tarefa. Exemplo: Quando uma criança (com TEA ou típica) a chama ou se aproxima dela, falando com ela, cumprimentando-a, tocando-a, olhando-a, a criança (TEA) responde reciprocamente, atendendo ao nome quando chamada, através de contato visual, sorriso, risos, estendendo a mão ou usando comunicação verbal. Quando uma criança (TEA) se aproxima, o colega permite que ele segure na mão dele e iniciem uma brincadeira. Quando uma criança (TEA) chega perto do colega e o olha, esse responde a ele com um sinal de advertência (aponta o dedo), depois a criança deita no chão, o colega senta ao lado e ambos mantêm contato visual um com o outro. Quando um colega o abraça, a criança permite a aproximação, sem se esquivar ou bater no outro.</p>	<p>1) Necessidade de maior detalhamento: Verificadas ocorrências de respostas funcionais com ou sem a presença de estereotípias;</p> <p>2) Verificadas ocorrências de respostas funcionais com pares no formato “auxiliado”, ou seja, quando as respostas ocorriam devido ao auxílio físico/ verbal de outros. As respostas funcionais auxiliadas apresentaram-se com ou sem a presença de estereotípias.</p> <p>3) Verificadas ocorrências de respostas com pares foram verificadas no formato “não funcional”, ou seja, registraram-se respostas comportamentais da criança com TEA que não permitiram a aproximação ou interação com pares;</p> <p>3.1) As respostas não funcionais apresentaram-se pelo uso instrumental do outro pela criança com autismo; para afastar-se; ou de forma concorrente à execução de tarefa em pares. Todas as respostas não funcionais puderam ser verificadas com ou sem a presença de estereotípias.</p>

Neste sentido, elencaram-se categorias a fim de contemplar os comportamentos observados em crianças com TEA com seus pares. A partir de uma verificação semântica foi examinada a compreensão das categorias e pertinência destas quanto ao que visavam representar. Participaram deste processo seis juízes ingênuos à finalidade do instrumento, sendo 5 pós-graduandos em Psicologia e uma acadêmica de Psicologia, os quais foram organizados em três pares de avaliadores. Surgiu então o Protocolo de observação de comportamentos de crianças com TEA com seus pares (POCC-TEA/Pares), formulado a posteriori, e organizado em 22 categorias, que elencam as formas de ocorrência de comportamentos observados entre crianças com TEA e seus pares.

As categorias dispostas no protocolo foram distribuídas em duas grandes dimensões (*Iniciativa e resposta*); duas sub-dimensões (*Funcional e Não Funcional*); e, 8 (oito) termos aditivos que demarcam características singulares de emissão dos comportamentos de crianças com TEA para e com seus pares, a saber, comportamentos emitidos de forma *espontânea; auxiliada; ou concorrentes à tarefa*; marcados ou não por *estereotípias*; indicativos da utilização do outro como *instrumento* para realizar o que se deseja; de aproximações para *alcance de um objeto* específico; ou de *afastamento*. Verifique na Tabela 2, os termos fundamentais que compõem o protocolo:

Tabela 2

Definição dos termos fundamentais do Protocolo de observação de comportamentos de crianças com TEA com seus pares

TERMOS	DEFINIÇÕES
Iniciativa	Refere-se a momentos nos quais a criança com TEA inicia comportamentos direcionados a seus pares.
Resposta	Refere-se a momentos nos quais a criança com TEA responde a comportamentos iniciados por seus pares.
Funcional	Quando a emissão de comportamentos da criança com TEA permite a interação desta criança com seus pares.
Não Funcional	Quando a emissão de comportamentos da criança com TEA é espontânea, mas NÃO permite a interação da criança com TEA com seus pares.
Espontânea	Quando a criança com TEA, espontaneamente, inicia comportamentos ou responde a comportamentos iniciados por seus pares.
Auxiliada	Quando a criança com TEA, por meio de auxílio de outros (ex. adultos – Professor, monitor, pais; ou pares - crianças), inicia comportamentos ou responde a comportamentos iniciados por seus pares.

Considerações Éticas

Esta pesquisa está vinculada ao Projeto Guarda-Chuva intitulado “*Educação Musical e Autismo: Intervenção a partir de aulas de Percussão*”, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPA (CAAE 0093.0.073.000-11 e parecer nº 102/11 CEP-ICS/UFPA), do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (Anexo D). Além disso, os responsáveis que concordaram com a pesquisa assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, bem como o *Termo de Autorização para Coleta em Escola Regular*, o qual somente apresentou validade, mediante autorização da coordenação de ensino das escolas regulares.

Local

A coleta de dados foi realizada em dois ambientes. Inicialmente, na escola de ensino regular, frequentada pelos participantes (totalizando 3 sessões de aproximadamente 20 minutos cada), cujas filmagens ocorreram no período recreio; e, posteriormente, no laboratório de multimídia da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), durante oficinas de percussão promovidas pelo Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE (Figura 1), em sessões com duração de aproximadamente 30 minutos cada, durante o período de três meses.



Figura 1: Laboratório de multimídia da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA)

Procedimentos de coleta dos dados

A coleta de dados para este estudo foi realizada por meio de entrevistas, com aplicação de instrumentos padronizados e observação do comportamento mediante filmagem nos contextos de Recreio (Escola regular) e de Educação Musical (aulas de iniciação musical - Percussão), obedecendo cinco etapas:

a) Seleção dos participantes

Para a seleção de participantes, primeiramente, se elaborou uma chamada informativa para divulgar a oferta de vagas à formação da turma de oficina de percussão. Esta chamada foi disponibilizada por meio de redes sociais, bem como comunicada a profissionais e graduandos das áreas de Psicologia, Música e Fonoaudiologia, parceiros ou atuantes no NAPNE/EMUFPA. A procura de vagas ocorreu de forma espontânea ou via encaminhamento de profissionais ou instituições públicas.

No NAPNE as oficinas de percussão contavam com o número de 10 crianças (entre cinco a nove anos de idade), sendo cinco dentro do espectro autista (conforme os critérios do DSM-IV-TR; APA, 2002); e cinco crianças com desenvolvimento típico (sem quaisquer dificuldades de aprendizagem ou transtorno crônico). Todas as crianças com TEA, que participavam das turmas responderam aos critérios de seleção (“a” até “e”). Ressalta-se, entretanto, que participaram deste estudo somente aquelas cuja qualidade dos vídeos permitiram a análise de um maior número de sessões e que, além de atenderem aos critérios acima, atenderam ao critério “f”. Participaram deste estudo, portanto, somente as crianças cuja coleta no contexto de Recreio (escola regular) foi permitida. Na coleta, a primeira sessão analisada consistiu em uma linha de base comportamental das crianças para cada ambiente. Deve-se ressaltar que a investigação de no mínimo dois estudos de caso foi pensada como forma de poder mostrar a variabilidade comportamental presente no TEA. Na primeira turma ofertada (1º/2012) apenas uma criança respondeu a todos os critérios. Assim, uma nova turma (2ª/2012) foi formada, seguindo os mesmos procedimentos, e nesta, também somente uma criança atendeu a todos os critérios.

b) *Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Autorização de coleta em Escola regular e aplicação da Ficha de dados sociodemográficos e de desenvolvimento* (Bosa, 2007)

A segunda etapa consistiu na assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE). Foi realizada uma entrevista com os pais e/ou o principal cuidador da criança, interessados em matriculá-la na oficina de percussão. Nesta ocasião, foi apresentado o objetivo da pesquisa, bem como o TCLE, esclarecendo-se as possíveis dúvidas acerca da pesquisa. Os responsáveis por todas as crianças das turmas da oficina de percussão assinaram o TCLE. No caso das crianças dentro do espectro do Autismo, por ocasião deste encontro, também foi preenchida a *Ficha de dados sociodemográficos e de*

desenvolvimento (Bosa, 2007), de forma a obter dos cuidadores informações sobre a criança, no que se referia ao perfil comportamental e desenvolvimental. Ainda durante este encontro, foi requerida a assinatura no *Termo de Autorização para Coleta em Escola Regular*. Deve-se ressaltar que todos os pais de crianças com TEA assinaram este termo, entretanto, somente duas escolas regulares permitiram realização de coleta neste ambiente.

c) Coleta de dados (*Recreio - Escola regular*)

A terceira etapa consistiu na coleta de dados, durante o recreio (em escola regular). Todas as escolas regulares dos participantes com TEA das turmas de Percussão foram visitadas. Durante a visita, foi explicado o objetivo da pesquisa e se apresentou à coordenação pedagógica da escola o *Termo de Autorização para Coleta em Escola Regular*, devidamente assinado pela pesquisadora deste estudo e pelo responsável da criança. Dentre as instituições visitadas somente duas mostraram-se favoráveis à possibilidade de coleta. Em cada uma destas, foi sugerida pela pesquisadora a realização de uma reunião com os pais das turmas que as crianças com TEA estudavam, entretanto, os coordenadores das mesmas responsabilizaram-se em tomar providências quanto à autorização. As duas escolas favoráveis às coletas foram justamente as que autorizaram as mesmas.

Quanto à escola do participante I (Alex – nome fictício), 06 anos, o coordenador pedagógico informou, que no momento da matrícula de seus alunos, é assinado um termo pelos responsáveis autorizando a realização de coletas audiovisuais das crianças, no ambiente escolar, tanto para a divulgação do trabalho da escola, como para a realização de pesquisas vinculadas a Universidades, como forma de contribuir com a comunidade científica e o desenvolvimento de melhorias do ensino-aprendizagem na instituição. A coleta, portanto, foi autorizada pelo coordenador pedagógico.

Quanto à escola do participante II (Marcelo – nome fictício), 05 anos, embora a proposta de reunião pela pesquisadora deste estudo, a coordenadora pedagógica informou não ser necessário e informou que, munida do *Termo de Autorização para Coleta em Escola Regular*, realizou um encontro com todos os pais das crianças da turma do participante. Segundo a coordenadora, a coleta audiovisual das crianças foi autorizada. Desta forma, esta assinou o termo de autorização e permitiu a coleta audiovisual na referida instituição.

Conforme informado na sessão de “Seleção de participantes”, deve-se ressaltar que as crianças deste estudo não pertenceram à mesma turma de percussão. Para a coleta do registro audiovisual a pesquisadora desta dissertação esteve presente no momento do recreio, durante três dias, em cada uma das instituições. As coletas audiovisuais foram realizadas com uma câmera manipulada pela pesquisadora de modo a permitir a visualização estratégica dos participantes. As coletas tiveram duração de aproximadamente 20 minutos cada.

d) Coleta de dados (Educação Musical - Percussão)

A quarta etapa consistiu na gravação em vídeo das aulas de educação musical (percussão). Para o registro audiovisual, foram utilizadas três câmeras dispostas estrategicamente em pontos da sala de aula, de modo a permitir a visualização dos participantes. As intervenções ocorreram duas vezes por semana, no período da tarde, com duração de aproximadamente 30 minutos cada. Durante as aulas estiveram presentes geralmente dois professores, dois monitores (devidamente treinados) e uma Psicóloga. A presença dos pais ou cuidadores em sala de aula foi permitida de acordo com a necessidade da criança dentro do espectro autista, especificamente, em momentos de agitação intensa, heterolesões ou quando os professores/monitores não conseguiam conduzir a criança devidamente em sala.

As oficinas de Percussão contavam com um ambiente estruturado e atividades planejadas que eram apresentados sempre em mesma ordem, e configuração, durante as aulas. As atividades executadas permitiam o acolhimento e identificação do aluno e colegas; a identificação, execução, qualidade do som e manuseio do(s) instrumentos; a percepção de intensidade (forte e fraco), pulsação e ritmo; bem como a socialização, estímulo à emissão de comportamentos não verbais e incentivo o ato de “esperar sua vez”. O planejamento completo e formatação das aulas pode ser consultado no Anexo E. De forma geral, as atividades permitiam ainda o desenvolvimento e estímulo de habilidades como a imitação, coordenação motora, atenção e seguimento de regras. Os instrumentos utilizados (Figura 2) estavam dispostos juntos, organizados em cestas em frente a cada um dos participantes.



Figura 2: Instrumentos musicais utilizados nas oficinas de percussão infantil. Da direita para a esquerda: tambor, ganzá, coquinho, claves e cesta com organização dos instrumentos (da maneira disposta às crianças) – o tambor era disposto em frente à cesta.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos por meio dos instrumentos foram analisados de acordo com as instruções padronizadas para cada um, conforme descrições abaixo.

Ficha de dados sociodemográficos e de desenvolvimento (Bosa, 2007)

As informações coletadas por meio deste instrumento foram organizadas para a elaboração do perfil comportamental e desenvolvimental da criança nas quatro áreas de desenvolvimento afetadas dentro do TEA: comunicação, interação social, comportamento e sensibilidade sensorial, pontuando peculiaridades das crianças, de forma a permitir o manejo comportamental adequado destas no ambiente de educação musical.

Protocolo de observação de comportamentos de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com seus pares

Para a análise final dos resultados via protocolo utilizou-se o Programa Excel adotando-se, entretanto, os seguintes passos para ambos os contextos (Recreio e Educação musical), até a construção das figuras:

a) Seleção dos vídeos (Utilizou-se o critério de qualidade do vídeo, sendo excluídos todos nos quais não era possível observar o participante nitidamente, bem como seus comportamentos para e com outras crianças);

b) Gravação de um DVD contendo a seleção dos episódios de comportamentos (iniciativas ou respostas) de crianças com TEA para e com seus pares. Estes episódios foram identificados no DVD através de pastas nomeadas por contexto e sessão;

c) Codificação dos comportamentos (iniciativas ou respostas) de crianças com TEA com seus pares, por meio do Protocolo e Ficha de registro (Apêndice A). Para o preenchimento desta ficha fez-se necessária consulta ao Protocolo de observação de comportamentos de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) com seus pares – POCC-TEA/Pares. O preenchimento foi realizado pela autora desta dissertação e contabilizado em termos de ocorrência total de categorias por sessão.

d) Elaboração de figuras por meio do programa Excel pontuando as categorias do POCC-TEA/Pares.

Capítulo III

Resultados e discussão

Estudo de caso – Participante 1

Perfil comportamental e desenvolvimental (Participante 1)

De acordo com informações coletadas pela Ficha de dados Sociodemográficos e de desenvolvimento (Bosa, 2007), em entrevista realizada com os pais, verificou-se que, quanto às quatro áreas de desenvolvimento afetadas em crianças com TEA, Alex apresentou o seguinte perfil:

Possuía *comunicação* marcada por imitação social apropriada; boa compreensão de solicitações; variação na expressão facial; e variação de respostas em diferentes contextos.

Quanto à *interação social*, o participante aceitava contato físico (pegar a mão, abraços, auxílio para andamento e conclusão de tarefas); fazia busca espontânea do outro; apresentava reciprocidade social ou emocional ocasional (iniciativa de aproximação; participação ativa em atividades); não ignorava pessoas ou crianças (conhecidas ou desconhecidas) e fazia busca espontânea pelo prazer compartilhado (como mostrar, trazer ou apontar para objetos que considerava interessantes); no entanto, procurava se envolver em atividades com os outros geralmente para utilizá-los como instrumentos ou auxílios "mecânicos" para conseguir o que desejava.

Quanto ao *comportamento*, Alex não possuía apego a rotinas; seguia regras e comandos simples; aceitava auxílio para execução de tarefas; apresentava agitação intensa (corre, grita, pula); estereotípias corporais (*flaps*), porém com pouca frequência; e possuía pouca tolerância à frustração (quando contrariado: irritava-se, caminhava pela sala e murmurava), porém em episódios esporádicos.

Já quanto à *sensibilidade sensorial*, foi relatado a ausência de interesse por propriedades sensoriais de objetos (texturas, cheiros específicos, luzes, e objetos que

giram); e a presença de reações adversas a sons (exclusivo para barulho intenso, frente ao qual reagia levando as mãos aos ouvidos).

Contextualização da coleta (Recreio)

Durante o contexto de recreio, a primeira sessão ocorreu dentro da sala de aula e as duas posteriores, no pátio da escola, sentados em uma toalha no chão, junto a alunos de outras séries. Durante os registros nestes ambientes, tinha-se em média a presença de 18 crianças e 2 (dois) professores e a pesquisadora.

Comportamentos Funcionais e não funcionais (Contexto Recreio)

De acordo com o POCC-TEA/Pares pode-se observar na Figura 3, que as iniciativas funcionais (comportamentos que marcam tentativas de/ou interações sociais de crianças com TEA com seus pares), no momento do recreio, foram emitidas somente no formato espontâneo. Já as iniciativas não funcionais (que dificultam/impedem as interações com pares) ocorreram somente uma vez, na primeira sessão, após a qual extinguiu-se. No que se refere às respostas funcionais, observou-se que as mesmas se deram inicialmente de forma auxiliada, e a partir da segunda sessão passaram a ser apresentadas espontaneamente. Quanto às respostas não funcionais, estas tiveram maior frequência na primeira sessão, ocorrendo em sua maioria para indicar comportamentos com a intenção de afastar-se do outro, voltando a ocorrer no mesmo formato, na terceira sessão.

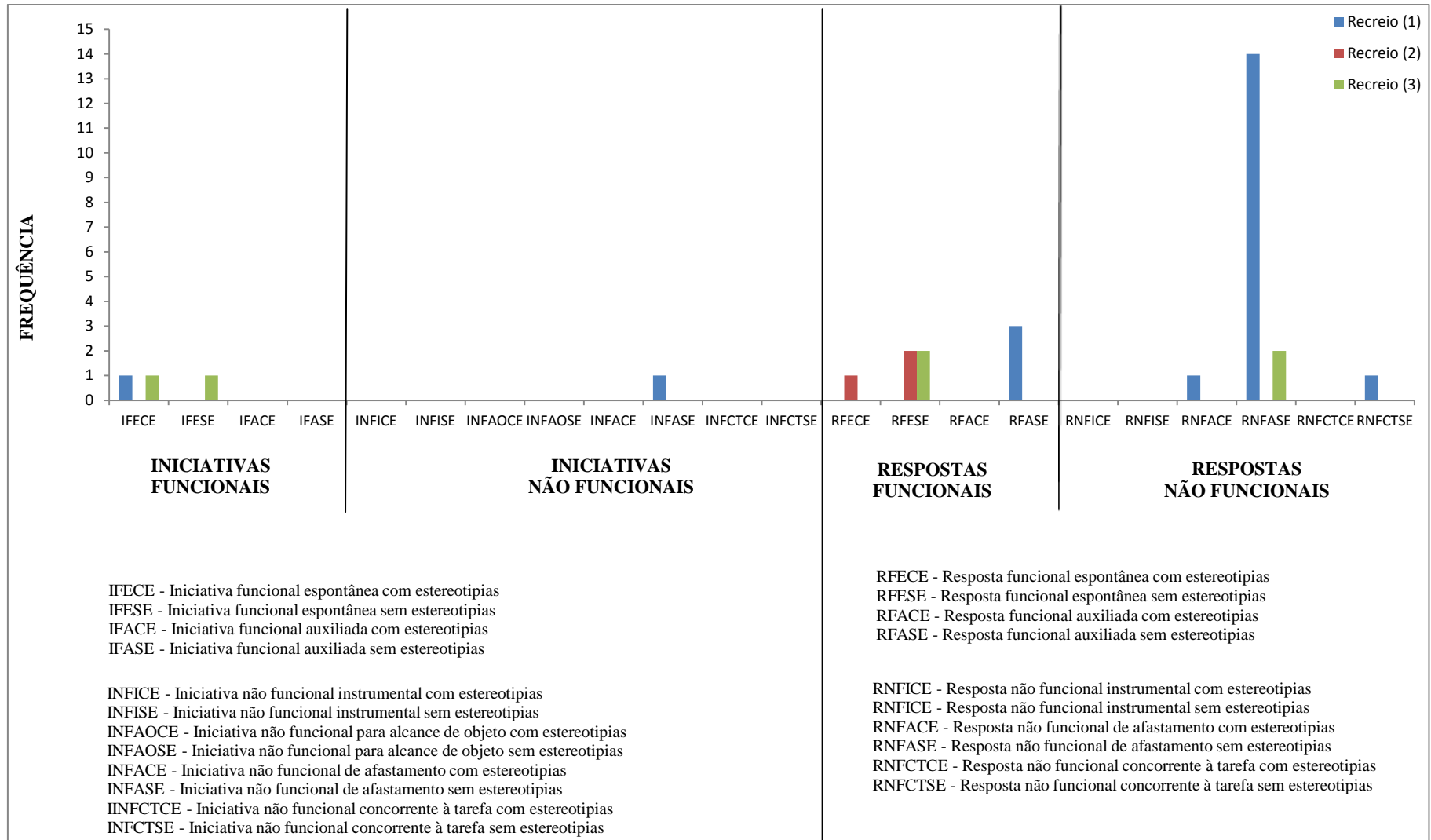


Figura 3. Frequência de iniciativas e respostas (funcionais e não funcionais) com pares no contexto de recreio – Participante 1.

Em síntese, a Figura 3 mostra que a frequência das respostas funcionais de Alex, no contexto de recreio, foram maiores de que suas iniciativas e o mesmo padrão se aplicou aos comportamentos não funcionais. Deve-se destacar, entretanto, que embora a baixa frequência a presença de iniciativas e respostas, funcionais e não funcionais, marcam tentativas e comportamentos efetivos de comunicação da criança com TEA no ambiente.

No que compete à comunicação, destaca-se, que a ocorrência de iniciativas e respostas funcionais marcadas por estereotípias mostraram que esta característica, relacionada ao transtorno, auxiliou Alex na aproximação do outro (pares), sendo emitida, portanto, em algumas ocasiões, como forma de expressão e comunicação, permitindo a interação social. Este é um dado importante que corrobora Gallardo (2007), autor que ressalta que a presença de movimentos repetitivos não podem ser configurados como “... um problema em si, pois essas manifestações podem representar a maneira do indivíduo se relacionar com o mundo exterior” (Gattino, 2009, p.18).

Para ilustrar estas ocorrências, marcadas pelo uso de estereotípias, observe abaixo os trechos coletados:

Alex faz movimento para traz e para frente balançando-se emitindo sons e batendo com a mão na própria perna, ao mesmo tempo em que come o biscoito. Alex, ainda em movimento, olha para o colega e o colega olha para ele. (Recreio, 04.04.2012, IFECE).

A Professora pede que Alex guarde a lancheira. Alex vai em direção para guardá-la (a lancheira), onde se encontra outra garota. Ele pára e quando ela se afasta um pouco, ele guarda sua lancheira no local e retorna para onde estava, ainda beliscando o biscoito. A menina exclama: “Parabéns Alex”, apontando para o local que ele havia guardado a lancheira. Alex aproxima-se do local e dá pulinhos. (Recreio, 04.04.2012, RFECE)

A Figura 3 mostra-nos ainda, que Alex apresentou uma alta frequência de respostas funcionais auxiliadas, na primeira sessão, as quais marcaram, especialmente, a disponibilidade deste em aceitar manejo comportamental de outros. No entanto, embora Alex tenha apresentado a maioria de seus comportamentos funcionais em formato espontâneo, a partir da segunda sessão, a emissão de respostas funcionais, seja através do auxílio de outros ou espontaneamente, demonstrou no participante a capacidade de permitir trocas sociais e, conseqüentemente, seu potencial para a aquisição de novos comportamentos e o lapidar daqueles nele presentes, a partir de contribuições de outros. Observe no trecho a seguir a ocorrência deste tipo de comportamento:

Uma colega segura Alex pelas mãos, auxiliando-o na coreografia, ele realiza alguns movimentos juntamente com ela e, ao terminar, a colega dá um beijo que seria no rosto, mas como Alex se movimenta, pega na orelha. (Recreio, 02.04.2012, RFASE)

No que compete aos comportamentos não funcionais, observou-se que os mesmos apresentaram uma baixa ocorrência, destacando-se que a única iniciativa registrada visava o afastamento dos pares, característica essa que obteve maior frequência nas respostas não funcionais. Os trechos a seguir mostram exemplos destas ocorrências:

Alex estava sentado no chão mexendo em um quebra-cabeças e um colega estava de pé próximo a ele. Alex espontaneamente se levanta, dá dois passos para frente, dá meia volta e retorna em direção às peças, empurrando este mesmo colega que estava de pé, próximo ao quebra cabeças. (Recreio, 02.04.2012, INFASE)

Uma colega pega Alex pela mão, Alex rejeita tentando livrar-se de suas mãos e empurra levemente um amigo ao lado da colega. (Recreio, 02.04.2012, RNFASE)

Destaca-se que as respostas não funcionais de afastamento podem estar atreladas diretamente à função comunicativa de afastar-se, assim como podem indicar, no caso de comportamentos concorrentes a tarefas executadas com pares, a interferência tanto de características pessoais (tais como a agitação e pouca tolerância a frustrações), bem como da configuração ambiental (que exige o seguimento de regras a fim de que a etapa de lanche seja cumprida para retomar-se a aula).

De forma geral, portanto, os trechos referidos nesta explanação oferecem subsídio para se confirmar que Alex possui comportamentos responsivos a seus pares. No que compete à influência do perfil comportamental, verifica-se que características presentes em Alex (tais como a aceitação de contato físico e de aproximação de pessoas conhecidas e desconhecidas; assim como a presença da busca pelo outro), foram singularidades importantes para que houvesse a emissão de comportamentos funcionais. A atuação de Alex, portanto, corrobora com Bosa (2002) uma vez que ressalta a presença de habilidades em crianças com TEA, contrapondo o perfil construído historicamente que define as pessoas com TEA como “alheias ao mundo e a todos”. Além disso, o olhar para estas características possibilitaram uma análise fidedigna dos comportamentos apresentados por Alex, confirmando assim os preceitos de Mantoan (2003) e Bronfenbrenner (1979/1996; 2011), que ressaltam a importância de se conhecer o perfil da criança para que possam ser observadas as repercussões dos ambientes e práticas que se desenvolvem com estes.

Nesse sentido, observa-se que a capacidade de comunicação de Alex é expressiva, visto que o mesmo mostrou suas intenções, utilizando-se de recursos como aproximar-se e fazer-se entender, embora a sua maneira. Suas atitudes revelaram consistentemente traços comportamentais que podem contribuir para a criação de estratégias que visem melhorias pontuais no comportamento de Alex.

Contextualização da coleta (Educação Musical)

Durante o contexto de Educação Musical, das 17 aulas da turma de percussão infantil, Alex esteve presente em oito. Nos registros deste ambiente, tinham-se, em média 1 criança típica, 4 crianças com TEA, uma monitora, 2 (dois) professores e 4 adultos (responsáveis pelas crianças).

Comportamentos Funcionais e não funcionais (Contexto Educação Musical)

No que se refere ao contexto de educação musical, a Figura 4 mostra que as iniciativas funcionais (comportamentos iniciados por crianças com TEA e que permitem a tentativa de/ou interação com pares) ocorreram em sua maioria espontaneamente, havendo comportamentos marcados (IFECE) e outros com a ausência de estereotípias (IFESE), além da emissão de comportamentos auxiliados por pares (IFASE). As iniciativas não funcionais (que dificultava/impediam interações com pares), por sua vez, ocorreram unicamente em formato concorrente a tarefas que deveriam ou contavam com a participação de outros (INFCTSE). Quanto às respostas funcionais, houve um maior número de emissões no formato espontâneo com ausência estereotípias (RFESE). Já as respostas não funcionais, assim como as iniciativas, ocorreram somente no formato concorrente com a tarefa (RFCTSE).

A partir da Figura 4 observa-se que Alex apresentou mais iniciativas funcionais do que não funcionais no contexto de educação musical. No que compete ao formato de apresentação destes comportamentos, observou-se que os comportamentos funcionais tiveram maior frequência no formato espontâneo, com a ausência de estereotípias. E os comportamentos não funcionais, foram relativos exclusivamente a iniciativas e respostas concorrentes à execução da tarefa.

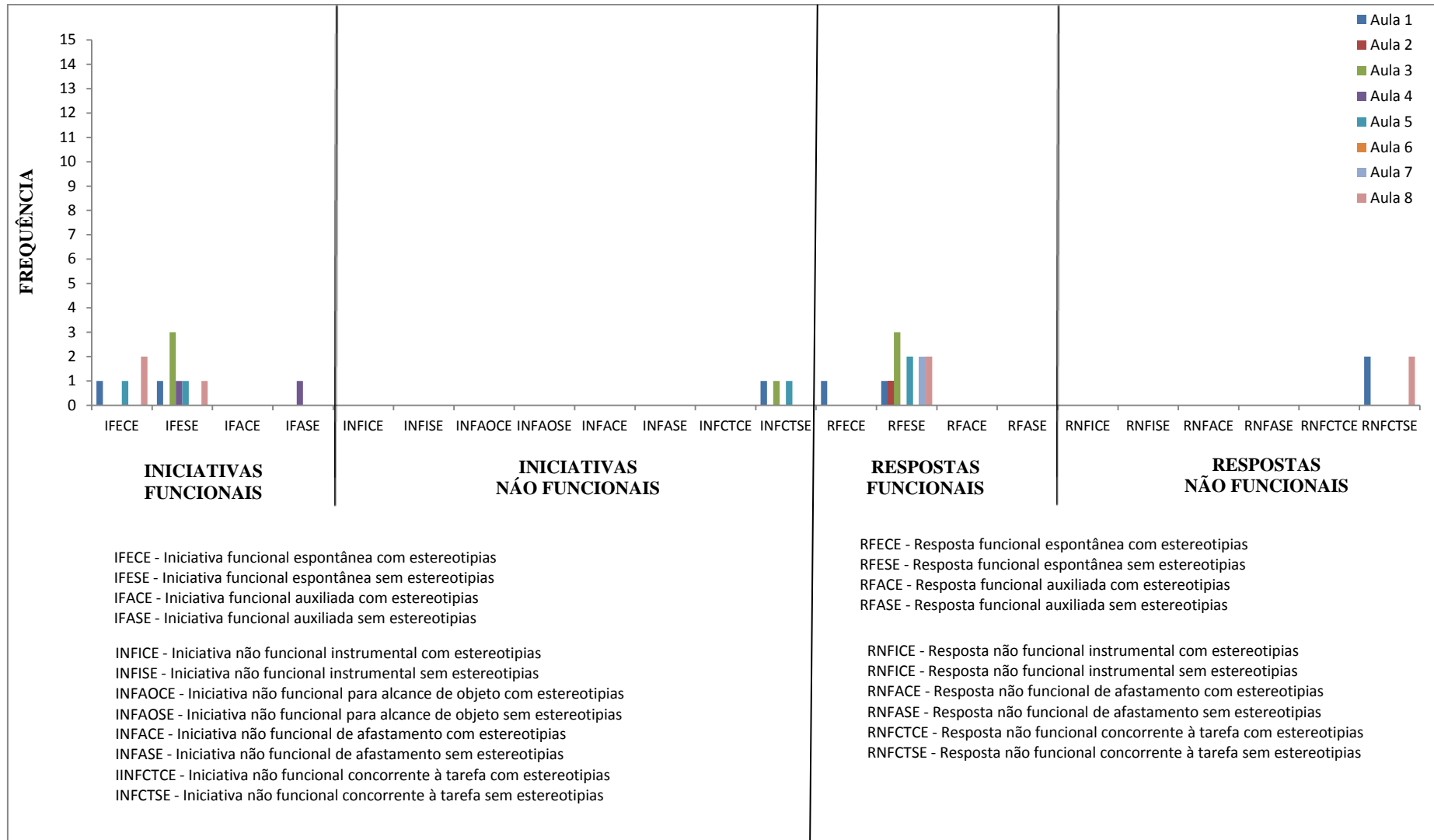


Figura 4. Frequência de iniciativas e respostas (funcionais e não funcionais) com pares no contexto de educação musical – Participante 1.

A Figura 4 revela que a presença de iniciativas funcionais espontâneas, tiveram aumento e estabilização a partir da terceira sessão de aulas analisadas, curso alterado a partir da diminuição durante as 6ª e 7ª sessões. Registrou-se ainda, uma baixa ocorrência de comportamentos marcados por estereotípias devendo-se destacar, entretanto, que estes ocorreram somente no formato funcional (iniciativas e respostas), permitindo assim, a interação com os pares.

No que se refere às formas de emissão das iniciativas funcionais de Alex com seus pares, estas apresentaram maior frequência no formato espontâneo sem estereotípias (IFESE - sete ocorrências), seguido pelo uso de estereotípias (IFECE - quatro), e pelo auxílio de outros, com a ausência de comportamentos estereotipados (IFASE - uma ocorrência). Estas características podem ser observadas nas transcrições dos episódios a seguir:

A Professora pede que Alex dê a mão à colega ao lado, Alex estende a mão à colega, que não a pega de imediato¹. Alex oferece novamente a mão à colega, porém espontaneamente², entretanto, Alex muda de local e fica entre a professora e uma mãe. (Escola de Música, 30.04.2012, IFASE¹, IFESE²)

Uma colega dá alguns pulinhos, Alex está de mãos dadas com a professora, dá pulinhos e olha para a colega, esta dá alguns pulinhos, depois se aproxima de Alex, estendendo a mão a ele, Alex estende sua mão e segura a mão da colega, e ambos começam a pular juntos de mãos dadas e, depois, soltam as mãos. (Escola de Música, 25.04.2012, IFECE)

As respostas funcionais, por sua vez, apresentaram somente o uso de comportamentos espontâneos, marcado por respostas com a presença de estereotípias, na primeira sessão, após a qual se extinguiu, apresentando-se somente no formato sem estereotípias, características estas pontuadas nos trechos a seguir:

Alex está dando pulinhos não direcionados aos colegas. Um colega e a Professora seguram Alex pela mão no momento da atividade em roda. Alex aceita ser segurando e segue o sentido da roda dando pulinhos, embora se mantenha de mãos dadas com o colega e a Professora. (Educação musical, 16.04.2012, RFECE)

Alex oferece sua mão a um colega que se encontra na roda, no entanto, este colega não pega sua mão, ele tenta pegar a mão do colega novamente, mas o colega não segura, então a pessoa do lado dá a mão para Alex, que a segura. (Educação musical, 25.04.2012, RFESE)

De modo geral, a ocorrência intercalada de iniciativas marcadas por estereotípias pode revelar a interferência da irregularidade de dias nos quais a criança esteve presente nas aulas. Notou-se em Alex, faltas intercaladas, devendo-se destacar, na apresentação dos dados, a indisposição do participante na 6ª aula, na qual foi assessorado integralmente pelos responsáveis, e o espaço de 13 dias entre as 6ª e 7ª aulas, podem ter sido fatores importantes para o declinar na apresentação de iniciativas funcionais no contexto de educação musical, nestas sessões, visto que a emissão deste tipo de comportamento estava aumentando e se estabilizando gradualmente a partir da 3ª aula, embora a baixa frequência, mostrando declínio justamente durante estas sessões (6ª e 7ª). A diminuição de iniciativas espontâneas sem estereotípias nestas sessões, e, possivelmente, o espaço entre estas pode justificar o aumento de iniciativas marcadas por estereotípias. No que compete às respostas funcionais, durante estas, ressalta-se que embora os comportamentos com estereotípias tenham se extinguido a partir da 2ª aula, as respostas espontâneas apresentaram ausência de respostas na 6ª aula, porém o aumento deste tipo de comportamento nas sessões 7ª e 8ª, o que reela que, embora Alex tenha apresentado dificuldades em estabelecer iniciativas, devido sua indisposição e auxílio de adultos, sua responsividade manteve-se preservada, mesmo perante esta situação.

Embora a ocorrência de comportamentos não funcionais (iniciativas e respostas), tenham apresentado uma baixa frequência, ressalta-se que todas ocorreram em formato concorrente a execução de tarefa em pares. Observe tais nos trechos a seguir:

Ao ser cantado “Bater palmas tem som assim”, Alex solta sua mão, das mãos do colega e da Professora, e se direciona ao centro do círculo formado pelas crianças, permanecendo parado e, logo após dá pulinhos, porém não direcionados aos colegas em roda. Ao se cantar “passa, passa gavião” (momento de ficar de mãos dadas com os coleguinhas), os colegas se dão as mãos e Alex permanece dentro do círculo. (Educação Musical, 16.04.2012, INCTSE)

Alex é chamado pela frequência para colocar seu nome no quadro, a professora tenta levantá-lo, um colega diz “Vai”, o empurrando para levantar. A Professora insiste, mas Alex não sai do lugar, o mesmo colega vai por trás de Alex, o empurra e diz “vai”, enquanto o colega que está ao lado de Alex também se aproxima. Alex permanece no local pegando a baqueta do tambor. (Educação musical, 16.04.2012, RNFCTSE)

Observa-se, portanto, que a baixa emissão de iniciativas não funcionais foi seguida pela manutenção dos comportamentos funcionais (iniciativas e respostas), o que foi comprometido somente em aulas nas quais a criança foi acessorada por adultos, bem como no espaçamento entre as aulas, interferências estas que podem ter dificultado a readaptação ao ambiente, após o dia que esteve indisposto, bem como na aproximação e, conseqüentemente, a interação com os pares. Logo, embora em Alex isso tenha se restringido a primeira aula por meio comportamentos auxiliados (IFASE), e a 6^a, na qual mostrou-se indisposto e foi acessorado, tais dados corroboram Sifuentes e Bosa (2010), autoras que indicam que dispor auxílio, sem considerar-se o perfil do aluno, e suas potencialidades pode prejudicar sua atuação comportamental. Além disso, as frequências

intercaladas, uma vez que implicaram o contato com a rotina, podem ter desestruturado Alex, comprometendo assim seu desempenho. Indica-se portanto, que este fator ambiental também pode ter contribuído para que a criança tenha aumentado seus comportamentos não funcionais nestes momentos, uma vez que houve a diminuição, especificamente, de respostas não funcionais a partir da segunda sessão, o que alterou-se na 7ª aula (Figura 4). Tal interferência ambiental, portanto, corroboram com Bronfenbrenner (1979/1996; 2011), Monk et al (2009) e Papageorgiou, Georgiades e Marvreas (2000), autores que destacam o papel das características ambientais, enquanto influenciadoras das interações social.

Em síntese, portanto, embora variáveis ambientais que nitidamente interferiram a atuação de Alex junto aos seus pares (indisposição, faltas intercaladas, e auxílio de adultos), o perfil do mesmo mostrou-se favorável ao compartilhamento com pares, o que pôde ser percebido no próprio índice de comportamentos funcionais, quando comparado aos não funcionais. Nesse sentido, o fato de Alex apresentar boa compreensão de regras, seguir comandos e regras simples, relacionar-se bem com os colegas, aceitar contato físico e de aproximar-se e buscar outros, foram particularidades importantes para que houvesse a emissão das iniciativas funcionais, revelando-o assim como responsivo ao mundo conforme Bosa (2002) descreve, contrapondo portanto, o perfil histórico instituído, que define as crianças com TEA como alheias ao mundo.

Nesse sentido, embora a baixa frequência pode-se dizer que a manutenção das iniciativas funcionais e a pouca frequência de iniciativas não funcionais indicam o contexto de educação musical como promissor para a interação social, corroborando assim com estudos que mostram que experiências de trabalhos em grupo, em contextos permeados por regras (Rodrigues, Silva, Defreitas Júnior e Nobre, 2011) podem auxiliar e promover a interação em crianças com TEA. Além disso, a utilização da música se apresentou como uma ferramenta promissora ao processo de interação social de crianças com TEA, uma vez

que promoveu a manutenção de comportamentos nestas crianças (Gomes e Simões, 2007; Chiarelli e Barreto, 2005; Finnigan e Starr, 2010; Rodrigues, Silva, Defreitas Júnior e Nobre, 2011).

Embora os benefícios apontados no contexto de educação musical, a baixa frequência de respostas funcionais no ambiente de educação musical, somada a pouca assiduidade do aluno, leva-nos a refletir que, independente das atividades desenvolvidas pela criança com TEA, faz-se necessário um direcionamento aos pontos que esta apresenta dificuldades e limitações, fazendo-a não somente de forma esporádica, mas, regulamente, de forma a permitir seu desenvolvimento nestes aspectos. Afinal, Sanini (2011), em sua pesquisa, concluiu que ambientes estruturados, nos quais há presença de regras (tais como a sala de aula) podem ser fundamentais para a aquisição de novos comportamentos e manutenção de comportamentos aceitáveis socialmente.

Em termos gerais, portanto, as emissões de comportamentos por Alex, no contexto de Educação musical (percussão), devem ser atribuídas às características pessoais do participante as quais influenciaram a apresentação de seus comportamentos funcionais e não funcionais. Nesse sentido, embora tais comportamentos tenham sido emitidos em baixa frequência, a diminuição de iniciativas e respostas não funcionais, bem como o aumento de iniciativas funcionais com pares, no correr das sessões de educação musical, revelam que a participação em uma tarefa estruturada, que permite o trabalho com parceiros de mesma faixa etária pode contribuir para a aquisição, manutenção e aprimoramento de comportamentos já apresentados pela criança (Mantoan, 2003; Sanini, 2011; Rodrigues, Silva, Defreitas & Nobre, 2011).

Revela-se, no entanto, que embora a ocorrência de respostas não funcionais durante as aulas de percussão possam estar atreladas a características pessoais (tais como a agitação), e a dificuldade de habituação ao formato da aula no contexto de educação

musical (devido ao comparecimento intercalado às aulas), pode-se observar que a baixa emissão destes comportamentos, assim como atrelada ao perfil de responsividade de Alex, pode ser atribuída ao próprio contexto de música (cuja estrutura exige o seguimento de regras), mostrando-se assim como um fator relevante para o aumento de iniciativas funcionais. Nesse sentido, observa-se que a participação em uma tarefa estruturada pode contribuir para a aquisição, manutenção e aprimoramento de comportamentos já apresentados pela criança, no entanto, sabe-se que um olhar mais sistêmico, sem interrupções (maior frequência do aluno às aulas ofertadas), poderia permitir um levantamento mais consistente acerca dos potenciais benefícios ou não deste contexto.

Estudo de caso – Participante 2

Perfil comportamental e desenvolvimental (Participante 2)

Marcelo encontra-se no espectro do autismo, possuindo diagnóstico CID F-84 (Transtorno Autista). No momento da pesquisa tinha 5 anos de idade e estudava o Jardim 1 em uma escola privada de ensino regular da cidade de Belém/PA. Na escola de Música, Marcelo participou da turma de percussão infantil do NAPNE/EMUFPA, no 2º Semestre/2012, cujas aulas ocorreram duas vezes por semana, no período da tarde, totalizando um número de 23 encontros, com 30 minutos cada. Alex compareceu a 12 destes encontros. A criança foi selecionada para o estudo por preencher todos os critérios de inclusão na pesquisa, sendo a única criança com TEA da turma, para a qual foi permitida a coleta de dados em escola regular.

De acordo com a coleta realizada pela Ficha de dados Sociodemográficos e de desenvolvimento (Bosa, 2007), no que se refere às quatro áreas de desenvolvimento afetadas em crianças com TEA, as informações coletadas com os pais apontaram que Marcelo apresentou o seguinte perfil:

Quanto à comunicação, tratava-se de uma criança não-verbal, porém com expressão emocional adequada ao contexto. Apresentava dificuldades na coordenação motora grossa (correr, pular, chutar, pedalar); imitação social e na compreensão.

Quanto à interação social, Marcelo apresentava prejuízo quanto ao contato visual direto e, geralmente, pegava o que desejava sem esboçar indicativos antecipatórios. Marcelo mostrava-se uma criança com pouca dificuldade de desenvolver relacionamentos apropriados com seus pares (abraçava, beijava, aceitava contato), apresentando reciprocidade social de forma ocasional (respostas e iniciativas sociais com outras crianças, bem como engajamento em tarefas simples).

Quanto ao comportamento, Marcelo apresentava estereotípias corporais (especialmente o bater palmas de forma repetitiva; movimentar das mãos próximas do rosto; e, *flaps*), bem como agitação. Além disso, a criança seguia comandos simples e possuía apego à rotina, porém sem exigência de sequências fixas. Segundo os responsáveis, Marcelo apresenta heterolesão.

Já quanto à sensibilidade sensorial, foi relatada a presença de reações adversas a sons específicos (barulho do liquidificador e da furadeira, bem como o canto do galo); bem como o interesse por propriedades sensoriais (geralmente o que pegava levava à boca).

Contextualização da coleta (Recreio)

Neste ambiente o período de recreio ocorreu dentro da própria sala de aula, com os colegas da turma. As crianças eram dispostas em grupos de cinco, em uma mesa. Havia rotatividade nesta distribuição, não havendo repetições constantes no mesmo grupo. Para cada sessão no contexto de recreio escolar estavam presentes em média na sala cerca de 10 crianças típicas, uma professora, uma criança com TEA e a pesquisadora.

Comportamentos Funcionais e não funcionais (Contexto Recreio)

Dados do POCC-TEA/Pares, representados na Figura 5, permitem-nos observar que durante o recreio Escolar Marcelo apresentou um maior número de iniciativas (fossem funcionais ou não funcionais) na primeira sessão de coleta, tidas espontâneas, porém nota-se que extinguiram-se aquelas com presença de estereotípias. Nas iniciativas não funcionais mantiveram-se somente aquelas com objetivo de alcançar objetos específicos. Quanto as respostas, as funcionais ocorreram de forma espontânea, com a presença ou não de estereotípias, bem como por auxílio. Já as respostas não funcionais tiveram sua maior frequência com o objetivo de afastar-se.

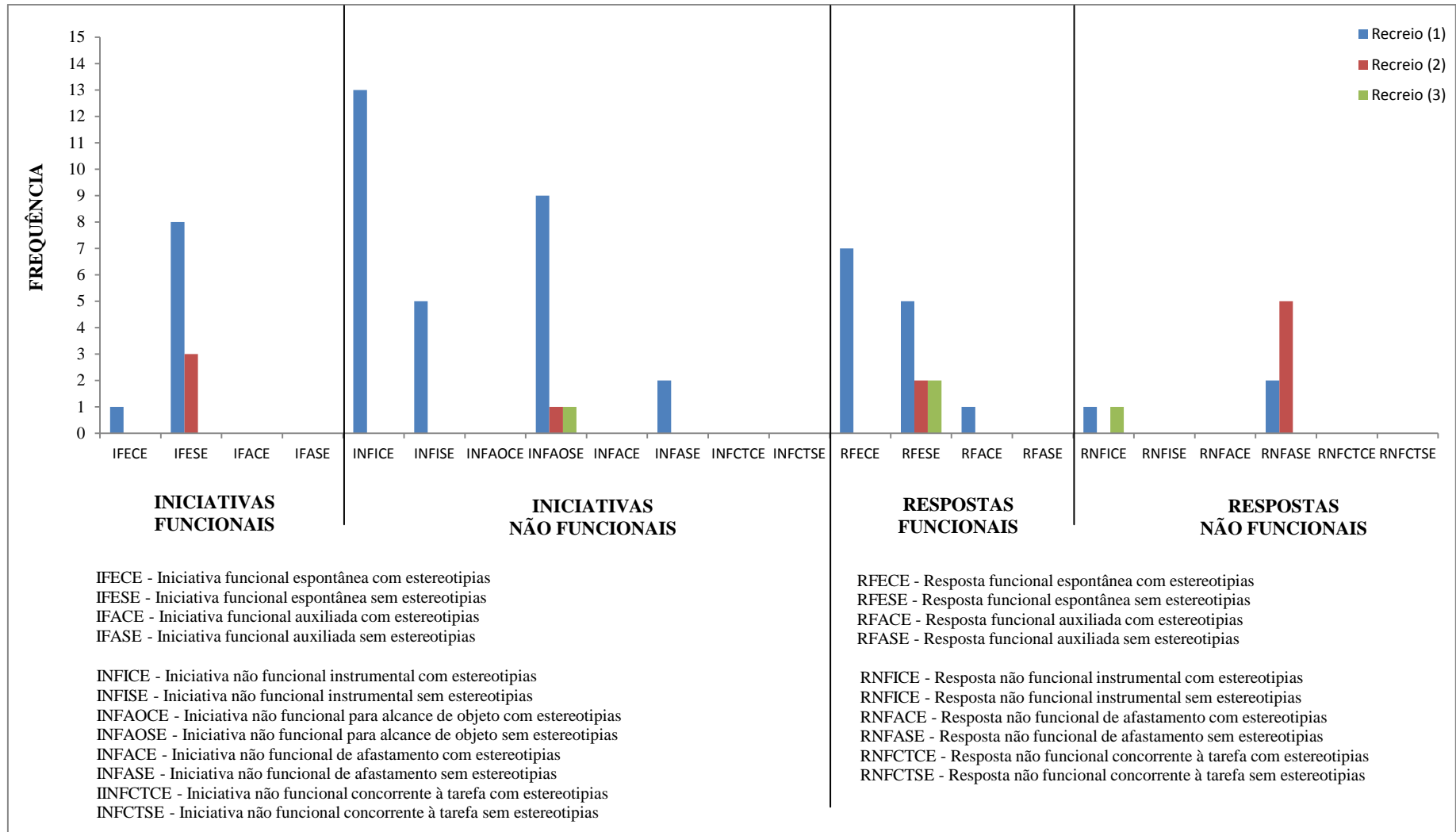


Figura 5. Frequência de iniciativas e respostas (funcionais e não funcionais) com pares no contexto de recreio – Participante 2.

Em síntese a Figura 5 mostra a ocorrência de um grande número de iniciativas, funcionais e não funcionais, durante a primeira sessão de coleta durante o recreio escolar. No que competem às iniciativas funcionais todas foram emitidas em formato espontâneo, tanto pelo uso de estereotípias, quanto pela ausência destas. As iniciativas não funcionais, por sua vez, apontaram um alto índice de comportamentos voltados para o uso instrumental ou afastamento do outro, bem como para alcance do objeto. Deve-se destacar, entretanto, que a partir da segunda sessão houve um baixo índice de iniciativas não funcionais, estando relacionado exclusivamente a comportamentos para o alcance de objetos. Os trechos a seguir mostram ocorrências dos comportamentos visualizados em maior frequência.

... A colega que estava batendo palmas, estende uma mão para Marcelo, que estendendo a mão, parece que vai bater com força nas mãos da colega, mas se aproxima, somente segurando na mão da colega, com os olhos fechados, depois se aproxima do rosto da menina, e abre os olhos. A menina sorri, olha para o outro lado e solta a mão de Marcelo. (Recreio, 03/09/2012, IFESE).

No ato de bater palmas utilizando as mãos dos colegas, Marcelo tenta pegar as mãos de dois colegas, mas somente pega a de um colega e bate a mão deste sobre a mesa. (Recreio, 03/09/2012, INFICE)

As respostas funcionais, por sua vez, mostraram maior frequência de comportamentos espontâneos marcados por estereotípias (RFECE), embora a ocorrência de respostas sem estereotípias e pelo auxílio de outros. Já as respostas não funcionais, tiveram mais ocorrências em comportamentos de afastamento (RNFASE). Os trechos a seguir mostram os tipos de comportamentos que apresentaram maior ocorrência.

Dois colegas estão batendo palmas direcionadas à Marcelo, este se levanta olha para eles, bate palmas depois começa a fazer flaps com as mãos” (Recreio, 03/09/2012, RFECE)

Marcelo passa próximo ao local onde dois colegas estão sentados, o colega estende a mão a ele, Marcelo olha para o colega, mas não pega na mão dele, então o colega segura a mão de Marcelo, Marcelo olha para o colega, mas depois vai para outra direção. (Recreio, 05/09/2012, RNFASE)

Dentre os comportamentos observados, no que se refere especificamente àqueles voltados ao alcance de objetos, observou-se que estes estiveram mais relacionados à procura por alimento (em todas as sessões na escola regular/recreio pôde-se observar as tentativas de Marcelo para pegar o lanche dos colegas). Segundo a mãe de Marcelo, este apresenta um apetite muito voraz. Além disso, a Professora da escola regular relatou a preferência de Marcelo por lanches diferentes dos que são trazidos de casa “Toda vez que vem esse biscoito, ele não come, aí fica com fome e quer a merenda dos colegas”. O trecho abaixo mostra uma das ocorrências registradas:

Marcelo se balançava de frente para trás na cadeira. Ao se balançar vai direto ao saquinho de salgado do colega e o pega. O colega tenta retirar o salgado da mão de Marcelo, mas Marcelo insiste, colocando a mão dentro do saquinho do salgado. A Professora diz “Não Marcelo”. Ele tira a mão do saquinho e olha para a Professora.
(Recreio, 03/09/2012, INFAOSE)

Embora os comportamentos funcionais observados (iniciativas e respostas) apontem para aqueles com ausência de estereotípias, a presença de comportamentos com estas características revelam, assim como Gallardo (2007, Gattino, 2009), que comportamentos repetitivos podem ser configurados como formas de comunicações

alternativas utilizadas pela criança com TEA, auxiliando-a a relacionar-se com o mundo, revelando assim sua responsividade.

Nesse sentido, a atuação de Marcelo no contexto de recreio pode ser atribuída tanto ao seu perfil, extremamente favorável a trocas sociais, quanto ao ambiente escolar, cuja configuração (organização, regras, indicação de início e término) estava atrelada a sua rotina diária de contato com os colegas e professores, corroborando assim com Bronfembrenner (2011), autor que defende que os comportamentos emitidos por uma pessoa dependem tanto de aspectos pessoais, quanto ambientais, estes últimos defendidos também por Monk et al (2009) e Papageorgiou, Georgiades e Marvreas (2000).

Dentre características de seu perfil, apontadas como facilitadores e promissoras ao seu relacionamento social, observou-se que Marcelo possuía expressão emocional adequada ao contexto, abraçava, beijava, aceitava contato, e apresentava reciprocidade social ocasional - respostas e iniciativas sociais com adultos e outras crianças, características estas extremamente. Além disso, apesar de apresentar dificuldade de compreensão, seguia comandos simples.

Deve-se ressaltar, entretanto, que embora a baixa frequência, relacionada ao registro de apenas um episódio revelando a interferência de manejo comportamental da criança com TEA, pelos professores, chama atenção as posturas utilizadas por adultos, e que podem dificultar a aproximação e interação da criança com TEA, conforme se observa no trecho, a seguir:

Marcelo estende a mão a uma colega, a colega não vê, ele insiste e a colega o olha para ele, entretanto, neste momento, a Professora o troca de lugar. (Recreio, 03.09.2012)

Contextualização da coleta (Educação Musical)

Durante as aulas o contexto de Educação Musical, das 23 aulas da turma de percussão infantil, Alex esteve presente em 12, das quais foram utilizadas somente 8 para análise. Os quatro vídeos descartados referiam-se a materiais nos quais a disposição do participante não contribuiu para a captação de comportamentos com pares. Estavam presentes em cada aula a média de: 1 criança típica, 4 crianças com TEA, uma monitora, 2 (dois) professores e 1 adulto (responsável pelas crianças).

Comportamentos Funcionais e não funcionais (Contexto Educação Musical)

A partir da Figura 6 observa-se que, durante as aulas de percussão, as iniciativas funcionais de Marcelo foram exclusivamente espontâneas com a ausência de estereotípias, bem como realizadas a partir do auxílio de outros. As iniciativas não funcionais, por sua vez, ocorreram exclusivamente no formato concorrente com a tarefa. Já as respostas funcionais se deram exclusivamente no formato espontâneo, com a ausência de estereotípias enquanto as não funcionais, ocorreram somente para afastamento do outro, havendo tanto emissões com, quanto sem estereotípias.

Um fator interessante constatado na Figura 6 é que a partir da 4ª sessão, quando aumentam-se as emissões de iniciativas funcionais, iniciam-se a ocorrência de iniciativas funcionais auxiliadas, as quais se mantêm constantes até a sétima sessão, na qual aumenta de frequência. Destaca-se ainda a baixa frequência de Respostas funcionais, quando comparada às iniciativas, bem como a ocorrência de respostas não funcionais, que passam a ocorrer somente nas 2ª e 7ª sessões.

Deve-se destacar, ainda, que na 8ª sessão não houve emissão de quaisquer comportamentos com pares. Este registro atribui-se ao fato de nesta aula a criança ter sido auxiliada constantemente por duas monitoras, inclusive na atividade de roda, na qual foi mantida entre as monitoras, o que impediu qualquer aproximação de outras crianças.

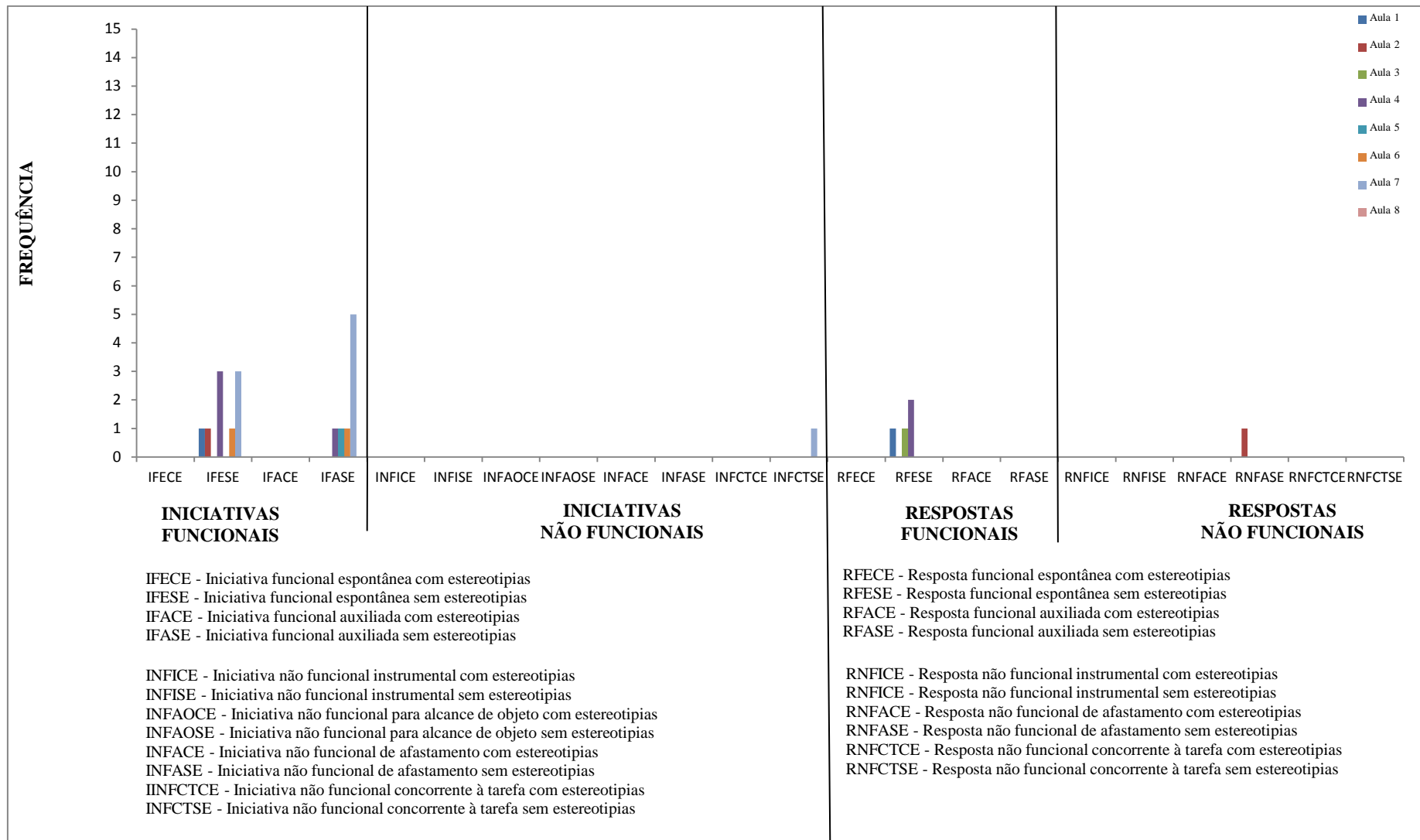


Figura 6. Frequência de iniciativas e respostas (funcionais e não funcionais) com pares no contexto de educação musical – Participante 2.

Nos trechos abaixo observam-se as formas de emissão de comportamentos funcionais por Marcelo, durante as aulas de percussão:

No momento em que é para dar as mãos ao colega, na atividade de roda, a professora pega na mão de Marcelo, que ao voltar à roda oferece a mão a um colega, porém este não o vê e logo é demandado ‘pra parar se pára assim’. (Educação musical, 10.09.2012, IFESE)

Quando a professora solicita que os alunos se dêem as mãos para iniciar a atividade da roda, Marcelo caminha pela sala e vai em direção a um colega estendendo a mão a ele, no entanto o colega não vê de imediato e sai da roda. Um outro colega aceita o oferecimento da mão de Marcelo. Os dois ficam de mãos dadas e permanecem desta forma, seguindo o sentido da roda, até ser demandado “bater palmas tem som assim”, quando Marcelo solta a mão do colega. (Educação musical, 24.09.2012, IFASE)

No momento da roda, quando é demandado pela professora que dêem as mãos. Um colega oferece a mão à Marcelo. Marcelo segura a mão do colega, seguindo o sentido da roda, permanecendo de mãos dadas no momento que é para bater os pés no chão e seguindo novamente o sentido da roda. O colega solta a mão de Marcelo quando é demandado “A serpente faz assim”. (Educação musical, 10.09.2012, RFESE)

No que compete à evolução dos comportamentos não funcionais (iniciativas e respostas), por sua vez, observou-se que houve uma baixa frequência de tais comportamentos. Estes foram registrados somente no formato concorrente à tarefa e indicando o desejo de afastar-se do outro, como mostram os trechos a seguir:

É demandado que as crianças se dêem as mãos na atividade de roda, Marcelo estende a mão ao colega, que aceita segurar em sua mão, seguindo de mãos dadas o

sentido da Roda. Marcelo solta a mão do colega antes de ser demandado e tenta voltar a pegar na mão do colega, porém este não a pega, visto que é o momento no qual a professora dar o comando “a serpente faz assim”. (Educação musical, 03, 12, 2012, INFCTSE)

Marcelo vai em direção à porta. Uma colega que está sentada, coloca sua mão para impedir a passagem dele e diz “Senta Marcelo”. Marcelo segura a mão da colega e puxa a mão dele se afastando e continua andando em direção à porta. (Recreio, 18.04.2012, RNFASE)

Como pôde-se observar Marcelo apresentava em seu perfil comportamentos marcantes de seguimento de regras. Observou-se que para Marcelo, em muitos momentos, fazia-se somente necessária a solicitação verbal da professora, embora algumas vezes com insistência, para que este realizasse comportamentos como sentar ou pegar um instrumento:

Um colega tenta sinalizar que Marcelo guarde a clave (instrumento), na cestinha. Marcelo não olha para o colega, mas olha para a cesta, porém continua com o instrumento na mão. A Professora pede que peguem aquele instrumento a Clave, Marcelo, que já estava com claves na mão, pega outro lado de clave que estava na cesta. (Educação musical, 12.09.2012)

O perfil de Marcelo, enquanto disponível ao contato, com expressão emocional adequada ao contexto e reciprocidade social, pontua características promissoras ao seu desenvolvimento. Observou-se, entretanto, que embora o manejo das professoras tenha contribuído para a pouca emissão de comportamentos não funcionais no contexto de educação musical (percussão), os comportamentos funcionais, também foram afetados devido às poucas oportunidades de aproximação com os pares neste contexto.

Embora os benefícios advindos da relação adulto-criança, Hartup (1989) enfatizou a importância de experiências de trocas entre crianças de mesma faixa etária. Em detrimento as conseqüências É neste sentido que os profissionais e adultos em geral, que acompanham a criança com TEA, devem atentar para um maior cuidado em suas posturas, considerando não somente as limitações das crianças, mas suas potencialidades, explorando-as sempre que possível, e construindo, junto com ela, através de experiências diversas, o grau de independência e autonomia necessários para a condução da vida diária.

De forma geral, portanto, no caso de Marcelo, pôde-se observar que, embora pesquisas apontem que contextos permeados pela utilização da música apresentam-se como promissores ao desenvolvimento (Gomes e Simões, 2007; Chiarelli e Barreto, 2005; Finnigan e Starr, 2010; Rodrigues, Silva, Defreitas e Nobre, 2011), e que as características pessoais, bem como ambientais, interferem diretamente no comportamento (Bronfenbrenner, 2011), as interferências ambientais pareceram ter interferido substancialmente na frequência dos comportamentos do participante. Ao “auxiliar” demasiadamente Marcelo, Professoras e monitoras acabaram atuando sem considerar ou estimular as potencialidades de independência e autonomia visualizadas no perfil da criança, restringindo ainda as oportunidades de aproximações com pares, em ambos os contextos.

Em termos gerais, portanto, embora a limitação do número de sessões observaram-se que características peculiares do participante mostraram-se fundamentais para sua atuação comportamental, a destacar: a presença do seguimento de regras e a disposição para contato com os outros (crianças e adultos) que, conjuntamente à configuração ambiental, contribuíram com a manutenção da frequência de comportamentos de iniciativas e respostas não funcionais. Observa-se, portanto, que embora as características do ambiente, como a postura dos profissionais em sala, tenham se mostrado eficazes para o

controle de comportamentos não funcionais na criança, estas mesmas características influenciaram negativamente a emissão de comportamentos funcionais.

Nesse sentido, a análise do perfil de marcelo e as disparidades para tais comportamentos mostram que a baixa frequência de iniciativas não funcionais podem estar relacionadas não somente a características do perfil da criança (Bronfenbrenner, 2011), mas também a características presentes no ambiente (estrutura e monitoramento de adultos). Tal afirmativa corrobora Bronfenbrenner (2011), que destaca a importância não somente de se considerar as características pessoais, mas também as características ambientais enquanto determinantes de comportamentos que geram desenvolvimento.

Capítulo IV

Considerações Finais

A referida pesquisa permitiu a investigação de comportamentos presentes em crianças com TEA, para e com seus pares, em dois ambientes diferenciados (escola regular/recreio e educação musical/percussão). O traçar do perfil comportamental dos participantes por meio do Protocolo de Bosa (2007), ofereceu suporte à compreensão dos comportamentos apresentados pelas crianças, fornecendo subsídio para a discussão dos dados encontrados.

No caso do participante 1 (Alex), o perfil marcado pela aceitação de contato físico, aproximação e a busca pelo outro, demarcou singularidades importantes para que houvesse a emissão dos comportamentos. Observou-se ainda que estes comportamentos ocorreram em ambos os contextos, entretanto, as iniciativas e respostas funcionais, assim como as respostas não funcionais, obtiveram maior frequência no ambiente da Escola regular (recreio).

Deve-se ressaltar, que tendo por foco a investigação da educação musical, enquanto contexto promotor de comportamentos que permitam a interação entre pares, as análises da evolução destes comportamentos mostraram que para Alex, o contexto de educação musical proporcionou o aumento de comportamentos de iniciativas funcionais e a diminuição de respostas não funcionais. Além disso, a ocorrência de iniciativas funcionais marcadas por estereotípias mostraram que esta peculiaridade, inerente ao transtorno, auxiliou Alex na aproximação e interação com os pares. Neste sentido, somado ao perfil de Alex, características do ambiente de educação musical (percussão), tais como propostas de atividades voltadas ao estímulo do trabalho grupal, contato físico, identificação e associação de instrumentos, a partir de sinalizadores verbais e não-verbais (comandos), demarcaram este ambiente como promissor ao aumento de comportamentos funcionais e a diminuição dos não funcionais.

No caso do participante 2 (Marcelo), o perfil marcado pela disponibilidade para contato, expressão emocional adequada ao contexto, e reciprocidade social (embora ocasional), indicaram características promissoras para a emissão de comportamentos interativos de forma espontânea, ou com pouco auxílio, em ambos os contextos. Pôde-se observar, entretanto, que as iniciativas com auxílio devem ser atribuídas mais à postura comportamental dos monitores e professores em sala de aula, do que à necessidade do participante, visto que por vezes o auxílio era oferecido, mesmo quando não necessário, desconsiderando assim as potencialidades relatadas e confirmadas em seu perfil. Para Marcelo, assim como para Alex, também se pôde observar o contexto de escola regular/recreio, enquanto promotor à expressão de comportamentos interativos, visto que as maiores frequências destes comportamentos ocorreram neste contexto.

De forma geral, assim como se pôde observar pontos positivos na inserção dos alunos no contexto de educação musical (percussão), revelados pela frequência equiparada

na emissão de comportamentos não funcionais nos dois contextos, a baixa frequência de comportamentos funcionais chamaram atenção, porque seus perfis demonstravam potencialidades promissoras para a aquisição comportamental e trocas sociais com os pares.

No caso específico de Marcelo foi possível verificar uma grande capacidade de identificação dos instrumentos, bem como na execução dos mesmos conforme ritmo e movimentos propostos pela professora, observando-se inclusive tal ocorrência por meio de atenção em como executar os movimentos, seguindo o modelo, o que demonstra pontos importantes que, se estimulados, podem contribuir substancialmente para o desenvolvimento de comportamentos funcionais e o controle dos comportamentos não funcionais.

Ressalta-se ainda, que os resultados alcançados por Marcelo chamam a atenção à forma de monitoramento comportamental das crianças com TEA, mostrando que o tipo de assistência prestada a este público deve ser repensada e aplicada de forma a estimular os pontos positivos já presentes na criança e o ensinar daqueles ausentes ou expressos em baixa frequência. Observa-se, portanto, que embora as características do ambiente, como a postura dos profissionais em sala, tenham se mostrado eficazes para o controle de comportamentos não funcionais na criança, estas mesmas características influenciaram negativamente a emissão de comportamentos funcionais.

Os resultados observados neste estudo são favoráveis à inclusão de crianças com TEA em ambientes diversos que promovam experiências com pares. No que compete aos ambientes investigados, pôde-se observar que o contexto livre (escola regular/recreio) mostrou-se mais efetivo à emissão de comportamentos que permitiram tentativas de/ou interação com os pares, visto que, quanto à educação musical (percussão), embora tenha se observado a diminuição de comportamentos não funcionais, e aumento de comportamentos

funcionais, uma baixa frequência de comportamentos estiveram relacionados a este contexto. Neste sentido, não se pode afirmar que tais alterações estão relacionadas à configuração deste ambiente, mas tão somente à contiguidade das possibilidades representadas pelo perfil da criança e a abertura que cada contexto permite para a expressão e estímulo destas potencialidades, assim como para a oferta de ferramentas que levem a apreensão de novos comportamentos.

Dentre os principais olhares permitidos por este estudo, portanto, estão: 1) a utilização de estereotipias como forma de comunicação e expressão, permitindo inclusive a interação social de crianças com TEA com seus pares; e 2) a grande influência da postura do adulto no manejo comportamental da criança com TEA, o que pode ser positivo ou negativo na repercussão comportamental desta. Esta postura (positiva ou negativa) está atrelada diretamente à conscientização do adulto para a importância de se conhecer o perfil da criança, e informações suficientes sobre suas peculiaridades, de maneira que se contribua para a adoção de estratégias voltadas à exploração de suas potencialidades.

Como forma de subsidiar possíveis replicações, informa-se que dentre as limitações envolvidas na elaboração deste estudo, destaca-se, no contexto de escola regular (recreio), a burocracia encontrada para autorização de coleta de dados neste ambiente, o que tornou necessário a coleta em 2 turmas diferentes para a obtenção de no mínimo 2 participantes.

Quanto à organização da coleta de dados na educação musical (percussão), destacam-se como limitações para o estudo a baixa assiduidade dos participantes com TEA às aulas, devido outras compromissos concorrentes ao horário das aulas ou por motivo de doença. Este fator interferiu a possibilidade de se traçar um perfil mais consistente quanto ao benefício relacionado ao ambiente. Além disso, problemas como a perda de equipamentos de filmagens (quebra de filmadoras; roubo de cartão de memória e queima de HD), bem como a falta de componentes da equipe, por motivos pessoais, profissionais

ou de doença, tornaram inviável a filmagem ou recuperação de material (Turma 1: 0/ Turma 2: 4); assim como a execução de coleta (Turma 1: 0/ Turma 2: 5 sessões), que foram canceladas por não se ter suporte pessoal suficiente para ministrar a aula e monitorar as crianças que necessitavam dos mais variados tipos de auxílio.

Neste sentido, recomenda-se que novos estudos adotem estratégias para manutenção da assiduidade da criança com TEA nos contextos que se pretende investigar. Além disso, propõem-se a realização de estudos longitudinais, os quais possam permitir a análise mais eficiente da interferência nos fenômenos investigados.

REFERÊNCIAS

Asperger, H. (1944). 'Autistic Psychopathy' in Childhood. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 37–92). New York: Cambridge University Press.

Associação Psiquiátrica Americana - APA (2002). *DSM-IV-TR – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed.

Bosa, C. A. (2002). Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed.

Bosa, C. A. (2007). Ficha de Dados Sociodemográficos e de Desenvolvimento. Unpublished manuscript.

BRASIL. Assembléia Geral das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Recuperado de http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

BRASIL. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2008). *Lei Nº 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm

BRASIL. Ministério de Educação e do desporto, Secretaria de educação fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.

Bréscia, V. P. (2011). *Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva*. (2ª. ed.). Campinas, SP: Átomo.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os humanos mais humanos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Camargo, S. P. H. & Bosa, C. A. (2009). Competência Social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade* 21(1), 65-74. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>

Camargo, S. P. H. (2007). *Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/13162>

Caminha, R. C. (2008). *Autismo: um transtorno de natureza sensorial* (Tese de Doutorado). Recuperado de http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=13203@1

Chiarelli, L. K. M., & Barreto, S. J. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte* 3, Recuperado de <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>

Cool, C.; Marchesi, A.; & Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Vol. 3.* Porto Alegre, RS: Artmed.

De Paula C. S., Ribeiro S. H., Fombonne E., & Mercadante, M. T. (2011). Brief Report: Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A Pilot Study. *Journal of Autism and Development Disorders* 41, 1738-1742. doi: 10.1007/s10803-011-1200-6

Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C. S., Wang, C., Yasamy, T., & Fombonne, E. (2012) Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research* 5, 160–179. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.239/pdf>

ESPAÑA. Declaração de Salamanca. (1994). Conferência Mundial sobre na área das Necessidades Educativas Especiais - NEE. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Farias, I. M., Maranhão, R. V. A., & Cunha, A. C. B. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do

professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (*Mediated Learning Experience Theory*). *Revista Brasileira de Educação Especial* 14(3), 365-384. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a04.pdf>

Filho, J. F. B., & Cunha, P. *A Educação Especial na Perspectiva da inclusão Escolar Transtornos Globais do Desenvolvimento* [Adobe Reader Editions version]. Recuperado de <http://inclusaoja.com.br/2011/05/27/colecao-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-inclusao-escolar/>

Finnigan, E., & Starr, E. (2010). Increasing social responsiveness in a child with autism. A comparison of music and non-music interventions. *Autism*, 14(4), 321-348. doi: 10.1177/1362361309357747

Gadia, C., Tuchman, R., & Rotta, N. (2004). Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. *Jornal de Pediatria* 80(2), 583-594. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf>

Gattino, G. S (2009). *A influência do tratamento musicoterapêutico na comunicação de crianças com transtornos do espectro autista* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16859/000708275.pdf?...1>

Gomes, A. M. P. M., Simões, A. (2007). A Música e a Criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem. *Cadernos de Estudo* 5. 127-141. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Recuperado de

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/80/Cad_5MusicaCrianca.pdf?sequence=1

Gomes, E. (2003). Hipersensibilidade auditiva em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (Dissertação de Mestrado) Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4346/000399849.pdf?sequence=1>

Hartup, W. W. (1989). *Social relationships and their development significance. American Psychologist Association* 44(2), 120-126. Recuperado de http://www.psychology.sunysb.edu/ewaters/552-04/slide%20sets/susan_brockmeyer/Hartup_AmericanPsych.pdf

Hartup, W.W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development* 67(1), 175-205. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1131681?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21102224581901>

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child* 2, 217-250. Recuperado de http://www.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf

Katagiri, J. (2007). *The effect of background music and song texts on the emotional understanding of children with autism* (Master's Thesis). Recuperado de <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2776&context=etd>

Kern, P., & Aldridge, D. (2006). Using embedded music therapy interventions to support outdoor play of young children with autism in an inclusive community-based child care program. *The Journal of Music Therapy* 43(4), 270–294. Recuperado de http://www.musictherapy.biz/Dr._Petra_Kern/Publications_files/KernAldridge_2006.pdf

Khetrapal, N. (2009). Why does Music Therapy help in Autism?. *Empirical Musicology Review* 4(1), 11-18. Recuperado de https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/36602/EMR000065a_Khetrapal.pdf

Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: A randomized controlled study. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38, 1758–1766. doi: 10.1007/s10803-008-0566-6

Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook Jr., E. H., Leventhal, B. L., Dilavore, P. C., Pickles, A. & Rutter, M. (2000). The autism diagnostic observation schedule-generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 30(3), 205–223. Recuperado de <http://infantlab.fiu.edu/articles/lord,%20risi%20et%20al%202000%20JADD.pdf>

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?*. São Paulo, SP: Moderna.

Monk, C. S., Peltier, S. J., Wiggins J. L., Weng, S., Carrasco M., Risi, S., & Lord, C. (2009). Abnormalities of intrinsic functional connectivity in autism spectrum disorders. *Neuroimage*. 1-9. doi:10.1016/j.neuroimage.2009.04.069

Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. H. Koller (Org.), *A Ecologia do desenvolvimento humano Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 55-69). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Papageorgiou, V., Georgiades, S., Marvreas, V. (2008). Brief report: cross-cultural evidence for the heterogeneity of the restricted repetitive behaviours and interest domain of autism: a Greek study. *Journal of Autism and Developmental* 38(3), 553-561. doi: 10.1007/s10803-007-0409-x

Revière, A.; & Martos, J. (Orgs.). (1997). *El Tratamiento de Autism: nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España.

Rodrigues, J. (2011). *Desenvolvimento global do adolescente com diagnóstico de Transtorno Autista inserido em turma de educação musical para crianças e adolescentes com e sem o transtorno: um estudo de caso* (Unpublished specialization's Project), Universidade Federal do Pará, Pará.

Rodrigues, J. C., Silva, L., Defreitas, A., & Nobre, J. P. (2011). Educação Musical inclusiva: aulas de violoncelo em grupo para crianças e adolescentes com diagnóstico de autismo e sem diagnóstico de transtorno. Recuperado de <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQ>

FjAA&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F23649048%2F625210038%2Fname%2FARTIGO%2B1%2BINTERVENCAO_AUTISMO.doc&ei=J5KUUaSjLZDC9QTMsoDwDg&usg=AFQjCNGCMV3QZr1O2_dn33QYpo2H-Qri4A&sig2=ebYm0UJe2IkpP_vl9JA-HA&bvm=bv.46471029,d.eWU

Sanchez, T. G., Pedalini, M. E. B., & Bento, R. F. (1999). Hiperacusia: artigo de revisão. *Arquivos internacionais de Otorinolaringologia*, 3(4). 107. Recuperado de http://www.arquivosdeorl.org.br/conteudo/acervo_port.asp?id=107

Sanini, C. (2011). Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora (Unpublished Doctoral Dissertation), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Santo, L. A. A. E. (2011). *O comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Artístico no contexto de educação musical – estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de http://www.ppgtpc.ufpa.br/documentos/Mestrado/Lady%20Anny%20Santos%20disserta%C3%A7%C3%A3o_vers%C3%A3o_final_.pdf

Sifuentes, M.; & Bosa, C. A. (2010). Criando pré-escolares com autismo: características e desafios da coparentalidade. *Psicologia em Estudo* 15(3), 477-485. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a05.pdf>

Stephens, C. E. (2008). Spontaneous imitation by children with autism during a repetitive musical play routine. *Autism* 12 (6), 645-671. doi: 10.1177/1362361308097117

TAILÂNDIA. Declaração mundial sobre educação para todos. (1990). Conferência mundial sobre educação para todos - Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Wimpory, D., Chadwick, P., & Nash, S. (1995). Brief report: Musical interaction therapy for children with autism: An evaluative case study with two-year follow-up. *Journal of Autism and Development Disorders*, 25(5), 541–552. Recuperado de <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF02178299.pdf>

Yin, R. K. *Estudo de caso* Planejamento e métodos. (2010). Porto Alegre: Bookman.

Zanon, R. B. (2012). *Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no Transtorno do espectro autista* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56626/000860303.pdf?sequence=1>

APÊNDICE

Apêndice A – Protocolo de observação de comportamentos de crianças com Transtorno do Espectro autista (TEA) com seus pares (POCC-TEA/Pares)

INICIATIVA FUNCIONAL
<p><i>INICIATIVA FUNCIONAL ESPONTÂNEA</i></p> <p><i>Iniciativa funcional espontânea COM estereotípias (IFECE)</i> A criança com TEA inicia (ou, inicia e mantém) comportamentos funcionais com os pares, ESPONTANEAMENTE, ATRAVÉS DE ESTEREOTÍPIAS (e.g. <i>flaps, pulos, etc.</i>). A criança utiliza formas pouco convencionais para tentar se aproximar das outras crianças, durante momento livre ou atividade solicitada pelo Professor, no entanto, este comportamento permite a interação com os pares.</p> <p><i>Exemplo:</i> A criança com TEA se aproxima do colega e emite comportamento estereotipado próximo e direcionado ao colega (e.g. <i>flaps, pulos</i>), o colega começa a pular junto com a criança, havendo, portanto, a interação.</p>
<p><i>Iniciativa funcional espontânea SEM estereotípias (IFESE)</i> A criança com TEA inicia¹ (ou, inicia e mantém)²comportamentos funcionais com os pares, ESPONTANEAMENTE, SEM A EMISSÃO DE ESTEREOTÍPIAS (e.g. <i>flaps, pulos, etc.</i>). A iniciativa se dá por meio de comportamento verbal/não verbal da criança com TEA, direcionado a outra criança, durante momento livre ou atividade solicitada pelo professor.</p> <p><i>Exemplo 1:</i> A criança com TEA oferece espontaneamente a mão à criança que está ao seu lado, mas esta não a segura.</p> <p><i>Exemplo 2:</i> Durante a atividade de “roda”, no momento em que é para se manter de mãos dadas, o aluno com TEA oferece espontaneamente a mão à criança que está ao seu lado, que a segura, mantendo-se de mãos dadas.</p>
<p><i>INICIATIVA FUNCIONAL AUXILIADA</i></p> <p><i>Iniciativa funcional auxiliada COM estereotípias (IFACE)</i> A criança com TEA inicia (ou, inicia e mantém) comportamentos funcionais com os pares, COM OU A PARTIR DO AUXÍLIO FÍSICO E/OU VERBAL DE OUTROS (e.g. cuidador, monitor, professor, colega de classe), PORÉM, COM A PRESENÇA DE COMPORTAMENTOS MARCADOS POR ESTEREOTÍPIAS. Ainda que por meio de auxílio de outros, a criança utiliza formas pouco convencionais para tentar se aproximar das outras crianças, durante momento livre ou tarefa, no entanto, este comportamento interativo estereotipado permite a interação com os pares.</p> <p><i>Exemplo:</i> Durante a atividade de roda quando se solicita ficar de mãos dadas, a criança com TEA não o faz e, quando é auxiliada pelo professor, segura a mão do colega, mas o faz dando pulinhos.</p>
<p><i>Iniciativa funcional auxiliada SEM estereotípias (IFASE)</i> A criança com TEA inicia (ou, inicia e mantém) comportamentos funcionais com os pares, COM OU A PARTIR DO AUXÍLIO FÍSICO E/OU VERBAL DE OUTROS (e.g. cuidador, monitor, professor, colega de classe), NÃO HAVENDO A PRESENÇA DE COMPORTAMENTOS MARCADOS POR ESTEREOTÍPIAS.</p> <p><i>Exemplo:</i> No momento da roda, quando se deve ficar de mãos dadas, a criança com TEA não o faz, logo, o Professor pega na mão da criança e leva-a a pegar na mão do colega, permitindo assim a interação entre estes.</p>

INICIATIVA NÃO FUNCIONAL

INICIATIVA NÃO FUNCIONAL INSTRUMENTAL

Iniciativa não funcional instrumental COM estereotípias (INFICE)

A criança com TEA emite comportamentos ESPONTÂNEOS, COM ESTEREOTÍPIAS (e.g. *flaps*, pulos, etc.), direcionados a outra criança, apenas para utilizá-la como ferramenta para conseguir o que deseja. A criança com TEA pode aproximar-se de outra criança ou segurar a mão da mesma e a levar até o que deseja pegar/fazer, sem utilizar qualquer outra forma de comportamento verbal (ex. fala) ou não verbal (ex. olhar).

Exemplo: A criança com TEA, pulando repetitivamente, pega na mão do colega, levando-a até sua cesta. O colega coloca na cesta os instrumentos que se encontravam no chão.

Iniciativa não funcional instrumental SEM estereotípias (INFISE)

A criança com TEA emite comportamentos ESPONTÂNEOS, SEM ESTEREOTÍPIAS (e.g. *flaps*, pulos, etc.), direcionados a outra criança, apenas para utilizá-la como ferramenta para conseguir o que deseja. A criança com TEA pode aproximar-se de outra criança ou segurar a mão da mesma e a levar até o que deseja pegar/fazer, sem utilizar qualquer outra forma de comportamento verbal (ex. fala) ou não verbal (ex. olhar).

Exemplo: A criança com TEA pega na mão do colega levando-a até a estante, onde se encontram os instrumentos. O colega pega uma cesta de instrumento e dá à criança com TEA.

INICIATIVA NÃO FUNCIONAL PARA ALCANCE DE OBJETO

Iniciativa não funcional para alcance de objeto COM estereotípias (INFAOCE)

A criança com TEA emite comportamentos ESPONTÂNEOS, COM ESTEREOTÍPIAS (e.g. *flaps*, pulos, etc.), direcionados a outra criança, demonstrando (a partir de comportamento verbal ou não verbal) interesse somente na obtenção de um objeto que está com ou próximo à criança.

Exemplo: A criança com TEA empurrando um colega que está próximo de peças que ele estava brincando, sentando em seguida com as peças.

Iniciativa não funcional para alcance de objeto SEM estereotípias (INFAOSE)

A criança com TEA emite comportamentos ESPONTÂNEOS, SEM ESTEREOTÍPIAS (e.g. *flaps*, pulos, etc.), direcionados a outra criança, demonstrando (a partir de comportamento verbal ou não verbal) interesse somente na obtenção de um objeto que está com ou próximo à criança.

Exemplo: A criança com TEA aproxima-se de outra criança, sentando-se ao seu lado e pega um instrumento que está dentro da cesta da criança.

INICIATIVA NÃO FUNCIONAL DE AFASTAMENTO

Iniciativa não funcional de afastamento COM estereotípias (INFACE)

A criança com TEA emite comportamentos ESPONTÂNEOS, direcionados a outra criança, afastando-se destas através de comportamentos marcados por estereotípias (e.g. *flaps*, pulos, fala repetitiva, etc.).

Exemplo: A criança com TEA empurrando uma criança, realizando *flaps*, quando esta tenta se aproximar de um objeto que é seu.

Iniciativa não funcional de afastamento SEM estereotípias (INFASE)

A criança com TEA emite comportamentos ESPONTÂNEOS, direcionados a outra criança, afastando-se destas, SEM A EMISSÃO de comportamentos marcados por estereotípias (e.g. *flaps*, pulos, fala repetitiva, etc.).

Exemplo: A criança com TEA empurrando uma criança, quando esta tenta se aproximar de um objeto que é seu.

INICIATIVA NÃO FUNCIONAL CONCORRENTE À TAREFA*Iniciativa não funcional concorrente à tarefa COM estereotípias (INFCTCE)*

A criança com TEA emite comportamentos ESPONTÂNEOS, COM ESTEREOTÍPIAS (e.g. *flaps*, pulos, etc.), porém concorrentes à realização da tarefa solicitada pelo Professor, dificultando assim a execução das atividades em pares.

Exemplo: No momento que é para ficar de mãos dadas e seguir o sentido da roda a criança (TEA) emite comportamentos corporais concorrentes, com estereotípias (como levar as mãos ao ouvido).

Iniciativa não funcional concorrente à tarefa SEM estereotípias (INFCTSE)

A criança com TEA emite comportamentos ESPONTÂNEOS, SEM ESTEREOTÍPIAS (e.g. *flaps*, pulos, etc.), porém concorrentes à realização da tarefa solicitada pelo Professor, dificultando assim a execução das atividades em pares.

Exemplo: No momento que é para ficar de mãos dadas e seguir o sentido da roda a criança (TEA) emite comportamentos corporais concorrentes, sem estereotípias (como brincar com o quebra cabeça que está no chão).

RESPOSTA FUNCIONAL

RESPOSTA FUNCIONAL ESPONTÂNEA

Resposta funcional espontânea COM estereotipias (RFECE)

A criança com TEA RESPONDE ESPONTANEAMENTE, a comportamentos iniciados por outras crianças, EMITINDO COMPORTAMENTOS MARCADOS POR ESTEREOTIPIAS (e.g. *flaps*, ecolalia, pulos, etc.), durante momento livre ou atividade solicitada pelo Professor, permitindo a interação. Ainda que por meio de comportamentos pouco convencionais de resposta observa-se que tais comportamentos permitem a interação com os pares.

Exemplo: Quando uma criança se aproxima de uma criança com TEA, tocando-a, a criança (TEA) responde reciprocamente olhando para o colega, mas balançando as mãos.

Resposta funcional espontânea SEM estereotipias (RFESE)

A criança com TEA RESPONDE ESPONTANEAMENTE, SEM A EMISSÃO DE ESTEREOTIPIAS (e.g. *flaps*, pulos), a comportamentos iniciados por outras crianças (com TEA ou típicas), através de comportamento verbal/não verbal (e.g. PECS, contato visual, sorriso, ou gestos direcionados ao outro), durante momento livre ou atividade solicitada pelo Professor, de forma a permitir a interação.

Exemplo: Quando uma criança (com TEA ou típica) a chama ou se aproxima de uma criança com TEA, falando com ela, cumprimentando-a, tocando-a, olhando-a, a criança (TEA) responde reciprocamente, atendendo ao nome quando chamada, através de contato visual, sorriso, risos, aceita contato físico, estendendo a mão ou usando comunicação verbal ou não verbal, como gestos, não emitindo comportamentos estereotipados.

RESPOSTA FUNCIONAL AUXILIADA

Resposta funcional auxiliada COM estereotipias (RFACE)

A criança com TEA responde a comportamentos iniciados por outras crianças (com TEA ou típicas), COM O AUXÍLIO FÍSICO E/OU VERBAL DE OUTROS (e.g. cuidador, monitor, professor, colega de classe), Porém tais COMPORTAMENTOS são MARCADOS POR ESTEREOTIPIAS. Ainda que, mesmo com auxílio, a criança utilize formas pouco convencionais para responder aos pares, durante momento livre ou atividade solicitada, observa-se que este comportamento interativo permite a interação com os pares.

Exemplo: Durante a atividade de roda quando um colega oferece a mão à criança com TEA, esta não a segura. O Professor auxilia a criança a pegar na mão do colega. A criança segura na mão do colega, porém balançando o corpo e a cabeça de um lado e para o outro, sacudindo a mão do colega.

Resposta funcional auxiliada SEM estereotipias (RFASE)

A criança com TEA responde a comportamentos iniciados por outras crianças (com TEA ou típicas), COM O AUXÍLIO FÍSICO E/OU VERBAL DE OUTROS (e.g. cuidador, monitor, professor ou colega de classe, incluindo aquele que iniciou os comportamentos), SEM A PRESENÇA DE COMPORTAMENTOS MARCADOS POR ESTEREOTIPIAS. A resposta se dá por meio de auxílio da criança com TEA, durante momento livre ou atividade.

Exemplo: Quando é solicitado pelo Professor que as crianças executem o movimento de dar as mãos na atividade de roda, a criança com TEA não o faz espontaneamente, logo uma criança (típica ou com TEA), segura em sua mão ou o professor une as mãos da criança com TEA, com as da criança, e estas passam a executar a tarefa.

RESPOSTA NÃO FUNCIONAL

RESPOSTA NÃO FUNCIONAL INSTRUMENTAL

Resposta não funcional instrumental COM estereotípias (RNFIGE)

A criança com TEA responde espontaneamente a comportamentos iniciados por outras crianças **ATRAVÉS DE COMPORTAMENTOS MARCADOS POR ESTEREOTÍPIAS** (e.g. *flaps*, pulos, fala repetitiva, etc.), apenas para utilizar o outro como ferramenta para conseguir o que deseja. A criança com TEA pode responder pegando na mão da mesma e a levando até o que deseja pegar/fazer, sem utilizar qualquer outra forma de comportamento verbal (ex. fala) ou não verbal (ex. olhar).

Exemplo: No momento da roda uma criança estende a mão à criança com TEA esta, pulando, pega a mão do colega mas a leva até um objeto que se encontra no chão da sala. O colega pega o objeto.

Resposta não funcional instrumental SEM estereotípias (RNFISE)

A criança com TEA responde espontaneamente a comportamentos iniciados por outras crianças, **SEM A EMISSÃO** de estereotípias (e.g. *flaps*, pulos, fala repetitiva, etc.), apenas para utilizar o outro como ferramenta para conseguir o que deseja. A criança com TEA pode responder pegando na mão da mesma e a levando até o que deseja pegar/fazer, sem utilizar qualquer outra forma de comportamento verbal (ex. fala) ou não verbal (ex. olhar).

Exemplo: No momento da roda uma criança estende a mão à criança com TEA, esta, entretanto, pega a mão do colega e a leva até um objeto que se encontra no chão da sala. O colega pega o objeto.

RESPOSTA NÃO FUNCIONAL DE AFASTAMENTO

Resposta não funcional de afastamento COM estereotípias (RNFACE)

A criança com TEA responde espontaneamente a comportamentos iniciados por outras crianças, afastando-se destas através de comportamentos marcados por estereotípias (e.g. *flaps*, pulos, fala repetitiva, etc.) ou mantendo-se na tarefa que está executando, sem se direcionar ao colega.

Exemplo: Enquanto uma criança tenta aproximar-se da criança (TEA), esta realiza *flaps*, que impedem a aproximação da criança.

Resposta não funcional de afastamento SEM estereotípias (RNFASE)

A criança com TEA responde espontaneamente a comportamentos iniciados por outras crianças, afastando-se destas, **SEM A EMISSÃO** de comportamentos marcados por estereotípias (e.g. *flaps*, pulos, fala repetitiva, etc.) ou mantendo-se na tarefa que está executando, sem se direcionar ao colega..

Exemplo: Enquanto uma criança tenta aproximar-se da criança (TEA), esta a afasta com as mãos, e dá continuidade ao que estava fazendo.

RESPOSTA NÃO FUNCIONAL CONCORRENTE À TAREFA

Resposta não funcional concorrente à tarefa COM estereotípias (RNFACTCE)

A criança com TEA **RESPONDE** espontaneamente **A COMPORTAMENTOS INICIADOS POR OUTRAS CRIANÇAS**, através de comportamentos, marcados por estereotípias (e.g. *flaps*, pulos, fala repetitiva, etc.) e, concorrentes à realização da tarefa solicitada pelo Professor.

Exemplo: Enquanto uma criança tenta auxiliar a criança (TEA) na execução de uma atividade (tocar um instrumento), a criança (TEA) começa a balançar-se de um lado para o outro o que dificulta/impede a realização da atividade.

Resposta não funcional concorrente à tarefa SEM estereotipias (RNFCCTSE)

A criança com TEA RESPONDE espontaneamente A COMPORTAMENTOS INICIADOS POR OUTRAS CRIANÇAS, SEM A EMISSÃO de estereotipias (e.g. *flaps*, pulos, fala repetitiva, etc.), porém concorrentes à realização da tarefa solicitada pelo Professor.

Exemplo: Enquanto uma criança tenta auxiliar a criança (TEA) na execução de uma atividade, a criança (TEA) emite comportamentos corporais concorrentes (como baixar-se na hora de levantar-se), que dificultam a realização da atividade.

MODELO DE CODIFICAÇÃO

EPISÓDIOS (recortes/ **comportamentos**)

Obs.: Episódio transcrito dos vídeos coletados.

CATEGORIZAÇÃO (Juiz)

ATENÇÃO: Cada episódio pode apresentar mais de uma categoria. No caso de mais de uma ocorrência por categoria, indicar número entre parênteses. Consulte sempre o Protocolo, antes de finalizar sua categorização.

No momento da atividade de roda, a criança com TEA oferece a mão a outra criança e esta aceita, depois ambos soltam as mãos. Logo em seguida, a criança (TEA) oferece novamente a mão e a criança aceita. Ao final da atividade de roda, quando se sentam no chão, uma criança tenta se aproximar da criança (TEA), mas esta afasta o colega com as mãos, se levanta e vai até a estante onde ficam as cestinhas com os instrumentos.

IFESE (2)
RNFASE

Observações:

- 1) Deve-se discriminar a ocorrência das categorias, considerando-se início e fim;
- 2) Cada comportamento pode ocorrer mais de uma vez em um mesmo episódio;
- 3) Em cada episódio podem ocorrer mais de um comportamento.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE)



Universidade Federal do Pará
 Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
 Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
 Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Este é um convite para você e a criança sob sua responsabilidade, participarem da pesquisa: Educação Musical e Autismo: Intervenção a partir de aulas de Percussão, coordenada pela Prof^aDr^a Simone Souza da Costa Silva. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Pará - UFPA (CAAE 0093.0.073.000-11 e parecer nº 102/11 CEP-ICS/UFPA), do Instituto de Ciências da Saúde da UFPA. A sua participação neste estudo será de caráter voluntário, não trazendo qualquer ônus para o pesquisador ou para o participante. Se desejar, o(a) senhor(a) poderá interromper sua participação e da criança sob sua responsabilidade, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Este estudo é necessário, pois busca investigar aspectos relacionados ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e ao aprendizado musical, bem como as relações estabelecidas dentro deste contexto. Ressalta-se que as aulas de música serão oferecidas a um grupo heterogêneo formado por crianças com TEA e crianças típicas (sem nenhum transtorno crônico). Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: Entrevistas; preenchimento de protocolos de dados sobre a criança sob sua responsabilidade; reuniões; e a assinatura deste termo; e a criança sob sua responsabilidade: aulas e avaliações regulares de Educação musical Percussão em turmas comuns da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). As aulas serão gravadas em áudio e vídeo, e ocorrerão por um período mínimo de 3 meses, sendo 2 vezes por semana. Asseguramos que a pesquisa não trará qualquer risco para os participantes. Os resultados obtidos serão publicados e apresentados, exclusivamente, em eventos científicos, mas a sua privacidade e a de sua família serão mantidas. Esclarecemos que este termo é apresentado em duas vias, devendo uma das cópias ser entregue ao responsável pela criança, que assiná-lo.

Pesquisadores responsáveis:

 Lady Anny A. do Espírito Santo
 Fonoaudióloga
 Mestranda do PPGTPC/ UFPA
 Fones: _____

 Prof. Dr. Áureo DéoDeFreitas Jr
 Ph.D em Educação Musical
 Fone: _____

 Gláucia Freire de Oliveira
 Grad. Licenciatura em Música
 Fone: _____

 Paulyane Silva do Nascimento
 Psicóloga
 Mestranda do PPGTPC/ UFPA
 Fone: _____

 Simone Souza da Costa Silva
 Dra. em Psicologia
 Fone: _____

 Geyze Cristina A. Pantoja
 Grad. Licenciatura em Música
 Fone: _____

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
 responsável por _____ declaro que li as
 informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma,
 assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda, que por minha livre vontade, aceito participar da
 pesquisa cooperando com a coleta de dados para análise.

Belém, ____/____/____

 Assinatura do responsável pelo participante

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) Complexo de Sala de Aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, no.1,Guamá, CEP: 66.075-110 -Belém/PA Tel/Fax: 3201-7735. E-mail: cepccs@ufpa.br

Anexo B – TCLE (Autorização para coleta em Escola Regular)



Universidade Federal do Pará
 Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
 Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
 Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 (AUTORIZAÇÃO PARA COLETA EM ESCOLA REGULAR)

Eu _____,
 CPF _____, RG _____, responsável por

_____, autorizo o registro audiovisual da referida criança, no ambiente escolar _____, em período de no máximo três meses, a ser encerrado imediatamente no momento de alcance de material audiovisual, e de qualidade com registro de três dias letivos da criança neste ambiente, durante o recreio escolar. As gravações de cada dia letivo deverão respeitar o período do recreio escolar, podendo ser utilizado para análise posterior o tempo mínimo de 10 minutos e máximo de acordo com o período gravado. Declaro estar ciente de que a filmagem coletada será compactada em duas vias de DVD que ficarão em posse da Psicóloga Paulyane Silva do Nascimento, CRP-PA 10/03485. Além disso, atesto ter conhecimento de que este material será utilizado exclusivamente para investigação comportamental da criança sob minha responsabilidade e que, quaisquer outras utilizações das filmagens, e informações nelas contidas, que se configurarem como fins desconexos à complementação da pesquisa “Educação Musical e [: Intervenção a partir de aulas de Percussão” - submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Pará - UFPA (CAAE 0093.0.073.000-11 e parecer nº 102/11 CEP-ICS/UFPA), do Instituto de Ciências da Saúde da UFPA - deverão requerer autorização expressa da escola regular, dos responsáveis pelas crianças e menores de 17 anos, bem como das demais pessoas e/ou profissionais (maiores de 18 anos) que aparecerem no material coletado. A utilização indevida das filmagens e informações nelas contidas será de inteira responsabilidade de quem o fizer. Sinto-me esclarecido(a) de que esta coleta fornecerá subsídio para investigação de aspectos relacionados ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e comportamentos de crianças com TEA, no contexto de escola regular, durante momento livre (Recreio), bem como as relações estabelecidas dentro deste contexto. Ressalto que estou ciente de que minha participação, bem como a da criança sob minha responsabilidade, será de caráter voluntário e que poderei interrompê-la a qualquer momento. Estou ciente de que a pesquisa não trará qualquer risco para os participantes envolvidos, bem como, que os resultados obtidos serão publicados e apresentados, exclusivamente, em eventos científicos, estando mantida a privacidade de minha família, da escola, bem como das demais crianças, pessoas e profissionais que aparecerem no material coletado. Afirmo ainda ter sido informado(a) que a coleta só será realizada mediante consentimento da escola. Esta autorização é apresentada em três vias, devendo a primeira ficar retida pela Psicóloga responsável pela pesquisa; a Segunda, ser entregue ao responsável pela criança, que assiná-lo; e, a terceira, ser retida no ambiente escolar.

Em ciência e concordância, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda, que por minha livre vontade, autorizo e aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de dados para análise.

Belém, ____/____/____

 Paulyane Silva do Nascimento
 Psicóloga (CRP-PA 10/03485)
 Mestranda do PPGTPC/UFPA

 Assinatura do responsável
 pelo participante

 Assinatura e carimbo
 (responsável por autorização de
 coleta no ambiente escolar)

Anexo C - Materiais e equipamentos

Recurso audiovisual

- a) Três câmeras filmadoras (áudio/vídeo);
- b) Um computador contendo os programas Excel e Word; impressora (colorida) e gravador/leitor de DVD;

Instrumentos Musicais

- a) Ganzá (em bambu);
- b) coquinho (confeccionados pela Prof. Geyze Ambé);
- c) tambor (em plástico, com baqueta de mesmo material);
- d) clave (confeccionada pela Prof. Geyze Ambé).



Materiais de Apoio

- a) CDs de DVDs virgens;
- b) Um quadro negro;
- c) Três tripés para câmera filmadora;
- d) Canetas esferográficas; pincel atômico permanente; lápis; borracha, régua e papel com e sem pauta;

Confecção de ficha para chamada

- a) Foto da criança.
- b) folha de papel contactil;
- c) Fita gomada;
- d) velcro.

Anexo D - Carta de Aceite (Comitê de ética)


SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS 

Carta Provisória: 126/11 CEP-ICS/UFPA Belém, 23 de Agosto de 2011.

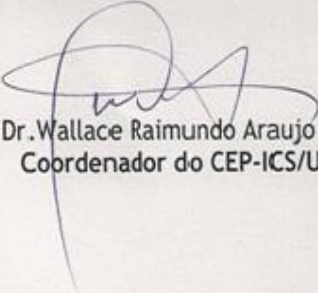
Profª. Drª. Simone Souza da Costa Silva

Senhora Pesquisadora,

Temos a satisfação de informar que seu projeto de pesquisa “EDUCAÇÃO MUSICA E AUTISMO: INTERVENÇÃO A PARTIR DE AULAS DE PERCUSSÃO” CAAE 0093.0.073.000-11 e parecer nº102/11 CEP-ICS/UFPA, foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano CEP-ICS/UFPA, do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará na reunião do dia 30 de agosto de 2011.

Assim, Vossa Senhoria tem o compromisso de entregar a este CEP, no dia 30 março de 2012, um relatório indicando qualquer alteração que possa ocorrer após a aprovação do protocolo.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Wallace Raimundo Araujo dos Santos.
Coordenador do CEP-ICS/UFPA

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ CCS - Sala 13 - Cidade Universitária
Professor José da Silveira Netto, nº 01, Guamá - CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel.: 3201-7735
e-mail: cepccs@ufpa.br/ Site: www.ufpa.br/ics

Anexo E: Planejamento de aulas de Educação musical (Percussão)

ATIVIDADE 1:**Música: “Olá Maria”****Autor: Desconhecido****Letra: Olá “Maria”, bom dia “Maria”****Que bom que você veio****Gosto muito de você.**

Assim que o professor, juntamente com os colegas de turma, cantarem a música citando o nome do aluno, este deve pegar um dos cartões (Com sua foto nome), os quais estarão dispostos em uma esteira. Em seguida, o aluno deve colar o seu cartão em um mural que estará disposto na sala. Nesta atividade serão usadas pistas visuais (cartão utilizando FOTO com NOME).

Material

- Um mural com velcros;
- Cartões com velcros contendo o nome e foto dos participantes;

Objetivos

- Permitir o acolhimento;
- Investigar a qualidade da identificação de si e do outro;
- Promover às crianças o contato com o contexto de aulas de percussão.

ATIVIDADE 2:**Música “Quem sabe fazer um som assim?”****Autor: Desconhecido****Letra:****Quem sabe fazer um som assim (executar o som do instrumento 2x)****Quem sabe fazer um som assim (executar o som do instrumento 2x)****Assim (som do instrumento 2x), assim (executar o som do instrumento 2x)****Quem quiser aprender olhe pra mim (executar o som do instrumento 2x).**

Inicialmente, a professora direcionará o aluno para a melhor forma de manusear (segurar, tocar) cada instrumento. Durante momentos diferentes da música será realizada a troca de instrumentos. No primeiro momento, a professora canta a música e ao mesmo tempo toca um dos instrumentos de percussão (clave, ganzar e coquinho), mantendo um ritmo que acompanha a canção. Seguindo os comandos da professora, os alunos devem repetir o ritmo proposto. Essa atividade se repete até o momento em que todos os instrumentos forem utilizados. No segundo momento, cada aluno irá improvisar um ritmo no instrumento, que deverá ser indicado pela professora e os demais alunos devem repetir o ritmo proposto pelo colega de classe. Já no terceiro momento, cada criança escolherá um instrumento, o qual deve ser executado juntamente com os colegas.

Objetivos

- Observar a qualidade de identificação do instrumento, quando solicitado;
 - Observar se o aluno segura o instrumento da forma indicada pela professora;
 - Observar a qualidade de som produzido pelo aluno;
 - Trabalhar a percepção, a pulsação, o ritmo, a atenção, a coordenação motora e o timbre.
- Os instrumentos estarão dispostos em 3 caixinhas diferentes que se encontrarão em frente a cada um dos participantes.

ATIVIDADE 3:

**Música: “Garibaldi”
Autor: Desconhecido**

Letra:

Garibaldi foi à missa

Num cavalo sem espora

O cavalo tropeçou

Garibaldi pulou fora.

Garibaldi foi à missa

Num cavalo alazão

**O cavalo tropeçou
Garibaldi foi ao chão.**

Inicialmente a professora direciona os alunos em como manusear (segurar, tocar) o instrumento (Coquinho).

Ao cantar a música os alunos pegam o instrumento que estará dentro de uma caixinha disposto a sua frente. Em seguida, eles devem percutir o mesmo ritmo proposto pela professora, ao mesmo tempo em que cantam a canção.

Objetivos

- Observar se o aluno segura o instrumento da forma indicada pela professora;
- Observar a qualidade de som produzido pelo aluno (o som deverá ser a reprodução do galope de um cavalo).
- Trabalhar a percepção de intensidade (forte e fraco), imitação, pulsação, ritmo, atenção e coordenação motora.

ATIVIDADE 4:

Música: “Passa, passa gavião”

Adaptação: Lúcia Uchôa

Letra:

Passa, passa gavião

Todo mundo passa 2x

Refrão: Bater palma soa assim 2x

Assim assado, carne seca no ensopado 2x

Passa, passa gavião

Todo mundo passa 2x

Refrão: Pés no chão têm som assim 2x

Assim assado, carne seca no ensopado 2x

Passa, passa gavião

Todo mundo passa 2x

Refrão: A serpente faz assim 2x

Assim assado, carne seca no ensopado 2x

Passa, passa gavião Todo mundo passa 2x
Refrão: Pra parar se para assim 2x
Assim assado, carne seca no ensopado 2x

Para realizar essa atividade os alunos e a professora estarão dispostos em uma “roda” de mãos dadas com a pessoa que estiver ao seu lado. Quando começar a cantar a canção todos irão movimentar a roda para a direita. Em cada refrão, as crianças irão repetir os movimentos corporais sugeridos pela professora de acordo com a solicitação. A criança deve mudar de local após cada execução de movimento. Estes movimentos corporais podem ser: bater palmas; bater os pés; imitar o som da serpente; parar lentamente.

Objetivo

Trabalhar imitação, coordenação motora e socialização.

ATIVIDADE 5:

Para esta atividade os alunos devem estar de pé dispostos lado a lado em formato de círculo. Ao cantar a música, a professora gesticulará com o corpo os movimentos solicitados. As crianças devem caminhar pela sala enquanto realizam os comandos (exceto o abraço). No momento do abraço deve-se cuidar para que tal comportamento não seja direcionado para uma única pessoa.

Música: Contente
Composição: Tia Edna Mattos
Adaptação: Gláucia Freire

Se você está contente bata palmas (2x)
Se você está contente, quer mostrar
Pra toda gente. Se você está contente
Bata palmas.

Se você está contente bata o pé (2x)
Se você está contente, quer mostrar
Pra toda gente. Se você está contente
Bata o pé.

Se você está contente dê risada (2x)
Se você está contente, quer mostrar

**Pra toda gente. Se você está contente
Dê risada.**

**Se você está contente dê um abraço (2x)
Se você está contente, quer mostrar
Pra toda gente. Se você está contente
dê um abraço.**

Objetivos

- Estimular a coordenação motora grossa;
- Permitir o contato social;
- Observar se o aluno segura o instrumento da forma indicada pela professora;
- Observar a qualidade de som produzido pelo aluno (o som deverá ser a reprodução do galope de um cavalo).
- Trabalhar a percepção de intensidade (forte e fraco), imitação, pulsação, ritmo, atenção e coordenação motora.

ATIVIDADE FINAL:

**Música: Tchau! Tchau! Tchau!
Composição: Gláucia Freire**

**Letra:
Tchau! Tchau! Tchau! A aula já está acabando!
Tchau! Tchau! Tchau! Pra casa eu vou voltar!
Com alegria termino esse encontro
Com alegria eu quero retornar.**

Para esta atividade os alunos devem estar sentados dispostos em uma “roda”. Ao cantar a música acima, a professora gesticulará com as mãos o signo de “tchau”, indicando para os alunos o término da aula. A melodia será repetida três vezes. A professora solicitará que os alunos repitam os mesmos movimentos de “tchau”. Após este momento as crianças são estimuladas a calçar seus sapatos e aguardar a professora chamar seus nomes, para que os pais possam levá-las.

Objetivos

- Estimular a emissão de comportamentos não verbais;
- Incentivar o ato de “esperar sua vez”.