



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

VIVIAN FERREIRA PINHO

**EDUCAÇÃO MUSICAL E O ENSINO DE VIOLINO PARA CRIANÇAS AUTISTAS:
Uma vivência com o método de Edgar Willems**

**BELÉM
2024**



VIVIAN FERREIRA PINHO

EDUCAÇÃO MUSICAL E O ENSINO DE VIOLINO PARA CRIANÇAS AUTISTAS:

Uma vivência com o método de Edgar Willems

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Júnior

Linha de Pesquisa: Linha 3 – Memórias, Histórias e Educação em Artes

BELÉM
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F383e Ferreira Pinho, Vivian.
EDUCAÇÃO MUSICAL E O ENSINO DE VIOLINO PARA CRIANÇAS AUTISTAS: : Uma vivência com o método de Edgar Willems / Vivian Ferreira Pinho. — 2024.
94 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Áureo Déo Defreitas Júnior Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2024.

1. Musicalização para crianças autistas. 2. Educação musical inclusiva. 3. Edgar Willems. 4. Ensino do violino. I. Título.

CDD 780.77



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

Aos dez (10) dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e quatro (2024), às dezesseis (16) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade Federal do Pará, reuniu-se sob a presidência do orientador professor doutor Aureo De Freitas Junior, conforme o disposto nos artigos 73 ao 77 do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, para presenciar a defesa oral de Dissertação de Vivian Ferreira Pinho, intitulada: **Educação musical e o ensino de violino para crianças autistas**: o aprendizado do violino como consequência do processo de musicalização baseado na proposta de Edgar Willems numa turma inclusiva. Perante a Banca Examinadora, composta por: Aureo De Freitas Junior (Presidente); Hosana Celeste Oliveira (Examinador Interno); Paulyane Nascimento Zimmer (Examinador Interno). Dando início aos trabalhos, o professor doutor Aureo De Freitas Junior, passou a palavra a mestrande, que apresentou a dissertação, com duração de trinta e cinco minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestrande, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em **reprovação () aprovação (X)** com conceito excelente. A candidata deve, na medida do possível, ajustar as sugestões da banca, para publicação do trabalho. A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestrande, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor Aureo De Freitas Junior agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da banca e pela mestrande. Belém- Pa, 10 de julho de 2024.

Aureo De Freitas Junior

Documento assinado digitalmente
gov.br HOSANA CELESTE OLIVEIRA
Data: 31/07/2024 12:20:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Hosana Celeste Oliveira

Paulyane Nascimento Zimmer

Vivian Ferreira Pinho

AGRADECIMENTOS

Às mulheres que me cercam, minha mãe e irmã Leda e Lívia, pela paciência, apoio, por não me deixar desistir, pelo empenho e compreensão, minha avó e tia Julieta e Lenira, pelas risadas, almoços inesquecíveis, pelo afeto e carinho, sem vocês esse trajeto não teria sentido.

Aos amigos que convivo em Cachoeira do Arari, Juliana, Claudete e Caio, por trazerem conforto mesmo nos dias mais corridos e desgastantes, sabemos o quão difícil é trabalhar em outro município e longe da família, vocês trouxeram leveza para esses dois anos. E ao Roger por toda disponibilidade e paciência, foram inúmeras as vezes que você clareou minhas ideias.

Às crianças, adolescentes e adultos que lecionei nesses mais de 4 anos, vocês me instigam, inspiram e me fazem querer ser melhor, como professora e ser humano.

Ao meu orientador, Professor Doutor Áureo DeFreitas, por sempre mostrar o caminho, incentivar, questionar, acreditar na minha pesquisa e me receber de portas abertas no grupo de pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (TDDA), sem esse direcionamento não teria sido possível concluir este trabalho.

À Professora Doutora Hosana Celeste que nesse curto tempo de PPGARTES acompanhou a evolução desta pesquisa desde o princípio, escutou e orientou quando me senti perdida na escrita e finalmente, por aceitar compor a banca.

A todos que contribuíram com esta pesquisa, obrigada!

“Sem inteligência, não há ciência nem virtuosidade, mas sem sensibilidade, sem emotividade, sem sentimento, não há arte autêntica”.

Edgar Willems (As bases psicológicas da educação musical)

RESUMO

PINHO, Vivian Ferreira. **Educação musical e o ensino de violino para crianças autistas: Uma vivência com o método de Edgar Willems.** 2024. 94 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém.

No âmbito legislativo, está em vigor a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e em seu artigo 3º estabelece que são direitos da mesma o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Nessa perspectiva, o professor precisa estar preparado para assumir os desafios da docência para esse público. Este estudo visa contribuir com essa questão ao abordar estratégias metodológicas para a educação musical e ensino do violino para crianças autistas, inspiradas na proposta pedagógico-musical de Edgar Willems e consequentemente fornece diretrizes para o docente que pretende se especializar no campo da educação musical para turmas inclusivas com crianças autistas. Tem-se como objetivo geral desta pesquisa investigar quais as contribuições do método de Edgar Willems para o processo de musicalização e ensino do violino em turmas inclusivas com crianças autistas. Este objetivo se desdobra especificamente em dois, que são: propor atividades musicais, por intermédio da revisão da literatura, baseadas no método de Willems; e verificar o aprendizado musical dos alunos autistas alcançado por meio de uma escala avaliativa. Para tanto, uma revisão de literatura foi realizada, em artigos, dissertações, teses e livros nos idiomas português e espanhol, disponíveis em plataformas on-line, para identificar o que a literatura trata sobre a educação musical, na perspectiva da educação inclusiva direcionada a pessoas com TEA, envolvendo temáticas como a legislação inclusiva, educação musical inclusiva, autismo, relações entre a educação musical e a psicomotricidade na perspectiva inclusiva, educação musical e ensino de violino e a educação musical para Edgar Willems. Esta é uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e tem caráter exploratório. Os participantes desta pesquisa são oriundos do Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA), em atividade na Universidade Federal do Pará (UFPA), como técnica de coleta foi realizada a observação participante e estruturada uma escala avaliativa baseada nos pilares da proposta pedagógico-musical de Edgar Willems, são eles: a canção, o ritmo, o movimento sonoro (altura do som) e a audição. Ocorreram 11 aulas e 3 avaliações, as aulas foram planejadas previamente e baseadas nos pilares do método revelados na revisão de literatura. Os resultados do aprendizado das crianças autistas coletados nas avaliações foram expressos em gráficos e foi realizada a descrição mediante à pesquisa participante dos avanços musicais e quanto ao comportamento de todos os participantes. O estudo revelou que a turma como um todo, tanto os alunos autistas quanto os típicos, evoluiu. As crianças autistas demonstraram desenvoltura e entendimento das práticas musicais, experimentaram os elementos musicais e com autonomia transferiram esse conhecimento para o estudo do violino.

Palavras-chave: Musicalização para crianças autistas. Educação musical inclusiva. Edgar Willems. Ensino do violino.

ABSTRACT

PINHO, Vivian Ferreira. Music education and violin teaching to autistic children: An experience with the method of Edgar Willems. 2024. 94 f. Dissertation (Master's Degree in Arts) – Graduate Program in Arts, Federal University of Pará, Belém.

In the legislative sphere, Law No. 12,764, of December 27, 2012, is in force, which establishes the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder (ASD) and in its article 3 establishes that access to education and vocational training are its rights. From this perspective, teachers need to be prepared to take on the challenges of teaching to this audience. This study aims to contribute to this issue by addressing methodological strategies for music education and violin teaching to autistic children, inspired by the pedagogical-musical proposal of Edgar Willems and consequently provides guidelines for teachers who intend to specialize in the field of music education for inclusive classes with autistic children. The general objective of this research is to investigate the contributions of the Edgar Willems method to the process of musicalization and teaching of the violin in inclusive classes with autistic children. This objective unfolds specifically in two, which are: to propose musical activities, through literature review, based on the Willems method; and to verify the musical learning of autistic students achieved through an evaluation scale. To this end, a literature review was carried out in articles, dissertations, theses and books in Portuguese and Spanish, available on online platforms, to identify what the literature deals with music education, from the perspective of inclusive education directed to people with ASD, involving themes such as inclusive legislation, inclusive music education, autism, relations between music education and psychomotricity in the inclusive perspective, music education and violin teaching and music education for Edgar Willems. This is action research, with a qualitative approach and has an exploratory character. The participants of this research come from the Research Group on Developmental Disorders and Learning Disabilities (GP-TDDA), in activity at the Federal University of Pará (UFPA), as a collection technique the participant observation was carried out and an evaluative scale was structured based on the pillars of the pedagogical-musical proposal of Edgar Willems, they are: the song, the rhythm, the sound movement (pitch of the sound) and the hearing. There were 11 classes and 3 evaluations, the classes were previously planned and based on the pillars of the method revealed in the literature review. The learning results of the autistic children collected in the evaluations were expressed in graphs and the description was carried out through the participatory research of the musical advances and the behavior of all the participants. The study revealed that the class, both autistic and typical students, evolved. The autistic children demonstrated resourcefulness and understanding of musical practices, experimented with musical elements and autonomously transferred this knowledge to the study of the violin.

Keywords: Musicalization for autistic children. Inclusive music education. Edgar Willems. Violin teaching.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – PPGARTES/UFPA	29
Fotografia 2 – Auditório do PPGARTES/UFPA	29
Fotografia 3 – Flauta de êmbolo	34
Fotografia 4 – Atabaque	35
Fotografia 5 – Sinos de mesa	35
Fotografia 6 – Posição de descanso	43
Fotografia 7 – Violino no ombro	43
Fotografia 8 – Movimento de pêndulo com o arco	45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ukulele	36
Figura 2 – Violino	36
Figura 3 – Partitura da canção “O meu cachorrinho”	38
Figura 4 – Partitura da canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol”	39
Figura 5 – Partitura da canção “O Juquinha toca”	41
Figura 6 – Partes do violino	42
Figura 7 – Partes do Arco	44
Figura 8 – Posição da mão direita	44
Figura 9 – Partitura da canção “O Reloginho da Mamãe”	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da avaliação do aprendizado da aluna A/ Avaliador 1	61
Gráfico 2 – Resultado da avaliação do aprendizado da aluna A/ Avaliador 2	62
Gráfico 3 – Resultado da avaliação do aprendizado da aluna C/ Avaliador 1	63
Gráfico 4 – Resultado da avaliação do aprendizado da aluna C/ Avaliador 2	64
Gráfico 5 – Resultado da avaliação do aprendizado do aluno D/ Avaliador 1	65
Gráfico 6 – Resultado da avaliação do aprendizado do aluno D/ Avaliador 2	66

LISTA DE ABREVIATURAS

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

GP-TDDA – Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem

AEE – Atendimento Educacional Especializado

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

MEC – Ministério da Educação

DSM – V – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

(Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição)

DI – Deficiência intelectual

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

LEEM – Laboratório Experimental de Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PcD – Pessoa com Deficiência

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 PROBLEMÁTICA	3
1.2 JUSTIFICATIVA	3
1.3 OBJETIVOS	5
2. ESTADO DA ARTE	6
2.1 UM BREVE OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO.....	7
2.2 POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA	10
2.3 AUTISMO	13
2.4 RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO MUSICAL E A PSICOMOTRICIDADE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	17
2.5 EDUCAÇÃO MUSICAL E ENSINO DE VIOLINO	21
2.6 A EDUCAÇÃO MUSICAL PARA EDGAR WILLEMS.....	21
3. PERCURSO METODOLÓGICO	27
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	27
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	27
3.2.1 <i>Participantes (critérios de inclusão e exclusão)</i>	28
3.2.2 <i>Local da pesquisa</i>	28
3.2.3 <i>Instrumentais técnicos</i>	29
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	31
3.4 ASPECTOS ÉTICOS.....	32
4. RESULTADOS	34
4.1 RECURSOS DIDÁTICOS.....	34
4.2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS	36
4.2.1 <i>Dinâmica das aulas</i>	37
4.3 PLANOS DE AULA	45
4.4 UM OLHAR SOBRE O PERFIL DO ALUNATO	52
4.5 AS AVALIAÇÕES.....	60
4.6 RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES	60
4.7 VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL DOS ALUNOS AUTISTAS	60

<i>4.7.1 Aluna A</i>	<i>60</i>
<i>4.7.2 Aluno C</i>	<i>63</i>
<i>4.7.3 Aluno D</i>	<i>65</i>
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE A – ESCALA AVALIATIVA	77
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES	79

1. INTRODUÇÃO

Ao ingressar no mestrado em artes, busquei relacionar dois elementos que amo e nutrem minha existência: a música e a educação. No decorrer do curso, das disciplinas ofertadas, dos debates, das conversas entre e com professores e colegas de turma sobre arte, ciência e educação, tive diversos momentos de clareza em relação ao tema e diferentes percepções acerca de onde esta pesquisa estava e ainda está me levando. Escrevo este parágrafo com a dissertação próxima de ser finalizada e somente agora, no processo final de escrita, consigo ter a real dimensão do meu objeto de pesquisa.

O interesse pela temática da educação musical inclusiva surgiu na licenciatura em música, durante as disciplinas de estágio. Durante esse primeiro contato com a sala de aula, observei e vivenciei desafios impostos aos professores de música, tanto para lidar com as crianças autistas em salas de aula do ensino regular, quanto para desenvolver um planejamento que abrangesse a totalidade dos estudantes. Paralelamente, experienciei a prática do ensino de música em escolas particulares que contavam com salas próprias para as aulas, equipamentos e instrumentos diversos, além disso, em alguns casos, ainda disponibilizavam profissionais para acompanhar individualmente os alunos com TEA na função de facilitadores do processo de ensino e aprendizagem.

Em 2017, por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) posteriormente publicado como artigo científico voltado à educação musical na perspectiva inclusiva em Belém do Pará e intitulado “Ensino do violino para crianças autistas: uma investigação do processo de aprendizagem musical de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma turma com crianças típicas”, os resultados indicaram que os estudantes com TEA, mesmo de forma diferenciada, apresentaram conhecimento musical após três meses de intervenção, sendo necessário manter uma rotina de aulas, repetição de conteúdo, monitor individual e postura adequada do professor de sala de aula (Pinho, 2022). É importante frisar o aprendizado dos alunos típicos se deu independentemente da presença e demanda específica dos alunos atípicos em sala.

Para fins da pesquisa, denomina-se típicos ou neurotípicos os indivíduos cujo desenvolvimento ou funcionamento cognitivo, motor ou social incorre em condições disfuncionais específicas no contexto da aprendizagem musical. Assim, características fisiológicas e/ou comportamentais resultantes em diagnósticos como o do Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade são verificadas em indivíduos atípicos ou neuroatípicos.

Em relação a minha experiência como profissional graduada, passei a ministrar aulas de artes em turmas inclusivas do ensino regular em 2019. Nesse período, atentei-me ao notório quantitativo de alunos neuroatípicos presentes nas classes escolares, geralmente lotadas, nas quais os professores não contavam com a presença de facilitadores ou acompanhantes especializados, mesmo para os que se enquadram nos níveis de suporte mais severos do autismo. A inclusão/existência desse perfil de alunado em minha prática docente, somada aos fatores citados anteriormente, foram critérios decisivos para a importância de dar continuidade ao caminho da pesquisa enquanto estratégia de capacitação.

Com o olhar mais maduro, retorno ao mundo acadêmico em 2022 e, visando a publicação do capítulo em que constam os resultados de meu último trabalho de conclusão, ao visualizar os gráficos referentes às categorias avaliadas (Posição do Instrumento e Postura do Músico; Posição da Mão Esquerda; Posição da Mão e Braço Direito; Qualidade do Som; Afinação e Entendimento Teórico) e comparar o aprendizado entre alunos típicos e atípicos, percebo que foi frequente e nítida a desigualdade entre a evolução dos alunos típicos e atípicos.

(...), a disparidade entre os atípicos e os típicos ficou evidente, ratificando a não interferência daqueles alunos no aprendizado destes. Enquanto os atípicos demonstraram avanço de um ponto da 1ª avaliação para a 2ª, dos típicos, somente o aluno E se manteve com a mesma nota da 2ª para a 3ª, o restante apresentou crescimento contínuo. Foi verificado que, na 2ª avaliação, as notas dos alunos típicos variaram entre três e oito, já na última, a menor média foi seis, tendo o aluno F obtido nota máxima. (PINHO, 2022, p. 114)

Apesar de tratar-se de crianças que não haviam tido contato com a educação musical anteriormente, a proposta do programa foi de ensino instrumental, no caso, o do violino. A preocupação com o aprendizado da técnica instrumental e da teoria musical acabou por ofuscar algo que eu, enquanto musicista, introduzida ao mundo musical por intermédio da participação em coro e musicalização precedente ao instrumento e sucedida por minhas experiências como professora de música, considero fundamental para a construção de uma base musical ideal: a vivência e o entendimento físico e mental dos parâmetros musicais.

A partir desta reflexão, a pesquisa de mestrado envolveu crianças típicas e atípicas para o enfoque do processo inclusivo e o aprendizado musical das crianças autistas. Considerando-a como contínua, houve a necessidade de se pensar e adequar uma metodologia que permitisse uma aprendizagem mais igualitária entre os participantes. É nesse momento que surge a ideia da aplicação dos métodos ativos em música, pois além de utilizarem-se de elementos destes no ensino regular, os pedagogos musicais que os desenvolvem, especificamente Edgar Willems, propõem um ensino de música que se preocupe em formar seres humanos. “(...). O educador deve, com efeito, ter em conta as potencialidades do aluno e, por consequência, a natureza dos

elementos primeiros do “dom” musical – instinto rítmico, ouvido musical e inteligência musical, nas suas diferentes manifestações.” (Willems, 1970, p. 205)

Os métodos ativos também podem ser reconhecidos como pedagogias, e Ilari (2021, p. 10) comenta que o uso do termo “método” pode induzir educadores musicais ao erro, fazendo-nos acreditar que aqueles devem ser seguidos de forma literal e conseqüentemente limitada. Por conseqüência, a autora opta por chamá-las de pedagogias musicais, pois podem ser adaptadas à realidade dos alunos. Entende-se a “musicalização” como sendo:

(...) Um processo de construção do conhecimento musical que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical da criança, contribuindo para sua capacidade de criação e expressão artística. Na musicalização, o lúdico caminha lado a lado com a música, oferecendo ao educando a possibilidade de desenvolver e aperfeiçoar a percepção auditiva, a organização, a imaginação, a coordenação motora, a memorização, a socialização e a expressividade. (GOHN. 2010, p. 89)

A respeito da abrangência do Método de Willems, Carmen Rocha (2013, p. 20) comenta que “a educação no Método Willems é acessível a todos, dotados ou não. Graças às suas bases ordenadas e vivas, assegura o desenvolvimento do ouvido, do sentido rítmico, preparando a prática do solfejo, instrumento ou qualquer disciplina musical”.

1.1 Problemática

Considerando-se que há a necessidade de atendimento educacional por direito garantido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esta pesquisa traz o seguinte questionamento: como a educação musical, por intermédio de vivências baseadas no Método de Edgar Willems, contribui para o processo de musicalização e aprendizado do violino dos alunos autistas numa turma inclusiva?

1.2 Justificativa

Conforme a temática da inclusão angaria espaço no cenário educacional brasileiro, mudanças nas políticas públicas não apenas têm permitido, mas também imposto a igualdade de acesso. Entretanto, em um sistema educacional tão amplo, encontra-se inúmeras barreiras na busca pelo êxito do aprendizado escolar. Não havendo uma “receita” pronta e imediata, secretarias de educação, gestores escolares, professores e demais agentes educacionais tendem a vivenciar experiências negativas e, posteriormente, corrigi-las visando mudar o processo, ou acabam aprovando, sucessivamente, alunos que obtiveram baixíssimos resultados, pois:

O processo de acesso universal ainda enfrenta muitos desafios que vêm da necessidade do desenvolvimento e efetivação de políticas educacionais adequadas, da resistência de profissionais da educação, do currículo e dificuldade de acessibilidade, bem como

de erros históricos nos mecanismos de segregação social que estavam presentes em muitas ideias educacionais históricas (Batista, 2021, p. 16).

As pesquisas da área da educação permitem que métodos de ensino e aprendizagem sejam postos em prática após testados, corrigidos e aperfeiçoados. Consequentemente, as evidências científicas podem oferecer um leque de possibilidades aos docentes que buscam se qualificar e inovar em sala de aula, o que poderá implicar em chances maiores de obtenção de resultados satisfatórios em comparação à prática baseada unicamente em observações empíricas.

Nesta dissertação, focada em estratégias metodológicas para a musicalização de crianças autistas por intermédio das propostas de Edgar Willems, será apresentada uma pesquisa-ação apoiada em revisão de literatura em torno do tema da legislação educação musical inclusiva, de forma a facilitar o entendimento mais aprofundado das relações entre o autismo, a educação musical e do método ativo para Edgar Willems, com a associação de tais conhecimentos à descrição de práticas musicais aplicadas aos alunos autistas participantes. Pretende-se, assim, contribuir diretamente:

- i. Para que ocorram transformações no âmbito acadêmico e dessa forma, na sociedade. Visa-se a resolução de uma questão central para as discussões da sociedade contemporânea, neste caso, sobre como promover a inclusão de crianças autistas por meio de conhecimentos presentes no processo de ensino de artes/música.
- ii. Com os profissionais da área de música que lecionam e atuam em salas de aula frequentadas por alunos autistas, ao propor atividades musicais baseadas em determinado método ativo em música;
- iii. No alcance de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual pessoas com autismo têm o direito de ser incluídas, e não somente inseridas na comunidade escolar, possibilitando-se processos educacionais mais embasados e atentos às especificidades de aprendizado deste grupo populacional.

A pesquisa em torno desta temática também colaborará grandemente para a formulação e/ou mudança nas políticas públicas, por expandir o acesso ao conhecimento musical, cultural e no âmbito educacional, pois propõe melhorias na questão da inclusão no ensino fundamental por meio do ensino de uma das linguagens artísticas obrigatórias, no caso, a música. A Lei nº 12.764, sancionada em 2012, em seu artigo 3º, fundamenta que são direitos da pessoa com transtorno do espectro autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. De igual

maneira, a Lei nº 12.764 traz em seu parágrafo único que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”, evidências da relevância de métodos voltados à inclusão para a instrução dos atores do processo educativo escolar.

1.3 Objetivos

Dessa maneira, o objetivo geral da pesquisa é investigar quais as contribuições do método de Edgar Willems para o processo de musicalização e ensino do violino em turmas inclusivas com crianças autistas. Os específicos são: propor atividades musicais baseadas em revisão de literatura do método de Willems; e verificar o aprendizado musical dos alunos autistas por meio de uma escala avaliativa.

2. ESTADO DA ARTE

Para identificar o que a literatura trata sobre a educação musical na perspectiva da educação inclusiva direcionada a pessoas com TEA, realizou-se uma revisão da literatura por meio da leitura de artigos, dissertações, teses e livros nos idiomas português e espanhol, disponíveis em plataformas on-line como o Google Acadêmico, Scielo (Scientific Electronic Library Online) e repositórios de universidades. Serviram de recorte as palavras-chave desta pesquisa: Educação Musical Inclusiva; Crianças Autistas; Ensino de violino em grupo; Edgar Willems.

Essa revisão perpassa pela temática da “Legislação”, sobre a qual efetuou-se uma pesquisa sobre o histórico da inclusão de pessoas deficientes e das leis inclusivas no Brasil, principalmente acerca das pessoas autistas e alterações terminológicas verificadas ao longo dos anos. A pesquisa também se preocupou em verificar a relação entre as áreas da “Educação Musical” e “Inclusão”, na qual procuro entender como ocorre o aprendizado musical desse público, seja no ensino regular ou especializado, quais as suas demandas, possibilidades e potenciais habilidades musicais conquistadas ao longo do processo inclusivo.

Outro ponto em destaque é o Autismo, investigou-se sobre o diagnóstico do transtorno e suas mudanças ao longo do tempo sob o olhar de profissionais da psiquiatria, psicologia e da neurociência. Ao tratar da psicomotricidade e educação musical, Viviane Louro (2012) discorre sobre a relação entre a cognição, emoção, movimento (princípios da psicomotricidade) e sua ligação com o desenvolvimento das estruturas neurológicas do indivíduo, evidenciando a capacidade humana de conseguir associar a parte motora (física) ao intelecto (mental), sendo capaz de prever seus movimentos de forma intencionada.

As atividades propostas serão baseadas e inspiradas nos ideais do pedagogo musical belga Edgar Willems (1890-1978), o qual em seus estudos deu importância à natureza dos elementos fundamentais da música e às suas relações com a natureza humana. Sendo o ritmo, a melodia e a harmonia os elementos fundamentais, Willems (1970, p. 15) considera que “este triplo aspecto da música, cujo acesso é fácil na prática diária, permite-nos estabelecer paralelos comprovativos com a natureza humana, pois estes três elementos, nos seus momentos característicos, são respectivamente tributários da vida fisiológica, afetiva e mental”. O autor não desqualificava o ensino tradicional, contudo, enfatizava a importância de compreender que a música favorece o impulso da vida interior, desenvolvendo, além do intelecto, a sensorialidade e a sensibilidade, elementos formadores da personalidade humana.

2.1 Um breve olhar sobre a Legislação

É de suma importância abordar a legislação ao falar em inclusão, pois tal associação não somente justifica, mas ancora a pesquisa na área. Procura-se, neste tópico, transpassar pelos acontecimentos históricos pontuais para a ocorrência de mudanças em relação à perspectiva da inclusão. Será possível observar a maneira como a legislação foi gradualmente alterada conforme o surgimento de mudanças de mentalidade promovidas por avanços do conhecimento científico e dos direitos humanos. À medida que os pesquisadores, filósofos, cientistas e outros pensadores sensibilizaram-se e demonstraram interesse em compreender o comportamento humano, a própria sociedade movimentou-se em prol da sensibilização do olhar diante de novas descobertas e esclarecimentos.

A inclusão escolar, nos últimos anos, tem-se desenvolvido em uma perspectiva mundial como um movimento complexo que inclui a luta social das pessoas com deficiência, bem como de seus familiares, por direitos básicos, e outros mais abrangentes. No transcorrer dos últimos anos, muitos movimentos em prol da inclusão social e escolar surgiram em função das desigualdades sociais e preconceitos datados historicamente (Miranda, 2019, p. 12)

Cronologicamente, a educação especial passou por quatro momentos distintos. Em um primeiro momento, antes da Era Comum, os “corpos diferentes” eram negligenciados e passíveis de serem eliminados. Posteriormente, no período feudal, considerava-se essas pessoas como representativas do próprio pecado (Zavareze, 2009, p. 2). Com início no século XVIII na Europa e, pouco depois, no Brasil, são inauguradas, com o apoio de D. Pedro II, a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos. Finalmente, políticas inclusivas começam a ser instauradas.

(...). Em 1856, dois anos após a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, também foi criado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos. É provável que a constituição desses dois espaços, tendo como referência instituições francesas, fizesse parte de um projeto de modernização da sociedade, de suas instituições e da própria Corte, que tinha como modelo a capital referência da época: Paris. A fundação de institutos educacionais e de amparo às pessoas com deficiência poderia ser um dos passos nesse sentido, com o intuito de aproximar toda a dinâmica do Rio de Janeiro aos padrões franceses, ainda que essa aproximação estivesse impregnada pelas características e pelas especificidades do ensino e da sociedade nos trópicos (De Oliveira, 2019, p. 284-285)

Entretanto, as condições dos locais em nada favoreceram o atendimento, tornando os institutos verdadeiros “depósitos” que ao invés de incluir, afastaram e segregaram seus internos. Mesmo os que “concluía” os estudos só poderiam ser empregados dentro da própria instituição.

A imposição dessa educação sobre o cego e a impossibilidade de seguir carreira em outra instituição caracterizava o aspecto asilar do Instituto. Entretanto, ainda que

viver, estudar e trabalhar no Instituto fosse um reflexo da submissão desses grupos aos papéis da pessoa com deficiência impostos pela sociedade, ser professor do Instituto de Cegos, de acordo com as possibilidades disponíveis, poderia ser uma das formas de resistir e de se colocar diante de um contexto de forte apartação e discriminação social (De Oliveira, 2019, p. 298)

Num terceiro momento, no Brasil dos anos 50, temos em destaque o termo “integração”, que visava realocar essas pessoas deficientes de instituições especializadas para as escolas regulares. Esse fator contribuiu para que o próprio governo se visse livre de determinadas obrigações, porém, novas demandas surgiram.

O fracasso dos professores em relação às pessoas com deficiência, a má estrutura arquitetônica que não colabora com a inserção, a falta de empenho e/ou o desconhecimento do que se é possível fazer com aquele que é diferente representa alguns aspectos que precisam ainda ser mudados” (Zavareze, 2009, p. 2)

Esses e outros fatores atraíram a atenção do governo de volta para novos investimentos e, no final dos anos 90, a nomenclatura acabou gerando um certo incômodo. Dalberio (2012, p. 2) conclui que “a integração na escola comum, portanto, não será para todos os alunos com necessidades especiais, senão somente para aqueles que possam se adaptar às classes regulares. Os demais serão encaminhados para escolas ou salas especiais.” Assim, o termo “integração” foi finalmente substituído por “inclusão” e permanece sendo usado até os dias atuais. A partir disso, as alterações e novidades na legislação tornaram-se mais constantes.

Os defensores da inclusão pretendem proporcionar às pessoas com deficiência um ambiente favorável ao seu aprendizado, bem como produzir o desenvolvimento bio-psico-social, fazendo com que as diferenças sejam respeitadas e exista a eficácia na relação professor-aluno especial-escola-colegas (Zavareze, 2009, p. 3)

Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, em Salamanca, na Espanha. Nesse evento, foi organizado um documento internacional intitulado Declaração de Salamanca, o qual trouxe aspectos sobre acessibilidade e educação, propondo com maior eficácia a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Em sua Estrutura de Ação em Educação Especial, a Declaração de Salamanca informa sobre políticas e guia ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração acerca de princípios, política e prática em Educação Especial. Em seu terceiro princípio, fica estipulado:

(...) As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 3)

Essas alterações na legislação inclusiva vêm ocorrendo na nomenclatura, quanto ao acesso ao espaço público e quanto aos deveres a serem cumpridos pela família, escola ou sociedade. A Lei de Diretrizes Básicas da Educação - LDB (1996) afirma em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

E mais, define em seu Artigo 59, §1 que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. O documento dedica o capítulo V exclusivamente à Educação Especial, o que demonstra o quanto o movimento inclusivo ganhou espaço. Para Batista (2021, p. 21),

os debates sobre inclusão, presentes na agenda das grandes conferências nacionais e internacionais, tornam-se fortalecidos pelas reivindicações e pressões de diversos grupos sociais que defendem o reconhecimento desta igualdade de acesso, quando os resultados têm surgido através de diversos documentos legais, tais como a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência (1975), o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência (1982), Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Cartagena (1992), a Declaração de Salamanca (1994), a LBD nº 9394/96, a Carta para o Terceiro Milênio (1999), a Lei nº 12.764 (2012), que determina que pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são consideradas pessoas com deficiência e a Lei nº 13.146 (2015), que institui a Inclusão Social e a Cidadania da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Com isso, tem sido enfatizado no sistema educacional o igual direito de acesso, permanência e sucesso na promoção de uma educação de qualidade para todos.

Tomando-se por referência esta breve conjuntura histórica referente aos direitos das pessoas com deficiência, pode-se notar maior ênfase a determinadas deficiências. No contexto desta pesquisa, deve-se reafirmar os marcos estabelecidos no Brasil pela Lei nº 12.764, a qual foi sancionada em 2012 e em seu artigo 3º, estabeleceu que são direitos da pessoa com transtorno do espectro autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, ademais de constar, em parágrafo único, o precedente para que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

A lei, portanto, tornou obrigatória a aceitação da pessoa com transtorno do espectro autista por parte das instituições de ensino. Diante disso, fica evidente que, para o desenvolvimento de pesquisas na área da educação inclusiva e o acesso efetivo à educação pelas pessoas com TEA, algumas demandas precisam ser resolvidas, como a capacitação dos docentes do ensino regular e acompanhantes especializados, de forma a não sobrecarregar o professor da sala de aula e possibilitar a devida assistência ao aluno autista.

Isso implica que se é direito, o estudante com autismo tem que ter este acompanhante,

financiado pelo governo competente. Evidentemente, não podemos esperar pela formação dos profissionais de educação futuros. É preciso um amplo esforço de formação continuada que habilite para esta empreitada os profissionais em exercício hoje. O acesso à educação, seja qual for ela, é garantido e o Art. 7º da lei explicita as penalidades sobre os gestores que não aceitarem a matrícula de alunos com TEA (Huguenin, 2016, p. 19)

É importante destacar a latência da questão de permanência desse aluno em sala de aula e no decorrer de suas atividades, mesmo que de forma adaptada, pois apesar dos anos correntes desde que a lei voltada aos direitos educativos das pessoas autistas foi sancionada, na prática, especialmente no ensino público, a legislação situa-se minimamente cumprida, conforme as análises acadêmicas e jurídicas do subtópico seguinte.

2.2 Por uma educação musical inclusiva

Desde 18 de agosto de 2008, está em vigor a Lei nº 11.769, que acresce o §6 na Lei 9.394, determinando que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. E acrescenta em seu artigo 3º que “os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigos 1º e 2º desta Lei”. O prazo de três anos tampouco foi cumprido. Dentre muitos entraves, destaca-se a ausência do professor de música, que tem sido constantemente substituído por professores com formação em disciplinas distintas. Para Rosa (2019, p. 75),

Apesar de existir legislação que regulamenta a Educação Musical nas escolas do Ensino Infantil e Fundamental no Brasil, a falta de conhecimento da importância desse tipo de ensino constata-se como resultante à ausência de uma sistemática de sua aplicação no ensino público.

Atualmente, em pleno século XXI, os professores de música atuantes em salas regulares enfrentam demandas adicionais, como espaços inadequados, turmas lotadas, falta de materiais didáticos e mesmo de instrumentos adequados para o aprendizado musical. Outro ponto de grande relevância nesse processo são as lacunas existentes na formação dos artistas que agora são licenciados em música.

Se, no passado, a ênfase estava na busca do equilíbrio entre a formação musical e a formação pedagógica do educador musical, hoje é necessário que se some a essa já complexa tarefa a questão do contexto para o qual diferentes ações educativo-musicais serão apresentadas (Figueiredo, 2005, p. 22)

Portanto, a essas questões, adiciona-se ainda o contexto heterogêneo das salas de aula, as quais contam com alunos cujas demandas são diversas. A implementação da Educação Especial vem atraindo mais ainda esse público para o ensino regular, e a partir do avanço na Legislação, foram criadas Salas de Atendimento Educacional Especializado, posto que “(...) a educação especial, concebida como Atendimento Educacional Especializado, efetivada por

meio de salas de recursos multifuncionais, centra suas atividades nas manifestações e dificuldades originárias da deficiência.” (Bueno, 2016, p. 81). É nesse momento de entrelaçamento entre educação musical e educação inclusiva que as metodologias ativas em música começam a ser aplicadas, verificadas e adaptadas.

A história da Educação Musical, assim como a da Educação Especial, demonstra certo descaso ao longo dos anos por grupos sociais, políticos e culturais que convencionam os limites entre normalidade e anormalidade, entre dom, talento, habilidade e competência. (Kebach, 2008, p. 99)

Todavia, o que se refere ao foco desta pesquisa, especificamente, verifica-se a relação entre as variáveis “crianças autistas” e “música”. Sendo um transtorno que se subdivide em níveis de suporte, cada caso torna-se único, apesar das características em comum, e estas se manifestam em maior ou menor intensidade, o que vem tornar necessário o conhecimento sobre as especificidades do objeto de estudo. A temática da inclusão tem ganhado visibilidade no cenário educacional do país, e ao observar os dados do Censo da Educação Básica de 2020 na tentativa de refletir se as políticas têm contribuído para o acesso das pessoas com deficiência na educação básica, Costa (2021, p. 28) conclui que

o Brasil, ao longo dos anos, tem buscado acompanhar as recomendações internacionais no que diz respeito à inclusão, incorporando em suas leis as modificações necessárias de seus textos para a garantir à PcD que nenhum de seus direitos seja violado, inclusive o de acesso à educação. Já caminhamos muito no que se refere a esse ponto legislativo, agora estamos na etapa de construção de mecanismos para que a inclusão ocorra de maneira plena, e isso só se dá quando caminhamos para a garantia da permanência do aluno em sala de aula.

É visível o aumento de alunos com TEA nas salas de aula do ensino regular, que no caso desta pesquisa, diz respeito ao âmbito do ensino público.

O processo de acesso universal ainda enfrenta muitos desafios que vêm da necessidade do desenvolvimento e efetivação de políticas educacionais adequadas, da resistência de profissionais da educação, do currículo e dificuldade de acessibilidade, bem como de erros históricos nos mecanismos de segregação social que estavam presentes em muitas ideias educacionais históricas (Batista, 2021, p. 16)

Nesta pesquisa, entende-se a música não somente como fim, mas também como meio para o desenvolvimento global do ser humano, e se vislumbra o processo de musicalização a partir de seu potencial terapêutico. É essencial ter em mente que há substancial diferença entre **potencial terapêutico**, o qual por ter seu fim no desenvolvimento global, pode se respaldar na **Musicoterapia**; e suas diferenças em relação à educação musical, que tem seu objetivo final no aprendizado musical e cujas mudanças nos aspectos motores poderão vir como consequência. Silva (2022) relaciona a música e o autismo, a mediação da música e suas implicações no contexto da socialização e comunicação de jovens com o transtorno do espectro autista.

Sabe-se que a música tem várias funções na vida do ser humano. Através da música,

pode trabalhar-se as áreas cognitiva e motora, potencializando no sujeito outras aprendizagens, envolvendo-o com novas experiências emocionais, afetivas e sensoriais (Silva, 2022, p. 14)

Silva (2022), ao abordar sobre inteligência musical baseada em Estrutura da mente: a teoria das múltiplas inteligências (1994) de Howard Gardner, conclui que apesar de alguns indivíduos já nascerem com certa habilidade musical inata, tal aptidão é impulsionada junto ao desenvolvimento quando estimulada ou quando o ambiente é propício ao aprendizado. O autor cita ainda a criação de um Sistema de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa, com símbolos gráficos adaptados aos autistas com ausência verbal para que possam adquirir autonomia no cotidiano em relação à fala, aos gestos e às expressões faciais, servindo de auxílio também durante aulas de música. No que condiz à interação social dos autistas,

é perceptível a interação quando se trabalha a música em pares, principalmente quando se executa músicas com várias formações musicais. É possível verificar, numa formação de músicos, a ligação que há entre todos na execução conjunta com os seus instrumentos musicais. Por isso, a música proporciona a interação social, ou seja, no diálogo, quando todos estão envolvidos no fazer musical (Silva, 2022, p. 26)

Diante do que está apresentado no decorrer deste trabalho, podemos concluir que a música serve de ferramenta para o progresso cognitivo, psicomotor e emocional humano. É possível ainda depreender que por meio das atividades musicais, as crianças com TEA desenvolvem a concentração, a comunicação, a coordenação motora e a interação social. Ao realizar um estudo bibliográfico sobre o tema, Sousa (2023, p. 468) conclui que

a música contribui para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo, [para a] coordenação motora fina, trabalha a empatia, timidez, respeito, insegurança, cria vínculo, trabalha a oralidade, ajuda no processo de memorização, na saúde emocional. Através da música, a criança pode se soltar, pode usar a expressão corporal, aprimorar a linguagem oral, ajuda no desempenho escolar, contribui para o desenvolvimento motor, promove disciplina, desenvolve a socialização, estimula a criatividade...

Estes benefícios podem ser obtidos por meio de formações musicais posteriormente ampliadas para outras situações ou ambientes. Especificamente na infância, as experiências musicais significativas, representam a possibilidade de vivenciar situações que envolvam a fantasia e a realidade, pois enquanto atividade lúdica, a música pode potencializar a criatividade (Batista, 2021, p.110).

Quando as crianças com o Espectro Autista conseguem realizar de forma ampla o seu desenvolvimento global, elas passam a estar inseridas nos dilemas, problemáticas, contradições e possibilidades que o contexto social impõe. É neste sentido que a Educação Musical se insere como uma ferramenta que irá auxiliar o desenvolvimento de suas potencialidades, promovendo nelas o sentimento de autorrealização (Batista, 2021, p.111)

Assim como as demais linguagens das artes, a música envolve o pensamento abstrato, De acordo com Firmino Gomes (2017, p. 16), “este tipo de pensamento é perspectivista,

desenvolvendo-se uma forma de relativismo, pois deixa de existir um ponto de vista único e correto, uma vez que nem todas as pessoas compreendem as coisas da mesma forma”. Um dos fatores que podem evidenciar isso é o envolvimento emocional, tanto de quem interpreta, quanto de quem é a plateia. Neste ponto, friso que o fator emocional também correlaciona a música e a psicomotricidade, Viviane Louro (2019, p. 96) comenta que “o corpo dá suporte ao desenvolvimento da mente (cognição e emoção), e a mente é responsável pela atuação funcional de todo o corpo no meio em que o envolve, portanto é uma via de mão dupla”. A autora também cita o uso da psicomotricidade, mesmo inconsciente, por parte dos pedagogos musicais.

Edgar Willems (1970), ao tratar da afetividade auditiva, a correlaciona diretamente com o elemento melódico, considera que “provocará as reações afetivas mais diversas, mais sutis, mas também as menos definíveis”. Para ele, ritmo e harmonia têm caráter físico e mental, respectivamente, em contrapartida, o elemento melódico não só causa reação afetiva, como pode ser afetado pelo temperamento tanto do executante, quanto de quem escuta, “é essencialmente do domínio da arte onde a mobilidade da afetividade e a relatividade das relações sonoras nos propõem uma riqueza ilimitada de expressões artísticas”, concluindo que a arte “permite também atingir as regiões mais nobres, as mais elevadas do sentimento humano”.

2.3 Autismo

Por ser parte constituinte do objeto de estudo, averiguou-se questões relativas ao diagnóstico do autismo e suas mudanças ao longo do tempo, inicialmente buscadas a partir de pontos de vista da área da psiquiatria e posteriormente da psicologia, neurociência e demais áreas da saúde que tratam ou se interessam pelo estudo da saúde mental, tendo sido uma abordagem de seleção de estudos e pesquisas que permitiu o aprofundamento em relação às características do transtorno.

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1906, pelo psiquiatra Plouller, para descrever comportamentos diferenciados de onze crianças: falta de contato emocional com outros indivíduos, ausência de fala ou formas atípicas de comunicação, fascinação por alguns objetos e destreza no seu manuseio, comportamento ansioso e possessivo, desejo de manter rotinas, evidências de inteligência, habilidades com jogos de encaixe e montagem e, especialmente, o sinal clínico de isolamento (Zanatta, 2014, p.272)

Sabemos que o primeiro a aprofundar o interesse e escrever sobre o autismo foi o médico Leo Kanner (Áustria, 1894 – 1981), em 1943. Apesar do transtorno ter sido observado anteriormente por Plouller em 1906, Kanner foi o primeiro a observar crianças com o transtorno e descrevê-lo tão intimamente. Percebeu a falta de interesse que partia delas em relação a outras

peças e em socializar no geral, resistência a mudanças no cotidiano, interesse pelas mesmas coisas (que vão desde a alimentação até trajetos rotineiros); e observou as estereotípicas, descrevendo-as como comportamentos motores aparentemente sem propósito. “Kanner acreditava que esses comportamentos ajudavam a criança na manutenção de padrões conhecidos (Federação Portuguesa de Autismo, 2024).

Finalmente, em 1943, Leo Kanner publica *Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo*, onde descreve um grupo de onze crianças que apresentavam um quadro clínico único. Observou como principal sintoma (patognomônico) a incapacidade nas relações com outras pessoas e situações desde o início da vida. Destacou entre outros a ausência de movimento antecipatório, falta de aconchego no colo e alterações importantes na linguagem (ex.: ecolalia, falas descontextualizadas). Estas crianças também apresentavam distúrbios na alimentação, atividade e movimentos repetitivos e desejo obsessivo ansioso para a manutenção da mesmice (*sameness*). O artigo de Kanner incluiu descrições também dos pais, relatados como altamente intelectualizados, emocionalmente frios e com pouco interesse nas relações humanas da criança (VARGAS, 2011, p. 2 apud KANNER, 1943).

Kanner também observou alterações na fala, como a ausência de entonação adequada, confusões no uso de pronomes pessoais e repetições, o que descreveu como um “eco” na elaboração da linguagem, afasia¹ conhecida por ecolalia, podendo ocorrer de forma tardia, imediata ou mitigada. E, ainda, notou que esses fatores mencionados se iniciavam na infância. (Federação Portuguesa de Autismo, 2024, 2017)

O autismo é uma perturbação global do desenvolvimento infantil que se prolonga por toda a vida e evolui com a idade. Os adolescentes juntam às características do autismo os problemas da adolescência, podendo, contudo, melhorar a capacidade de relacionar-se socialmente e o seu comportamento ou, pelo contrário, podem voltar a fazer birras, mostrar autoagressividade ou agressividade para com outras pessoas (Rocha, 1983, p. 5)

Hans Asperger escreveu um artigo intitulado “Psicopatia autística na infância” (1980), um ano após a primeira publicação de Kanner, no qual descreveu e analisou quatro crianças. Foi destaque em sua pesquisa o transtorno em suas relações com o ambiente, em que o indivíduo contrapesava ou sobrepujava a pobreza nas interações sociais com um nível superior na originalidade dos pensamentos e atitudes. Mesmo com essa compensação, percebeu a inóipia de expressões gestuais e faciais e, quando os infantes demonstravam inquietude, era relativa à estereotípica, sem outros objetivos. O médico identificou que as características do transtorno costumam aparecer a partir dos dois anos, quando se tornam persistentes. As falas identificadas eram pobres em espontaneidade, porém recheadas de neologismos e, além de enxergarem o mundo e seus eventos de maneira diferente e única, as crianças com TEA apresentavam estranho e agudo interesse em assuntos pertencentes às ciências naturais (Brasil, 2015).

¹ Distúrbio de linguagem que afeta a capacidade de comunicação da pessoa, caracterizado pela tendência à repetição de palavras.

Seu refúgio na abstração, sua inventividade e sagacidade seriam diretamente proporcionais ao seu afastamento do ambiente imediato. Seu aprendizado cotidiano dependeria de regras e leis claras, não se baseando na imitação natural e inconsciente dos comportamentos dos adultos, como ocorreria com as crianças “normais”. No campo das emoções, não se encontrava pobreza afetiva, mas sim uma alteração qualitativa, a desarmonia nas emoções e na disposição. A falta de harmonia entre afeto e intelecto explicaria a hipo ou hipersensibilidade no campo dos instintos sexuais e do apetite e também suas peculiares reações a sons e ao toque. Seu “extremo egocentrismo” muitas vezes se aliaria a atitudes de malícia com as pessoas, sendo também característica a falta de senso de humor (Brasil, 2015, p. 22)

A psicanalista e psiquiatra infantil Margaret Mahler (Hungria, 1897-1985) também se destacou por suas pesquisas relacionadas à psicose infantil. A designação é devida ao fato do transtorno em questão, até a década de 80, ser considerado um quadro de psicose. Mahler o estudou a partir do campo da psicanálise, tornando-se um referencial e integrando-se à corrente da “psicologia do ego” norte-americana. Diferente das demais pesquisas que defendiam a causa de o autismo originar-se da mãe ou ser estimulada pelo relacionamento materno, Mahler comparava crianças com TEA e crianças esquizofrênicas, que mesmo com todo o aparato maternal, também apresentavam comportamentos adversos (Lima, 2014)

A partir da descrição de Kanner, Mahler (1952) distinguiu a “psicose infantil autista” da “psicose infantil simbiótica”. Na psicose autista, as forças instintuais (libido e agressividade) não estariam submetidas às funções sintéticas do ego. A mãe seria investida apenas como objeto parcial, indistinta dos objetos inanimados, e não como pessoa claramente separada da criança; como consequência, ter-se-ia a falta de contato com o ambiente humano. Apesar da ênfase nos fatores afetivos e psicodinâmicos na causalidade das psicoses infantis, Mahler não elaborou nenhum perfil caracterológico da mãe – ou do pai – das crianças afetadas. Deixando em aberto a questão de localizar a etiologia desses quadros na falta de empatia parental, na psicopatologia materna ou num desvio inato do ego da criança, a autora chegou a privilegiar o último fator (Lima, 2014, p. 118)

Quanto às questões sobre a genética da criança autista, Kanner, em 1968, apresenta novas ideias relativas à origem do transtorno ser familiar ou materno. Posteriormente, mais estudiosos passam a pesquisar o autismo e produzem novas ideias, como as de Bernard Rimland (Cleveland, 1928 - 2006). Rimland foi um psicólogo pesquisador com um filho autista, fato que despertou maior interesse e aprofundamento em seus estudos sobre o TEA. O psicólogo desenvolveu uma nova definição, atribuindo o autismo ao caráter de “disfunção cognitiva”.

(...) O marco inicial da mudança pode ser situado na publicação do livro *Infantile Autism*, de Bernard Rimland, em 1964. Rimland, psicólogo e pai de autista, atacava a compreensão e o tratamento psicanalíticos do quadro, definindo o autismo como disfunção cognitiva baseada em problemas na formação reticular cerebral. Como sinal dos tempos, o próprio Kanner, que até os anos 1950 privilegiava os fatores de ordem psicológica ou ambiental, nos anos 1960 passou a incluir hipóteses genéticas e cerebrais na etiologia do autismo, renegando a ideia de que os pais seriam o fator patogênico primário (Lima, 2010, p. 10)

Rimland deu um novo rumo às pesquisas sobre o tema ao sugerir seu aspecto cognitivo, redirecionando os estudos de Kanner, inclusive. Ao analisar pesquisas realizadas por Folstein e

Rutter (1977), Lima (2014, p. 71) verifica o papel da hereditariedade e contesta as teorias psicodinâmicas sobre o assunto, comprovando que não há respaldo para se descreva os pais de pessoas autistas como frios, retraídos ou antissociais:

(...), avaliando as hipóteses de uma contribuição genética a partir de estudos com gêmeos, os autores concluíram pela possibilidade de uma herança envolvendo o **componente linguístico-cognitivo** do quadro autista, e não o transtorno como um todo. Um dos trabalhos avaliados e que apontava para a mesma direção, foi o de Folstein e Rutter (1977), no qual os autores avaliaram 21 pares de gêmeos monozigóticos e dizigóticos, sendo pelo menos um deles autista. Entre os monozigóticos, a concordância para o autismo foi de 36%, enquanto entre os dizigóticos, foi de 0%. Mais importante para a hipótese sustentada pelos pesquisadores foi o achado de que a concordância para distúrbios cognitivos variados (envolvendo atraso importante no início da fala, ausência do uso de frases até os três anos de idade, problemas na articulação de fonemas, além de outros mais típicos do autismo) foi de 82% entre os monozigóticos e de apenas 10% entre os dizigóticos. Portanto, o herdado geneticamente seria principalmente as anormalidades cognitivas, sendo o autismo, em muitos casos, o resultado da combinação das influências hereditárias e de patologias ou danos cerebrais perinatais.

A partir de uma necessidade de sistematização quanto a doenças, especificamente doenças mentais, em 1893 e 1952, respectivamente, foram criados os dois manuais de diagnóstico mais utilizados como referência para os profissionais de saúde mental, sendo ambos excelentes demonstrativos das alterações que o transtorno sofreu em seu entendimento ao longo do tempo: a CID (Classificação Internacional de Doenças) e o DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders / Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais).

Criada em 1893, a CID não menciona o autismo em suas primeiras versões, incluindo-o posteriormente como uma forma de esquizofrenia na 8ª edição e psicose infantil na 9ª edição. Na CID-10, em 1993, finalmente passou a ser considerado um distúrbio global do desenvolvimento. A CID-11 substituiu o código F84.0 pelo 6A02 e passa a afirmar que o TEA pode estar em conjunto ou não com Transtornos do Desenvolvimento Intelectual e estar associado a um leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional, ou mesmo com a linguagem funcional prejudicada e até ausente (Vargas, 2011).

No DSM - II, o autismo pertencia ao quadro de “esquizofrenia de início na infância”, já no seguinte, DSM - III, a terminologia é alterada para “distúrbios pervasivos do desenvolvimento”. Outro dado relevante é que somente no DSM IV, de 1991, o autismo deixa de ser considerado um quadro de psicose, o que fez com que o autismo fosse por muito tempo restrito ao olhar da psicanálise. A partir de uma alteração, de grande significância, em sua terminologia, que determinou que o autismo “se caracteriza por prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento”, este passa a pertencer ao quadro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

No manual mais recente, o DSM - V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental

Disorders / Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição), foram feitos alguns aprimoramentos quanto aos termos, havendo a fusão do transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista, com essa nova reordenação, considera-se que “os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos” (American Psychiatric Association, 2014). Considerando essa fusão de transtornos, o TEA foi reorganizado no manual, variando de acordo com a gravidade e características.

As características essenciais do transtorno do espectro autista são o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D).

Em relação à gravidade do comprometimento dentro do DSM – V, é possível verificar que o TEA se subdivide em níveis, podendo ser de nível 1 (exigindo apoio), nível 2 (exigindo apoio substancial) ou nível 3 (exigindo apoio muito substancial). É também característica do transtorno a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou o interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas...), além da possibilidade de estar associado ou mesmo ser confundido com outros transtornos como o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), esquizofrenia, entre outros.

2.4 Relações entre a educação musical e a psicomotricidade na perspectiva inclusiva

Ao abordar a pedagogia de Edgar Willems, nota-se que é inerente o foco na relação entre educação musical e formação humana. Louro (2012) percebe tal questão quando se atenta para o vínculo entre ensino de música e psicomotricidade. A autora compreende a psicomotricidade da seguinte forma: “**Querer fazer** (motivação emocional/ afetiva); **Saber fazer** (capacidade cognitiva/ intelectual); **Poder fazer** (capacidade corpórea/ ação motora). Ainda de acordo com Louro (ibid., p. 77), “os parâmetros emocional, cognitivo e motor acontecem simultaneamente, enquanto realizamos o que quer que seja”. Mesmo em pessoas típicas, a motricidade pode ser afetada em qualquer um dos três níveis.

Ao estudar sobre a importância de uma intervenção da fisioterapia motora em crianças com o diagnóstico de Autismo, Anderson Azevedo (2016) observou que a criança autista entende o corpo como um objeto à parte, tendo dificuldade em compreendê-lo como um todo,

não desenvolvendo as devidas noções de esquema corporal, especialmente se não for estimulado e compreendido, pressupondo inclusive que a partir de experiências sensório-motoras, o autista poderá aprimorar sua relação com o mundo.

Por ser um conceito tão amplo, em se tratando de compreender aspectos físicos e mentais do ser humano, a psicomotricidade é objeto de interesse de diversas áreas de estudo. Entretanto, se trata de um campo de estudo independente. Para Fonseca (2010, p. 42),

a Psicomotricidade como ciência é entendida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas, entre o **psiquismo e o corpo**, e, entre o **psiquismo e a motricidade**, emergentes da **personalidade total**, singular e evolutiva que caracteriza o ser humano, nas suas múltiplas e complexas manifestações biopsicossociais, afetivo-emocionais e psicossociocognitivas.

Fonseca (2010, p. 42) relaciona o psiquismo às emoções, projeções, condutas sociais, ou seja, a maneira como decidimos nos portar no mundo. Sendo assim, a motricidade é compreendida pelo autor como “o conjunto de expressões corporais, gestuais e motoras, não verbais e não simbólicas, de índole tônico-emocional, postural, somatognósica, ecognósica e prático, que sustentam e suportam as manifestações do psiquismo”, ou seja, a capacidade de reconhecer e controlar as partes do próprio corpo.

Há ainda uma vertente da psicomotricidade criada por André Lapierre e analisada por Vieira (2009), conhecida como “psicomotricidade relacional”, a qual direciona os estudos psicomotores ao desenvolvimento relacional, psicomotor e afetivo, inicialmente dedicado a crianças, mas já voltados a jovens e adultos. Trata-se, na verdade, de uma metodologia com foco na saúde, não na doença. Permite ao indivíduo expressar e superar conflitos com clareza, agindo de forma terapêutica no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioemocional.

Motricidade e aprendizagem caminham juntas; por meio do corpo (primeiro meio de comunicação com outro ser humano), o indivíduo descobre e conhece o mundo. Trabalhar as relações sociais no cotidiano escolar na perspectiva da Psicomotricidade Relacional consiste em viver e instigar a aprendizagem, na qual o afeto, a ação (corpo e movimento) e o respeito à singularidade estão inseridos, baseando-se no desejo e não somente na lógica do dever. Desta forma, professor e aluno solidificam relações de confiança e segurança necessárias ao investimento em possibilidades de descobrir e ampliar conhecimentos e assumem a coautoria na construção do saber, fazendo valer o papel social da educação (Vieira, 2009, p. 67)

Ao estudar o campo relacional da **Educação Musical e Psicomotricidade**, identificou-se inicialmente que, ao pesquisar sobre educação musical, naturalmente nos referimos às práticas criativas que surgiram para se trabalhar com música por intermédio de **metodologias ativas** a partir do século XX.

A experiência direta com a música a partir da vivência de diversos elementos musicais é o que caracteriza os métodos ativos de educação musical. Nesta perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos estes que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical. Com essas

abordagens, evita-se o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que muitas vezes desestimulam a aprendizagem musical exatamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas (Figueiredo, 2012, p.85)

Os métodos ativos permitem que o processo em educação musical seja mais dinâmico e prazeroso, pois visam a musicalização não como um processo focado em si, mas no ser humano como ser musical. Possibilitam que a música alcance um público diverso e busque garantir, por meio dela, o desenvolvimento global e concomitantemente, a autonomia individual.

Ao relacionar **conteúdo musical e deficiência cognitiva**, Louro (2012, p. 140) comenta:

minha metodologia pedagógica, repito, norteia-se pela psicomotricidade, por isso sempre proponho exercícios diretamente relacionados à essa vertente. Mesmo em etapas mais avançadas, não descarto as atividades lúdicas paralelas, tais como jogos, brincadeiras, criações coletivas e desafios que estimulem o desenvolvimento de algum elemento importante da aprendizagem.

Nesse caso, mesmo com o objetivo final sendo a musicalização ou o aprendizado do instrumento, o processo se torna menos “doloroso” ou cansativo, estimulando-se a memória, a atenção, o raciocínio lógico, a coordenação visomotora, a abstração e a generalização. Os estímulos a esses elementos condizem diretamente com o conceito de psicomotricidade, como visto anteriormente (*ibid.*).

A psicomotricidade, mais precisamente o campo de educação psicomotora – Psicomotricidade Funcional e a educação musical assim como suas práticas efetivas, possibilitam ao professor de música e da educação infantil observar, compreender e intervir no desenvolvimento de seu aluno e por meio de um trabalho que desenvolva os fatores psicomotores tais como a lateralidade, a estruturação espaço temporal, a coordenação motora global e fina e o esquema corporal através situações de aprendizagem visando seu desenvolvimento integral, (...). (Ribeiro, 2015, p. 84)

Caroline Blumer (2016) estuda a relação entre a educação musical e psicomotricidade e identifica três vertentes da psicomotricidade: a **psicomotricidade funcional** (reeducação psicomotora), a **terapia psicomotora** e a **psicomotricidade vivenciada** ou **clínica psicomotora**. A Psicomotricidade Funcional ou reeducação psicomotora, é aquela “na qual o olhar é centrado no aspecto motor e na descoberta do corpo como instrumento” (*ibid.*, 2016, p .2). Essa experimentação abre um leque de possibilidades para a educação e, mesmo sem conhecimento prévio sobre psicomotricidade, muitos professores de música trabalham diretamente com isso em suas propostas de atividades.

A Terapia Psicomotora afasta o foco dessa área mais mecânica do corpo, focando mais no aspecto emocional e motivacional. E, finalmente, a Psicomotricidade Vivenciada ou Clínica Psicomotora que vai envolver a relação entre o “eu” e o “outro” - essa vertente se aproximará fortemente da área da psicanálise ao estudar a relação que temos com nós mesmos. Nesse terceiro ponto, a autora concatena com a dificuldade do autista em conceber uma imagem de si

próprio e de construção do pensamento abstrato. Blumer (2016) faz referência ainda, ao abordar tais questões, às propostas de metodologias ativas de Émile Jaques-Dalcroze e Willems,

Importantes pedagogos musicais como Dalcroze (1865-1950) e Willems (1890- 1978) perceberam o potencial da psicomotricidade aliada ao ensino de música e utilizaram-na em seus métodos a fim de proporcionar um melhor desenvolvimento psicomotor aos seus alunos, demonstrando, assim, que há de fato uma estreita relação entre educação musical e psicomotricidade e é desta relação que se pretende extrair informações e ferramentas de grande valia para a prática inclusiva, para o processo pedagógico e, também para o desenvolvimento das funções simbólicas no TEA (Blumer, 2016, p. 2-3)

Entre o final do século XIX e início do século XX, em meio ao surgimento de inúmeras propostas que envolvem novos métodos de ensino, nasce uma importante discussão sobre o papel do professor em sala de aula. Os pedagogos da chamada “escola nova”, em detrimento à “escola tradicional”, passam a sugerir uma “troca” maior entre professores e alunos, instigando o aluno também a tomar uma nova postura, agora não somente de ouvinte, mas como um ser humano crítico.

A Escola Nova pode, assim, ser compreendida como uma antítese da Escola Tradicional. O eixo da educação foi deslocado do intelecto para a emoção. Os conteúdos deixaram de ser considerados extrínsecos aos alunos para serem conectados às suas experiências imediatas. Ou seja, a centralidade do professor, do livro e dos programas é criticada em prol da centralidade do interesse e das capacidades cognitivas dos estudantes. O conteúdo das diferentes áreas de conhecimento passa a ser mobilizado a partir da necessidade real de resolução de uma situação problema; o conhecimento sobre o passado deixa de ter um fim em si mesmo para ter uma finalidade relacionada à compreensão e à solução de problemas do presente (Campana, 2018, p. 15)

Daniela Machado (2004) sugere competências docentes que seriam necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. Inicialmente, o(a) professor(a) deve ser capaz de elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar e, com isso, valorizar as vivências musicais experimentadas anteriormente pelos alunos. O docente deve organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos, considerando como “interessantes” os gostos musicais dos discentes e a progressão de aprendizagens musicais dos alunos, ou seja, criar etapas didáticas de acordo com o nível do aluno, respeitando o ritmo de aprendizado de cada um. Ainda, deve administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música. Apesar da insatisfação constatada por parte deles, foi verificada desde a necessidade de espaços adequados para as aulas de música até a adaptação tecnológica para lidar com as transformações globais na formação musical.

Dentre as considerações, verifica-se a importância de relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites, pois é comprovado que a afetividade gera um aprendizado mais prazeroso, dentro dos limites estipulados no que se refere ao respeito. Ademais, recomenda-se continuado processo de formação profissional, buscando sempre

melhorias nas práticas pedagógico-musicais.

2.5 Educação musical e ensino de violino

Ao investigar a musicalização como suporte para o aprendizado do instrumento, Ezequiel Sieba (2021) propõe a busca por alternativas ao ensino tradicional do violino, sugerindo atividades baseadas nos métodos ativos de Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Desenvolve, assim, atividades e materiais lúdicos, como o uso de canções para ensinar o movimento do arco e imagens associadas a figuras musicais que relacionam o ensino do violino à musicalização sem deixar de levar em conta o desenvolvimento cognitivo e psicomotor do aluno. O autor conclui que

a apresentação de propostas de ensino do instrumento apoiadas em atividades de musicalização pode trazer mais leveza ao ensino tradicional, que normalmente é enfadonho para as crianças e contribuirá para um bem-estar entre professor e aluno durante o processo de aprendizado (Sieba, 2021, p. 9)

Tendo como objeto de estudo as relações entre o desenvolvimento físico-psicológico da criança e o seu desenvolvimento técnico-expressivo no violino, Chantal (2007), ao observar a questão em crianças entre 3 e 7 anos de idade, concluiu que o aprendizado precoce oferece um maior nível de intimidade com o instrumento, porém, deve-se levar em consideração o que é mais relevante de ser trabalhado em cada faixa-etária, além da relação afetiva entre professor e aluno que corrobora para um melhor desempenho de ambos, e a escolha de um repertório acessível para a idade.

2.6 A educação musical para Edgar Willems

Sendo um dos precursores dos métodos ativos em educação musical que tampouco pretende dar fim à educação musical tradicional ao fazer seus apontamentos, Edgar Willems (1970, p. 9) questiona “como se podem estabelecer os fundamentos de uma educação musical dando-lhe pontos de partida sãos, não conformistas, e, no entanto, respeitando os valores vitais da tradição?”, entende que não é lógico desacreditar das bases da música: hierarquia dos intervalos, sentido tonal, escalas e modos, visto que é uma aquisição normal da evolução da música. O ideal é que se tome consciência da importância do elo entre música e educação, pois “a educação bem compreendida não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida” (*ibid.*, p. 10).

Apesar do uso do termo “método”, Willems (1970) procura estabelecer bases para uma

educação musical eficiente. Chama de bases os elementos fundamentais da música, o fenômeno do som sendo associado a movimentos corporais, a melodia como consequência do ouvido musical e da imaginação sonora e finalmente, o ritmo como elemento pré-musical.

Edgar Willems (1970), destaca os princípios básicos de sua proposta pedagógico-musical: 1. Relações estabelecidas entre a música e o ser humano; 2. Não utilizar recursos extramusicais no ensino musical; 3. Enfatizar as necessidades do trabalho prático antes do ensino musical propriamente dito. Ou seja, respectivamente, é necessário considerar a idade cronológica e fase do desenvolvimento psicológico que se encontra o aluno para planejar as atividades musicais; sugere-se que os elementos musicais bastam para o aprendizado eficiente, o uso de histórias, por exemplo, somente atrasaria o aprendizado, e por mais que esses elementos teóricos – ritmo, melodia e harmonia – ainda não sejam conceituados, devem ser vivenciados e visualizados.

Para o pedagogo musical, o canto tem papel primário na educação musical, pois consegue unir melodia, harmonia e ritmo. “Ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade” (*ibid.*, p. 23). Willems considera necessário o aprendizado de canções populares, pois o gosto musical deve vir antes das preocupações pedagógicas, sendo possível filtrar posteriormente essas canções de forma minuciosa e escolher as que sejam interessantes do ponto de vista “dos ritmos, dos intervalos, dos acordes ou dos modos” (*ibid.*, p. 24). O ideal é que a criança vivencie, a partir dessas canções, as mudanças de andamento, o primeiro tempo, a subdivisão binária dos tempos, melodias com intervalos de terças, quintas, sextas, sétimas e somente depois tenha contato com o estudo teórico.

Apesar do ritmo ser o elemento mais material, é a melodia que tem a primazia, sendo o elemento mais característico da música. Ela parte da emoção, dos sentimentos, de estados de alma. É dentro do estudo da melodia que estão as escalas, o estudo delas permitirá que se domine a ordenação dos sons, nomes e graus. Também se acrescenta a prática do improviso melódico, pois “na improvisação, uma certa intuição da unicidade da música favorece, segundos as leis da vida, a fusão dos diversos elementos rítmicos, sensoriais, melódicos e harmônicos” (*ibid.*, p. 82). Nos casos da criança em estado inicial do aprendizado musical que se encontra ainda na atonalidade e na arritmia, o improviso tende a ser mais emocional ainda; apesar de se apoiar na sensorialidade e sentido rítmico, o ouvido afetivo é o segredo para o improviso melódico, “o processo mais natural, (...), é este: parte-se de um estado de alma ou de um sentimento, desperta-se o instinto rítmico a fim de que ele dê forma à expressão, intensifica-se se possível o estado emotivo e, guiados pela inteligência, fixa-se uma finalidade a atingir” (*ibid.*, p. 84). O autor considera um processo natural, mas também serve como sugestão para

um ensino eficiente do improviso.

Willems não indica o aprendizado do instrumento inicialmente, mas caso seja feito, considera que as canções podem auxiliar nesse começo, mesmo sem nomear as notas, as melodias podem ser testadas em diferentes tonalidades, por exemplo. Também em relação aos improvisos, o uso das canções para “a invenção de melodias simples, (...) pode muito bem fazer-se, sobretudo partindo de certos ritmos corporais, dados ou inventados, ou então, o que é ainda mais natural, partindo de pequenas poesias ou de frases, que podem vir da própria criança” (*ibid.*, p. 27), ou seja, é possível, então, improvisar por intermédio das canções tanto melodicamente quanto com o ritmo.

Em se tratando do ritmo, para o pedagogo, somente a prática desse elemento importa, considera que “o ritmo é um elemento de vida (...) fisiológica, cuja origem prática se acha no corpo humano”, é um elemento que vai além da música, já que exige certa consciência corporal. Apesar de ser grandemente valorizado por seu domínio quanto número, movimento, ordem organização, proporção, entre outros, esses aspectos pouco importam comparado ao seu valor instintivo, pois “(...) o verdadeiro ritmo é inato e está, de fato, presente em todo ser humano normal” (Willems, 1970, p. 32-33)

Edgar Willems, em sua obra "El ritmo musical: estudio psicológico (1964), observa e estuda o **ritmo** sob três aspectos. O primeiro, ao fazer distinção entre ritmo, rítmica e métrica; em seu segundo aspecto, integra a tríade ritmo-melodia-harmonia e em terceiro, parte de uma relação musical-humana, na qual o ritmo é tratado como forma de expressão. Sobre os métodos ativos, (PAREJO, 2011, p. 13, tradução minha), faz o seguinte comentário:

²Toda a nossa atividade artística e pedagógica foi inspirada, desde o início, pelo desejo, primeiro instintivo e depois consciente, de estabelecer princípios e, principalmente, ordens adequadas para reagir contra a anarquia e as contradições que reinam nas teorias. Também tentamos estabelecer laços tão estreitos quanto possível entre a arte e o homem, convencidos de que o progresso da arte, que acreditamos não ter limites, depende do progresso do próprio homem.

Willems surpreende ao expandir os conceitos e teorias musicais, até então, restritos à função mais “técnica” e “lógica”, associando os elementos musicais à natureza humana e aos parâmetros do aprendizado, por conseguinte, “o discurso de Willems impressiona por sua abrangência e profundidade. O autor teve acesso a todo o conhecimento produzido em sua época, inclusive, à teoria de Piaget – ambos viviam em Genebra” (Parejo, 2011, p. 93)

² Toda nuestra actividad artística y pedagógica ha sido inspirada, desde el comienzo, por el anhelo, instintivo primero y luego consciente, de establecer principios y, en especial, ordenamientos adecuados para reaccionar contra la anarquía y las contradicciones que reinan en las teorías. Hemos procurado también establecer vínculos tan estrechos como fuera posible entre el arte y el hombre, persuadidos de que el progreso del arte, que creemos que no tiene límites, es tributario del progreso del hombre mismo.

O autor dialoga com a proposta desta pesquisa pois de acordo com Marisa Fonterrada (2016, p. 138), “Willems estuda a audição sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental, repetindo os três domínios da natureza que considera essencialmente diferentes entre si: o físico, o afetivo e o mental”. Enny Parejo (2011, p. 94) reforça que nos estudos de Willems “(...) pode-se apreender as seguintes correlações: ritmo/ fisiologia/ corpo, melodia/ afetividade/emoção, harmonia/cognição/racionalidade”. Mesmo sem o uso do termo psicomotricidade, Willems claramente primava para que o desenvolvimento psicomotor ocorresse como consequência da vivência ocorrida no processo da educação musical, para que antes do entendimento teórico, o ser humano possa crescer espiritualmente, emocionalmente e fisicamente (capacidade motora) através da música e sem nunca esquecer quanto arte.

Outro elemento de interesse nesse estudo é o da audição interior, Willems (1970) a subdivide em audição absoluta e audição relativa, apesar de terem sentidos diferentes, o ideal é que se complementem. “A audição interior, no sentido mais completo, é o pensamento, a ideação musical sonora. Ela não significa apenas o fato de imaginar sons, mas também o de <escutar>, de <receber> passivamente sons da imaginação.” (*ibid.*, 91) De modo geral, é a capacidade de antecipar a escuta do som, podendo ser o som das notas ou dos intervalos, essa aptidão pode ser natural ou aprendida e aperfeiçoada, para que o aluno, além de identificar, possa cantar, e que seja afinado.

No geral, as metodologias ativas prezam para o que o ensino do instrumento seja posterior ao processo de educação musical; Willems, mesmo não recomendando a prática, sugere qual caminho percorrer caso seja necessário, cita que “(...) a prática inteligente de um instrumento pode permitir um começo bastante normal em vista de uma carreira musical” (*ibid.*, 153). Contudo, tratar como prioridade a técnica instrumental e centralizar a atenção na aula de música para fatores como dedilhados e distância entre os dedos causará uma dissociação com os elementos musicais como instinto rítmico e ouvido musical.

Toda uma prática auditiva e rítmica pode preceder a teoria musical e assegurar as bases sensoriais, físicas e afetivas da educação musical. Estas bases respeitam particularmente ao aspecto “artes” da música, que nós opomos aqui ao aspecto “ciência”; noutros termos: a educação oposta à instrução, distinção que tem uma grande importância do ponto de vista pedagógico (*ibid.*, p. 154)

A problemática do aprendizado instrumental está em dispensar a musicalidade em detrimento do processo digital e visual, mesmo os alunos mais aptos podem aderir por considerar que seja um caminho mais fácil. Mesmo a leitura em partitura pode se tornar perigosa ao ser puramente visão e ignorar a audição interior. O ideal é que o instrumento esteja a serviço da música. O pedagogo sugere tocar o instrumento e cantar o nome das notas simultaneamente,

reunindo assim leitura, audição e execução. Willems (1970, p. 158), conclui em relação ao ensino instrumental antecipado que,

portanto, não deve confundir-se a educação instrumental com a educação musical, mas é preciso compreender os elos pelos quais se pode unir estas duas disciplinas. Ora, para chegar a um ensino homogêneo, é necessário adotar princípios psicológicos que ponham no seu lugar respectivo a música e a técnica instrumental.

Willems propõe, para o processo de ensino de música, o uso de um instrumental específico: a flauta de êmbolo e as clavas e as famílias de sinos, visto que,

os materiais sonoros e outros materiais didáticos desenvolvidos por Willems, dentre eles a flauta de êmbolo, o carrilhão intratonal, o tubo harmônico e as famílias de sininhos são também dignos de mencionar, pois possibilitam à criança o desenvolvimento refinado da acuidade auditiva (Parejo, 2011, p. 102)

Carmen Rocha (2013, p. 15), formada pelo pedagogo Edgar Willems, em seu livro “Educação musical Método Willems”, enfatiza que os princípios do método são baseados na compreensão de que a Música é tanto Arte quanto Ciência, conseqüentemente, Matéria e Espírito. Comumente, como vemos nos métodos ativos, Willems prioriza a prática antes da teoria, sendo natural “viver os fenômenos musicais; senti-los sensorialmente e afetivamente; saber o que vive e mais tarde viver conscientemente” (*ibid.*, p. 21), todos esses fatores circundam o processo de musicalização de acordo com a proposta do autor e por isso esses fatores foram considerados na elaboração e adaptação das aulas. É válido também destacar, considerando a temática dessa pesquisa, que a autora considera a educação no método Willems acessível a todos, podendo influenciar positivamente no desenvolvimento musical de crianças atípicas.

Para Willems, a canção tem papel central, englobando ritmo, melodia e harmonia, podendo variar de acordo com o objetivo da aula. Rocha (2013, p. 27) sugere algumas possibilidades para o trabalho do canto.

Pode-se trabalhar a **canção** de diversas formas: O professor canta a melodia com o texto para os alunos escutarem; o professor canta frase por frase e os alunos repetem; (...) cantam a melodia marcando os tempos, o ritmo da canção, o 1º tempo, eventualmente a divisão e a subdivisão do tempo; (...) cantam uma frase e silenciam a outra, exercitando a audição interior; cantam a música andando os tempos e batendo o ritmo, ou mesmo andando e batendo os ritmos da melodia (...).

No método Willems, o trabalho rítmico se relaciona com os movimentos naturais da criança, que utilizam as mãos, os braços, o corpo no geral como seu primeiro instrumento. Rocha (2013, p. 29) comenta que o ritmo “é a expressão diretamente ligada à vida física, (...)” sendo, portanto, o parâmetro que exigirá atividades mais vivas, práticas e dinâmicas, e “três elementos são enfatizados no desenvolvimento da vida rítmica, primeiramente de forma inconsciente e depois de forma consciente: o **tempo**, o **compasso** e a **divisão do tempo**, sendo

acrescidos ainda o **próprio ritmo** e a **subdivisão do tempo**". Todos esses elementos também podem estar presentes dentro das canções, quando esse for o objetivo.

Para Rocha (2013), outro elemento de expressiva importância para o pedagogo Willems é a Audição. Estudada por seu triplo aspecto: sensorial, afetiva e mental, é processada em três domínios, a sensorialidade auditiva, a sensibilidade afetiva auditiva e a inteligência auditiva, respectivamente, pois "é através da inteligência auditiva que utilizamos a leitura e a escrita musical para fixar e transmitir o pensamento sonoro" (*ibid.*, p. 32). A autora também estabelece passos para o desenvolvimento do ouvido musical, são eles:

- **Ouvir, escutar** sons com material diversificado; - **Reconhecer, reproduzir** sons, intervalos, melodias e acordes; - **Classificar, emparelhar, ordenar** sons; - **Exercitar o movimento sonoro** (ascendência e descendência do som com suas variantes) utilizando a flauta de arame, a sirene, os xilofones; - **Exercitar altura do som** (grave e agudo); - **A canção**; - **Ordenação dos sons da escala**; - **Ordenação das notas**; - **Improvisação melódica** (Rocha, 2013, p. 33)

Tem-se como ponto basilar, portanto, as colocações de Willems e dos demais autores que abordam seu método sobre tanto a canção quanto o ritmo e a audição deverem ser propostos na fase de iniciação musical, pois apresentarão grande relevância para o aprendizado instrumental e teórico, posteriormente.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresenta-se as estratégias traçadas para o cumprimento do objetivo geral da presente pesquisa, ou seja, investigar quais as contribuições do método de Edgar Willems para o processo de musicalização e ensino do violino em turmas inclusivas com crianças autistas. Nele, encontramos descritos o tipo de pesquisa realizada, o detalhamento necessário para que ocorra a coleta de dados, aponta-se o local onde a pesquisa ocorrerá, a escala avaliativa e os aspectos éticos envolvidos.

3.1 Delineamento da pesquisa

A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois busca entender e descrever o comportamento dos objetos de estudo, no caso, crianças autistas de sete a nove anos e seu aprendizado musical estando em turmas inclusivas. Para Arlida Godoy (1995, p. 62),

os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem, valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada.

O trabalho se trata de uma pesquisa-ação, que “(...) é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada” (Severino, 2013, p. 104). Na pesquisa-ação, são sugeridas mudanças ao público-alvo, buscando o aprimoramento, neste caso, da prática musical.

Como técnica de pesquisa, foi utilizada a observação, a qual “(...) não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. No caso desta pesquisa, considera-se como vantagem que a técnica “permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas”. Segundo as modalidades, foi uma observação estruturada, participante, individual e efetuada na vida real (Lakatos, 2003).

Quanto ao objetivo, esse estudo se classifica como uma pesquisa exploratória por propor, alterar e adequar atividades baseadas em um método já existente. Segundo Selltiz *et al.* (1965),

(...) enquadram-se na categoria dos estudos exploratórios todos aqueles que buscam descobrir ideias e intuições na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. Nem sempre há a necessidade de formulação de hipóteses nesses estudos. Eles possibilitam aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criar novas hipóteses e realizar novas pesquisas mais estruturadas. (Selltiz *et al.*, 1965, apud Oliveira, 2011, p. 20)

3.2 Procedimentos de coleta de dados

3.2.1 Participantes (critérios de inclusão e exclusão)

Os participantes desta pesquisa foram estudantes recrutados pelo Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA/UFPA), liderado pelo professor Dr. Áureo Déo DeFreitas Júnior, em atividade na Universidade Federal do Pará, o qual realizou uma chamada pública para abertura de turmas inclusivas no primeiro semestre do ano letivo de 2024. A chamada ofereceu como propostas tanto a musicalização infantil quanto o ensino do violino. Contudo, o aprendizado do instrumento agiu como ferramenta para o processo de musicalização, sendo as atividades adaptadas a partir de elementos do método.

Cada turma contou com 12 vagas, sendo 4 destas destinadas às crianças autistas e 8 às crianças sem nenhum transtorno. Considerando as necessidades da pesquisa e sua validação, alguns critérios de inclusão e exclusão foram estabelecidos no momento da seletiva, visando, assim, delimitar o perfil dos participantes.

Os critérios de inclusão para preenchimento das 8 vagas de crianças sem nenhum transtorno foram: apresentar idade entre sete (7) e nove (9) anos; ser de qualquer dos sexos biológicos; estar disponível aos sábados, pela manhã, para participar das aulas de música; não ter tido contato com o ensino de música anteriormente. Os critérios de inclusão para preenchimento das 4 vagas de crianças autistas foram: apresentar laudo que confirme o transtorno do espectro autista; ter entre sete (7) e nove (9) anos de idade; ser de qualquer dos sexos biológicos; estar disponível aos sábados pela manhã para participar das aulas de música; não ter tido contato com o ensino de música anteriormente.

Todos que estiveram fora desses quesitos foram excluídos da pesquisa, além daqueles que evadiram ou não obtiveram 75% de presença, nesse último caso, os que não alcançaram a frequência mínima puderam participar das aulas e culminância com os demais, entretanto, não foram considerados durante a avaliação. A frequência estipulada seguiu as regras do ensino regular de acordo com a LDB (1996) em seu Art. 24, inciso VI, “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação”

3.2.2 Local da pesquisa

A coleta de dados ocorreu no Auditório do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGArtes/UFPA), situado, no momento desta pesquisa, na Avenida Governador Magalhães Barata, número 611, no bairro de São Brás, em Belém do Pará.

O PPGArtes/UFPA desenvolve cursos para a formação continuada de pesquisadores em artes nas mais diversas linguagens (cênicas, musicais e visuais), na modalidade de Mestrado Acadêmico, recomendado em 24/04/2008 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de Doutorado, o qual foi implantado em 2016.

Fotografia 1 – PPGArtes/UFPA



Fonte: Autora (2023)

Fotografia 2 – Auditório do PPGArtes/UFPA



Fonte: Autor (2023)

3.2.3 Instrumentais técnicos

Como instrumento técnico, foi desenvolvida uma escala avaliativa intitulada “Escala do Aprendizado Musical para Willems” a partir da disciplina Ensino e Aprendizagem em Artes, ofertada no segundo semestre de 2023, no PPGArtes, para os discentes do doutorado, da qual participei como ouvinte. A escala foi baseada em elementos do método de Edgar Willems estipulados a partir da revisão da literatura, são eles a canção, o ritmo, o movimento sonoro (altura do som), a pulsação, a audição e o improviso. Esses elementos, além de serem adaptados para o processo de musicalização, também foram adequados ao aprendizado do instrumento, no caso, o violino.

Ao longo da disciplina, expus o desenvolvimento da escala ao longo de três momentos para a turma e o professor, os quais não somente questionaram meu primeiro modelo, como sugeriram alterações e até acréscimos. Simultaneamente, a escala foi sendo testada no projeto piloto por colegas que estavam cursando a disciplina e se disponibilizaram a participar das intervenções, para que enfim fosse validada. Os quesitos avaliados foram:

Quesito 1 (Q1) – Anda em sincronia com a pulsação: aqui observa-se se o aluno consegue andar ou correr se guiando pelo som do atabaque; como sugestão, marcar semínima (andar “marchando”), colcheia (andar) e semicolcheia (correr).

Quesito 2 (Q2) – Executa o movimento sonoro (grave e agudo): é necessário observar se o aluno percebe o movimento reproduzido pela flauta de êmbolo, descendo ou subindo com o corpo ou no caso de estar sentado, com as mãos. Como sugestão, virar de costas para tocar o instrumento, assim, ficarão à mercê do som.

Quesito 3 (Q3) – Mantém um *ostinato*³ em sincronia com uma música pré-estabelecida: quesito observado durante a prática das canções, especificamente a canção “Ré, Mi, Fá, Sol, Lá” (figura 4), onde a cada final de frase se repetia um motivo, sendo este executado no violino.

Quesito 4 (Q4) – Mantém a pulsação mesmo quando alternados os momentos de sons e de silêncios: observar o desempenho na atividade que trabalha o ouvido interno, especificamente se no momento de cantar na “cabeça”, o aluno consegue acompanhar o pulso com as mãos.

Quesito 5 (Q5) – Percebe diferentes timbres: neste quesito, se aproveita todos os instrumentos utilizados nas demais atividades. O ideal é que nomes e características sejam sempre reforçados ao longo das aulas. No dia da avaliação, sugere-se ter alguém de suporte para que a professora possa dar o comando, enquanto outro toca os instrumentos, sem que a turma possa visualizar.

³ Termo italiano que significa obstinado. Célula ou motivo rítmico ou melódico repetido persistentemente.

Quesito 6 (Q6) – Canta adequadamente durante as demais atividades: pode ser observado ao longo de toda a avaliação, já que as canções estão presentes do início ao fim das aulas. Levar em consideração se a criança consegue discernir a voz cantada da voz falada.

Quesito 7 (Q7) – Ordena os sons da escala de Dó: observar se aprendeu o nome das notas, a ordem de subida e descida das notas da escala associando com as partes do corpo e se consegue acompanhar a linha melódica.

O aprendizado do violino foi considerado, nesse processo, a partir dos seguintes quesitos:

Quesito 8 (Q) – Conhece as partes do violino: apontar para a área e perguntar o nome, sugere-se direcionar as perguntas individualmente aos alunos observados.

Quesito 9 (Q) – Posiciona o instrumento (mão esquerda): verificar se segue o comando para posicionar, repetir até três vezes se for o caso, observando se precisa de auxílio.

Quesito 10 (Q) – Posiciona o arco/ *pizzicato*⁴ (mão direita): verificar se segue o comando para posicionar, repetir até três vezes se for o caso, observando se precisa de auxílio.

Quesito 11 (Q) – Toca na corda correta quando solicitado: independente da posição, observar se diferencia as cordas.

Quesito 12 (Q) – Toca em sincronia com a pulsação: se além de cantar e andar, consegue tocar por meio do *pizzicato* no pulso.

Quesito 13 (Q) – Cria sequências rítmicas: observar se o aluno realmente toca células rítmicas diferentes dos colegas ou se está só repetindo.

Quesito 14 (Q) – Repete as sequências rítmicas sugeridas: verificar se foi capaz de identificar tanto a corda tocada quanto o ritmo proposto pelo colega.

A escala em questão consta no APENDICE A e, apesar da turma como um todo opinar sobre sua elaboração, quatro integrantes participaram de forma ativa da construção: a autora desta pesquisa, Vivian Ferreira Pinho; o professor da disciplina em questão, Áureo Déo DeFreitas Junior, Prof. Dr. em Educação Musical e violoncelista; Prof^a. Ma. Társilla Castro Rodrigues, doutoranda em Artes e violinista; e Prof^a. Ma. Thaynah Patrícia Borges Conceição Pinheiro, doutoranda em Artes e clarinetista.

3.3 Procedimentos de análise de dados

Sendo considerados os seguintes critérios de desempenho durante cada atividade:

⁴ Técnica que dispensa o uso do arco. Os dedos ficam em forma de “pinça” e as cordas são beliscadas.

Quesito não testado/ Faz bem/ Faz com dificuldade/ Só faz com ajuda/ Não faz. Dessa forma, os comandos devem ser dados pelo menos três vezes, a primeira só com a fala, a segunda demonstrando o que deve ser feito e a terceira com auxílio direto. Ao repassar o resultado para os gráficos, cada critério terá seu valor equivalente:

- “Quesito não testado” equivale a zero (0);
- “Faz bem” equivale a três (3);
- “Faz com dificuldade” equivale a dois (2);
- “Só faz com ajuda” equivale a um (1);
- “Não faz” equivale a zero (0).

Para diferenciar “quesito não testado” de “não faz”, virão discriminados no texto os quesitos que não foram avaliados. Vale ressaltar que ocorreram três avaliações: a primeira, de entrada, onde verificou-se que os alunos não passaram pelo processo de musicalização; a segunda avaliação, ocorrida no sexto encontro e a terceira e última, no décimo primeiro encontro.

Para representação dos dados coletados durante as avaliações de cada aluno autista, os resultados foram exportados para gráficos, organizados por aluno e por avaliador.

Os gráficos, utilizados com habilidade, podem evidenciar aspectos visuais dos dados de forma clara e de fácil compreensão. Em geral, são empregados para dar destaque a certas relações significativas. A representação dos resultados estatísticos com elementos geométricos permite uma descrição imediata do fenômeno (Lakatos, 2003, p. 170)

Por tratar-se de uma pesquisa-ação que utilizou como técnica a observação participante, além da observação gráfica e análise literal, considerou-se o caráter qualitativo da pesquisa. Para a sistematização, foram estruturados quesitos a serem observados durante e após cada aula e avaliações de todos os alunos, autistas e típicos. O que não foi possível ser descrito imediatamente à intervenção, pôde ser observado e descrito a partir das gravações das aulas. Os quesitos estruturados para a observação das respostas musicais de cada aluno partiram dos seguintes elementos: canto, ritmo, movimento sonoro (altura do som), pulsação, audição e improvisado, os mesmos elementos usados para desenvolver a escala avaliativa.

3.4 Aspectos Éticos

Quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, será utilizado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) em linguagem acessível ao público-alvo (ANEXO A). Visto que a pesquisa-ação se deu no Laboratório Experimental de Educação Musical Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA (LEEM/PPGARTES/ UFPA) e a turma

selecionada para a pesquisa-ação pertence ao GP-TDDA/UFPA, que no momento abrange outras pesquisas além desta, o termo utilizado foi o mesmo para todas as turmas e faz referência à pesquisa do coordenador Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Junior, pois os mesmos alunos são público-alvo. Não houve danos, interferências ou contaminações entre esta pesquisa e as demais realizadas pelo grupo, pois as intervenções ocorreram em momentos distintos.

No termo, está explícita a garantia do uso dos dados recolhidos que serão utilizados no decorrer desta pesquisa, garantindo a preservação e a confidencialidade destes, bem como será assegurado o sigilo quanto à identidade dos participantes e a liberdade de aceitarem participar da pesquisa, podendo desistir da participação a qualquer momento, sem penalidades.

4. RESULTADOS

Este capítulo revela os resultados da pesquisa, abrangendo a descrição das atividades propostas, os planos de aula, os recursos didáticos utilizados, bem como os resultados da 1ª, 2ª e 3ª avaliação do aprendizado musical das crianças autistas. Também contempla a descrição da evolução musical e do comportamento das crianças típicas e atípicas sob caráter de observação.

4.1 Recursos didáticos

Como foi verificado na revisão da literatura, baseado no instrumental proposto por Willems, foram adquiridos instrumentos próprios para a musicalização, assim como o próprio GP-TDDA já possuía os violinos e arcos usados nas intervenções. Abaixo, podemos conferir os recursos didáticos utilizados:

- Flauta de Êmbolo;
- Tambor (atabaque);
- Sinos de Mesa;
- Ukulele;
- Violinos;
- Arcos;
- Celulares para filmagem das aulas, capturas de fotos;
- Tripé;
- Afinador;

A flauta de êmbolo auxilia no desenvolvimento auditivo, pois permite que tenhamos a clara percepção do movimento sonoro quando tocada. Antes de teorizar o parâmetro altura, a flauta de êmbolo pode trazer a sensação de “subida” e “descida” do som. Nas intervenções, foi associada ao movimento corporal, precedendo o conceito de agudo e grave.

Fotografia 3: Flauta de êmbolo



Fonte: Autor (2024)

O atabaque auxilia na percepção do andamento e do ritmo, sendo o primeiro instrumento percussivo usado nas intervenções. Acompanhava o canto ou era usado de forma independente,

ditava principalmente se deveriam andar ou correr, podendo indicar também a intensidade da canção. Preferencialmente, marcava o tempo forte ou o macropulso,

(...) são aquelas batidas que arbitrariamente consideramos mais longas. Na maioria dos casos, os macropulsos são emparelhados: um macropulso naturalmente “vai com” um macropulso bem-sucedido de duração igual ou desigual. Ao dançar ao som da música, as pessoas normalmente caminham naturalmente em cada par de macropulsos com um pé seguido do outro (Schambeck, 2024, p. 13)

Fotografia 4: Atabaque



Fonte: Autor (2024)

Os sinos de mesa têm caráter melódico, de início somente os que correspondem às cordas do violino (mi, lá, ré e sol) foram inseridos. Posteriormente, foram associados ao estudo da escala de dó.

Fotografia 5: Sinos de mesa



Fonte: Autor (2024)

O Ukulele foi o instrumento mais usado nas intervenções, indicava o início da aula e auxiliou no ensino das canções. Teve função tanto harmônica quanto melódica.

Figura 1 – Ukulele



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ukulele>

O violino é um instrumento de cordas que demanda inúmeras habilidades. A quantidade relativamente curta de aulas desta pesquisa pretendeu ensinar a postura, as partes do instrumento, reconhecer o som das cordas soltas e conseguir acompanhar as canções.

O arco foi adicionado na quinta intervenção, e a compreensão da posição da mão direita demandou atenção e esforço dos alunos, verificados somente na última avaliação. Anteriormente, os alunos usavam a técnica do *pizzicato*.

Figura 2: Violino



Fonte: <https://teoriamusicalpratico.blogspot.com/p/o-violino-e-um-instrumento-musical.html>

4.2 Descrição das atividades propostas

As atividades propostas foram elaboradas por intermédio da revisão da literatura baseada na pedagogia Willems, sendo assim, se atrelaram aos seguintes pilares do método: a

canção, o ritmo, o movimento sonoro (altura do som), a pulsação, a audição e o improviso. Parte das atividades de musicalização e todas as canções usadas nas dinâmicas foram adaptadas do livro *Educação musical Método Willems*, de Carmem Rocha (2013), onde a autora produziu modelos de planos de aulas baseadas no pedagogo. É pertinente ressaltar que houve um projeto piloto durante o segundo semestre de 2023, o qual serviu como base para a elaboração e experimentação das atividades musicais que seriam propostas e, portanto, foi possível avaliar se eram consistentes e adequadas aos pilares da pedagogia Willems e aos objetivos da pesquisa.

A seguir, encontram-se descritos os planos de aulas, sendo que as canções e atividades foram permanentes ao longo dos 11 (onze) encontros. Nos encontros iniciais, houve a preocupação em ensinar a letra e a melodia das canções, conforme as crianças se habituaram, outros conteúdos que envolvem o ritmo, a altura ou o ensino do violino foram sendo acrescentados e associados ao processo de musicalização.

4.2.1 Dinâmica das aulas

As aulas e avaliações seguiram a mesma rotina. Os alunos eram encaminhados da sala de espera (local onde podiam aguardar até o horário de início e onde os responsáveis foram orientados a aguardar até o final da aula) para a sala de aula (auditório do PPGArtes/UFGA) ao som da canção “Olá, como vai” de Serralva (2018), com acompanhamento do ukulele. Com o passar das aulas, ao escutarem o som do ukulele se aproximando, as crianças já formavam uma fila e se direcionavam ao encontro da professora.

Após a chegada na sala, os alunos ficavam dispostos em círculo com a professora e, de pé, vivenciavam o momento de alongamento e aquecimento. Nas primeiras aulas, como o repertório ainda não havia sido construído, realizou-se uma dinâmica de andamento com o ukulele. Na corda Lá, marcava-se a semínima e na corda Mi, a colcheia. Sem dar nome às notas, pedia-se que, com atenção, escutassem os dois sons e acompanhassem parados no lugar, contudo, batendo os pés no chão simultaneamente ao som das figuras.

Por ser uma atividade com foco no andamento, dividia-se “missões” diferentes para os meninos e para as meninas: poderiam se mover pela sala (andar ou correr) conforme a figura musical que lhe foi dada, por exemplo, se a semínima tivesse sido dada aos meninos, só eles poderiam se movimentar na sala quando ela fosse tocada e as meninas deveriam permanecer na “estátua”, ou seja, paradas. Quando o som mudava para a colcheia, era a vez das meninas correrem e dos meninos ficarem parados.

Posteriormente, quando já haviam aprendido, a canção “O meu cachorrinho” (figura 3) passou a entrar nesse momento de aquecimento, agora corporal e vocal, e era cantada e

acompanhada pelo tambor que marcava o pulso. Variava-se no andamento, o qual por vezes se acelerava a ponto de fazê-los correrem, em outras retardava, fazendo-os andar em “câmera lenta”. Sobre a intensidade, quando o tambor era tocado bem forte, eles precisavam andar em pé; quando reduzia-se o volume, os alunos eram induzidos a andar abaixados em relação à estatura. Ou seja, caminhar ou correr no espaço do tatame, seguindo a marcação do tambor, enquanto cantavam a canção.

Figura 3 – Partitura da canção “O meu cachorrinho”

O meu ca chorri nho ro da pe lo chão au au não se cansa to do di a de brin car au
 au se as so bi o e le cor re pa ra mim au au au au au au au

Fonte: Rocha (2013, p. 80)

O aprendizado das canções foi sequencial, primeiramente, a professora cantava do início ao fim com acompanhamento do ukulele ou do violino. Em seguida, eram divididas por partes, por exemplo, a canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol” (Figura 4) foi ensinada a cada grupo de quatro compassos, vale ressaltar que as crianças já estavam familiarizadas com a melodia da primeira e da última linha pois se fazia presente nas atividades rítmicas. Com o auxílio do *pizzicato* no violino, a professora tocou a melodia, acompanhando com a voz e em seguida, indicando para que repetissem a frase, sendo necessário observar se todos estavam movimentando os lábios para cantar, reforçando a diferença entre a voz cantada (proveniente da região corporal do peito) e falada (proveniente da garganta).

As frases deveriam ser repetidas quantas vezes fossem necessárias, uma vez pela professora e outra pelos alunos. Ao chegar no fim da canção, retornou-se ao início, repetindo o mesmo processo, mas agora a cada pentagrama. Depois a cada dois pentagramas e finalmente, do início ao fim sem parar. Ao sentir-se que já estavam familiarizados, eram estimulados a cantar e bater com as mãos marcando os compassos, depois a semínima e finalmente a figura rítmica que estava sendo reproduzida. Nas intervenções, houve uma alteração nessa canção para se estender ao violino, e optou-se por ensiná-la em Ré maior. Todas as demais canções foram ensinadas da mesma maneira, seguindo a sequência descrita acima.

Figura 4 – Partitura da canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol”

Dó Ré Mi Fá Sol ô ô ô Dó Ré Mi Fá Sol ô ô ô

Quan - do eu can - to me sin - to fe - liz quan - do eu can - to me sin - to fe - liz
 Quan - do eu to - co me sin - to fa - liz quan - do eu to - co me sin - to fe - liz

Dó Ré Mi Fá Sol Sol Sol Sol Fá Mi Ré Dó Dó Dó Dó

Fonte: Rocha (2013, p. 77)

No processo de aprendizado das canções, é possível notar que “o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes; ele reúne de forma sintética – em volta da melodia – o ritmo e a harmonia” (Willems, 1970, p. 23). Indo além desses elementos, através do canto trabalhamos o movimento sonoro, a audição, improviso, o ouvido interno, o violino e o arco.

O ritmo esteve presente em todas as aulas, inclusive nas atividades em que não era o foco. Desde o acolhimento, no aprendizado das canções e mesmo no violino. Para que tomassem consciência desse elemento, a primeira indagação feita foi “sabiam que vocês já trouxeram um instrumento para essa aula?”, induzida com mais perguntas e características até que eles citem o próprio corpo, inclusive a voz. Afinal,

o andar, a respiração, as pulsações, os movimentos mais sutis provocados por reações emotivas, por pensamentos, todos estes movimentos são instintivos; e é a esses movimentos que o educador deve recorrer a fim de obter da criança, do aluno, do virtuoso, o verdadeiro ritmo vivo, interior, criado no pleno sentido do termo (Willems, 1970, p. 32-33).

As primeiras intervenções foram para que percebessem o andamento ao caminhar, correr ou pular, além dos diversos sons que o corpo é capaz de produzir. Inicialmente, por intermédio da percussão corporal, trabalhamos a semínima, a colcheia pontuada e a semicolcheia, batendo as mãos, os pés, nas coxas, estalando os dedos, atribuindo na atividade melodias simples que futuramente estariam presentes nas canções. Conforme as crianças foram se apropriando das sequências rítmicas, puderam ser incluídas atividades de improviso e com o violino.

O movimento sonoro foi trabalhado a partir da canção “O meu cachorrinho” (figura 3). Aproveitou-se a oitava (nota Dó) presente na canção para se fazer uso da flauta de êmbolo (fotografia 3), de início a professora tocou e fez o movimento com o corpo de levantar e se

abaixar conforme o som do instrumento, depois só tocou e aguardou que eles fizessem sem esse auxílio visual, inclusive virando a flauta para que a única referência fosse o som. Para melhor entendimento do movimento sonoro, também se utilizou a escala Dó corporal, conhecida como *Corposolfa*,

Na prática do *Corposolfa*, a criança vivencia as alturas por meio de sinais específicos que permitem a visualização das alturas musicais quando o trabalho é realizado em grupo. A experiência com a associação do solfejo funciona como uma preparação para a leitura musical, sendo que a primeira leitura será feita no próprio corpo da criança, porém ele é utilizado depois que a criança vivenciou com gestos amplos para demonstrar a relação entre grave, médio e agudo. Depois que estas definições estão claras para a criança, o professor pode estabelecer alturas definidas pelos sinais, facilitando a leitura melódica (Ribeiro, 2012, p. 23-24).

A atividade, além de estabelecer relações entre corpo e altura, permitiu o aprendizado do nome das notas em ordem de subida e descida. Ajoelhados e marcando com as mãos, foram feitas as seguintes associações, iniciando do grave: Dó (chão), Ré (joelho), Mi (coxas), Fá (peito), Sol (ombros), Lá (cabeça); Si (mãos na cabeça, porém em pé) e Dó (mãos para cima).

Na aula 9, foram ensinados os conceitos de grave e agudo, associando-os a sons do dia a dia como o som dos animais ou de buzinas, a voz dos familiares, entre outros. Os sinos (fotografia 5) foram utilizados para enfatizar essas comparações e depois pôde ser observado entre a primeira e a quarta corda do violino, Mi e Sol, respectivamente.

A atividade de timbre se deu a partir das vivências das demais atividades realizadas até então, sempre que um instrumento era trazido para a intervenção, precisava ser apresentado para a turma quanto ao seu nome, família e características, questões que precisavam ser reforçadas em todas as aulas. Na atividade voltada a identificar esse parâmetro, a professora precisou que uma pessoa se posicionasse na sala de instrumento, impedindo-os de visualizar o que estava sendo tocado, e tocasse um instrumento por vez até que conseguissem identificar, enquanto a professora dava as características caso não conseguissem de imediato.

O improviso foi incluído a partir da quinta aula, quando a canção “O Juquinha toca” (figura 5) serviu de auxílio. Após aprenderem a letra e compreenderem a melodia, o nome “Juquinha” era substituído pelo nome das crianças e dava-se o comando para o improviso, por exemplo, “o fulano toca” e apontava-se para que o participante fizesse seu som, inicialmente se detendo a figuras rítmicas reproduzidas por qualquer parte do corpo à escolha do aluno, depois à figuras melódicas simples que poderiam ser cantadas com vogais. E finalmente, a atividade foi atribuída ao violino, onde os alunos podiam brincar com diferentes ritmos e notas. É pertinente ressaltar que se trata de uma atividade interativa, pois cada criança criava seu som e a turma repetia na frase seguinte, questão citada por Silva (2022) em relação ao trabalho musical em grupo.

Figura 5 – Partitura da canção “O Juquinha toca”

Allegro

O Ju qui nha to ca Dó Ré Mí o Ju qui nha to ca Ré Mí Fá

o Ju qui nha to ca mui to bem es sa can ção Sol Sol Dó

Fonte: Rocha (2013, p. 90)

O ouvido interno foi trabalho por meio das canções, principalmente da canção “O meu cachorrinho”. Primeiro, cantavam batendo o pulso, e em seguida murmurando a melodia sem articular as palavras, cantando com a técnica da “*bocca chiusa*” (boca fechada) e acompanhando o pulso com as mãos batendo no chão. Para finalizar, precisavam cantar “na cabeça”, ou seja, só pensar na canção, sem emitir sons vocais, e batendo o pulso para se encontrar no som de “au-au”. Cada passo dessa atividade foi repetido inúmeras vezes e não só em uma aula, mas em todas as seguintes até a última avaliação.

A prática do violino foi incluída entre as demais atividades mais como um instrumento de suporte para o processo de musicalização do que algo à parte. Pelo curto tempo das intervenções, focamos no aprendizado das partes do violino, características e compreensão da postura. A questão mais teórica nesse processo foi a de ensinar as partes do instrumento (figura 6). Além das partes que estão indicadas na imagem, identificamos também o corpo (a caixa de madeira em si), o braço (em referência à parte de trás do espelho), a alma (madeira de ressonância em formato cilíndrico, localizada dentro do corpo) e as aberturas acústicas, chamadas, individualmente, de “F”. Essas informações foram repetidas e solicitadas em perguntas direcionadas ao longo de todas as aulas.

Figura 6: Partes do violino

Fonte: <https://blog.planetamusica.net/partes-do-violino-e-do-arco/>

No começo, com eles sentados no tatame, o violino era mantido em posição de descanso, similar à do ukulele, e o comando para emitir o som do pizzicato era o seguinte: mão esquerda no corpo do instrumento, indicador da mão direita no corpo e polegar na corda (fotografia 6). Mais tarde, a partir da quarta aula, o violino passou a ser posicionado no ombro (fotografia 7).

Para que assimilassem, a professora ficava de costas para a turma, com todos em pé e com a mão esquerda no corpo do violino. Era dado o seguinte comando: instrumento à frente; depois no ombro; queixo na queixeira. A professora virava de frente para a turma e finalizava: com a mão direita em cima do violino, polegar no cavalete e indicador nas cordas. Os comandos eram repetidos quantas vezes fossem necessários.

Fotografia 6: Posição de descanso



**Fonte: Arquivos do GP-TDDA (PPGARTES/UFPA). Belém/PA 2024.
Autorização: Prof. Dr. Áureo DeFreitas.**

Fotografia 7: Violino no ombro



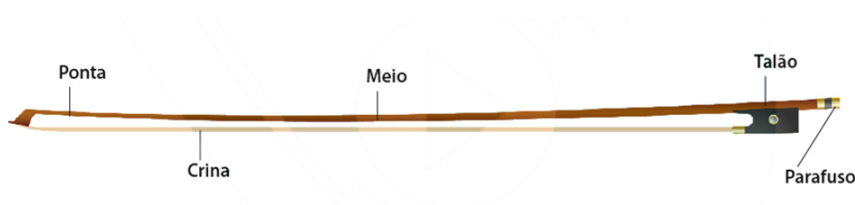
**Fonte: Arquivos do GP-TDDA (PPGArtes/UFPA). Belém/PA 2024.
Autorização: Prof. Dr. Áureo DeFreitas.**

Para melhor adequação ao instrumento, chamamos a canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol” (Figura 4) de “Ré, Mi, Fá, Sol, Lá”, as primeiras cordas tocadas foram a Ré e a Lá. No terceiro e quarto compasso, as notas Dó, Lá e Sol foram substituídas pela nota Lá; igualmente, no sétimo e oitavo, pela nota Ré. Na segunda linha, acrescentaram-se dois compassos após o final de cada frase, também as notas Lá e Ré, respectivamente. Com essas adequações, a canção era cantada

e tocada simultaneamente por meio do *pizzicato* nas cordas referentes as notas acima. As cordas Mi e Sol foram acrescentadas na atividade de altura por intermédio da canção “O meu cachorrinho”, a sequência de Dó agudo e grave no trecho que se canta “au-au” foi substituída pelas cordas em questão.

O arco foi adicionado somente para a última avaliação, visto que houve um trabalho minucioso para que houvesse a compreensão da posição da mão direita. Primeiro, foi ensinado o nome das partes (figura 7) e, de forma lúdica, a posição da mão (Figura 8). Primeiramente, era indicado para colocar-se a ponta do polegar na entrada do talão, em seguida, comparava-se a mão a um coelho, onde o dedo mínimo e o indicador seriam as orelhas, sendo que uma está em pé e a outra caída, enquanto o dedo médio e anelar foram comparados aos dentes.

Figura 7: Partes do Arco



Fonte: <https://blog.planetamusica.net/partes-do-violino-e-do-arco/>

Figura 8: Posição da mão direita



Fonte: <https://atelierdelamusique.com.br/empunhadura-de-arco-violino/>

A tentativa de fazê-los não tensionar as partes do corpo e mobilizar o pulso com a mão na posição foi desafiante. Duas canções auxiliaram nesse processo, a canção “Dona Aranha” era cantada enquanto a mão subia e descia no arco sem desmontar a posição e a canção “O

Reloginho da Mamãe” (figura 9), onde faziam o movimento de pêndulo marcando o primeiro tempo de cada compasso.

Figura 9: Partitura da canção “O Reloginho da Mamãe”



Fonte: Rocha (2013, p. 71)

Fotografia 8: Movimento de pêndulo com o arco



Fonte: Arquivos do GP-TDDA (PPGArtes/UFPa). Belém/PA 2024.
 Autorização: Prof. Dr. Áureo DeFreitas.

4.3 Planos de aula

Os planos foram elaborados no semestre anterior, permitindo assim que as atividades evoluíssem ao longo das intervenções e estivessem profundamente conectadas. É possível observar que durante as aulas 6 e 11 ocorreram a 2ª e 3ª avaliações, respectivamente. Na descrição, as atividades estão identificadas com os quesitos que deveriam ser observados.

Aula 1: Que instrumento é esse que eu carrego?	
Objetivos	Andar/correr com o ritmo; sentir o corpo como instrumento.
Conteúdos	Pulsação; ritmo (semínima, colcheia pontuada e semicolcheia).
Descrição das atividades	<p>a) Momento de acolhimento;</p> <p>b) Com todos sentados em círculo, questioná-los sobre os sons que o corpo é capaz de emitir. Executar figuras rítmicas e induzi-los a repetir (batendo as mãos, os pés, nas coxas, estalando os dedos). Usar as figuras da canção que será apresentada na aula.</p> <p>c) Canção “O meu cachorrinho”: 1 – apresentar a canção do início ao fim; 2 – cantar cada frase pelo menos três vezes e pedir que repitam; 3 – acompanhar o canto com os dedos, batendo as figuras rítmicas no chão.</p> <p>d) Canção de despedida: “O relóginho da mamãe”: apenas cantada nesse primeiro encontro enquanto se organizam para a saída.</p>
Recursos	Ukulele
Aula 2: Subindo e descendo	
Objetivos	Perceber a altura; diferenciar a voz “cantada ” da voz “falada”; conhecer o violino.
Conteúdos	Movimento sonoro; figuras rítmicas (semínima, colcheia pontuada e semicolcheia); partes e cordas do violino.
Descrição das atividades	<p>a) Momento de acolhimento;</p> <p>b) Apresentar a flauta de êmbolo; falar e cantar, questionando se eles percebem a diferença.</p> <p>c) Canção “O meu cachorrinho”: lembrar a melodia e a letra com o violino e, posteriormente, no refrão, utilizar a flauta de êmbolo: <i>au</i> (subindo) <i>au</i> (descendo); alterando o andamento na subida e na descida.</p> <p>d) Apresentar o violino: corpo; braço; espelho; queixeira; cravelhas; afinadores; voluta; cavalete; “efes”, alma e estandarte.</p> <p>e) Na posição de descanso, ensinar o nome das cordas;</p> <p>f) Lembrar as sequências rítmicas da aula anterior;</p> <p>g) Momento de despedida: “O relóginho da mamãe”.</p>
Recursos	Ukulele; flauta de êmbolo; violino;
Aula 3: Atenção para as notinhas!	

Objetivos	Locomover-se de acordo com o pulso da música e com o desenho sonoro; perceber as notas Lá e Ré.
Conteúdos	Partes e cordas do violino; <i>pizzicato</i> ; figuras rítmicas (mínima, semínima, colcheia pontuada e semicolcheia); notas Ré e Lá; aprender a canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol”
Descrição das atividades	<p>a) Momento de acolhimento;</p> <p>b) Canção “O meu cachorrinho”;</p> <p>c) Ensinar a canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol” (obs.: transposta para Ré M), na última frase, acrescentar os sinos Lá e Ré;</p> <p>d) Relembrar as partes, cordas e posição de descanso do violino. Acrescentar o uso do <i>pizzicato</i>;</p> <p>e) Repetir a canção anterior, utilizando substituindo os sinos pelas cordas Ré e Lá;</p> <p>f) Relembrar as sequências rítmicas da aula anterior acrescidas do solfejo com os sinos: professora executa e alunos repetem;</p> <p>g) Despedida.</p>
Recursos	Ukulele; sinos; flauta de êmbolo; violino;
Aula 4: Como é o som do Juquinha?	
Objetivos	Cantar e tocar canções com nomes de notas; ouvir, perceber e repetir ascendências e descendências de motivos melódicos; perceber as notas Lá e Ré;
Conteúdos	Percepção melódica e rítmica; aprender a canção “O Juquinha Toca”; Partes e cordas do violino; <i>pizzicato</i> .
Descrição das atividades	<p>a) Momento de acolhimento;</p> <p>b) Canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol” (obs.: transposta para Ré M), com o auxílio dos sinos;</p> <p>c) Repetir a canção anterior, utilizando as cordas Ré e Lá no violino;</p> <p>d) Ensinar a canção “O Juquinha Toca”;</p> <p>e) Usar os sinos para reproduzir motivos melódicos da canção, com os nomes das notas para que os alunos repitam. (Ex.: Dó – Ré – Mi – Fá – Sol – Fá – Mi – Ré – Dó/ Dó – Dó – Ré – Ré – Mi – Mi – Ré – Ré – Dó);</p> <p>f) Despedida.</p>
Recursos	Ukulele; sinos; violino.

Aula 5: Quem faz esse som?	
Objetivos	Exercitar o senso rítmico; trabalhar o ouvido interno; identificar diferentes timbres; improvisar; conhecer o arco do violino.
Conteúdos	Pulsação; ritmo; improviso; partes e posição da mão no arco.
Descrição das atividades	<p>a) Momento de acolhimento;</p> <p>h) Canção “o meu cachorrinho”. Com o auxílio do tambor, ditar o pulso e andamento;</p> <p>b) Cantando e batendo o pulso; “<i>bocca chiusa</i>” na melodia e acompanhando o pulso com palmas; cantando “na cabeça” e batendo o pulso para se encontrar no “Au-au”;</p> <p>c) No violino, acompanhar o pulso na corda lá;</p> <p>d) Outra professora vai para a sala de instrumentos e toca instrumentos aleatórios para que os alunos os reconheçam sem recursos visuais;</p> <p>e) Canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol” (obs.: transposta para Ré M), com auxílio dos sinos;</p> <p>f) Canção “O Juquinha Toca”: usar o violino para que criem motivos rítmicos na resposta;</p> <p>g) Pegar o arco;</p> <p>h) Despedida.</p>
Recursos	Ukulele; tambor; violino; sinos; flauta.
Aula 6: 2ª Avaliação	
Objetivo	Avaliar o aprendizado musical, de acordo com os quesitos da escala avaliativa.
Conteúdos	Pulsação; direção do som; audição interior; criação e reprodução de motivos rítmicos; noções básicas sobre o violino.

Descrição das atividades	<p>a) Momento de acolhimento.</p> <p>b) “Canção do Cachorrinho”. Com o auxílio do tambor, ditar o pulso e andamento, acelerando e retardando. No refrão, utilizar a flauta de êmbolo: <i>au</i> (subindo) <i>au</i> (descendo); alterando a velocidade da subida e descida (Q1/Q2/Q6);</p> <p>c) Continua a cantar a canção, batendo o pulso com as mãos no chão. Em seguida, faz “<i>bocca chiusa</i>” na melodia e permanece batendo o pulso. Finaliza a atividade cantando “na cabeça” e batendo o pulso para se encontrar no “Au-au”. (Q4/Q6);</p> <p>d) Outra professora vai para a sala de instrumentos e toca instrumentos aleatórios para que os alunos reconheçam (Q5).</p>
	<p>e) Perguntar sobre as partes do violino (Q8);</p> <p>f) Posicionar o violino no ombro. Canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol” (obs.: transposta para Ré M). Nos finais dos versos, acrescentar os <i>pizzicatos</i> nas cordas lá e ré (Q10/Q12);</p> <p>g) Com a canção “O Juquinha Toca”, usar o violino para criar motivos rítmicos na resposta e repetir os motivos criados pelos colegas (Q13/Q14);</p> <p>h) Despedida.</p>
Recursos	Ukulele; tambor; violino; flauta.
Aula 7: Minha mão é um coelho?	
Objetivos	Entender a posição da mão direita no arco.
Conteúdos	A escala de Dó M/ Direção do som; <i>Ostinato</i> ; Partes do arco; Posição da mão direita no arco.
Descrição das atividades	<p>a) Momento de acolhimento;</p> <p>b) Aprender o nome das notas da escala de Dó. Distribuir os sinos de Dó a Sol. Cantar na altura e ordem correta, solicitando que cada um acompanhe com seu devido sino. Associar as notas subindo e descendo de acordo com as partes do corpo. Apontar para determinada parte do corpo e induzi-los a cantar a nota de referência;</p> <p>c) Relembrar as partes do violino. Canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol” (obs.: transposta para Ré M) com acompanhamento no <i>pizzicato</i>;</p> <p>d) Apresentar o arco, suas partes e detalhar a posição em que deve ficar a mão direita;</p>

	e) Despedida.
Recursos	Ukulele; sinos; violino e arco.
Aula 8: A escala corporal	
Objetivo	Compreender a escala de Dó Maior.
Conteúdos	Escala de Dó maior; direção do som; partes do arco; posição da mão direita no arco.
Descrição das atividades	<p>a) Momento de acolhimento;</p> <p>b) Aprender o nome das notas da escala de Dó. Distribuir os sinos de Dó a Dó. Cantar na altura ordem correta, solicitando que cada um acompanhe com seu devido sino;</p> <p>c) Associar as notas subindo e descendo de acordo com as partes do corpo. Apontar para determinada parte do corpo e induzi-los a cantar a nota de referência;</p> <p>d) Canção “O meu cachorrinho”: trabalhar o ouvido interno;</p> <p>e) Relembrar as partes do violino. A canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol” (obs.: transposta para Ré M) com acompanhamento no <i>pizzicato</i>;</p> <p>f) Apresentar o arco, suas partes e detalhar a posição em que deve ficar a mão direita;</p> <p>g) Momento de despedida: “O relógio da mamãe”: atividade do pêndulo com o arco.</p>
Recursos	Ukulele; sinos; violino e arco.
Aula 9: É um passarinho ou um elefante?	
Objetivos	Conceituar o parâmetro altura.
Conteúdos	Grave e agudo; a escala de Dó maior/ direção do som; partes do arco; posição da mão direita no arco.
Descrição das atividades	<p>a) Momento de acolhimento;</p> <p>b) Falar sobre sons graves e agudos, associando a sons do dia a dia. Relembrar o som que sobe e desce com a flauta de êmbolo. Reforçar fazendo comparações utilizando os sinos entre as notas da escala de Dó;</p>

	<p>c) Associar as notas subindo e descendo de acordo com as partes do corpo. Apontar para determinada parte do corpo e induzi-los a cantar a nota de referência;</p> <p>d) Relembrar as partes do violino. Canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol” (obs.: transposta para Ré M) com acompanhamento no <i>pizzicato</i>;</p> <p>e) Treinar a posição do arco;</p> <p>f) Com a canção “O Juquinha Toca”, usar o violino para criar motivos rítmicos na resposta e repetir os motivos criados pelos colegas;</p> <p>g) Momento de despedida: “o relógio da mamãe”: atividade do pêndulo com o arco.</p>
Recursos	Ukulele; flauta de êmbolo, sinos; violino e arco.
Aula 10: Aperfeiçoando o aprendizado musical	
Objetivos	Observar o aprendizado e tudo que foi concretizado das aulas anteriores.
Conteúdos	Andamento; grave e agudo; a escala de Dó maior; posição da mão direita no arco; improviso.
Descrição das atividades	<p>a) Momento de acolhimento;</p> <p>b) Canção “o meu cachorrinho”: trabalhar andamento e o ouvido interno;</p> <p>c) Reconhecer e relembrar o conceito de sons graves e agudos com o auxílio dos sinos;</p> <p>d) Improviso rítmico corporal com a canção “O Juquinha Toca”, repetindo os motivos criados pelos colegas;</p> <p>e) A escala de Dó no corpo;</p> <p>f) Relembrar as partes do violino e com a canção “O meu cachorrinho”: substituir o trecho do “au – au” pelo <i>pizzicato</i> nas cordas Mi e Sol;</p> <p>g) Treinar a posição do arco;</p> <p>h) Momento de despedida: “O relógio da mamãe”: atividade do pêndulo com o arco.</p>
Recursos	Ukulele; tambor, sinos; violino e arco.
Aula 11: 3ª avaliação	
Objetivos	Avaliar o aprendizado musical de acordo com os quesitos da escala avaliativa.
Conteúdos	Pulsação; direção do som; audição interior; criação e reprodução de motivos rítmicos; noções básicas sobre o violino e o arco.

<p>Descrição das atividades</p>	<p>a) Momento de acolhimento;</p> <p>b) “Canção do Cachorrinho”. Com o auxílio do tambor, ditar o pulso e andamento, acelerando e retardando. No refrão, utilizar a flauta de êmbolo: <i>au</i> (subindo), <i>au</i> (descendo); alterando a velocidade da subida e descida (Q1/Q2/Q6);</p> <p>c) Escala de Dó com o corpo. Pedir que façam individualmente a escala (Q7);</p> <p>d) Continua a cantar a canção, batendo o pulso com as mãos no chão. Em seguida, fazer “<i>bocca chiusa</i>” na melodia e permanecer batendo o pulso. Finalizar a atividade cantando “na cabeça” e batendo o pulso para se encontrar no “Au-au” (Q4/Q6);</p> <p>e) Outra professora vai para a sala de instrumentos e toca instrumentos aleatórios para que eles reconheçam (Q5);</p> <p>f) Perguntar sobre as partes do violino (Q8);</p> <p>g) Posicionar a mão no arco e realizar o movimento de pêndulo utilizando a Canção do Reloginho (Q10);</p> <p>h) Posicionar no ombro. Canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol” (obs.: transposta para Ré M). Nos finais dos versos, acrescentar os pizzicatos nas cordas lá e ré (Q3/ Q10/Q12);</p> <p>i) Com a canção “O Juquinha Toca”, usar o violino para criar motivos rítmicos na resposta e repetir os motivos criados pelos colegas (Q13/Q14);</p> <p>j) Despedida (Canção do Reloginho).</p>
<p>Recursos</p>	<p>Ukulele; tambor; violino; arco; flauta de êmbolo.</p>

4.4 Um olhar sobre o perfil do alunato

Considera-se fundamental que a pesquisa em arte mantenha o caráter científico, isso justifica as avaliações pontuais e a existência de avaliadores externos para validação desta pesquisa. Apesar disso, é irremediável que ligada à arte e ao seu ensino, esteja presente a afetividade. Como pesquisadora e professora da turma, fiz minhas próprias considerações sobre a evolução, dificuldades e comportamentos de cada aluno, tanto os autistas quanto os típicos. A evolução descrita aqui é principalmente musical, porém não deixa de ser também relativa ao comportamento, fatores como a interação e comunicação com os colegas, monitores ou com a professora.

Os alunos autistas estão identificados como aluna A, aluno B, aluno C e aluno D, os neurotípicos como aluno E, aluna F, aluna G, aluno H, aluna I e aluna J. A observação foi estruturada a partir dos seguintes elementos: a canção, o ritmo, o movimento sonoro (altura do som), a pulsação, a audição e o improviso, os mesmos que serviram de base para a elaboração da “Escala do Aprendizado Musical para Willems”.

ALUNA A

A aluna A tem 9 anos, é autista, tem deficiência intelectual (DI) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Teve frequência de 100% nas intervenções. Em relação ao canto, a aluna demonstrou grande habilidade, inclusive tendo destaque nesse quesito em meio à turma. É afinada e saber impor a voz, ao longo das clínicas demonstrou facilidade em memorizar a letra de todas as canções propostas, cantava com intensidade a melodia mesmo quando solicitado que cantassem com a “*bocca chiusa*”, e naturalmente acompanhava o pulso.

Concomitantemente ao canto, pôde-se avaliar os quesitos audição e movimento sonoro nas atividades com a flauta de êmbolo, quando a aluna respondia bem ao movimento sonoro de subida e descida mesmo sem visualizar a flauta sendo tocada. A partir da nona aula, quando a atividade evoluiu para determinar as notas isoladas (atividade em que eram tocadas duas notas e comparadas entre si, para que determinassem qual era a grave e qual era a aguda), foi observada certa dificuldade por parte da aluna em identificar o som, sendo ele emitido pelos sinos ou pelo violino, ou seja, mesmo exposta a timbres diferentes, não conseguia determinar corretamente.

Quanto ao ritmo, até a quarta aula, a aluna não aparentava relacionar o andar à batida do tambor, sempre correndo independente se o andamento da canção acelerava ou retardava. Conforme foram sendo introduzidas atividades rítmicas com as mãos, a participante passou a atentar-se, inclusive, ao movimento corporal dos colegas.

Demonstrou pouco interesse no violino, sempre espelhando a posição em relação à professora, mesmo quando corrigida, voltava para a posição inicial. Não diferia direita e esquerda, o que dificultava a resposta aos comandos para posicionar o violino e o arco. Quando subia o violino no ombro, não segurava mais que 30 segundos e se desinteressava da aula. Preocupava-se mais em cantar as músicas e pouco se atentava à corda que era solicitada. Mesmo não mantendo a posição correta, conseguia tocar no tempo, repetindo o improviso dos colegas de forma precisa e encontrando dificuldades na hora de criar seu improviso no instrumento.

Em relação ao comportamento, foi possível perceber que oscilou durante as intervenções, por diferentes motivos, esporadicamente presenciávamos episódios de

desatenção, geralmente curtos, mais frequentes depois dos 30 minutos de aula ou antes, quanto precisávamos posicionar o violino, sendo todas essas questões características dos transtornos presentes. Nas atividades de improviso, rítmicas e/ou melódicas, a aluna respondia e repetia sem dificuldade às criações dos colegas, entretanto não chegou a improvisar por conta própria, e durante as vezes em que tocou algo, foi depois de grande insistência ou após algo já realizado por outro colega.

Como pesquisadora e professora, observei que na segunda avaliação a aluna se ausentou somente para ir ao banheiro. Por ser dia de avaliação, sendo necessário o uso de comandos mais direcionados individualmente devido à avaliação, foi perceptível a dificuldade da aluna em manter o contato visual, fator que pode ter gerado o comentário do avaliador 2 sobre os momentos de dispersão e, mesmo durante as aulas, não ficou claro se aluna tinha domínio das atividades, por apresentar um leve retardo nas respostas ou somente repetir o comportamento da professora e demais colegas. É válido ressaltar que nas atividades cantadas, a aluna reagia antecipadamente em relação aos demais e por diversas vezes cantando mais forte. Esse atraso era recorrente quando utilizávamos o violino.

Na terceira avaliação do aprendizado, houve imprevistos em relação ao local. Por problemas no ar-condicionado, o uso do auditório ficou inviável e a atividade avaliativa acabou ocorrendo na sala 2 do prédio, fator que interferiu diretamente no comportamento dos alunos autistas. A mudança de local e o agito do aluno D podem ter contribuído para uma dispersão maior e inquietude da aluna A. Durante as atividades de pulsação, por exemplo, ela batia no chão com uma intensidade exacerbada, diferente do que foi observado nas aulas anteriores, mesmo assim, seguindo o tempo correto.

ALUNO B

O aluno B tem 8 anos, é autista e tem TDAH e só pôde ser avaliado de forma empírica, já que esteve ausente nos dias das avaliações e de várias intervenções, marcando somente 50% de presença. Sendo o único aluno a precisar de monitoria constante durante as aulas, demonstrava excitação nas atividades de canto e de andamento. Repetia o que os demais faziam e para que fizesse sozinho, era preciso dar o comando mais de duas vezes.

Na aula de revisão para a segunda avaliação, estava muito agitado, porém, no momento do improviso rítmico, executou bem e conseguiu imitar os colegas, respeitando a vez de cada um. Na atividade de improviso melódico, mostrou domínio da escala de Dó, conseguindo cantar afinado, apontar para a parte certa do corpo em relação à nota e subir na ordem correta. O aluno pouco interagiu com a professora, se atendo a responder à monitora.

Quanto ao instrumento, o aluno B posicionava-o corretamente, contudo, não conseguia manter por mais de 1 minuto o violino no ombro e devido às ausências, pouco treinou a posição do arco.

ALUNO C

O aluno C tem 10 anos, é autista tem TDAH com ênfase no déficit de atenção, esteve presente em 81% das aulas. Demonstrou interesse pelas atividades de movimento sonoro e pelo canto, frequentemente murmurava a melodia sem articular a letra. Nas atividades de andamento, acompanhava bem ao andar no pulso da semínima, mas pouco quando se acelerava para colcheia ou semicolcheia. Ordenava corretamente os sons da escala de Dó, referenciando com as partes do corpo. Quanto ao violino, demonstrou domínio quando as atividades aconteciam em posição de descanso, tinha dificuldade em manter o instrumento no ombro, reconhecia as cordas e conseguia manter o *ostinato*. Em relação ao *pizzicato* e ao arco, dominava com autonomia o primeiro e precisava de auxílio no segundo.

Quanto ao comportamento, o aluno C se mostrou cauteloso, aguardava com paciência sua vez e com frequência buscava regular o comportamento do irmão (aluno D). Como característica do transtorno, estereotipava constantemente. Na segunda avaliação, se manteve calmo e fez todas as atividades sem precisar de auxílio. Devido a certa letargia para responder alguns comandos, consideramos que ele tenha imitado os demais em algumas respostas

Sobre a 3ª avaliação, devido a algumas intercorrências, o aluno entrou em crise. Como foram divididos em duas equipes para a avaliação, deixamos que entrasse no segundo grupo, no qual levou 12 minutos para se organizar, gritando, estereotipando, e posteriormente se autorregulando até que abriu os olhos e aceitou participar com os demais. A professora precisou voltar com as atividades do início para que pudesse ser avaliado. Mesmo com o ocorrido, não houve interferência no rendimento dos demais, os quais foram pacientes e aguardaram o tempo do colega.

ALUNO D

Com 7 anos, o aluno C é autista e tem TDAH, assim como o irmão, os dois estiveram presentes em 81% das aulas. Gosta de cantar, porém teve dificuldade em usar a voz cantada, como se expressava com bastante intensidade, o uso da voz de “garganta” era mais frequente. Executava bem as atividades rítmicas e de pulsação, fosse com as mãos ou pés, no forte ou fortíssimo em comparação aos demais.

Em relação ao movimento sonoro, se agitava na atividade de descer e levantar seguindo

a flauta de êmbolo, deixando a dúvida sobre se seguia o movimento ou só agia por impulsividade. Sobre a audição, apresentava certa dificuldade, pois exige-se uma atenção direcionada que ele não conseguia manter. Por exemplo, ao cantar e bater o pulso com as mãos, na última parte em que o comando era cantar “na cabeça” e somente bater o pulso, ele pouco acompanhava, fosse pela necessidade de cantar ou acelerar as batidas.

Nas atividades de improviso, demonstrava certa ânsia para mostrar seu som, conseguia brincar com células rítmicas diferentes das dos colegas, entretanto repetia o som de no máximo três amigos, perdendo o interesse nos demais. Quanto ao violino, precisava de ajuda para posicionar e manter no ombro, conseguindo tocar bem com *pizzicato* nas cordas solicitadas e em sincronia com a pulsação, não desenvolvendo bem a posição do arco.

O aluno agiu de forma extremamente acelerada, sempre falando e gesticulando bastante, e não ficava mais que seis minutos no mesmo lugar, a não ser nas atividades que exigiam atenção ao restante do grupo. Outra questão comportamental a ser destacada é o equilíbrio na relação entre ele e o irmão, enquanto um é super agitado, o outro é cauteloso, calmo e contido; quando o aluno D desorganizava, o irmão o segurava e pedia para se acalmar.

Na segunda avaliação do aprendizado, os dois foram separados, o que causou certo incômodo no aluno D, que se acalmou ao entrar em sala e participou normalmente das atividades. Nas duas avaliações, o referido aluno esteve consideravelmente agitado, o que não interferiu no seu desempenho, mas na terceira avaliação tirou o foco da aluna A que também é atípica. Não foram percebidas intercorrências para com os neurotípicos devido a isso.

ALUNO E

O aluno E demonstrou desenvoltura para realizar as atividades desde o princípio, quanto ao canto, precisava ser estimulado a articular e permanecer cantando durante as atividades, aprende rápido e por esse motivo tem dificuldade em manter o interesse. De início, não seguia o andamento solicitado, conforme as atividades foram se repetindo, essa habilidade foi aprimorada. Aparentou certa rigidez para realizar atividades lúdicas e mais interesse na parte técnica e teórica.

Compreendeu o movimento sonoro, reconhecendo e exemplificando sons graves e agudos. Não se perde nas atividades de pulsação que trabalhem o ouvido interno. Demonstrou pouco interesse em cantar, precisando ser diretamente estimulado para tal. Gostava de improvisar tanto com ritmos quanto com melodias, principalmente se o violino fosse o instrumento escolhido para o improviso, também repetia sem hesitar o improviso dos colegas. Vale ressaltar que foi o único aluno a improvisar usando figuras pontuadas.

O aluno E se destacou no aprendizado do instrumento, sabendo falar com propriedade as partes do violino e reconhecendo o som das cordas quando tocadas sem que elas fossem visualizadas. Quanto ao arco, levou duas aulas para compreender a posição da mão esquerda e equilibrá-lo, no dia da última avaliação posicionou a mão corretamente antes mesmo do comando. É válido comentar que o aprendizado do aluno se dava à frente da turma, possivelmente já conseguiria tocar com o arco na corda se as intervenções fossem focadas no instrumento ou caso durassem mais.

ALUNA F

A aluna F completou 8 anos durante o período das intervenções, obtendo 72% de frequência. Demonstrava interesse pelo canto, com frequência precisava ser lembrada de usar a voz cantada e não a voz de “garganta”, necessitava de reforço por parte da professora ou monitores para afinar e não cantar cobrindo os demais. Compreendia bem a melodia e a pulsação, mas por vezes errava as letras, instantaneamente substituindo por palavras que fossem parecidas.

Nas atividades rítmicas ou de pulsação, mostrou considerável aptidão, inclusive quando figuras pontuadas eram usadas. Também não teve dificuldade em compreender o movimento sonoro de “subida” e “descida”, aparentava certa hesitação para diferenciar sons graves e agudos. Realizava bem os improvisos melódicos e/ou rítmicos, assim como repetia bem o dos colegas.

A aluna F apresentou maior dificuldade em compreender questões sobre o violino, sempre espelhava a posição em relação à professora, sendo corrigida até três vezes numa mesma aula, não olhava ou se atentava às cordas que precisava tocar com o pizzicato, comumente esbarrando em duas ou mais durante as atividades. Acredito que pela atenção e minuciosidade que a posição do arco exige, a aluna direcionava menos atenção ainda, não conseguindo posicionar somente com comandos, mas precisando de ajuda e quando conseguia, mantinha-se por poucos segundos, chegando inclusive a confundir a ponta e talão do arco. Em relação ao violino, apresentou esse padrão de comportamento durante toda a intervenção.

Foi observada excessiva dificuldade de memorização das atividades e dos conteúdos, tanto de uma aula para outra como na mesma aula. Houve diálogo sobre a questão com a responsável, alegando-se que a aluna já estava tendo acompanhamento profissional, pois a família também já havia percebido os padrões comportamentais mencionados.

ALUNA G

A aluna G é neurotípica, tem 7 anos e teve 81% de frequência. Quanto ao canto, ritmo, compreensão de movimento sonoro, diferenciação de grave e agudo, pulsação e audição, demonstrou significativo aprendizado e entendimento. Falava e cantava com pouca intensidade. Apresentou considerável interesse no violino, quando a turma era questionada sobre as partes ou cordas do instrumento, era a que respondia antecipadamente. Mantinha o instrumento no ombro independente do tempo solicitado e posteriormente o arco, mesmo antes do comando, já posicionava.

Quando as demais atividades eram agregadas, deixava o canto de lado, sendo necessário reforçar pontualmente. Não apresentava rigidez nos improvisos, fossem rítmicos ou melódicos. Apresentou um temperamento tranquilo, socializava bem com os colegas, sabia aguardar seu momento e conseguia manter a atenção por períodos prolongados.

ALUNO H

Com presença em 91% das aulas, o aluno H é neurotípico e tem 8 anos, temperamento tranquilo e certa letargia, características que influenciam diretamente nas respostas e na performance musical do aluno. Por exemplo, fosse para cantar ou tocar, todos os sons produzidos por ele eram de baixa intensidade, relativamente *mezzopiano* (dinâmica meio fraca) ou *piano* (dinâmica fraca) em relação aos demais. Nos momentos de improviso em grupo, o ritmo e a melodia por ele criados eram fortemente caracterizados por oscilações na intensidade, permitindo assim a inclusão de mais um elemento nas atividades.

Nas atividades de pulsação e ritmo, se saía bem quando repetidas a partir da fala ou com as mãos. Quando envolviam o andar, saltar, descer e subir, ou seja, o corpo todo, executava com atraso em relação aos demais, somente a partir da oitava aula, conseguiu andar no tempo forte seguindo o som do tambor. Em relação ao violino, compreendeu bem a posição e memorizou as partes e cordas, apresentando certa dificuldade para posicionar e apoiar o arco, e encontrando maior resistência para mobilizar o pulso, contudo, na terceira avaliação, respondeu bem aos comandos quanto a isso.

ALUNA I

A aluna I tem 7 anos, é neurotípica e teve 63% de presença nas aulas. Em relação ao canto, principal elemento do método, a aluna I demonstrou aptidão, memorizando as melodias e letras nas aulas que foram repassadas, e era notavelmente afinada. Se atentava em seguir o pulso corretamente desde a primeira intervenção. Em atividades rítmicas que se usa o corpo todo para andar, correr ou saltar, tinha maior domínio; as atividades rítmicas com as mãos

(coordenação motora fina) exigiam maior concentração da aluna.

Quanto ao movimento sonoro, respondia bem às atividades com a flauta de êmbolo, subida e descida da escala de Dó com os sinos e demonstrava ter noção de altura, diferenciando sons graves e agudos. Demonstrou aptidão ao violino, tanto para manter em posição de descanso quanto no ombro; confundia as cordas para realizar o *ostinato* e precisava de auxílio para manter a posição da mão no arco; conseguia posicionar, mas desfazia a posição na atividade de movimento pendular. Nas atividades de improviso se saia bem, inclusive para reproduzir o som dos demais.

ALUNA J

Tem 9 anos, é neurotípica e participou de 63% das aulas. A aluna J não só teve diversas faltas como chegava com atraso nas aulas em que se fazia presente. Não chegou a aprender todas as canções, como a do “reloginho” e pouco se interessava em cantar, tendo dificuldade em aprender as melodias. Demonstrava maior interesse nas atividades com movimentação corporal, de pulsação e ritmo, desde as primeiras intervenções intuitivamente já andava no pulso e repetia corretamente as figuras rítmicas na atividade com as mãos. Criava melhor do que repetia o som dos demais, possivelmente por não ter se familiarizado o suficiente com o som do violino.

Compreendeu bem o movimento sonoro, mas ainda não diferenciava sons graves e agudos. No improviso, geralmente repetia a frase de outro colega, tendo dificuldade em criar. Seu maior interesse foi o aprendizado do violino, e mesmo com as ausências, aprendeu a posicionar corretamente o instrumento, reconhecia as partes e cordas, assim como compreendeu a fôrma da mão direita no arco em duas aulas.

4.5 As avaliações

As avaliações foram realizadas por dois membros do PPGArtes, uma doutoranda e um membro docente do programa. Os avaliadores foram treinados nas aulas anteriores às avaliações, ficando dispostos no espaço de forma que não pudessem interagir entre si e orientados a não interagir com os alunos ou com a professora. Além da “Escala do Aprendizado Musical para Willems” ter sido entregue impressa, foi disponibilizado o plano da aula a ser avaliada no dia. A avaliação se deu como um dia de aula normal, com a única diferença que a turma foi dividida em dois grupos, diminuindo assim a quantidade de indivíduos a serem observados por grupo.

Os planos de aula referentes aos dias de avaliação vieram com a descrição das atividades relacionadas direcionadas ao quesito que precisaria ser observado no momento. Os resultados das avaliações dos alunos autistas serão dispostos em gráficos e descritos no texto, dispostos por aluno e por avaliador para que haja a verificação do aprendizado musical alcançado.

4.6 Resultados das avaliações

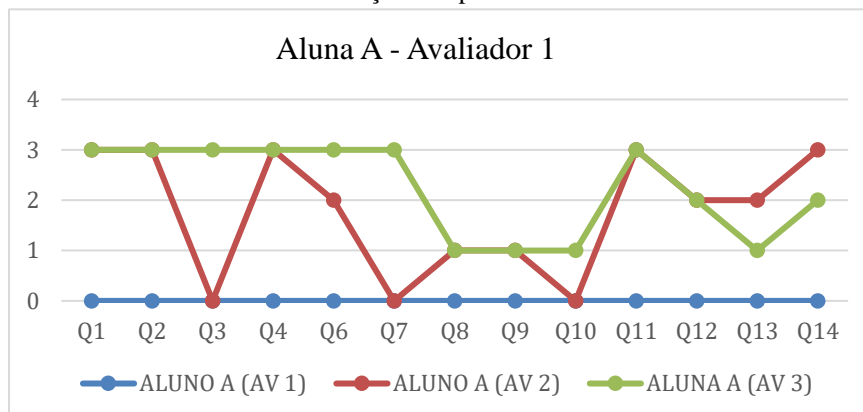
Nos gráficos, podemos observar as três avaliações: a primeira, na cor azul, marca a primeira intervenção, constando zero para todos os quesitos, pois nenhum aluno havia tido contato anteriormente com a prática musical. Na segunda avaliação do aprendizado, os quesitos 3 (mantém um *ostinato* rítmico em sincronia com uma música pré-estabelecida); 7 (ordena os sons da escala de Dó) e 10 (posiciona o arco/ *pizzicato*) não foram verificados durante a avaliação, pois seguindo o planejamento, algumas atividades ainda não haviam sido adicionadas. Na terceira avaliação, todos os quesitos foram verificados e em nenhuma o quesito 5 (percebe diferentes timbres) apareceu, devido a situações adversas nos dias de avaliação.

4.7 Verificação da aprendizagem musical dos alunos autistas

Dos quatro (4) alunos autistas, três (3) participaram das avaliações e tiveram seus resultados exportados para gráficos. Nesta pesquisa, serão identificados como Aluna A, Aluno C e Aluno D. O Aluno B esteve ausente na segunda e terceira avaliações, portanto, seu aprendizado foi verificado somente a partir das observações durante as aulas.

4.7.1 Aluna A

Gráfico 1: Resultado da avaliação do aprendizado da aluna A/ Avaliador 1



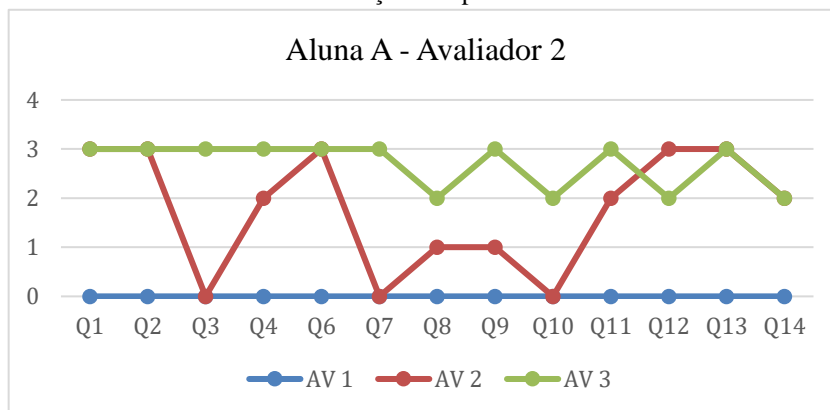
O avaliador 1 marcou que a aluna A, na segunda avaliação “Faz bem” os quesitos 1, 2, 4, 11 e 14, ou seja, ela andou em sincronia com a pulsação, executou o movimento sonoro (grave e agudo), manteve a pulsação mesmo quando alternou-se momentos de sons e de silêncios, tocou na corda correta quando solicitada e repetiu as sequências rítmicas sugeridas no primeiro comando e sem precisar de ajuda da professora ou do monitor. Marcou que aluna A “Faz com dificuldade” os quesitos 6, 12 e 13, ou seja, cantou adequadamente durante as demais atividades, tocou em sincronia com a pulsação e criou sequências rítmicas sem precisar de auxílio, porém somente no segundo comando ou depois de visualizar outro aluno fazendo. Identificou que a aluna “Só faz com ajuda” os quesitos 8 e 9, precisando ser induzida a falar as partes do violino e a posicionar o instrumento (mão esquerda).

O avaliador 1 deixou a seguinte observação na ficha da segunda avaliação: “Saiu da clínica no meio da avaliação, mas sem prejuízos. Estava bastante calma. Possivelmente, fez as atividades porque a professora estava fazendo. Não sabemos se apenas repetiu.”

Na terceira avaliação, a aluna A “Fez bem” os quesitos 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 11, andou em sincronia com a pulsação, executou o movimento sonoro (grave e agudo), manteve um *ostinato* rítmico em sincronia com uma música pré-estabelecida, manteve a pulsação mesmo quando alternados os momentos de sons e de silêncios, cantou adequadamente durante as demais atividades e ordenou os sons da escala de Dó, sem necessitar de ajuda ou que a professora desse um segundo comando. “Fez com dificuldade” os quesitos 12 e 14, tocou em sincronia com a pulsação e repetiu as sequências rítmicas sugeridas mediante a um segundo comando ou depois de visualizar outro aluno fazendo. O avaliador 1 identificou que “Só fez com ajuda” os quesitos 8, 9, 10 e 13, ou seja, precisou de ajuda de um monitor ou da professora para reforçar e/ou dar dicas de forma visual ou verbal para o alcance das respostas sobre conhecer as partes do violino;

posicionar o instrumento (mão esquerda); posicionar o arco/ *pizzicato* (mão direita) e criar sequências rítmicas.

Gráfico 2: Resultado da avaliação do aprendizado da aluna A/ Avaliador 2



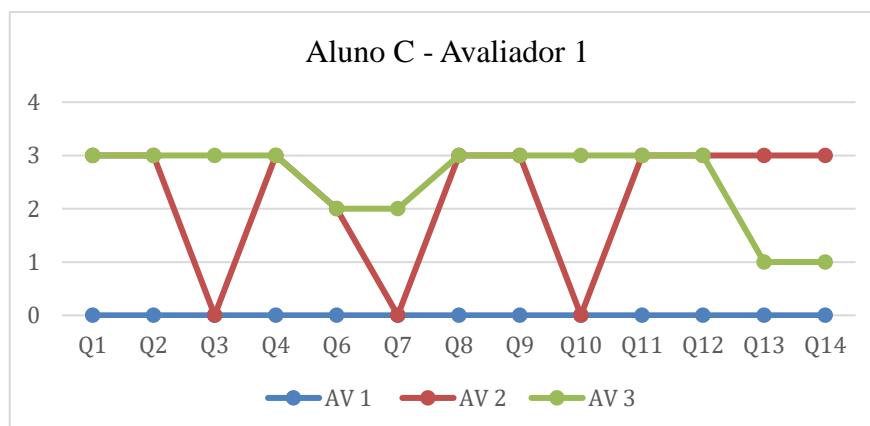
O avaliador 2 identificou que a aluna A, na segunda avaliação “Fez bem” os quesitos 1, 2, 6, 12 e 13, ou seja, andou em sincronia com a pulsação, executou o movimento sonoro (grave e agudo), cantou adequadamente durante as demais atividades, tocou em sincronia com a pulsação e criou sequências rítmicas no primeiro comando e sem precisar de ajuda da professora ou do monitor. Marcou que aluna A “Fez com dificuldade” os quesitos 4, 11 e 14, ou seja, manteve a pulsação mesmo quando se alternou momentos de sons e de silêncios, tocou na corda correta quando solicitada e repetiu as sequências rítmicas sugeridas sem precisar de auxílio, porém somente no segundo comando ou depois de visualizar outro aluno fazendo. Identificou que a aluna “Só faz com ajuda” os quesitos 8 e 9, precisando ser induzida a falar as partes do violino e a posicionar o instrumento (mão esquerda).

Na terceira avaliação a aluna A “Fez bem” os quesitos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11 e 13, andou em sincronia com a pulsação, executou o movimento sonoro (grave e agudo), manteve um *ostinato* rítmico em sincronia com uma música pré-estabelecida, manteve a pulsação mesmo quando alternados momentos de sons e de silêncios, cantou adequadamente durante as demais atividades e ordenou os sons da escala de Dó, posicionou o instrumento (mão esquerda), tocou na corda correta quando solicitado e criou sequências rítmicas sem necessitar de ajuda ou que a professora desse um segundo comando. “Fez com dificuldade” os quesitos 8, 10, 12 e 14, reconheceu as partes do violino, posicionou o arco/ *pizzicato* (mão direita), tocou em sincronia com a pulsação e repetiu as sequências rítmicas sugeridas mediante a um segundo comando ou depois de visualizar outro aluno fazendo. O avaliador 2 não identificou atividades nas quais a aluna A precisasse de ajuda de um monitor ou da professora para reforçar ou dar dicas de forma

visual ou verbal para o alcance das respostas sobre. Nesta terceira avaliação, registrou que “apesar de alguns momentos de dispersão, teve participação ativa.”

4.7.2 Aluno C

Gráfico 3: Resultado da avaliação do aprendizado da aluna C/ Avaliador 1

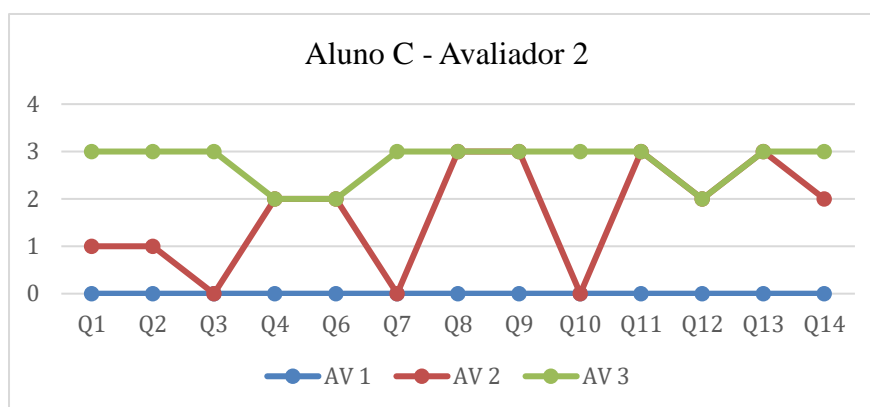


O avaliador 1 marcou que o aluno C na segunda avaliação “Fez bem” os quesitos 1, 2, 4, 8, 9, 11, 12, 13 e 14, ou seja, andou em sincronia com a pulsação, executou o movimento sonoro (grave e agudo), manteve a pulsação mesmo quando se alternou momentos de sons e de silêncios, conhece as partes do violino, posicionou o instrumento (mão esquerda), tocou na corda correta quando solicitado, tocou em sincronia com a pulsação, criou sequências rítmicas e repetiu as sequências rítmicas sugeridas no primeiro comando e sem precisar de ajuda da professora ou do monitor. Marcou que o aluno C “Fez com dificuldade” o quesito 6, ou seja, cantou adequadamente durante as demais atividades, sem precisar de auxílio, porém somente no segundo comando ou depois de visualizar outro aluno fazendo. O avaliador 1 não identificou atividades que o aluno C precisasse de ajuda de um monitor ou da professora para reforçar ou dar dicas de forma visual ou verbal para o alcance das respostas e acrescentou nas observações o seguinte comentário “Muito bom no final.”

Na terceira avaliação do aprendizado, o avaliador 1 marcou que o aluno C “Fez bem” os quesitos 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11 e 12, andou em sincronia com a pulsação, executou o movimento sonoro (grave e agudo), manteve um *ostinato* rítmico em sincronia com uma música pré-estabelecida, manteve a pulsação mesmo quando alternados os momentos de sons e de silêncios, reconheceu as partes do violino, posicionou o instrumento (mão esquerda), posicionou o arco/ *pizzicato* (mão direita), tocou na corda correta quando solicitado e tocou em sincronia com a pulsação sem necessitar de ajuda ou que a professora desse um segundo comando. Marcou “Fez com dificuldade” os quesitos 6 e 7, ou seja, cantou adequadamente durante as demais atividades e ordenou os sons da escala de Dó mediante um segundo comando

ou depois de visualizar outro aluno fazendo. Identificou que “Só fez com ajuda” os quesitos 13 e 14, ou seja, precisou de ajuda de um monitor ou da professora para reforçar e dar dicas de forma visual ou verbal para o alcance das respostas para criar sequências rítmicas e repetiu as sequências rítmicas sugeridas.

Gráfico 4: Resultado da avaliação do aprendizado da aluna C/ Avaliador 2



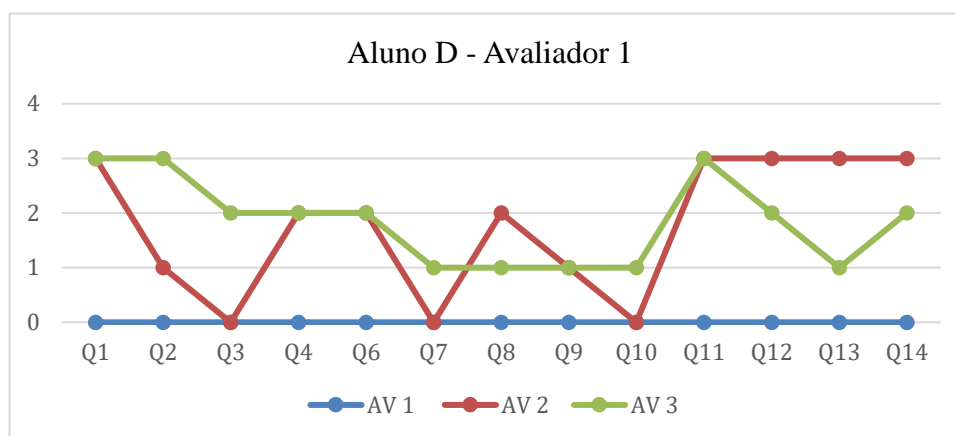
O avaliador 2 marcou que o aluno C na segunda avaliação “Faz bem” os quesitos 8, 9, 11 e 13, ou seja, conhece as partes do violino, posicionou o instrumento (mão esquerda), tocou na corda correta quando solicitado e criou sequências rítmicas no primeiro comando e sem precisar de ajuda da professora ou do monitor. Marcou que o aluno C “Fez com dificuldade” os quesitos 4, 6, 12 e 14, ou seja, manteve a pulsação mesmo quando alternados os momentos de sons e de silêncios, cantou adequadamente durante as demais atividades, tocou em sincronia com a pulsação e repetiu as sequências rítmicas sugeridas sem precisar de auxílio, porém somente no segundo comando ou depois de visualizar outro aluno fazendo. O avaliador 2 identificou que o aluno “Só faz com ajuda” os quesitos 1 e 2, andou em sincronia com a pulsação e executou o movimento sonoro (grave e agudo) mediante ajuda de um monitor ou da professora para reforçar ou dar dicas de forma visual ou verbal para o alcance das respostas sobre.

Na terceira avaliação do aprendizado, o avaliador 2 marcou que o aluno C “Faz bem” os quesitos 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 13 e 14, andou em sincronia com a pulsação, executou o movimento sonoro (grave e agudo), manteve um *ostinato* rítmico em sincronia com uma música pré-estabelecida, ordenou os sons da escala de Dó, conhece as partes do violino, posicionou o instrumento (mão esquerda), posicionou o arco/ *pizzicato* (mão direita), tocou na corda correta quando solicitado, criou sequências rítmicas e repetiu as sequências rítmicas sugeridas sem necessitar de ajuda ou que a professora desse um segundo comando. Marcou “Fez com dificuldade” os quesitos 4, 6 e 12, manteve a pulsação mesmo quando se alterna momentos de

sons e de silêncios, cantou adequadamente durante as demais atividades e tocou em sincronia com a pulsação mediante a um segundo comando ou depois de visualizar outro aluno fazendo. Não identificou atividades que o aluno C precisasse de ajuda de um monitor ou da professora para reforçar ou dar dicas de forma visual ou verbal para o alcance das respostas sobre. Deixou o seguinte comentário nas observações: “No início, avaliação comprometida em virtude da “desorganização” da criança (teve crise antes de entrar em sala). Aos poucos, durante a aula, estabilizou e conseguiu participar ativamente.”

4.7.3 Aluno D

Gráfico 5: Resultado da avaliação do aprendizado do aluno D/ Avaliador 1

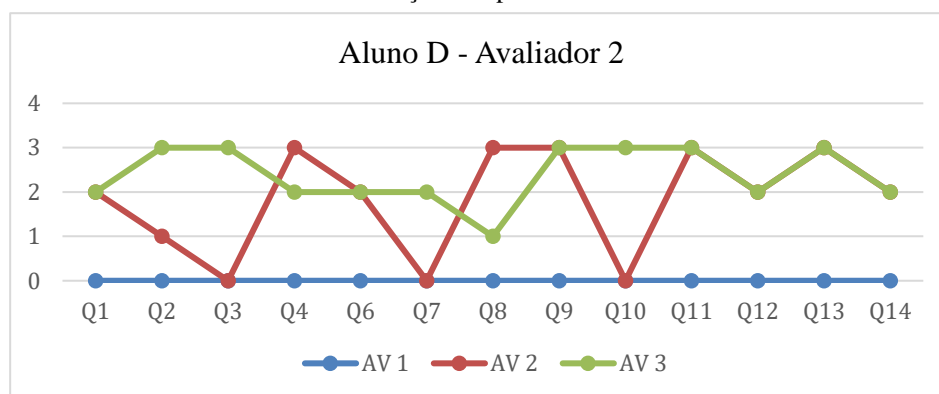


O avaliador 1 marcou que o aluno D na segunda avaliação “Faz bem” os quesitos 1, 11, 12, 13 e 14, ou seja, andou em sincronia com a pulsação, tocou na corda correta quando solicitado, tocou em sincronia com a pulsação, criou sequências rítmicas e repetiu as sequências rítmicas sugeridas no primeiro comando e sem precisar de ajuda da professora ou do monitor. Marcou que o aluno D “Faz com dificuldade” os quesitos 4, 6 e 8, ou seja, manteve a pulsação mesmo quando alternados os momentos de sons e de silêncios, cantou adequadamente durante as demais atividades e reconhece as partes do violino sem precisar de auxílio, porém somente no segundo comando ou depois de visualizar outro aluno fazendo. O avaliador 1 identificou que o aluno D “Só faz com ajuda” o quesito 2 e 9, precisa da ajuda de um monitor ou da professora para reforçar ou induzi-lo a executar o movimento sonoro (grave e agudo) e a posicionar o instrumento (mão esquerda). Acrescentou nas observações o seguinte comentário: “Alguns problemas comportamentais. Faz as atividades. Crianças não se incomodaram. Não sei se fez as atividades ou simplesmente imitou a professora e os colegas.”

Na terceira avaliação do aprendizado, o avaliador 1 marcou que o aluno D “Faz bem” os quesitos 1, 2, e 11, andou em sincronia com a pulsação, executou o movimento sonoro (grave

e agudo) e tocou na corda correta quando solicitado sem necessitar de ajuda ou que a professora desse um segundo comando. Marcou “Faz com dificuldade” os quesitos 3, 4, 6, 12 e 14, manteve um *ostinato* rítmico em sincronia com uma música pré-estabelecida, manteve a pulsação mesmo quando se alterna momentos de sons e de silêncios, cantou adequadamente durante as demais atividades, tocou em sincronia com a pulsação e repetiu as sequências rítmicas sugeridas mediante a um segundo comando ou depois de visualizar outro aluno fazendo. Identificou que “Só faz com ajuda” os quesitos 7, 8, 9, 10 e 13, ou seja, ordenou os sons da escala de Dó, conhece as partes do violino, posicionou o instrumento (mão esquerda), posicionou o arco/ *pizzicato* (mão direita) e criou sequências rítmicas somente com a ajuda de um monitor ou da professora para reforçar e dar dicas de forma visual ou verbal para o alcance das respostas.

Gráfico 6: Resultado da avaliação do aprendizado do aluno D/ Avaliador 2



O avaliador 2 marcou que o aluno D na segunda avaliação “Faz bem” os quesitos 4, 8, 9, 11 e 13 ou seja, manteve a pulsação mesmo quando se alternou momentos de sons e de silêncios, reconheceu as partes do violino, posicionou o instrumento (mão esquerda), tocou na corda correta quando solicitado e criou sequências rítmicas sem precisar de ajuda da professora ou do monitor. Marcou que o aluno D “Faz com dificuldade” os quesitos 1, 6, 12 e 14, ou seja, ele andou em sincronia com a pulsação, cantou adequadamente durante as demais atividades, tocou em sincronia com a pulsação e repetiu as sequências rítmicas sugeridas no primeiro comando e sem precisar de auxílio, porém somente no segundo comando ou depois de visualizar outro aluno fazendo. O avaliador 2 identificou que o aluno D “Só faz com ajuda” o quesito 2, precisa da ajuda de um monitor ou da professora para reforçar ou induzi-lo a executar o movimento sonoro (grave e agudo). Acrescentou nas observações o seguinte comentário “Bem agitado, porém participa ativamente de todas as atividades.”

Na terceira avaliação do aprendizado, o avaliador 2 marcou que o aluno D “Fez bem” os quesitos 2, 3, 9, 10, 11 e 13, executou o movimento sonoro (grave e agudo), manteve um *ostinato* rítmico em sincronia com uma música pré-estabelecida, posicionou o instrumento (mão esquerda, posicionou o arco/*pizzicato* na mão direita, tocou na corda correta quando solicitado e criou sequências rítmicas sem necessitar de ajuda ou que a professora desse um segundo comando. Marcou “Fez com dificuldade” os quesitos 1, 4, 6, 7, 12 e 14, andou em sincronia com a pulsação, manteve a pulsação mesmo quando se alterna momentos de sons e de silêncios, cantou adequadamente durante as demais atividades, ordenou os sons da escala de Dó, tocou em sincronia com a pulsação e repetiu as sequências rítmicas sugeridas mediante um segundo comando ou depois de visualizar outro aluno fazendo. Identificou que “só faz com ajuda” o quesito 8, ou seja, conhece as partes do violino somente com a ajuda de um monitor ou da professora para reforçar ou dar dicas de forma visual ou verbal para o alcance das respostas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto à revisão da literatura ao se fazer uma breve análise histórica, são notáveis as oscilações quanto ao andamento das leis inclusivas no Brasil e sua aplicabilidade. As mudanças na legislação, em geral, ocorrem de forma consoante às mudanças da sociedade e, concomitantemente, resultam em alterações lexicais, o que vem permitindo que esse público tenha acesso a novos espaços, ao lazer, ao estudo, entre outras coisas, à uma vida plena.

Ao focar nas leis voltadas ao âmbito escolar, especificamente quanto às voltadas aos autistas, nos deparamos com a presença desse público em salas do ensino regular, obviamente, trazendo outras demandas para as escolas públicas e privadas, as quais, por serem exigências impostas na legislação, deveriam ser cumpridas com maior veemência. Porém, ao contrário, nos deparamos com diversos entraves, desde a carência de professores ou mesmo de membros da equipe pedagógica como um todo, especialmente os qualificados, até as problemáticas no espaço físico, por exemplo.

Observou-se também, além do andamento das questões quanto à educação inclusiva, mudanças referentes à educação musical, relacionadas tanto à legislação, com a Lei nº 11.769, quanto às novas problemáticas e incertezas que acabam permeando caminhos ainda novos para os profissionais da educação musical. Podemos, de imediato, pontuar a contratação de graduados em outras disciplinas para ministrar aulas de música, ou a ausência desse profissional graduado em educação musical, ou, indo mais adiante, o despreparo para lidar com um público tão heterogêneo como o do ensino regular.

Quanto ao levantamento acerca de métodos ativos voltados para alunos autistas,

percebe-se considerável lacuna no quantitativo das pesquisas. Isso possivelmente ocorre pelo fato de que esses métodos, os quais se mesclam fortemente com a pedagogia da educação, ainda serem contemporâneos e de aplicabilidade mais recente ainda, considerando o contexto atual da educação musical no Brasil.

A proposta desenvolvida pelo pedagogo musical Edgar Willems (1970) vem em consonância à temática desta pesquisa, pois o autor com frequência destaca a importância do vínculo entre o processo de educação musical e o desenvolvimento humano. Corroborando com meus questionamentos sobre o ensino instrumental em seu modelo tradicional, o qual preza pela teoria e técnica e declina da própria musicalidade e a afetividade inerentes à música, mesmo entendendo que as bases da educação musical tradicional são necessárias, o autor observa que estas devem chegar como consequência de uma educação musical viva e consciente.

Num período em que não se fala em educação musical voltada para pessoas com TEA, Willems (1970) propõe, mesmo que de forma inconsciente, uma pedagogia inclusiva, ao tratar a educação musical como acessível a todos, em parte condenando um ensino de música que alcance somente aos alunos ditos “talentosos”. Seja para a musicalização ou para o aprendizado do violino, o processo de educação precisa se adequar ao público existente, no caso, de crianças autistas. Em pesquisas anteriores, verificou-se que os neurotípicos não tiveram interferências negativas em seu aprendizado por estarem numa turma inclusiva com crianças autistas. (Pinho, 2022) Contudo, devemos nos preocupar em garantir o aprendizado das crianças típicas e atípicas de forma consistente.

As atividades adaptadas e propostas para o processo de musicalização, com base na revisão da literatura baseada no método de Willems, são lúdicas, dinâmicas e tornaram o processo de aprendizado prazeroso. Estender o uso das canções, das atividades rítmicas e de improvisação ao ensino do instrumento tornou o ensino acessível a todos, visto que o violino, ao olhar dos alunos, não era o foco, e sim um instrumento complementar à atividade musical.

Ao verificar o aprendizado musical dos alunos autistas alcançado por meio da Escala do Aprendizado Musical para Willems, observou-se, entre a segunda e a terceira avaliação, que a aluna A, para o avaliador 1, evoluiu ou se manteve com o mesmo desempenho em quase todos os quesitos, e somente nos quesitos 13 e 14 apresentou declínio, porém, em nenhum quesito foi verificado que a aluna não fez a atividade. Para o avaliador 2 a aluna somente declinou no quesito 12. Foi visível que para os dois avaliadores, a aluna A teve excelente desempenho nas atividades relacionadas ao andamento, ao ritmo, ao canto, ao movimento sonoro e ao identificar corretamente as cordas do violino. Em relação ao violino, os dois identificaram que realiza as

atividades, mas com certa dificuldade ou somente com ajuda.

Para os dois avaliadores, o aluno C evoluiu ou se manteve com excelente desempenho em quase todos os quesitos, declinando no quesito 13 e 14 para o avaliador 1 e no quesito 14 para o avaliador 2. No geral, o gráfico gerado para os 2 avaliadores ficou consideravelmente similar, principalmente na terceira avaliação. O aluno teve excelente desempenho nas atividades de andamento, ritmo, movimento sonoro, em reconhecer as partes do violino, posicionar corretamente o violino e o arco. Apresentou dificuldade para o canto e para o improviso.

O desempenho do aluno D variou muito de um avaliador para o outro. Os dois concordam que o aluno fez bem as atividades referentes aos quesitos 2 e 11, contudo, precisou de reforço por meio do comando ou mesmo de ajuda para as demais, se destacando no aprendizado do andamento, do movimento sonoro, do improviso e ao tocar na corda correta do violino. Os critérios marcados referentes a conhecer as partes e posicionar instrumento e arco do violino apresentaram considerável disparidade. Nesse caso, leva-se em conta o que foi constatado através da observação participante relativa ao comportamento do aluno, que pode ter interferido e causado dúvida no julgamento dos avaliadores.

Em Pinho (2022) constatou-se que, com o foco das intervenções sendo o aprendizado do instrumento, as aulas foram ainda além, com os alunos tocando com o arco na corda ao final, mesmo no curto espaço de tempo das intervenções.

Ao analisar os resultados, observou-se que a turma como um todo, tanto os alunos autistas quanto os típicos, evoluiu. As crianças autistas demonstraram desenvoltura e entendimento das práticas musicais, experimentaram os elementos musicais e, com autonomia, transferiram esse conhecimento para o estudo do violino. Depreende-se, assim, que é excepcionalmente possível o aprendizado musical e instrumental, no caso da pesquisa em voga, do violino, para crianças autistas em turmas inclusivas, desde que as atividades propostas permitam que os elementos musicais sejam vivenciados fisicamente, mentalmente e emocionalmente, e que essas práticas tornem o aprendizado de fatores como técnica instrumental e teoria musical as consequências de um processo de musicalização vivo e consciente.

É válido ressaltar que as atividades interativas, como as de improviso e imitação, colaboraram para um ambiente inclusivo e, no geral, a disposição das crianças no espaço (em círculo) cooperou para que pudessem observar-se mutuamente e aprender uns com os outros. Em momentos de intercorrências, os alunos neurotípicos demonstraram grande empatia, aguardando e até ajudando os colegas atípicos.

Além de abordar mais amplamente a inclusão, recomendações para o aprimoramento e a continuidade desta pesquisa envolvem o aprofundamento nas descobertas constantemente novas da neurociência a respeito dos mecanismos de funcionamento cerebral de pessoas típicas e atípicas, alinhando-os às atividades de métodos de ensino da música e do violino. Dessa forma, haverá mais possibilidades para que professores de música possam atuar cumprindo o objetivo da educação inclusiva, na qual todos têm o direito de ocupar todos os espaços, aprendendo e se desenvolvendo sem qualquer forma de discriminação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

AZEVEDO, Anderson; GUSMÃO, Mayra. A importância da fisioterapia motora no acompanhamento de crianças autistas. **Rev. Eletrôn. Atualiza Saúde, Salvador**, v. 2, n. 2, p. 76-83, 2016.

BATISTA, Antônio de Pádua Araújo. **Educação Musical e Autismo: Análise da Educação Musical como recurso de inclusão social presente no programa Violino em grupo em Belém do Pará**. 2021.

BLUMER, Caroline. A Educação Musical aliada à clínica psicomotora e a construção simbólica no trabalho com pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**. 2016.

BRASIL. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 27 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília, 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 1, 2016.

CAMPANA, Carla; ROCHA, Mariana. Escola Nova e a renovação educacional no Brasil. **Ei! Ensino inovativo**, v. 3, 2018.

CHANTAL, Kenia Adriane Pinto et al. **O ensino de violino no estágio pré-operacional: Um**

estudo piloto sobre o desenvolvimento técnico, com considerações da psicologia cognitiva e do desenvolvimento. 2007.

COSTA, Gisele Pascoal. **Políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação básica brasileira no século XXI**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DALBERIO, Maria Célia Borges et al. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista iberoamericana de educación**, 2012.

DE SOUSA, Larissa Oliveira; DE SOUSA MUNIZ, Simara. A MÚSICA COMO METODOLOGIA PARA A APRENDIZAGEM NAS SERIES INICIAIS. **Facit Business and Technology Journal**, v. 3, n. 46, 2023.

GOHN, Maria DA GLÓRIA; STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil. **EccoS Revista Científica**, v. 12, n. 2, p. 85-103, 2010.

DE FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. **MINISTÉRIO DA CULTURA E VALE APRESENTAM**, p. 85, 2012.

DE FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. **Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais**. 2005.

OLIVEIRA, Gabriel Bertozzi; LEÃO, Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. **A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a história**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n.2, p.283-300, Abr.-Jun., 2019.

FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE AUTISMO. Disponível em: <https://www.fpda.pt/>. Acesso em: 1 jul. 2024.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: uma visão pessoal. **Construção psicopedagógica**, v. 18, n. 17, p. 42-52, 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. 1939. **De tramas e fios: um ensaio sobre música**

e educação /- 2.ed. – São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Firmino Joaquim Coutinho de Oliveira. **O papel do pensamento abstrato na aprendizagem de um instrumento musical**. 2017. Tese de Doutorado.

HUGUENIN, Jose Augusto Oliveira et al. A lei da esperança. **AUTISMO: VIVÊNCIAS E CAMINHOS**, p. 1, 2016.

ILARI, Beatriz Senoi; MATEIRO, Teresa da Assuncao Novo. **Pedagogias em educação musical**. Editora Intersaberes, 2012.

KEBACH, PATRÍCIA; DUARTE, ROSANGELA. EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSOS DE INCLUSÃO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO. **Textos e Debates**, n. 15, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

Lei n. 11769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm>. Acesso em: 28 de janeiro de 2023.

Lei n. 12764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

LIMA, Rossano Cabral. A construção histórica do autismo (1943-1983). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 36, n. 1, p. 109-123, 2014.

_____, Rossano Cabral et al. **Autismo como transtorno da memória pragmática: teses cognitivistas e fenomenológicas à luz da filosofia de Henri Bergson**. 2010.

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

_____, Viviane Santos. Conceitos de psicomotricidade e o ensino de música. **Música na Educação Básica**, v. 9, n. 10/11, 2019.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 37-45, set. 2004.

MAIA FILHO, Antônio Luiz Martins et al. **A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO CUIDADO DA CRIANÇA AUTISTA/THE IMPORTANCE OF THE FAMILY IN THE CARE OF AUTIST CHILDREN**. Saúde em Foco, v. 3, n. 1, p. 66-83, 2016.

Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192> Acesso em: 15 de maio de 2022.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 3, p. 11-23, 2019.

MOREIRA, Walter. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção**. Rev. Pesquisa científica. 2004; 1(1): 19-30.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração** / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, p. 89-123, 2011.

PINHO, Vivian Ferreira; DA SILVA, Jessika Rodrigues; DE FREITAS JÚNIOR, Áureo Júnior Deo. ENSINO DE VIOLINO EM GRUPO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E CRIANÇAS SEM NENHUM TRANSTORNO. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n. 3, p. 103-118, 2022.

RIBEIRO, Samara; FREIRE, Ricardo Dourado. Cognição e corporeidade no processo de musicalização infantil. **i. Cognição Musical e Processos de Aprendizagem**, 2012, p. 18-25.

RIBEIRO, Augusto Paulucci; BEZERRA, Janaina Pereira Duarte. Psicomotricidade e educação musical: reflexões para o Desenvolvimento psicomotor da criança através do método de Dalcroze. In: **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207**. 2015. p. 75-85.

ROCHA, C. M. M. **Educação musical método Willems**. Salvador: Instituto de Educação Musical. 2013.

ROSA, Susana; ABDALA, Rachel Duarte. EDUCAÇÃO MUSICAL: uma trilha pautada no contexto de época. **Revista Ciências Humanas**, v. 12, n. 1, p. 74-81, 2019.

SCHAMBECK, Regina Finck; DOS SANTOS BARRETO, Ássia. O conceito de audição de Edwin Gordon aplicado na educação musical infantil. **Música na Educação Básica**, v. 13, n. 16, p. e131602-e131602, 2024.

SERRALVA, Marcelo. OLÁ, COMO VAI? Canção de bom dia, boa tarde com movimento. CANÇÕES FÁCEIS PARA CRIANÇAS. YouTube, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Gf-rC0hGRQM>>. Acesso em: 20/01/2024

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- . **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.

SIEBA, Ezequiel Francisco. Uma busca pela correlação do ensino do violino para crianças com a musicalização. In: **XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2021.

SILVA, Antonio Lisboa da. **Música e autismo: a mediação da música e suas implicações no contexto da socialização e comunicação de jovens com perturbação do espectro autista.** 2022. Tese de Doutorado.

UNESCO, Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11/fev/2023.

VIEIRA, José Leopoldo. Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática. **Perspectivas Online 2007-2011**, v. 3, n. 11, 2009.

WILLEMS, Edgar. As bases psicológicas da educação musical. **Edição patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian. Edições Pro Musica. Bienne, 1970.**

WILLEMS, Edgar; HEMSY DE GAINZA, Violeta. **El ritmo musical: estudio psicológico.** 1964.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. **Psicologia. PT: o portal dos psicólogos, Portugal**, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2009.

APÊNDICE A – ESCALA AVALIATIVA

Escala do Aprendizado Musical para Willems

Autores: Vivian Ferreira Pinho/ Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Junior/ Prof^ª. Ma. Társilla Castro Rodrigues / Prof^ª. Ma. Thaynah Patrícia Borges Conceição Pinheiro

	Atividades Desempenho	Quesito não testado	Fez bem	Fez com dificuldade	Só fez com ajuda	Não fez
Q1	Andar em sincronia com a pulsação					
Q2	Executa o movimento sonoro (grave e agudo)					
Q3	Mantém um <i>ostinato</i> em sincronia com uma música pré-estabelecida					
Q4	Mantém a pulsação mesmo quando se alterna momentos de sons e de silêncios					
Q5	Percebe diferentes timbres					
Q6	Canta adequadamente* durante as demais atividades					
Q7	Ordena os sons da escala de Dó					
Q8	Conhece as partes do violino					
Q9	Posiciona o instrumento (mão esquerda);					
Q10	Posiciona o arco/ <i>pizzicato</i> (mão direita)					
Q11	Toca na corda correta quando solicitado					
Q12	Toca em sincronia com a pulsação					
Q13	Cria sequências rítmicas					
Q14	Repete as sequências rítmicas sugeridas					

*utiliza a voz “cantada”, suave, não a voz “de garganta”

Observações: _____

Data: ___/___/_____

Avaliador (assinatura): _____

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES



Universidade Federal do Pará (UFPA)
Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES)
Laboratório Experimental de Educação Musical Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA
(LEEM/PPGArtes/ UFPA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a), este é um convite para você e a criança sob sua responsabilidade participarem da pesquisa: Tecnologia Assistiva como acessório Facilitador ao aprendizado do Violino de pessoas com Autismo (TEA) e pessoas Neurotípicas, coordenada pelo Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Junior. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética na Plataforma Brasil (parecer CAAE nº 71261623.2.0000.0018). Seus objetivos são: a) Avaliar e verificar a eficácia de um acessório facilitador para ajudar pessoas com TEA e pessoas Neurotípicas a fixarem os dedos no arco de violino de forma eficaz, e (b) Promover aulas de violino visando observar o aprendizado musical destes participantes. A sua participação neste estudo e da criança sob sua responsabilidade serão de caráter voluntário, não trazendo qualquer ônus para o pesquisador ou para o participante. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que o(a) senhor(a) compreenda as informações dispostas neste documento e retire todas as suas dúvidas com os pesquisadores. **Procedimentos de pesquisa:** Sua participação nesta pesquisa consistirá em sessões de entrevistas, participação em clínicas de violino como acompanhante, preenchimentos de protocolos e autorização para coletas de documentos audiovisuais e fotográficos seus e da criança em sua responsabilidade durante a pesquisa mediante assinatura deste termo. Já a criança sob sua responsabilidade terá que participar de aulas e avaliações regulares de Educação Musical (Violino) e realizar experimentações de um acessório facilitador adaptado para melhorar a postura e o manejo no arco do instrumento violino. O Acessório Facilitador é um suporte adaptado colocado junto a um segmento do arco de violino, garantindo melhor posicionamento, estabilização e/ou função. **Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e possibilitará acesso a informações científicas da temática, auxiliando a inclusão deste público de forma adaptada no ambiente de educação musical e disponibilizando à comunidade de responsáveis pelas crianças, acadêmicos e público dos eventos científicos onde os resultados forem divulgados, propostas inclusivas importantes para docentes e gestores de políticas públicas no âmbito educacional musical, permitindo a proposta, o lapidar ou repensar formas eficazes de conduzir o ensino da música para atingir este público discente. **Riscos:** Esta pesquisa não gerará constrangimento devido ao uso do acessório facilitador, bem como incômodos físicos dados os testes de adequações do protótipo durante a atividade musical. Entretanto, ressalta-se que há uma equipe multiprofissional (Professores e Psicólogos), que se encontra disponível para acompanhamento sistemático, ou demais encaminhamentos que se mostrarem necessários aos participantes frente a quaisquer riscos que possa aparecer oriundos da pesquisa. Nestes casos, o pesquisado terá garantida a assistência profissional de forma acolhedora e ética. Além disso, poderá interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, se assim desejar, sem que isso gere nenhuma penalidade. **Sigilo:** Ressaltamos que esta pesquisa foi estruturada seguindo os preceitos éticos de pesquisas com seres humanos, de forma a garantir a confidencialidade dos dados pessoais coletados, não permitindo, portanto, a identificação dos participantes quando da divulgação dos Resultados e Discussões, salvo sobre autorização expressa. As informações fornecidas pelo responsável pela criança terão sua privacidade garantida. Em nenhum momento, aqueles aos quais este vir a citar durante a pesquisa serão identificados. Os documentos que apresentam sua assinatura serão arquivados pelo pesquisador a qual encontra-se ciente de que, qualquer uso indevido de informações incorrerá em sanções previstas pela Lei brasileira. As aulas de violino serão gravadas em áudio, vídeo e fotografia, e ocorrerão uma vez por semana. 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: Prof. Dr. Aureo Déo DeFreitas Junior / Contato: aureo_freitas@yahoo.com

Áureo Déo DeFreitas Junior
Prof. Dr. em Educação Musical
Pesquisador produtividade em Pesquisa CNPq

Data: Belém, ____/____/_____

Prof. PPGArtes/PROFArtes/EMUFPA

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu concordo em participar desta pesquisa, escrevendo meu nome e da criança pela qual sou responsável, em duas vias de igual teor, ficando com a posse de uma delas.

Eu, _____, CPF _____, responsável por _____, nascido em _____, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo desta, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que por minha livre vontade, concordo em participar voluntariamente do estudo em questão e que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em igual teor, bem como me foi dada oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas com os pesquisadores. Informo que meus contatos são: Telefone: _____ e-mail: _____

Data: Belém ____/____/____

Assinatura do responsável pelo participante