DOI 10.20504/opus2025.31.29

O piano ao alcance da criança autista: contribuições pedagógicas para a prática docente

Maria Teresa de Souza **Neves**
(Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG/ Escola de Música/ Belo Horizonte - MG, Brasil)
https://orcid.org/0000-0001-5788-1548

Betânia **Parizzi**
(Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG/ Escola de Música/ Belo Horizonte - MG, Brasil)
https://orcid.org/0000-0002-8319-794X

Marina Horta **Freire**
(Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG/ Escola de Música/ Belo Horizonte - MG, Brasil)
https://orcid.org/0000-0001-8022-3578

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar os processos musicalizadores vivenciados por 16 crianças autistas, na pesquisa de doutorado em andamento "Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo de 3 a 5 anos". Optamos por descrever cenas de situações reais em sala de aula, como um convite à reflexão e por acreditarmos que esses exemplos podem oferecer *insights* e inspirar professores de piano e educadores musicais em suas práticas docentes com essa população. Essas cenas foram organizadas em três categorias, conforme a modalidade de experiência musical enfatizada: (1) musicalizar por meio de cantorias - canções e inventos; (2) musicalizar por meio da apreciação musical; (3) musicalizar por meio de instrumentos musicais. Como principais resultados, observamos que, ao proporcionar experiências musicais para as crianças autistas tendo o piano como instrumento musicalizador, a música abriu canais de comunicação, permitindo que as crianças não só tocassem o piano, mas se expressassem cantando, criando, improvisando, dançando, movimentando, interpretando, regendo. Essa expressão livre, vivenciando e comunicando a música "do jeito delas", foi proporcionada através de abordagens centradas em cada criança. À sua maneira, cada uma se revelou protagonista de um fazer musical subjetivo, singular, espontâneo por meio da criação, apreciação musical e performance. Assim, estimulamos os professores a ministrarem aulas de piano para crianças autistas ainda na primeira infância, pois um trabalho efetivo e que acolha as singularidades desse público proporcionará ganhos no desenvolvimento musical e em aspectos sociocomunicativos que reverberarão por toda vida.

Palavras-chave: educação musical especial. pedagogia do piano. transtorno do espectro do autismo.

The Piano within Reach of the Autistic Child: Pedagogical Contributions to Teaching Practice

Abstract: This study analyzes the processes of musical literacy experienced by sixteen autistic children in the ongoing doctoral research project *Playing Their Way: The Piano as an Instrument of Musical Literacy for Children with Autism Spectrum Disorder Aged 3 to 5*. We chose to describe scenes from real classroom situations as an invitation to reflection, believing that these examples may offer insights and inspire piano teachers and music educators in their teaching practices with this population. These episodes are organized into three categories, according to the type of musical experience emphasized: (1) musical literacy through singing—songs and inventions; (2) musical literacy through music appreciation; (3) musical literacy through musical instruments. The findings indicate that, by providing autistic children with musical experiences centered on the piano, music opened channels of communication that enabled them not only to play the piano but also to express themselves through singing, creating, improvising, dancing, moving, interpreting, and conducting. This free expression—experiencing and communicating music "in their own way"—was fostered through approaches tailored to each child. In their own manner, each revealed themselves as the protagonist of a subjective, singular, and spontaneous form of musicking expressed through creation, appreciation, and performance. We therefore encourage teachers to offer piano lessons to autistic children from early childhood onward, since effective, responsive teaching that embraces their singularities can support musical literacy as well as sociocommunicative development that will resonate throughout their lives.

Keywords: special music education. piano pedagogy. autism spectrum disorder.

NEVES, Maria Teresa de Souza; PARIZZI, Betânia; FREIRE, Marina Horta. O piano ao alcance da criança autista: contribuições pedagógicas para a prática docente. *Opus* (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música), Vitória, v. 31, e253129, p. 1-30, 2025. http://dx.doi.org/10.20504/opus2025.31.29
Recebido em 27/11/2024, aprovado em 17/9/2025, publicado em 21/10/2025

O presente trabalho é parte da pesquisa de doutorado intitulada "Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo de 3 a 5 anos", realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse título surgiu a partir de buscas por trabalhos relacionados à temática piano e autismo, durante a escrita do projeto de pesquisa, quando encontramos o livro *Playing It Their Way: An Innovative Approach to Teaching Piano to Individuals with Physical or Mental Disabilities* (Kowalski, 2007). Apesar de não ter conseguido acesso à obra imediatamente, a primeira parte do título – em tradução livre: "Tocando do jeito deles/delas" – chamou a atenção, por trazer uma conotação de respeito à expressão da subjetividade do fazer musical individual.

A literatura aponta que o piano pode ser visualmente atraente para autistas, principalmente devido à sistematização visual e sonora das teclas, podendo servir como potencial canal de comunicação com esses indivíduos, sendo muitas vezes a primeira escolha de instrumento para essas crianças (Ockelford, 2009, 2013. Silarat, 2020). Ao realizar uma revisão sistemática considerando o binômio "piano e autismo", foi observado que nenhum trabalho havia contemplado aulas de piano para crianças autistas[1] menores de cinco anos (Neves *et al*., 2023a). Considerando que o diagnóstico do autismo é fechado na primeira infância, por volta dos três anos, e tendo em vista que os estudos das neurociências apontam que, nos primeiros anos de vida, a plasticidade cerebral é máxima, sendo essenciais as intervenções a tempo (Borges; Nogueira, 2022, p. 39), foi delimitada para esse estudo a faixa etária de três a cinco anos.

Logo, o presente estudo tem como objetivo analisar os processos musicalizadores vivenciados por 16 crianças autistas de três a cinco anos, participantes da investigação, a partir do referencial teórico estudado na pesquisa. Mas o que é musicalizar?

> […] musicalizar: tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical. Tanto a receptividade como a capacidade projetiva mediante e através da música supõem a existência de vínculos positivos entre um indivíduo e os fenômenos musicais.
> Uma vez assegurado o vínculo, a música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos. (Gainza, 1988, p. 101).

Para a professora Rosa Lúcia dos Mares Guia (2015, p. 123), musicalizar implica "na gradativa absorção e compreensão da linguagem musical e no desenvolvimento da capacidade de se comunicar e de se expressar por meio da música". A autora reforça a necessidade de que esse processo seja ativo e prazeroso:

> É importante que a atividade musical com as crianças não se reduza ao simples fazer, ao fazer inconsequente, mas que se consiga desenvolver uma atitude de participação efetiva, de envolvimento na busca do resultado desejado, o que resulta em grande prazer e alegria. (Mares Guia, 2015, p. 132).

[1] Sobre a terminologia: pessoa autista ou pessoa com autismo? A forma correta utilizada no Brasil é pessoa com deficiência, desta forma, seria pessoa com autismo. Entretanto, a comunidade autista tem demonstrado preferência pelo termo pessoa autista, pois ressalta uma identidade da pessoa, e não uma condição. Levando em consideração que ambas as formas estão corretas, optamos em nosso texto por crianças autistas. Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/artigos/autista-ou-pessoa-com-autismo/.

Crianças autistas podem se beneficiar de aulas de música. Muitas delas demonstram ter habilidades musicais, e esse interesse pela música tem sido observado, desde a década de 1940 até o presente momento, por muitos estudiosos desse tema (Wan; Thaut, 1988. Molnar-Szakcs *et al*., 2009. Wan; Schalaug, 2010. Bhatara *et al*., 2010. Lai *et al*., 2012. Molnar-Szakacs; Heaton, 2012. Ouimet *et al*., 2012. Kujala *et al*., 2013. Trainor; Hannon, 2013. Bouvet, 2014. Figueiredo, 2016. Oliveira, 2015, 2020. Freire, 2019). Dos 11 casos de autismo discutidos por Leo Kanner (1971), em seis observaram-se a evidência de habilidades musicais de crianças autistas na primeira infância e a admirável precisão que canções e temas ouvidos apenas algumas vezes, ou apenas uma vez, eram repetidos por elas.

Em nossa pesquisa, durante as aulas ministradas, foi possível verificar que a música abriu canais de comunicação, permitindo que as crianças autistas, por meio de práticas lúdicas, não só tocassem o piano, mas também se expressassem cantando, criando, improvisando, dançando, movimentando, interpretando, regendo "do jeito delas". Essa expressão livre foi proporcionada por meio de abordagens centradas nos alunos (Rogers, 2003. Glaser; Fonterrada, 2006. Kuperfstein, 2016) mediadas pela música, como Koellreutter (*apud* Kater, 2015, p. 166) orienta: "aprendam sempre das crianças e com elas o que vocês devem ensinar". E, com as crianças autistas, não foi diferente! "Quando atitudes de autenticidade, respeito pelo indivíduo e compreensão do mundo particular do estudante estão presentes, eventos empolgantes acontecem" (Rogers, 1997, p. 154).

Este texto está organizado em quatro seções. Na primeira, descrevemos brevemente algumas características do Transtorno do Espectro do Autismo, de acordo com a 5.ª edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (APA, 2014). Na segunda seção, são abordados aspectos relacionados ao planejamento de aulas de música a partir da avaliação inicial das crianças (Scott, 2017. Oliveira; Parizzi, 2023) e as estratégias básicas que podem beneficiar o autista em aula de música (Oliveira; Parizzi, 2022). Na terceira seção, são descritas a amostra das crianças participantes da pesquisa e a metodologia utilizada (Neves *et al*., 2022). Na quarta seção, serão apresentadas e analisadas as contribuições pedagógicas derivadas dos processos musicalizadores vivenciados pelas crianças autistas, organizadas em três categorias: (1) musicalizar por meio de cantorias - canções e inventos; (2) musicalizar por meio da apreciação musical; (3) musicalizar por meio de instrumentos musicais. Essas categorias abarcam a descrição de cenas de situações reais em sala de aula, como um convite à reflexão e por acreditarmos que esses exemplos podem oferecer *insights* e inspirar professores de piano e educadores musicais em suas práticas docentes.

1. Transtorno do Espectro do Autismo

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que abrange diferentes manifestações clínicas e níveis de suporte[2] desde a primeira infância. O TEA pode ser definido por dois critérios: (1) prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social, (2) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association [APA], 2014, p. 53).

Prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social
Déficits na reciprocidade social e emocional.
Déficits nos comportamentos comunicativos verbais e não verbais.
Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades
Movimentos excessivos, falas estereotipadas ou repetitivas.
Insistência nas mesmas coisas e em objetos, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.
Interesses fixos e altamente restritos.
Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.

Quadro 1: Comprometimentos relacionados ao Transtorno do Espectro do Autismo.
Fonte: Elaborado pelas autoras. Adaptado do APA (2014).

1.1 Prejuízos na comunicação e na interação social

Crianças com TEA podem apresentar déficits na reciprocidade social ou emocional. Elas podem apresentar pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, além de imitação reduzida ou ausente do comportamento de outras pessoas (APA, 2014, p. 53). Outra dificuldade que as crianças com TEA demonstram é em relação à comunicação com outras pessoas. Elas podem apresentar déficits de linguagem, os quais variam desde ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco, até linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais (por exemplo, vocabulário, gramática) estão intactas, elas podem ter dificuldades em situações sociais (APA, 2014, p. 53).

A interpretação da linguagem corporal, ou seja, da comunicação não verbal, também está comprometida. Crianças autistas têm dificuldade de interagir com outras pessoas devido aos desafios no uso e compreensão de comportamentos não verbais, como gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala, bem como pela frequência reduzida de contato visual. No autismo, a atenção conjunta[3] está prejudicada, ou seja, a criança não utiliza gestos para apontar objetos ou para compartilhar os seus interesses com outros (APA, 2014, p. 53-54).

Comunicação e socialização andam de mãos dadas. Logo, crianças autistas têm dificuldade

[2] O autismo pode ser organizado em três níveis de suporte/apoio, considerando as demandas de cada indivíduo. Nível 1: TEA Leve, necessidade de pouco apoio; Nível 2: TEA moderado, necessidade de apoio substancial; Nível 3: TEA severo, necessidade de apoio muito substancial (APA, 2014).

[3] "A atenção conjunta é uma forma inicial de comunicação social que desempenha um papel crítico no desenvolvimento social e linguístico. […] A atenção conjunta é mais que um gesto ou olhar. É uma ação deliberada para atrair a atenção de outra pessoa para objetos e ações" (Scott, 2017, p. 14).

em desenvolver, manter e compreender relacionamentos devido às dificuldades de comunicação. Essa incapacidade de interação assume diferentes formas dependendo da idade e do nível de desenvolvimento do indivíduo. As crianças pequenas podem ter interesse limitado por outras crianças devido à ausência de motivação para brincadeiras sociais. Isso resulta em redução das oportunidades de desenvolver as habilidades sociais. As crianças mais velhas (ou mais avançadas em termos de desenvolvimento) podem desejar amizades entre pares, mas têm dificuldades em estabelecer relações devido à sua falta de competência de comunicação e compreensão das interações sociais (APA, 2014, p. 54).

1.2 Comportamentos e/ou interesses restritos e repetitivos

Comportamentos restritos e repetitivos são características fundamentais do TEA, impactando o desenvolvimento emocional e social dos indivíduos com essa condição. Padrões de comportamento restritos e repetitivos incluem uma variedade de maneirismos, como linguagem ou movimentos repetitivos, insistência nas mesmas rotinas e interesses circunscritos. Compreende-se que esses maneirismos estejam, em parte, ligados aos altos níveis de ansiedade apresentados por indivíduos com autismo, sendo tentativas de encontrarem o equilíbrio (Scott, 2017, p. 8).

Crianças com TEA podem apresentar movimentos motores estereotipados ou repetitivos que incluem: estereotipias motoras simples (por exemplo, abanar as mãos, estalar os dedos, balançar o corpo para frente e para trás), posturas corporais incomuns, marcha atípica (andar na ponta dos pés), uso repetitivo de objetos (girar moedas, enfileirar objetos) e fala repetitiva (por exemplo, ecolalia[4], repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso da terceira pessoa ao referir-se a si mesmo, frases que parecem deslocadas no contexto) (APA, 2014, p. 54).

Crianças com TEA resistem à mudança. Elas dependem de rotinas para ajudá-las a organizar seus mundos (por exemplo, elas podem ter uma rotina fixa quando se preparam para a escola pela manhã ou para dormir à noite). Mudanças nessa rotina ou no ambiente físico levam a sofrimento extremo. Em conjunto com a obsessão por rotinas e rituais, muitas crianças com TEA podem apresentar interesses fixos altamente restritos e anormais por um tema específico (APA, 2014, p. 54).

Muitas pessoas com TEA lutam com desafios sensoriais, ou seja, apresentam uma disfunção da integração sensorial nas áreas dos sistemas tátil, visual, auditivo, vestibular (equilíbrio e movimento), proprioceptivo (posição do corpo), olfativo (olfato), gustativo (paladar) e sensório-motor (Hammel; Hourigan, 2013). Isso ocorre "quando o cérebro processa de forma ineficiente as mensagens sensoriais provenientes do próprio corpo de uma pessoa e de seu ambiente" (Kranowitz, 2016). Logo, em resposta à informação sensorial, um indivíduo com TEA pode manifestar hipossensibilidade ou hipersensibilidade. Diz-se que um indivíduo é hipossensível quando parece ignorar os estímulos sensoriais em seu ambiente e hipersensível quando reage exageradamente às experiências sensórias (Scott, 2017, p. 9).

[4] "Uma repetição em eco da fala" – uma repetição de sílabas, palavras ou frases já ouvidas, mesmo que isso não faça sentido para o que se deseja comunicar. Disponível em: https://www.sanarmed.com/transtorno-do-espectro-autista-pospsq. Acesso em: 10 abr. 2023.

2. Planejando aulas de música para crianças com TEA

A educação musical para crianças com TEA requer um planejamento cuidadoso e individualizado. A natureza dessas intervenções educativas depende das características singulares e necessidades de cada indivíduo. Diante disso, o professor deve ser um artesão customizando o ensino, considerando que cada criança é única, aprendendo em ritmos e maneiras diferentes, possuindo interesses pessoais e experiências anteriores que devem ser considerados.

O primeiro passo para o desenvolvimento de estratégias de ensino que possam proporcionar experiências musicais significativas é obter informações sobre a criança por meio de uma avaliação (Oliveira; Parizzi, 2023. Scott, 2017). As informações coletadas sobre a criança auxiliam o professor no planejamento das aulas de modo a atender às suas necessidades individuais, considerando seus desafios pessoais.

2.1 A Avaliação Inicial

Scott (2017, p. 36-39) sugere 10 questões para obter e registar informações do aluno com TEA em uma avaliação inicial. O formulário começa com a idade cronológica do aluno, pois essa informação auxilia o professor na preparação de atividades adequadas à idade desse indivíduo. As questões que marcam essa avaliação serão listadas no Quadro 2 a seguir:

Nome:
Idade:
1. Do que este aluno gosta particularmente?
2. Do que este aluno não gosta particularmente?
3. Em que situações este aluno se envolve em atenção conjunta?
4. Como é que este aluno responde à linguagem?
5. Como este aluno usa a linguagem? (se comunica?)
6. Descreva quaisquer movimentos repetitivos (por exemplo, balançar, bater as mãos) normalmente demonstrados por este aluno
7. Em que situações, em qualquer caso, este aluno poderá envolver-se em comportamentos que possam causar danos a si próprio e/ou a outros alunos?
8. Qual dos seguintes elementos musicais este aluno responde, se houver algum? Para cada área (1) canções e cantos, (2) batida e ritmo, (3) andamento, (4) dinâmica; escolher uma das opções fornecidas “sim”, “não” ou “não sei”. Se possível, forneça descrições ou explicações para suas respostas.
9. No geral, como se avalia o interesse deste aluno pela música?
10. Que outras informações ajudarão o professor de música na interação com este aluno ou na criação de um programa de música para ele?

Quadro 2: Formulário para avaliação da criança autista.
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de informações extraídas de Scott (2017, p. 36-39)

No Protocolo Organizador de Educação Musical Especial (PROEME), Oliveira e Parizzi (2023, p. 8) apresentam uma proposta de entrevista inicial (ver Quadro 3), que pode ser feita com o próprio aluno,

caso ele tenha condições de responder por si próprio, ou com os seus responsáveis.

Formulário de Avaliação Inicial

Nome	Nascimento
Escola/ Série	
Endereço	
Responsável	Contato

Referências musicais:

1. Quais as preferências/recusas musicais/sonoras dos responsáveis?
2. Quais as preferências/recusas musicais/sonoras do aluno?
3. Possui experiência musical? (em musicalização ou musicoterapia)
4. Possui familiares musicistas?
5. Possui instrumentos musicais em casa?
6. Como "mais" se envolve musicalmente? (cantando, tocando, dançando, ouvindo, improvisando, outros)

Referências gerais:

1. Possui alguma deficiência ou doença? Alguma hiper ou hipossensibilidade?
2. Faz uso de algum medicamento?
3. Possui algum tipo de alergia?
4. Possui alguma dificuldade motora, social, comunicativa, cognitiva, emocional ou outra?
5. Realiza intervenções/acompanhamentos/terapia?
6. Possui algum hiperfoco?

Referências familiares:

1. Qual a origem da família?
2. Possui irmãos?
3. Com quem o aluno fica a maior parte do tempo?

Quadro 3: Formulário de Avaliação Inicial proposto no Protocolo Organizador de Educação Musical Especial (PROEME). Fonte: Extraído de Oliveira; Parizzi (2023, p. 8-9)

Para iniciar o processo de planejamento de aulas, Hammel e Hourigan (2013) enfatizam a importância de que um perfil do aluno seja elaborado. Além disso, eles sugerem listas ou um esboço das necessidades específicas pessoais de comunicação, bem como das necessidades emocionais, acadêmicas, sensoriais e sociais, a fim de realizar as adaptações específicas em sala de aula e acomodações necessárias ao longo do desenvolvimento das aulas.

2.2 O Autista em Aula de Música

O desenvolvimento de interações positivas entre alunos e professores requer abordagens de ensino centradas no aluno[5] que motivem as crianças autistas a se juntarem a outras no fazer musical. Logo, a avaliação se constitui em um guia para que o professor assimile os padrões comportamentais de uma criança, suas potencialidades e limitações, a fim de encontrar estratégias para envolvê-la em atividades

[5] Carl Rogers, psicólogo estadunidense, além de desenvolver no campo da psicologia uma vertente humanista, com a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), criou conceitos sobre a autonomia na educação, em uma perspectiva do Ensino Centrado no Aluno. Para ele, "Não se pode ensinar, directamente, outra pessoa; apenas podemos facilitar a sua aprendizagem" (Rogers, 2003, p. 396). Desse modo, ele critica as propostas de educação que levam o estudante apenas a "reproduzir determinado material informativo", e propõe uma educação baseada na busca de uma aprendizagem significativa experiencial (Rogers *apud* Zimring, 2010, p. 37).

suficientemente desafiadoras, respeitando suas individualidades, utilizando a música para o estabelecimento de conexões interpessoais a partir da concepção de ambientes adequados, materiais educativos e intervenções personalizadas.

> Assim, visando a maior eficácia dos resultados das aulas de música para o desenvolvimento musical e geral do autista, é importante que o educador musical tenha consciência de duas questões fundamentais: a) como os principais comprometimentos existentes no autismo (comprometimentos comunicativos, comportamentais, sensoriais, e, em alguns casos, cognitivos) podem impactar a aula de música; e, b) que tipo de adaptações, tanto em relação às estratégias pedagógicas quanto em relação ao ambiente de aprendizagem, devem ser implementadas. (Oliveira; Parizzi, 2022, p. 138).

Considerando esse cenário, os autores supracitados elencam 10 estratégias básicas em relação às adaptações necessárias das abordagens pedagógicas e do ambiente de aprendizagem que podem beneficiar os alunos autistas. Apresentamos no Quadro 4, a seguir, resumidamente:

O autista em aula de Música: 10 estratégias básicas
1. Adaptar o ambiente de aprendizagem e as condições de ensino às particularidades das crianças autistas: ajustar luzes, número de alunos da turma, tamanho da sala, duração da aula etc.
2. Utilizar os comprometimentos decorrentes do autismo como matéria-prima para o desenvolvimento das aulas. As ecolalias podem ser transformadas pelo uso de gestos, inflexões, variações timbrísticas e de métrica. As estereotipias podem ganhar sentido musical, seja tocando um instrumento ou dançando.
3. Contar com um professor colaborador.
4. Estabelecer regras e rotinas.
5. Oferecer suportes visuais para que a criança compreenda a rotina e as tarefas.
6. Validar o bom comportamento das crianças autistas e o êxito nas atividades.
7. Manter uma boa relação com a família.
8. Imitar e instigar o potencial comunicativo da criança autista (cantando e imitando seus balbucios, vocalizações, sílabas, porém com variações intencionais) pode facilitar a sua atenção e aumentar a responsividade social geral.
9. Utilizar experiências musicais improvisativas.
10. Trabalhar de forma interdisciplinar com outros profissionais que atendem a criança.

Quadro 4: O autista em aula de Música: 10 estratégias básicas.
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de informações extraídas de Oliveira e Parizzi (2022, p. 140-144).

3. A Pesquisa "Tocando do jeito delas"

Participaram desta pesquisa 16 crianças autistas (quatro meninas e doze meninos), distribuídas aleatoriamente em dois grupos. As crianças do grupo 1 foram assistidas, no 1.º semestre de 2023, com 15 aulas de piano individuais e semanais ministradas pela pesquisadora, (sem a presença dos pais e/ou responsáveis), com duração de 30 minutos, no Centro de Musicalização Integrado (CMI), órgão complementar da Escola de Música da UFMG, contando com o suporte de uma acadêmica do curso de Bacharelado de Musicoterapia. As crianças do grupo 2 foram atendidas no 2.º semestre de 2023 seguindo os mesmos parâmetros. Critérios de inclusão: (1) diagnóstico de autismo, (2) idade entre três e cinco anos, (3) ausência de comorbidades associadas ao autismo, (4) ausência de experiência anterior com o instrumento piano ou com aulas de música em escolas especializadas.

Antes do início das aulas, foi realizada uma anamnese da criança, por meio de uma entrevista com os pais e/ou responsáveis utilizando questões similares às do formulário de avaliação inicial do Protocolo de Educação Musical Especial (PROEME) (Oliveira; Parizzi, 2023), com algumas adaptações. Os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a participação da criança na

pesquisa, o registro em vídeo das aulas para análises posteriores e divulgação acadêmico-científica.

Grupo	Quantidade de crianças	Idade			Sexo		Nível de suporte			Comunicação	
		3 anos	4 anos	5 anos	M	F	1	2	3	Verbal	Não verbal
1	8	1	6	1	7	1	7	1	0	7	1
2	8	7	1	0	5	3	6	2	0	6	2

Tabela 1: Síntese do perfil das crianças participantes.
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de informações coletadas na avaliação inicial.

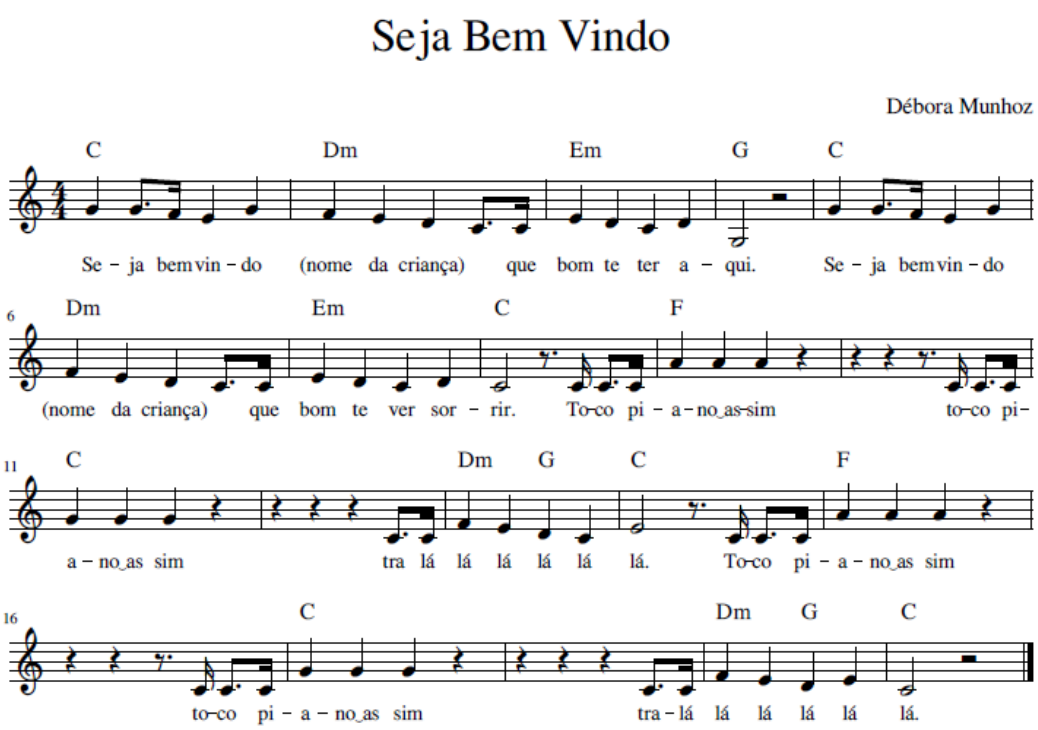
O ambiente destinado à realização das aulas foi uma sala pequena, com o mínimo de elementos à mostra, boa luminosidade e um espaço livre ao centro. Nessa sala havia um piano e duas banquetas, um armário e uma mesa pequena com três cadeiras.

4. Contribuições pedagógicas para a prática docente

Considerando a necessidade de rotinas estruturadas, uma vez que sequências lógicas colaboram para a autorregulação do autista, foram escolhidas duas canções: uma para iniciar as aulas – *Seja bem-vindo, amiguinho*[6], de Débora Munhoz, com adaptação na letra da música original (ver Partitura 1) – e outra para finalizá-las – *Samba da Despedida*, de Angelita Broock, Aaron Lopes, Caíque Veloso, Laura Cardoso, Regiana Carvalho, Roseane Ramos e Síndara Ivi (equipe da musicalização infantil da UFBA, 2014) (ver Partitura 2).

A música *Seja bem-vindo, amiguinho* foi escolhida no sentido de proporcionar à criança o estabelecimento de uma rotina para iniciar as aulas, saudá-la e convidá-la a interagir ao piano. Dessa forma, foi feita uma adaptação na letra da música original pela primeira autora, e, durante a execução do acompanhamento da música ao instrumento e do canto da melodia, foram realizadas pausas estimulando a criança a interagir. A música tem a seguinte letra: "Seja bem-vindo (nome da criança) que bom te ver aqui/ Seja bem-vindo (nome da criança) que bom te ver sorrir/ Toco o piano assim/ Toco o piano assim/ Tralalalalalalá". Quando é cantado "Toco piano assim", é feita a pergunta "Como toca?" seguida de silêncio para que a criança possa se expressar musicalmente.

[6] CD *Cantinho da Música*, faixa 1.



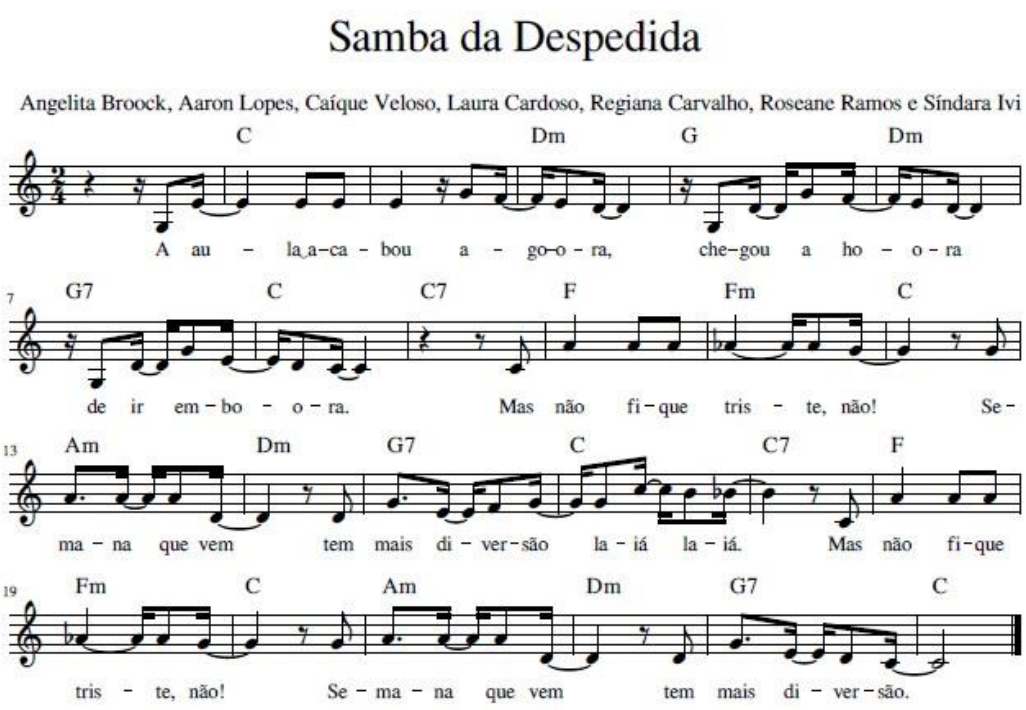
Partitura 1: *Seja bem-vindo, amiguinho*. Fonte: Edição Maria Teresa Neves.

A música *Samba da Despedida* foi escolhida para finalizar as aulas, a partir de uma experiência vivenciada com uma das crianças (ver Quadro 5, "E ele jogou um beijinho"), pelo ritmo envolvente e pela narrativa presente em sua letra, sinalizando uma sequência lógica de eventos: "A aula acabou agora/ chegou a hora de ir embora/ Mas não fique triste não/ Semana que vem tem mais diversão". Desenvolver a capacidade de compreender a interconexão dos eventos narrativos é significativo para crianças autistas, auxiliando em sua autorregulação e no entendimento de rotinas e sequências lógicas com início, meio e fim definidos (Scott, 2017, p. 212). As experiências lúdicas por meio narrativas musicais, sejam histórias ou pequenos roteiros, destinam-se a ajudar os alunos a compreender a interligação de uma série de eventos e a perceber padrões e sequências nas suas vidas diárias.

E ele jogou um beijinho…

Conheci a música Samba da Despedida quando comecei a acompanhar uma criança autista nas aulas de musicalização no CMI, no segundo semestre de 2022. Iniciei as aulas de piano da pesquisa, com as crianças autistas, em março de 2023. A princípio, eu havia definido somente a canção para iniciar as aulas. No dia 29/3, na quarta aula de uma criança não verbal, me veio o desejo de cantar essa música para me despedir dela e finalizar sua aula. A criança parecia sentir-se acolhida assentada nos cantinhos da sala. A parede parecia lhe abraçar. Cantei a capella a canção, e, à medida que percebemos (eu e a musicoterapeuta) o envolvimento do aluno, sempre atento ao nosso canto, fomos incorporando elementos, como percussão corporal, e ele discretamente foi se engajando na experiência musical, movendo também sua mãozinha no colo. Quando terminei de cantar, com vibração ele se levantou do chão, começou a pular e jogou um beijinho. Sua mãe, ao assitir à cena gravada, com emoção relatou: "foi a primeira vez que meu filho jogou um beijo". Fiquei impactada e não tive dúvida quanto à escolha dessa música para finalizar as aulas de todas as crianças durante a pesquisa.

Quadro 5: *E ele jogou um beijinho…* Fonte: Cena de aula da pesquisa "Tocando do jeito delas".



Partitura 2: *Samba da Despedida*. Fonte: Edição Maria Teresa Neves.

A seguir, detalharemos outras cenas de aula de música com as crianças autistas, descrevendo as contribuições pedagógicas, a partir das atividades que contemplaram as três modalidades de experiências musicais – criação, apreciação musical e performance (Swanwick, 1979). Essas cenas foram aqui organizadas em três categorias, conforme a modalidade de experiência musical enfatizada: (1) musicalizar por meio de cantorias - canções e inventos; (2) musicalizar por meio da apreciação musical; (3) musicalizar tocando piano. Destacamos que o processo de musicalizar pode e deve envolver a ativação de todas as modalidades de experiências musicais simultaneamente. Neste texto, organizamos as atividades nessas três categorias por uma questão de ênfase didática com que as modalidades foram abordadas. Serão apresentadas também orientações específicas, que certamente contribuirão para a prática docente com crianças autistas em sala de aula, em consonância com o aporte teórico referenciado.

4.1. Musicalizar por meio da cantoria: canções e inventos

Muitas crianças no espectro do autismo têm habilidades verbais limitadas. Estima-se que cerca de um terço a metade dos indivíduos com TEA não desenvolvem a fala funcional. Alguns desses indivíduos demonstram apenas comunicação pré-intencional para alcançar um item desejado, ou a comunicação pode demonstrar intenção por meio de comportamentos como olhares alternados e gestos convencionais, como apontar. Para muitos autistas, quando a fala se desenvolve, ela pode se limitar, principalmente, a verbalizações incomuns ou ecolálicas (Preston; Carter, 2009).

Pesquisas orientam e apoiam o uso de canções e do canto para ajudar crianças com autismo a adquirir a linguagem. Schon *et al.* (2008, p. 976) enumeram como as canções podem contribuir para a aquisição da linguagem de diversas maneiras. Inicialmente, os aspectos emocionais de uma música podem

aumentar o nível de excitação e atenção. Em segundo lugar, do ponto de vista perceptivo, a presença de contornos de altura pode melhorar a discriminação fonológica, uma vez que a mudança de sílaba é frequentemente acompanhada por uma mudança de altura. Finalmente, o mapeamento consistente da estrutura musical e linguística pode otimizar o funcionamento dos mecanismos de aprendizagem.

Shore (2003, p. 104) compartilha a experiência de aula de música com uma criança autista com a qual as comunicações foram cantadas. Ele observou que, se utilizasse a linguagem falada, a criança perdia o interesse e mergulhava em seu mundo interior. Outro exemplo citado pelo autor foi o de uma criança que, embora não tivesse a fala funcional, possuía um vasto repertório de canções. Ele sugere que, com crianças de fala limitada, muitas vezes é possível fazê-las suprir as palavras que faltam no texto de uma música que elas conhecem, interrompendo repentinamente a música e o acompanhamento em pontos de "tensão máxima", ou seja, nas últimas notas de uma cadência, por exemplo. Situação semelhante é descrita no Quadro 6, *Brilha, Brilha Estrelinha*. Logo, a música se apresenta como um meio alternativo de comunicação para crianças autistas que não são verbais e, para outras, pode colaborar para a organização da comunicação verbal.

Brilha, brilha estrelinha…
Durante as aulas, às vezes a professora tocava e cantava para uma criança não verbal a música "Brilha, brilha estrelinha". Ele esboçava reações diversas, como sorriso, bocejava, deitava no tapete. Ao retornar para a fase de follow-up *da pesquisa, após quatro meses sem aula de piano, a criança ficou o tempo todo assentado no banquinho do piano e atenta a tudo. A professora, então, tocou somente a melodia da música "Brilha, brilha estrelinha" ao piano e interrompeu antes de tocar a última nota. A criança a surpreendeu finalizando a canção, tocando a última nota da música ao piano – a tônica (capacidade não verbal expressiva). Ainda que ele não tenha completado com palavras (criança não verbal), ele se comunicou por meio da música, demonstrando regulação temporal, atenção e engajamento na experiência musical, por meio da apreciação musical.*

Quadro 6: *Brilha, brilha estrelinha…* Fonte: Cena de aula da pesquisa "Tocando do jeito delas"

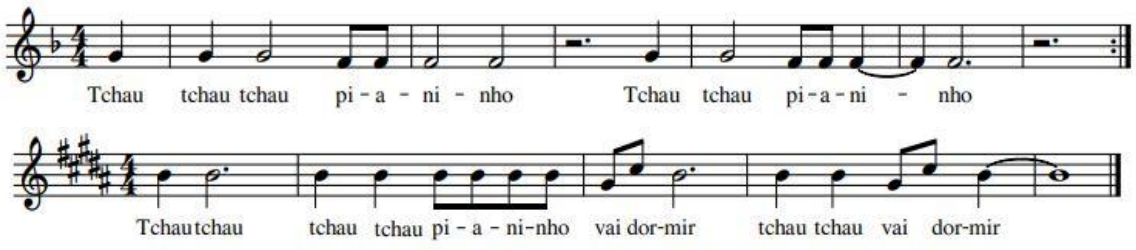
As canções e o canto têm o potencial de estabelecer uma ponte com a comunicação verbal. As crianças gostam de ouvir suas músicas favoritas e muitas vezes são vistas sorrindo, batendo palmas e acrescentando movimentos para acompanhar as ações dessas músicas. À medida que se sentem confortáveis com essas experiências, elas acrescentam vocalizações a essas ações. No princípio, as respostas vocais iniciais de uma criança podem ser involuntárias. Com a exposição consistente à música, essas inflexões vocais tornam-se intencionais e autoexpressivas e comunicam o prazer e o engajamento no fazer musical. Com o tempo, elas podem começar a reproduzir a melodia e até a letra de suas músicas favoritas (Scott, 2017, p. 65).

Outro aspecto que deve ser observado além da reprodução de canções, por meio do canto imitativo, são as criações vocais por meio do canto espontâneo. O canto espontâneo, dimensão significativa da musicalidade espontânea da criança, é uma forma importante de expressão, tão relevante quanto o desenho, a gestualidade e o comportamento infantil. Associada muitas vezes ao ato de brincar, essa música flui rapidamente, sendo complexo registrá-la ou mesmo observá-la (Parizzi, 2009, p. 106). "A música da criança é fugaz na medida em que ela ocorre muitas vezes de maneira imprevisível, podendo ser interrompida pela criança sob qualquer pretexto, o que dificulta o seu registro" (Dowling, 1984 *apud* Parizzi, 2009, p. 106).

Essa produção vocal da criança, o canto espontâneo, surge por volta de um ano e meio de idade e tem um curso evolutivo previsível. Parizzi (2009) apresenta características peculiares do canto espontâneo de crianças de dois a três anos, de crianças de três a quatro anos e de crianças de cinco a seis anos. Considerando a faixa etária deste estudo, elencaremos brevemente as particularidades do canto espontâneo das crianças de três e quatro anos. De acordo com a autora supracitada, por volta dos três anos de idade, a criança já reproduz ou imita inteiramente canções de sua cultura. O ritmo e o contorno melódico são apreendidos mais rapidamente e, da mesma forma que as crianças começam a delinear um final previsível para suas histórias, seus cantos passam a apresentar um direcionamento rítmico-melódico cada vez mais evidente. No Quadro 7, *Tchau, tchau pianinho*, apresentamos um exemplo de canto espontâneo que se insere na categoria de "canções imaginativas ou narrativas" (Parizzi, 2009), como veremos adiante.

Tchau, tchau pianinho...

A música Samba da Despedida *era executada ao fim da aula, quando a criança permitia. Muitas vezes, impaciente, antes que a professora começasse a tocar e a cantar, o aluno se despedia do piano cantando suas próprias criações (canto espontâneo), enquanto fechava o instrumento. Foram registradas duas de suas composições – a primeira no início da participação da criança na pesquisa e a segunda mais no final do processo.*



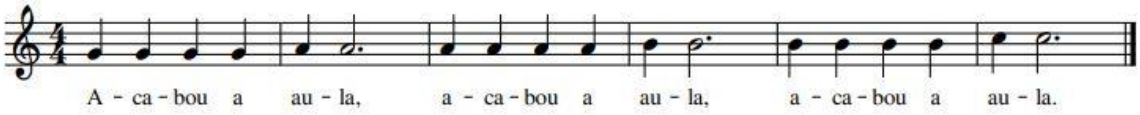
A partir da análise, é possível perceber o direcionamento rítmico-melódico cada vez mais evidente, o entendimento do senso de conclusão e avanços em relação ao desenvolvimento de sua comunicação verbal a partir da elaboração de pequenas frases, uma vez que a criança apresentava desafios na linguagem.

Quadro 7: *Tchau, tchau pianinho*... Fonte: Cena de aula da pesquisa "Tocando do jeito delas".

Nessa faixa etária, surgem duas modalidades de canto espontâneo: o *pot-pourri* criado a partir de fragmentos de canções conhecidas, isto é, palavras, linhas melódicas e células rítmicas são "misturadas, alternadas, separadas e unidas novamente de uma nova maneira, constituindo-se assim uma ideia original" (ver Quadro 8, *Acabou a Aula*); e a canção "imaginativa ou narrativa" por meio da qual a criança conta suas próprias histórias (ver Quadro 9, *Passarinho quer voar*, e Quadro 7, *Tchau, tchau pianinho*…), ou seja, qualquer palavra ou trecho de canções conhecidas pode ser incorporado às canções imaginativas, desde que se encaixe na história (Moog, 1976 *apud* Parizzi, 2009, p. 124-125).

Acabou a aula…

A criança saiu da sala cantando: "acabou a aula, acabou a aula, acabou a aula". Sua mãe, ao encontrá-la, disse assim: "agora terei que aguentar essa ecolalia pelo resto do dia". O que ela chamou de ecolalia chamamos de canto espontâneo.



Esse canto espontâneo surgiu na quinta aula, após a professora ter cantado a música Samba da Despedida*, ao finalizar a aula. Duas das músicas trabalhadas nessa aula apresentavam movimento sonoro ascendente (escala), o que pode ter servido de "inspiração" para esse canto espontâneo da criança. Foram elas:* História de Naamã*, composição de Maria Lüdtke, e* O Sabiá*, composição de Carmen Metting. A primeira frase do* Samba da Despedida *pode ter sido o mote: "A aula acabou".*

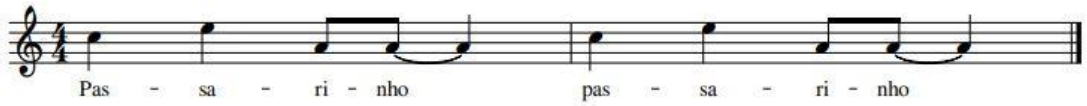
Vale destacar que essa criança apresentava desafios de linguagem, como ecolalia e dificuldade de formular frases e narrativas. Nas aulas iniciais, a criança externava seus interesses por meio de palavras soltas. Logo, a construção dessa pequena frase – "acabou a aula" – indica avanços em relação à comunicação verbal. Por meio do seu canto, a criança demonstrou compreensão da música de sua cultura "tonal" pelo senso de conclusão (dominante para a tônica), criou uma melodia ascendente, contrastes de andamento e de altura.

Quadro 8: *Acabou a aula...* Fonte: Cena da pesquisa "Tocando do jeito delas".

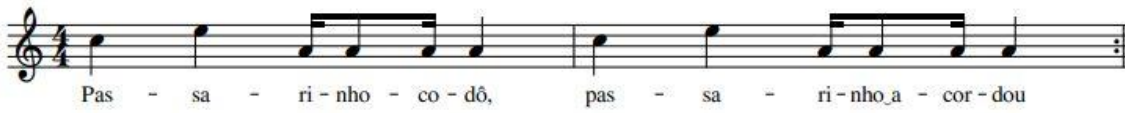
A atividade de criação parte do que já existe. O repertório de memórias arquivado por meio de experiências anteriores é responsável por fornecer a "matéria-prima" para todas as ações, ideias e pensamentos da criança. "Muitas vezes, as linhas melódicas criadas contam com apenas dois ou três sons diferentes, em sintonia com a percepção, experiência e modo de expressar infantis" (RCNEI, 1998, p. 62).

Passarinho quer voar…

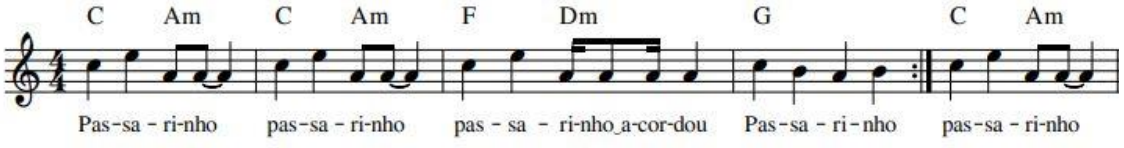
Para trabalhar o parâmetro do som "altura" (grave e agudo), a professora contou a História do Leão e do Passarinho *(Drummond, 2007, p. 31-33), incentivando a criança a conhecer e explorar as regiões do piano. Após tocar o registro agudo do piano, a criança saiu caminhando pela sala e cantou a palavra "Passarinho" na seguinte linha melódica:*



Na aula seguinte, a professora cantou a música Sabiá*, de Carmen Metting, e, na frase "já vai dormir", a criança pediu para apagar as luzes da sala. A professora cantou, então, a composição* Passarinho*, da criança. Quando as luzes foram acesas, a criança, festivamente, correu para o piano, começou a tocar na região média e, enquanto pulava, cantou: "Passarinho codô" (passarinho acordou), utilizando a mesma melodia apresentada anteriormente, porém com variação rítmica.*



Com base nas ideias apresentadas pela criança, as duas frases – "passarinho" (A) e "passarinho acordou" (A') – foram unidas. A professora harmonizou a melodia e acrescentou uma finalização.



Em um momento de desorganização (colapso) dessa criança em uma aula posterior, a professora executou ao piano sua composição. Ouvir sua música pareceu lhe trazer conforto e alívio, de modo que ela se acalmou e conseguiu continuar participando da aula.

Quadro 9: *Passarinho quer voar...* Fonte: Cena de aula da pesquisa "Tocando do jeito delas".

4.2 Musicalizar por meio da apreciação musical

A habilidade das crianças para ouvir música depende de suas experiências musicais anteriores e da sua capacidade de se concentrarem no que ouvem (Ockelford, 2000). Ouvir música exige que as crianças concentrem a sua atenção no som, se lembrem do que ouviram e respondam de forma musicalmente apropriada. Essas respostas inevitavelmente serão variadas e dispensam a comunicação verbal (Scott, 2017, p. 106).

> A audição musical, por definição, é uma experiência musical e nunca poderá ser abordada de maneira teórica. Por outro lado, também não poderá constituir uma atividade passiva, devendo ser ativa a ambos níveis, físico e mental. Ou seja, o corpo está ativo através do canto, do movimento, da execução instrumental, da percussão corporal, mas a mente também está ativa através dos processos cognitivos e afetivos. É a interação dos dois níveis que levará à compreensão musical. (Wuytack; Palheiros, 1995 *apud* Bastião, 2009, p.26).

As crianças autistas geralmente apresentam habilidades motoras limitadas. Isto é evidenciado no início do seu desenvolvimento, começando com desafios nos movimentos necessários para engatinhar ou andar quando mais novas. À medida que elas crescem, experimentam desafios em relação ao controle motor básico, como falta de coordenação global e dos membros, controle postural precário, lentidão de respostas motoras, marcha "desajeitada" e tônus muscular alterado (Scott, 2017).

Atividades que integram música e movimento oferecem caminhos para que as crianças autistas melhorem as habilidades motoras grossas e finas, o equilíbrio, a postura, a imitação e a atenção conjunta. Scott (2017, p. 166) observa que, enquanto participam de atividades musicais, os alunos adquirem habilidades relacionadas à consciência corporal (como o corpo se move), à consciência espacial (como o corpo se move no lugar e no espaço), exploram a noção de esforço ou energia (força, velocidade e peso) e fortalecem os relacionamentos (movendo-se sozinhos, com parceiros ou em grupos).

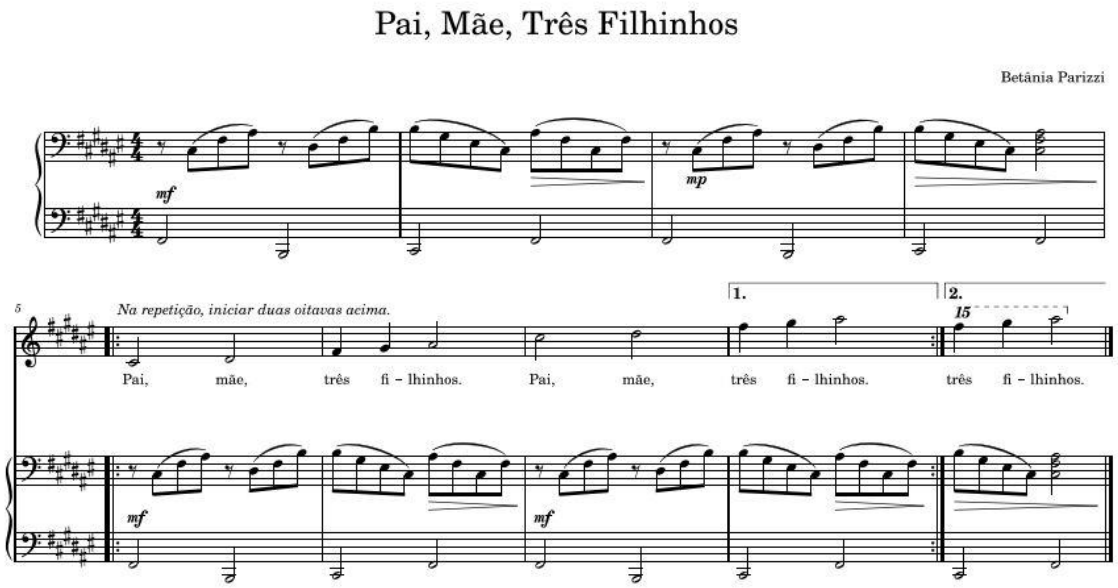
No Quadro 10, *Pai, mãe, três filhinhos*, oferecemos um exemplo de uma atividade de apreciação musical, ou seja, de audição ativa que envolveu respostas motoras, afetivas, estéticas e cognitivas à música. É possível perceber que a criança se expressou intensamente de forma não verbal, demonstrou regulação temporal com o estabelecimento do pulso e percepção do fraseado, explorou o espaço, percebeu **gestálticamente** as estruturas organizadoras do teclado, tudo isso por meio vivência corporal.

Bruscia (2014, p. 228) descreve a experiência de ouvir música ativamente como uma experiência receptiva e delineia alguns objetivos: promover a receptividade; evocar respostas corporais específicas; estimular ou relaxar uma pessoa; desenvolver habilidades auditivas/motoras; evocar estados e experiência afetiva; explorar ideias e pensamentos de outras pessoas; facilitar a memória, a reminiscência e a regressão; evocar imagens e fantasias; promover conexões interpessoais. No Quadro 11, *Vrum-vrum, bi-bi... lá vai o carrinho!*, foi possível proporcionar à criança autista a vivência dos parâmetros musicais (altura, duração e intensidade), por meio da atenção conjunta mediada pela atividade de apreciação musical, assim como no exemplo apresentado no Quadro 10.

Pai, mãe, três filhinhos...

A música Pai, mãe, três filhinhos, *composição de Betânia Parizzi (2020b), foi apresentada a uma criança autista de quatro anos em sua primeira aula de piano. Assentada com a criança no banco do piano, a professora, visando ao entendimento da geografia do teclado (as duplas e os trios de teclas pretas), cantou e tocou a melodia no instrumento. O aluno experimentou executar a música uma vez sozinho, do grave para o agudo, e, quando lhe foi proposto realizar o retorno da região aguda para a região grave tocando "Três filhinhos, mãe, pai", ele desceu sozinho do banco do piano, começou a caminhar e dizer palavras aleatórias das coisas que ele observava na sala, demostrando desinteresse. Nesse momento, a professora recomeçou a tocar a música e a cantar sozinha "Pai, Mãe, Três Filhinhos", e, no mesmo instante, a criança se engajou na experiência musical:*

"As habilidades musicais do aluno foram reveladas imediatamente, como afinação precisa ao cantar a escala pentatônica, a manutenção da regularidade do tempo e as condições motoras plenas para executar a obra musical ao piano […]. Houve uma grande mobilização motora: gestos coreográficos singulares. Mesmo dentro da estereotipia, ele criou uma coreografia para a música. Para as palavras "pai" e "mãe", ele realizou gestos mais curtos, com a mesma duração sonora das duas palavras ("pai" e "mãe"); para "os três filhinhos", ele deu três giros rápidos e contínuos com o corpo, demonstrando plena consciência do texto da música e, principalmente, do fraseado musical" (Neves et al.*, 2023b).*



Harmonização e melodia da Música *Pai, Mãe, três filhinhos*, de Betânia Parizzi. Edição Carlos Freitas

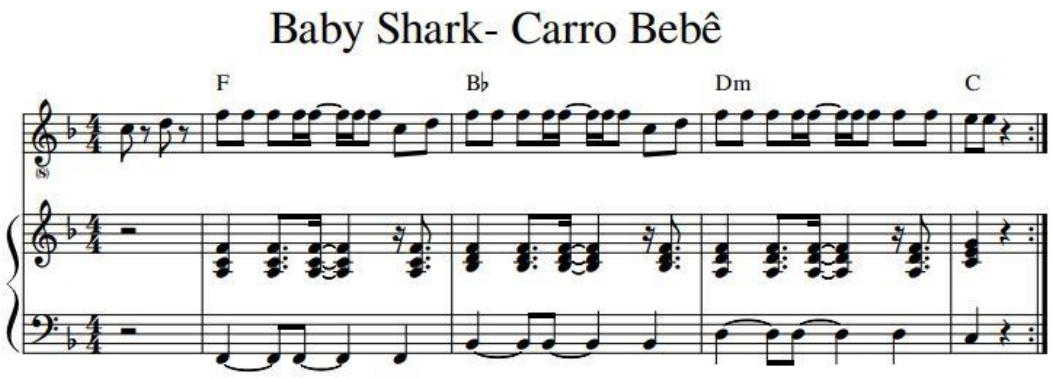
Quadro 10: *Pai, mãe, três filhinhos...* Fonte: Cena de aula da pesquisa "Tocando do jeito delas".

Scott (2017, p. 107-108) destaca que, para avaliar a receptividade de uma criança autista à música e às atividades planejadas, é fundamental observar como ela responde aos sons monitorando sua linguagem corporal e atentando às suas respostas (vocalizações, expressões faciais, gestos). Algumas crianças demonstram seu prazer por meio de olhares, sorrisos; outras indicam seu descontentamento por meio de ações motoras (afastando-se da fonte sonora ou tapando os ouvidos com as mãos, nos casos de hipersensibilidade) e validam a sua compreensão de elementos expressivos da música através do movimento (tendem a movimentos rápidos com músicas que tenham conotação enérgica, enquanto se movimentam com tranquilidade em resposta a músicas lentas).

Vrum-vrum, bi-bi… lá vai o carrinho!

Uma criança autista de quatro anos, não verbal, parecia vocalizar sons de carros nas aulas. Sua mãe relatou que a criança tinha hiperfoco em carros e gostava de ouvir músicas de Baby Shark. A professora arriscou a música Carro Bebê, *que utiliza a melodia de Baby Shark. Ao tocá-la pela primeira vez na aula, a criança começou a correr pela sala e esboçou um largo sorriso. A professora convidou a criança para dançar, enquanto a musicoterapeuta improvisou um acompanhamento ao piano, conforme apresentado na partitura deste Quadro 11. A professora brincou com a criança imitando sons de carro. A criança, imersa na experiência musical, explorou o espaço da sala, vivenciou corporalmente a canção por meio de gestos singulares, ajustando sua coreografia à pulsação (regulação temporal).*

A musicoterapeuta mudou o padrão rítmico, marcando somente o pulso com os acordes da harmonia, espelhando a energia da movimentação da criança. A profissional acelerou novamente o andamento, voltando a realizar o padrão rítmico inicial, mas intercalou com um som de intensidade forte e ritmo acelerado. A seguir, ela interrompeu esse som, fazendo uma breve pausa suficiente para atrair a atenção da criança, que caminhava em direção ao piano e começava a tocar na região aguda, interagindo com ela. O esforço para harmonizar a energia do aluno com a música não apenas fomentou a autoconsciência dos parâmetros do som (andamento e intensidade), mas também ampliou sua percepção, convidando-o a uma conexão mais profunda com sua própria expressão musical e corporal.



Partitura editada por Maria Teresa Neves.

Quadro 11: *Vrum-vrum, bi-bi... lá vai o carrinho!* Fonte: Cena de aula da pesquisa "Tocando do Jeito delas"

No Quadro 12, *Ode to Joy*, descrevemos o aumento de engajamento de uma criança a uma atividade proposta em aula a partir de uma conversa que a pesquisadora teve com a mãe desse aluno.

Ode to Joy…

O aluno, apesar de participar das aulas, se dispersava com facilidade. Buscando compreender seus interesses musicais, a professora conversou com a mãe. Ela comentou que o filho gostava de ouvir música clássica no canal do YouTube BabyEinstein. Ao visitar o canal, a professora percebeu que as músicas do repertório erudito eram apresentadas com uma variedade de timbres e resolveu incluir o xilofone na aula. Ela deixou o instrumento "escondido" debaixo de uma mesinha, mas foi a primeira coisa que a criança encontrou ao entrar na sala: o "txilol".

O vínculo foi fortalecido a partir do xilofone, e trocas significativas aconteceram por meio da atenção conjunta. A professora começou a tocar ao piano a música Ode to Joy, *e a criança engajou na experiência musical deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pelas sensações que a música lhe comunicou. A criança cantou a melodia fazendo boca chiusa, tocou tanto no xilofone quanto no piano (teclas e martelos) as células rítmicas da música, explorou intensidades diversas a partir de um jogo de improvisação e assumiu o comando da atividade, transformando-se em um maestro, regendo a professora e a musicoterapeuta por meio de gestos singulares.*

Quadro 12: *Ode to Joy…* Fonte: Cena de aula da pesquisa "Tocando do jeito delas"

As crianças também podem apresentar respostas emocionais não derivadas intrinsecamente da música (das qualidades dos próprios sons), mas através da associação com um determinado evento, atividade, pessoa ou lugar. Por exemplo, uma música de "adeus", usada em situação de despedida, pode evocar um sentimento de tristeza por si só (Ockelford, 2000, p. 202). Relatamos, no Quadro 13 (*Samba*

da Despedida), um exemplo que ilustra essa situação.

Samba da Despedida...

A música Samba da Despedida *foi escolhida para finalizar as aulas de piano. Quando a professora tocava o primeiro acorde da canção executando o ritmo de samba, o aluno ficava desapontado. Várias foram as suas reações para expressar sua tristeza ao longo do semestre, enquanto a professora cantava: ele reagia virando de costas, sentava-se no chão em um canto da sala e escondia o rosto entre as pernas enquanto chorava, e dizia que não queria ir embora. Com intenção de superar esse desafio, a professora diversificou as atividades com a canção, cantando* a capella *e fazendo percussão corporal. Assim, ela obteve, algumas vezes, respostas da criança por meio da exploração de recursos da voz (sons guturais) e movimentos corporais. Na sala havia um relógio na parede, e, em uma das últimas aulas, a professora lhe explicou que, quando o ponteiro maior chegasse no número 6 (a aula tinha duração de 30 minutos), a aula seria encerrada.*

No final da aula seguinte, quando a professora tocou o acorde como de costume, a criança olhou para o relógio e disse: "Acabou, tchau, não precisa tocar", foi caminhando em direção à porta e saiu cantando a canção sozinho no corredor. Ao encontrar sua mãe, ele disse que havia ganhado 10 estrelas, reconhecendo por si próprio seu comportamento positivo. Já era noite. A professora lhe acompanhou até a saída, olhou para o céu e disse que ele havia ganhado uma constelação. Na aula seguinte, repetindo o mesmo comportamento positivo ao fim da aula ao encontrar sua mãe, ele olhou para céu e disse "ganhei uma estrelação". O ato de acompanhar no relógio o tempo transcorrido de aula pareceu lhe trazer conforto e o ajudou em sua autorregulação.

Quadro 13: *Samba da Despedida*… Fonte: Cena de aula da pesquisa "Tocando do jeito delas"

Ao observar as respostas de cada aluno à música, os professores aprendem quais crianças são mais sensíveis a estímulos específicos e podem introduzi-los na aula de música com moderação, aumentando gradualmente o tempo gasto em atividades distintas à medida que as crianças se tornam menos sensíveis. Scott (2017, p. 108) recomenda que, independentemente de os alunos reagirem de forma exagerada ou insuficiente ao ouvirem música, os professores continuem a introduzir oportunidades para que eles participem de experiências de apreciação musical, mesmo quando as crianças apresentam resistência. A persistência muitas vezes é recompensada.

Scott (2017, p. 111-119) apresenta algumas orientações para que os professores promovam atividades de apreciação musical com crianças autistas, sintetizadas no Quadro 14, a seguir:

1. As crianças devem ser expostas diariamente a uma ampla variedade de gêneros e estilos musicais;

2. O ritmo das músicas escolhidas deve ser ligeiramente mais rápido do que o pulso interno da criança. Isso desvia sua atenção do seu mundo interior para o ambiente exterior e incentiva o ajuste de seu ritmo ao da música;

3. Músicas orquestrais ou que apresentam uma variedade de instrumentos podem provocar sobrecarrega sensorial. Logo, os professores devem optar por experiências auditivas que contenham um único instrumento e, aos poucos, inserir variações de instrumentação ao repertório, observando as reações das crianças;

4. Os alunos devem ouvir obras completas, inicialmente mais curtas, para aprender a discernir auditivamente o sentimento de início, meio e fim retratado pelos sons e usar essa informação para compreender as rotinas da aula;

5. A escuta ativa oferece às crianças oportunidades de se envolverem em atividades multissensoriais, integrando os sentidos psicomotores, visuais, táteis e auditivos. Logo, as crianças devem ser orientadas a se expressarem por meio do movimento;

6. Os alunos precisam de múltiplas oportunidades para ouvir as mesmas seleções de obras musicais, para que elas passem a fazer parte de seu repertório. Atividades diversificadas devem ser propostas com a mesma peça musical para que as crianças se familiarizem com as músicas, evitando a associação de atividades ou rotinas específicas com peças musicais específicas.

Quadro 14: Orientações para a atividade de apreciação musical com crianças autistas. Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de informações extraídas de Scott (2017, p. 111-119)

As atividades de apreciação musical oferecem caminhos para interações positivas entre professores, cuidadores e crianças autistas, ajudando essas crianças a estabelecer conexões sociais por meio da experiência musical.

4.3 Musicalizar tocando piano

Tocar instrumentos musicais é uma forma de proporcionar experiências de aprendizagem ativa para alunos com TEA. Essa experiência musical permite que as crianças não verbais e que têm dificuldades de comunicação se envolvam em "protoconversações"[7] com seus professores e colegas, engajando musicalmente em conversas e trocas significativas, sem envolver um sistema de comunicação elaborado (NEVES *et al*., 2023b). O prazer que os alunos com TEA obtêm ao tocar instrumentos musicais motiva-os a permanecerem focados nas atividades e a interagir com outras pessoas. Experiências bem-sucedidas em aulas de música ajudam esses alunos a adquirir um sentimento de realização, o que resulta num aumento da autoconfiança e da autoestima por meio da participação ativa (Nordoff; Robbins, 2007).

A literatura aponta que o piano é muitas vezes a primeira escolha de instrumento para crianças com TEA, particularmente aquelas com ouvido absoluto, porque oferece imediatismo e consistência no som, já que, ao pressionar uma determinada tecla, a altura gerada será sempre a mesma, independentemente da técnica utilizada (Ockelford, 2009). O padrão de organização das teclas do piano pode aumentar a motivação do autista, uma vez que eles possuem extrema predileção pela sistematização (Silarat, 2020). Além disso, o tamanho e a materialidade do piano promovem a interação entre os professores e os alunos por meio de atividades de atenção conjunta (Ockelford, 2013).

Nas aulas ministradas às crianças autistas, o piano foi utilizado não apenas convencionalmente para a performance de peças de um repertório, mas também foram exploradas técnicas estendidas[8] no ensino do instrumento. Como principal referência para o desenvolvimento das atividades, utilizamos o livro *PianoBrincando*, de autoria das professoras Betânia Parizzi e Patrícia Furst Santiago, "por seu caráter lúdico, criativo e por estar fundamentado em paradigmas contemporâneos das neurociências em relação à plasticidade cerebral" (Parizzi, 2022, p. 93). Esse livro foi concebido para o público infantil, crianças entre quatro e dez anos de idade, e tem como objetivo proporcionar "a professores e a seus alunos de piano um aprendizado ordenado, progressivo e feliz, abrindo espaço para o contato com linguagens musicais não tradicionais e para o desenvolvimento da capacidade criativa de todos" (Parizzi; Santiago, 2021, p. 5).

Outros livros[9] e materiais voltados ao público infantil também foram utilizados e adaptados, sempre considerando as necessidades e as singularidades dos alunos, proporcionando práticas lúdicas. Logo, o instrumento esteve à disposição da criança, para que ela pudesse explorá-lo expressando sua subjetividade de forma genuína e autêntica: "tocando do jeito dela", como se fosse um dos seus brinquedos.

Com base no livro *PianoBrincando* (Parizzi; Santiago, 2021, p. 13-22), as primeiras atividades que desenvolvemos em nossas aulas com as crianças autistas estiveram relacionadas à exploração do piano: (1) conhecimento dos componentes do mecanismo de ação do instrumento; (2) a história do piano; (3) a exploração das possibilidades sonoras do instrumento. "Por exploração do piano, entende-se um conjunto de atividades que expõem o instrumento aos alunos iniciantes, o que representa uma oportunidade de conhecê-lo de forma interessante e lúdica" (Santiago, 2021, p. 81).

[7] Protoconversações são intenções comunicativas de crianças desde idades muito precoces. Os gestos, as expressões faciais, o olhar do bebê constituem formas de comunicar intenções. Combinado à comunicação não verbal, o bebê passa a produzir vocalizações com entonações marcadas. Assim, os adultos compreendem mais facilmente suas intenções e podem conversar com elas (Borges; Salomão, 2003, p. 329).

[8] Técnicas estendidas, ou técnicas expandidas, é toda forma não tradicional de se utilizar o instrumento respeitando suas possibilidades físico-acústicas (Pontes, 2010).

[9] *Meu Piano, Meu Brinquedo* (Drummond, 2007), *Amigos do Piano* (Lage; Ribeiro, 2019), *My First Piano Adventures* (Faber; Faber, 2006), *Piano Pérolas 2: Bichos do Ar, da Terra e do Mar* (Reis; Botelho, 2023), *Palitos Chinos* (Gainza, 1987).

Para proporcionar às crianças o conhecimento dos componentes do mecanismo de ação do piano ao longo da aula, retiramos as tampas que recobrem as partes inferior e superior do piano vertical para os alunos visualizarem o instrumento por dentro. As crianças sempre demonstraram encantamento, curiosidade e, por mais que às vezes ficassem perplexas ao olharem o piano aberto, sempre se aproximavam, queriam pegar os martelos, entender como o som era produzido, em especial, uma criança que tinha hiperfoco em máquinas. Houve, porém, uma situação de assombro diante da atividade, e uma criança teve um colapso, como relatado no Quadro 15, *Piano Pelado*.

Piano Pelado…

A aula transcorria com tranquilidade, e, apesar de ser sua primeira aula, a criança logo estabeleceu vínculo com a professora, participando das atividades propostas. Ao fim da aula, na atividade "Piano Pelado", ao ser retirada a tampa superior do piano, a criança, ao olhar para o instrumento, começou a gritar, se jogou no chão, tirou os sapatos, lançou-os pela sala e chorou desesperadamente. Sem entender, a professora o acolheu protegendo para que ele não se machucasse ao se debater no chão e foi tentando acalmá-lo. Apesar da comunicação verbal limitada, com as mãozinhas ele apontava para a região superior do piano enquanto chorava. A professora colocou a tampa superior de volta no piano e a criança se acalmou.

Ao fim da aula, a professora chamou sua mãe e conversou sobre a situação ocorrida. Ela lhe explicou que a criança tinha rigidez comportamental e que, provavelmente, como durante a aula ele viu o piano fechado, guardou essa imagem como padrão. Ela alertou a professora para que, sempre que fosse fazer alguma atividade diferente, antecipasse a informação conversando com ele. Com a presença da mãe na sala, a professora abriu novamente o piano e a criança ficou tranquila.

Em todas as aulas seguintes, a criança pedia que o piano ficasse sem a tampa superior. Ele batia no móvel do piano (toc-toc) e dizia: "Abiii". Em uma aula em que essa criança, por acaso, desmontou um xilofone, explorando-o, ele começou a chorar segurando as placas de madeira. A professora lhe explicou que o instrumento não havia quebrado, era só montar novamente igual ao piano, e ele se acalmou.

Quadro 15: *Piano Pelado*... Fonte: Cena de aula da pesquisa: "Tocando do jeito delas"

Algumas crianças autistas resistem à mudança, como apresentado na cena do Quadro 15. Elas dependem de rotinas e padrões para ajudá-las a organizar seus mundos. Mudanças na rotina ou no ambiente físico podem resultar em sofrimento extremo. Isso pode ser devido, em parte, à sensibilidade à estimulação sensorial, resultando em situações em que a criança não consegue responder adequadamente (APA, 2014, p. 54). Logo, é importante que o professor antecipe as informações, ajudando a criança a prever o que acontecerá, de modo que ela possa controlar os seus estados de excitação.

Identificados os mecanismos mais importantes – o móvel e a estante de partituras, as cordas e os martelos, a tábua harmônica, as 88 teclas que formam o teclado e os pedais –, as crianças desfrutaram da experiência de explorar as possibilidades sonoras criativamente por meio de técnicas expandidas (Parizzi; Santiago, 2021 p. 22).

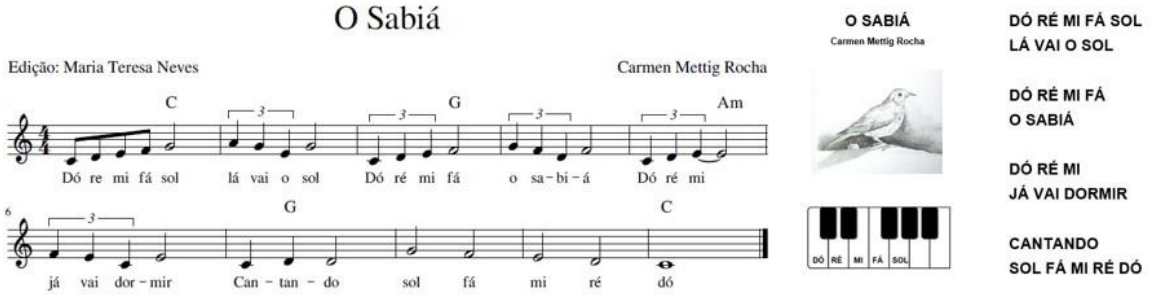
> Explorar o piano criativamente representa uma experiência musical que proporcionará aos alunos o estabelecimento de laços afetivos e familiaridade com o instrumento. Ao criar música valendo-se da exploração do piano, os alunos poderão desenvolver a imaginação sonora, bem como diversos elementos musicais que possam estar incluídos na experiência. […] Do ponto de vista da interação humana, a exploração do piano poderá prover uma oportunidade de comunicação, convívio e diálogo entre professor e alunos e entre colegas (Santiago, 2021, p. 85).

Considerando o interesse das crianças autistas pelo padrão visual de organização das teclas e sua sistematização (relação entre teclas brancas e pretas), outro conteúdo abordado nas aulas foi a "geografia do teclado". Santiago (2021, p. 86) destaca que "é fundamental que os alunos iniciantes explorem todo o âmbito do teclado, escutem, reconheçam suas características sonoras e desenvolvam a sensação tátil dos dedos nas teclas". Logo, com o intuito de promover experiências envolvendo todo o campo de ação sonora do teclado, realizamos algumas atividades baseadas nos seis aspectos gerais da geografia do teclado, propostos por Santiago (2021, p. 86-87): (1) escala geral do teclado; (2) quantidade de teclas; (3) padrão visual do teclado e relação entre teclas brancas e pretas; (4) nomeação e localização das teclas/notas pretas e brancas; (5) grupos ou famílias do teclado; (6) movimentos melódicos.

A música *O Sabiá* (Carmen Mettig), apresentada no Quadro 16, foi ensinada ao aluno por imitação, com o objetivo de ordenar as notas musicais e nomear as teclas brancas do piano.

O Sabiá…

O aluno de três anos ordenou os cartões com os nomes das notas musicais devido à sua facilidade de memorização de letras e números (hiperlexia). No intuito de nomear e localizar as notas no teclado, a professora trabalhou a música O Sabiá, *de Carmen Mettig. Enquanto a criança ordenava as notas em um quadro magnético, ela cantava a melodia, e a musicoterapeuta a acompanhava ao piano. Posteriormente, a criança localizou as notas nas teclas de um teclado grande feito de papelão. A professora cantou com a criança a canção e a convidou para tocar ao piano. A criança tocou somente os trechos da música em que apareciam sequências dos nomes das notas musicais, e, nos demais trechos, foram inventados gestos (transcrição e adaptação de material feito pela professora).*



Quadro 16: *O Sabiá*... Fonte: Cena de aula da pesquisa "Tocando do jeito delas"

Para Santiago (2021, p. 117), o professor de piano poderá estabelecer a construção de experiências musicais abrangentes para seus alunos iniciantes por meio de práticas lúdicas: (1) aprendizado por imitação; (2) tocar de ouvido; (3) jogos; (4) processos criativos.

O aprendizado por imitação integra a percepção auditiva (ouvir), visual (ver), cinestésica (sentir) e o reconhecimento prévio de todos os aspectos contidos na peça musical que será tocada (Santiago, 2021, p. 118). Desse modo, proporciona o "desenvolvimento das competências técnico-musicais básicas compreensão musical e desenvoltura performática" (Reis; Botelho, 2019, p. 11), não envolvendo a leitura musical.

Alguns estudos demonstram que o sistema dos neurônios-espelhos[10] das pessoas com autismo não responde normalmente à observação dos gestos e expressões das outras pessoas e à sua imitação (Grandin, 2018). Em nossa pesquisa, tivemos crianças que responderam muito bem às atividades propostas por imitação no piano, bem como crianças que tiveram dificuldades. No entanto, mesmo essas crianças que apresentaram dificuldade se engajaram no fazer musical "do jeito delas". Nesse sentido, Ockelford (2019, p. 8) adverte:

> Qualquer que seja a estratégia de comunicação utilizada, é importante lembrar que a linguagem receptiva se desenvolve antes da capacidade de expressar pensamentos e sentimentos. Isto é, simplesmente ouvir é uma forma de participação ativa tão válida como qualquer outra – uma etapa essencial ao desenvolvimento.

Tocar de ouvido no piano significa reproduzir uma peça exclusivamente com base na audição, sem que haja processos de leitura envolvidos (Santiago, 2021, p. 118-119). As crianças autistas possuem percepção musical intacta ou às vezes superior em relação à percepção de alturas (Bonnel *et al*., 2003. Heaton, 2005), à discriminação de melodia (Applebaum; Egel; Koegel; Imhoff, 1979. Mottron; Peretz; Menard, 2000), à recordação da tonalidade (Heaton; Hermelin; Pring, 1998), à capacidade de identificar notas em acordes (Heaton, 2003) e improvisar melodias (Thaut, 1988). No Quadro 17, *Parabéns a você*, apresentamos uma situação em que o aluno tocou essa canção de ouvido.

Parabéns a você...

A mãe de uma criança de quatro anos compartilhou com a professora um vídeo. Ela lhe contou que, ao visitar um amigo, seu filho aproveitou o teclado para treinar o que estava aprendendo nas aulas e ela havia registrado. Surpresa, a professora lhe disse que nunca tinha trabalhado em suas aulas a música Parabéns a você *e que, provavelmente, a criança estava tocando de ouvido. Impressionada com a habilidade demonstrada, na aula seguinte a professora pediu que a criança tocasse a música. Ele apresentou a primeira parte da música, e a professora lhe ajudou a tocar a segunda parte.*

Aquela criança, que até então não buscava contato visual, tocou toda a música, olhou para a professora e para a musicoterapeuta buscando afirmação ao exibir suas habilidades, sendo notório o ganho em sua autoestima. Após esse dia, ao término de suas aulas, essa criança nunca queria ir embora. Ele fugia para uma das duas salas que ficava no corredor, ambas com piano, sentava no banquinho e tocava para quem estivesse presente e quisesse ouvir.

Quadro 17: *Parabéns a você*… Fonte: Cena de aula da pesquisa "Tocando do jeito delas"

A música na infância mantém forte ligação com o brincar: "Em algumas línguas, como no inglês (*to play*) e no francês (*jouer*), por exemplo, usa-se o mesmo verbo para indicar tanto as ações de brincar quanto as de tocar música. Em todas as culturas, as crianças brincam com a música" (RCNEI, 1998, v. 3, p. 70-71). O espírito lúdico deve permear as aulas de piano. Diversos tipos de jogos poderão ser adotados, tais como jogos de percepção corporal, jogos motores e rítmicos, jogos de prontidão, jogos de memorização, jogos auditivos, materiais concretos, entre outros (Santiago, 2021, p. 123).

Os processos de criação envolvendo a improvisação e a composição podem favorecer o desenvolvimento musical dos alunos.

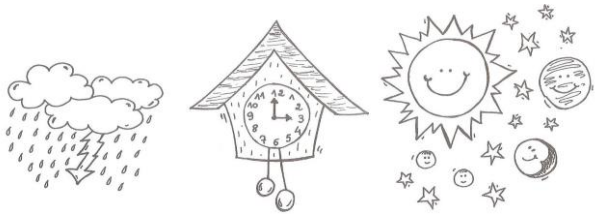
[10] O sistema do neurônio-espelho envolve várias áreas do cérebro. É ativado quando uma pessoa realiza intencionalmente uma ação e quando observa os outros executarem uma ação de forma intencional (Rogers; Dawson, 2014).

> A atividade criativa tem como base a exploração e a experimentação para, posteriormente, possibilitar um processo de seleção e organização dos materiais sonoros e se chegar à elaboração de um produto. Pela prática da improvisação, a criança faz descobertas, joga, brinca com os sons, capacitando-se para expressar suas ideias e para tomar decisões musicais, fatores que contribuirão para alcançar um grau cada vez mais consciente do trabalho criativo. (Mares Guia, 2015, p. 124).

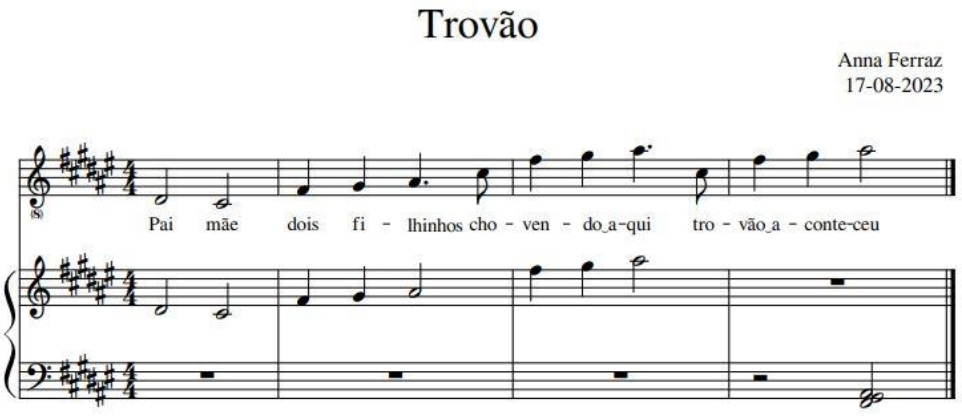
A improvisação é uma manifestação espontânea e instantânea e requer uma abordagem de natureza concreta, com estímulos visuais como gravuras, pequenos roteiros, histórias e/ou ideias que façam parte da vivência ou do imaginário da criança (Mares Guia, 2015, p. 125). No Quadro 18, *Trovão*, é possível perceber que a criança assimilou os materiais sonoros e a estrutura do repertório e que, no momento de sua criação, tomou decisões musicais pessoais.

Trovão...

A professora pediu à aluna que escolhesse uma das gravuras da página 22 do livro PianoBrincado *(Parizzi; Santiago, 2020, p. 22) para se inspirar e criar uma música.*



Ela escolheu a primeira gravura. A escala pentatônica, utilizada na música Pai, mãe, três filhinhos*, que havia acabado de tocar, parece ter sido sua inspiração. Ela nomeou a música como* Trovão*, talvez pelo som grave que ela tocou ao final. A seguir, o registro de sua composição.*



Partitura editada por Maria Teresa Neves.

Quadro 18: *Trovão...* Fonte: Cena de aula da pesquisa "Tocando do jeito delas"

A professora Rosa Lúcia dos Mares Guia (2015, p. 126) afirma que uma ideia musical, que pode surgir durante uma improvisação, pode gerar uma composição. Os alunos podem "transformar suas ideias em projetos mais elaborados, com a participação da memória (fixação das ideias musicais) [...] por meio de repetições, transformações, organização e estruturação formal". E foi justamente o que aconteceu no exemplo anterior.

Santiago (2021, p. 129) observa que simultaneamente às práticas lúdicas ocorre, nas aulas de piano para iniciantes, a formação do repertório pianístico, que deve ser amplo e diversificado. Ao buscar selecionar um repertório, alguns critérios devem ser considerados: qualidade musical da música, demandas técnicas do aluno, habilidades do estudante, preferências do professor e do aluno, apelo estético e apelo

educacional (Bullow, 2019 *apud* Santiago, 2021). Um exemplo de vivência musical significativa com repertório da música erudita foi descrito, anteriormente, no Quadro 11 (*Ode à Alegria*), na seção "Musicalizar por meio da apreciação musical".

Reflexões finais

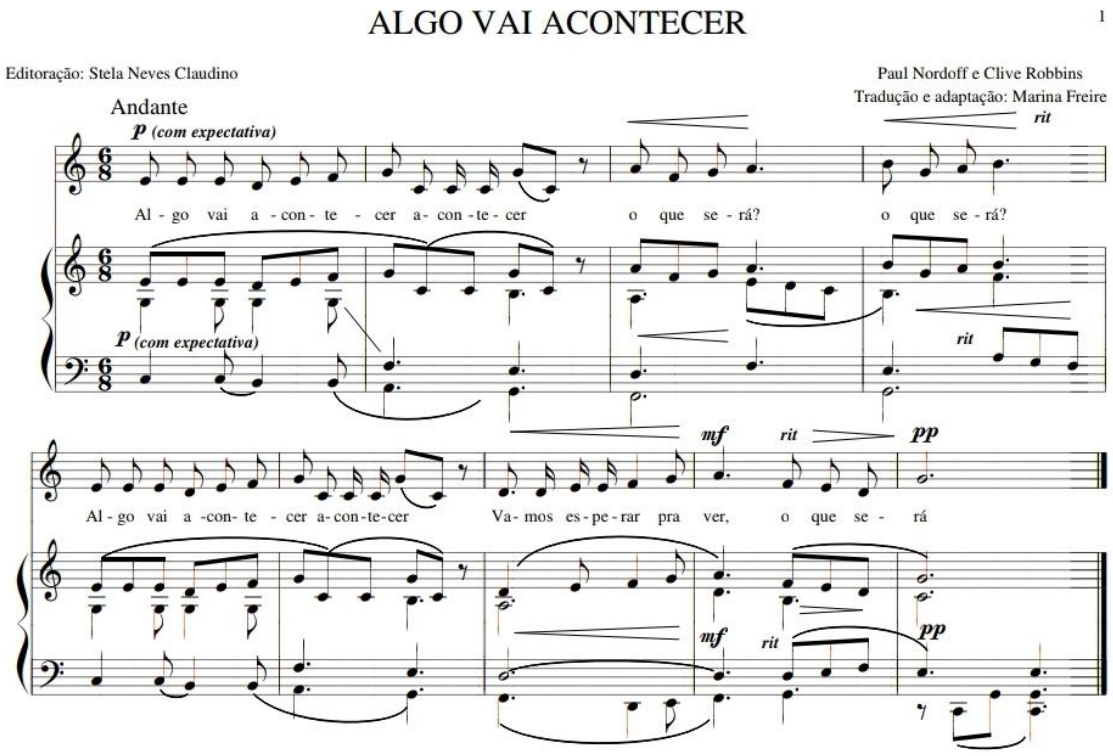
Pesquisadora[11] *abre seu coração*

As contribuições pedagógicas que apresento neste trabalho derivam das experiências com as crianças autistas com as quais aprendi mais do que ensinei. Elas me orientaram a observar, a ouvir e a ensinar de novas maneiras, e é esse convite que quero deixar aqui. É importante que nós, professores(as) e educadores(as), tenhamos consciência dos principais comprometimentos existentes no autismo e das adaptações necessárias, tanto em relação às estratégias pedagógicas como em relação ao ambiente. Mas, sobretudo, devemos estar abertos para "olhar/ouvir a criança", para "perceber seus gestos, vocalizações, choros, gritos, olhares, sorrisos, silêncios" (Oliveira; Parizzi, 2022, p. 147).

É fundamental planejar as aulas a partir das singularidades de cada criança, considerando não apenas a avaliação inicial, mas também os interesses pessoais manifestados em aula e as experiências trazidas pelas próprias crianças. A natureza das intervenções musicais depende das necessidades de cada aluno e deve considerar as tensões psicológicas, sociais e emocionais enfrentadas por esses indivíduos na vida cotidiana. Permitam-se serem afetados pelo que "vai acontecer" em cada aula, como Nordoff e Robbins nos instigam por meio da composição *Something is going to happen* (1962), traduzida e adaptada por Marina Freire[12] conforme registro na Partitura 3: "Algo vai acontecer, acontecer/ O que será, o que será/ Algo vai acontecer, acontecer/ Vamos esperar pra ver, o que será?"

Em muitos momentos, essa canção acalentou meu coração, me confortou e me inspirou a ter uma postura de observação e escuta sensível durante as aulas das crianças. A melodia traz um final inesperado terminando no quinto grau, e a harmonia traz o primeiro acorde do último compasso na primeira inversão, ou seja, com o baixo no 3.º grau, postergando momentaneamente sua fundamental. Essas estratégias deslocam o movimento musical do centro tonal, podendo gerar uma sensação de continuidade, suspense ou abertura para o novo, o que ainda há por vir. Acredito que essa deve ser a nossa disposição como educadores(as) musicais: atentar aos elementos que serão apresentados (algo vai acontecer), acolher (o que será) e nos deixar ser afetados (afeto) pela experiência do outro.

[11] Embora as reflexões finais derivem de análises coletivas, optou-se por redigi-las em primeira pessoa, para expressar o envolvimento direto da primeira da autora no processo investigativo, sob orientação e acompanhamento das coautoras deste trabalho.
[12] Notas de aula da disciplina "Tópicos em Musicoterapia: Práticas Musicocentradas", ministrada pela professora Marina Freire no dia 14/3/2023, no curso de Musicoterapia na Escola de Música da UFMG.



Partitura 3: *Algo vai acontecer*. Fonte: Partitura editada por Stela Neves Claudino

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, tive vários momentos de dúvidas e incertezas e, em meio à ansiedade, muitas vezes não consegui "esperar para ver o que ia acontecer". Quantas angústias e alegrias vivenciei ao longo do percurso! Permito-me dizer-lhes que errei, que acertei, que chorei, que fiquei desapontada, que vibrei a cada conquista das crianças e com as minhas descobertas em relação a elas. Cada vez que consegui ouvi-las, compreender suas necessidades, estabelecer vínculos positivos, romper barreiras, abrir canais de comunicação – por meio das canções e dos inventos, das composições e improvisações vocais e no instrumento, do gesto e da dança –, tudo isso foi motivo de grande emoção e alegria.

Ao iniciar a pesquisa, inúmeras vezes me questionei: "a criança não foi ao piano, e agora?". Em meio à aflição, minha orientadora me lembrava que eu havia estabelecido o piano como instrumento musicalizador, e processos musicalizadores estavam acontecendo, mesmo que a criança não estivesse tocando o instrumento (a exemplo disso, as várias cenas apresentadas nesse texto). "A criança não tocou corretamente!", "Mas você não se propôs a 'tocar do jeito delas'?".

A supervisão constante da orientadora e da coorientadora dessa pesquisa para acompanhamento dos planejamentos das aulas e discussão dos casos foi essencial. O acolhimento das angústias, das dúvidas e das incertezas, as reflexões consistentes, os conselhos assertivos e as recomendações efetivas para a prática docente proporcionaram ânimo e coragem para atuar de modo seguro e confiante. Trocas e partilhas significativas ocorreram também com as acadêmicas do curso de musicoterapia que acompanharam as aulas.

A atividade docente na pesquisa "Tocando do jeito delas" me proporcionou um relacionamento intenso e profundo com as crianças autistas, promovendo conexões intersubjetivas por meio do companheirismo musical. A origem etimológica de "companheirismo" – compartilhar o pão juntos – transmite as qualidades de mutualidade e solidariedade através de algo que é partilhado. E partilhamos as alegrias do fazer musical, sendo possível perceber ganhos, tanto no desenvolvimento musical quanto no desenvolvimento da interação social das crianças autistas, alcançando os objetivos inicialmente propostos nesta pesquisa.

Ao delinear esta pesquisa com o objetivo de analisar as contribuições da educação musical tendo o piano como instrumento musicalizador no desenvolvimento musical e no desenvolvimento da interação social de crianças autistas de três a cinco anos, por meio de sua autoexpressão ao piano – "tocando do jeito delas" –, acreditei que a sensibilidade (artística) expressiva revelada no instrumento e fora dele me permitiria captar peculiaridades da criança e estimulá-la a partir de suas reações, de modo a proporcionar trocas intersubjetivas significativas e favorecer o desenvolvimento musical e sociocomunicativo. E foi o que aconteceu!

Logo, as contribuições pedagógicas retratadas neste trabalho são o resultado de uma experiência solidária partilhada e celebrada em comunhão, construída coletivamente em uma relação de confiança mútua, por meio de interações profícuas e trocas significativas mediadas pela música com as crianças autistas participantes, às quais serei eternamente grata por tanto aprendizado.

À guisa de conclusão, convido os professores a ministrarem aulas de piano para crianças autistas ainda na primeira infância, pois um trabalho efetivo e que acolha as singularidades desse público proporcionará ganhos no desenvolvimento musical e em aspectos sociocomunicativos que reverberarão por toda vida. Espero ainda que este trabalho instigue discussões e inspire reflexões relacionadas ao ensino instrumental inclusivo e/ou especial na infância e possa contribuir com a formação inicial e continuada de professores de piano e educadores musicais, a fim de fortalecer ações nos campos da educação musical especial e da pedagogia do piano.

Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Essa pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, sob o número CAAE: 60694322.2.0000.5149.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq).

Referências

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* – DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APPLEBAUM, Edward; EGEL, Andrew L.; KOEGEL, Robert L.; IMHOFF, Barbara. Measuring Musical Abilities of Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 9, n. 3, p. 279-285, 1979.

BASTIÃO, Zuraida Abud. *A abordagem AME- Apreciação Musical Expressiva* – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. 2009. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BHATARA, Anjali; QUINTIN, Eve-Marie; LEVY, Bianca; BELLUGI, Ursula; FOMBONNE, Eric; LEVITIN, Daniel J. Perception of Emotion in Musical Performance in Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research*, v. 3, n. 5, p. 214-225, 2010.

BONNEL, Anna; MOTTRON, Laurent; PERETZ, Isabelle; TRUDEL, Manon; GALLUN, Erick; BONNEL, Anne-Marie. Enhanced Pitch Sensitivity in Individuals with Autism: A Signal Detection Analysis. *Journal of Cognition Neuroscience*, v. 15, n. 2, p. 226-235, 2003.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. A abordagem comportamental e o Transtorno do Espectro do Autismo. *In*: OLIVEIRA, G.; FREIRE, M.; PARIZZI, B.; SAMPAIO, R. *Música e autismo*: ideias em contraponto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* v. 16, n. 2, p. 327-336, 2003.

BOUVET, Lucie; SIMARD-MEILLEUR, Andrée-Anne; PAIGNON, Adeline; MOTTRON, Laurent; DONNADIEU, Sophie.Auditory Local Bias Reduced Global Interference in Autism. *Cognition*, v. 131, n. 3, p. 367-72, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRUSCIA, Kenneth E. *Defining Music Therapy*. 3. ed. Gilsum, NH: Barcelona, 2014.

DRUMMOND, Elvira. *Meu piano, meu brinquedo* – iniciação ao piano: etapa preliminar. Fortaleza: LMiranda, 2007.

FABER, Nancy; FABER, Randall. *My First Piano Adventures*. Fort Lauderdale, FL: The FJH Music Co. 2006. v. A.

FIGUEIREDO, Cíntia. *A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação*. 2016. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FREIRE, Marina. *Estudos de musicoterapia improvisacional musicocentrada e desenvolvimento musical de crianças com autismo*. 2019. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GAINZA, Violeta. Hemsy. *Palitos chinos*: chop-sticks. Buenos Aires: Barry, 1987.

GAINZA, Violeta. Hemsy *Estudos de psicopedagogia musical*. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GLASER, Sheila.; FONTERRADA, Marisa. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino de piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 91-99, set. 2006.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista*: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2018.

HAMMEL, Alice M.; HOURIGAN, Ryan M. *Teaching Music to Student with Autism*. New York: Oxford University Press, 2013.

HEATON, Pamela. Pitch Memory, Labeling and Disembedding in Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 44, n. 4, p. 543-551, 2003.

HEATON, Pamela. Interval and Contour Processing in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 35, n. 6, p. 787-793, 2005.

HEATON, Pamela; HERMELIN, Beate; PRING, Linda. Autism and Pitch Processing: A Precursor for Savant Musical Ability. *Music Perception*, v. 15, n. 3, p. 291-305, 1998.

KANNER, Leo. Follow-up Study of Eleven Autistic Children Originally Reported in 1943. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, v. 1, n. 2, p. 119-145, 1971.

KATER, Carlos. Encontro com Koellreutter. *In*: PARIZZI, B.; SANTIAGO, P. F. (org.). *Processos criativos em educação musical*: tributo a Hans-Joachim Koellreutter. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015. p. 153-178. Entrevista realizada por Carlos Kater com H. J. Koellreutter para Cadernos de Estudo: Educação Musical, n. 6. Atravez, 1997.

KOWALSKI, Karen Z. *Playing It Their Way*: An Innovative Approach to Teaching Piano to Individuals with Physical or Mental Disabilities. United States of America: MouseBox Books, 2007.

KRANOWITZ, Carol Stock. *The Out-of-Sync Child*: Recognizing and Coping with Sensory Processing Disorder. New York, NY: Perigee, 2006.

KUJALA, Teija; LEPISTÖ, Tuulia; NÄÄTÄNEN, Risto**.** The neural basis of aberrant speech and audition in autism spectrum disorders. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, v. 37, n. 4, p. 697–704, 2013.

KUPFERSTEIN, Henny; RANCER, Susan. *Perfect Pitch in the Key of Autism*. A Guide for Educators, Parents, and the Musically Gifted. iUniverse, 2016.

LAGE, Maria Helena; RIBEIRO, Angelita. *Amigos do piano pré-leitura*. Fortaleza: Lummah, 2019.

LAI, Grace; PANTAZATOS, Spiro P.; SCHNEIDER, Harry; HIRSCH, Joy. Neural Systems for Speech and Song in Autism. *Brain*, v. 135, p. 961-97, p. 2012.

MARES GUIA, Rosa Lúcia. Caminhos para a improvisação na educação musical. *In*: PARIZZI, B.; SANTIAGO, P. F. (org.). *Processos criativos em educação musical*: tributo a Hans-Joachim Koellreutter. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015, p. 123-151. (Coletânea Seminários de Educação Musical – Escola de Música da UFMG).

MOLNAR-SZAKACS, István; WANG, Martha J.; LAUGESON, Elizabeth A.; OVERY, Katie; WU, Wai-Ling; PIGGOT, Judith. Autism, Emotion Recognition and the Mirror Neuron System: The Case of Music. *Mcgill Journal of Medicine*, v. 12, n. 2, p. 87-98, 2009.

MOLNAR-SZAKACS, István; HEATON, Pamela. Music: A Unique Window into the World of Autism. *Annals of New York Academic Science*, p. 318-324, 2012.

MOTTRON, Laurent; PERETZ, Isabelle; MENARD, Éric. Local and Global Processing of Music in High-functioning Persons with Autism: Beyond Central Coherence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 44, n. 4, p. 1057-1065, 2000.

NEVES, Maria Teresa; PARIZZI, Betânia; FREIRE, Marina; NUNES, Natália. Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com transtorno do espectro do autismo. *In*: NAS NUVENS... CONGRESSO DE MÚSICA, 8., 2022, Belo Horizonte. *Anais* […]. Belo Horizonte, UFMG, 2022. p. 1-12.

NEVES, Maria Teresa; PARIZZI, Betânia; FREIRE, Marina; NUNES, Natália. O ensino do piano e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão sistemática. *Orfeu*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. e0107, 2023a. DOI: 10.5965/2525530408012023e0107.

NEVES, Maria Teresa; PARIZZI, Betânia; FREIRE, Marina; NUNES, Natália. "Tocando do jeito delas:" o piano ao alcance da criança autista – Um relato sobre uma pesquisa em andamento. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: A ARTE NA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA COMPANHIA DE MÚSICA TEATRAL DE PORTUGAL, 2023, Belo Horizonte. *Anais* […]. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2023b, p.124-138.

NORDOFF, Paul; ROBBINS, Clive. *The First Book of Children's Play-Songs*. Bryn Mawr, PA: Theodore Presser, 1962.

NORDOFF, Paul; ROBBINS, Clive. *Creative Music Therapy:* A Guide to Fostering Clinical Musicianship. 2. ed. Gilsum, NH: Barcelona, 2007.

OCKELFORD, Adam. Music in Education of Children with Severe or Profound Learning Difficulties: Issues in Current UK Provision, a New Conceptual Framework, and Proposals for Research. *Psychology of Music*, v. 28, p. 197-217, 2000.

OCKELFORD, Adam. *In the Key of Genius*: The Extraordinary Life of Derek Paravicini. London, United Kingdom: Random House, 2009.

OCKELFORD, Adam. *Music, Language and Autism*: Exceptional Strategies for Exceptional Minds. London; Philadelphia: Jessica Kingsley, 2013.

OCKELFORD, Adam. *Tuning In Music Book*. London; Philadelphia: Jessica Kingsley, 2019.

OLIVEIRA, Alda. Pontes educacionais em música. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17., 2008. *Anais* [...].

São Paulo: ABEM, 2008, p.1-40.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. *Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem*: um estudo exploratório. 2015. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. *Relações entre Educação Musical Especial e o desenvolvimento de comunicação social em crianças sutistas*. 2020. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; Parizzi, Betânia. Protocolo Organizador de Educação Musical Especial (PROEME): uma proposta para o planejamento docente. *Orfeu*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. e0102, 2023. DOI: 10.5965/2525530408012023e0102.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PARIZZI, Betânia. Educação Musical e autismo. *In*: OLIVEIRA, Gleisson.; FREIRE, Marina.; PARIZZI, Betânia.; SAMPAIO, Renato. *Música e autismo*: ideias em contraponto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

OUIMET, Tia; FOSTER, Nicholas E. V.; TRYFON, Ana; HYDE, Krista L. Auditory-Musical Processing in Autism Spectrum Disorders: A Review of Behavioral and Brain Imaging Studies. *Annals of New York Academic Science*, v. 1252, p. 325-331, 2012.

PARIZZI, Betânia. O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo. 2009. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PARIZZI, Betânia. O piano ao alcance da primeira infância. *In*: PARIZZI, B.; SANTIAGO, D. (org.). *Música e desenvolvimento humano*: práticas pedagógicas e terapêuticas. São Paulo: Instituto Langage, 2022.

PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst. *PianoBrincando*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Fino Traço: Editora UFMG, 2021.

PONTES, Vânia Eger. *Técnicas expandidas*: um estudo de relações entre comportamento postural e desempenho pianístico sob o ponto de vista da ergonomia.2010. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PRESTON, Diane.; CARTER, Margaret. A Review of the Efficacy of the Picture Exchange Communication System Intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 39, n. 11, p. 1471-1486, 2009.

REIS, Carla; BOTELHO, Liliana. *Piano pérolas*: quem brinca já chegou! Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2019.

REIS, Carla; BOTELHO, Liliana. *Piano pérolas 2*: Bichos do ar, da terra e do mar. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2023.

ROGERS, Carl R. *Terapia centrada no cliente*. Lisboa: Editora Autônoma de Lisboa, 2003.

ROGERS, Sales; DAWSON, Geraldine. *Intervenção precoce em crianças com autismo*. Lisboa: Lidel, 2014.

ROGERS, Carl R.; ROSENBERG, Rachel, L. *A pessoa como centro*. São Paulo: EDUSP: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

SANTIAGO, Patrícia Furst. *Formação do professor de piano*. Ensino de piano em grupo para iniciantes. Curitiba: Appris, 2021.

SCHÖN, Daniele; BOYER, Maud; MORENO, Sylvain; BESSON, Mireille; PERETZ, Isabelle; KOLINSKY, Régine.Songs as an Aid for Language Acquisition. *Cognition*, v. 106, n. 2, p. 975-983, 2008.

SCOTT, Sheila J. *Music Education for Children with Autism Spectrum Disorder*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

SHORE, Stephen M. The Language of Music: Working with Children on the Autism Spectrum. *The Journal of Education*, v. 183, n. 2, p. 97-108, 2002.

SILARAT, Chomchat. Piano Lessons: Fostering Theory of Mind in ASD Through Imitation. *International Journal of Disability, Development and Education*, p. 1-15, July 2021.

SWANWICH. Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

THAUT, Michael. Measuring Musical Responsiveness in Autistic Children: A Comparative Analysis of Improvised Musical Tone Sequences of Autistic, Normal, and Mentally Retarded Individuals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 18, n. 4, p. 561-571, 1988.

TRAINOR, Laurel J.; HANNON, Erin E. Musical Development. In: DEUTSCH, David (Ed.). *The Psychology of Music*. 3. ed. San Diego, CA: Elsevier, 2013. p. 423–497.

WAN, Catherine Y.; SCHLAUG, Gottfried. Neural Pathways for Language in Autism: The Potential for Music Based Treatments. *Future Neurology*, v. 5, n. 6, p. 797–805, 2010.

ZIMRING, Fred. *Carl Rogers*. Trad. e org. Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

Maria Teresa de Souza Neves é educadora musical. Doutoranda em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música na Universidade Federal de Minas Gerais e Mestre em Música pela mesma instituição. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros. Licenciada em Artes – ênfase: Música/Piano pela mesma instituição. Pesquisadora do GP MUSICOG – Música, Cognição e Desenvolvimento Humano (CNPq). maiteneves9@gmail.com

Betânia Parizzi é educadora musical e pianista. Doutora em Ciências da Saúde Faculdade de Medicina da UFMG e Pós-Doutora pela Université Paris-Diderot. Professora Associada da Escola de Música da UFMG, onde atua na Graduação e na Pós-Graduação. Desenvolve pesquisas sobre música, cognição, pedagogia do piano e formação do professor de música. Líder do Grupo de Pesquisa MUSICOG – Música, Cognição e Desenvolvimento Humano (CNPq). betaniaparizzi@hotmail.com

Marina Horta Freire é musicoterapeuta. Doutora em Música (UFMG), mestre em Neurociências (UFMG) e bacharel em Musicoterapia (UNAERP) e certificada em Musicoterapia Nordoff-Robbins Nível 1 (NYU). Professora do curso de Bacharelado em Música Habilitação Musicoterapia da Escola de Música da UFMG, onde também atua no Programa de Pós-Graduação. Possui experiências interdisciplinares nas áreas de Saúde, Humanas e Artes. Pesquisadora do GP MUSICOG – Música, Cognição e Desenvolvimento Humano (CNPq). marinahf@gmail.com

A *Opus* está licenciada sob uma licença CC-BY.