

Práticas pedagógicas e musicais com estudantes com transtorno do espectro do autismo

Camila Fernandes Figueiredo
Universidade Federal do Paraná
camilapiano@gmail.com

Valéria Lüders
Universidade Federal do Paraná
valeria.luders@gmail.com

Comunicação

Resumo: Este artigo tem como objetivo descrever as práticas pedagógicas e musicais utilizadas em aulas de música com estudantes entre 6 e 13 anos de idade, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em uma Escola Estadual de Educação Básica Modalidade Especial. É parte integrante de uma pesquisa de mestrado concluída. O estudante com TEA poderá apresentar prejuízos na comunicação social, na linguagem e na interação social dificultando a sua aprendizagem musical. Cabe ao professor, mediador dessa aprendizagem, organizar as práticas pedagógicas e musicais de forma sistematizada para que este aluno alcance o objetivo final; nesse caso, a aprendizagem musical. Como práticas pedagógicas, destacam-se a organização da aula em rotinas fixas, a repetição das atividades, a utilização de cartões que representem visualmente o conteúdo que está sendo trabalhado nas aulas, como também alternativas para que o ensino de música não seja baseado somente na imitação direta. A improvisação musical e as propriedades do som como conteúdo inicial de aprendizagem foram as práticas musicais utilizadas nas aulas. A principal contribuição deste artigo é apresentar alternativas com o propósito de facilitar e adaptar algumas práticas pedagógicas e musicais para oportunizar aos estudantes com TEA acesso ao conhecimento musical.

Palavras-chave: educação musical; práticas pedagógicas; transtorno do espectro do autismo.

Introdução

O presente artigo¹ é parte integrante de uma pesquisa de mestrado concluída; seu objetivo é descrever práticas pedagógicas e musicais utilizadas em aulas de música com estudantes entre 6 e 13 anos de idade, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em uma Escola Estadual de Educação Básica Modalidade Especial,

¹ Este artigo tem vínculo com o grupo de pesquisa PROFCEM/CNPq,

sugerindo atividades e materiais para ensinar música para estudantes com TEA. Os alunos, de ambos os gêneros, foram divididos em 3 turmas.

Os indivíduos com necessidades educacionais especiais têm direito à cultura e a um ensino musical de qualidade, bem como a alcançar uma musicalidade. O professor pode e deve colaborar nesse processo, respeitando cada indivíduo em suas características, seu tempo de aprendizado, seu gosto musical, seu contexto cultural, ressaltando assim a contribuição da Educação Musical para o desenvolvimento integral do ser humano, no que se refere à sensibilização para a formação musical.

Entendendo o transtorno do espectro do autismo

Segundo Schwartzman (2011, p. 37), o autismo é considerado um “transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definido de acordo com critérios eminentemente clínicos”. São três as principais áreas comprometidas, formando a tríade autística: prejuízo na interação social, prejuízo na comunicação verbal e não verbal e a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas, repetitivos e estereotipados.

De acordo com o DSM-5 (2014, p. 55), o TEA é caracterizado pelo prejuízo na interação social e comunicação social recíproca e por apresentar padrões restritos e repetitivos de comportamento. O TEA pode estar associado a um comprometimento intelectual e/ ou da linguagem, déficits motores (marcha atípica, falta de coordenação motora), a uma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental, a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental e à catatonia.

O indivíduo com diagnóstico de TEA é classificado de acordo com o nível de gravidade do transtorno: nível 1, exigindo apoio, nível 2, exigindo apoio substancial e nível 3 exigindo apoio muito substancial (DSM-5, 2014). Segundo consta no DSM-5 (2014, p.57), em se tratando de crianças pequenas com TEA, “a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contexto com seus colegas”.

Segundo Araújo (2011, p. 137) “indivíduos com TEA seguem trajetórias de desenvolvimento com aspectos comuns em sua atipia, mas também com aspectos bastante singulares, próprios de cada experiência de vida”. Portanto, é possível traçar

alguns aspectos gerais de como podem se comportar esses alunos dentro da sala de aula, mas deve se ter a clareza de que cada aluno terá as suas especificidades, próprias de cada experiência de vida. Sobre esse fato, Mantoan (2013, p.107) afirma que “ensinar é um ato coletivo, mas o aprender sempre é individualizado”. O professor, como mediador, deve estar atento a cada singularidade dos alunos e, ao mesmo tempo, preparar sua aula para todos, em uma perspectiva inclusiva.

TEA e Educação Musical: algumas práticas

A produção científica sobre a educação musical especial no Brasil foi estudada por Morales e Bellochio (2009) e posteriormente por Gums e Schambeck (2014). Foram relatados somente dois trabalhos sobre o autismo e ambos eram estudos realizados na área da musicoterapia. Logo, fica evidente a falta de trabalhos na área da educação musical e autismo. E, considerando a existência de práticas em escolas especiais, assim como alunos incluídos no sistema regular de ensino, faz-se necessária uma sistematização dessas práticas.

Adam Ockelford (2013) afirma que os pesquisadores na área da pedagogia musical têm negligenciado tanto a prática como a teoria da educação musical para crianças com deficiência; propõe que a educação musical para alunos com deficiência severa ou dificuldade de aprendizagem seja vista por duas vertentes: educação na música (atividades realizadas somente pelo valor musical) e educação por meio da música (função de promover o aprendizado e o desenvolvimento).

Hourigan e Hourigan (2009) afirmam que as crianças com autismo podem aprender e gostar das aulas de música se estas forem adaptadas corretamente, ajudando-as a fazer conexões com professores, colegas e currículo. Os autores salientam também a importância em estabelecer rotinas nas salas de aula, ressaltando que a compreensão da criança com autismo é o primeiro passo para uma educação musical significativa.

Darrow e Armstrong (1999) sugerem que o professor utilize as aptidões naturais dos estudantes com TEA para destacá-las e não o contrário; propõem, igualmente, que sejam ensinados conteúdos de interesse dos alunos, podendo a aula de música, além de melhorar as habilidades musicais, permitir que as crianças se relacionem com seus colegas de classe. A estrutura das aulas assim como a repetição das atividades (HAMMEL & HOURIGAN, 2013) e a utilização de atividades já conhecidas por eles

também são pontos importantes para uma aprendizagem mais significativa. Outras estratégias seriam: variar o nível de participação que é esperado do estudante; adaptar a forma com que é dada a instrução para o aluno; adaptar como o estudante pode responder às instruções dadas, ao utilizar o mesmo material para todos os estudantes, adaptar os objetivos e adaptar a disposição da sala de aula. Mas no que as características dos estudantes com TEA podem influenciar uma aula de música? Buscando uma maior clareza no entendimento propõe-se a seguinte organização:

- a) Disfunção na comunicação social: contato visual ausente ou diferenciado, prejuízo na atenção compartilhada e reciprocidade social, imitação diferenciada;
- b) Disfunção na linguagem: verbal e não verbal, ecolalia;
- c) Disfunção na interação social: falta de regulação no comportamento, estereotípias, interação social com colegas, professores e funcionários da escola diferenciada.

Louro (2014) afirma que a aprendizagem musical pode contribuir não apenas para o desenvolvimento da Teoria da Mente em pessoas com TEA, como também para as tomadas de decisão e da autonomia. A autora sugere jogos musicais, criação de cenas, improvisações musicais, desenhos, colagens e expressão corporal como facilitadores desse processo e organiza essas atividades da seguinte forma: 1) atividades de imitação e socialização; 2) atividades de improvisação direcionadas e 3) atividades coletivas de criações livres.

Oliveira (2015) estudou o desenvolvimento musical e os fatores que influenciaram a aprendizagem musical de duas crianças diagnosticadas com autismo (grau leve) em dois contextos diferentes de aprendizagem: um inclusivo e outro especializado. O mesmo autor afirma que o fazer musical é benéfico independente do contexto de aprendizagem e que a música pode afetar o ser humano em sua totalidade.

Procedimentos de encaminhamento do estudo

Os pais responderam a um questionário, desenvolvido especificamente para a pesquisa com o objetivo de investigar a vivência musical de cada criança, dividido em duas categorias: “recordações” e “hoje em dia”.

Na categoria recordação, o propósito era verificar a existência de canções relacionadas não somente ao período de gestação da mãe, mas também a de canções cantadas nos anos iniciais da vida da criança.

A categoria “hoje em dia” investigava a relação atual da criança e da família com a música, visto que o indivíduo é o resultado das interações estabelecidas com seu contexto social e cultural e que a aprendizagem já tem início antes do ingresso na escola (VIGOTSKI, 1991, 2009).

Assim, verificar o cotidiano musical dessa família pode vir a auxiliar o professor no seu planejamento, possibilitando a sistematização do conteúdo e planejamento de atividades sistemáticas na zona de desenvolvimento proximal dos alunos (ZDP), impulsionando seu nível de desenvolvimento cognitivo, suas capacidades e habilidades.

Outra questão a ser investigada pelo professor de música é referente aos ruídos e à hipersensibilidade auditiva, que é uma característica frequentemente encontrada em indivíduos com TEA (DSM-5, 2014; DARROW, 2009; HAMMEL & HOURIGAN, 2013; GATTINO, 2015).

Portanto, é de extrema importância a realização prévia de um questionário com os pais pelo professor de música para que este esteja consciente das particularidades de seu aluno com TEA dentro da sala de aula.

Foi realizada, igualmente, uma entrevista com a professora de classe, com o propósito de saber se ela utilizava algum método específico em sala de aula, para que a pesquisadora pudesse dar continuidade ao mesmo tipo de intervenção, adaptando-o para a sua realidade nas aulas de música.

Do mesmo modo, foi necessário perguntar sobre a vivência musical desses alunos, no contexto escolar como um todo e dentro da sala de aula, assim como sobre a existência de alguma canção significativa para a classe. O fundamento desse questionamento era a preocupação em se levar em conta o contexto musical escolar em geral, para a aula de música, pensando ser ele um potencializador da aprendizagem.

As aulas de música: práticas pedagógicas

Na pesquisa de mestrado concluída, as aulas de música tiveram como objetivo principal proporcionar um ensino da música por meio da prática, da escuta atenta e do conhecimento dos vários gêneros e estilos musicais. Os objetivos específicos foram: utilizar o canto, movimentos, improvisações e execuções instrumentais como meio de alcançar a aprendizagem musical; desenvolver a percepção musical e estimular as diversas competências e habilidades utilizadas nas aulas de música.

As atividades foram estruturadas em um formato específico, com o intuito de manter a rotina nas aulas. É importante salientar que a definição de uma rotina das aulas é importante para o aluno com TEA, na medida em que tal rotina irá lhe permitir prever e antecipar as atividades, minimizando possíveis ansiedades (HAMMEL & HOURIGAN, 2013; LOURO, 2012; DARROW & ARMSTRONG, 1999). O Quadro 1 apresenta a ordem das atividades realizadas nas aulas de música e os respectivos objetivos:

Quadro 1: Ordem das atividades das aulas de música

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

Fonte: Dados da pesquisadora (2016)

Ainda sobre a estruturação da aula, Darrow (1999), Louro (2012) e Hourigan e Hourigan (2009) sugerem que, além de uma rotina estruturada, é importante para o aluno com TEA que a informação apresentada na aula seja verbal e visual para uma

melhor compreensão. Foram utilizados nas aulas de música cartões que indicavam: a rotina da aula, na cor vermelha; os instrumentos musicais, em verde; o nome das canções, na cor amarela e os conceitos musicais em azul.

Práticas Musicais

Segundo Del Ben (2003), o som é condição mínima, embora não suficiente, para que algo seja considerado como sendo música; uma forma coerente de iniciar as crianças na educação musical, a exploração do som e seus elementos constituintes.

Louro (2012) também sugere que se deva começar o ensino musical do indivíduo com deficiência cognitiva pelas propriedades do som. Mas esclarece que, antes desse início deve se procurar não só uma ampliação do potencial cognitivo como também compreender as questões de aprendizado do aluno, afirmando, ainda, que “os conteúdos devem ser vinculados a vivências concretas”. Nesse sentido, o aprendizado dos elementos do som auxilia a criança na compreensão da música e na percepção de outras formas de expressão e de criação musical.

A improvisação musical fez parte do processo de aprendizagem musical (GAINZA, 2015 e WHITCOMB, 2013) e é entendida como um processo criativo que depende do contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido (KENNY& GELLRICH, 2002; HIGGINS & MANTIE, 2013). A criança detentora de conhecimentos espontâneos em relação à música e aos instrumentos musicais irá utilizá-los no momento da improvisação musical.

Para Vigotski (2009), o processo de desenvolvimento dos conceitos requer o desenvolvimento de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação.

Nesse sentido, o autor afirma que todos esses processos não podem simplesmente serem memorizados, mas assimilados. São processos intimamente interligados, em que o desenvolvimento dos conhecimentos científicos apoiam-se em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos.

A improvisação musical, nesta pesquisa, tem início a partir do conhecimento espontâneo do aluno. Nesse nível, contexto (escola e sala de aula) e participantes irão influenciar sua improvisação. Segue-se com o emprego dos conhecimentos científicos, já internalizados anteriormente, para a geração da melodia.

No nível mais alto encontra-se a mediação do professor e dos colegas; aqui o aluno poderá ser influenciado, moldando suas decisões criativas em um recomeço do processo da improvisação. A Figura 1 apresenta uma representação da improvisação musical baseada na teoria do desenvolvimento de conceitos de Vigotski (2009).

Figura 1: Improvisação musical baseada na teoria de Vigotski (2009)



Fonte: Dados da pesquisadora (2016)

A imitação encontra-se prejudicada em alguns alunos com TEA. Portanto, a pesquisadora optou pela utilização de um quadro magnético ou signo auxiliar (VIGOSTKI, 1991), para facilitar a imitação e conseqüentemente a aprendizagem. Por exemplo, foi utilizado o quadro magnético (signo auxiliar) para os alunos aprenderem um padrão de ritmo simples (Figura 2). A bola preta representa a semínima e as coloridas menores a colcheia.

Segundo Vigotski (1991, p. 27), “o uso de signos auxiliares rompe com a fusão entre o campo sensorial e o sistema motor, tornando possível, assim novos tipos de comportamento. Cria-se uma barreira funcional entre o momento inicial e o momento final do processo de escolha”.

Assim, a criança deve solucionar o problema através de uma conexão estabelecida internamente entre o estímulo e o signo auxiliar correspondente; é uma reconstrução do processo de escolha em bases totalmente novas. A inclusão do novo elemento, nesse caso o quadro magnético, vai alterar totalmente a estrutura do processo de escolha.

Figura 2: Quadro magnético utilizado nas aulas de música



Fonte: Dados da pesquisadora (2016)

Para a aprendizagem do elemento musical altura também foram utilizados os signos auxiliares (VIGOSTKI, 1991): o quadro magnético, os cartões que representavam visualmente a altura, animais representando sons graves e agudos e flechas indicando se o som subiu e desceu. O corpo também foi utilizado como ferramenta nessa aprendizagem.

A organização da grande tarefa, nesse caso a aprendizagem da duração em pequenas tarefas, é fundamental para facilitar o aprendizado (HAMMEL & HOURIGAN, 2013) e atingir a zona de desenvolvimento proximal do aluno (VIGOTSKI, 2009).

Para Vigotski, o desenvolvimento do conhecimento científico e o amadurecimento das funções psicológicas superiores ocorrem por meio da colaboração sistemática entre pedagogo e criança.

Da mesma maneira, Orrú (2012, p. 76) afirma que “(...) é essencial a atuação de um educador que mantenha diálogo e ação mediadora constante com seus alunos”, quando se trata de crianças com deficiência intelectual ou autismo.

Considerações finais

O aluno com TEA poderá apresentar prejuízos na comunicação social, na linguagem e na interação social que dificultem a dinâmica da aula de música assim como a sua aprendizagem musical. Mas cabe ao professor, mediador dessa aprendizagem, reconhecer essas condições e propor vias alternativas, gerando novas possibilidades para alcançar o objetivo final. O ensino será sempre um ato coletivo e a aprendizagem um ato individual.

O professor mediador deve organizar o conteúdo de forma sistematizada; suas ações devem ser claras, intencionais e significativas.

O quadro magnético (signo auxiliar) foi colocado para facilitar o processo de aprendizagem do conceito duração e altura, substituindo a imitação direta. A improvisação musical nas aulas do trabalho educacional possibilitou aos alunos trazerem os seus conteúdos/práticas e sentidos provenientes de seus contextos e ressignificados pela professora, gerando novas aprendizagens.

A professora utilizou a improvisação musical para dar significado e contextualizar os conhecimentos espontâneos trazidos pela criança, acrescidos posteriormente de novos conhecimentos nessa improvisação musical, trabalhados na atividade seguinte.

O aluno, na aula de música, aprende a ser autônomo quando deve escolher um instrumento musical; desenvolve a atenção quando deve realizar uma atividade rítmica ou melódica; interage com seus colegas e professores nas práticas musicais; regula seu comportamento quando deve esperar a sua vez. Enfim, ele experimenta.

Referências

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

ARAÚJO, Ceres Alves de. Psicologia e os transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.). *Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011.

DARROW, Alice-Ann; ARMSTRONG, Tammy. Research on music and autism. Implications for music educators. *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 18, n. 15, p. 15-20, 1999.

DARROW, Alice- Ann. Adapting for students with autism. *General Music Today*, v. 22, n.1, p. 24-26, 2009.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHEKE, Liane; SOUZA, Jussamara. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. A propósito de uma escola para este século. In: MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). *Para uma escola do século XXI*. Campinas: UNICAMP/BCCL, 2013.

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Org.). *Música e educação* (V. 2). Barbacena: EdUEMG, 2015.

GATTINO, Gustavo Shulz. *Musicoterapia e autismo. Teoria e prática*. São Paulo: Memnon, 2015.

GUMS, Luana Moína; SCHAMBECK, Regina Finck. (2014). Música e Educação Especial: produções online nas revistas e anais de encontros/ congressos da ABEM (1992-2012). *XVI Encontro Regional Sul da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento* Blumenau, SC, Brasil, 11 a 13.

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

HIGGINS, Lee; MANTIE, Roger. Improvisation as Ability, Culture, and experience. *Music Educators Journal*, 100 (38), 39-45, 2013.

HOURIGAN, Ryan; HOURIGAN, Amy. Teaching music to children with autism: understandings and perspectives. *Music Educators Journal*, 96, 40-45, 2009.

KENNY, Barry; GELLRICH, Martin. Improvisation. In PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary E. (Ed.). *The Science & Psychology of Music performance. Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, pp. 117-134, 2002.

LOURO, Viviane. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: editora Som, 2012.

LOURO, Viviane Santos. Jogos musicais, transtorno do espectro autista e teoria da mente: um relato de experiência. In *Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, 2014.

MORALES, Daniela dos Santos; BELOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Educação musical especial em produções dos encontros nacionais da ABEM. *XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Ensino de música na escola: compromisso e possibilidades*. Londrina, PR, Brasil, 06 a 09, 2009.

OCKELFORD, Adam. *Music, language and autism. Exceptional strategies for exceptional minds*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2013.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. *Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2015.

ORRÚ, Silvia Ester. *Autismo, linguagem e educação. Interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do Espectro do Autismo: Conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves (Org.). *Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon Edições Científica, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. (Cole, M., Steiner, V, J., Scribner, S., Souberman, E. (Org); Neto, J.C., Barreto, L.S. M., Afeche, S.C, (trad.) 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. (BEZERRA, P. trad.) 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

WHITCOMB, Rachel. Teaching Improvisation in Elementary General Music. Facing Fears and Fostering Creativity. *Music Educators Journal*, 99:43, 2013.