

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ESCOLA DE MÚSICA

Maria Teresa de Souza Neves

**TOCANDO DO JEITO DELAS: O PIANO COMO INSTRUMENTO
MUSICALIZADOR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO**

Belo Horizonte

2025

MARIA TERESA DE SOUZA NEVES

**TOCANDO DO JEITO DELAS: O PIANO COMO INSTRUMENTO
MUSICALIZADOR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Música.

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Dra. Maria Betânia Parisi
Fonseca

Coorientadora: Dra. Marina Horta Freire

Belo Horizonte

2025

Neves, Maria Teresa de Souza.

N518t

Tocando do jeito delas [recurso eletrônico] : o piano como instrumento musicalizador de crianças com transtorno do espectro do autismo / Maria Teresa de Souza Neves. - 2025.
1 recurso online (200 f.: il. color.) : pdf.

Orientadora: Maria Betânia Parisi Fonseca.
Coorientadora: Marina Horta Freire.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.
Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Educação musical. 3. Piano - Instrução e ensino. 4. Transtornos do espectro autista. I. Parizzi, Betânia. II. Freire, Marina Horta. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. IV. Título.

CDD 780.72



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Tese defendida pela aluna **Maria Teresa de Souza Neves**, em 05 de dezembro de 2025, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Profa. Dra. Maria Betânia Parisi Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Profa. Dra. Marina Horta Freire
Universidade Federal de Minas Gerais
(coorientadora)

Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Diana Santiago da Fonseca
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Gleisson do Carmo Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Dra. Angelita Maria Vander Broock Schultz
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Maria Betania Parisi Fonseca, Professora do Magistério Superior**, em 05/12/2025, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angelita Maria Vander Broock Schultz, Professora do Magistério Superior**, em 05/12/2025, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marina Horta Freire, Professora do Magistério Superior**, em 05/12/2025, às 21:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gleisson do Carmo Oliveira, Usuário Externo**, em 16/12/2025, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Finck Schambeck, Usuária Externa**, em 18/12/2025, às 09:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diana Santiago da Fonseca, Usuária Externa**, em 21/12/2025, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Rolim Wolffenbüttel, Usuária Externa**, em 22/12/2025, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4763608** e o código CRC **A75B12BE**.

Às crianças autistas,
que me ensinaram a ver e a ouvir com o coração.

À memória do meu pai, José Luiz Neves,
e da minha mãe, Terezinha de Souza Campos e Neves,
com amor, saudade e eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de bênçãos.

Ao meu pai, José Luiz e a minha mãe Terezinha, cuja partida durante esta jornada deixou silêncio e saudade, mas também a herança mais profunda: o exemplo de fé, coragem e amor incondicional.

Às minhas irmãs, Stela e Suzana, e à minha madrinha, Tia Li, pela presença constante, pelo incentivo, pela ternura e pela força compartilhada em todos os momentos.

À professora Dra. Betânia Parizzi, que me guiou com olhar sensível pelos caminhos da pesquisa. Sua serenidade, sabedoria e alegria iluminaram minha travessia acadêmica, transformando desafios em preciosos aprendizados.

Ao professor Dr. João Gabriel Marques Fonseca, pela alegria sempre cultivada e pelo cuidado afetuoso com todos ao redor.

À professora Dra. Marina Freire, que me conduziu com empatia, serenidade e equilíbrio pelos caminhos da escuta sensível. Sua presença delicada ensinou-me a exercitar o olhar e a afinar os ouvidos para perceber o que se revela nas entrelinhas do som e do silêncio.

Às crianças que participaram desta pesquisa que me presentearam com gestos de carinho, sorrisos e aprendizados. Às famílias, por confiarem em meu trabalho e permitirem que seus filhos vivenciassem a música como espaço de expressão, descoberta e afeto.

À Natália Nunes, acadêmica de Iniciação Científica, pela atuação marcada por generosidade, seriedade, competência e ética. Sua presença sensível e comprometida trouxe leveza aos dias de pesquisa e firmeza aos momentos de dúvida.

À Kássia Emmerich, pela presença voluntária e sempre atenciosa, pelas contribuições nas aulas de piano das crianças e pelas reflexões compartilhadas. Sua delicadeza e sensibilidade enriqueceram profundamente esta caminhada.

Ao Centro de Musicalização Integrado (CMI), à direção e aos funcionários, pelo acolhimento da pesquisa e pela atenção dedicada às crianças e às suas famílias durante todo o percurso.

Às professoras Dra. Regina Finck Schambeck e Dra. Angelita Broock, pela leitura atenta, pela criteriosa avaliação, pelas contribuições para aperfeiçoamento deste trabalho durante qualificação e por terem aceitado compor a banca de defesa.

Às professoras Dra. Cristina Rolin Wolffenbüttel, Dra. Diana Santiago da Fonseca e Dra. Simone Lopes Teles, e ao professor Dr. Gleisson do Carmo Oliveira, por gentilmente, aceitarem

o convite para compor a banca.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida, que permitiu minha dedicação exclusiva ao doutorado; e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa concedida, que permitiu a participação da acadêmica Natália Nunes na Iniciação Científica durante essa pesquisa.

Ao Carlos Freitas, pela precisão na edição das partituras e pelas contribuições analíticas que fortaleceram este trabalho a partir de sua experiência como educador musical e compositor.

À Stela Neves, pelo cuidado dedicado à edição das partituras e pelas reflexões que enriqueceram, com maestria, as experiências vivenciadas.

À Luísa Caroline, pela disponibilidade e generosidade ao me ensinar o processo de edição de vídeos.

Aos colaboradores desta pesquisa — as fonoaudiólogas Letícia Viana e Patrícia Jorge, os educadores musicais Luiz Felipe Gomes e Gabriela Ferraz, e os estatísticos Henrico Reis Barbosa e Renan Wenzel — pela parceria e dedicação nas etapas de avaliação e análise de dados.

Aos colegas de curso de Doutorado – Ivan Moriá, Lenilce Santana, Luciano Carneiro, Mariana Negri, Ricardo Luiz – pelos ouvidos atentos e pela amizade.

Aos profissionais que com dedicação zelam pela minha saúde a todo momento: Arlene Cunha, Gabrielle Alcântara, Jonas Anselmo e Paulo Nilton.

Às minhas amigas Adriana Fróes, Ana Cláudia Garcia, Cissa Silveira, Érica Silvana, Maria Odília, Marielle Soares e Marilene Clara; e aos meus amigos Luiz Cláudio e Thiago André, que souberam me ouvir com genuíno interesse e, tanto nos momentos de euforia quanto nos momentos de angústia, me acolheram afetuosamente.

A todas as pessoas que direta e indiretamente contribuíram ao longo do meu percurso formativo. Gratidão!

A música expressa o que não pode ser dito
e sobre o que é impossível permanecer em silêncio.
Victor Hugo

RESUMO

A presente tese investigou as interfaces entre educação musical, piano e autismo em crianças de três a cinco anos, com o objetivo de compreender como o fazer musical pode favorecer o desenvolvimento musical e sociocomunicativo desse público. Para tanto, foram desenvolvidos cinco estudos independentes, porém complementares, que abordaram o tema sob diferentes perspectivas teóricas, pedagógicas e empíricas. O Estudo 1, de caráter bibliográfico, ofereceu uma revisão sistemática da literatura sobre o ensino de piano para pessoas com TEA, revelando escassez de pesquisas específicas e ressaltando a importância da flexibilidade e da sensibilidade docente no ensino musical inclusivo. O Estudo 2, de natureza qualitativa, explorou a musicalidade originária de duas crianças autistas não verbais, por meio de estudos de casos independentes, evidenciando que gestos, vocalizações e improvisações musicais no piano constituem formas legítimas de comunicação. O Estudo 3, de natureza prática e reflexiva, apresentou estratégias pedagógicas centradas na criança, com ênfase na improvisação e na ludicidade, destacando avanços nas habilidades de atenção compartilhada, imitação e criação em aulas de piano. O Estudo 4, ampliou o alcance da pesquisa ao refletir sobre a formação de professores de música da educação básica. A partir de inquietações reais do magistério, o estudo ofereceu subsídios práticos e reflexivos para a atuação docente com alunos autistas no contexto escolar, reforçando o papel do educador musical como agente de inclusão. Por fim, o Estudo 5, de abordagem quantitativa e qualitativa, avaliou empiricamente os efeitos de quinze aulas de piano sobre o desenvolvimento musical e sociocomunicativo de dezesseis crianças autistas, constatando progressos significativos durante e após a intervenção. Integrados, os estudos revelam o piano como instrumento propulsor de mediação afetiva e social, capaz de despertar a musicalidade originária da criança e potencializar suas formas de expressão e comunicação. Embora os resultados não possam ser generalizados devido ao número reduzido de participantes, as evidências indicam que o fazer musical tendo o piano como instrumento musicalizador na primeira infância pode promover, em crianças autistas, ganhos duradouros no desenvolvimento musical e sociocomunicativo, além de inspirar práticas pedagógicas mais sensíveis, criativas e inclusivas.

Palavras-chave: Educação Musical; Pedagogia do Piano; Autismo; Musicalidade Originária.

ABSTRACT

This doctoral thesis investigated the interfaces among music education, piano, and autism in children aged three to five, aiming to understand how musical engagement can foster the musical and sociocommunicative development of this population. To this end, five complementary and progressive studies were developed, addressing the theme from different theoretical, pedagogical, and empirical perspectives. Study 1, of a bibliographic nature, conducted a systematic review of the literature on piano teaching for individuals with ASD, revealing a scarcity of specific research and highlighting the importance of flexibility and teacher sensitivity in inclusive music education. Study 2, qualitative in nature, explored the original musicality of two nonverbal autistic children through independent case studies, showing that gestures, vocalizations, and musical improvisations on the piano constitute legitimate forms of communication. Study 3, practical and reflective in nature, presented child-centered pedagogical strategies with an emphasis on improvisation and playfulness, highlighting advances in shared attention, imitation, and creativity during piano lessons. Study 4 broadened the scope of the research by reflecting on the training of music teachers in basic education. Arising from real concerns in the teaching profession, the study offered practical and reflective contributions for teaching autistic students, reinforcing the role of the music educator as an agent of inclusion. Finally, Study 5, using a mixed-methods approach, empirically evaluated the effects of fifteen piano lessons on the musical and sociocommunicative development of sixteen autistic children, showing significant progress during and after the intervention. When integrated, the studies reveal the piano as a driving instrument of affective and social mediation, capable of awakening the child's original musicality and enhancing their forms of expression and communication. Although the results cannot be generalized due to the small number of participants, the evidence indicates that piano instruction in early childhood can promote lasting gains in the musical and sociocommunicative development of autistic children, as well as inspire more sensitive, creative, and inclusive pedagogical practices.

Keywords: Music Education; Piano Pedagogy; Autism; Original Musicality.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA: *Applied Behavior Analysis*

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

ABFW: Andrade, Béfi-Lopes, Fernandes e Wertzner

ANPPOM: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

APA: Associação Americana de Psiquiatria

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAAE: Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDC: *Center for Disease Control and Prevention*

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CID: Classificação Internacional de Doenças

COEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CMI: Centro de Musicalização Integrado

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEMUCA: (Escala de) Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo

DSM: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

DTT: *Discrete Trial Training*

IMTAP: *Individualized Music Therapy Assessment Profile*

OasisBr: Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica

MEB: Música na Educação Básica

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA: Transtorno do Espectro do Autismo

TEACCH: *Treatment and Education of Autistic and Communication – Handicapped Children Program*

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE QUADROS

Estudo 2: Musicalidade originária e autismo: múltiplas vias de comunicação

Quadro 1. O adeus que virou canção.....	65
Quadro 2. Brilha-brilha! Quando a palavra nasce do som.....	67
Quadro 3. Companheirismo Musical: a improvisação como diálogo sonoro.....	68
Quadro 4. E ele jogou um beijinho: o gesto como linguagem afetiva.....	75
Quadro 5. Brilha-brilha estrelinha: a nota que encerra o diálogo.....	77
Quadro 6. Dona Tartaruga: a narrativa rítmica como comunicação simbólica.....	78

Estudo 3: O Piano ao alcance da criança autista: contribuições pedagógicas para a prática docente

Quadro 1. Comprometimentos relacionados ao Transtorno do Espectro do Autismo	91
Quadro 2. Protocolo de avaliação inicial de Scott.....	94
Quadro 3. Formulário para a avaliação inicial proposto no PROEME.....	95
Quadro 4. O autista na aula de música: 10 estratégias básicas.....	96
Quadro 5. Síntese do perfil das crianças participantes.....	97
Quadro 6. E ele jogou um beijinho.....	99
Quadro 7. Brilha, brilha Estrelinha.....	101
Quadro 8. Tchau, tchau pianinho.....	102
Quadro 9. Acabou a aula.....	103
Quadro 10. Passarinho quer voar.....	104
Quadro 11. Pai, mãe, três filhinhos.....	106
Quadro 12. Vrum, vrum, vrum... lá vai o carrinho.....	107
Quadro 13. Ode to joy.....	108
Quadro 14. Samba da Despedida.....	109
Quadro 15: Orientações para a atividade de apreciação musical.....	110
Quadro 16. Piano Pelado.....	112
Quadro 17. O Sabiá.....	114
Quadro 18. Parabéns a você.....	115
Quadro 19. Trovão.....	116

Estudo 4. *Crianças Autistas em minhas aulas de música! E agora?*

Quadro 1. Se eu fosse um peixinho.....	127
Quadro 2. Comprometimentos relacionados ao Transtorno do Espectro do Autismo.....	128
Quadro 3. Formulário para a avaliação inicial proposto no PROEME.....	129
Quadro 4. O autista na aula de música: 10 estratégias básicas.....	130

Estudo 5. *Tocando do jeito delas - o desenvolvimento musical e da interação social de crianças autistas em aulas de piano: uma análise quantitativa e qualitativa.*

Quadro 1. Síntese do perfil das crianças participantes.....	146
Quadro 2. Distribuição dos participantes nos grupos e no tempo.....	147
Quadro 3. Escala IMTAP – Domínio Comunicação Receptiva.....	149
Quadro 4. Escala IMTAP – Domínio Comunicação Expressiva.....	150
Quadro 5. Escala ABFW – Teste de Pragmática: Funções comunicativas avaliadas.....	151
Quadro 6. Escala ABFW – Teste de Pragmática.....	152
Quadro 7. Escala DEMUCA.....	153
Quadro 8. Vídeos excertos: escolha de cenas de aulas por grupo e tempo.....	154
Quadro 9. Estrutura do Grupo Focal.....	155
Quadro 10. Resumo dos progressos por grupo, tempo e categoria/subdomínios.....	160

LISTA DE TABELAS

Estudo 5. *Tocando do jeito delas - o desenvolvimento musical e da interação social de crianças autistas em aulas de piano: uma análise quantitativa e qualitativa.*

Tabela 1. Análise estatística intergrupo (G1xG2).....159

Tabela 2. Resultado da análise intragrupo Escala DEMUCA.....162

Tabela 3. Resultado da análise intragrupo Escala IMTAP.....162

Tabela 4. Resultado da análise intragrupo Escala ABFW- Teste de Pragmática.....163

LISTA DE PARTITURAS

Estudo 2: *Musicalidade originária e autismo: múltiplas vias de comunicação*

Partitura 1. Música Circunstancial.....	71
---	----

Estudo 3: *O Piano ao alcance da criança autista: contribuições pedagógicas para a prática docente*

Partitura 1. Seja bem-vindo, amiguinho!.....	98
Partitura 2. Samba da Despedida.....	99
Partitura 3. Algo vai acontecer.....	118

Estudo 4. *Crianças Autistas em minhas aulas de música! E agora?*

Partitura 1. Seja bem-vindo, amiguinho!.....	133
Partitura 2. Samba da Despedida.....	134
Partitura 3. A canoa virou – linha melódica completa.....	135
Partitura 4. A canoa virou – trecho da melodia para atividade.....	136
Partitura 5. Exemplo de improvisação em terças menores.....	137

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
1.1. Contextualização Teórica.....	19
1.2. Objetivos e Meta.....	21
1.3. Apresentação da Tese.....	22
1.4. Motivações.....	24
1.5. A Pesquisa Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com transtorno do espectro do autismo.....	27
1.6. Referências.....	29
 2. ESTUDOS.....	 33
Estudo 1: O Ensino de Piano e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão sistemática.....	34
Estudo 2: Musicalidade Originária e Autismo: as múltiplas vias de comunicação.....	55
Estudo 3: O Piano ao alcance da criança autista: contribuições pedagógicas para a prática docente.....	87
Estudo 4: Crianças autistas em minhas aulas de música! E agora?.....	126
Estudo 5: Tocando do jeito delas – o desenvolvimento musical e sociocomunicativo de crianças autistas em aulas de piano: uma análise quantitativa e qualitativa.....	140
 3. DISCUSSÃO GERAL.....	 186
 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 190
 ANEXOS.....	 194

Introdução

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização teórica

A presente Tese investiga, sob diferentes perspectivas, as interfaces entre educação musical, piano e autismo com ênfase em crianças de 03 a 05 anos, buscando compreender como o fazer musical, tendo o piano como instrumento musicalizador, pode favorecer o desenvolvimento musical e o desenvolvimento sociocomunicativo de crianças autistas. Para introduzir o trabalho, faz-se necessário apresentar conceitos e fundamentos importantes para a contextualização teórica da pesquisa.

Autismo

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que abrange diferentes manifestações clínicas e níveis de gravidade, desde a primeira infância. O TEA pode ser definido por dois critérios: (1) prejuízos persistente 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).

Dados recentes publicados no relatório do *Center for Disease Control and Prevention* (CDC¹) apontam que a cada 31 crianças nascidas, há 1 diagnóstico de TEA, sendo a maior expressividade no gênero masculino. O CDC se encontra nos Estados Unidos, no entanto, é considerado como referência mundial. O diagnóstico é realizado a partir da história pregressa e observação clínica, por não haver um marcador biológico de identificação (Landa, 2008). Pessoas com autismo demandam acompanhamentos terapêuticos interdisciplinares e técnicas de ensino especiais para auxílio no desenvolvimento das habilidades e integração social (Berger, 2003; Rossignol, 2009), sendo as intervenções precoces (a tempo) essenciais.

A música e o piano na infância

No campo da pedagogia do piano, alguns autores (Bastien 1973; Uzler, 2000; Skaggs, 2004), destacam que na segunda metade do século passado, mais precisamente a partir da

¹ <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/ss7402a1.htm>

década de 1970, houve um interesse na iniciação ao piano da criança pré-escolar, ou seja entre 04 e 05 anos. Essa tendência se relaciona com investigação que demonstrou que os primeiros cinco anos de vida são os anos mais importantes para o desenvolvimento intelectual (Gordon, 2003).

Sabe-se que a música pode estimular processos cognitivos, afetivos e sensório-motores complexos no cérebro, pois ela é processada em muitas áreas:

A pesquisa em percepção musical indica que a afinação é processada nos lóbulos temporais da direita, a mesma área que governa a prosódia da fala. Sistemas de memória podem ser estimulados pelas memórias associativas, conectadas a uma peça específica musical ou às estruturas harmônicas que induzem respostas emocionais. O processamento de dicas rítmicas (sendo o ritmo um tempo ordenado ou um processo temporal) envolve o córtex motor pré-frontal, o cerebelo e outras áreas, resultando na estimulação de várias redes neurais (Tomaino, 2014, p. 8-9).

As experiências musicais, incluindo-se naturalmente aquelas que envolvem o piano, certamente impulsionarão o desenvolvimento das funções cognitivas, emocionais e sociais das crianças na primeira infância. Assim, nessa faixa etária devem ser proporcionadas atividades musicais lúdicas “antes de qualquer tentativa de familiarizar a criança com os meandros da notação musical impressa” (Bastien, 1973, p.118).

O aprendizado do piano deve ser prazeroso “deve conter desafios, histórias, brincadeiras e, principalmente, deve ser conduzido pelo professor de forma análoga ao aprendizado da língua materna” (Parizzi, 2022, p.92). Deve contemplar a todos, incluindo-se aquelas crianças com algum tipo de limitação motora e/ou cognitiva.

Música, Piano e Autismo

Os indivíduos com TEA geralmente apresentam elevado interesse pelo som musical (Møller *et al.*, 2002; Parker Hairston, 1990). Ao participar da escuta ativa e da produção musical, respostas fisiológicas podem ser evocadas nesses indivíduos (Kuperstein; Rancer, 2016; Mössler *et al.*, 2020). Essas respostas podem ajudar na autorregulação do sujeito com TEA, potencialmente resultando em um maior interesse em ouvir e produzir estímulos sonoro-musicais. Além disso, a música pode substituir a limitação da expressão verbal, muitas vezes comprometida em pessoas autistas (Heaton; 2009, Kuperstein; Rancer, 2016).

Crianças autistas podem se relacionar melhor com objetos do que com pessoas. Na música, podem identificar-se com um determinado instrumento por sua sonoridade e/ou forma,

sendo que este instrumento pode servir como um mediador entre autistas e o seu ambiente. Desse modo, os objetos, incluindo instrumentos musicais, têm potencial para serem usados como canal de comunicação com este público (Alvim; Warwick, 1991, p.13).

O piano é muitas vezes a primeira escolha de instrumento para crianças com esse transtorno – particularmente aquelas com ouvido absoluto – porque oferece imediatismo e consistência no som, já que ao pressionar uma determinada tecla, sempre gera a mesma altura, 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 *design* do instrumento permite que as crianças não verbais e que têm dificuldades de comunicação se envolvam em "protoconversações²" com seus professores, engajando musicalmente em conversas e trocas significativas, sem envolver um sistema de comunicação elaborado. Desse modo, o tamanho e a materialidade do piano promovem a interação por meio de atividades de atenção compartilhada (Ockelford, 2013).

1.2. Objetivos e meta

O objetivo geral é compreender como o fazer musical, tendo o piano como instrumento musicalizador, pode favorecer o desenvolvimento musical e o desenvolvimento sociocomunicativo de crianças autistas de 03 a 05 anos.

Os objetivos específicos são:

- (1) Buscar na literatura fundamentação teórica e pesquisas acerca do tema Piano e Autismo.
- (2) Compreender as relações entre autismo, musicalidade originária, desenvolvimento musical e desenvolvimento sociocomunicativo.
- (3) Desenvolver estratégias pedagógicas com vistas a utilizar o piano como instrumento musicalizador de crianças com TEA.
- (4) Desenvolver estratégias pedagógicas que possam contribuir para a formação inicial e continuada de professores de música da Educação Básica que atuam na educação especial e/ou inclusiva.

² Protoconversas são manifestações de 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 (ou a criança autista não verbal) passa a produzir vocalizações, com entonações marcadas. Assim, os adultos compreendem mais facilmente suas intenções e podem se comunicar com elas (Borges; Salomão 2003, p.3).

- (5) Comparar o desenvolvimento musical e o desenvolvimento da interação social das crianças participantes da pesquisa antes e depois das aulas de piano por meio de três escalas.
- (6) Verificar se os possíveis ganhos obtidos após 15 aulas de piano serão mantidos após um semestre sem as aulas (*follow up*).
- (7) Analisar as percepções dos pais em relação ao desenvolvimento da criança nas aulas de piano.

A meta da pesquisa é buscar interfaces entre a Educação Musical, Piano e Autismo e outras áreas da educação e da saúde.

1.3. Apresentação da Tese

A presente Tese foi construída em formato de artigos, em uma série de cinco estudos independentes, porém complementares, que discorrem, por diferentes ângulos, sobre o mesmo tema: Piano e Autismo.

O estudo 1 é constituído pelo artigo “O ENSINO DO PIANO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA”, publicado pela Revista Orfeu, em julho de 2023. Esse estudo relaciona-se ao primeiro objetivo específico proposto (buscar na literatura fundamentação teórica e pesquisas acerca do tema Piano e Autismo). O objetivo desse estudo foi investigar, por meio de uma revisão sistemática, em base de dados eletrônicas e principais periódicos nacionais da área de música, o conhecimento produzido sobre o ensino de piano para pessoas autistas até o presente momento. Ao mapear a produção científico-acadêmica relacionada ao binômio Piano e Autismo encontramos trabalhos (1) que destacaram aspectos pertinentes a formação, atuação docente e estratégias pedagógicas para o ensino do piano a autistas e (2) relatos de experiência e estudo de casos envolvendo alunos autistas em aulas de piano com idade entre 05 e 12 anos. Apesar do interesse crescente de pesquisadores pelo tema, por meio dessa revisão foi possível verificar que a literatura ainda é escassa, o que se torna uma justificativa relevante para a realização dessa pesquisa e estudos subsequentes a este no presente doutorado.

O estudo 2, intitulado “MUSICALIDADE ORIGINÁRIA E AUTISMO: MÚLTIPLAS VIAS DE COMUNICAÇÃO”, está relacionado ao segundo objetivo específico proposto nessa pesquisa (compreender as relações entre autismo, musicalidade originária, desenvolvimento musical e

desenvolvimento sociocomunicativo). Esse estudo propõe um diálogo transdisciplinar entre a música, a musicalidade originária, o piano como instrumento musicalizador e o autismo. Essa interlocução tecerá uma rede de ideias, fundamentadas em pesquisas e em nossa experiência pedagógica com duas crianças autistas não verbais. O objetivo desse estudo é compreender as possíveis razões pelas quais a música, por meio da educação musical (piano), pode abrir janelas únicas de comunicação com o indivíduo autista. Compreendendo a música como resultante da musicalidade originária (ou inata) do ser humano, esse estudo se justifica pela necessidade de desvelar como a experiência musical sistematizada pode aflorar, atizar, provocar essa musicalidade originária, permitindo o desenvolvimento musical e a organização dos processos de comunicação social, em geral comprometidos nos autistas.

O Estudo 3, intitulado “O PIANO AO ALCANCE DA CRIANÇA AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE”, publicado pela revista OPUS, em outubro de 2025, se relaciona ao terceiro objetivo específico proposto nessa pesquisa (desenvolver estratégias pedagógicas com vistas a utilizar o piano como instrumento musicalizador de crianças autistas de 03 a 05 anos). Esse estudo propõe um olhar pedagógico sob os processos musicalizadores vivenciados pelas crianças autistas participantes de nossa pesquisa, por meio de abordagens de ensino centradas nos alunos, fruto de nossa experiência docente e do referencial teórico estudado (Scott, 2017; Hammel; Hourigan, 2020; Santiago, 2021). Assim, o Estudo 3 tem como objetivo analisar os processos musicalizadores, vivenciados pelas 16 crianças autistas durante as aulas de piano da pesquisa. Esse estudo 3 se justifica pela necessidade de instigar reflexões relacionadas ao ensino de piano para crianças autistas na infância, 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.

O estudo 4 é um desdobramento do Estudo 3. Intitulado “CRIANÇAS AUTISTAS EM MINHAS AULAS DE MÚSICA! E AGORA?”, foi publicado pela Revista MEB, em junho de 2025. Esse trabalho surgiu a partir da indagação feita pela professora Cristina Rolim Wolffenbüttel, sobre como essa pesquisa poderia de alguma forma contribuir com a formação de professores que atuam em escolas de Educação Básica. Apesar da pesquisa ter sido desenvolvida em contexto de escola especializada de música, buscamos apresentar nesse estudo estratégias pedagógicas gerais válidas para atuação profissional com crianças autistas em qualquer contexto. Logo, esse estudo se relaciona ao quarto objetivo específico proposto nessa pesquisa (Desenvolver estratégias pedagógicas que possam contribuir para a formação inicial e continuada de professores de música na educação especial e inclusiva). Esse estudo 4 se justifica

pela necessidade de instigar reflexões relacionadas ao ensino de música para crianças autistas na infância, a fim de fortalecer ações dos professores nos campos da educação musical especial e inclusiva.

O estudo 5, “TOCANDO DO JEITO DELAS: O DESENVOLVIMENTO MUSICAL E SOCIOCOMUNICATIVO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM AULA DE PIANO – UMA ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA” se relaciona ao quinto, sexto e sétimo objetivos específicos dessa pesquisa (comparar o desenvolvimento musical e o desenvolvimento da interação social das crianças participantes da pesquisa antes e depois das aulas de piano; verificar se os possíveis ganhos obtidos após 15 aulas de piano serão mantidos após um semestre sem as aulas (*follow up*); analisar as percepções dos pais em relação ao desenvolvimento da criança após a participação nas aulas de piano). Os principais objetivos desse Estudo são verificar, por meio de análises qualitativas e quantitativas, se as crianças autistas participantes da pesquisa obtiveram ganhos relacionados ao desenvolvimento musical e ao desenvolvimento sociocomunicativo, como consequência da educação musical tendo o piano como instrumento musicalizador.

1.4. Motivações

Revisitar o magistério é como revisitar nosso sítio, nosso lugar ou nossa cidade. É reviver lembranças, reencontros com nosso percurso profissional e humano. Reencontrar-nos sobretudo com tantos outros e outras que fizeram e fazem percursos tão idênticos. O magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vidas tão diversas e tão próximas [...] Quando revisitamos nosso lugar, nossa cidade, matamos saudades e encontramos surpresas. Cada vizinho nos conta uma história do lugar. Não podemos acreditar em tudo, mas nos faz bem ouvi-las (Arroyo, 2007, p.14).

Ao visitar o magistério por meio das vozes dos professores de piano dos Conservatórios Mineiros, em minha pesquisa de mestrado (Neves, 2019), me deparei com percursos profissionais e humanos de tantos outros e outras tão diversos quanto próximos ao meu. Apresento aqui dois relatos, a mim confiados, durante entrevista por dois professores, em um tom quase confessional:

Relato 1. *Eu passei por uma situação que meu aluno me bateu né, aí eu parei de dar aula para ele. Me bateu, e aí eu não dei aula mais para ele! Aí eu fui estudar as leis da Educação Especial. Estudei mesmo! Mesmo! Depois que eu fui agredida. Aí eu descobri que o aluno especial tem que ter um acompanhamento. E a escola não oferece, então a gente não devia receber. Porque, é.. uma coisa é uma criança com down, uma criança com autismo leve, aí a gente leva. Mas esse aluno tinha autismo severo e era adulto já né? Ele me bateu, com a mãe do lado, e a mãe não fez nada, tive que sair correndo.*

Aí eu fui na direção fiz um documento enorme, tirei foto, coloquei as fotos, coloquei as leis, e falei não vou receber mais porque eu não sei lidar com alunos com esse tipo de autismo. Ninguém sabe lidar! Não temos esse tipo de conhecimento, não temos esse tipo de formação e não vou trabalhar com ele mais, e não vou trabalhar com nenhum que tenha uma deficiência severa dessa. (Relato de uma professora de piano de um Conservatório Mineiro).

Relato 2. *Eu tenho um aluno com síndrome de Asperger. É um aluno que tem dificuldade em ter atenção! É difícil pegar a atenção dele e é difícil fazer com que ele faça o que eu quero. Mas é um aluno brilhante. Musicalmente brilhante. Ele trabalha com composição, ele improvisa tudo quanto é música que eu dou para ele [...] ele não consegue fazer do jeito tradicional... é impressionante! Mas eu falo isso não tem problema, isso é um ponto muito positivo: “Você não é obrigado a tocar a música dos outros do jeito que ela é, né”? Eu passo a obra para ele conhecer, o estilo que o compositor utilizou. Então, às vezes ele acha até fácil tocar, mas ele não consegue...para eu conseguir que ele toque uma vez do começo certo, é uma luta! Mas assim ...ele executa a música, ele faz outros ritmos, ele muda a escala, ele faz ornamentação e tudo na cabeça dele, né? É um aluno que eu admiro muito. (Relato de um professor de piano de um Conservatório Mineiro).*

O processo de inclusão de pessoa com deficiência³ no Brasil, em aulas de instrumento, é ainda uma prática incipiente e desafiadora, uma vez que é muito comum na área musical, principalmente no que tange à aprendizagem instrumental, termos professores que só saibam ensinar da maneira com que aprenderam: docentes “que dominam a técnica instrumental e tudo que envolve seu instrumento musical, mas que nem sempre dominam a técnica de lecionar e, muito menos, sabem sobre processo de aprendizagem, cognição, comportamento humano ou deficiências” (Louro, 2015, p.39).

Difícilmente os cursos de Licenciatura em Música no Brasil promovem embasamento teórico e prático para o ensino de música para pessoas com deficiência e uma hora ou outra, nós, enquanto professores, vamos nos deparar com alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou transtorno do neurodesenvolvimento como apresentado nos relatos acima.

No decorrer de minha atuação profissional como professora de instrumento no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández em Montes Claros, ao receber alunos com algum tipo de limitação, me questionava sobre as possibilidades de metodologias e processos de ensino adequados a este público, que pudessem favorecer um ensino musical significativo. Em muitos momentos, me senti desafiada, frustrada, impotente por não alcançar

³ Pessoa com deficiência – esse é o termo oficialmente adotado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006) – da qual o Brasil é signatário – e também pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

progressos expressivos. Ao revisitar o magistério por meio da voz dos professores de piano dos Conservatórios de outras regiões do Estado de Minas Gerais, percebi que minhas inquietações ressoavam em uníssono com as de outros professores. Histórias de vidas tão diversas e tão próximas! Me fez bem ouvi-los!

Dentre os principais resultados encontrados durante a pesquisa “O ENSINO DE PIANO NOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS A PARTIR DO OLHAR DE SEUS PROFESSORES” (Neves, 2019), ficou evidenciada a lacuna existente em torno da formação de professores no que concerne à Educação Musical Especial e a precarização da inclusão de pessoas com deficiência em aulas de piano.

Atenta a essa lacuna e à contemporaneidade do assunto em questão, propus como tema de pesquisa para o curso de Doutorado “Piano e Autismo”, apresentando o projeto intitulado “TOCANDO DO JEITO DELAS: O PIANO COMO INSTRUMENTO MUSICALIZADOR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO”. Após algumas experiências docentes com alunos autistas, muitas questões foram surgindo, bem como a necessidade de buscar fundamentos para respondê-las por meio de um estudo sistematizado.

O Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG se apresentou como espaço de excelência para a realização dessa pesquisa, devido, principalmente, à possibilidade de um diálogo transdisciplinar entre as áreas da educação musical, musicoterapia, música e saúde. Esse diálogo rapidamente foi identificado por mim durante a realização do curso de mestrado nessa instituição. Destaco que, no primeiro semestre desse referido curso, as aulas do Professor Renato Sampaio sobre a Educação Musical Especial/Inclusiva e seus vários aspectos relacionados a Musicoterapia e a Educação Musical, as aulas do professor João Gabriel Fonseca sobre Música e Cérebro, e as aulas da professora Betânia Parizzi sobre Música, Infância (bebês!) e Desenvolvimento Humano, me impactaram profundamente. Posteriormente, tive a oportunidade de diálogos ricos e profícuos com as professoras Carla Reis e Izabela Pavan sobre Metodologias de Ensino de Piano na Infância, bem como participar da disciplina “Tópicos em Música: A formação do Professor de Instrumento/Piano” ministrada pela professora Patrícia Furst Santiago. O Estágio Docente realizado no Centro de Musicalização Integrado⁴

⁴ O Centro de Musicalização Integrado – CMI (antes denominado Centro de Musicalização Infantil) foi criado em 1985 pela Professora Tânia Mara Lopes Cançado, inicialmente como um projeto de extensão da Escola de Música da UFMG. Atualmente, o CMI é um órgão complementar da Escola de Música da UFMG e tem por finalidade desenvolver atividades de ensino de música, pesquisa e extensão, além de promover a divulgação de conhecimento por meio de publicações e de eventos científicos, artísticos e culturais. Disponível em: <https://musica.ufmg.br/wp-content/uploads/2020/06/historiaEscolaMusica.pdf>

(CMI/UFMG) alargou meus conhecimentos sobre Música na Infância.

Ao retornar para cursar o doutorado, essa pesquisa foi acolhida generosamente pelas professoras Betânia Parizzi e Marina Freire, que me orientam com seus sábios aconselhamentos por meio de suas experiências de vida no exercício da Educação Musical e da Musicoterapia, respectivamente. Aqui cabe destacar, a formação continuada referente a pedagogia do piano na infância nas aulas ministradas pela professora Betânia, e a aproximação com os fundamentos filosóficos difundidos pelo pensamento musicocentrado (Abordagem Nordoff-Robbins), a partir dos meus primeiros contatos com a professora Marina em suas aulas. Ressalto também o suporte oferecido nessa pesquisa pelas acadêmicas do curso de Musicoterapia Natália Nunes (Bolsista de Iniciação Científica) e Kassia Emmerich (Estagiária Voluntária), com participação efetiva durante a fase experimental, auxílio nas gravações das aulas, escrita de relatórios, reflexões e acolhimento antes, durante e após a realização das aulas.

A seguir farei uma breve contextualização da pesquisa.

1.5. A Pesquisa Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo

Em minhas buscas por trabalhos relacionados à temática piano e autismo, durante a escrita do projeto de pesquisa para o doutorado, encontrei 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 minha atenção, por trazer uma conotação de respeito à expressão da subjetividade do fazer musical individual. Logo, não hesitei em intitular minha pesquisa “Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo”.

Atenta a lacuna identificada durante minha pesquisa de mestrado, como mencionado anteriormente, e inspirada pelas pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que entrelaçaram música e autismo — seja no campo da Musicoterapia (Freire, 2019) ou da Educação Musical (Oliveira, 2015; 2019) —, nasceu o desejo de trilhar caminhos semelhantes, voltados à primeira infância. Essa escolha se justifica não apenas pelo fato de o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) geralmente se consolidar por volta dos três anos, mas também pela compreensão, à luz das neurociências, de que esse é um tempo precioso, pois a plasticidade cerebral atinge seu ponto máximo, o que torna as intervenções a tempo particularmente relevantes (Borges; Nogueira, 2022, p. 39).

Logo, o foco desta pesquisa é investigar as interfaces entre a educação musical, o piano e o autismo com ênfase em crianças de 3 a 5 anos, buscando compreender de que modo o fazer musical, tendo o piano como instrumento musicalizador, pode favorecer tanto o desenvolvimento musical quanto o desenvolvimento sociocomunicativo de crianças autistas. Em julho de 2022, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sendo aprovado em setembro do mesmo ano, sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 60694322.2.0000.5149.

No delineamento da pesquisa propus ministrar quinze aulas de piano individuais e semanais, com duração de 30 minutos, a 16 crianças autistas. Critérios de inclusão: (1) diagnóstico de autismo, (2) idade entre 03 e 05 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. Mas onde encontrar essas crianças?

Em novembro de 2022, a pesquisa foi divulgada por meio das redes sociais, como *Instagram* e grupos de *WhatsApp*, com o objetivo de convidar interessados a inscrever crianças com diagnóstico de autismo, nascidas entre 2018 e 2020, para participação em aulas gratuitas de piano no Centro de Musicalização Integrado (CMI/UFMG), em Belo Horizonte – Minas Gerais, no ano de 2023. O processo de inscrição foi realizado mediante o preenchimento de um formulário eletrônico (*Google Forms*), disponibilizado *online*. Em menos de 48 horas, foram registradas 76 inscrições. Os primeiros dezesseis candidatos que atenderam aos critérios estabelecidos foram selecionados, e suas famílias devidamente notificadas por e-mail.

Em fevereiro de 2023, antes do início das aulas, as famílias das crianças selecionadas foram convocadas e foi realizada uma avaliação inicial do(a) aluno(a), utilizando questões similares às do Protocolo Organizador de Educação Musical Especial (Oliveira; Parizzi, 2023). Essa avaliação constituiu um documento para consulta, norteador de todas as ações e planejamentos, e foi implementada por meio de entrevista semi-estruturada, gravada em áudio, com a mãe ou outro responsável pela criança (Neves *et al.*, 2023). Os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo nesta Tese, autorizando a participação da criança na pesquisa, o registro em vídeo das aulas para análises posteriores e divulgação acadêmico-científica.

No quadro 1, é apresentada uma síntese do perfil das crianças participantes, elaborado a partir das informações coletadas na avaliação inicial.

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

Quadro 1: Síntese do perfil das crianças participantes. Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações coletadas na avaliação inicial no início do ano (final do mês de fevereiro e início do mês de março) de 2023.

Conforme o delineamento experimental proposto na pesquisa, as crianças foram organizadas em dois grupos. As crianças participantes do Grupo 1 receberam aulas no primeiro semestre de 2023, enquanto as crianças do Grupo 2 participaram das aulas no segundo semestre do mesmo ano, todas sem a presença de pais ou acompanhantes. O piano foi utilizado não apenas em sua função convencional, voltada à execução de repertórios, mas também como um instrumento exploratório, por meio do uso de técnicas estendidas ampliando suas possibilidades sonoras e expressivas. Nos estudos que se seguem, serão apresentadas e analisadas as experiências vivenciadas com essas crianças, em suas múltiplas formas de interação, escuta e expressão musical.

1.6. REFERÊNCIAS

ALVIN, Juliette; WARWICK, Auriel. *Music therapy for the autistic child* (2nd ed.). New York: Oxford University Press. 1991.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5). Arlington: American Psychiatric Publishing, 2014.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. 10ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2007.

BAIO, Jon; WIGGINS, Lisa; CHRISTENSEN, Deborah L.; MAENNER, Matthew J.; DANIELS, Julie; WARREN, Zachary; KURZIUS-SPENCER, Margaret; ZAHORODNY, Walter; ROBINSON ROSENBERG, Cordelia; WHITE, Tiffany; DURKIN, Maureen S.; IMM, Pamela; NIKOLAOU, Loizos; YEARGIN-ALLSOPP, Marshalyn; LEE, Li-Ching; HARRINGTON, Rebecca; LOPEZ, Maya; FITZGERALD, Robert T.; HEWITT, Amy; PETTYGROVE, Sydney; CONSTANTINO, John N.; VEHORN, Alison; SHENOUDA, Josephine; HALL-LANDE, Jennifer; VAN NAARDEN BRAUN, Kim; DOWLING, Nicole F. Prevalence of Autism Spectrum Disorder among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States. *MMWR Surveillance Summaries*, v. 67, n. 6, p. 1–23, 2018.

BASTIEN, James W. *How to teach piano successfully*. General Words and Music Co. Weil A. Kjos Jr. Publishers, 1973.

BERGER, Dorita S. *Music Therapy, Sensory Integration and the Autistic child*. London, UK:

Jessica Kingsley Publishers Ltd, 2003.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. A Abordagem Comportamental e o Transtorno do Espectro do Autismo. In: OLIVEIRA, Gleisson; FREIRE, Marina; PARIZZI, Betânia; SAMPAIO, Renato. *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, 2003, 16(2), pp. 327-336.

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.

GORDON, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

HAMMEL, Alice M.; HOURIGAN, Ryan M. *Teaching music to student with autism*. New York: Oxford University Press, 2013.

HEATON, Pamela. Assessing musical skills in autistic children who are not savants. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), 2009. p.1443–1447.

KOWALSKI, Karen Z. *Playing It Their Way: An Innovative Approach to Teaching Piano to Individuals with Physical or Mental Disabilities*. [S. l.]: MouseBox Books, 2007.

KUPFERSTEIN, Henny; RANCER, Susan. *Perfect Pitch in the key of Autism*. A guide for Educators, Parents, and the musically gifted. iUniverse, 2016.

LANDA, Rebecca. J. Diagnosis of autism spectrum disorders in the first 3 years of life. *Nature Clinical Practice Neurology*, v.4, p.138-147, 2008.

LOURO, Viviane. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, Helena Lopes de; ZILLE, José Antônio Baêta (org). *Música e Educação – Série Diálogos com o som*. Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, Barbacena, 2015, p.33-50.

MØLLER, Anne Steen, ODELL-MILLER, Helen, WIGRAM, Tony. Indications in music therapy: Evidence from assessment that can identify the expectations of music therapy as a treatment for Autistic Spectrum Disorder (ASD); meeting the challenge of evidence based practice. *British Journal of Music Therapy*, 16(1), 2002. p.11–28.

MÖSSLER, Karin; SCHMID, Wolfgang; AßMUS, Jorg; FUSAR-POLI, Laura; Gold, Christian. Attunement in music therapy for young children with autism: Revisiting qualities of relationship as mechanisms of change. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(11), 2020. p. 3921–3934.

NEVES, Maria Teresa de Souza. *O Ensino de Piano nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores*. 2019. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais.

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: NEVES, Maria Teresa; MALAQUIAS-ALVES, Fabrício; PARIZZI, Betânia; BROOCK, Angelita; FREIRE, Marina (Org). *Anais Seminário Internacional de Educação Musical Infantil: A arte na infância na perspectiva da Companhia de Música Teatral de Portugal*. Belo Horizonte, Escola de Música da UFMG, 2023.

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 and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2013.

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 Autistas*. 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.

PARIZZI, Betânia. O Piano ao alcance da primeira infância. In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Diana (Orgs). *Música e Desenvolvimento Humano: Práticas Pedagógicas e Terapêuticas*. São Paulo: Instituto Langage, 2022.

PARKER HAIRSTON, Michelle. Analyses of responses of mentally retarded autistic and mentally retarded nonautistic children to art therapy and music therapy. *Journal of Music Therapy*, 27(3), 1990. p.137–150.

ROSSIGNOL, Daniel A. Novel and emerging treatments for autism spectrum disorders: a systematic review. *Ann Clin Psychiatry*, v.21, n.4, p.213-236, 2009.

SANTIAGO, Patrícia Furst. *Formação do professor de piano*. Ensino de piano em grupo para iniciantes. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

SCOTT, Sheila J. *Music Education for Children with Autism Spectrum Disorder*. Oxford University Press, United States of America, 2017.

SILARAT, Chomchat. Piano lessons: fostering Theory of Mind in ASD through imitation. *International Journal of Disability, Development and Education*. July, 2021, p.1-15.

SKAGGS, Hazel Ghazarian. The Very Young Begginer. In:AGAY, Denes (edited). *The Art of*

Teaching Piano. Yorktown Music Press, Inc. 2004. p.247-252.

TOMAINO, Concetta M. *Musicoterapia neurológica: evocando as vozes do silêncio*. Compilação e Organização: DREHER, Sofia Cristina; MAYER, Graziela Carla Trindade. Tradução: Marie Ann Wangen Krahn. São Leopoldo: Faculdade EST, 2014.

UZLER, Mariene; GORDON, Stewart; SMITH, Scott McBride. *The well Tempered Keyboard teacher*. Second Edition, Shimer Books, 1991.

2. Estudos

ESTUDO 1. O ENSINO DO PIANO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Este Estudo foi publicado na Revista Orfeu em 2023.

NEVES, Maria Teresa de Souza; FONSECA, Maria Betânia Parizzi; NUNES, Natália; FREIRE, Marina. O ensino do piano e o transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática. *Orfeu*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. e0107, 2023.

Resumo: Buscando compreender as relações entre o piano e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) de modo a favorecer as ações dos educadores musicais/professores de piano e contribuir com a produção acadêmica da área de pedagogia do piano, este trabalho tem como objetivo investigar, por meio de uma revisão sistemática, o conhecimento produzido sobre o ensino de piano para pessoas autistas até o presente momento. A busca dos trabalhos foi realizada nas seguintes bases de dados: Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (OasisBr), *ResearchGate*, *Scopus* e nos principais periódicos nacionais da área de música. Foram eleitos 15 trabalhos, e a literatura revisada aponta a importância de que o professor conheça estratégias de ensino diversificadas e saiba adequá-las às limitações e potencialidades do aluno, buscando sempre proporcionar vivências musicais significativas no aprendizado do instrumento.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo; Pedagogia do Piano; Educação Musical.

TITLE: PIANO TEACHING AND AUTISM SPECTRUM DISORDER: A SYSTEMATIC REVIEW

Abstract: Seeking to understand the relationship between the Piano and Autism Spectrum Disorder (ASD) in order to favor the actions of music educators/piano teachers and contribute to the academic-scientific production in the area of piano pedagogy, this study aimed to investigate, through a systematic review, the knowledge produced about piano teaching for autistic people, up to this time. For this purpose, a search on academic-scientific production was carried out in the following databases: CAPES Periodicals, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), Brazilian Portal for Open Access to Scientific Information (OasisBr), ResearchGate and Scopus, and in the main Brazilian Periodicals in the field of music. Fifteen works were selected. The review research points to the importance of the teacher knowing diversified teaching strategies and knowing how to adapt them to the student's limitations and potentialities, always seeking to provide significant musical experiences in learning the instrument.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Piano Pedagogy; Music Education.

1. INTRODUÇÃO

As relações entre a música e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) têm sido cada vez mais estudadas pela literatura científica, principalmente no que se refere ao diagnóstico, a tratamentos e ao estudo de habilidades artísticas – muitas vezes excepcionais – identificadas nessa população (Janzen; Thaut, 2018). A forte identificação das pessoas autistas com a música foi observada a partir do advento dos estudos do autismo na década de 1940 (Bakan, 2018). Desde o estudo de Leo Kanner em 1943 até o presente momento, vários outros pesquisadores têm buscado compreender as relações entre a música e o TEA (Thaut, 1988; Trainor; Hannon, 2013; Bouvet *et al.*, 2014; Figueiredo, 2016; Freire, 2014, 2019; Oliveira, 2015, 2020).

O entendimento recente da experiência musical como provocadora e motivadora para o autista tem ampliado a demanda pela música como ferramenta singular e eficaz de intervenção no enfrentamento dos desafios advindos do autismo. Crescente também é o número de pessoas com diagnóstico de autismo no mundo, o que torna cada vez maior a busca por serviços qualificados para essas pessoas e por conhecimentos que possam fundamentar e aprimorar esses serviços. (Oliveira *et al.*, 2022, p.10).

A literatura aponta que o piano é muitas vezes a primeira escolha de instrumento para crianças com esse transtorno, 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 de pessoas com TEA, uma vez que elas possuem extrema predileção pela sistematização (Silarat, 2020). Além disso, o *design* do instrumento permite que as crianças não verbais e que têm dificuldades de comunicação se envolvam em “protoconversações”¹ com seus professores, engajando musicalmente em conversas e trocas significativas, sem envolver um sistema de comunicação elaborado. Desse modo, o tamanho e a materialidade do piano promovem a interação por meio de atividades de atenção compartilhada (Ockelford, 2013).

Buscando compreender as relações entre o piano e o TEA, de modo a favorecer as ações dos educadores musicais/professores de piano e contribuir com a produção acadêmica da área de pedagogia do piano, esse trabalho teve como objetivo investigar, por meio de uma revisão sistemática em bases eletrônicas de dados, o conhecimento produzido sobre o ensino de piano

¹ 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).

para pessoas autistas.

2. PIANO E AUTISMO: REVISÃO SISTEMÁTICA

Nesta seção, apresentamos um item introdutório abordando questões específicas relacionadas ao TEA e, a seguir, a revisão sistemática e a análise dos trabalhos selecionados.

2.1. Transtorno do Espectro do Autismo

A conceitualização e demais características relacionadas ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) são apresentadas nas atuais categorizações nosológicas: (1) o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais*, em sua quinta edição (DSM-5), organizado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA); e (2) a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, em sua décima primeira edição (CID-11), regulamentado pela Organização Mundial de Saúde. Ambas as ferramentas se consolidam em compreender o TEA em uma única categoria, considerando seus atuais níveis de gravidade pelos déficits na funcionalidade de cada indivíduo (Fernandes *et al.*, 2020).

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), o TEA integra o grupo identificado como transtornos do neurodesenvolvimento, condições de início precoce e que causam danos no desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional. Além disso, há especificidades que contemplam atrasos na aprendizagem, no controle de funções executivas², prejuízos globais e nas habilidades sociais. O TEA se caracteriza por déficits persistentes na comunicação e na interação social em seus variados contextos relacionados à reciprocidade social e à comunicação não verbal, significativos para a manutenção das interações sociais e habilidades envolvidas visando manter e compreender relacionamentos. Há que se considerar que tais características tendem a se modificar conforme o desenvolvimento, podendo ainda ser mascaradas por mecanismos compensatórios, como comportamentos mimetizados por exemplos de condutas típicas mais “aceitáveis”, dificultando assim o diagnóstico e, posteriormente, seus recursos terapêuticos. Os sintomas devidamente caracterizados podem estar presentes no período primário do desenvolvimento humano, podendo também ser expressos tardiamente, até que novos desafios sociais superem as capacidades adaptativas.

² Mecanismo de controle cognitivo que direciona e coordena o comportamento humano de maneira adaptativa, permitindo mudanças rápidas e flexíveis ante as novas exigências do ambiente (Zelazo *et al.*, 2003).

Alguns exemplos podem elucidar melhor os critérios para o diagnóstico de TEA, definidos clinicamente como:

- prejuízos na reciprocidade socioemocional, acarretando abordagens sociais atípicas; dificuldades para iniciar, responder e manter interações sociais; menor interesse em partilhar emoções e afetos.
- déficits em comportamentos comunicativos não verbais significativos para a interação social, como, por exemplo, o contato visual, a linguagem corporal e a compreensão e uso de gestos; ausência de expressões faciais.
- dificuldade em desenvolver, manter e compreender relacionamentos, como, por exemplo, compartilhar brincadeiras ou fazer amigos; ausência de interesses por pares.

Além dos déficits na comunicação social já mencionados, há critérios a serem considerados, relacionados aos padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, como:

- movimentos motores e fala estereotipada, como, por exemplo, alinhar brinquedos, girar objetos, uso de ecolalia³ ou comportamento ecoico, fala idiossincrática⁴;
- insistência em práticas repetitivas, inflexibilidade e padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal, padrões rígidos de pensamento e seletividade alimentar, causando sofrimento extremo quando defrontado com variações;
- interesses fixos e restritos com intensidade em um ou mais assuntos;
- hiper ou hiporreatividade aos estímulos sensorio-motores, como, por exemplo, indiferença aparente a dor/temperatura, reações adversas a texturas e timbres sonoros, cheiros e fascinação por luzes ou movimentos.

Ainda de acordo com o DSM-5, o autismo apresenta três níveis de gravidade, fundamentados na necessidade de apoio que o indivíduo autista demanda, considerando a dimensão desse apoio na comunicação social e nos comportamentos restritos e repetitivos: nível 1 (leve), quando o indivíduo necessita de pouco suporte; nível 2 (moderado), quando o

³ “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.

⁴ Uso peculiar de palavras ou frases, não possibilitando entender o significado do que está sendo dito. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/transtorno-do-espectro-autista-pospsq>. Acesso em: 10 abr. 2023.

indivíduo necessita de suporte razoável; nível 3 (severo), quando o indivíduo necessita de muito suporte.

Diante do exposto, é muito importante que seja dada atenção constante às características mencionadas quando lidamos com pessoas autistas, para que haja oportunidades para as intervenções necessárias, o que possibilitará melhores perspectivas adaptativas para a condição de cada indivíduo e sua família (Fernandes *et. al.*, 2020).

2.2. Revisão sistemática

Com o intuito de discutir e mapear a produção científico-acadêmica relacionada ao binômio Pedagogia do Piano e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), optamos por realizar uma revisão sistemática buscando dissertações, teses e artigos sobre essa temática. A questão que orientou a busca foi: “Qual o conhecimento produzido sobre o ensino de piano para pessoas autistas?”.

O levantamento dos trabalhos foi realizado entre os meses de junho de 2022 e fevereiro de 2023, utilizando os descritores “Piano e Autismo” e “*Piano and Autism*”, nas seguintes bases de dados: Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (OasisBr), *ResearchGate* e *Scopus*. Os termos poderiam estar no título, no resumo, no corpo do texto ou nas palavras-chave, e não foi estabelecido nenhum intervalo temporal para a data da publicação.

Foi realizada também busca nos principais periódicos nacionais da área de Música, como nas revistas: *Música HODIE*, *Orfeu*, *Per Musi*, *ABEM* e *Opus*; bem como nos Anais Regionais e Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e nos Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM); observando o período compreendido entre os anos 2017 e 2022, uma vez que anterior a esse período já havia sido realizado um mapeamento sobre trabalhos considerando a temática “Educação Musical e Autismo” (Pendeza; Dallabrida, 2016; Zimmer; Rodrigues; Freitas, 2018). Na lista de trabalhos citados por esses autores, não registramos nenhum que abordasse a temática “Piano e Autismo”.

Em nosso levantamento foram encontrados 34 trabalhos, sendo seis dissertações, duas teses e vinte e seis artigos. Os trabalhos eleitos para compor o estudo foram aqueles encontrados na íntegra e gratuitamente disponíveis *on-line*. Uma seleção inicial foi realizada com base na leitura dos títulos dos trabalhos, e, em seguida, outra filtragem foi realizada com base na leitura dos resumos, das palavras-chave e, quando necessário, pela leitura integral do trabalho. A

natureza distinta dos enfoques das pesquisas impôs a necessidade de agrupá-las em categorias pela similaridade dos temas, a saber:

- (1) uso do piano na musicoterapia com autistas – cinco trabalhos (Wigram, 2002; Kaplan; Stelle, 2005; Boso *et al.*, 2007; Yu *et al.*, 2013; Freitas, 2019);
- (2) uso do piano para auxiliar na avaliação de ouvido absoluto de autistas – três trabalhos (Dohn *et al.*, 2012; Motttron *et al.*, 2014; Kupferstein; Walsh, 2015);
- (3) uso do piano como um dos recursos para avaliar aspectos neurobiológicos de autistas – quatro trabalhos (Applebaum *et al.*, 1979; Dawson *et al.*, 1988; Sharda *et al.*, 2014; Weis *et al.*, 2021);
- (4) uso do piano na psicologia para análise do comportamento de autistas – dois trabalhos (Van Langendock, 2019; Hill *et al.*, 2019);
- (5) Piano e Autista *Savant* – um trabalho (Young; Nettelbeck, 1995);
- (6) Pedagogia do Piano e Autismo – dezenove trabalhos (O’connel, 1974; Shore, 2002; Bonoldi *et al.*, 2009; Steele; Fischer, 2011; Bauer, 2012; Price, 2012; Bernardino, 2013; Silva, 2015; Polischuk, 2016; Fusar-Poli *et al.*, 2016; Rodrigues; Defreitas Júnior, 2018; Davis, 2019; Soo, 2019; Chen, 2020; Trujillo *et al.*, 2020; Rodrigues, 2020; Silarat, 2020; Silarat, 2021; Neves; Parizzi, 2022).

Considerando a questão norteadora da busca, “Qual o conhecimento produzido sobre o ensino de piano para pessoas autistas?”, excluímos os trabalhos das cinco primeiras categorias por não se relacionarem com a atividade docente ou práticas pedagógicas utilizando o instrumento piano para esse público. Logo, os trabalhos citados na categoria 6 foram estudados detalhadamente, pois se enquadram nos critérios de inclusão dessa revisão.

Para organizar a discussão e a análise, os trabalhos foram divididos em duas subcategorias: (1) formação, atuação docente e estratégias pedagógicas para o ensino do piano a autistas; (2) relatos de experiência e estudo de casos com alunos autistas em aulas de piano. Optamos por excluir quatro trabalhos dessa categoria, pois, apesar de se relacionarem de alguma forma com a pedagogia do piano e com o TEA, não se enquadram nas subcategorias delineadas:

o relato de um jovem autista que conquistou seu diploma no curso técnico de piano (Rodrigues; Defreitas Júnior, 2018), a criação de um aplicativo na *Web* para o ensino de piano (Trujillo *et al.*, 2020) e a proposta de ensino de piano por imitação a partir de uma revisão de literatura abordando a Teoria da Mente (Silarat, 2020; Silarat, 2021). Logo, foram analisados 15 trabalhos.

2.2.1. Formação, atuação docente e estratégias pedagógicas para o ensino do piano a autistas

Nessa subcategoria serão abordados aspectos referentes à formação docente para atuar com pessoas com necessidades educacionais, mais especificamente para pessoas com TEA; metodologias, abordagens de ensino do piano, estratégias pedagógicas e os desafios que permeiam essa prática (Steele; Fischer, 2011; Bauer, 2012; Price, 2012; Polischuk, 2016; Davis, 2019; Neves; Parizzi, 2022).

Em relação à formação docente para atuar com pessoas autistas, de alto funcionamento ou não, Polischuk (2016) destaca que, em um estudo realizado com professores de uma escola pública e em suas pesquisas informais, a maioria dos professores acredita não ter recebido o treinamento adequado para atuar com crianças autistas, e esse sentimento parece existir entre a maior parte dos professores ao redor do mundo. Porém, a despeito da insuficiente capacitação para realizar um trabalho efetivo, é preciso que o professor tenha a sensibilidade para entender o “que significa ter um desejo de aprender e ser impedido por uma deficiência” (Steele; Fischer, 2011, p.23).

Davis (2019) entrevistou professores bem-sucedidos e reconhecidos no campo de pedagogia do piano para pessoas com deficiências, e eles relataram que buscaram obter conhecimentos especializados quando começaram a atuar com alunos autistas ou com algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento. Em suas narrativas ficou evidenciado que essa busca foi pessoal, muitas vezes solitária, envolvendo conversas com os pais dos alunos, busca por educação adicional para se tornarem bem preparados para atuarem com esse público. Essa busca incluiu um processo de observação e reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas para modificar e criar estratégias de ensino, bem como leituras sobre o assunto, apesar da escassez de material na época.

No que se refere aos métodos de iniciação à leitura a serem utilizados nas aulas, Davis (2019) salienta que, apesar de os professores entrevistados terem suas preferências, a forma de abordar em aula os processos de aquisição da leitura absoluta ao piano é escolhida com base na capacidade e interesse do aluno, considerando, assim, suas necessidades como critério para a

seleção das atividades. Eles citaram também a criação de jogos, atividades de improvisação, adaptação de músicas e a utilização de tecnologia nas aulas com fins específicos de ajudar os alunos a atingirem metas definidas. Logo, no que se refere a abordagens e estratégias pedagógicas relacionadas ao ensino de piano para indivíduos com TEA, não existe uma “receita pronta”.

Steele e Fischer (2011) destacam que a instrução de uma pessoa que possui qualquer tipo de deficiência deve começar com um inventário das habilidades e limitações que o aluno possui. Os autores propõem que sejam esclarecidas as condições da deficiência e as áreas de funcionamento mais afetadas (cognição, mobilidade, coordenação, visão, audição). Além disso, é importante observar se o estudante é capaz de diferenciar a mão direita da mão esquerda; de ler e compreender o que é lido; de seguir uma linha de um texto da esquerda para a direita sem ajuda; de olhar para o professor quando ele fala; de seguir instruções verbais; de mover os dedos de cada mão separadamente; de ficar sentado de cinco a quinze minutos etc. (Steele; Fischer, 2011; Steele, 2004).

É importante que seja obtida a maior quantidade de informações possíveis sobre o aluno antes de iniciar as aulas de piano, para que o professor possa decidir qual abordagem pedagógica utilizar para ensinar de forma eficaz e para que desde as primeiras aulas o aluno alcance um grau de sucesso imediato. A determinação das habilidades iniciais pode, então, se tornar a base para construir outras competências. Dessa forma, o professor deve estar preparado para: avaliar as potencialidades e as limitações do estilo de aprendizagem do indivíduo; definir padrões de desempenho apropriados; estabelecer objetivos razoáveis para cada aluno; dividir cada tarefa do aprendizado em etapas facilmente alcançáveis; fornecer uma boa dose de apoio e incentivo ao longo de cada etapa do processo de aprendizagem; celebrar pequenos sucessos; adaptar ou criar materiais de ensino considerando as singularidades do indivíduo. “Uma das marcas do ensino exemplar é a capacidade do professor de adaptar ou gerar criativamente materiais com base nas necessidades específicas individuais” (Steele; Fischer, 2011, p.24).

Outra questão fundamental a ser observada é a comunicação com os pais:

É aconselhável discutir o progresso da criança abertamente e frequentemente com os pais. Em conversa com os pais na presença da criança, fale sempre primeiro das realizações positivas. Isso ajudará o estudante a desenvolver a autoestima apropriando de seu sucesso nos estudos. Às vezes, conversas serão necessárias quando o estudante não estiver presente. Envolve os pais como parte integrante do esforço educativo, incentivando-os a praticar diariamente com seu filho e a frequentar as aulas. No caso de a presença dos pais distrair o aluno, os pais podem ser convidados a sentarem em uma sala adjacente, onde eles poderão ouvir, mas não serem vistos. (Steele; Fischer, 2011, p.24).

Os autores supracitados (2011, p.23) destacam alguns desafios específicos no ensino de piano para alunos com TEA, de ordem física e cognitiva, relacionados à aprendizagem. Citaram as limitações dos autistas em relação à comunicação e ao contato visual e atenção à tarefa; dificuldades de se adaptarem a mudanças, mesmo que sejam pequenas, incluindo aquelas relacionadas aos assuntos da aula, às alterações na estrutura e organização da sala de aula (que deve ser preparada com antecedência), às mudanças do dia e horário da aula etc. Os autores ainda destacam que: (1) frequentemente esses alunos possuem excelente memória auditiva e, provavelmente por essa razão, confiam em seu ouvido em vez de lerem a notação musical; (2) a aprendizagem de notação musical requer abordagens adaptadas, combinadas com “tocar de ouvido”; e (3) o aluno pode demonstrar comportamento ritualístico (como uma preocupação com as páginas numeradas de um livro de música, o fato de algumas peças iniciarem no dó central e outras não, a sequência das peças tocadas e assim por diante).

Por outro lado, Price (2012, p.159-160) enuncia três estratégias que permitirão aos professores de piano interagir positivamente com seus alunos autistas. Estratégia 1: entrar no mundo do aluno e compartilhar de suas experiências, ou seja, experimentar o mundo do autista da forma que seu aluno experimenta, seja desconsiderando as habilidades sociais, habilidades de comunicação e habilidades imaginativas. Estratégia 2: utilizar vocabulário adequado à idade cognitiva do aluno; a linguagem deve ser precisa, exata, específica e literal, pois autistas podem não entender o uso de metáforas e de associações de palavras usadas em situações típicas de ensino. Estratégia 3: estabelecer rotinas na organização da aula, pois os alunos autistas necessitam de uma sequência detalhada do passo a passo para aprender e para concluir as tarefas. Eles prosperam quando existe uma sequência estruturada e rotinas previsíveis e estáveis. O estabelecimento e a manutenção de uma rotina podem constituir uma ferramenta de ensino necessária para se alcançar o desenvolvimento musical desse público.

Davis (2019), em sua pesquisa, ao interrogar os professores sobre quais os aspectos importantes na comunicação com pessoas com TEA, obteve respostas relacionadas à importância de se desenvolver um bom relacionamento com esses alunos, utilizar linguagem concisa e literal e instruções detalhadas. Outra indagação direcionada aos professores foi relacionada à comunicação com alunos não verbais. Eles apresentaram as estratégias utilizadas em suas práticas, tais como: uso de expressões faciais; tom de voz positivo para indicar empatia e receptividade; sinal de positivo (com um polegar para cima) para se comunicar a cada ação envolvida na lição; observação cuidadosa da expressão corporal dos alunos, além da utilização de comandos simples como “faça isso”, “escute”, “agora é sua vez”; diálogos com os pais e com os profissionais que trabalham com as crianças, para aprender como eles se comunicam

com elas; uso de gestos, imagens, pranchas de comunicação e improvisação musical.

Polischuk (2016) destaca que os professores devem procurar expandir seu repertório de estratégias para ensinar indivíduos autistas, a fim de atender a esses alunos com alegria e eficácia. Nesse sentido, ele expõe alguns tópicos que devem ser considerados no ensino de piano para esse público. Inicialmente, ele salienta que o professor deve avaliar quais são os principais interesses de seus alunos autistas, porque, apesar da dificuldade desses indivíduos para compreender as emoções e os desejos de outras pessoas, eles estão conscientes dos seus próprios desejos e vontades. Por exemplo, “se um aluno com TEA tem um prazer especial em aprender a tocar a música de *Star Wars*, o professor deve tomar conhecimento e usar essa atividade como reforço para outra tarefa (por exemplo, a prática de escalas)” (Polischuk, 2016, p.66).

A seguir, o autor supracitado enfatiza as vantagens do contexto da aula individual para o aluno autista, visto que o ensino coletivo pode ser desafiador e perturbador para esses alunos. “O contexto da aula individual, a duração de tempo e a flexibilidade de conteúdos, o ruído, o ambiente limitado e controlado podem proporcionar uma sensação de calma para um aluno com TEA” (Polischuk, 2016, p.67). O autor aponta ainda que, se em algum momento for necessária a troca de professor, a transição seja planejada com zelo:

Muitos alunos trocam de professor com sucesso em algum momento de sua educação, porém essa mudança pode ser particularmente perturbadora e estressante para um aluno com TEA. Seria um grande benefício para esse aluno se os professores trabalhassem em conjunto ao transferir as responsabilidades de ensino, planejando essa transição com cuidado. (Polischuk, 2019, p.68-69).

Em seu trabalho, este autor ainda apresenta o método *Applied Behavior Analysis and Discrete Trial Training* (ABA/DTT), o Modelo *Treatment and Education of Autistic and Communication - handicapped Children Program* (TEACCH), o Programa *Wings Mentor Program* e a abordagem *Scope Sequence*, aplicando seus princípios ao ensino de piano para autistas. A seguir apresentaremos uma breve explanação sobre cada uma dessas abordagens citadas por Polischuk (2016, 2019).

A análise do comportamento aplicada e o treinamento de tentativas distintas (ABA/DTT) é uma técnica de ensino considerada altamente eficaz com alunos com TEA, que consiste na divisão do aprendizado em pequenas etapas que se complementam, levando eventualmente à compreensão de um conceito geral. A aplicação dos princípios de ABA/DTT ajuda o aluno a se concentrar em pequenos fragmentos de informação, criando uma melhor oportunidade de completar uma tarefa. Esse processo lógico pode ajudar o autista a organizar

os muitos fragmentos confusos de estimulação recebidos ao longo do dia. Um professor pode aplicar o ABA/DTT ao ensino de música por meio de um planejamento cuidadoso das aulas, tanto durante o curso de uma aula individual quanto ao longo de um conjunto de aulas. Por exemplo, trabalhar junto com um aluno a mão direita apenas até o final da exposição seria um pequeno passo, porém mais eficaz do que solicitar a prática de estudo solitária em casa de todo o movimento de uma sonatina (Polischuk, 2016, p.17; 2019, p.69).

Outra abordagem amplamente difundida é o Programa TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças com autismo ou Desordens relacionadas à Comunicação). Esse método é descrito como uma forma de desenvolver o potencial de memória singular de cada criança autista. Os quatro elementos principais do TEACCH são os seguintes: (1) uma sala de aula intencionalmente estruturada; (2) uma programação visual das atividades do dia (instruções visuais e horários ajudam a reduzir a insegurança e diminuir o estresse, o que pode prejudicar o aprendizado); (3) uma explicação do tipo e a duração do trabalho escolar esperado; (4) instruções apresentadas tanto visualmente quanto verbalmente. Esses conceitos fornecem o que os pesquisadores descrevem como *scaffolding* (andaime), ou seja, novos aprendizados ocorrem com uma estrutura de suporte sólida baseada na organização e em representações visuais (Polischuk, 2016, p.17; 2019, p.70).

O *Wings Mentor Program* é um programa de mentoria projetado para melhorar a autoconfiança dos alunos, mudar positivamente a percepção de outros alunos sobre eles e melhorar sua motivação para aprender sobre algum aspecto que tenham muita dificuldade. O mentor determina um tópico crítico, enquanto o aluno escolhe uma área de estudo de seu maior interesse. Esses tópicos são estudados por um período de oito semanas, ao final do qual os alunos compartilham seus projetos em uma “noite de apresentações”. As aplicações desse programa para o estudo da música são inúmeras. Um autista preocupado com a improvisação, mas menos entusiasmado com escalas e arpejos, pode melhorar nos estudos técnicos se sua preocupação com a improvisação for cultivada, por exemplo. Além disso, as apresentações dos alunos podem ser feitas em recitais mais íntimos e podem substituir competições e festivais, a fim de aproveitar os pontos fortes dos alunos autistas, favorecendo oportunidades para que possam demonstrar seus conhecimentos, bem como oferecer oportunidades para que cultivem a convivência e o respeito entre os colegas (Polischuk, 2016, p.17; 2019, p.70).

Os alunos autistas geralmente são incapazes de generalizar as habilidades que aprendem. Por exemplo, quando ensinado um dedilhado de escala, esses alunos podem não entender que o mesmo dedilhado pode ser usado para fragmentos da mesma escala na sonatina que estão aprendendo. O modo de instrução chamado *Scope Sequence* (Escopo e Sequência) pode ser útil

para ajudar os alunos a generalizar conceitos. Na instrução musical, conectar os pontos entre o aprendizado de um conceito abstrato (dedilhados de escala) e a aplicação (dedilhados de escala em uma peça de repertório) é um exemplo de aprendizado de escopo e sequência. A incapacidade de generalizar também pode causar problemas em tarefas básicas que se espera que os alunos façam. Por exemplo, um aluno autista pode simplesmente não começar a tocar se não for orientado a fazê-lo. Pesquisas sobre escopo e sequência sugerem que os professores devem oferecer todas as instruções necessárias para que o aluno possa completar uma tarefa ou atribuição, em vez de esperar que um autista naturalmente saiba o que deve realizar (Polischuk, 2016, p.18; 2019, p.71).

Bauer (2012) enfatiza que ensinar uma pessoa com deficiência é um desafio que requer do professor adaptabilidade, flexibilidade, definição de expectativas, paciência, compaixão, senso de humor, humildade, planejamento cuidadoso e a possibilidade de aprender com os próprios erros, pois as características únicas de cada indivíduo exigirão uma abordagem individualizada. Em seu trabalho, ela argumenta que não há diferença entre ensinar piano para um aluno com desenvolvimento neurodivergente⁵ ou para um aluno com desenvolvimento neurotípico⁶, mas há uma diferença em como ensinar. Ela afirma que os conteúdos, isto é, os fundamentos musicais trabalhados serão os mesmos, mas “como” se ensina difere da pedagogia tradicional do piano:

Não há diferença no que estou ensinando, mas há uma diferença em como estou ensinando. O aluno vai aprender a ler música, contar o ritmo, a tocar com diferentes dinâmicas e articulações, e a se apresentar na frente das pessoas, mas como eu ensino pode ser um pouco ‘fora da caixa’ quando comparado à pedagogia tradicional do piano. Também pode exigir um tempo extra de planejamento. Essas estratégias não são difíceis de aprender ou aplicar no estúdio. Leva tempo, mas há pessoas e recursos para nos ajudar durante todo o processo. E é realmente gratificante e vale a pena o esforço extra. (Bauer, 2012, p.155).

⁵ Neurodivergente descreve pessoas cujo cérebro funciona de maneira diferente do considerado “típico” ou “normal” pela sociedade, abrangendo condições Transtorno do Espectro do Autismo, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Dislexia entre outras, enfatizando que são variações naturais do cérebro, não patologias, com pontos fortes e desafios únicos. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2023/03/03/vocabulario-basico-do-autismo-neurodiverso-x-neurodivergente/>

⁶ Neurotípico: Adj. e Subst. Masc., 1. aquele que não tem características de autismo, nem é afetado por outras atipicidades neurológicas afins. 2. Neurotípico ou NT, uma abreviação neurologicamente típica, é um neologismo amplamente utilizado na comunidade autística para definir pessoas que não estão no espectro ou que não possuem problemas de desenvolvimento neurológico (Houaiss, 2022).

Observando os estudos apresentados, é possível afirmar que, embora cada pessoa com TEA apresente suas particularidades e singularidades, diferindo muitas vezes em relação ao desenvolvimento cognitivo e aquisição da linguagem, as estratégias de ensino apresentadas nessa seção parecem ser efetivas e aplicáveis ao trabalho com uma parcela significativa dessa população. Desse modo, um professor estudioso e sensível poderá impactar positivamente os alunos com TEA, à medida que buscar conhecer as singularidades do universo de seu aluno, planejar suas aulas de modo a promover rotinas estruturadas, regras claras, ambientes organizados e previsíveis, e compreender as tensões psicológicas, sociais e emocionais que esses indivíduos passam durante o processo de aprendizagem musical (Neves; Parizzi, 2022).

2.2.2. Relatos de experiência e estudos de caso com alunos autistas em aulas de piano

Nessa subcategoria serão abordados relatos de experiências e estudos de caso envolvendo abordagens diversificadas de ensino do piano, tradicionais e não tradicionais, com crianças e jovens autistas de faixas etárias variadas (O'Connell, 1974; Shore, 2002; Bonoldi *et al.*, 2009; Bernardino, 2013; Silva, 2015; Fusar-Poli *et al.*, 2016; SOO, 2019; Chen, 2020; Rodrigues, 2020).

Em 1974, O'Connell relatou sua experiência com uma criança de oito anos, autista e hiperativa, que tinha uma excepcional habilidade musical no piano e ouvido absoluto, porém não tinha conhecimento da leitura musical. A criança recebeu treinamento em vários aspectos da música (leitura, solfejo, percepção rítmica e melódica etc.), em aulas individuais duas a três vezes por semana, durante quatro anos. O autor relata que o comportamento do seu aluno melhorou significativamente à medida que se tornou mais competente nas atividades musicais propostas. Sua capacidade de concentração se aprimorou durante o processo em que foi incentivado a ler música e tocá-la no andamento correto, sem deixar sua atenção vagar.

Chen (2020) apresenta um estudo de caso envolvendo uma criança autista de sete anos que recebeu, durante três anos, aulas de piano individuais e semanais. A pesquisa consistiu em avaliar o efeito de duas abordagens metodológicas diferentes de ensino de piano: o Método Suzuki – que propõe um aprendizado do instrumento como se aprende a língua materna, priorizando o tocar de ouvido – e aulas de piano que priorizam a leitura musical (Chen, 2020). Baseado nas avaliações de profissionais utilizando critérios como qualidade do som (controle da sonoridade), técnica (realização de fundamentos da técnica pianística – como escalas, arpejos, legato, staccato etc. –, precisão rítmica, uso do pedal etc.), interpretação (contraste e estilo, fraseado, andamento, dinâmica) e arte (fluência, domínio técnico), o Método Suzuki

pareceu resultar em um maior progresso. No entanto, o autor destacou que, como o TEA abrange uma variedade de características e níveis de suporte, não há um consenso sobre qual abordagem metodológica de ensino seria mais eficaz para o desenvolvimento de habilidades musicais. Portanto, é necessário uma experimentação objetiva de muitas abordagens para decidir quais seriam as mais adequadas para cada indivíduo.

O uso de abordagens de ensino centradas no aluno também foi reportado. Shore (2002) relatou o caso de Zack, de cinco anos, um autista não verbal, e Sam, de 12 anos, apresentando os desafios de sua atuação como professor e como criou estratégias para alcançar essas crianças. Na sala em que aconteciam as aulas de Zack, havia disponíveis instrumentos de percussão e o piano. Enquanto Shore tocava o piano, ele convidou Zack para tocar percussão e ficou intrigado com a forma musical e sensível com que o menino tocou. No entanto, na maior parte do tempo, o professor não conseguia que essa criança se engajasse nas atividades propostas. Em conversa com a mãe do aluno, ela sugeriu a confecção de um painel sequenciando as atividades da aula em partes distintas para que ele pudesse entender. O painel comunicava visualmente à criança exatamente o que era esperado. Em pouco tempo, a criança passou a demonstrar sua capacidade para entender e fazer o que o professor havia pedido, demonstrando também uma alegria contagiante.

No trabalho com Sam, Shore (2002) introduziu leitura absoluta a partir de material concreto. Ele recortou quadrados e pediu ao aluno que escrevesse o nome das notas e, junto com ele, foi organizando o material em um grande pentagrama desenhado por ele. Posteriormente, eles passaram a escrever o nome das notas das músicas do repertório a ser executado em *post-its*, como, por exemplo, “*Hot Cross Buns*” e “*Twinkle, Twinkle Little Star*”, organizando esses cartões na pauta musical, colando-os depois nas teclas do piano e, finalmente, executando as peças no instrumento. A decodificação da notação musical por meio dessa abordagem cinestésica estimulou o aluno a criar seus próprios materiais de aprendizagem. O autor destaca que, para as pessoas no espectro do autismo, parece importante que o aspecto físico do corpo esteja em ordem antes de atender aos aspectos emocionais e cognitivos. Por meio dessa atividade, o professor trabalhou aspectos musicais e extramusicais, como comunicação, troca de turno e controle motor fino.

Silva (2015) relatou o trabalho desenvolvido com uma criança autista de seis anos, em um contexto de aula particular, uma vez na semana, com duração de 20 minutos, durante 10 sessões. Ela descreveu as estratégias de ensino que foram utilizadas, como a utilização de um código de cores para marcar nas teclas do piano as notas da música “*Hot Cross Buns*” e o repertório cantado que poderia despertar a vontade da criança em interagir com ela: “*Hello*”,

“*Sing a Rainbow*” e “*Alphabet*”. A escolha do repertório não foi aleatória. “*Hello*” é uma canção de boas-vindas e foi utilizada com vistas ao desenvolvimento de rotina; “*Sing a Rainbow*” e “*Alphabet*” foram escolhidas pelo interesse da criança em cores e letras, respectivamente. Por meio de parâmetros de avaliação comportamental, a autora verificou que a música pode ser um veículo gerador e potencializador da comunicação e da interação social.

A experiência musical de Simona Concaro ao piano foi relatada por Bonoldi *et al.* (2009) e detalhada por Fusar-Poli *et al.* (2016). Simona Concaro, não verbal e filha de músicos, foi diagnosticada com autismo severo aos três anos. Quando ela completou quatro anos, um piano foi levado para a sua residência. Seus pais tentaram ensinar a filha a tocar, mas ela se recusou a tocar de modo “comum”, tocando do seu jeito e fazendo suas composições. Ao longo de sua existência, ela se opôs a “educar” seu “talento musical” e a encontrar qualquer mediação entre sua necessidade de música e o ensino tradicional. Por meio de um estudo, suas composições foram transcritas, e as estruturas musicais que ela cristalizou ao longo do tempo foram identificadas. Sua música, nascida provavelmente devido à reclusão de sua condição autista, foi revelada, o que fortaleceu sua autoestima e facilitou sua comunicação com o mundo não autista. Logo, o fazer musical ofereceu oportunidades para que ela pudesse se expressar e exteriorizar seu mundo invisível interno, alternativamente por meio de domínios não verbais. Ao participar da escuta ativa e da produção musical, respostas fisiológicas podem ser evocadas, ajudando na autorregulação do sujeito com TEA (Silarat, 2020).

Soo (2019) propôs a utilização do piano não apenas como um instrumento musical tradicional, mas também como uma ferramenta sensorial para fornecer às crianças com TEA uma experiência multissensorial no início do desenvolvimento musical. Nesse contexto, o piano foi empregado não apenas convencionalmente para tocar peças de um repertório, mas também percussivamente para produzir uma ampla variedade de texturas sonoras por meio de sua versatilidade. Participaram da pesquisa quatorze crianças com idades entre cinco e dez anos sem experiência prévia com o piano. Como estudo pioneiro no campo da pedagogia do piano utilizando esse instrumento como ferramenta multissensorial para crianças com TEA, a autora observou que os participantes exibiram uma variedade de respostas, o que sugere que cada criança é única e possui um estilo de aprendizagem preferido. Apesar da gama de resultados obtidos, a autora sugere que novos trabalhos sejam realizados incluindo uma amostra maior e com objetivos distintos.

Em todos os trabalhos, por meio dos relatos das experiências e intervenções, os autores reforçam a ideia de flexibilidade das práticas educativas, lançam um olhar atento, sensível e individualizado para cada ser humano, observando suas particularidades no sentido de favorecer

seu desenvolvimento no piano. Oliveira salienta que

[...] a missão do professor de música é facilitar a educação do estudante e desenvolver encontros personalizados e customizados entre a música e os indivíduos, explorando, desenvolvendo e fortalecendo o potencial de cada realidade de ensino encontrada. (Oliveira, 2008, p.4).

Portanto, não existe uma “fórmula mágica” de ensinar piano, capaz de alcançar todas as crianças e jovens autistas, mesmo aquelas que se encontram no mesmo nível de classificação dentro do espectro do autismo, pois cada pessoa possui características únicas. Desse modo, para exercer o magistério, os professores têm que ser artesãos, artífices, artistas, pois cada ser humano carrega em si características singulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou elucidar fundamentos teóricos e práticos sobre o ensino de piano e o Transtorno do Espectro do Autismo, levantando implicações importantes no campo da pedagogia do instrumento e educação musical especial. O referencial teórico apresentado por meio da revisão sistemática pode auxiliar nas reflexões sobre condutas e formas de intervenções dos professores com autistas em aulas de piano, bem como contribuir para a formação e atuação docente desses profissionais por meio das orientações didático-pedagógicas, experiências práticas e vivências apresentadas pelos autores.

A partir da análise dos trabalhos encontrados, foi possível observar como o binômio “piano e autismo” se apresenta como um campo a ser explorado no que concerne à pedagogia do instrumento. O artigo mais antigo foi publicado em 1974, e, nos últimos 15 anos, registramos um interesse crescente de pesquisadores sobre a temática, o que foi aferido pelo aumento contínuo do número de trabalhos publicados, mesmo que possam ser considerados ainda escassos.

Em relação à formação para atuação docente com alunos autistas, percebemos que as buscas dos professores foram pessoais e solitárias, a partir de leituras, reflexão sobre a práxis pedagógica, diálogos com as famílias das crianças atendidas e cursos complementares. As estratégias e metodologias utilizadas para o ensino de piano foram heterogêneas, abarcando práticas tradicionais e não tradicionais, tendo o piano não somente como instrumento musical tradicional para execução de um repertório, mas exploração de outras texturas e possibilidades sonoras, sempre considerando as singularidades e interesses dos alunos.

No que se refere às experiências docentes relatadas, percebemos que somente uma pesquisa contemplou uma amostra com quatorze crianças, enquanto os outros trabalhos apresentaram estudos de caso individuais. A faixa etária dos participantes esteve entre cinco e doze anos, sendo que somente dois estudos abordaram o ensino de piano para crianças menores de cinco anos. Considerando que o diagnóstico do autismo é fechado ainda na primeira infância, por volta dos três anos, e tendo em vista que estudos das neurociências apontam que, nos primeiros anos de vida, a plasticidade cerebral é máxima, sendo as intervenções a tempo essenciais, incentivamos pesquisas que abordem o ensino do piano na primeira infância.

O tema ainda traz muitas possibilidades a serem exploradas, podendo ser aprofundado em outros focos teóricos em estudos posteriores. Nesse sentido, incentivamos a produção e a divulgação acadêmica de trabalhos de outros autores e professores relacionados à “Pedagogia do Piano” e ao “Transtorno do Espectro do Autismo”, a fim de fortalecer as ações dos professores de piano e educadores musicais, bem como contribuir com a formação inicial e continuada desses profissionais.

Financiamento

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.
- BAKAN, Michael B. *Speaking for Ourselves*. Conversations of life, music, and autism. [S. l.]: Oxford University Press, 2018.
- BAUER, Beth. Ten Characteristics for Teaching Students with Special Needs. *Piano Pedagogy Forum*, v. 14, n. 1, Jan. 2012.
- BERNARDINO, Isabel Maria Filipe Irra Marques. *A Música no Desenvolvimento da Comunicação e Socialização da Criança /Jovem com Autismo*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor) – Instituto Politécnico de Beja, Beja, 2013.
- BONOLDI, Ilaria; EMANUELE, Enzo; POLITI Pierluigi. A piano composer with low-

functioning severe autism. *Acta Neuropsychiatrica*, v. 21, p. 2-3, 2009.

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.

BOSO, Marianna; EMANUELE, Enzo; MINAZZI, Vera; ABBAMONTE, Marta, POLITI, Pierluigi. Effect of Long-Term Interactive Music Therapy on Behavior Profile and Musical Skills in Young Adults with Severe Autism. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, v. 13, n. 7, p. 709-712, 2007.

BOUVET, Lucie; SIMARD-MEILLEUR, Andrée-Anne; PAIGNON, Adeline; MOTTRON, Laurent; DONNADIEU, Sophie. Auditory local bias reduces global interference in autism. *Cognition*, v. 131, n. 3, p. 367-372, 2014.

CHEN, Tianqui. A Comparison between Suzuki Method and Traditional Piano Method on Children with Autism Spectrum Disorder: Case Study. *J Clin Rev Case Rep*, v. 5, Issue 1, p. 67-70, 2020.

DAVIS, Rachel Elizabeth. *Approaches to Teaching Music Reading to Piano Students with Autism Spectrum Disorder*. Dissertation (Doctorate) – University of South Carolina, Columbia, 2019.

DAWSON, Geraldine; FINLEY, Charles; PHILLIPS, Sheila; GALPERT, Larry; DOHN, A.; GARZA-VILLARREAL, Eduardo A.; HEATON, Pamela.; VUUST, Peter. Do Musicians with Perfect Pitch Have More Autism Traits than Musicians without Perfect Pitch? Empirical Study. *PLoS ONE*, v. 7, n. 5, p. e37961, 2012.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de Autismo no Século XXI: evoluções dos domínios nas categorizações nosológicas. *Psicol. USP*, v. 31, 2020.

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

FREIRE, Marina. *Efeitos da Musicoterapia Improvisacional Musicocentrada no tratamento de crianças pré-escolares com autismo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Neurociências) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

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.

FUSAR-POLI, Laura.; ROCCHETTI, Matteo.; GARDA, Michela.; POLITI Pierluigi. “Aut”-sider: the invisible talent of Simona Concaro. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, v. 26, p. 119-121, 2017.

HILL, Kelli E.; GRIFFITH, Kristin R.; MIGUEL, Caio F. Using equivalence-based instruction to teach piano skills to children. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, n. 9999, p. 1-21, 2019.

- HOUAISS. *Dicionário Online de Português*, 2022. Disponível em: <https://www.houaiss.net/corporativo/apps/www2/v6-0/html/index.php>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- JANZEN, Thenille Braun; THAUT, Michael H. Rethinking the role of music in the neurodevelopment of autism spectrum disorder. *Music & Science*, v. I, p. 1-18, 2018.
- 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.
- KAPLAN, Ronna S.; STELLE, Anita Louise. An Analysis of Music Therapy Program Goals and Outcomes for Clients with Diagnoses on the Autism Spectrum. *Journal of Music Therapy*, v. XLII, n. 1, p. 2-19, 2005.
- KUPFERSTEIN, Henny; WALSH, Bong J. Non-Verbal Paradigm for Assessing Individuals for Absolute Pitch. *World Futures*, v. 72, issue 7-8, 2015. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/loi/gwof20>.
- MOTTRON, Laurent; PERETZ Isabelle; BELLEVILLE, Sylvie; ROULEAU, Nancie. Absolute pitch in autism: A case study. *Neurocase: The Neural Basis of Cognition*, v. 5, p. 485-501, 1999.
- NEVES, Maria Teresa; PARIZZI, Betânia. Piano e Autismo: O que as pesquisas dizem? In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 32., 2022, Natal. *Anais [...]*. [S. l.]: ANPPOM, 2022.
- O'CONNEL, Thomas S. The Musical Life of an Autistic Boy. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, v. 4, n. 3, p. 223-229, 1974.
- 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 and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2013.
- 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 Autistas*. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- OLIVEIRA, Gleisson; FREIRE, Marina; PARIZZI, Betânia; SAMPAIO, Renato. *Música e Autismo: ideias em contraponto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.
- PENDEZA Daniele; DALLABRIDA Iara Cadore. Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 98-113, jul./dez. 2016.
- POLISCHUK, Derek Kealii. Autism Spectrum Disorder Research and its Implications for

Music Teachers. *American Music Teacher*, v. 66, n. 1, p. 15-18, Aug./Sept. 2016.

POLISCHUK, Derek Kealii. *Transformational piano teaching: Mentoring students from all walks of life*. New York: Oxford University Press, 2019.

PRICE, Scott. All in Day's Routine: Piano Teaching and Autism. *Piano Pedagogy Forum*, v. 14, n. 1, Jan. 2012.

RODRIGUES, Beatriz Alexandra de Sacadura. *O ensino de piano e a promoção da comunicação não verbal em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 2020.

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

SHARDA, Megha, MIDHA, Rashi; MALIK, Supriya; MUKERJI, Shaneel; SINGH, Nandini C. Fronto-Temporal Connectivity is Preserved During Sung but Not Spoken Word Listening, Across the Autism Spectrum. *Autism Res*, International Society for Autism Research, Wiley Periodicals, Inc., p. 1-13, 2014.

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, Palmy Chomchat. *Investigating piano teachers' perceived effect of Autistic traits on Autistic students' musical skills*. Dissertation (Master in Education) – University of Cambridge, Cambridge, 2020.

SILARAT, Palmy Chomchat. Piano lessons: fostering Theory of Mind in ASD through imitation. *International Journal of Disability, Development and Education*, p. 1-15, July 2021.

SILVA, Ana Amélia Pessoa. *Comunicação musical e interação social de uma criança autista: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015.

SOO, Wei Sam. *Exploring the application of the sounds of intent music-developmental framework for children on the autism spectrum with severe or profound and multiple learning difficulties in relation to piano pedagogy*. Thesis (Doctorate). University of Roehampton, London, 2019.

STEELE, Anita Louise. The piano teacher and the handicapped student. In: AGAY, Denes (ed.). *The Art of Teaching Piano*. United States of America: Yorktown Music Press, 2004. p. 277-300.

STEELE, Anita Louise; FISCHER, Christopher. Adaptive piano teaching strategies for the physically and cognitively handicapped piano student. *Journal American Music Teacher*, p. 22-25, Feb./Mar., 2011.

THAUT, Michael H. Rhythmic intervention techniques in music therapy with gross motor dysfunction. *Arts Psychother*, v. 15, p. 127-137, 1988.

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

TRUJILLO, Amaury; BUZZI Maria Claudia; BUZZI, Marina; SENETTE, Caterina. A Web application for Teaching Piano to Students with Autism. In: ACM ADVANCED VISUAL INTERFACES CONFERENCE (AVI'20), 2020, New York. *Proceedings [...]*. New York: [s. n.], 2020.

VAN LANGENDOCK, Melanie Fairlie Pearson. *Ensino de notas musicais ao piano para um menino com autismo*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

WEISS, Michael, W.; SHARDA, Megha; LENSE, Miriam; HYDE, Krista L.; TREHUB, Sandra E. Enhanced Memory for Vocal Melodies in Autism Spectrum Disorder and Williams Syndrome. *Autism Res*, p. 1-7, 2021.

WIGRAM, Tony. Indications in music therapy: Evidence from assessment that can identify the expectations of music therapy as a treatment for Autistic Spectrum Disorder (ASD): meeting the challenge of evidence based practice. *British Journal of Music Therapy*, v. 16, n. 1, p. 11-28, 2002.

YOUNG, Robyn L.; NETTELBECK, T. The Abilities of a Musical Savant and His Family. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 25, n. 3, p. 231-248, 1995.

YU, Yuezhou; SHADD, Warren M.; KLEIFGES, Kelly A.; MYERS, Linda A.; PEARL, Phillip L. Musical Instrument Modifications for Individuals With Neurodevelopmental Disabilities. *Music and Medicine*, p. 1-5, 2013.

ZELAZO, Philip David; MÜLLER, Ulrich; FRYE, Douglas; MARCOVITCH, Stuart; ARGITIS, Gina; BOSEOVSKI, Janet; CHIANG, Jackie K.; HONGWANISHKUL, Donaya; SCHUSTER, Barbara V.; SUTHERLAND, Alexandra. The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research on Child Development*, v. 68, n. 3, 2003.

ZIMMER, Paulyane Nascimento; RODRIGUES, Jéssika Castro; DEFREITAS, Áureo Déo. Educação Musical e Transtorno do Espectro Autista: Análise da Produção em Revistas Brasileiras de Artes/Música Qualis A1 e seus Anais de Eventos Regionais e Nacionais (2006-2016). *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, p. 149-166, jan./jun. 2018.

ESTUDO 2. MUSICALIDADE ORIGINÁRIA E AUTISMO: AS MÚLTIPLAS VIAS DE COMUNICAÇÃO

Resumo: O presente estudo tem como objetivo compreender as relações entre autismo, musicalidade originária, desenvolvimento musical e desenvolvimento sociocomunicativo. Justifica-se pela necessidade de desvelar como a experiência musical sistematizada pode aflorar, atizar e provocar essa musicalidade originária, especialmente em crianças autistas não verbais, permitindo o desenvolvimento musical e a organização dos processos de comunicação social, geralmente comprometidos em pessoas com autismo. Assim, apresentamos os conceitos de Musicalidade (Blacking, 1973; Zuckerkandl, 1976; Mithen, 2009; Hodges, 2006; Honing, 2018), Musicalidade Originária (Parizzi, 2023) e Musicalidade Comunicativa (Malloch; Trevarthen, 2009), bem como suas principais particularidades e influências no desenvolvimento humano, a partir do Encontro de Musicalidades. Em seguida, tendo a musicalidade como fio condutor, são expostos dois estudos independentes, envolvendo crianças autistas em estágio não verbal, ilustrando o papel da experiência musical como mediadora do desenvolvimento comunicativo, musical e extramusical. Os resultados dos dois estudos indicam que a experiência musical não apenas estimulou a musicalidade inata, mas também favoreceu o desenvolvimento de competências comunicativas, emocionais e cognitivas. A música, como linguagem relacional, possibilitou que o ser autista fosse ouvido e compreendido “do jeito dele”, revelando sua sensibilidade, criatividade e desejo de interação.

Palavras-chave: musicalidade; autismo; desenvolvimento sociocomunicativo; educação musical.

TITLE: ORIGINAL MUSICALITY AND AUTISM: THE MULTIPLE PATHWAYS OF COMMUNICATION

Abstract: This study aims to understand the relationships between autism, innate musicality, musical development, and sociocommunicative development. This is justified by the need to reveal how systematized musical experience can bring forth, stimulate, and provoke this original musicality, especially in non-verbal autistic children, allowing for musical development and the organization of social communication processes, which are generally compromised in people with autism. Accordingly, the study presents the concepts of Musicality (Blacking, 1973; Zuckerkandl, 1976; Mithen, 2009; Hodges, 2006; Honing, 2018), Original Musicality (Parizzi, 2023), and Communicative Musicality (Malloch & Trevarthen, 2009), as well as their main particularities and influences on human development, from the perspective of the Encounter of Musicalities. Guided by the notion of musicality, two independent studies are presented, both involving nonverbal autistic children, illustrating the role of musical experience as a mediator of communicative, musical, and extramusical development. The results of both studies indicate that musical experience not only stimulated innate musicality but also fostered the development of communicative, emotional, and cognitive skills. Music, as a relational language, enabled the autistic individual to be heard and understood “in their own way,” revealing sensitivity, creativity, and a desire for interaction.

Keywords: musicality; autism; sociocommunicative development; music education.

1. INTRODUÇÃO

A musicalidade como forma primordial de comunicação

Mia Couto (2011) descreve o diálogo de uma mulher em fase terminal de uma doença, em que ela pede ao marido que “lhe conte uma história para apaziguar seu sofrimento”, mas que fale “numa língua desconhecida, numa língua que não exista”, pois ela precisa tanto “não compreender nada” (Couto, 2011, p. 11-12). O marido, atônito, se indaga:

Como se pode saber falar uma língua que não existe? Começa por balbuciar umas palavras estranhas e sente-se ridículo como se a si mesmo desse provas da incapacidade de ser humano. Aos poucos, porém, vai ganhando mais-à-vontade nesse idioma sem regra. E ele já não sabe se fala, se canta, se reza. Quando se detém, repara que a mulher está adormecida, e mora em seu rosto o mais tranquilo sorriso. Mais tarde, ela lhe confessa: aqueles murmúrios lhe trouxeram lembranças de antes de ter memória e lhe deram o conforto desse mesmo sono que nos liga ao que havia antes de estarmos vivos.

Na nossa infância, todos nós experimentamos este primeiro idioma, o idioma do caos; todos nós usufruímos do momento divino em que nossa vida podia ser todas as vidas e o mundo ainda esperava por um destino (Couto, 2011, p. 11-12).

Nesta passagem literária, o autor delinea, de forma poética, a existência de um “primeiro idioma”, experimentado no início de nossas vidas, num momento anterior à palavra e à memória (Couto, 2011, p. 12) — uma forma primordial de comunicação que antecede o pensamento. Essa metáfora aproxima-se do conceito de musicalidade comunicativa, entendida como a habilidade inata de expressar e compartilhar emoções por meio de uma combinação de vocalizações, balbucios, silêncios, sorrisos, gritos, choros, olhares, mímica facial e movimentos corporais (Malloch; Trevarthen; 2009).

Autores como Blacking (1973), Zuckerkandl (1976), Mithen (2009), Hodges (2006), Honing (2018) e Parizzi (2023) reconhecem a musicalidade como característica universal da espécie humana, anterior à linguagem verbal e essencial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Nessa perspectiva, a musicalidade originária é compreendida como um meio natural de interação e vínculo entre indivíduos, especialmente relevante em contextos nos quais a fala é limitada ou ausente, como no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A comunicação verbal em crianças autistas é diversa e singular, variando desde o uso funcional da fala até a ausência completa dela. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quinta edição (DSM-5), destaca que crianças com TEA podem apresentar atraso no desenvolvimento da fala, ausência de linguagem verbal ou padrões atípicos

de prosódia e entonação, comprometendo a transmissão de intenções e emoções. Além disso, dificuldades pragmáticas são frequentes, incluindo a incapacidade de iniciar, manter ou finalizar interações verbais de forma adequada. Comportamentos como ecolalia, repetição de palavras ou frases ouvidas e uso restrito de vocabulário refletem limitações na funcionalidade da fala, sem que necessariamente indiquem déficits cognitivos globais (APA, 2014, p. 50).

Segundo Prizant e Wetherby (2005), a comunicação no autismo deve ser vista como um *continuum* que inclui gestos, sons e expressões corporais, não apenas a linguagem oral. Intervenções baseadas na educação musical e em sistemas alternativos e aumentativos de comunicação contribuem para o desenvolvimento linguístico (Oliveira; Parizzi, 2022). A música, por sua natureza afetiva e sensorial, favorece a atenção compartilhada e a imitação vocal, funcionando como ponte entre som e palavra (Kupferstein; Rancer, 2016). Assim, compreender a comunicação verbal no autismo implica reconhecer múltiplas formas de expressão. Como afirma Orrú (2016, p. 53), “comunicar é também acolher o silêncio, o gesto e o som como formas legítimas de presença e diálogo”.

Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender as relações entre autismo, musicalidade originária, desenvolvimento musical e desenvolvimento sociocomunicativo. Justifica-se pela necessidade de desvelar como a experiência musical sistematizada pode aflorar, ativar e provocar essa musicalidade originária, especialmente em crianças autistas não verbais, permitindo o desenvolvimento musical e a organização dos processos de comunicação social, geralmente comprometidos em pessoas com autismo.

O texto está organizado em 03 (três) seções. Na primeira seção “Musicalidade como essência do ser humano (*o Homo musicus*)”, apresentamos os conceitos de Musicalidade, Musicalidade Originária, Musicalidade Comunicativa, e suas principais particularidades e influências no desenvolvimento humano, a partir do Encontro de Musicalidades. Na segunda seção “Estudos de Casos” serão expostos dois estudos independentes, tendo a musicalidade como fio condutor, envolvendo crianças autistas em estágio não-verbal. Esses estudos de caso ilustram o papel da experiência musical como mediadora do desenvolvimento comunicativo, musical e extramusical. Na terceira seção, expomos uma discussão geral dos casos, dialogando com o referencial teórico consultado.

2.MUSICALIDADE COMO ESSÊNCIA DE SER HUMANO (*Homo musicus*)

A musicalidade humana parece ser um conceito-chave a ser examinado, quando se busca compreender, mais profundamente, a relação do ser humano com a música. O termo

musicalidade, tal como empregado neste trabalho, não se refere ao senso comum que a entende como um dom inato ou talento reservado a determinados indivíduos. A musicalidade aqui é compreendida como uma característica universal da espécie humana, estendida “não apenas a alguns seres humanos, mas a todos seres humanos” (Blacking, 1973, p.115), sendo constituinte da natureza humana, assim como a fala, o pensamento e o sentimento (Zuckerkandl, 1976).

Musicalidade não é propriedade de indivíduos, mas um atributo essencial da espécie humana. A implicação é que não alguns homens são musicais enquanto outros não o são, mas que o homem é um animal musical, isto é, um ser predisposto à música e com necessidade de música, um ser que para sua plena realização precisa expressar-se em notas musicais e deve produzir música para si mesmo e para o mundo. Neste sentido, musicalidade não é algo que alguém pode ou não pode ter, mas algo que – junto com outros fatores – é constitutivo do homem (Zuckerkandl, 1976, p. 6).

Zuckerkandl (1976) define nossa espécie como “*Homo musicus*”, ou seja, “Homem como músico”: uma espécie não apenas criada para fazer música, mas como seres que necessitam de música e, às vezes, são redimidos por ela. Mithen (2009, p. 4) reforça essa ideia, afirmando que “o ser humano é uma espécie musical”, estando a música profundamente enraizada em seu genoma como parte da biologia, e não apenas da cultura.

Seguindo a perspectiva da musicalidade como uma característica interna – biológica, programada, genética – Hodges (2006, p. 51) afirma que todos os seres humanos são biologicamente equipados para serem musicais, e essa predisposição genética tem consequências importantes não apenas artísticas, mas também emocionais e sociais. De forma semelhante, Honing (2018, p. 4) observa que “a musicalidade pode ser definida como um conjunto de características naturais que se desenvolvem espontaneamente, baseadas e condicionadas por nosso sistema cognitivo e biológico”.

Logo, estudos da antropologia, da filosofia e da psicologia da música, da arqueologia cognitiva e das neurociências apontam para existência de uma musicalidade ancestral primitiva, aqui nomeada musicalidade originária, anterior à música e à palavra. A musicalidade originária, essa forma de comunicação (linguagem) natural e instintiva, recorre a variações de altura, ritmo, dinâmica e timbre, numa combinação de sons e movimentos – voz e gestualidade. “Muito possivelmente, como consequência dessa forma atávica de comunicação, herdamos o desejo quase compulsivo de nos envolver com a música e evoluímos como uma espécie musical, o que exerceu uma influência profunda na estrutura e funcionamento do cérebro humano” (Parizzi, 2023, p.5).

A musicalidade originária ou ‘musiquês’ (Parizzi; Fonseca, 2018), que prescinde da

palavra, representa os primórdios da comunicação humana para a aquisição da dimensão simbólica da linguagem (palavra), que perdurará por toda a existência. “O modo como cada indivíduo vai utilizar os símbolos ao longo da vida é absolutamente peculiar e idiossincrático e refletirá, em grande parte, a cultura em que está inserido” (Parizzi; Fonseca, 2023, p.400).

2.1. Musicalidade Comunicativa

A musicalidade também se tornou uma questão significativa para os psicólogos do desenvolvimento. Stephen Malloch – com base na pesquisa de Daniel Stern e Colwyn Trevarthen sobre as interações bebê-cuidador relacionadas ao desenvolvimento infantil – sugeriu que as vocalizações e gestos, compartilhados nas interações entre adultos e bebês, eram fundamentalmente musicais: “um discurso poético ou musical extenso, que muitas vezes se transforma em uma canção sem palavras, ou em sons sem sentido, imitativos, rítmicos e repetitivos” (Malloch, 1999/2000, p.30). Essas interações comunicativas cooperativas e codependentes entre bebê-cuidador foram nomeadas como musicalidade comunicativa.

A musicalidade comunicativa é definida como uma habilidade inata de comunicação que se manifesta desde o nascimento, por meio de sons vocais e movimentos corporais, e que fundamentará a autoconsciência, a autorregulação, a intersubjetividade e o engajamento solidário ao longo da vida (Malloch; Trevarthen, 2009). Estão presentes na musicalidade comunicativa três características que existem e persistem na música, enquanto fenômeno cultural definidas por Malloch e Trevarthen (2009) como “pulso, qualidade e narrativa”.

O “pulso” se refere à sucessão regular de eventos vocais e/ou gestuais no tempo. A produção e a percepção destes eventos acontecem entre duas ou mais pessoas quando coordenam sua comunicação, durante um mesmo lapso de tempo (Malloch, 1999/2000), por meio de trocas de turno. Os eventos vocais e gestuais integram momentos de sons e momentos de silêncio, o que, em termos musicais, é de fundamental importância, uma vez que o som e o silêncio são complementares e constituem a matéria prima da música (Koellreutter, 1983, 1987).

A “qualidade” foi definida como a associação do “contorno melódico” e do timbre. O contorno melódico representa as flutuações expressivas das vocalizações para o agudo e para o grave, também chamadas de contornos modulares expressivos e incluem também a expressividade (direção e intensidade) dos gestos (Parizzi, 2023, p.7). Estes atributos são sempre coordenados entre si. Os movimentos das mãos sincronizados com a fala, descritos como “contornos vitais”, podem ser citados como exemplo desta coordenação (Malloch;

Trevarthen, 2009, p.4). A “qualidade” corresponderia, na música, ao caráter expressivo, ou seja, ao estado de humor veiculado pela obra musical (Parizzi, 2023, p.7).

A integração da “qualidade” e do “pulso” resulta em expressões e intenções – as “narrativas”, presentes tanto nas interações entre dois adultos como na de um adulto e um bebê, porque em ambas existe a troca intersubjetiva e o compartilhamento de emoções similares durante um mesmo lapso de tempo (Malloch; Trevarthen, 2009).

A musicalidade comunicativa é, pois, uma capacidade psicobiológica que apoia as necessidades imediatas dos bebês de companhia humana no primeiro ano de vida, quando a linguagem verbal ainda não está estabelecida, e essa influência se estende ao longo da vida nos contatos intersubjetivos com os outros (Ansdell, 2014, p. 146).

A musicalidade comunicativa permite, assim, os primeiros gestos de expressão, comunicação e vínculo durante a primeira infância: a música, como “veículo que transporta emoção de um para o outro” é um meio potente através do qual se pode desenvolver sentimentos de sincronicidade e aprender a “mover-se” simpaticamente com o outro (Malloch, 1999/2000, p.48). Logo, a musicalidade nos permite “reconhecer as pessoas em sua totalidade e vitalidade através de como as ouvimos e nos envolvemos musicalmente com elas, músico natural com músico natural” (Ansdell, 2014, p. 102).

Stern citado por Ansdell (2014) sugere três processos complementares aos três parâmetros da musicalidade comunicativa: Sintonização, Diálogo e Regulação.

Sintonização – perceber as formas de vitalidade de outra pessoa e responder de maneira empática com suas próprias ações. Isso não exige uma simples imitação, mas sim incorporar o tempo, a intensidade e a modelagem do outro em uma resposta que também reflita sua própria assinatura vital.

Diálogo – criar e desenvolver formas de ação recíproca, que vão desde a simples alternância de turnos até formas mais complexas que entrelaçam ações. Isso envolve algum grau de compreensão compartilhada sobre o significado e a direção da comunicação. A coação (ação conjunta) gera algo entre os parceiros, movendo o relacionamento adiante por meio das contribuições mútuas.

Regulação – fazer micro julgamentos que ‘dosam’ como o diálogo avança e o nível de excitação que ele provoca. Isso exige uma sensibilidade mútua em relação a quanto, ou quão rapidamente, a mudança pode ocorrer, de modo que a surpresa seja equilibrada com a tolerância. Esse modelamento e regulação mútuos da interação garantem que o relacionamento permaneça no caminho certo (Ansdell, 2014, p. 149).

Segundo o autor, compartilhar formas de vitalidade por meio da musicalidade exige um nível de sensibilidade e competência nesses três processos musicais/relacionais chave. Juntos,

esses processos e os elementos da musicalidade comunicativa demonstram o quão precisa e delicada é essa “composição musical da comunicação” (Ansdell, 2014, p. 149).

2.2. Encontro de musicalidades – as múltiplas vias de comunicação

A musicalidade, despertada pela experiência musical, é um meio que permite aos indivíduos atuar e ensaiar o seu “eu” com outra pessoa, pois está associada a habilidade do cérebro humano de:

(a) regular o movimento rítmico de um corpo bípede extremamente complexo, com membros intrinsecamente móveis, como um sistema graciosamente coerente; (b) ser sensibilizado à atividade simpática pelas intenções e emoções de outras pessoas expressas em seus gestos; e, assim, (c) colaborar no aprendizado e na criação social de atividades significativas de grande complexidade (Flohr; Trevarthen, 2007, p. 54).

As crianças no espectro do autismo podem apresentar habilidades verbais limitadas (Preston; Carter, 2009), o que pode ser percebido precocemente, ainda no primeiro ano de vida. No entanto, uma grande quantidade de ações comunicativas do campo da linguagem multimodal – como sons, gestos, tonicidades, movimentos e olhares – são postas em prática por essas crianças para que possam ser ouvidas (Parlato-Oliveira, 2022). Precisamos ser capazes de escutar e interpretar o que elas nos dizem: “seus atos são expressões de seu ser e não de uma patologia” (Parlato-Oliveira, 2022, p. 66).

Por meio da musicalidade é possível acessar a profundidade do ser humano e relacionar com aspectos de sua interioridade, o que muitas vezes no caso de algumas pessoas autistas, não é possível por meio da comunicação habitual – a fala, a verbalidade (Queiroz, 2019, p. 46). Mas para que isso aconteça, é necessário que a musicalidade da criança autista seja provocada pela musicalidade do educador musical. Trata-se do encontro de duas musicalidades, de dois seres musicais existindo e estabelecendo relações mediadas pela música.

Por meio da interação musical o ser de uma pessoa, de uma criança, flui mais viva e intensamente. Seus processos vitais são estimulados a responder e atuar fluentemente. A atualização do ser potencial dessa pessoa pode assim se processar por sobre obstáculos que obstruem seu fluxo natural. É como se a música forçasse um transbordamento do ser, uma abertura das cintas e afivelamentos que o delimitam e limitam, criando uma tendência à retomada do fluxo e do movimento, praticamente forçando a sua expansão, e essa tendência à expansão, quando adequadamente conduzida, levaria ao desenvolvimento do ser (Queiroz, 2019, p. 46).

Logo, a música é um canal fundamental de comunicação: um meio através do qual as

peessoas podem partilhar emoções, intenções e significados, mesmo que suas línguas faladas possam ser mutualmente incompreensíveis. Ela também pode fornecer uma linha vital de interação humana para aqueles cujas necessidades especiais tornam outros meios de comunicação difíceis (Hargreaves; Miell; Macdonald, 2002).

Pesquisas que estudam as relações entre música e autismo têm apontado que o desenvolvimento das habilidades comunicativas está intimamente relacionado ao desenvolvimento musical conquistado pela pessoa autista ao longo de um processo sistemático de educação musical, no qual a relação autista/educador musical tem um papel crucial (Ockelford, 2013; Berger, 2016; Kupferstein; Rancer, 2016; Freire, 2019; Oliveira, 2020; Parizzi, 2021; Oliveira *et al*, 2022).

O vínculo afetivo, estabelecido entre o educador musical e o autista, é condição imprescindível para que se estabeleçam caminhos para trocas intersubjetivas mediadas pela música. A abordagem centrada no aluno, seja autista ou não, “valoriza e compartilha conscientemente a musicalidade espontânea, criativa e talvez anárquica que a criança já possui interiormente, como motivação para viver e aprender com os companheiros” (Flohr; Trevarthen 2007, p. 55).

A abordagem, *centrada na criança*, é intencionalmente aberta à experiência fluida da criança como um ser musical naturalmente criativo, ao fluxo de experiência e emoção de alguém. Embora certamente ingênuo na compreensão da música, a criança é capaz de experimentar e expressar mensagens que têm os ritmos e a regulação graciosa da música ou da dança liberados em um estado nativo – um estado que, a princípio, é livre de quaisquer regras culturais ou linguísticas, mas pronto para aprender novas ideias e histórias por meio da experimentação ativa, com um professor de qualquer idade (Flohr; Trevarthen 2007, p. 55).

O papel do professor vai além de reconhecer e valorizar a criatividade musical da criança: é fundamental que ele participe ativamente do processo, dialogando com a inventividade infantil por meio de atitudes igualmente criativas e lúdicas. O desenvolvimento musical na infância é favorecido ao apoiar e estimular a vitalidade espontânea e a inventividade do movimento e do gesto, reconhecendo a expressão rítmica das emoções, motivos e ideias das crianças em atividades cooperativas (Flohr; Trevarthen, 2007, p.55). Nessa perspectiva, o jogo musical e a improvisação — livres ou orientadas — desempenham papel essencial, pois mobilizam as estruturas musicais já internalizadas e promovem a assimilação de novos elementos por meio da exploração e da manipulação criativa de sons e objetos sonoros (Gainza, 2015, p. 67).

A música tem o poder de instigar a musicalidade inata dos indivíduos autistas, por meio

do “fazer musical”, proposição aqui estendida aos modos de fazer/pensar música: “escutando, criando, repetindo (diferente), registrando, refletindo.” (...) “Um jogo que se atualiza na relação com as forças do sensível, presente e forte no modo de ser e viver da criança” (Brito, 2019, p.26), abrindo janelas de comunicação sem a necessidade da palavra, como será apresentado na seção a seguir “Estudos de Casos”.

3. ESTUDOS DE CASOS

A música como espaço de encontro: uma professora, dois meninos, três musicalidades

Nessa seção, serão expostos dois estudos de casos independentes, tendo a musicalidade como fio condutor, envolvendo crianças autistas em estágio não-verbal. Em cada estudo, será apresentado um breve perfil¹ da criança e descrição de cenas (vinhetas²) que elucidam o potencial comunicativo despertado pela experiência musical (encontro de musicalidades), tendo em vista a dimensão pragmática da linguagem, ou seja, os significados que estão além das palavras.

A dimensão pragmática faz com que cada um de nós sinta e assimile as músicas que ouvimos de forma singular, única. Percebemos as músicas de acordo com nossa forma individual de ser, com as memórias, com as experiências que cada um de nós teve ao longo da vida (Parizzi, 2024, p.14).

Logo, a partir das cenas selecionadas, propusemos em nossa análise a escuta sensível das ações comunicativas do campo da linguagem multimodal - como sons, gestos, movimentos corporais, olhares, tonicidades, estados de ânimo (humores). Procuramos ouvir todos esses elementos como potenciais comunicativos, evidenciando o engajamento dessas crianças na comunicação espontânea “do jeito dela”, revelada por meio de sua musicalidade originária ou musicalidade comunicativa. Essa perspectiva valoriza a escuta como atitude de encontro, na qual o educador se dispõe a perceber o outro em sua singularidade expressiva (músico natural

¹ Perfil elaborado a partir de uma síntese da entrevista realizada com o seu responsável na avaliação inicial da pesquisa “Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo”.

² As cenas descritas nas vinhetas dessa seção, se referem a situações reais que ocorreram durante as aulas de piano da pesquisa “Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com transtorno do espectro do autismo”, desenvolvida no curso de doutorado na Escola de Música da UFMG. As crianças participaram de 15 aulas de piano individuais (sem a presença dos pais na sala de aula) e semanais, com duração de 30 minutos, que aconteceram no primeiro semestre (março a julho) ou no segundo semestre (agosto a dezembro) de 2023, ministradas pela pesquisadora, tendo o suporte de uma acadêmica do curso de musicoterapia. Todas as aulas foram gravadas em vídeo com a permissão dos responsáveis, que concederam o direito de imagem para uso das cenas coletadas durante as aulas para fins acadêmico-científicos, a partir de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

com músico natural), reconhecendo a musicalidade como dimensão essencial da experiência humana.

Nos dois casos, relatamos a experiência musical vivenciada pelas crianças com as canções *Samba da Despedida* e *Brilha-brilha Estrelinha*. Por meio do fazer musical (musicalidade em ação), buscamos compreender como o uso dessas canções promoveu o desenvolvimento sociocomunicativo, musical e extramusical dessas crianças.

A canção “Samba da Despedida³” foi escolhida, pois sua narrativa apresenta uma interconexão lógica de eventos com início, meio e fim definidos, sendo esse aspecto significativo para crianças autistas, auxiliando em sua autorregulação, e, no entendimento de padrões e rotinas nas suas vidas diárias (Scott, 2017, p. 212). Letra: “A aula acabou agora/ chegou a hora de ir embora/ Mas não fique triste não/ Semana que vem tem mais diversão.”

A canção “Brilha-brilha Estrelinha” faz parte do imaginário infantil e, muitas vezes, é cantada para embalar o sono das crianças. Essa melodia é conhecida em grande parte do mundo em diferentes versões e cantadas em diferentes línguas. Não se sabe ao certo a origem do tema “Brilha-brilha estrelinha”, nome pelo qual é mais conhecido no Brasil (Alvim; Santiago, 2018). Segundo Marrou (1977, p. 567), esse tema é proveniente de uma cantiga de ninar francesa anônima, datada de 1740.

Foram também realizadas com esses alunos atividades musicais improvisativas, pois elas permitem que “o autista desenvolva motivações emocionais, auto regulação e consciência a partir das raízes de comunicação” (Oliveira; Parizzi, 2022, p. 143). Nesse sentido, destacamos que, em nossas aulas, as três modalidades de experiências musicais foram contempladas: a composição (compor ou improvisar), a apreciação musical (ouvir música ativamente), a performance musical (cantar, tocar um instrumento, mover o corpo com a música, reger) (Swanwick, 1979).

3.1. *Caso 1 - Nick*

Nick tem 4 anos e 2 meses e foi diagnosticado com autismo aos 3 anos. Ele está classificado no nível de suporte 2, apresentando desafios na linguagem, com um repertório reduzido de palavras (estágio não-verbal). Nick possui hiperfoco em letras e carros, e brinca de forma funcional. Ele demonstra agitação em ambientes novos e dispersa-se com facilidade. Apresenta algumas estereotípias, como sacudir as mãos e emitir sons repetitivos em momentos de felicidade ou frustração. Para comunicar seus interesses, ele conduz a pessoa pela mão até seu objetivo. Em contato com outras crianças e adultos, ele não tem dificuldade para interagir, embora não

³ Música Samba da Despedida - composição Angelita Broock, Aaron Lopes, Caíque Veloso, Laura Cardoso, Regiana Carvalho, Roseane Ramos e Síndara Ivi (equipe Musicalização infantil UFBA, 2014).

demonstre habilidade social para iniciar interações. Nick faz e mantém contato visual. Desde bebê, ele escuta música e reage às suas canções favoritas vocalizando e dançando. Seu avô toca bateria.

Para esse estudo, a partir de recortes de vídeos de aulas, foram selecionadas três cenas⁴ nomeadas como: (1) O adeus que virou canção (aula 2); (2) Brilha-brilha! Quando a palavra nasce do som (aula 12); (3) Companheirismo Musical: a improvisação como diálogo sonoro (aula 9).

Cena 1. O adeus que virou canção (aula 2)

A criança segura a mão da professora e a conduz até a porta, vocalizando um som ascendente, “aióóó”, indicando que quer ir embora. A professora sugere cantar uma música para finalizar a aula, e ele concorda. Com a criança em seu colo, ela toca piano e canta o “Samba da Despedida”. Nick apoia suas mãozinhas nos braços de sua professora enquanto ela toca, mas logo ele desce do seu colo e começa a observar o mecanismo do piano, focando nos martelos em movimento. Em seguida, ele vai até a porta, e mexe na maçaneta vocalizando a sílaba “pi”, usando a mesma célula rítmica (duas colcheias e uma semínima – repetidas duas vezes) e intervalo (quarta ascendente) da improvisação feita durante a aula. A professora começa a cantar o “Samba da Despedida” substituindo a letra da canção pela sílaba “pi”, fazendo pausas para provocar a criança a responder. Ele continua mexendo na maçaneta, em silêncio, sem vocalizações. Ele caminha em direção ao piano, e sobe em sua lateral. Quando a professora retoma a canção, ele emite um som ascendente, tentando acompanhar o contorno melódico, a professora interrompe o canto e, após um largo sorriso, ele começa a improvisar com a sílaba “pi”.

Quadro 1: O adeus que virou canção. Fonte: Cena de aula da pesquisa “Tocando do jeito delas”.

Essa cena descrita no Quadro 1, compõe a segunda aula e apesar de a criança não expressar seus desejos por meio da linguagem verbal, suas intenções comunicativas são claramente compartilhadas e sustentadas por gestos, vocalizações e olhares (linguagem multimodal/musicalidade originária). Nick expressa um desejo - ir embora - por meio de uma ação dirigida à professora - segura a mão dela e a conduz até a porta. A professora, por sua vez, reconhece a intenção da criança e de forma atenta e intuitiva transforma o momento em uma oportunidade de diálogo musical, sugerindo cantar uma música para encerrar a aula. Assim, o que inicialmente seria um gesto de despedida transformou-se em ato comunicativo, sustentado por trocas afetivas e musicais.

Desse modo, como relatado na cena, após cantar a música com a letra original, a

⁴ As vinhetas apresentadas nos quadros desse estudo, possuem vídeos correspondentes às cenas descritas. Caso seja do interesse do leitor, o acesso poderá ser solicitado diretamente à autora deste trabalho, por meio de correio eletrônico. maiteneves9@gmail.com

professora valoriza e encoraja o impulso comunicativo da criança por meio da sílaba “pi”, iniciando um jogo improvisativo. Ela canta a melodia com a sílaba “pi” provocando a criança a entrar na brincadeira. Nick passa, então, a expressar sua “assinatura vital” por meio de uma resposta empática e improvisada, caracterizada por uma sucessão regular de eventos vocais “pi-pi-pi”, além de olhares e sorrisos, evidenciando aspectos de sua musicalidade originária. Ao integrar à canção a sílaba pronunciada pela criança e conforme seus sons isolados se tornaram intencionais e integrados à melodia, tornou-se possível a construção de uma narrativa - protoconversa musical - sustentada por trocas intersubjetivas e pelo compartilhamento de emoções.

A professora, ao adotar uma abordagem centrada na criança, reconheceu o valor expressivo de suas ações sonoras e gestuais. Logo, ao substituir a letra da música pela sílaba “pi”, reforçou o canal comunicativo já iniciado por Nick, validando sua produção vocal como linguagem musical legítima (Sintonização). Nesse ponto, observa-se auto-regulação vocal e rítmica (pulso), em que professora e aluno constroem juntos um fluxo expressivo partilhado (qualidade), ou seja, encontro de musicalidades (Diálogo). Essa interação (narrativa) confirma que o desenvolvimento sociocomunicativo e o desenvolvimento musical podem ser potencializados quando o adulto reconhece o impulso comunicativo da criança e o ressignifica em uma relação de coautoria musical (Regulação).

Sempre que possível, o(a) educador(a) deve ajustar sua intervenção às possibilidades momentâneas de vocalizações, balbucios e sílabas produzidas pelas crianças. Trata-se de uma abordagem responsiva e sensível ao processo de desenvolvimento da comunicação. “Imitar o comportamento da criança autista é uma estratégia que pode facilitar a sua atenção social e aumentar a responsividade social geral” (Oliveira; Parizzi, 2022, p.142).

No plano extramusical, a cena evidencia curiosidade, atenção compartilhada e exploração sensório-motora. Ao descer do colo e observar o mecanismo do piano, Nick demonstra interesse pelo funcionamento do mecanismo do instrumento. Essa observação silenciosa é também uma forma de escuta visual, em que o olhar complementa a percepção sonora e reforça a relação entre ação e som.

O sorriso compartilhado entre a professora e o aluno marca um momento de reconhecimento mútuo, no qual o vínculo afetivo se transforma em motor da comunicação. Essa dimensão emocional, essencial para a aprendizagem significativa, sustenta o processo de confiança e abertura à interação.

Cena 2. Brilha-brilha! Quando a palavra nasce do som. (aula 12)

A música “Brilha-brilha estrelinha”, executada ao piano, contrasta com a movimentação frenética da criança na sala, que se mostra agitada ao caminhar pelo ambiente. É notório o impacto positivo da afetividade e acolhimento da professora, que estimula, por meio do canto, o envolvimento do menino na atividade musical. Seus movimentos giratórios em torno do seu próprio eixo, em pé em cima do banco do piano, gradualmente se tornam integrados à experiência musical, uma dança em sintonia genuína com o ritmo da canção. Sua professora segura uma de suas mãos durante os giros, lhe protege para não cair, enquanto continua cantando “Brilha, brilha, lá no céu, estrelinha de papel/ Nessa noite de luar pra você eu vou cantar”. Tentativas de reproduzir o contorno melódico são realizadas pela criança por meio de vocalizações, bem como a pronúncia de alguns sons silábicos como ‘br’, ‘ar’. Transcorridos alguns minutos a criança desce do banco, começa a correr pela sala e repentinamente surpreende pronunciando as palavras “brilha, brilha”, coerente com a frase da melodia que estava sendo executada no piano.

Quadro 2: *Brilha-brilha! Quando a palavra nasce do som.* Fonte: Cena de aula da pesquisa “Tocando do jeito delas”.

A cena descrita no Quadro 2 evidencia um episódio significativo de integração entre música, movimento e afetividade. Durante a execução ao piano da canção “*Brilha, brilha estrelinha*”, a criança, inicialmente em estado de agitação motora, demonstra progressiva regulação e envolvimento na atividade musical mediada pela professora.

Gradativamente ela engaja na experiência musical e parece ‘ensaiar’ a palavra ‘brilha’ e talvez ‘luar e cantar’ por meio da emissão de sons silábicos “br” e “ar” coerente com a frase melódica executada ao piano e ao canto de sua professora. Esse ‘ensaio’ de sons isolados evoluíram para a emissão intencional e contextualizada da palavra “brilha”, sugerindo que a música pode atuar como um facilitador para a linguagem por meio da associação significativa entre o som e a palavra (Schon *et al.*, 2008).

Logo, a surpresa da pronúncia repentina e repetida da palavra “brilha”, não aconteceu por sorte ou magia, mas pela forma com que a criança (do jeito dela!) e a professora mobilizaram suas competências musicais pessoais e afetivas para partilharem as suas musicalidades. “O cerne da musicalidade, portanto, está na qualidade de mover e ser movido com e pelo outro: trata-se de movimento e emoção, junto com as formas da música e os estilos de sua performance” (Ansdell, 2014, p.109).

Portanto, essa cena ilustra como o processo de ensino/aprendizagem musical, mediado por vínculos afetivos, pode favorecer o desenvolvimento de aspectos extramusicais, como a autoexpressão, a regulação emocional e o desenvolvimento comunicativo em crianças autistas, especialmente quando a música, por meio de atividades lúdicas, auxilia a expressão verbal. O uso da voz e das vocalizações — ainda que fragmentadas — aliado à apropriação gradual do ritmo e do contorno melódico, indicam escuta ativa, percepção auditiva e memória musical revelando o amadurecimento de seu desenvolvimento musical. Além disso, a coordenação

rítmica observada na dança espontânea sugere o início de uma organização motora e perceptiva relacionada à estrutura temporal da música.

As crianças autistas, principalmente as não-verbais, devem ser estimuladas pelo educador musical de modo análogo ao que acontece na interação adulto-bebê na época anterior à aquisição a língua materna, por meio da musicalidade comunicativa. Como a fala se desenvolve a partir das vocalizações de uma criança ao longo do primeiro ano de vida, é de grande importância que o educador musical estimule seu aluno autista, cantando e imitando suas vocalizações, gestos e/ou outras pistas comunicativas (Oliveira *et al.*, 2022; Parizzi, 2009).

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 auto expressivas, e as crianças podem começar a reproduzir a melodia e até a letra de suas músicas favoritas (Scott, 2017, p.65).

Cena 3. Companheirismo Musical: a improvisação como diálogo sonoro (aula 9).

*A professora inicia uma improvisação utilizando a escala pentatônica nas teclas pretas do piano. Nick, que engatinha pela sala, aproxima-se da tampa inferior do instrumento e, com a sua mão direita, aciona o pedal **una corda** com um movimento rítmico, enérgico e bem marcado. Ele percebe que, ao pressionar o pedal, evoca respostas musicais da professora que realçam o ritmo por ele produzido nas teclas do piano, em uma ação de espelhamento de sua gestualidade. Aparentemente, ao reconhecer esse comportamento, ele passa a buscar formas de continuar a interação, retornando ao piano repetidas vezes. Além disso, observa-se que Nick começa a vocalizar espontaneamente durante a interação. Assim, ocorrem não apenas interações rítmicas, como também ele emite vocalizações com nuances melódicas que se integram às notas da escala pentatônica improvisadas ao piano.*

Quadro 3: *Companheirismo Musical: a improvisação como diálogo sonoro*. Fonte: Cena de aula da pesquisa “Tocando do jeito delas”.

Nessa cena exposta no Quadro 3, durante a improvisação proposta ao piano, foi possível observar a sintonização de Nick com a professora, evidenciada por respostas empáticas ao diálogo musical estabelecido. A improvisação se configurou como um espaço de criação coletiva no qual Nick participou ativamente da construção sonora, revelando aspectos de sua interioridade por meio de sua musicalidade emergente (musicalidade em ação) expressa por meio de sua sensibilidade auditiva, produção rítmica e vocal.

O gesto de Nick, ao acionar o pedal *una corda*, configura uma forma intencional de comunicação não verbal, na qual o corpo atua como mediador da interação. A resposta imediata da professora, ao espelhar⁵ e musicalizar o ritmo produzido pela criança, legitima as ações

⁵ A técnica improvisativa de “espelhamento”, conforme descrita por Bruscia (1987), baseia-se na provocação de

espontâneas da criança e as transforma em material artístico, convertendo o impulso natural em forma estética compartilhada – refletindo uma postura pedagógica sensível. O retorno constante do menino ao piano demonstra motivação intrínseca e confiança no ambiente relacional, configurando-se como um momento de companheirismo musical e reconhecimento mútuo.

Nessa perspectiva, o fazer musical favoreceu o desenvolvimento comunicativo, revelando um momento de comunicação musical primária, ou musicalidade comunicativa, em que o diálogo entre adulto e criança se deu por meio de trocas rítmicas e afetivas anteriores à linguagem verbal (Trevvarthen, 1999; Trevvarthen; Malloch, 2000).

A escolha da professora pela escala pentatônica criou um campo sonoro aberto, livre de tensões harmônicas, favorecendo a exploração intuitiva e improvisação compartilhada. A vocalização espontânea de Nick emerge nesse contexto como extensão do gesto e do afeto, motivada pela necessidade de interação e pela experiência emocional partilhada (atenção compartilhada). Assim, a música tornou-se o canal pelo qual se construiu significados relacionais, mesmo na ausência da fala articulada.

Todo esse processo foi registrado em formato de partitura tradicional pelo educador musical e compositor Carlos Freitas. Em um ato de sensibilidade e doação de precioso tempo para execução do trabalho (análise da cena e posterior confecção do registro), foi entregue, juntamente com a partitura, um texto de sua autoria, “Música Circunstancial: infância, encontro e composição⁶,” com uma interpretação minuciosa, e diríamos poética, dessa cena sob seu olhar. Apresentamos a seguir alguns excertos:

Há músicas que não nascem de planos nem de esboços, mas de encontros. São músicas que não cabem na forma fechada nem na ideia de improviso livre; acontecem porque algo — ou alguém — acontece, e só depois podem ser lembradas, escritas, analisadas, talvez reencenadas. A peça que deu origem a esta cena surgiu assim: de uma tarde qualquer, de uma criança não verbal, de uma professora, de um piano e de uma sucessão de gestos que ninguém poderia prever. (...) Propomos, então, chamá-la de música circunstancial: aquela que nasce do instante e da relação, que transforma a própria circunstância em matéria sonora e que, mesmo quando escrita, carrega em si a marca do acontecimento que a gerou.

A escuta atenta permite distinguir quatro grandes episódios, definidos não por tonalidade ou cadência, mas por mudanças de densidade, de gesto e de relação entre os participantes. O primeiro episódio traz a exploração inicial, ataques

respostas interativas e na criação de oportunidades de comunicação por meio de formas não verbais, com o objetivo de estabelecer uma conexão com o outro. Essa técnica considera sons, ritmos, movimentos, vocalizações, balbucios, verbalizações e expressões faciais como potenciais comunicativos, os quais foram observados e explorados no contexto da interação, como é possível observar a partir da cena.

⁶ Material não publicado.

ainda dispersos, como se o espaço sonoro fosse sendo mapeado aos poucos. Segue-se uma primeira concentração, quando as vocalizações e os blocos mais longos ganham força, para depois ceder lugar a uma fase de dilatação e afastamento, marcada por silêncios mais extensos e pelo diálogo com a professora. Por fim, um fecho circunstancial dissolve a música no alongamento do tempo e no desaparecimento dos sons, sem resolução nem clímax, mas com a serenidade de quem conclui porque simplesmente não há mais nada a acrescentar.

Tudo isso coloca em questão o próprio estatuto da partitura. A escrita tradicional — compassos, figuras, dinâmicas — aparece aqui não como forma de aprisionar o acontecimento, mas como tentativa de preservá-lo, ainda que saiba da impossibilidade de fazê-lo plenamente. A música circunstancial, nesse sentido, não rejeita a pauta nem propõe pura improvisação; antes, reconhece que a escrita é sempre memória e possibilidade, nunca totalidade. Cada nova leitura da partitura recria a peça, mas nenhuma substitui o instante em que ela nasceu.

A seguir, compartilhamos o registro da notação dos elementos da improvisação na Partitura 1. Por sugestão de Carlos Freitas, optamos por um formato tradicional de escrita, próximo do real, uma vez que a leitura de uma notação musical contemporânea poderia não contemplar muitos professores de piano e educadores musicais, público alvo desse texto.

As fórmulas de compasso apresentadas no decorrer da partitura servem como orientação, contudo, o fluxo de tempo é fluido, característico de uma música circunstancial.

criança percute o pedal
uma corda com a mão

Criança

Professora

mp

f

6

rall.

a criança realiza uma pequena
vocalização em "ô"...

... e se dirige ao piano para...

11

pp

tempo fluido, ralentando muito.

p

mp

2

15 *... percutir o pedal!*

f

20

p

f

28

p

p

33 *A criança vocaliza:*

Lá lá lá lá... Lá lá lá lá lá...

p *rall.*

38 *A criança percute o pedal central*

mf *f*

e novamente percute com a mão o pedal esquerdo.

f *pp f*

42

p *f*

4

a criança se afasta do piano,
observada pelo professor.

o tempo se alarga,
à medida que o aluno,
tocando no pedal central,
e o professor se integram
na execução conjunta

46

o aluno vocaliza...

50

Iê..

percuti o pedal
central.

e o pedal esquerdo.

Ôé...

53

Ih.._____

3.2. Caso 2 - Fran

Fran tem 4 anos e 5 meses e apresentou desenvolvimento típico até os 2 anos, quando começou a regredir, sendo diagnosticado com autismo aos 2 anos e 8 meses. Ele está classificado no nível de suporte 2, apresentando limitação na fala (estágio não-verbal). Ele não possui interesse em brinquedos convencionais. É uma criança tranquila, afetuosa e gosta de abraços. Apresenta algumas estereotípias, como olhar lateralizado, sacudir objetos e pular quando está feliz. Para comunicar seus interesses, conduz pela mão a pessoa até seu objetivo ou aponta para o que deseja. Em contato com outras crianças e pessoas, não possui habilidade social para iniciar uma interação, mas aceita participar. Ele estabelece contato visual, mas não o mantém. Desde bebê, Fran escuta música e reage positivamente às suas músicas favoritas, pulando ou marcando o ritmo com a perna ou o pé. Seu pai toca baixo, e o exame FullDNA indicou um perfil genético favorável à música.

Para esse estudo, a partir de recortes de vídeos de aulas, foram selecionadas três cenas nomeadas como: (1) E ele jogou um beijinho: o gesto como linguagem afetiva (aula 4); (2) Brilha-brilha estrelinha: a nota que encerra o diálogo; (3) Dona Tartaruga: a narrativa rítmica como comunicação simbólica (aula 2).

Cena 4. E ele jogou um beijinho: o gesto como linguagem afetiva (aula 4)

Era a quarta aula de piano de um menino autista não-verbal de 04 anos. A criança parecia sentir-se acolhida nos cantinhos da sala, assentada no chão. A parede parecia lhe abraçar. Ao fim da aula, a professora sentiu o desejo de cantar a música “Samba da Despedida”⁷. Ela cantou à capella a canção, e à medida que percebeu o envolvimento da criança, sempre atenta ao canto, incorporou elementos como percussão corporal, e ele discretamente foi se engajando na experiência musical, movendo também sua mãozinha no colo. Quando ela terminou de cantar, com vibração ele se levantou do chão, começou a pular e jogou um beijinho. Sua mãe, ao assistir à cena gravada, com emoção relatou: “foi a primeira vez que meu filho jogou um beijo”. Conexão afetiva!

Quadro 4: E ele jogou um beijinho: o gesto como linguagem afetiva. Fonte: Cena de aula da pesquisa “Tocando do jeito delas”.

A cena exposta no Quadro 4 evidencia um momento expressivo de comunicação afetiva não verbal, em que o vínculo entre professora e criança se estabelece por meio da música e do movimento. O olhar atento, os gestos sutis e o movimento corporal do menino, durante o canto, indicam intencionalidade comunicativa e atenção compartilhada. Essas trocas constituem a base da musicalidade comunicativa, na qual ritmo, gesto e emoção formam um sistema de significação intersubjetiva (Trevvarthen, 1999).

Musicalmente, a escolha da professora pelo canto à *capella* gerou um ambiente sonoro

⁷ Música Samba da Despedida - composição Angelita Broock, Aaron Lopes, Caíque Veloso, Laura Cardoso, Regiana Carvalho, Roseane Ramos e Síndara Ivi (equipe Musicalização infantil UFBA, 2014).

íntimo e acolhedor, marcado por uma forte carga emocional, favorecendo a escuta e o contato direto com a voz humana. A introdução de elementos de percussão corporal propiciou o estabelecimento de um pulso compartilhado, convidando o menino à participação rítmica. O leve movimento de sua mão, sincronizado ao canto, indica resposta motora e sensorial à estrutura musical, demonstrando percepção do fluxo temporal e engajamento no diálogo sonoro.

O gesto final — o beijo lançado — representa uma ampliação simbólica desse diálogo: uma resposta afetiva e espontânea que transcende o campo musical, configurando-se a partir da resposta emocionada da mãe como marco comunicativo social relevante. Trata-se de um indicativo de que a experiência musical alcançou uma dimensão relacional significativa, promovendo abertura para formas alternativas de comunicação e afeto.

A musicalidade da criança autista emerge quando ela encontra um sentido em um relacionamento ativo e recíproco com outra pessoa. “Nossa musicalidade atende à nossa necessidade de companheirismo” (Malloch; Trevarthen, 2009, p. 6), e nesse contexto a música se transformou “num novo idioma, na linguagem da alma, no código do corpo, no jardim secreto da mente que só permite entrada àqueles que se aproximam com amor e abertura” (Suzart, 2022, p. 148). Por meio da interação musical, a musicalidade dessa criança foi despertada forçando um transbordamento do seu ser e seus processos vitais foram estimulados a fluírem viva e intensamente.

A habilidade de apreciar e reagir à música é um potencial inato ao ser humano, pois os elementos musicais, como ritmo e melodia, estão intrinsecamente contidos no organismo. A música é, portanto, uma expressão natural da nossa existência, refletindo processos biológicos e emocionais internos. “Nós fazemos e experienciamos a música porque nosso corpo tem pulso e tons, tensões e resoluções, fraseados de ações, explosões de intensidades, repetições e desenvolvimentos” (Ansdell, 1995, p.8).

Cena 5. Brilha-brilha estrelinha: a nota que encerra o diálogo

Durante as 15 aulas de piano, Fran esboçou reações diversas, envolvendo-se nas experiências musicais ‘do jeito dele’: sorrindo, correndo, pulando, vocalizando, mas quase nunca se aproximou do instrumento. Ao retornar para a fase de reavaliação da pesquisa, após cinco meses sem aula de piano, a criança permaneceu o tempo todo sentada no banquinho do piano, atenta a tudo. A professora cantou e tocou a música “Brilha, brilha estrelinha” no piano, enquanto a criança realizava breves improvisações com um paninho sobre as teclas do instrumento. Em um determinado momento, a professora interrompeu a melodia e o acompanhamento antes da última nota da cadência. A criança a surpreendeu finalizando a canção, tocando a última nota ao piano. Ela se comunicou por meio da música, demonstrando regulação temporal, atenção compartilhada e engajamento na experiência musical.

Quadro 5. *Brilha-brilha estrelinha: a nota que encerra o diálogo*. Fonte: Cena de aula da pesquisa “Tocando do jeito delas”.

A cena evidencia que a musicalidade infantil não se limita à execução técnica instrumental. Ela emerge por meio do vínculo, do tempo compartilhado, da atenção mútua e no reconhecimento da criança como sujeito criativo e comunicativo. Ao completar a cadência com a nota final, o menino revela escuta ativa, compreensão da estrutura musical, antecipação e ação intencional. Esse gesto embora possa parecer, à primeira vista, um gesto musical simples, é um ato comunicativo de alta complexidade simbólica, revelando percepção temporal, desejo de participação e expressão subjetiva no diálogo sonoro — uma forma de comunicar-se pelo som em lugar da palavra.

Musicalmente, o episódio é marcado por regulação temporal e percepção auditiva refinada. O gesto de completar a cadência interrompida pela professora, transcende a resposta motora. Fran demonstra compreensão da forma musical e do encadeamento harmônico da canção, antecipando intuitivamente o momento de resolução. O uso do paninho sobre as teclas configura uma forma pessoal de improvisação, em que a criança experimenta o som como brincadeira e criação. Essa dimensão lúdica e inventiva é essencial para o desenvolvimento musical infantil. A interação entre o toque improvisado da criança e o acompanhamento da professora constitui um momento de criação coletiva, em que ambos compartilham um fluxo expressivo e comunicativo por meio do fazer musical (encontro de musicalidades).

No plano extramusical, o retorno de Fran ao piano após um intervalo sem aulas e sua permanência atenta durante toda a sessão indicam consolidação do vínculo afetivo, amadurecimento emocional, ampliação da autorregulação, maior disponibilidade para a interação social e memória relacional positiva associada à experiência musical. O ambiente de confiança e a escuta sensível da professora permitiram que a criança se expressasse com liberdade e iniciativa.

A ação de completar a música simboliza mais do que uma resposta cognitiva: representa um gesto de participação social e afetiva, no qual a criança assume o papel de parceira musical. Logo, o fazer musical ofereceu oportunidades para que a criança pudesse se expressar e exteriorizar seu mundo interno – muitas vezes invisível –, alternativamente, por meio de domínios não verbais. Ao participar da escuta ativa e da produção musical, respostas fisiológicas podem ser evocadas, ajudando na autorregulação do sujeito com TEA (Silarat, 2020). A musicalidade comunicativa se manifesta quando há sincronização de intenções e afetos entre os participantes — aspecto plenamente visível na interação entre Fran e a professora.

Cena 6. Dona Tartaruga: a narrativa rítmica como comunicação simbólica

Com o objetivo de trabalhar contraste de andamento, a professora contou a história da “Lebre e da Tartaruga”, incentivando a criança a reproduzir os movimentos dos animais no instrumento e/ou corporalmente. Em seguida, cantou e tocou a música “Dona Tartaruga”. A primeira parte foi executada em andamento lento: “Lá vem Dona Tartaruga, vem andando sossegada...”, e a segunda parte, “Vou sair da frente dela pra não ser atropelada!”, em andamento mais rápido. Fran observou atentamente a professora e, após um breve instante, dirigiu-se ao piano e interpretou a canção “do jeito dele”.

Posteriormente, a professora afastou-se do instrumento e cantou a primeira parte da canção, marcando a pulsação com baquetas enquanto caminhava pela sala, incentivando Fran a acompanhá-la. Na segunda parte, começou a correr atrás dele, despertando euforia e prontidão. Após esse período de grande engajamento, Fran sentou-se em uma cadeira, enquanto a professora tocava apenas a melodia da canção no piano. Atento, ele se levantou assim que a segunda parte começou e passou a correr pela sala, dando gritos e risadas, demonstrando compreensão do texto musical.

Quadro 6: *Dona Tartaruga: a narrativa rítmica como comunicação simbólica*. Fonte: Cena de aula da pesquisa “Tocando do jeito delas”.

A cena descrita no Quadro 6 evidencia um “diálogo musical” entre Fran e sua professora, mesmo sem o uso da palavra, configurando-se como uma experiência de musicalidade comunicativa (Malloch; Trevarthen, 2009), ou seja, ocorre o entrelaçamento de elementos musicais, corporais e afetivos em um fluxo anterior à linguagem verbal.

Considerando aspectos sociocomunicativos, o caso de Fran evidencia que o desenvolvimento comunicativo de crianças autistas pode emergir por meio da musicalidade em ação — da escuta sensível da professora que reconhece na criança um “*Homo musicus*” (Zuckerkandl, 1976; Mithen, 2009), capaz de comunicar-se por meio de ritmos, timbres e gestos. Esse reconhecimento desloca o olhar das limitações para as potencialidades da criança, da patologia para a potência expressiva do ser musical.

Fran responde às variações de andamento da canção com movimentos corporais coerentes, demonstrando percepção rítmica e compreensão da narrativa musical. Sua reação espontânea à mudança de tempo — correr na segunda parte — revela escuta ativa e antecipação, o que implica não apenas percepção auditiva, mas também processamento simbólico e emocional. Tal resposta indica que a criança compreende o sentido expressivo da música e participa do diálogo sonoro com intencionalidade comunicativa.

Do ponto de vista pedagógico, a atuação da professora reflete uma abordagem centrada no aluno, que reconhece as ações espontâneas da criança como linguagem legítima. Ao integrar narrativa, gesto e ritmo, ela oferece um contexto relacional em que o som se transforma em linguagem simbólica — uma mediação essencial para o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas (Oliveira, 2020).

No plano musical, a cena demonstra que o contraste entre as seções lentas e rápidas funciona como organizador cognitivo, pois a previsibilidade rítmica da música oferece à criança referências temporais e sensório-motoras estáveis. Fran demonstra sincronização entre ação e som, elemento que caracteriza o “pulso compartilhado” (Malloch; Trevarthen, 2009) como uma das dimensões fundamentais da musicalidade comunicativa.

A interação observada constitui um exemplo claro do encontro de musicalidades em que o gesto expressivo da criança e o canto da professora se entrelaçam em um mesmo fluxo de vitalidade. Nesse encontro, a comunicação se dá não pela palavra, mas pela intersubjetividade sonora e corporal. Assim, o fazer musical deixa de ser mera atividade lúdica e se torna experiência relacional, onde o corpo, o som e o afeto se fundem em significação.

A educação musical especial pode promover avanços significativos na comunicação e na interação social de crianças autistas, ao oferecer experiências afetivas e estruturadas por meio da música (Oliveira, 2020). Nesse sentido, a experiência de Fran confirma o potencial da música como mediadora de vínculos e de trocas comunicativas.

4. DISCUSSÃO GERAL DOS CASOS

Entre sons, gestos e silêncios: a musicalidade como caminho para o desenvolvimento sociocomunicativo no autismo

As seis cenas apresentadas, vivenciadas por Nick e Fran, revelam a potência da musicalidade originária como via de expressão e encontro intersubjetivo entre criança e educadora musical. Em contextos distintos, mas convergentes em seus significados, a música se constituiu como o principal canal de comunicação dessas crianças autistas não verbais,

mobilizando dimensões afetivas, cognitivas, corporais e relacionais que antecedem a linguagem falada.

À luz de Zuckerkandl (1976) e Blacking (1973), compreende-se que a musicalidade é uma característica essencial da espécie humana — um atributo constitutivo do *Homo musicus* — e não um dom individual. Essa perspectiva é evidenciada nas ações espontâneas e nas respostas sonoras de Nick e Fran, que demonstram que a comunicação musical emerge como expressão vital do ser humano. Mesmo na ausência da fala, ambos comunicam, respondem e dialogam musicalmente “do jeito deles”, confirmando a ideia de que “o homem é um ser musical” em sua essência.

A musicalidade comunicativa, descrita por Malloch e Trevarthen (2009), manifesta-se desde o nascimento como uma forma natural de comunicação baseada em pulso, qualidade e narrativa. Esses três parâmetros são observáveis em diversas cenas. O pulso aparece nos movimentos rítmicos de Nick ao acionar o pedal do piano e nos gestos sincronizados de Fran ao acompanhar o andamento da música “Dona Tartaruga”. A qualidade emerge nas vocalizações melódicas de Nick durante o “Samba da Despedida” e nos gestos expressivos de Fran na canção “Brilha, brilha estrelinha”. Já a narrativa se constrói no encadeamento expressivo das interações, configurando verdadeiras “protoconversas musicais”, nas quais o som, o gesto, o olhar, o sorriso, substituem a palavra como mediador de afeto e sentido.

A professora, ao acolher as manifestações espontâneas das crianças e transformá-las em material musical compartilhado, realiza o que Stern (*apud* Ansdell, 2014) denomina de sintonização, diálogo e regulação. Há sintonização quando a educadora percebe e responde às intenções sonoras da criança, ajustando-se ao seu tempo e energia; há diálogo quando o gesto da criança é espelhado e ressignificado musicalmente; e há regulação quando a educadora dosa intensidade e andamento conforme o estado emocional e atencional da criança. Assim, a interação se torna um processo vivo de coautoria musical, no qual ambos constroem significados por meio da escuta e da presença.

Nas cenas de Nick, a musicalidade aflora na improvisação e na curiosidade sonora. Na cena 1, “*O adeus que virou canção*”, a vocalização “pi” se transforma em matéria prima musical, gerando um jogo compartilhado que reflete a musicalidade comunicativa em sua forma mais pura — som, silêncio, olhar e sorriso entrelaçados em uma narrativa expressiva. Na cena 3, “*Companheirismo Musical: a improvisação como diálogo sonoro*”, o gesto corporal de Nick ao acionar o pedal do piano desencadeia uma improvisação coletiva que evidencia o encontro de musicalidades. Nessa troca, o impulso espontâneo do menino é reconhecido e valorizado pela professora, configurando uma experiência de *música circunstancial* (Freitas, 2025),

nascida do instante e da relação. Já na cena 2, *“Brilha, brilha! Quando a palavra nasce do som”*, observa-se o afloramento da fala mediada pela música — o momento em que a criança pronuncia “brilha” marca a transição da vocalização para a palavra, sustentada pelo vínculo afetivo e pela estrutura sonora da canção. Como afirmam Schon *et al.* (2008) e Scott (2017), a música pode facilitar o desenvolvimento da linguagem, ao associar som, ritmo e significado em um contexto emocionalmente significativo.

Nas cenas de Fran, a musicalidade manifesta-se com igual intensidade, mas sob uma tonalidade mais introspectiva e simbólica. Na cena 4, *“E ele jogou um beijinho: o gesto como linguagem afetiva”*, o gesto de “lançar um beijo” surge como resposta afetiva e comunicativa, resultado do clima emocional criado pelo canto à capella da professora. Esse momento exemplifica o que Queiroz (2019) denomina de “transbordamento do ser”: quando a música desperta processos vitais e promove a expansão da expressividade da criança. Na cena 5, *“Brilha, brilha estrelinha: a nota que virou canção”*, a criança demonstra atenção compartilhada, regulação temporal e compreensão da estrutura musical ao completar a cadência interrompida pela professora — gesto simples, mas de alta complexidade simbólica. A ação revela escuta ativa, antecipação e memória relacional, confirmando a música como mediadora entre o mundo interno e o externo, conforme defendem Oliveira *et al.* (2022).

Por fim, na cena 6, *“Dona Tartaruga: a narrativa rítmica como comunicação simbólica”*, a alternância entre andamentos lentos e rápidos provoca respostas corporais coerentes de Fran, que compreende e representa musicalmente a narrativa rítmica da canção. O contraste de tempo e o jogo corporal instaurado entre professora e aluno evidenciam o pulso compartilhado e o diálogo rítmico-afetivo que sustentam a musicalidade comunicativa. Nessa cena, a música não apenas estrutura a experiência temporal da criança, mas também organiza sua expressão emocional e motora — o que Ansdell (2014) descreve como “movimento e emoção junto com as formas da música”.

Em todas as cenas, nota-se que o desenvolvimento sociocomunicativo das crianças foi potencializado pelo vínculo afetivo estabelecido com a professora. A confiança, o acolhimento e o reconhecimento da criança como sujeito musical foram elementos fundamentais para que o “encontro de musicalidades” se efetivasse. A educadora musical, ao atuar como parceira sensível, transforma o fazer musical em experiência relacional e simbólica, na qual o gesto, o som e o olhar ganham valor comunicativo.

No plano extramusical, as respostas observadas — como o aumento da atenção, a autorregulação, a memória relacional e a disponibilidade para a interação — confirmam o que Flohr e Trevarthen (2007) afirmam sobre o papel da música no desenvolvimento infantil: o

fazer musical desperta a vitalidade e a inventividade do movimento, promovendo o amadurecimento emocional e social.

A partir dos estudos de casos é possível afirmar que a música se constitui como uma forma de existir e de comunicar-se no mundo. Nos encontros entre professora e aluno — músico natural com músico natural (Ansdell, 2014) — manifesta-se a essência do *Homo musicus*: um ser que precisa da música para se expressar, estabelecer vínculos e significar sua experiência de estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma a música como uma dimensão constitutiva da condição humana e como via privilegiada de comunicação nas interações com crianças autistas não verbais. Ao longo das cenas analisadas, observou-se que a musicalidade originária — essa forma ancestral e espontânea de expressão humana — manifestou-se como linguagem de vínculo, emoção e sentido, antecedendo a palavra e sustentando as possibilidades de diálogo e encontro entre dois seres musicais: professora e criança.

No decorrer das aulas da pesquisa “Tocando do Jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com TEA”, interessou-nos observar, por meio de uma escuta sensível e cuidadosa, o comportamento sonoro espontâneo, as brincadeiras, os gritos, os choros, os balbucios, as vocalizações, as risadas, os gestos, a dança, as improvisações, as composições... latências criativas que a todo momento provocaram silêncios para a contemplação da catarse da criança... como “tocou” ou foi “tocada” pela experiência musical, pelo encontro de musicalidades (da criança com a da professora).

Quando a educação musical se fundamenta na escuta sensível e na responsividade afetiva, a experiência sonora ultrapassa o campo do ensino técnico e torna-se espaço de coautoria, em que ambos — educadora e educando — compartilham um fluxo expressivo comum. As vocalizações, os gestos, os olhares, as pausas e os movimentos corporais assumem valor comunicativo, compondo verdadeiras “protoconversas musicais”, nas quais o som é mediação de afeto e de presença, despertando processos de autorregulação, atenção compartilhada, engajamento social e expressão emocional.

Nesse contexto, a figura da educadora musical emergiu, como mediadora de encontros e descobertas. Ao reconhecer na criança um “*Homo Musicus*” ela deslocou o foco da limitação para a potencialidade expressiva, permitindo que a música funcionasse como canal de subjetivação e reconhecimento mútuo. Essa prática educativa centrada na criança valorizou os

comportamentos sonoros, a improvisação e a invenção como caminhos de aprendizagem e comunicação.

Os resultados dos dois estudos de caso indicam que a experiência musical não apenas estimulou a musicalidade inata, mas também favoreceu o desenvolvimento de habilidades comunicativas, emocionais e cognitivas. A música, como linguagem relacional, possibilitou que o ser autista fosse ouvido e compreendido “do jeito dele”, revelando sua sensibilidade, criatividade e desejo de interação.

Em síntese, o encontro de musicalidades — entre professora e criança — constituiu um território de humanidade compartilhada, onde o som se transformou em gesto, o gesto em afeto, e o afeto em comunicação. A música, nesse sentido, não é um meio para alcançar algo fora dela, mas um modo de existir e de estar com o outro. Como expressão do ser e instrumento de relação, ela confirma a tese central deste estudo: somos, essencialmente, seres musicais — e é pela música que muitas vezes reencontramos nossa voz mais autêntica.

Agradecimentos

Às crianças Fran e Nick, pelas experiências musicais compartilhadas, e a seus pais, pelo envolvimento na pesquisa e pela constante dedicação em assegurar a participação de seus filhos nas aulas. Às musicoterapeutas Natália Nunes e à Kassia Emmerich, pelo companheirismo musical, pela assistência prestada, pelas improvisações realizadas e pelas reflexões desenvolvidas ao longo do percurso investigativo. Ao educador musical e compositor Carlos Freitas, pelo registro em partitura da obra por ele nomeada “*Música Circunstancial*”, composta por meio da experiência improvisativa entre Natália e Nick.

Financiamento

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

ALVIM, Izabela da Cunha Pavan; SANTIAGO, Patrícia Furst. “Quero ver você brilhar”: as Twinkle Variations e a abordagem técnicomusical para iniciantes no Suzuki Piano School. 4º Nas Nuvens... Congresso de Música, 2018. *Anais do 4º Nas Nuvens... Congresso de Música*, UFMG, 01-07 dez. 2018.

ANSDELL, Gary. *Music for life: aspects of creative music therapy with adults’ clients*. London: Jessica Kingsley, 1995.

ANSDELL, Gary. Musical Companionship. In: Ansdell, Gary. *How music helps in Music Therapy and Everyday life*. New York: Routledge, 2014. p.145-155.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERGER, Dorita S. *Kids, Music 'n' Autism: Bringing out the Music in Your Child*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2016.

BLACKING, John. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 1973.

COUTO, Mia. Línguas que não sabíamos que sabíamos. IN: COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? E outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação*. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BRUSCIA, Kenneth E. *Defining Music Therapy*. 1. ed. London: Gilsum, 1987.

DISSANAYAKE, Ellen. Root, leaf, blossom, or bole: concerning the origin and adaptive function of music. In: MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn (Org). *Communicative Musicality*. New York: Oxford University Press, 2009, p.17-30.

FLOHR, John W.; TREVARTHEN, Colwyn. Music learning in childhood: early developments of a musical brain and body. In: GRUHN, Wilfried; RAUSCHER, Frances H. (orgs.). *Neurosciences in Music Pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2007. p. 53–99. ISBN 978-1-60021-834-7.

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (orgs.). *Música e educação: Série Diálogos com o Som*, v. 2. Belo Horizonte: EdUEMG, 2015. p. 17–33.

HARGREAVES, D.J.; MIELL, D.E.; MACDONALD, R.A.R. What are musical identities, and why are they important? In: MACDONALD, R.A.R.; HARGREAVES, D.J.; MIELL, D.E. (eds.). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

HODGES, Donald. The Musical Brain. In: Gary McPherson (ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. Oxford: Oxford University Press. 2006.

HONING, Henkjan. The origins of musicality. In: HONING H. *Musicality as an upbeat to music: introduction and research agenda*. Essay MIT Press, 2018.

KOELLREUTTER, H. J. A unidade som-silêncio como experiência mítica na música indiana. *Revista Arte e Palavra: Silêncio*, v. 3, p.71-74. Rio de Janeiro: UFRJ/FCC, 1987.

- KOELLREUTTER, H. J. *Estética - À procura de um mundo sem “vis-à-vis”* (Reflexões estéticas em torno das artes oriental e ocidental). São Paulo: Editora Novas Metas Ltda. 1983.
- KUPFERSTEIN, Henny; RANCER, Susan. *Perfect Pitch in the Key of Autism: A Guide for Educators, Parents, and the Musically Gifted*. Bloomington: iUniverse, 2016.
- MALLOCH, Stephen. Mothers and Infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, Special Issue, p. 29-57, 1999/2000.
- MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. Musicality: Communicating the vitality and interests in life. In: MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn (Org): *Communicative Musicality: exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press, 2009, 1-11.
- MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. The Human Nature of Music. *Frontiers in Psychology* 9:1680, 2018. Disponível em <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01680/ful>
- MARROU, Henri Irene. *Le livre des chansons: s'ensuivent cent trente-neuf belles chansons anciennes choisies et commentees*. 4.ed. Neuchatel: La Baconniere, c1977.
- MITHEN, S. The Music instinct: the evolutionary basis of musicality. *The Neurosciences and Music III - Disorders and Plasticity*: Ann. N.Y. Acad. Sci., 1169, 3–12, 2009. doi: 10.1111/j.1749- 6632.2009.04590. x
- OCKELFORD, Adam. *Music, Language and Autism: Exceptional Strategies for Exceptional Minds*. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 2013.
- OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. *Relações entre a educação musical especial e o desenvolvimento da comunicação social da criança autista*. Tese de Doutorado em Educação Musical. Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2020.
- OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PARIZZI, Betânia; SAMPAIO, Renato Tocantins; PARLATO-OLIVEIRA, Erica. Relações entre a educação musical especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas. *Revista da ABEM*, v. 30, n. 2, 2022.
- OLIVEIRA, Gleisson; 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, p.133-154.
- ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PARIZZI, Betânia M. Musicalidade originária e educação musical: potencializando canais de comunicação com o autista. *Revista ORFEU*, v.8, n.1, p. 1-21, junho de 2023.
- PARIZZI, Betânia. Educação Musical no início da vida: potencializando o eterno retorno. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 17-26, 2021.

PARIZZI, Betânia. *Música: conversas com professores do Ensino Médio*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2024.

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

PARIZZI, Betânia; FONSECA, João Gabriel Marques. Palavra e música: um olhar para o ancestral comum. *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, v. 21 n.1, p. 393-403 Jul. 2023.

PARIZZI, Betânia; MARQUES, João Gabriel. *Musiquês: é uma língua ou uma música?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

PARLATO-OLIVEIRA, Erica. Psicanálise e autismo: o que nos fala este sujeito. In: OLIVEIRA, G.; FREIRE, M.; PARIZZI, B.; SAMPAIO, R. *Música e Autismo: ideias em contraponto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022, p. 57-75.

PRESTON, D., CARTER, M. A review of the efficacy of the picture exchange communication system intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(11), 1471–1486, 2009.

PRIZANT, Barry M.; WETHERBY, Amy M. Critical issues in enhancing communication abilities for persons with autism spectrum disorders. In: VOLKMAR, Fred R. et al. (eds.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. 3. ed. Hoboken: Wiley, 2005. p. 925–945.

QUEIROZ, Gregório J. Pereira de. *Aspectos da Musicalidade e da Música de Paul Nordoff e suas implicações na prática clínica musicoterapêutica*. Appris Editora, Curitiba – Paraná, 2019.

SCOTT, Sheila J. *Music Education for Children with Autism Spectrum Disorder*. Oxford University Press, United States of America, 2017.

SUZART, Carla. Atividades sensoriomusicais no contexto hospitalar infantil - relato, reflexões e prática. In: PARIZZI, Betânia e SANTIAGO, Diana. *Música e Desenvolvimento Humano: práticas pedagógicas e terapêuticas*. São Paulo: Editora Instituto Langage, 2022, p. 143-166.

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

TREVARTHEN, Colwyn; MALLOCH, Steve. Grace in moving and joy in sharing: the intrinsic Beauty of communicative musicality from birth. In: BUNN, Stephanie (ed): *Anthropology and Beauty: from Aesthetics to Creativity*. London: Taylor and Frances Routledge, 2017, p. 115-130.

ZUCKERKANDL, Victor. *Man the musician*. Sound and Symbol. V. 2 Princeton, NJ: Princeton University Press, 1976.

ESTUDO 3. O PIANO AO ALCANCE DA CRIANÇA AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Este Estudo foi publicado na Revista Opus.

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. PósGrad. 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.

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar os processos musicalizadores vivenciados por 16 crianças autistas, na pesquisa de doutorado “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.

Title: THE PIANO WITHIN THE REACH OF AUTISTIC CHILDREN: PEDAGOGICAL CONTRIBUTIONS TO TEACHING PRACTICE

Abstract: The present study aims to present the pedagogical contributions derived from the musicalization processes experienced by autistic children during the doctoral research “Playing it their way: the piano as a musicalization instrument for children with Autism Spectrum Disorder aged 3 to 5”. Therefore, we chose to describe scenes of real classroom situations, as an invitation to reflection and because we believe that these examples can offer insights and inspire piano teachers and music educators in their teaching practices. These scenes were organized into three categories, according to the type of musical experience emphasized: (1) musicalization through singing - songs and inventions; (2) musicalization through musical appreciation; (3) musicalization through musical instruments. As the main results, we observed

that by providing musical experiences for autistic children with the piano as a musicalization instrument, music opened channels of communication allowing the children not only to play the piano, but also to express themselves by singing, creating, improvising, dancing, moving, interpreting, conducting “it their way”. This free expression was provided through student-centered approaches, and the children, each in their own way, revealed themselves to be protagonists of a subjective, singular, spontaneous musical making through creation, musical appreciation, and performance. Thus, we encourage teachers to give piano lessons to autistic children, even in early childhood, as effective work that embraces the singularities of this audience will provide gains in musical development and in socio-communicative aspects that will reverberate throughout life.

Keywords: Special Music Education. Piano Pedagogy. Autism Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

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 autistas¹ 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

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/>.

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).

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-Szakacs *et al.*, 2009; Wan; Schalaus, 2010; Bhatará *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 suporte² 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).

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).

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 pela autora. 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 conjunta³ 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 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

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).

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, ecolalia⁴, 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

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.

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 sensoriais (Scott, 2017, p. 9).

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 registrar 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 pela autora 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.

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.

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).

2.2. O autista em aula de Música

O desenvolvimento de interações positivas entre alunos e professores requer abordagens de ensino centradas no aluno⁵ 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 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.

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).

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 pela autora 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. No Quadro 5, é apresentada uma síntese do perfil das crianças participantes.

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

Quadro 5: Síntese do perfil das crianças participantes. Fonte: Elaborado pela autora 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 pela pesquisadora (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 pesquisadora, 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 / Tralalalalalá”. Quando é cantado “Toco

⁶ CD *Cantinho da Música*, faixa 1.

piano assim”, é feita a pergunta “Como toca?” seguida de silêncio para que a criança possa se expressar musicalmente.

Seja bem-vindo, amiguinho!

Débora Munhoz

Se - ja bem vin - do (nome da criança) que bom te ter a - qui.

Se - ja bem vin - do (nome da criança) que bom te ver sor - rir. 1. Ba-to 2. To-co

pal - mas sim, ba - to pal - mas sim, tra - lá lá lá lá lá lá. Ba-to
cla - va sim, to - co cla - va sim, tra - lá lá lá lá lá lá. To-co

pal - mas sim, ba - to pal - mas sim, tra - lá lá lá lá lá lá.
cla - va sim, to - co cla - va sim, tra - lá lá lá lá lá lá.

Partitura 1. *Seja bem-vindo, amiguinho*. Fonte: Partitura editada por Stela Neves Claudino.

A música *Samba da Despedida* (Partitura 2) foi escolhida para finalizar as aulas, a partir de uma experiência vivenciada com uma das crianças (ver Quadro 6, “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 de 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.

Samba da Despedida

Angelita Broock, Aaron Lopes, Caíque Veloso, Laura Cardoso, Regiana Carvalho, Roseane Ramos e Sândara Ivi

C Dm G Dm

A au - la - ca - bou a - go - o - ra, che - gou a ho - o - ra

7 G7 C C7 F Fm C

de ir em - bo - o - ra. Mas não fi - que tris - te, não: se -

13 Am Dm G7 C C7 F

ma - na que vem tem mais di - ver - são la - iá la - iá. Mas não fi - que

19 Fm C Am Dm G7 C

tris - te, não: se - ma - na que vem tem mais di - ver - são.

Partitura 2. *Samba da Despedida*. Fonte: Partitura editada por Stela Neves Claudino.

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 assistir 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 6: *E ele jogou um beijinho...* Fonte: Cena de aula da pesquisa “Tocando do jeito delas”.

A seguir, detalharemos outras cenas⁷ 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

⁷ As vinhetas apresentadas nos quadros possuem vídeos correspondentes às cenas descritas. Caso seja do interesse do leitor, o acesso poderá ser solicitado diretamente à autora deste trabalho, por meio de correio eletrônico. maiteneves9@gmail.com

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 ecológicas (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 7, “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 7: *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 8, “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 8: *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 9, *Acabou a Aula*); e a canção “imaginativa ou narrativa” por meio da qual a criança conta suas próprias histórias (ver Quadro 10, *Passarinho quer voar*, e Quadro 8, *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 Lüdtkke, e O Sabiá, composição de Carmen Mettig. 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 9: *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 Mettig, 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 10: *Passarinho quer voar...* Fonte: Cena de aula da pesquisa “Tocando do jeito delas”.

1.2. 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).

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 11, *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 de vivência corporal.

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, demonstrando 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).

Pai, Mãe, Três Filhinhos

Betânia Parizzi

5 Na repetição, iniciar duas oitavas acima.

1. 2.

Pai, mãe, três fi - lhinhos. Pai, mãe, três fi - lhinhos. três fi - lhinhos.

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

Fonte: Partitura editada por Carlos Freitas.

Quadro 11: *Pai, mãe, três filhinhos...* Fonte: Cena de aula da pesquisa “Tocando do jeito delas”.

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. Quadro 12, *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 11.

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.

Baby Shark- Carro Bebê



Fonte: Partitura editada por Maria Teresa Neves.

Quadro 12: *Vrum-vrum, bi-bi... lá vai o carrinho!* 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).

No Quadro 13, *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 13: *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 14 (*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 14: *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 15, 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 sobrecarga 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 15: Orientações para a atividade de apreciação musical com crianças autistas. Fonte: Elaborado pela autora 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.

3.3 - 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 “protoconversações⁸” 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

⁸ 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).

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 estendidas⁹ no ensino do instrumento. Como principal referência para o desenvolvimento das atividades, utilizamos o livro *PianoBrincando*, de autoria das professoras Betânia Parrizi 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 livros¹⁰ 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

⁹ Técnicas estendidas, ou técnicas expandidas, é toda forma não tradicional de se utilizar o instrumento respeitando suas possibilidades físico-acústicas (Pontes, 2010).

¹⁰ *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).

lúdica” (Santiago, 2021, p. 81).

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 16, *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, antecipesse 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 16: *Piano Pelado...* Fonte: Cena de aula da pesquisa: “Tocando do jeito delas”.

Algumas crianças autistas resistem à mudança, como apresentado na cena da Vinheta 10. 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, 1993, 2020, 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 17, 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).

O Sabiá

Edição: Maria Teresa Neves

Carmen Mettig Rocha



DÓ RÉ MI FÁ SOL
LÁ VAI O SOL

DÓ RÉ MI FÁ
O SABIÁ

DÓ RÉ MI
JÁ VAI DORMIR

CANTANDO
SOL FÁ MI RÉ DÓ




Quadro 17: *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-espelhos¹¹ 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

¹¹ 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).

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 (Bonnell *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 19, *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 18: *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.

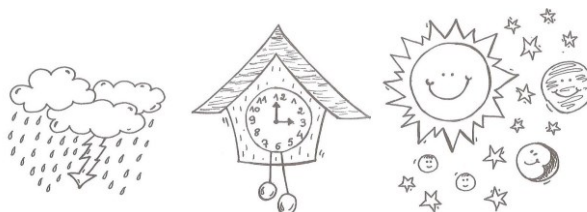
A atividade criativa tem como base a exploração e a experimentação para, posteriormente, possibilitar um processo de seleção e organização dos materiais sonoros e se chegar à elaboração de um produto. Pela prática da improvisação, a criança faz descobertas, joga, brinca com os sons,

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). Na Vinheta 13, *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.

Trovão

Anna Ferraz
17-08-2023



Fonte: Partitura editada por Maria Teresa Neves

Quadro 19: *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 (Bulow, 2019 *apud* Santiago, 2021). Um exemplo de vivência musical significativa com repertório da música erudita foi descrito, anteriormente, na Vinheta 8 (*Ode à Alegria*), na seção “Musicalizar por meio da apreciação musical”.

REFLEXÕES FINAIS

Pesquisadora¹² 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 Freire¹³ 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?”

¹² Embora as reflexões finais derivem de análises coletivas, optou-se por redigi-las em primeira pessoa, para expressar o envolvimento direto da primeira autora no processo investigativo, sob orientação e acompanhamento das coautoras deste trabalho.

¹³ 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.

ALGO VAI ACONTECER

1

Editoração: Stela Neves Claudino

Paul Nordoff e Clive Robbins
Tradução e adaptação: Marina Freire

Andante
P (com expectativa)

Al - go vai a - con - te - cer a - con - te - cer o que se - rá? o que se - rá?

P (com expectativa)

Al - go vai a - con - te - cer a - con - te - cer Va - mos es - pe - rar pra ver, o que se - rá

mf rit pp

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

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.

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

Às crianças participantes da pesquisa pelas experiências musicais compartilhadas, e a seus pais, pelo envolvimento e pela constante dedicação em assegurar a participação de seus filhos nas aulas. Às musicoterapeutas Natália Nunes e à Kassia Emmerich, pelo companheirismo musical ao longo do percurso investigativo. À pianista Stela Neves Claudino pela edição das partituras das músicas “Samba da Despedida”, “Seja bem-vindo, Amiguinho!” e “Algo vai acontecer”.

Financiamento

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 Cognitive 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, Gleisson; FREIRE, Marina; PARIZZI, Betânia; SAMPAIO, Renato. *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 reduces global interference in autism. *Cognition*, v. 131, n. 3, p. 367-372, 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, K. 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, C. F. *A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação*. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FREIRE, M. *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 Chino: chop-sticks*. Buenos Aires: Barry, 1987.

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

GLASER, S.; FONTEERRADA, M. 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, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (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*. [S. l.]: 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 M.; LEPISTÖ, Tuulia; NÄÄTANEN, Risto. The neural basis of aberrant speech. *Neurosc Biobehav Rev*, 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, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (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, Istvan; 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, Istvan.; 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, Edith. Local and global processing of music in highfunctioning 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 NUUVENS... 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.

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 and Philadelphia: Jessica Kingsley, 2013.

OCKELFORD, Adam. *Tuning in Music Book*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley, 2019.

OLIVEIRA, Alda. Pontes Educacionais em Música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17., 2008. *Anais [...]*. São Paulo: ABEM, 2008.

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 Autistas. 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; 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.

OUIOMET, 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, Betânia; SANTIAGO, Diana (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*. 135p. Dissertação (Mestrado em performance) – UDESC, Florianópolis, 2010.

PRESTON, Deborah.; CARTER, Mark. 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, do 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: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

SANTIAGO, Patrícia Furst. *Formação do professor de piano*. Ensino de piano em grupo para iniciantes. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

SCHON, D.; BOYER, M.; MORENO, S.; BESSON, M.; PERETZ, I.; KOLINSKY, R. 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, D. *The Psychology of Music*. 3. ed. San Diego, CA: Elsevier, 2013. p. 423-497.

WAN, Catherine; SCHLAUG, Gottfried. Neural pathways for language in autism: the potential for music based treatments. *Future Neurol*, 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).

ESTUDO 4. CRIANÇAS AUTISTAS EM MINHAS AULAS DE MÚSICA! E AGORA?

Este estudo foi publicado na Revista MEB em junho de 2025.

NEVES, Maria Teresa de Souza; PARIZZI, Betânia. Crianças autistas em minhas aulas de música! E agora? Revista Música na Educação Básica, v. 14, n. 17, e141701, 2025.

Resumo: Como acolher crianças autistas em aulas de música? Nesse trabalho, por meio de práticas pedagógico-musicais oriundas de pesquisa de doutorado, de nossa experiência com crianças autistas e de revisão na literatura especializada sobre o tema, buscamos reunir orientações e atividades que certamente contribuirão para atuação docente com esse público. Desse modo, destacamos aspectos gerais relacionados ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sugerimos um protocolo para avaliação da criança autista, apontamos algumas estratégias pedagógicas válidas para a prática docente e apresentamos atividades que poderão servir de inspiração para os professores que atuam na Educação Infantil. É também nossa intenção possibilitar uma reflexão sobre a necessidade de uma educação musical significativa para todos, sem exceção!

Palavras-chave: Educação Musical. Autismo. Música na Infância.

Title: Autistic Children in My Music Classes! Now What?

Abstract: How can we welcome autistic children into music classes? In this paper, through pedagogical-musical practices from our doctoral research, our experience with autistic children and a review of the specialized literature on the subject, we intended to put together guidelines and activities that will certainly contribute to teaching with this public. In this way, we highlight general aspects related to Autism Spectrum Disorder (ASD), suggest a protocol for assessing autistic children, point out some valid pedagogical strategies for teaching practice and present activities that can serve as inspiration for teachers working in Early Childhood Education. It is also our intention to encourage reflection on the need for meaningful music education for everyone, without exception!

Keywords: Music Education. Autism. Music in Childhood.

Crianças autistas em minhas aulas de música! E agora?

Não é surpresa que os profissionais que atuam tanto em contexto de escolas especializadas de música, quanto em escolas de educação básica se sintam inseguros para atender crianças autistas. Como acolher esses alunos em aulas de música, lidando com seus desafios e explorando as suas potencialidades?

Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) respondem positivamente à música. Elas prosperam dentro de uma abordagem centrada no aluno, em que os professores gentilmente as orientam por meio de interações lúdico-musicais, respeitando suas

singularidades (Kupferstein; Rancer, 2016). Leiam a cena¹, a seguir (Quadro 1):

Se eu fosse um peixinho...
“Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar”... Subitamente, a professora que cantava essa canção foi interrompida por seu aluno autista de 4 anos, aparentemente disperso, que lhe respondeu cantando: “Eu tirava a letra k do fundo do mar.”
A professora surpresa e curiosa interrogou: “K de quê?”
Após um breve momento de hesitação, o menino deixou no chão os peixinhos com os quais brincava, caminhou na direção da professora e olhando em seus olhos lhe respondeu:
- “K de Kiwiw!!! Kiwiw!!!” (sic)
Enquanto a criança tentava a pronúncia correta, com vibração sua professora festejou:
- “K de kiwi! Muito bem!”
Percebendo o engajamento da criança na experiência musical, ela cantou novamente: “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar” e a cada repetição, a criança sugeriu letras e palavras com as iniciais correspondentes, brincando com sons onomatopaicos quando se referia a algum animal – “G de galo, cocoricó” –, ou realizando gestos singulares, como giros consecutivos para representar “H de helicóptero”. E, assim, a canoa não virou!!!

Quadro 1. *Se eu fosse um peixinho...* Fonte: Cena de aula da pesquisa “Tocando do jeito delas”.

Nenhuma criança, seja ela autista ou não, deve ser forçada a participar da aula. O engajamento surge ao longo do tempo, como resultado de vínculos estabelecidos, de experiências musicais compartilhadas entre o autista, o professor, seus colegas e o professor de apoio, por meio do “encontro de suas musicalidades²”; rotinas estruturadas e estáveis; regras claras; ambientes organizados e previsíveis; planejamento adequado e cuidadoso considerando suas necessidades específicas pessoais de comunicação, bem como suas necessidades emocionais, acadêmicas, sensoriais e sociais (Hammel; Horigan, 2020).

E como saber quais as necessidades específicas dos alunos autistas?

As características do autismo podem estar presentes em uma ampla combinação de comportamentos e níveis de suporte³ de acordo com a 5ª edição do Manual Diagnóstico e

¹ A vinheta apresentada no quadro possui vídeo correspondente à cena descrita. Caso seja do interesse do leitor, o acesso poderá ser solicitado diretamente à autora deste trabalho: maiteneves9@gmail.com

² Para saber mais sobre o termo “musicalidades”, indicamos a leitura do capítulo: “Musicalidade – impulso vital para bebês e crianças autistas em aulas de música”, no livro: *Música... Cérebro, Educação, Saúde*. PARIZZI, Betânia; FONSECA, João Gabriel M.; BROOCK, Angelita; FREIRE, Marina H.; FEICHAS, Heloísa (Orgs). São Paulo: Instituto Langage, 2024.

³ O autismo pode ser organizado em três níveis de suporte/apoio, considerando as demandas de cada criança. 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).

Estatístico de Transtornos de Mentais (APA 2014). Por ser um transtorno inserido em um espectro, a diversidade de habilidades e o grau de impacto no desenvolvimento são diferenças individuais e exclusivas de cada criança autista, mas todas elas podem apresentar algum tipo de comprometimento relacionado à comunicação social e a alguns comportamentos desde o início da infância, conforme listado no Quadro 2, a seguir:

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, fala estereotipados 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 2. Comprometimentos relacionados ao Transtorno do Espectro do Autismo.

Fonte: Elaborado pelas autoras. Adaptado do APA (2014).

Logo, um 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), que pode ser realizada pelo próprio professor, como veremos a seguir.

Avaliando a criança autista

Ao receber uma criança autista, o professor deve obter e registrar informações por meio de uma avaliação inicial. Sugerimos para esse registro, o formulário de avaliação (Quadro 3) proposto no Protocolo Organizador de Educação Musical Especial – PROEME (Oliveira; Parizzi, 2023). Esse formulário deve ser respondido pelos pais e/ou responsáveis pela criança.

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 para avaliação inicial proposto no PROEME.

Fonte: Extraído de Oliveira; Parizzi (2023, p.8-9).

Uma ficha contendo observações iniciais e contínuas contribui para o monitoramento da aprendizagem e do desenvolvimento musical de qualquer aluno, não apenas de crianças que estejam no espectro. Logo, a avaliação será um guia para que o professor esteja ciente dos padrões comportamentais das crianças e de suas potencialidades e limitações. Esse conhecimento possibilitará que o docente encontre estratégias para envolver, tanto o aluno autista quanto as demais crianças da turma, nas atividades, a partir da concepção de ambientes adequados, materiais educativos e intervenções personalizadas, como veremos na próxima seção.

O autista na aula de música: estratégias e adaptações necessárias

Em relação às adaptações necessárias das abordagens pedagógicas e do ambiente de aprendizagem que podem beneficiar os alunos autistas, destacamos, no Quadro 4, dez estratégias básicas (Oliveira; Parizzi, 2022, p. 140-144):

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 as 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. Escolher canções para marcar o início e fim de aula (vide atividade 1).
5. Oferecer suportes visuais para que a criança compreenda a rotina e as tarefas: confecção de cartazes com gravuras e/ou linguagem adequada à idade da criança.
6. Validar o bom comportamento das crianças autistas e o êxito nas atividades: palmas, elogios ou pequenas comemorações.
7. Manter uma boa relação com a família: comentários positivos com os pais sobre as conquistas da criança durante a aula de música.
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 (vide atividade 3, parte 2).
10. Trabalhar de forma interdisciplinar com outros profissionais que atendem a criança.

Quadro 4. O autista na aula de música: 10 estratégias básicas.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Oliveira; Parizzi (2022, p.140-144).

A partir da compreensão das necessidades específicas da criança autista e de suas limitações e potencialidades – pela avaliação inicial, pela utilização de estratégias adequadas e realização de adaptações necessárias no ambiente de aprendizagem – certamente o professor alcançará sucesso em sua prática docente, como ilustrado a seguir.

Voltando a cena: Se eu fosse um peixinho... Por que a canoa não virou?

A canoa não virou porque a professora do aluno autista do Quadro 1 “remou” junto com ele em direção aos seus interesses. Indivíduos autistas podem apresentar dificuldade em compreender as emoções e os desejos de outras pessoas, mas eles estão conscientes dos seus próprios desejos e vontades (Hammel; Hourigan, 2020). Por meio da avaliação inicial proposta no PROEME, a professora traçou um perfil dessa criança, identificando seus desafios na área de comunicação social tais como: socialização espontânea mínima, contato visual limitado, atenção conjunta precária; e na área de comportamento: resistência à mudança, insistência em

rotina, interesse fixo (hiperfoco) em animais marinhos e letras do alfabeto.

Ela adentrou no mundo da criança autista por meio do seu hiperfoco em animais marinhos, e fisgou sua atenção a partir de músicas do cancioneiro folclórico brasileiro, que normalmente fazem parte do repertório infantil – tendo selecionado “A Canoa Virou” e também as canções “Peixe Vivo” e “Carangueijo não é Peixe”. Além disso, ela abordou o conteúdo de forma concreta, tendo levado para a aula peixinhos e animais marinhos de brinquedo, um grande tecido de tule azul para representar o mar, (que no imaginário da criança também virou rede de pescaria), dando vazão a uma série de atividades exploratórias e improvisativas, como a atividade relatada na cena.

Por meio de músicas do cancioneiro folclórico, as crianças apreendem aspectos musicais de ordem diversas, relativos à percepção de alturas, de células rítmicas, de caráter expressivo, estruturas formais etc., brincando, cantando e improvisando. As canções são curtas, os textos apresentam sonoridade do idioma materno e sugerem gestos, movimentos, palmas, saltos, requebros e toda sorte de meneios corporais (Drummond, 2009, p.19), além de promover a socialização das crianças.

O hiperfoco apesar de ser, algumas vezes, um desafio para o professor, pode ser usado a seu favor com o objetivo de envolver a criança autista na experiência musical. “Os comprometimentos decorrentes do autismo podem torna-se matéria-prima para o desenvolvimento das aulas” (Oliveira; Parizzi; 2022; p.140). O professor pode planejar atividades para toda a turma, que contemplem o hiperfoco da criança autista, sendo possível vários desdobramentos, como por exemplo, perguntar para as outras crianças de quais os animais elas gostam e elaborar propostas de atividades contemplando o interesse de todos os alunos em aulas posteriores.

Integrando a criança autista em atividades musicais

A seguir, apresentaremos sugestões de atividades com canções do cancioneiro folclórico e outras obras musicais. Essas atividades foram utilizadas, com sucesso, com as crianças autistas que participaram da pesquisa⁴ que deu origem a este texto, visando o seu desenvolvimento musical e sociocomunicativo.

A primeira atividade apresenta duas canções – uma de boas-vindas e outra de despedida.

⁴ Pesquisa de doutorado “Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música, na Escola de Música da UFMG (NEVES *et al*, 2022).

As outras atividades relacionam-se ao hiperfoco do aluno apresentado na Vinheta 1 (animais marinhos). As atividades foram elaboradas para crianças da educação infantil, na faixa etária entre 3 e 5 anos de idade.

Atividade 1. Canção de Saudação e Canção de Despedida

Formação	ora sentados em roda, ora em pé em roda, para livre expressão.
Duração	5 minutos.
Objetivos musicais e extramusicais	vivenciar contrastes de andamento e intensidade, pulsação, fraseado, repetição, forma; estabelecer rotina (iniciar e finalizar a aula), favorecendo a autorregulação; incentivar o contato visual, a atenção conjunta e a reciprocidade.
Experiência musical	performance vocal, corporal e instrumental.
Recursos	voz, instrumento musical harmônico e instrumentos de percussão de pequeno porte.

Procedimentos:

Obras Musicais: Seja bem-vindo, amiguinho (Débora Munhoz); Samba da Despedida (Equipe de Musicalização da UFBA).

Cantar as canções explorando contrastes de andamento (rápido e lento), intensidade (*forte* e *piano*); em roda, vivenciar o fraseado, alternando a direção da roda a cada mudança de frase; marcar a pulsação com palmas ou com instrumentos de percussão. O(a) professor(a) pode incentivar a livre expressão das crianças por meio do canto e de vocalizações, de respostas verbais, corporais e/ou musicais; fazer contato visual e sorrir para as crianças.

Observação: o(a) professor(a) poderá escolher ou compor uma canção para saudar as crianças e convidá-las a participar da aula e/ou outra canção para se despedir dos alunos. Sugerimos duas obras abaixo:

Canção de Acolhida: Seja bem-vindo, amiguinho (Débora Munhoz⁵)

Seja bem-vindo (amiguinho) que bom te ter aqui.

Seja bem-vindo (amiguinho) que bom te ver sorrir.

Bato palmas sim, bato palmas sim, tralalá lá lá lá lá (2vezes).

Seja bem-vindo (amiguinho) que bom te ter aqui.

⁵ CD Cantinho da Música Faixa 1.

Seja bem-vindo (amiguinho) que bom te ver sorrir.

Toco clava sim, toco clava sim, tralalá lá lá lá lá (2 vezes).

*Substituir: a palavra ‘amiguinho’ pelo nome da criança; e as frases ‘bato palmas’ e ‘toco clava’ pelos instrumentos disponíveis.

Seja bem-vindo, amiguinho!

Débora Munhoz

C Dm Em G

Se - ja bem vin - do (nome da criança) que bom te ter a - qui.

5 C Dm Em C

Se - ja bem vin - do (nome da criança) que bom te ver sor - rir. 1.Ba-to 2.To-co

9 F C Dm G C

pal - mas sim, ba - to pal - mas sim, tra - lá lá lá lá lá lá. Ba-to
cla - va sim, to - co cla - va sim, tra - lá lá lá lá lá lá. To-co

13 F C Dm G C

pal - mas sim, ba - to pal - mas sim, tra - lá lá lá lá lá lá.
cla - va sim, to - co cla - va sim, tra - lá lá lá lá lá lá.

Partitura 1. *Seja bem-vindo, amiguinho!* Fonte: Partitura editada por Stela Neves Claudino.

Canção de despedida: Samba da Despedida (Equipe Musicalização infantil UFBA)⁶

A aula acabou agora, chegou a hora de ir embora.

Mas não fique triste, não:

semana que vem tem mais diversão! (2 vezes).

⁶Angelita Broock, Aaron Lopes, Caíque Veloso, Laura Cardoso, Regiana Carvalho, Roseane Ramos e Síndara Ivi.

Samba da Despedida

Angelita Broock, Aaron Lopes, Caíque Veloso, Laura Cardoso, Regiana Carvalho, Roseane Ramos e Sândara Ivi

A au - la - ca - bou a - go - o - ra, che - gou a ho - o - ra

de ir em - bo - o - ra. Mas não fi - que tris - te, não: se -

ma - na que vem tem mais di - ver - são la - iá la - iá. Mas não fi - que

tris - te, não: se - ma - na que vem tem mais di - ver - são.

Partitura 2. *Samba da Despedida*. Fonte: Partitura editada por Stela Neves Claudino.

Orientações: o(a) professor(a) deve observar as respostas de seus alunos nas atividades: estão cantando (a música inteira, partes da música, palavras ou sílabas?); conseguem realizar várias tarefas ao mesmo tempo (cantar e marcar a pulsação?); apresentam alguma resposta emocional (positiva ou negativa?).

Atividade 2: “Se eu fosse um peixinho...”

Formação	sentados em roda.
Duração	10 minutos.
Objetivos musicais e extramusicais	desenvolver a percepção de alturas, de células rítmicas (semínima e duas colcheias), de estruturas formais, como o fraseado; promover o contato com obras do folclore brasileiro; proporcionar a interação social.
Experiência musical	performance vocal.
Recursos	voz, instrumento harmônico para acompanhar a canção, uma sacola de pano com vários animais de brinquedo que vivem na água: tartarugas, peixes de várias cores, baleia, tubarão, golfinho etc.

Procedimentos:

Obra musical: A canoa virou – cancioneiro folclórico brasileiro.

Parte 1.

Sentados em roda, o (a) professor(a) deve cantar a canção “A canoa virou” e convidar seus alunos a aprenderem e/ou cantarem junto com ele(a) (letra abaixo):

Procedimentos:

Obra musical: Aquário (Carnaval dos animais – Camille Saint-Saëns).

Parte 1.

Sentados em roda, o(a) professor(a) convidará seus alunos para uma viagem ao fundo do mar, para descobrir seus mistérios e conhecer seus habitantes, conforme a narrativa abaixo:

“Era uma vez... um peixinho brincalhão que amava nadar e cantar. Ele subia nadando até a superfície e depois mergulhava descendo até o fundo do mar. Vamos nadar juntos com o peixinho? A música é que vai nos contar para qual direção o peixinho está nadando. Subindo? Descendo?”

O(A) professor(a) deverá entregar os lencinhos de tule para que cada criança possa simular, livremente, os movimentos de subida e descida do peixinho dentro do mar. Em seguida, deverá colocar a música ‘Aquário’ e fazer, juntamente com as crianças, os movimentos do contorno melódico alusivos às subidas e às descidas do peixinho na água, enquanto se movimentam pela sala. O tule, pela textura leve do tecido, permite que o lencinho possa ser jogado para cima nos momentos em que o peixinho estiver subindo (movimento do grave para o agudo) e possa cair suavemente, nas descidas do som.

Parte 2.

Com o fantoche de peixinho na mão, o(a) professor(a) deverá cantar algo improvisado – como, por exemplo, com terças menores – sobre o que ele(a) viu no fundo do mar (durante a parte 1 da atividade) e pedir que as crianças se expressem, falando ou cantando, sobre o que elas viram no fundo do mar. Podem ser utilizados o texto e a melodia em terças menores, abaixo:

“Eu vi peixinhos listradinhos e você o que viu?”



Partitura 5. *Exemplo de improvisação em terças menores.* Fonte: Partitura editada por Maria Teresa Neves.

Observação: as crianças provavelmente tentarão cantar com as terças menores da melodia do professor. Mas, com certeza, muitas surpresas podem acontecer! Eles podem criar seus próprios cantos espontâneos, que serão muito bem-vindos.

Parte 3.

Após as crianças terem expressado suas ideias sobre a viagem ao fundo do mar, o(a)

professor(a) as convida a viajar novamente, incentivando-as a realizar o movimento dos peixinhos (ou das ondas do mar) com um parachute (ou tecido grande), onde serão colocados todos os animais do mar que participaram da atividade 2 (que estavam dentro da sacola de pano). As crianças, que preferirem, podem ficar debaixo do pano (no fundo do mar!), sentadas no chão, enquanto o(a) professor(a) e as demais movimentam o pano, observando o movimento de subida e descida das ondas, que combinam com a música ‘Aquário’.

Para ouvir e se inspirar: As peças que compõem *O Carnaval dos Animais*, de Camille Saint-Saëns, e as *Cirandinhas* para piano solo, de Villa-Lobos, oferecem experiências estéticas singulares relacionadas à textura sonora, à estrutura fraseológica, ao caráter expressivo, aos contrastes de andamentos, entre outros aspectos. Essas obras podem inspirar os professores a elaborar atividades alinhadas aos seus objetivos pedagógicos.

Reflexão Final

A inclusão⁷ de alunos autistas em aulas de música poderá ser uma experiência desafiadora. Entretanto, isso não deve representar um obstáculo ao nosso desejo de acolher e proporcionar experiências musicais significativas aos alunos. Ao lidarmos com crianças autistas e com qualquer criança em sala de aula, teremos sempre a oportunidade de evidenciar e potencializar suas capacidades e não suas limitações. Essa estratégia promoverá o seu engajamento nas atividades, aprimorando suas habilidades musicais e incentivando as relações sociais entre alunos e professores.

Essa nova forma de olhar para este sujeito, como dotado de capacidades e possibilidades, pode ser um motor importante para que possamos reconhecer que as possibilidades de cada um não se encontram sobre determinadas, nem pelas injunções psicológicas vindas de um outro e, tão pouco, pela materialidade de um código genético (Parlato-Oliveira, 2022, p. 69).

A capacidade dos autistas não deve ser subestimada. O grande objetivo da educação musical é promover o desenvolvimento musical do aluno, não importa se esse aluno tenha ou não algum tipo de comprometimento, pois cada criança é única, independente de sua condição. Todos, sem exceção, são capazes de se engajar numa experiência musical prazerosa e significativa (Suzart, 2022; Parizzi; Santiago, 2022).

⁷ A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo.

Todas as atividades propostas e as estratégias aqui apresentadas, contribuem com a aprendizagem e o desenvolvimento musical de qualquer criança, seja ela autista ou não. Ao desenvolver abordagens pedagógicas sólidas para incluir todos os alunos, seremos mais capazes de deixar de fazer adaptações individuais para projetar soluções “universais sensíveis” (Ockelford, 2018, p.30). Agindo assim, será possível continuar remando, com todas as crianças juntas num mesmo barco – de forma inclusiva, amorosa e solidária – tendo a experiência musical compartilhada como o grande motor desse barco, dessa canoa que certamente ... não vai virar.

Agradecimentos

Ao Miguel, cujo hiperfoco em animais marinhos e letras inspirou a elaboração de algumas das atividades deste trabalho, e a seus pais, pelo envolvimento e dedicação em assegurar sua participação nas aulas.

Financiamento:

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.

DRUMMOND, Elvira. *Descobrendo sons: educação musical infantil – [Manual do professor]*. Volume 1. Fortaleza, CE: LMiranda Editora, 2009.

HAMMEL, Alice M.; HOURIGAN, Ryan M. *Teaching Music to Students with Autism*. Second edition. New York: Oxford University Press, 2020.

KUPFERSTEIN, Henny; RANCER, Susan. *Perfect Pitch in the key of Autism*. A guide for Educators, Parents, and the musically gifted. iUniverse, 2016.

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. 8º Nas Nuvens...Congresso de Música. Belo Horizonte – MG – de 01 a 08 de dezembro de 2022. p. 1-12. *Anais* ISSN 2675-8105

OCKELFORD, Adam. Commentary: Special Abilities, Special Needs. In: MCPHERSON, Gary E.; WELCH, Graham. *Special needs, community music, and adult learning*: an Oxford

handbook of music education, Volume 4, New York, NY: Oxford University Press, 2018.

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; 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, p.133-154.

PARLATO-OLIVEIRA, Erika. Psicanálise e autismo: o que nos fala este sujeito. In: OLIVEIRA, G.; FREIRE, M.; PARIZZI, B.; SAMPAIO, R. *Música e Autismo: Ideias em contraponto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022, p. 57-75.

PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Diana. *Música e Desenvolvimento Humano – Práticas pedagógicas e terapêuticas*. São Paulo: Langage, 2022.

SCOTT, Sheila J. *Music Education for Children with Autism Spectrum Disorder*. Oxford University Press, United States of America, 2017.

SUZART, Carla. Atividades sensoriomusicais no contexto hospitalar infantil - relato, reflexões e prática. In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Diana. *Música e Desenvolvimento Humano – Práticas pedagógicas e terapêuticas*. São Paulo: Editora Instituto Langage, 2022, p. 143-166.

ESTUDO 5. TOCANDO DO JEITO DELAS - O DESENVOLVIMENTO MUSICAL E SOCIOCOMUNICATIVO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM AULAS DE PIANO: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA

Resumo: Este estudo teve como objetivo identificar os impactos da educação musical, tendo o piano como instrumento musicalizador, no desenvolvimento musical e desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Participaram da pesquisa dezesseis crianças autista, com idades entre 3 a 5 anos, divididas em dois grupos (controle e experimental), e submetidas a aulas individuais de piano durante quinze semanas. De caráter misto (quantitativo e qualitativo), os dados quantitativos foram obtidos por meio de aplicação de três escalas – *Individualized Music Therapy Assessment Profile* – IMTAP (Baxter *et al.*, 2007); ABFW – Teste de Pragmática (Fernandes *et al.*, 2014); Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças Autistas – DEMUCA (Freire *et al.*, 2019) – e vídeos excertos das aulas de piano. Os dados qualitativos – relatos parentais – foram obtidos por meio do Grupo Focal. Os dados quantitativos receberam tratamento estatístico para comparação dos resultados intergrupo e intragrupo. Os dados qualitativos foram tratados por meio do método de Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram avanços significativos nas habilidades musicais e sociocomunicativas. Conclui-se que o piano se configurou como um instrumento privilegiado para promover expressão, comunicação e desenvolvimento humano, confirmando o potencial da música como meio de mediação simbólica, afetiva e educativa.

Palavras-chave: Piano; Educação Musical; Autismo; Desenvolvimento Musical; Desenvolvimento Sociocomunicativo.

TITLE: PLAYING IN THEIR WAY – THE MUSICAL AND SOCIOCOMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF AUTISTIC CHILDREN IN PIANO LESSONS: A QUANTITATIVE AND QUALITATIVE ANALYSIS

Abstract: This study aimed to identify the impacts of music education, using the piano as a musicalizing instrument, on the musical development and sociocommunicative development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research involved sixteen autistic children, aged 3 to 5 years, divided into two groups (control and experimental) and submitted to individual piano lessons for fifteen weeks. With a mixed character (quantitative and qualitative), the quantitative data were obtained through the application of three scales – the Individualized Music Therapy Assessment Profile – IMTAP (Baxter *et al.*, 2007); the ABFW – Pragmatics Test (Fernandes *et al.*, 2014) – to video excerpts from piano lessons; and the Musical Development Scale for Autistic Children – DEMUCA (Freire *et al.*, 2019). The qualitative data – parental reports – were obtained through a Focus Group. The quantitative data were statistically analyzed to compare intergroup and intragroup results, while the qualitative data were treated using the content analysis method. The results indicated significant advances in musical and sociocommunicative skills. It is concluded that the piano was configured as a privileged instrument to promote expression, communication, and human development, confirming the potential of music as a means of symbolic, affective, and educational mediation.

Keywords: Piano; Music Education; Autism; Musical Development; Sociocommunicative Development.

1. INTRODUÇÃO

Rubem Alves (2014, p. 130-131), em seu livro “Ostra Feliz não faz Pérola” escreve poeticamente sobre como ensinar:

Se eu fosse ensinar a uma criança a arte da jardinagem, não começaria com as lições das pás, enxadas e tesouras de podar. Eu a levaria a passear por parques e jardins, mostraria flores e árvores, falaria sobre suas maravilhosas simetrias e perfumes; a levaria a uma livraria para que ela visse, nos livros de arte, jardins de outras partes do mundo. Aí, seduzida pela beleza dos jardins, ela me pediria para ensinar-lhe as lições das pás, enxadas e tesouras de podar.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe falaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

Se fosse ensinar a uma criança a arte da leitura, não começaria com as letras e as sílabas. Simplesmente leria as histórias mais fascinantes que a fariam entrar no mundo encantado da fantasia. Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos, ela desejaria que eu lhe ensinasse o segredo que transforma letras e sílabas em histórias (Alves, 2014, p.130-131).

O autor propõe uma pedagogia do encantamento, na qual o aprendizado deve nascer da experiência sensível e significativa. Essa concepção aproxima-se da filosofia educacional de John Dewey (1979), para quem a experiência é a interação viva entre o sujeito e o meio, e a aprendizagem ocorre quando essa interação produz continuidade e sentido — o chamado *continuum experiencial*. Nessa perspectiva, o educador deve provocar experiências que despertem o interesse e a curiosidade, tornando o conhecimento uma conquista pessoal.

Esse pensamento encontra ressonância nas teorias do desenvolvimento musical. Hargreaves (1986) compreende o desenvolvimento musical como um processo dinâmico de construção cognitiva, afetiva e social, em que a experiência musical constitui uma forma de expressão e comunicação humana. Koellreutter (1997) propõe uma educação musical voltada para a autodescoberta, a improvisação e a escuta sensível, compreendendo o aprendizado como um processo de humanização. De modo convergente, Swanwick (1999) e Gordon (2000) afirmam que o desenvolvimento musical se constrói por meio de experiências auditivas, corporais e afetivas, que antecedem a compreensão formal dos códigos musicais. Brito (2015) enfatiza que a escuta e a vivência musical precedem o domínio técnico, e que o ensino da música

deve partir do prazer e da descoberta. Delalande (2013) argumenta que a musicalidade infantil se manifesta inicialmente pela exploração sonora e pela curiosidade lúdica — formas espontâneas de relação com o som que constituem a base do aprendizado musical.

Assim, tanto em Alves e Dewey quanto nos teóricos da educação musical, o ensino é compreendido como um processo de mediação estética e experiencial, no qual a curiosidade, a emoção, o jogo, o encantamento, a espontaneidade, são condições essenciais para que a aprendizagem musical se torne verdadeiramente significativa.

O campo do desenvolvimento musical reúne também contribuições de outras vertentes teóricas. Nas neurociências, Solms (2006) destaca que as experiências precoces, especialmente na relação mãe-bebê, influenciam a formação das conexões neurais, afetando a sensibilidade, a atenção e a capacidade expressiva. Levitin (2006) e Sacks (2007) apontam que o cérebro musical se molda a partir de experiências de escuta e emoção, uma vez que a música ativa múltiplas áreas cerebrais e favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Na linha da psicologia do desenvolvimento, Papoušek (1996) descreve a musicalidade presente nas interações precoces entre bebês e cuidadores, destacando que essas trocas são estruturadas por elementos rítmicos, melódicos e afetivos que sustentam a comunicação inicial. Posteriormente, Malloch (1999) e Malloch e Trevarthen (2009) ampliam essa compreensão ao formularem o conceito de musicalidade comunicativa, evidenciando que a capacidade humana de sincronizar gestos, sons e emoções em contextos relacionais constitui a base para o desenvolvimento da linguagem e da interação com o outro. Essa musicalidade originária, portanto, antecede a aquisição da língua materna e sustenta as capacidades expressivas e relacionais da criança, tenha ela um desenvolvimento típico ou atípico.

Pesquisas que estudam as relações entre música e autismo têm apontado o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas e desenvolvimento de habilidades musicais em crianças autistas ao longo de um processo sistemático de educação musical, no qual a relação autista/educador musical tem um papel crucial.

Algumas crianças e jovens autistas que usam pouca e ou nenhuma palavra têm a capacidade de apropriar-se da música como linguagem substituta – como um meio completo de interação social – e o farão quando houver um parceiro empático e musicalmente competente com quem interagir (Ockelford, 2012, p. 322).

Ockelford (2012), ao examinar diferentes interações musicais envolvendo crianças autistas nos estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem, destaca o potencial da música para promover o bem-estar e favorecer o desenvolvimento socioemocional. Pesquisas como as

de Nordoff e Robbins (2007), Wigram (2002), Wigram e Gold (2012), e Freire (2019) demonstram que as experiências musicais improvisacionais, especialmente em contextos individualizados, favorecem o engajamento afetivo, a reciprocidade e a expressão emocional, constituindo um canal privilegiado de comunicação não verbal — aspecto essencial para sujeitos com dificuldades na linguagem e na interação social.

As investigações de Oliveira (2020), baseadas nas escalas DEMUCA, IMTAP e ABFW – Teste de Pragmática, evidenciaram uma relação direta entre o desenvolvimento musical e o sociocomunicativo em crianças com autismo. Após participarem das aulas de música, as crianças apresentaram avanços significativos em aspectos rítmicos, melódicos, vocais, expressivos e perceptivos, além de melhorias nas habilidades de comunicação social. Esses resultados indicam que o desenvolvimento musical contribui para a ampliação das habilidades comunicativas e interativas, confirmando a interface entre música e desenvolvimento social no contexto do TEA.

O piano é frequentemente a primeira escolha de instrumento para crianças autistas — especialmente aquelas com ouvido absoluto — por oferecer imediatismo e consistência sonora, já que cada tecla produz sempre a mesma altura, independentemente da técnica (Ockelford, 2009). Seu padrão sistemático e previsível desperta motivação, atendendo à preferência dessas crianças pela organização e regularidade (Silarat, 2020). Além disso, o design do instrumento permite que crianças não verbais participem de protoconversações musicais com seus professores, ou seja, trocas expressivas mediadas pela música, sem a necessidade de recorrer à linguagem verbal. O tamanho e a materialidade do piano, portanto, favorecem a atenção compartilhada e a interação social, transformando-o em um meio privilegiado para o desenvolvimento musical e sociocomunicativo (Ockelford, 2013).

Além desses aspectos, Berger (2015) destaca que o aprendizado do piano estimula uma ampla gama de funções cognitivas, motoras e perceptivas. A prática pianística requer coordenação bilateral, com as mãos atuando simultaneamente de forma conjunta ou independente, além de promover o planejamento motor, o tônus muscular, a atenção sustentada, a memória e a organização cognitiva. A leitura simultânea das claves de sol e fá demanda integração visual e espacial, fortalecendo o raciocínio lógico-espacial, a concentração e o rastreamento visual, enquanto o processamento simultâneo de ritmo, melodia e harmonia estimula o desenvolvimento auditivo e cognitivo (Berger, 2015). Nessa perspectiva, o piano é uma ferramenta abrangente, capaz de promover, de forma integrada, o desenvolvimento musical, emocional e cognitivo de crianças no espectro do autismo (Berger, 2015).

Kupferstein e Rancer (2016) relatam experiências pedagógicas que evidenciam o piano

como um instrumento especialmente apropriado para crianças autistas. Em uma delas, as autoras relatam o caso de um menino de sete anos, não verbal, que inicialmente apresentava frustração diante das dificuldades de se comunicar. Com as aulas de piano, observou-se aumento das vocalizações e melhora nas habilidades comunicativas, já que o instrumento passou a funcionar como meio expressivo e previsível para a manifestação de suas emoções. Em um episódio marcante, o menino tocou uma melodia em tom menor para expressar tristeza, evidenciando o potencial do piano como canal simbólico de comunicação e autorregulação emocional. Assim, as autoras destacam que o piano pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento da expressão e da comunicação não verbal em pessoas autistas.

Soo (2019) propôs o uso do piano não apenas como instrumento musical tradicional, mas como uma ferramenta sensorial capaz de proporcionar às crianças autistas entre cinco e dez anos, uma experiência multissensorial nos estágios iniciais do desenvolvimento musical. O instrumento foi explorado de forma convencional e percussiva, permitindo a criação de diversas texturas sonoras e estimulando a experimentação. Os resultados indicaram que essa abordagem ampliou as habilidades musicais, cognitivas e sensoriais das crianças, promovendo uma aprendizagem mais significativa e integrada. Ensinar música na infância, portanto, implica acolher as diferenças individuais, estimular a sensibilidade estética e promover experiências musicais significativas.

Apesar do interesse crescente dos pesquisadores sobre a temática “Piano e Autismo”, ainda são escassos os estudos que investigam, de forma sistemática, os efeitos da educação musical no desenvolvimento musical e sociocomunicativo de crianças autistas na infância (Neves *et al.*, 2023). A partir dessa compreensão, a pesquisa “Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo” buscou oportunizar experiências musicais diversificadas com o intuito de aguçar a curiosidade, estimular o desenvolvimento musical e sociocomunicativo de crianças autistas de 03 a 05 anos, respeitando suas singularidades, seu modo de ser, estar e sua forma de perceber o mundo. Partiu-se da hipótese de que experiências musicais estruturadas mediadas pelo piano, poderiam contribuir para ampliar as habilidades musicais e sociocomunicativas dessas crianças, favorecendo seu desenvolvimento global.

Com base nesse propósito, o principal objetivo deste presente estudo foi verificar, por meio de análises quantitativas e qualitativas, se as crianças autistas participantes da pesquisa apresentaram ganhos relacionados ao desenvolvimento musical e ao desenvolvimento sociocomunicativo, como consequência da educação musical tendo o piano como instrumento musicalizador. Assim, serão evidenciados os resultados oriundos dessas análises de modo a

oferecer uma visão abrangente sobre os impactos da educação musical no desenvolvimento das crianças autistas participantes.

2. METODOLOGIA

A presente investigação utilizou o método de pesquisa de abordagem mista, que utilizou tanto dados numéricos — obtidas por meio de escalas — quanto informações textuais — produzidas nas discussões do Grupo Focal, realizado com os pais das crianças participantes. Dessa forma, o banco de dados final contemplou aspectos quantitativos e qualitativos, permitindo uma análise mais abrangente do fenômeno estudado.

2.1. Participantes da Pesquisa

Para participar da pesquisa, as crianças deveriam contemplar os seguintes critérios de inclusão: (1) diagnóstico de autismo, (2) idade entre 3 e 5 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. A partir desses critérios, foram selecionadas¹ dezesseis² crianças autistas³ (quatro meninas e doze meninos). Antes de iniciarem as aulas de piano, os pais e/ou responsáveis pelas crianças responderam à avaliação inicial⁴ proposta no Protocolo de Educação Musical Especial (Oliveira; Parizzi, 2023, p. 8-9). No Quadro 1, é

¹ Em novembro de 2022, a pesquisa foi divulgada por meio das redes sociais, como *Instagram* e grupos de *WhatsApp*, com o objetivo de convidar interessados a inscrever crianças com diagnóstico de autismo, nascidas entre 2018 e 2020, para participação em aulas gratuitas de piano no Centro de Musicalização Integrado (CMI/UFGM), em Belo Horizonte – MG, no ano de 2023. O processo de inscrição foi realizado mediante o preenchimento de um formulário eletrônico (*Google Forms*), disponibilizado *online*. Em menos de 48 horas, foram registradas 76 inscrições. Os primeiros dezesseis candidatos que atenderam aos critérios estabelecidos no delineamento metodológico da pesquisa foram selecionados, e suas famílias devidamente notificadas por e-mail.

² O quantitativo de 16 crianças foi inspirado na pesquisa de Gleisson Oliveira (2020), quando o autor ministrou aulas de musicalização para 16 crianças autistas de 3 e 4 anos. Em nossa pesquisa, ministramos aulas de música a crianças autistas de 3 a 5 anos, porém tendo o piano como instrumento musicalizador. Durante as aulas, tivemos o suporte de duas acadêmicas do curso de Bacharelado em Musicoterapia da UFGM.

³ 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/>.

⁴ Essa avaliação foi implementada por meio de entrevista semi-estruturada, gravada em áudio, com a mãe ou outro responsável pela criança (Neves *et al*, 2023a). 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. Essa pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFGM, sob o número CAAE: 60694322.2.0000.5149.

apresentado um breve perfil descritivo das crianças participantes.

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

Quadro 1: Síntese do perfil das crianças participantes. Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações coletadas na avaliação inicial no início do ano (fevereiro e março) de 2023.

2.2. As aulas de piano

A pesquisa foi realizada no Centro de Musicalização Integrado – órgão complementar da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (CMI/UFMG). As crianças receberam quinze aulas de piano individuais (sem a presença dos pais ou responsáveis na sala) e semanais ministradas pela pesquisadora, contando com o suporte de duas acadêmicas do curso de Musicoterapia, com duração de 30 minutos cada. 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.

Nas aulas, o piano foi utilizado não apenas de forma convencional, para a execução de peças de um repertório, mas também foram exploradas técnicas estendidas⁵ no ensino do instrumento. Como referência para o desenvolvimento das atividades utilizamos o livro *PianoBrincando* (Parizzi; Santiago, 2020) “por seu caráter lúdico, criativo e por estar fundamentado em paradigmas contemporâneos das neurociências em relação à plasticidade cerebral” (Parizzi, 2022, p. 93). Outros livros⁶ e materiais voltados à faixa etária também foram utilizados e adaptados, sempre considerando as necessidades e as singularidades dos alunos por meio de 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.

Por meio da abordagem centrada na criança, buscamos em nossas aulas valorizar “a musicalidade espontânea, criativa e talvez anárquica que a criança já possui interiormente”

⁵ Toda forma não tradicional de se utilizar o instrumento respeitando suas possibilidades físico-acústicas (Pontes, 2010).

⁶ “Meu Piano, Meu Brinquedo” de Elvira Drummond; “Amigos do Piano” de Maria Helena Lage e Angelita Ribeiro; “My First Piano Adventures” de Nancy Faber e Randall Faber; “Piano Pérolas 2: Bichos do Ar, da Terra e do Mar” de Carla Reis e Liliana Botelho; “Palitos Chinos” de Violeta Gainza.

(Flohr; Trevarthen 2007, p. 55). Interessou-nos observar, por meio de uma escuta sensível e cuidadosa, o comportamento sonoro espontâneo, as brincadeiras, os gritos, os choros, os balbucios, as vocalizações, as risadas, os gestos, a dança, as improvisações, as composições... latências criativas que provocam silêncios para a contemplação da catarse da criança... como “toca” ou é “tocada” pela experiência musical, pelo encontro de musicalidades (da criança com a da professora).

2.3. Desenho Experimental

Seguindo o formato de Estudo Randomizado⁷ controlado, as 16 crianças foram distribuídas aleatoriamente em dois grupos. Assim, 8 (oito) foram alocadas no Grupo 1 (G1) e 8 (oito) no Grupo 2 (G2). No Quadro 2, apresentamos a distribuição das crianças participantes nos grupos e a função exercida ao longo dos tempos.

Grupo	Crianças	Avaliação 1	Semestre 1 2023/1	Avaliação 2	Semestre 2 2023/2	Avaliação 3
G1	8	Tempo 1 (T1)	Experimental	Tempo 2 (T2)	<i>Follow-up</i>	Tempo 3 (T3)
G2	8		Controle		Experimental	

Quadro 2. Distribuição dos participantes nos grupos e no tempo.

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

No semestre 1 da coleta de dados, as crianças do G1 exerceram a função de Grupo Experimental, sendo submetidas a 15 aulas de piano. A seguir, no semestre 2, essas crianças exerceram a função de *follow-up*⁸, permanecendo sem aulas de piano; e receberam uma nova aula ao final do período. Nesse desenho, o objetivo foi averiguar se houve algum desenvolvimento durante a fase Experimental e se esse desenvolvimento se manteria mesmo sem a frequência das crianças às aulas de piano no semestre 2.

No semestre 1, as crianças do G2 exerceram a função de Grupo Controle. Nesse momento, essas crianças tiveram uma aula no início do semestre, quando foi investigado seu desenvolvimento musical, sem a ocorrência das aulas de piano. No semestre 2, as crianças do G2 participaram do Grupo Experimental e receberam 15 aulas semanais de piano.

⁷ O estudo clínico randomizado (ECR) consiste basicamente em um tipo de estudo experimental, desenvolvido em seres humanos e que visa o conhecimento do efeito de intervenções em saúde (Souza, 2009).

⁸ Acompanhamento com avaliação feito algum tempo após o encerramento da participação do indivíduo na pesquisa, isto é, sem que tenha havido intervenção nesse período, com o objetivo de verificar até que ponto os resultados obtidos na fase experimental foram mantidos no intervalo sem a intervenção (Oliveira, 2022).

2.4. Instrumentos de Avaliação

Para a coleta de dados quantitativos foram utilizados três instrumentos de avaliação: (1) *Individualized Music Therapy Assessment Profile* – IMTAP (Baxter *et al.*, 2007); (2) ABFW – Teste de Pragmática (Fernandes *et al.*, 2014); (3) Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças Autistas – DEMUCA (Freire *et al.*, 2019). Para a coleta de dados qualitativos foi realizado o Grupo Focal. A seguir será apresentada uma breve explicação de cada instrumento de avaliação e sua finalidade.

2.4.1. Dados quantitativos: Escalas

As escalas ABFW – Teste de Pragmática e a IMTAP avaliam o desenvolvimento sociocomunicativo e a Escala DEMUCA o desenvolvimento musical e geral. Essas escalas⁹ são referências em suas respectivas áreas – Fonoaudiologia e Música/Musicoterapia – e consagradas pelo uso clínico (Oliveira, 2020).

A *Individualized Music Therapy Assessment Profile* - IMTAP foi desenvolvida por um grupo de musicoterapeutas norte-americanos a partir da necessidade de registrar dados quantitativos musicais e não musicais de crianças e adolescentes com diagnósticos diversificados (Silva, 2012, p.19). A IMTAP tem como objetivo avaliar dez diferentes grupos de comportamentos por meio de atividades musicais. Os dez domínios que a compõem são independentes e divididos por subdomínios. Cada um desses subdomínios contempla uma série de habilidades, totalizando 374 na escala completa.

Os domínios avaliados pela escala são: (1) Musicalidade, (2) Comunicação Expressiva, (3) Comunicação Receptiva/Percepção Auditiva, (4) Interação Social, (5) Motricidade Ampla, (6) Motricidade Fina, (7) Motricidade Oral, (8) Cognição, (9) Habilidade Emocional e (10) Habilidade Sensorial (Baxter *et al.*, 2007). Nesta pesquisa, como o foco é a comunicação social, utilizamos apenas os domínios Comunicação Receptiva - Percepção Auditiva e Comunicação Expressiva da IMTAP. Nos Quadros 3 e 4 são apresentados os subdomínios avaliados em cada um dos domínios citados.

⁹ Os resultados obtidos por meio do Teste *Alpha* de Cronbach demonstram que as três escalas Teste de Pragmática da Escala ABFW, Escala DEMUCA e Escala IMTAP possuem uma forte consistência interna e atestam a validade e a confiabilidade (Oliveira, 2020, p.72).

SUBDOMÍNIO	SIGLA	HABILIDADE AVALIADA
FUNDAMENTOS	FCR1	Demonstra consciência do som versus silêncio
	FCR2	Vira a cabeça em direção à fonte sonora
	FCR3	Dirige o olhar à fonte sonora
	FCR4	Distingui dois sons diferentes
	FCR5	Imita motivos musicais simples
SEGUINDO INSTRUÇÕES	SIN1	Segue instrução verbal envolvendo uma ação
	SIN2	Segue instrução verbal envolvendo duas ações
	SIN3	Segue indicações musicais simples
MUDANÇAS MUSICAIS	MUM1	Demonstra consciência de grandes mudanças no andamento.
	MUM2	Demonstra consciência de grandes mudanças na altura (frequência).
	MUM3	Demonstra consciência de grandes mudanças na dinâmica.
	MUM4	Demonstra consciência de grandes mudanças no ritmo.
	MUM5	Demonstra consciência de grandes mudanças na intensidade/ânimo.
	MUM6	Toca melodicamente na tonalidade da improvisação
	MUM7	Toca no tom apropriado sem o auxílio de indicações
CANTANDO – VOCALIZANDO	CAV1	Vocaliza em resposta a estímulo auditivo
	CAV2	Vocaliza em resposta à fala do terapeuta
	CAV3	Vocaliza em resposta ao canto do terapeuta
	CAV4	Vocaliza em resposta a instrumentos com altura indefinida
	CAV5	Vocaliza em resposta a instrumentos com altura definida
	CAV6	Vocaliza em resposta a uma linguagem/estilo musical específico
	CAV7	Vocaliza inconsciente na tonalidade
	CAV8	Canta ao tom com o terapeuta
	CAV9	Vocaliza em pausa musical fornecida
	CAV10	Imita intervalo musical descendente maior que 2M
	CAV11	Imita intervalo musical ascendente maior que 2M
	CAV12	Canta alturas de uma melodia com precisão
	CAV13	Imita motivos musicais descendentes em intervalos iguais ou menores que 2M
	CAV14	Imita motivos musicais ascendentes em intervalos iguais ou menores que 2M
RITMO	RIT1	Toca 1-4 compassos no andamento do terapeuta
	RIT2	Imita padrão rítmico simples
	RIT3	Imita padrão rítmico intermediário

Quadro 3. IMTAP: Domínio Comunicação Receptiva - Percepção Auditiva e seus Subdomínios.
 Fonte: Adaptado de BAXTER *et al.*, 2007.

SUBDOMÍNIO	SIGLA	HABILIDADE AVALIADA
FUNDAMENTOS	FCE1	Tenta se comunicar
	FCE2	Comunica-se sem frustração
	FCE3	Comunica necessidades e desejos
	FCE4	Comunica ideias e conceitos
	FCE5	Comunica conteúdo emocional ou desenvolvimento de ideia
COMUNICAÇÃO NÃO VOCAL	CNV1	Conduz ou move o terapeuta como meio de comunicação
	CNV2	Gesticula
	CNV3	Combina gestos com condução / movimentação do terapeuta
	CNV4	Combina gestos com vocalização
VOCALIZAÇÕES	VOC1	Vocalizações são de qualidade tonal clara
	VOC2	Vocalizações são de volume apropriado
	VOC3	Vocalizações estão em extensão apropriada de altura
	VOC4	Vocalizações têm duração de uma frase com duas ou três palavras
	VOC5	Vocalizações têm duração de uma frase com três ou mais palavras
VOCALIZAÇÃO ESPONTÂNEA	VOE1	Vocaliza com o terapeuta
	VOE2	Vocalizações são do tipo não imitativo
	VOE3	Vocalizações são intencionalmente imitativas
VERBALIZAÇÃO	VER1	Verbalizações são inteligíveis
	VER2	Verbaliza palavras isoladas
	VER3	Verbalização tem duração de uma frase com duas ou três palavras
	VER4	Verbalizações têm duração de uma frase com três ou mais palavras
COMUNICAÇÃO RELACIONAL	COR1	Responde a perguntas fechadas (sim / não)
	COR2	Responde a perguntas binárias
	COR3	Participa em conversa recíproca simples
	COR4	Inicia conversação apropriada à situação
	COR5	Faz perguntas apropriadas
	COR6	Responde a questões abertas
IDIOSSINCRASIAS VOCAIS (MANEIRA DE SENTIR E REAGIR)	IDV1	Vocalizações contêm inflexões de balbucios/jargões (entonação)
	IDV2	Vocalizações são ecológicas
	IDV3	Vocalizações são inconsistentes
	IDV4	Vocalizações são atrasadas
	IDV5	Vocalizações são entrecortadas ou têm ritmo irregular
	IDV6	Vocalizações são roteirizadas

Quadro 4. IMTAP: Domínio Comunicação Expressiva e seus Subdomínios.

Fonte: Adaptado de BAXTER *et al.*, 2007.

A Escala ABFW é um teste de linguagem infantil que aborda as áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática. Elaborado por Claudia Regina Furquim de Andrade, Débora Maria Béfi-Lopes, Fernanda Dreux Miranda Fernandes e Haidée Fiszbein Wertzner, docentes do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. No presente estudo, utilizamos somente o Teste de Pragmática da Escala ABFW, uma vez que

ele tem como objetivo analisar os aspectos funcionais da comunicação, a partir das habilidades da criança para usar a linguagem com funções comunicativas (Parlato-Oliveira; Pereira, 2015).

O Teste de Pragmática avalia aspectos linguísticos e não linguísticos da comunicação através do meio verbal – VE (palavra); do meio vocal - VO (vocalização - uso exclusivo de vogais); e do meio gestual – GE. Os dados obtidos permitem a análise do espaço comunicativo ocupado pela criança e pelo adulto na interação e quais recursos comunicativos foram usados para tanto. O protocolo envolve, ao todo, 20 categorias para a identificação das funções comunicativas da criança (Fernandes *et al.*, 2014), conforme apresentado no Quadro 5.

	Sigla	Função	Definição
1	PO	Função comunicativa de pedido de objeto	Atos ou emissões usadas para solicitar um objeto desejado.
2	RO	Função comunicativa de reconhecimento do outro	Uso de atos ou emissões para indicar o reconhecimento da presença do outro e obter sua atenção.
3	EX	Função comunicativa exclamativa	Atos ou emissões que expressam reações emocionais a um evento ou situação por meio de atos ou emissões.
4	EP	Função comunicativa de expressão de protesto	Manifestações de protesto dirigidas ou não a algum objeto, pessoa ou evento, como choro, manha, birra entre outros.
5	PR	Função de protesto	Atos ou emissões usadas para interromper uma ação indesejada ou outro.
6	PE	Função performativa	Atos ou emissões usadas em esquemas de ações familiares aplicados em um objeto ou evento. Inclui efeitos sonoros e reagir adequadamente ao meio social, construindo relações saudáveis e produtivas.
7	NA	Função narrativa	Atos ou emissões direcionadas a reportar e descrever fatos reais ou imaginários.
8	PS	Função comunicativa de pedido de rotina social	Atos ou emissões utilizadas para solicitar ao outro que inicie ou continue uma atividade de interação social.
9	C	Função comunicativa de comentário	Atos ou emissões (palavras ou frase) utilizadas para dirigir a atenção do outro para um evento ou objeto.
10	NF	Função comunicativa não focalizada	Atos ou emissões produzidas mesmo que o indivíduo não esteja focalizando sua atenção em outra pessoa ou objeto. Podem servir à autoestimulação ou funções de treino.
11	PA	Função comunicativa de pedido de ação	Atos ou emissões utilizadas para pedir ao outro que execute uma ação.
12	E	Função comunicativa de exibição	Atos ou emissões utilizadas para atrair a atenção do outro para si.
13	JC	Função comunicativa de jogo compartilhado	Atividade compartilhada entre adulto e criança.
14	RE	Função comunicativa reativa	Atos ou emissões que acontecem enquanto a pessoa examina objetos ou partes do corpo. Não há evidência de intenção comunicativa, mas a pessoa parece estar reagindo a algo.
15	PI	Função comunicativa de pedido de informação	Utilização de atos ou emissões para pedir informações sobre algum evento ou objeto.
16	N	Função comunicativa de nomeação	Atos ou emissões utilizadas para focalizar a própria atenção em algo por meio da identificação do referente.
17	XP	Função comunicativa exploratória	Atos que envolvem a investigação de objeto ou parte do corpo etc.
18	PC	Função comunicativa de pedido de consentimento	Atos ou emissões utilizadas com o objetivo de pedir o consentimento do outro para a realização de uma ação.
19	AR	Função comunicativa Autorregulatória	Emissões verbais que ocorrem juntamente com um comportamento motor que objetivam controlar a própria ação.
20	J	Função comunicativa de jogo	Atos ou emissões que envolvem atividades organizadas e autocentradas.

Quadro 5. Funções comunicativas avaliadas pelo Teste de Pragmática da Escala ABFW.

Fonte: Extraído de Oliveira, 2020, p.54.

No Quadro 6, é apresentado o Teste de Pragmática da Escala ABFW, devendo ser assinalado pelo(a) fonoaudiólogo(a) qual meio comunicativo o sujeito utilizou para expressar cada função comunicativa (Barros *et al.*, 2017, p. 87).

ATOS COMUNICATIVOS											
Total = 0			Por minuto = 0,00			% = 0%					
Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%
PO	VE	0	0	PS	VE	0	0	PI	VE	0	0
	VO	0	0		VO	0	0		VO	0	0
	G	0	0		G	0	0		G	0	0
TOTAL PO		0		TOTAL PS		0		TOTAL PI		0	
Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%
RO	VE	0	0	C	VE	0	0	N	VE	0	0
	VO	0	0		VO	0	0		VO	0	0
	G	0	0		G	0	0		G	0	0
TOTAL RO		0		TOTAL C		0		TOTAL N		0	
Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%
EX	VE	0	0	NF	VE	0	0	XP	VE	0	0
	VO	0	0		VO	0	0		VO	0	0
	G	0	0		G	0	0		G	0	0
TOTAL EX		0		TOTAL NF		0		TOTAL XP		0	
Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%
EP	VE	0	0	PA	VE	0	0	PC	VE	0	0
	VO	0	0		VO	0	0		VO	0	0
	G	0	0		G	0	0		G	0	0
TOTAL EP		0		TOTAL PA		0		TOTAL PC		0	
Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%
PR	VE	0	0	E	VE	0	0	AR	VE	0	0
	VO	0	0		VO	0	0		VO	0	0
	G	0	0		G	0	0		G	0	0
TOTAL PR		0		TOTAL E		0		TOTAL AR		0	
Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%
PE	VE	0	0	JC	VE	0	0	J	VE	0	0
	VO	0	0		VO	0	0		VO	0	0
	G	0	0		G	0	0		G	0	0
TOTAL PE		0		TOTAL JC		0		TOTAL J		0	
Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%
NA	VE	0	0	RE	VE	0	0	TOTAL	VE	0	0
	VO	0	0		VO	0	0		VO	0	0
	G	0	0		G	0	0		G	0	0
TOTAL NA		0		TOTAL RE		0				0	

Quadro 6. Teste de Pragmática da Escala ABFW

Fonte: Adaptado de Fernandes *et al.*, 2014.

A Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças Autistas - Escala DEMUCA, foi desenvolvida no Brasil inicialmente por Gleisson Oliveira (Oliveira, 2015) durante sua pesquisa de mestrado, visando avaliar o desenvolvimento musical de crianças com TEA. Posteriormente, essa escala foi aprimorada e validada durante a pesquisa de doutorado da Marina Freire (Freire, 2019). A Escala é dividida em 6 categorias: (1) Comportamentos restritivos; (2) Interação social/Cognição; (3) Percepção/Exploração rítmica; (4)

Percepção/Exploração sonora; (5) Exploração vocal; (6) Movimentação corporal com a música, conforme apresentado no Quadro 7.

CATEGORIAS	PADRÕES	PONTUAÇÃO		
		N=2	P=1	M=0
COMPORTAMENTOS RESTRITIVOS	ESTEREOTIPIAS			
	AGRESSIVIDADE			
	DESINTERESSE			
	PASSIVIDADE			
	RECLUSÃO (ISOLAMENTO)			
	RESISTÊNCIA			
	PIRRAÇA			
		N=0	P=1	M=2
INTERAÇÃO SOCIAL - COGNIÇÃO	CONTATO VISUAL			
	COMUNICAÇÃO VERBAL			
	INTERAÇÃO COM OUTROS OBJETOS			
	INTERAÇÃO COM INSTRUMENTOS MUSICAIS			
	INTERAÇÃO COM EDUCADOR			
	INTERAÇÃO COM OS PAIS (SE APLICÁVEL)			
	INTERAÇÃO COM OS PARES (SE APLICÁVEL)			
	ATENÇÃO			
	IMITAÇÃO			
PERCEPÇÃO EXPLORAÇÃO RÍTMICA	- PULSO INTERNO			
	REGULAÇÃO TEMPORAL			
	RITMO REAL	X2	X2	X2
	APOIO	X2	X2	X2
	CONTRASTES DE ANDAMENTO	X2	X2	X2
PERCEPÇÃO EXPLORAÇÃO SONORA	- SOM/SILÊNCIO			
	TIMBRE			
	PLANOS DE ALTURA			
	MOVIMENTO SONORO			
	CONTRASTES DE INTENSIDADE			
	REPETIÇÃO DE IDEIAS RÍTMICAS E/OU MELÓDICAS			
	SENSE DE CONCLUSÃO			
EXPLORAÇÃO VOCAL	VOCALIZAÇÕES			
	BALBUÇOS			
	SÍLABAS CANÔNICAS			
	IMITAÇÃO DE CANÇÕES	X2	X2	X2
	CRIAÇÃO VOCAL	X2	X2	X2
MOVIMENTAÇÃO CORPORAL COM A MÚSICA	ANDAR			
	CORRER			
	PARAR			
	GESTICULAR			
	DANÇAR			
	MOVIMENTAR-SE NO LUGAR			
	PULAR			

Quadro 7. Escala DEMUCA

Fonte: Extraído de Oliveira *et al.*, 2022.

A avaliação dessas diferentes categorias engloba 38 itens que descrevem

comportamentos ou habilidades da criança, com três níveis de respostas para cada item: “não”, “pouco” e “muito”. A avaliação visa possibilitar o acompanhamento dos ganhos de cada criança a partir de suas próprias pontuações (comparando a criança com ela mesma), indicando tanto áreas com maior potencial como áreas com maiores dificuldades, em momentos diferentes do processo musicoterapêutico ou pedagógico (Freire *et al.*, 2019; Oliveira *et al.*, 2022, p.209).

2.4.1.1. Vídeos-excertos

Para a aplicação das referidas escalas foram confeccionados vídeos-excertos de cenas com a duração de cinco¹⁰ minutos para cada vídeo, formando um banco de dados das 16 crianças atendidas em um total de 48 vídeos-excertos. Esse material foi editado a partir de trechos de vídeos pré-filmados das aulas de piano dessas crianças, escolhidos por critérios de tipicidade (Laville; Dionne, 1999), conforme ilustrado na Quadro 3.

Grupo	Tempo 1	Tempo 2	Tempo 3
G1	Aulas iniciais (primeira e/ou segunda aula)	Aulas finais (última e/ou penúltima aula)	Follow-up
G2	Aula controle	Aulas iniciais (primeira e/ou segunda aula)	Aulas finais (última e/ou penúltima aula)

Quadro 8. Vídeos Excertos: escolha de cenas de aulas por grupo e tempo.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise e o recorte das cenas seguiram dois parâmetros pré-estabelecidos pela pesquisadora: (a) atividades e comportamentos mais predominantes durante as aulas (b) a realização das atividades descritas nas escalas. Após recortadas as cenas, cada vídeo-excerto foi encaminhado para os avaliadores (fonoaudiólogos, musicoterapeutas e educadores musicais) para processo de análise e aplicação das escalas. Realizada essa etapa, os dados foram encaminhados para tratamento estatístico.

2.4.2. Dados Qualitativos: Grupo Focal

O Grupo Focal é uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio de interações grupais para produzir dados e *insights* que dificilmente seriam conseguidos fora do grupo, ao

¹⁰ A aplicação do Teste de Pragmática - ABFW envolve a gravação em vídeo de um segmento de 30 minutos com um adulto familiar (Fernandes, 2004, p.78). No entanto, Lopes *et al.* (2011), ao aplicarem esse teste em seu estudo, sugerem a redução de tempo de filmagem para 5 minutos em crianças com alterações específicas de linguagem. Considerando que no autismo, podem ocorrer alterações linguísticas, optamos por vídeos-excertos com essa duração. Nos protocolos das Escalas DEMUCA e IMTAP, não há menção à duração do tempo dos vídeos para análise.

se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. O objetivo do Grupo Focal é ouvir e reunir informações sobre determinado assunto. É um caminho para melhor entender como as pessoas sentem e pensam sobre uma questão, produto ou serviço. Participantes são selecionados porque possuem certas características em comum relacionada ao tópico questionado (Krueger; Casey, 2000, p.4).

A realização do Grupo Focal da pesquisa *Tocando do jeito delas* ocorreu por meio de dois encontros virtuais na plataforma *Zoom*, com os pais ou responsáveis pelas crianças do grupo 1 e do grupo 2, ao final do período de aulas de piano (Dezembro/2023). O Grupo Focal foi estruturado em três blocos para facilitar a condução da atividade.

O primeiro bloco, contemplou o acolhimento dos participantes, breve explanação acerca do funcionamento e a dinâmica interacional almejada para o encontro. O segundo bloco, esteve vinculado ao objetivo da pesquisa: analisar as percepção dos pais em relação aos possíveis ganhos relacionados ao desenvolvimento musical e ao desenvolvimento sociocomunicativo das crianças autistas após a participação na pesquisa, como consequência da educação musical tendo o piano como instrumento musicalizador. No terceiro bloco, foi reservado um tempo para comentários livres dos participantes e para os agradecimentos. No Quadro 9, apresentamos a estrutura, atividades e conteúdos, bem como os objetivos de cada bloco.

Bloco	Atividades/Conteúdos	Objetivos
Bloco 1	-Acolhida dos participantes. - Explicação sobre o funcionamento do grupo focal e dinâmica interacional. - Rememoração do objetivo da pesquisa.	Ambientar os participantes, apresentar a dinâmica e alinhar expectativas sobre o grupo focal.
Bloco 2	- Discussão sobre os possíveis ganhos das crianças durante o período da pesquisa. - Pergunta central: “Vocês perceberam alguma mudança no comportamento de seus filhos desde que eles começaram a fazer aula de piano?”	Coletar percepções dos pais sobre os efeitos da intervenção musical.
Bloco 3	- Considerações finais dos participantes. - Agradecimentos.	Encerrar a sessão, reforçando e valorizando a participação dos pais e de seus filhos na pesquisa.

Quadro 9. Estrutura do Grupo Focal.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa a partir de Soares (2023, p.35).

Os encontros foram gravados no intuito de proporcionar o diálogo mais natural com os participantes, possibilitar o intercâmbio de experiências acerca de seus filhos e do processo vivenciado por meio das aulas de piano, bem como seus reflexos nos ambientes externos às aulas de música, e de facilitar a posterior transcrição e análise das informações obtidas. O

material gravado¹¹ fez um total de aproximadamente 1 hora para cada grupo. Foi realizada a transcrição literal das falas, totalizando 50 páginas, para a realização da Análise de Conteúdo.

2.5. Análises

Nos desenhos mistos de pesquisa, o processo de análise de dados se propõe a avaliar separadamente dados quantitativos com métodos quantitativos e dados qualitativos com métodos qualitativos, para, em seguida, combiná-los utilizando metodologia específica (Creswell, 2013; Sampieri, 2013).

2.5.1. Dados quantitativos: Análises estatísticas

As análises estatísticas foram conduzidas na linguagem de programação R (versão 4.5.1), por meio do software RStudio (versão 2025.09.1+401 – “Cucumberleaf Sunflower”), utilizando-se principalmente os pacotes *glmmTMB* (v.1.1.13) e *writexl* (v.1.5.4). Complementarmente, empregou-se o software JAMOV (v.2.6.19.0) para conferência e visualização dos resultados.

Foi ajustado um modelo de regressão linear com fator aleatório no intercepto, utilizando o método *Generalized Estimating Equations*, (GEE) baseado na distribuição normal e com erros dependentes. As variáveis dependentes corresponderam aos escores obtidos nos itens avaliados pelas escalas DEMUCA¹², IMTAP e ABFW – Teste de Pragmática¹³, enquanto as variáveis independentes foram a avaliação, o grupo e a interação entre ambos.

O método GEE considera a correlação entre medidas repetidas de um mesmo indivíduo (Liang; Zeger, 1986) e é reconhecido como uma extensão dos Modelos Lineares Generalizados (McCullagh; Nelder, 1989). Trata-se de um procedimento recomendado para estudos longitudinais com múltiplos momentos de mensuração, permitindo a análise de desfechos contínuos mesmo quando a distribuição não é normal. Além disso, o modelo possibilita a inclusão de participantes com dados ausentes e requer amostras menores para detecção de

¹¹ Esses registros gravados ficarão armazenados em local protegido e de acesso exclusivo da pesquisadora responsável, por um período de cinco anos a contar da data de publicação desta tese. Transcorrido esse período, essas gravações serão descartadas.

¹² A categoria “Movimentação Corporal com a Música” não apresentou resultados significativos, ou seja, os coeficientes do modelo GEE (com exceção do intercepto) foram todos insignificantes. Conclui-se que a intervenção não teve efeito sobre essa categoria.

¹³ Para o Teste de Pragmática, 12 das 20 funções foram significativas, sendo elas: RO; EP; PR; PE; PS; C; PA; JC; N; XP; J; e Total.

efeitos com poder estatístico adequado (Guimarães; Hirakata, 2012). O nível de significância adotado foi de 5% ($p < 0,05$), ou seja, um valor $p < 0,05$ indicou existência de diferença estatística significativa.

2.5.2. Dados qualitativos: Grupo Focal – Análise de Conteúdo

A análise qualitativa foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, a qual buscou explorar de maneira sistemática a estrutura e os elementos presentes nas falas dos pais ou responsáveis pelas crianças no contexto do Grupo Focal, com vistas a elucidar suas percepções e extrair sua significação (Laville; Dionne, 1999). Esse procedimento metodológico possibilitou a identificação de padrões recorrentes nos discursos, que serviram de base para a formulação de categorias analíticas voltadas à compreensão da percepção dos pais acerca dos ganhos alcançados por seus filhos ao longo da participação na pesquisa.

3. RESULTADOS

3.1. Dados quantitativos

A análise estatística foi utilizada como forma de tratamento dos dados numéricos coletados a partir das Escalas DEMUCA, IMTAP e ABFW-Teste de Pragmática, tendo como objetivos:

- (1) verificação de ocorrência de homogeneidade/heterogeneidade do nível de desenvolvimento musical e do desenvolvimento sociocomunicativo intergrupo, ou seja, entre o Grupo Experimental e o Grupo Controle;
- (2) análise de comparação do nível de desenvolvimento musical e do desenvolvimento sociocomunicativo, para o Grupo Experimental e para o Grupo Controle, nos 3 tempos T1-T2 e T2-T3, intragrupo, ou seja, dentro do mesmo grupo.

A seguir são apresentados os resultados obtidos intergrupo (entre dois ou mais grupos, no caso, entre o Grupo 1 e o Grupo 2) e intragrupo (dentro do mesmo grupo).

3.1.1. Análise Estatística Intergrupo

Escalas	Variáveis	T1	T2	T3
Teste de Pragmática -ABFW	Função comunicativa de pedido de objeto	-----	-----	-----
	Função comunicativa de reconhecimento do outro	0,013	0,071	0,334
	Função comunicativa exclamativa			
	Função comunicativa de expressão de protesto	0,355	0,441	0,716
	Função de protesto	0,567	0,038	0,199
	Função performativa			0,355
	Função narrativa	-----	-----	-----
	Função comunicativa de pedido de rotina social		0,591	<0,001
	Função comunicativa de comentário	0,110	0,794	0,682
	Função comunicativa não focalizada	-----	-----	-----
	Função comunicativa de pedido de ação	0,127	0,823	0,103
	Função comunicativa de exibição	-----	-----	-----
	Função comunicativa de jogo compartilhado	0,282	0,174	<0,001
	Função comunicativa reativa	-----	-----	-----
	Função comunicativa de pedido de informação	-----	-----	-----
	Função comunicativa de nomeação	0,350	1,00	0,185
	Função comunicativa exploratória	0,936	0,081	0,350
	Função comunicativa de pedido de consentimento	-----	-----	-----
	Função comunicativa Autorregulatória	-----	-----	-----
	Função comunicativa de jogo	0,132	0,063	0,085
Escala DEMUCA	Comportamentos Restritivos	0,915	0,158	0,902
	Interação Social – Cognição	0,255	0,022	0,843
	Percepção – Exploração Rítmica	0,568	0,010	0,830
	Percepção – Exploração Sonora	0,933	0,232	0,539
	Exploração Vocal	0,387	0,919	0,230
	Movimentação Corporal	-----	-----	-----
IMTAP	Fundamentos – Comunicação Receptiva	0,833	<0,001	0,272
	Segue Instruções	0,282	<0,001	0,022
	Mudanças Musicais	0,190	<0,001	0,216
	Cantando- Vocalizando	0,369	0,048	0,306
	Ritmo	0,567	<0,001	0,085
	Fundamentos – Comunicação Expressiva	0,213	0,009	0,338
	Comunicação não vocal	0,002	0,008	0,107
	Vocalizações	0,361	0,050	0,294
	Vocalizações Espontâneas	0,959	0,031	0,270
	Verbalizações	0,052	0,006	0,901
	Comunicação Relacional	0,671	0,055	0,488
	Idiossincrasias vocais	0,265	0,005	0,026

Tabela 1. Análise estatística intergrupo (G1xG2).

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa a partir dos dados estatísticos.

A análise estatística intergrupos apresentada na Tabela 1, indicou homogeneidade entre os Grupos no momento inicial (T1), evidenciando diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) apenas em duas variáveis. A primeira refere-se à função comunicativa de reconhecimento do outro, avaliada pelo Teste de Pragmática – ABFW ($p = 0,013$), e a segunda ao subdomínio comunicação não vocal do Domínio Comunicação Expressiva da Escala IMTAP ($p = 0,002$). No que concerne à Escala DEMUCA, verificou-se homogeneidade entre os Grupos em todas

as variáveis analisadas. Tais resultados permitem inferir que os participantes dos Grupos apresentavam perfis equivalentes no início da investigação.

Já a análise estatística intergrupos referente à fase T2 — correspondente, para o Grupo 1 (G1) ao término da fase experimental e início do *follow up*, e, para o Grupo 2 (G2), ao término da fase controle e início da fase experimental — evidenciou heterogeneidade entre os Grupos nas três escalas avaliadas, sendo tal diferença mais expressiva na Escala IMTAP. Foram observadas diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os Grupos 1 e 2, conforme detalhado a seguir:

- Teste de Pragmática – ABFW: diferença significativa em uma variável, referente à função comunicativa de *protesto* ($p = 0,038$).
- Escala DEMUCA: diferenças significativas em duas variáveis — *Interação Social-Cognição* ($p = 0,022$) e *Percepção-Exploração Rítmica* ($p = 0,010$).
- Escala IMTAP: diferenças significativas em todos os subdomínios do Domínio Comunicação Receptiva — *Fundamentos* ($p < 0,001$), *Segue Instruções* ($p < 0,001$), *Mudanças Musicais* ($p < 0,001$), *Cantando-Vocalizando* ($p = 0,048$) e *Ritmo* ($p < 0,001$); e em cinco subdomínios do Domínio Comunicação Expressiva — *Fundamentos* ($p = 0,009$), *Comunicação não vocal* ($p = 0,008$), *Vocalizações Espontâneas* ($p = 0,031$), *Verbalizações* ($p = 0,006$) e *Idiossincrasias Vocais* ($p = 0,005$).

A presença de heterogeneidade entre os Grupos 1 e 2 na fase T2 evidencia que a intervenção musical pode ter atuado como elemento de diferenciação entre eles, uma vez que, naquele momento, a participação nas aulas de piano pelo Grupo 1 constituía a principal distinção entre os grupos. Tal achado sugere que a participação nas aulas pode ter influenciado positivamente os resultados obtidos nas variáveis comunicativas e musicais avaliadas.

Por sua vez, a análise estatística intergrupos referente à fase T3 — correspondente, para o Grupo 1 (G1), ao término da fase *follow up*, e, para o Grupo 2 (G2), ao término da fase experimental — indicou homogeneidade entre os Grupos nas três escalas avaliadas, com diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) observadas em quatro variáveis:

- Teste de Pragmática – ABFW: diferenças significativas em duas variáveis, referentes às funções comunicativas de pedido social ($p < 0,001$) e jogo compartilhado ($p < 0,001$).
- Escala DEMUCA: verificou-se homogeneidade entre os Grupos em todas as variáveis analisadas.
- Escala IMTAP: diferenças significativas em um subdomínio do Domínio Comunicação Receptiva — *Segue Instruções* ($p < 0,001$) — e em um subdomínio do Domínio Comunicação Expressiva — *Idiossincrasias Vocais* ($p = 0,026$).

Tais resultados permitem inferir que, ao final da investigação, os participantes dos Grupos apresentaram perfis equivalentes, indicando que as diferenças observadas no T2 tenderam à estabilização ao longo do processo.

De modo geral, a análise comparativa entre os três tempos revela uma trajetória de equivalência inicial (T1), diferenciação significativa durante a intervenção (T2) e reaproximação dos desempenhos entre os Grupos no momento final (T3). Essa evolução sugere que a intervenção musical exerceu influência positiva sobre o desempenho comunicativo e musical das crianças do Grupo Experimental, cujos efeitos se mantiveram parcialmente durante o *follow up*, ao passo que o Grupo Controle apresentou progressos posteriores, após o início de sua própria fase experimental (T3).

3.1.2. Análise Estatística intragrupo

A análise intragrupo teve como objetivo verificar se houve evolução significativa no desempenho das crianças dentro de cada grupo ao longo dos três momentos avaliativos (T1, T2 e T3). Os resultados evidenciaram progressos expressivos no desenvolvimento musical e sociocomunicativo das crianças durante a participação nas aulas de piano, especialmente nas fases em que os grupos exerceram a função de Grupo Experimental, ou seja, quando estavam expostos à intervenção musical. Para facilitar a leitura e a discussão dos resultados optamos por apresentar no Quadro 10, um resumo simples dos progressos obtidos pelos grupos (marcado em azul quando o grupo exerceu a função experimental e em laranja quando exerceu a função controle ou *follow-up*). Para verificar os resultados estatísticos as planilhas estão disponíveis no Apêndice, ao fim desse estudo.

Grupo	Tempos	Escala / Domínio	Subdomínios / Categorias com progresso
G1 (Experimental)	T1 → T2	IMTAP – Comunicação Receptiva	Fundamentos, Seguindo Instruções, Mudanças Musicais, Ritmo, Cantando-Vocalizando
	T1 → T2	IMTAP – Comunicação Expressiva	Idiossincrasias Vocais
	T1 → T2	DEMUCA	Interação Social-Cognição; Percepção-Exploração Rítmica; Percepção-Exploração Sonora
	T1 → T2	ABFW – Teste de Pragmática	Pedido de Ação; Jogo Compartilhado
G1 (Follow up)	T2 → T3 (Follow up)	IMTAP – Comunicação Expressiva	Vocalização
	T2 → T3 (Follow up)	DEMUCA	Percepção-Exploração Vocal

Grupo	Tempos	Escala / Domínio	Subdomínios / Categorias com progresso
G2 (Controle / intervenção posterior)	T2 → T3	IMTAP – Comunicação Receptiva	Fundamentos, Seguindo Instruções, Mudanças Musicais, Ritmo
	T2 → T3	IMTAP – Comunicação Expressiva	Fundamentos, Comunicação não vocal, Vocalização, Vocalização Espontânea, Verbalização, Comunicação Relacional
	T2 → T3	DEMUCA	Interação Social-Cognição; Percepção-Exploração Rítmica; Percepção-Exploração Sonora; Comportamentos Restritivos
	T2 → T3	ABFW – Teste de Pragmática	Protesto; Jogo Compartilhado
	T2 → T1	Todas as escalas	–
G2 (Controle)			

Quadro 10: Resumo dos progressos por grupo, tempo e domínio.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

A análise intragrupo da Escala DEMUCA, Tabela 2, revelou que o Grupo 1 (G1) apresentou diferenças estatisticamente significativas entre T1 e T2 nas categorias Interação Social–Cognição, Percepção–Exploração Rítmica e Percepção–Exploração Sonora, todas com valores de $p < 0,05$. Esses resultados sugerem que as aulas de piano favoreceram não apenas o desenvolvimento de habilidades musicais, como o senso rítmico e a percepção sonora, mas também ampliaram a capacidade de atenção, imitação e engajamento social durante a prática musical.

No período *Follow up* (T3/T2), o G1 manteve estabilidade nas pontuações, sem perdas significativas, e apresentou leve melhora na categoria Exploração Vocal, o que sugere manutenção dos ganhos adquiridos. Essa continuidade pode estar relacionada à internalização das experiências musicais vividas durante a intervenção, confirmando o potencial de retenção dos efeitos da aprendizagem musical no tempo.

Já o Grupo 2 (G2) apresentou padrão semelhante entre T2 e T3, período em que passou a integrar o Grupo Experimental. Os avanços foram observados nas mesmas categorias que haviam se destacado no G1 (Interação Social–Cognição; Percepção–Exploração Rítmica; Percepção–Exploração Sonora), além de melhorias adicionais em Comportamentos Restritivos, indicando que a vivência musical pode ter contribuído para a redução de comportamentos repetitivos e para o aumento da autorregulação.

De modo geral, os resultados da DEMUCA demonstram que o processo de musicalização mediado pelo piano potencializou habilidades musicais, perceptivas e sociais, validando o instrumento como mediador eficaz para o desenvolvimento global de crianças com TEA.

DEMUCA	Grupo 1 (T1-T2) valor de p	Grupo 2 (T2-T3) valor de p
Comportamentos restritivos	-----	0,0276
Interação social - Cognição	0,008	0,006
Percepção - Exploração Rítmica	0,001	0,007
Percepção - Exploração Sonora	0,005	0,044

Tabela 2. Resultado da análise intragrupo Escala DEMUCA.

Fonte: Elaborada pela autora dessa pesquisa.

A análise intragrupo da Escala IMTAP, Tabela 3, no Domínio Comunicação Receptiva mostrou que o G1 apresentou progressos significativos entre T1 e T2 nos subdomínios Fundamentos, Seguindo Instruções, Mudanças Musicais, Ritmo e Cantando–Vocalizando, com valores de p variando entre 0,001 e 0,015. Esses resultados indicam que a exposição às aulas de piano promoveu melhorias na atenção auditiva, na percepção de padrões musicais e na resposta a estímulos sonoros e verbais, aspectos fundamentais da comunicação receptiva. No *Follow up* (T3/T2), o G1 manteve desempenho estável, sem regressão significativa, sugerindo a consolidação das habilidades adquiridas.

O G2, por sua vez, apresentou evolução estatisticamente significativa entre T2 e T3 — período correspondente à sua fase experimental — nos mesmos subdomínios (Fundamentos, Seguindo Instruções, Mudanças Musicais e Ritmo), com exceção do subdomínio cantando–Vocalizando. Essa correspondência de padrões entre os grupos reforça a consistência dos efeitos da intervenção.

IMTAP – Comunicação Receptiva	Grupo 1 (T1-T2) valor de p	Grupo 2 (T2-T3) valor de p
Fundamentos	0,005	0,003
Seguindo instruções	0,013	0,001
Mudanças musicais	0,010	0,005
Ritmo	0,008	0,000
Cantando-vocalizando	0,005	0,015
IMTAP – Comunicação Expressiva		
Idiossincrasias vocais	0,030	----
Fundamentos	-----	0,009
Comunicação não vocal	-----	0,001
Vocalização	-----	0,020
Vocalização espontânea	-----	0,007
Verbalização	-----	0,025
Comunicação Relacional	-----	0,048

Tabela 3. Resultado da análise intragrupo Escala IMTAP.

Fonte: Elaborada pela autora dessa pesquisa.

No Domínio Comunicação Expressiva, o G1 apresentou evolução significativa em

Idiossincrasias Vocaís ($p = 0,0309$) durante a fase experimental (T2/T1), indicando que as crianças passaram a utilizar vocalizações mais diversificadas, com entonações e inflexões que expressam intenção comunicativa.

O G2, por sua vez, evidenciou ganhos significativos entre T2 e T3 em um conjunto mais amplo de subdomínios: Fundamentos, Comunicação não vocal, Vocalização, Vocalização Espontânea, Verbalização e Comunicação Relacional ($p < 0,05$). Esses avanços indicam que o grupo, ao participar da intervenção, passou a combinar gestos, sons e palavras com maior intencionalidade comunicativa, aproximando-se de padrões de troca simbólica.

A manutenção parcial dos ganhos do G1 na fase de *follow up* (especialmente na subcategoria Vocalização) reforça a hipótese de que a música contribui para a sustentação e ampliação da expressão vocal e emocional. Tais resultados dialogam com os estudos de Nordoff e Robbins (2007), que destacam a improvisação musical como catalisadora de vocalizações significativas em crianças não verbais.

Os resultados do Teste de Pragmática (ABFW), Tabela 4, mostraram mudanças mais pontuais, mas coerentes com o restante dos achados. No G1, observaram-se avanços nas funções Pedido de Ação e Jogo Compartilhado ($p < 0,05$), indicando que as aulas de piano favoreceram o uso funcional da linguagem e a participação em interações cooperativas. No G2, diferenças significativas foram registradas nas funções Protesto e Jogo Compartilhado ($p < 0,05$), sugerindo ampliação da responsividade e da iniciativa comunicativa durante o processo musical.

Embora o número de funções com significância estatística tenha sido reduzido, a recorrência do Jogo Compartilhado em ambos os grupos é um achado relevante, pois evidencia o papel da música como promotora de interação e reciprocidade social. Esses resultados corroboram pesquisas que identificam a musicalidade originária como precursora da comunicação humana (Trevvarthen, 1999; Papoušek, 1996).

ABFW – Teste de Pragmática	Grupo 1 (T1-T2) valor de p	Grupo 2 (T2-T3) valor de p
Função comunicativa de Pedido de Ação	0,045	-----
Função comunicativa de Jogo Compartilhado	0,008	0,002
Função de Protesto	-----	0,028

Tabela 4. Resultado da análise intragrupo Escala ABFW- Teste de Pragmática.

Fonte: Elaborada pela autora dessa pesquisa.

De forma integrada, a análise intragrupo revelou um padrão recorrente de melhorias significativas nas fases experimentais e estabilidade nas fases de *Follow up* e controle, indicando que os efeitos positivos observados são atribuíveis à intervenção musical. Tanto o

G1 quanto o G2 apresentaram ganhos consistentes relacionados a habilidades sociocomunicativas e habilidades musicais. Esses resultados sustentam a hipótese de que experiências musicais tendo o piano como instrumento musicalizador pode estimular simultaneamente os domínios musical, comunicativo e socioemocional, por meio de uma abordagem centrada na criança, que contemple atividades de apreciação, escuta ativa, atenção compartilhada e expressão criativa.

3.2.Dados Qualitativos

Como relatado anteriormente, a realização do Grupo Focal ocorreu durante dois encontros virtuais na plataforma *Zoom*, em dezembro de 2023. Das dezesseis crianças que integraram a pesquisa, participaram onze mães¹⁴, sendo cinco representantes de crianças do grupo 1, e seis representantes de crianças do grupo 2. Logo, a pergunta que balizou a discussão durante o Grupo Focal foi: “Vocês perceberam alguma mudança no comportamento de seus filhos desde que eles começaram a fazer aula de piano?”

A partir da leitura minuciosa do material transcrito e considerando o objetivo delineado na pesquisa, procedeu-se à Análise de Conteúdo, com o intuito de identificar nas narrativas dos familiares, elementos que refletissem o impacto da experiência musical sobre o desenvolvimento da criança. Essa análise buscou evidenciar aspectos relacionados a duas dimensões centrais: (1) Desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas e ao (2) Desenvolvimento de habilidades musicais. Com base nessas dimensões, os trechos dos discursos convergentes foram agrupados, originando categorias que evidenciam diferentes nuances dos avanços observados nas crianças ao longo das vivências musicais.

Na dimensão (1) Desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas, despontaram avanços nos campos: (a) comunicação; (b) interação social; (c) contato visual. Na dimensão (2) Desenvolvimento de habilidades musicais, emergiram progressos perceptíveis nos âmbitos: (a) criação e improvisação musical; (b) desenvolvimento auditivo e percepção sonora; (c) engajamento musical e expansão do repertório sonoro. Por fim emergiu uma dimensão transversal nomeada como (3) Desenvolvimento para além do aprendizado musical.

¹⁴ Para garantir o anonimato, todos os nomes das mães mencionados nas narrativas são fictícios e foram escolhidos livremente, fazendo alusão a nomes de flores.

3.2.1. Desenvolvimento de Habilidades Sociocomunicativas

No que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas das crianças participantes, o aspecto mais recorrente mencionado, nas narrativas das mães, diz respeito a avanços relacionados à comunicação. Foram observados, especialmente, a ampliação da fala e da função comunicativa, e o uso de linguagem funcional e a comunicação não verbal intencional, aspectos que revelam progressos na capacidade de expressão das crianças, conforme ilustram os excertos a seguir.

Ele tem apresentado um desenvolvimento cada vez maior com relação à fala, a se relacionar, de contar mais as coisas (...) Hoje ele consegue me dar, nem que seja, um detalhezinho sobre a aula, se foi legal ou o que ele tocou, o que ele aprendeu, o que ele fez.(Thunbérria/ G1).

A comunicação melhorou. As frases estão ficando maiores e mais complexas. (Crisântemo/G1).

As palavras realmente eram muito soltas, às vezes se ele queria algo, ele só falava o nome do que ele queria, tipo ele não falava 'Eu quero brincar de bola', ele só falava a palavra 'bola'. Então assim, ele está falando bem mais frases. (Lírio/G1).

Ele aumentou muito o repertório de palavras, o contato visual, e eu também percebi uma melhora muito grande na curiosidade de olhar e prestar atenção na boca para poder ouvir o som. (...) tive um retorno muito positivo em relação à comunicação, tanto a receptiva quanto a expressiva. (Catleya/G2).

Ela está bem mais falante. (...) ela está formando uma frase maior, porque antes ela só falava uma palavra isolada: 'Toddy', 'Leite'. Agora, ela fala 'mamãe, me dá leite' (...) antes ela não tinha essa fala funcional.(Tulipa/G2).

A gente percebia que ela tentava se comunicar e às vezes o cérebro não acompanhava o que ela queria dizer. Ela ficava muito nervosa quando não conseguia montar a frase para se comunicar.(...) E dentro da música, dentro do piano, ela conseguiu até criar música junto com você, né, Maitê? Isso foi importantíssimo, porque a gente percebeu o quanto ajudou no processo de consolidação da linguagem. Ela estava com um horário de fono reduzido e frequentando o piano. Então, eu percebi que isso ajudou nessa questão dela: no processo da consciência da fala e no processo criativo também. (Íris/G2).

Nesse segundo semestre, ele deu um salto no desenvolvimento. Ele continua não verbal, mas tenta se comunicar...está olhando mais pra gente, tentando se comunicar, sorrindo. (...) E a nossa surpresa, né? Ele falar 'brilha, brilha' nas últimas aulas. Aí, aqui em casa continuo cantando para ele. E ele fala 'brilha, brilha'. Ele está vocalizando mais sílabas, né? Tentando algumas coisas. Então, a gente tem esperança que ele vai falar e a música vai ajudar" (Dália/G2).

Em menor proporção, foram relatados também ganhos em relação a interação social e ao contato visual pelas mães das crianças. Em relação a interação social ficaram evidenciadas: iniciativa e resposta a interações, participação em trocas afetivas, vínculo afetivo com adultos, interação espontânea, conforme ilustrado:

Ele entrava na aula calado. E nessa última vez que foi, você já percebe que ele cumprimenta (...) ele dá o 'bom dia' para as pessoas. E ele melhorou muito porque realmente tinha essa dificuldade do contato visual, de olhar no rosto da pessoa e de ter uma fala intencional. (Thunbérria/ G1).

Ele conversa mais comigo, né? Não só o que eu pergunto, não só o que eu falo, mas às vezes ele chega da escola e conta o que aconteceu. Ele está formando mais frases, está dialogando mais com a gente (Lírio/G1).

Ele falava muito pouquinho, né? Chegou em um tempo do convívio que ele começou a se expressar mais, a contar contos pra você, historinhas... Eu vi alguns vídeos e ficava emocionada de ver ele se expressando ali, de ter confiança de abrir o coraçõzinho dele. Ele tinha uma grande dificuldade de se expressar (Petúnia/G1).

Ele não buscava interação social, mas hoje ele busca, né? (...) hoje ele consegue chamar as crianças para brincar com ele. 'Vamos brincar?' (Crisântemo/G1).

Minha filha não chega muito perto de homens! Ela tem uma dificuldade gigantesca de se comunicar com homens. Ela conseguiu se conectar com o Marcelo (porteiro) lá no CMI. Ela amava ir para as aulas pra poder brincar com ele que sempre lhe arrancava boas gargalhadas e fazia com que ela entrasse mais animada para as aulas.(...) Ela sempre foge quando se aproximam dela. E ela nunca teve dificuldade de te olhar, de te abraçar, de demonstrar carinho, coisas que nem sempre acontecem com outras pessoas. Então, a gente viu que ela se conectou muito ali, naquele espaço. (Íris/G2)

Em relação ao contato visual, três mães relataram melhora do olhar direcionado:

Ele tinha dificuldade de fazer contato visual... hoje pessoas dizem 'ele nem olhava para mim, hoje ele olhou para mim, falou comigo, me cumprimentou.' (Thunbérria/ G1).

O contato visual melhorou também. Hoje ele olha sem precisar que eu chame. Antes eu tinha que cutucar para ele olhar para mim. (Crisântemo/G1).

Melhorou muito, sabe, a questão do contato visual. (Nerine/G2).

Uma mãe destacou que mesmo que seu filho não estabelecesse o contato visual esperado, a criança estava atenta a tudo, interagindo com sua professora.

Na filmagem, às vezes eu via que meu filho estava de costas e a Maria estava tocando. Mas ele estava interagindo com ela, mesmo não olhando, mesmo de costas para ela. E depois que saía da aula, ele repetia a canção toda. Então, quer dizer, ele estava realmente ali. Ele não estava fazendo o contato visual que as pessoas esperam, ou seja, sentado na cadeira, olhando nos olhos para poder entender o que está acontecendo. Não! 'Eu estou presencialmente ali, minha memória, minha mente estão ali. Eu posso apenas não estar fazendo contato visual, mas eu estou ali, estou entendendo tudo o que está acontecendo ao meu redor. Eu estou captando'. (Petúnia/G1).

As experiências musicais vivenciadas favoreceram o desenvolvimento da comunicação, da expressão e da interação social. Nas aulas de piano, as crianças ampliaram a fala, desenvolveram linguagem funcional e formas intencionais de comunicação não verbal, ao mesmo tempo em que fortaleceram vínculos afetivos e ampliaram sua participação social. O contato visual, ainda que nem sempre convencional, indica que cada criança apresenta sua própria forma de se conectar (do jeito dela!) e compreender o mundo ao redor. Dessa forma, as intervenções musicais propostas respeitaram as singularidades individuais de cada participante, oferecendo um espaço seguro e favorável ao desenvolvimento sociocomunicativo e emocional.

3.2.2. Desenvolvimento de Habilidades Musicais

No que se refere ao desenvolvimento de habilidades musicais das crianças participantes, foi unânime o relato das mães acerca do interesse, comprometimento, alegria e prazer musical demonstrado, pelas crianças, em participar das aulas de piano, conforme ilustram os excertos a seguir.

Sempre que dava o dia da semana, eu não precisava falar que tinha piano, ele já falava. Ele já chegava da escola e falava 'hoje tem piano'. Corria, tomava o lanchinho dele rápido para não se atrasar. (Petúnia/G1).

Chegava no dia da aula, ela já falava: 'Hoje tem piano!' E ela cantava o que estava aprendendo. Eu sentia essa felicidade dela, sabe, em participar com você do piano. Eu senti essa proatividade dela, está mais feliz, ela sempre gostou de cantar... (Tulipa/G2)

A gente mora em Lagoa Santa, a gente saía às 7 horas da manhã, às vezes até um pouco antes. Aí quando eu falava assim: 'filho, acorda pra gente ir pro piano', ele já levantava correndo e já ia todo animado (...) Eu acho que nas aulas ele demonstrou que gostava de estar ali, às vezes ele saía tranquilo. Quando chegava no carro ele chorava porque não queria que a aula acabasse. Ele queria continuar lá. (Crisântemo/G1).

Despertou nele mais o interesse de cantar. (Lírio/G1).

Algumas mães relataram que seus filhos apresentaram ganhos relacionados à percepção auditiva, especialmente no que se refere a discriminação de sons, timbres, instrumentos e altura. Esses avanços sugerem sensibilidade auditiva e atenção seletiva, elementos fundamentais para a apreciação e compreensão musical, conforme ilustram os relatos a seguir:

Ele gosta praticamente de todos os instrumentos. E ele começou a reconhecer melhor os sons, o momento de entrada de cada um. Para ele que é autista e tem TDAH, faz uma diferença, porque para ele focar é muito difícil. (Petúnia/G1).

Ele escuta uma música, e ele fala quais os instrumentos estão tocando. Ele saber falar todos eles. (...)Na escola, na sala de recursos tem um piano e ele está falando com a professora as notas: onde é o dó, ré, mi. Ele mostra onde é o grave, o agudo. (Crisântemo/G1).

Outras mães evidenciaram ganhos em relação à criação e improvisação musical, enfatizando aspectos como composição espontânea, expressão criativa, paródias, invenções musicais e imaginação musical narrativa. Tais relatos sugerem que a experiência musical estruturada favorece não apenas a reprodução de canções, mas também utilizam a música como oportunidade de expressão criativa transformando suas percepções, vivências e imaginação em composições e improvisações musicais, conforme ilustram os excertos a seguir:

Ele passou a criar. Antes ele repetia as músicas, hoje ele cria suas próprias músicas com a situação que ele vê. (Petúnia/G1).

Agora, tudo quanto é música que ele escuta, ele faz uma espécie de paródia. Ele vive fazendo paródia, aprende uma música e inventa outras coisas na música. (Crisântemo/G1).

Ela também começou a criar repertório próprio...às vezes assiste um filme e quer recontar a história com música.(Kalanchoe/G1).

E dentro da música, dentro do piano, ela conseguiu até criar música junto com você. Ela conseguiu colocar ali através da música uma continuação do que ela estava pensando.(Íris/G2)

Os relatos das mães evidenciaram maior engajamento musical e ampliação do repertório sonoro e expressivo das crianças após o início das aulas de piano. As crianças passaram a demonstrar interesse crescente pela música, explorando sons de forma criativa e espontânea — seja no piano, em outros instrumentos ou por meio da voz e de objetos do cotidiano. Observou-se também o desenvolvimento do ritmo corporal, a reprodução de músicas de ouvido e o surgimento de vocalizações melódicas, mesmo na ausência de fala estruturada.

Ela sempre foi uma criança muito musical... cantarolando as coisas, batendo nas coisas, fazendo sons. Mas eu percebi que passou a experimentar mais os sons. (Kalanchoe/G1).

Desde que começou a aula de piano, ele começou a desenvolver ainda mais na música. Então, ele tem um xilofone aqui em casa que ele ganhou de aniversário de 1 ano. Ele começou a tocar as músicas que aprendia no piano no xilofone, de ouvido. (Thunbérria/ G1).

Eu percebi ele mais ritmado. Ele consegue acompanhar melhor para dançar também, mexer, né? No ritmo da música...(Catleya/G2).

Ele tenta, ele faz o som de alguma música, que eu não sei qual. Ele fica assim, ó: 'runrunrun...' em som de música. Então, ele não canta, mas ele faz um murmurinho, vamos dizer, em um som de música em alguns momentos do dia. Ele não fazia isso antes. (Dália/G2).

Ele tá com três anos e tá com hiperlexia, e antes era um hiperfoco só de livros de dinossauros e animais, e agora não, agora ele também quer relacionado à música, de preferência as musiquinhas que ele escutava lá na aula de piano, aquele livro que ele quer tomar de você de qualquer jeito. (Passiflora/G2).

Esses comportamentos indicam uma internalização musical progressiva, na qual as experiências musicais vivenciadas nas aulas ultrapassam o contexto da intervenção e se manifestam no ambiente familiar, consolidando a música como meio de expressão.

3.2.3. Desenvolvimento para além do aprendizado musical

Segundo as mães, as aulas de piano demonstraram impacto que transcendeu o aprendizado técnico, promovendo desenvolvimento emocional, social e relacional das crianças, fortalecendo vínculos afetivos, autoestima e senso de inclusão. As mães relataram melhorias na organização da rotina, compreensão de regras, flexibilidade comportamental e ampliação da interação social. Assim, as aulas de piano complementaram às demais intervenções, integrando habilidades musicais a experiências afetivas significativas e contribuindo para um desenvolvimento infantil mais amplo.

Eu vejo como foi importante. Às vezes parece que está só aprendendo sobre música, mas tem ajudado em tantas outras coisas, né? Além do que a gente não presta tanta atenção. (...) Então, eu achei muito interessante, porque foi pra além de ensinar música. Foi sobre ensinar a rotina, a entender as coisas, a não ter tanta rigidez, né, e tudo mais. Eu percebi melhora da interação social. E só de ele se sentir aceito, aprovado, amado, incluído mesmo... Isso para mim é a melhor parte! (...) É muito gostoso ver como ele era e como está hoje, e tantas coisas que podem agregar através da música. Tenho certeza de que essa sementinha que vocês começaram a implantar na vida dele vai perdurar pela

vida toda dele, entende? (Thunbérria/ G1).

O piano foi um complemento das outras terapias. Eu acho que não só pra Júlia, no caso, mas pra todas as outras crianças, foi um desenvolvimento além do que elas já estavam condicionadas a ter, sabe? (Tulipa/ G2)

Momentos tão curtiños, mas que foram muito importantes e impactantes pra gente. Me lembra nitidamente o acolhimento e o carinho que a gente não espera receber de um estranho. Carinho, respeito... porque às vezes não tem a disciplina que o professor queria, que o professor espera. Então, é muito gostoso, é muito prazeroso ver que (...) é aquele choro que a gente sabe que é um choro do bem, que foi bom, que ele está chorando porque ele estava muito feliz. (...) Uma sensação que não foi somente o aprendizado, né, foi afetivo, foi emocional. (Petúnia/G1).

A intervenção musical transcendeu o aprendizado técnico, configurando-se como uma experiência transformadora para as crianças. O piano atuou como mediador de afeto, inclusão e confiança, fortalecendo vínculos e promovendo desenvolvimento emocional, social e cognitivo de forma integrada. Dessa maneira, a experiência musical revela-se não apenas como instrumento de ensino, mas como agente de transformação.

3.3 Triangulação dos Dados Quantitativos *versus* Dados Qualitativos

A triangulação entre os dados quantitativos e qualitativos evidenciou uma convergência expressiva entre os resultados observados estatisticamente e as percepções relatadas pelos familiares das crianças participantes. De modo geral, os achados indicam que a intervenção musical mediada pelo piano exerceu impacto positivo tanto sobre o desenvolvimento sociocomunicativo quanto sobre o desenvolvimento musical das crianças autistas, validando a hipótese desse estudo.

De forma integrada, observou-se entre os Grupos 1 e 2 uma trajetória de equivalência inicial (T1), diferenciação significativa durante a intervenção (T2) e reaproximação entre grupos no momento final (T3) – indicando que o G2 apresentou avanços semelhantes aos do G1 ao participar da intervenção. Em ambos os grupos, verificou-se convergência entre resultados quantitativos, que evidenciaram evolução nas três escalas analisadas, e os resultados qualitativos, que apontam ampliação da fala, maior intencionalidade comunicativa, engajamento social e prazer no fazer musical.

A seguir apresentaremos o cruzamento dos resultados considerando as duas dimensões analisadas no Grupo Focal e os resultados das análises estatísticas intragrupo realizadas por meio das escalas.

3.3.1. Desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas

A análise qualitativa integrada dos relatos dos familiares dos Grupos 1 (G1) e 2 (G2) evidenciou transformações significativas nas habilidades sociocomunicativas das crianças participantes após a intervenção musical mediada pelo piano. As percepções parentais convergiram fortemente, revelando que a prática musical funcionou como mediadora da comunicação e da interação social aspectos centrais do desenvolvimento de crianças com TEA.

A principal convergência qualitativa observada nos dois grupos diz respeito ao aumento da intencionalidade comunicativa e ampliação do repertório comunicativo, tanto no plano verbal quanto não verbal. As mães relataram que as crianças começaram a iniciar trocas comunicativas, seja verbalmente, seja por gestos, olhares e sorrisos. Mesmo as crianças não verbais apresentaram novas formas de se fazer entender, demonstrando desejo de comunicar. Essa evolução demonstra que a experiência musical favoreceu o uso de recursos multimodais de comunicação, expandindo a capacidade de expressão e interação das crianças.

Essas manifestações qualitativas refletem nos avanços quantitativos observados nas dimensões de Comunicação Receptiva — especialmente nos subdomínios *Fundamentos*, *Seguindo Instruções*, *Mudanças Musicais* e *Ritmo* —, evidenciados em ambos os grupos, e na Comunicação Expressiva, com destaque para o Grupo 2 (G2), conforme os resultados da Escala IMTAP. Em relação à Escala ABFW – Teste de Pragmática, verificou-se em ambos os grupos progresso na função Jogo Compartilhado, indicando a consolidação da intencionalidade comunicativa como uma das principais mudanças promovidas pela experiência musical mediada pelo piano.

Os relatos evidenciam também uma melhora expressiva na atenção compartilhada e na reciprocidade social, elementos fundamentais para a comunicação interpessoal. As mães relataram que as crianças passaram a olhar para o outro, esperar sua vez, responder a gestos e sorrir durante as interações. Do ponto de vista quantitativo, esses ganhos correspondem aos padrões de comportamentos presentes na categoria Interação Social–Cognição da DEMUCA, e a função Jogo Compartilhado da Escala ABFW – Teste de Pragmática confirmando que a música facilitou a construção de vínculos sociais.

Os resultados triangulados relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas, reforçam a concepção de que a música constituiu uma via privilegiada de comunicação e desenvolvimento para crianças autistas. A convergência entre os achados quantitativos e qualitativos evidencia que o fazer musical mediado pelo piano favoreceu a ampliação da comunicação expressiva e receptiva, a socialização e a autorregulação emocional,

promovendo ganhos que transcendem o domínio estritamente musical.

Esses achados dialogam com os conceitos de musicalidade (Papoušek, 1996) e musicalidade comunicativa (Trevvarthen, 1999) segundo os quais a comunicação humana se estrutura a partir de padrões rítmicos, melódicos e afetivos presentes nas interações precoces entre o bebê e um adulto. Nas aulas de piano, tais padrões foram aplicados e ressignificados por meio da improvisação, da escuta sensível e da sincronia afetiva estabelecida entre a professora e as crianças. Esse encontro de musicalidades (da professora com a criança) possibilitou que a comunicação emergisse de modo espontâneo e significativo, ainda que em formas verbais, não verbais ou pré-linguísticas.

Esses resultados corroboram as evidências de Nordoff e Robbins (2007) e Freire (2021), que demonstram que as experiências musicais improvisacionais estimulam a reciprocidade, o engajamento e a expressão emocional de crianças autistas. As vocalizações espontâneas e a intencionalidade comunicativa observadas nos relatos das famílias — e confirmadas pelas escalas IMTAP, DEMUCA e ABFW — revelam o potencial da música como mediadora da comunicação.

3.3.2. Desenvolvimento de habilidades musicais

A análise qualitativa integrada dos relatos dos familiares dos Grupos 1 (G1) e 2 (G2) evidenciou mudanças significativas no desenvolvimento das habilidades musicais das crianças após a intervenção com o piano. Os dados apontam que a experiência musical, mediada por uma prática de escuta sensível e atividades significativas respeitando as singularidades de cada criança, favoreceu a vocalização melódica, a expressividade criativa, escuta atenta e o senso rítmico, compondo um quadro de evolução musical associado à ampliação das competências cognitivas e emocionais.

Tanto no G1 quanto no G2, observou-se o surgimento de vocalizações melódicas e tentativas de imitação de sons musicais, especialmente durante os momentos de improvisação ou repetição de canções. As mães relataram que as crianças começaram a cantarolar trechos, entoar sílabas e vocalizar espontaneamente, transformando o som em um meio de comunicação e expressão. Um outro ponto recorrente nos relatos foi a emergência da criatividade musical. As famílias descreveram que, com o passar das aulas, as crianças começaram a improvisar melodias, criar canções.

Essas manifestações confirmam os avanços na Comunicação Expressiva e Receptiva, nos subdomínios Cantando–Vocalizando (G1) e Vocalização Espontânea (G2) da Escala

IMTAP, e na categoria Percepção e Exploração Sonora da Escala DEMUCA, evidenciando o entrelaçamento entre o desenvolvimento musical e comunicativo. A vocalização musical surge, portanto, como um elo entre som e linguagem, antecipando e fortalecendo o desenvolvimento da fala funcional (Papoušek, 1996; Trevarthen, 1999). Já os processos criativos, evidenciados por meio do canto espontâneo, demonstram sinal amadurecimento musical em que as inflexões vocais de tornam intencionais e auto expressivas (Scott, 2017; Parizzi, 2009).

Um dos aspectos destacados nos relatos familiares foi o aperfeiçoamento da escuta direcionada e da percepção sonora. As famílias observaram que as crianças passaram a reconhecer sons, reagir a variações de timbre e identificar padrões rítmicos e melódicos com maior precisão, demonstrando avanços perceptivos e atencionais. Essa evolução qualitativa reflete os progressos quantitativos evidenciados em duas categorias da Escala DEMUCA — *Percepção–Exploração Sonora* e *Percepção–Exploração Rítmica* —, bem como no subdomínio Fundamentos Musicais, pertencente ao Domínio Comunicação Receptiva da Escala IMTAP.

Os relatos apontam que as crianças demonstraram entusiasmo e prazer durante as aulas, esperando pelos encontros e manifestando satisfação ao tocar. Esse engajamento afetivo foi interpretado pelas famílias como um indicador de bem-estar e de vínculo estabelecido por meio da experiência musical. Essas evidências reforçam a importância da motivação intrínseca e da relação lúdica afetiva com o piano, elementos que sustentam a aprendizagem musical na infância e contribuem para o desenvolvimento socioemocional (Freire, 2019; Gordon, 2000).

No campo do desenvolvimento musical, autores como Delalande (2013), Brito (2015) e Gordon (2000) destacam que o aprendizado musical se inicia pela exploração sonora e corporal, antecedendo o domínio técnico e formal. Essa concepção converge com os relatos parentais que ressaltam o prazer, o interesse e a autonomia das crianças durante as aulas, nas quais o piano foi percebido não apenas como instrumento, mas como espaço de acolhimento, experimentação, descoberta e autoexpressão.

Essa perspectiva dialoga com a pedagogia do encantamento (Alves, 2014) e com a abordagem experiencial (Dewey, 1979), que compreendem o aprendizado como vivência estética e emocional, em que não apenas cognitiva a experiência sensível precede e fundamenta o desenvolvimento cognitivo.

Em síntese, a triangulação dos dados quantitativos e qualitativos demonstra que o piano, ao ser utilizado como recurso pedagógico e expressivo, integra cognição, afetividade e a interação social, permitindo que as crianças expressem suas subjetividades “do jeito delas”. Nesse contexto, a música favoreceu não apenas o desenvolvimento de habilidades específicas,

mas possibilitou que as crianças experimentassem formas genuínas e autênticas de diálogo, encontro e pertencimento, configurando-se como uma prática sensível, inclusiva e transformadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciaram que o piano como instrumento musicalizador pode contribuir significativamente para o desenvolvimento musical e sociocomunicativo de crianças com TEA. As análises quantitativas e qualitativas revelaram avanços em aspectos como atenção compartilhada, percepção auditiva, expressão emocional, comunicação intencional e engajamento musical, confirmando o potencial da música como mediadora de processos expressivos e relacionais.

Entretanto, é preciso interpretar os resultados de forma criteriosa, reconhecendo que múltiplas variáveis podem ter interferido nos resultados obtidos. Um aspecto relevante refere-se à experiência da professora responsável pelas intervenções. No início da pesquisa, a docente tinha pouca experiência em ministrar aulas de piano para crianças autistas dessa faixa etária. Essa experiência foi sendo fortalecida ao longo do processo, por meio da prática, da observação e da reflexão pedagógica contínua. Assim, é plausível supor que o amadurecimento profissional e a ampliação da sensibilidade docente tenham contribuído para aprimorar a mediação musical, impactando positivamente tanto os resultados musicais quanto os sociocomunicativos das crianças.

Outro elemento de destaque foi a presença de duas acadêmicas da musicoterapia, que ofereceram suporte especializado durante as intervenções. Essa atuação colaborativa possibilitou uma abordagem mais integrada e interdisciplinar, ampliando o olhar sobre as respostas musicais, emocionais e comunicativas das crianças. A parceria entre a professora e as musicoterapeutas fortaleceu o caráter relacional das aulas, aprimorando a sensibilidade na escuta e o vínculo estabelecido com as crianças.

Além dessas variáveis, é importante considerar a heterogeneidade inerente ao espectro. O autismo manifesta-se de formas distintas, com ampla variação de comportamentos, habilidades e interesses. Essa diversidade foi reconhecida desde a avaliação inicial, e os planos de aula foram elaborados com base nas características e preferências individuais de cada criança, respeitando suas singularidades e modos próprios de interação com o fazer musical. A proposta pedagógica adotada, inspirada na abordagem centrada na criança, priorizou a liberdade expressiva, a musicalidade espontânea e a autenticidade do gesto musical — um princípio

sintetizado na ideia de permitir que cada uma “tocasse do seu jeito”, respeitando as singularidades.

Dessa forma, reconhece-se que os avanços observados decorreram de um processo relacional e dinâmico, no qual a experiência pedagógica, as características das crianças e a natureza sensível da prática musical se entrelaçaram. O piano, por sua estrutura sonora, tátil e previsível, atuou como um mediador entre som e gesto, entre o emocional e o cognitivo, criando oportunidades de expressão e comunicação que ultrapassaram o campo estritamente musical.

Em síntese, os achados deste estudo reafirmam o potencial da música — e do piano em particular — como instrumento que pode favorecer o desenvolvimento musical e sociocomunicativo de crianças autistas. Além disso, destaca-se a importância do estabelecimento de vínculos afetivos, da qualidade da relação educativa e da trajetória de amadurecimento docente, dimensões indissociáveis desse processo. Ensinar e aprender música, nesse contexto, configurou-se como uma experiência compartilhada de crescimento, na qual a escuta, a sensibilidade e o respeito às diferenças compuseram a verdadeira harmonia do trabalho realizado.

Agradecimentos

Às crianças participantes dessa pesquisa e aos seus familiares pela confiança e dedicação. Aos colaboradores deste estudo — as fonoaudiólogas Letícia Viana e Patrícia Jorge, os educadores musicais Luiz Felipe Gomes e Gabriela Ferraz, as musicoterapeutas Natália Nunes e Kassia Emmerich, os estatísticos Henrico Reis Barbosa e Renan Wenzel — pela parceria e dedicação nas etapas de avaliação e análise de dados.

Financiamento:

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

ALVES, Rubem. *Ostra Feliz não faz pérola*. 2 edição. São Paulo, Editora Planeta, 2014.

BARROS, Cláudia Gonçalves Carvalho; MOURA, Natália Barbosa Chagas Brescia; PEREIRA, Letícia Viana; FERREIRA, Patrícia Reis. Aspectos Fonoaudialógicos. In: CAMARGOS JR., Walter (Org.). *Intervenção Precoce no Autismo: Guia Multidisciplinar de Zero a 4 anos*. 1ª ed., Artesã Editora Ltda., 2017.p.81-99.

BAXTER, H. T.; BERGHOFER, J. A.; MACEWAN, L.; NELSON, J.; PETERS, K.; ROBERTS, P. *The Individualized music therapy assessment profile: IMTAP*. London, Jessica Kingsley Publishers, 2007.

BERGER, Dorita S. *Kids, music 'n' autism: bringing out the music in your child*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2015.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2015.

CRESWELL, John W. *Pesquisa de métodos mistos*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DANCEY, Christine; REIDY, John. *Estatística sem matemática para psicologia* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 2006.

DELALANDE, François. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet/Chastel, 2013.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Companhia Editora Nacional. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo, 1979.

FERNANDES F. D. Pragmática. In: ANDRADE C. R.; BEFI-LOPES D. M.; FERNANDES F. D.; WERTZNER H. F. (editors.). *ABFW - Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. 2. ed. rev. ampl. e atual. Barueri: Pró-Fono: 2004, p. 77-89.

FLOHR, J., TREVARTHEN, C. Music learning in childhood: Early developments of a musical and body. In W. Gruhn & F. Rauscher (eds.), *Neurosciences in music pedagogy* (pp. 53–100). New York: Nova Biomedical Books. (2008).

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

FREIRE, Marina; MARTELLI, Jessica; SAMPAIO, Renato; PARIZZI, Betânia. Validação da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA): análise semântica, interexaminadores, consistência interna e confiabilidade externa. *Opus*, Vol. 25, n. 3, 2019, p.158-187.

GERETSEGGER, M., ELEFANT, C., MÖSSLER, K. A., & GOLD, C. Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (6). 2014.

GUIMARÃES, L. S. P.; HIRAKATA, V. N. Uso do modelo de estimacões generalizadas na análise de dados longitudinais. *Revista HCPA*. Vol. 32, n. 4, 2012, p. 503-511.

GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HARGREAVES, David J. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

KATER, Carlos. Encontro com Koellreutter. In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (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.

KRUEGER, Richard; CASEY, Mary Anne. *Focus Groups: A Practical Guide For Applied Research*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

KUPFERSTEIN, Henny; RANCER, Susan. *Perfect Pitch in the key of Autism*. A guide for Educators, Parents, and the musically gifted. iUniverse, 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber – *Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEVITIN, Daniel J. *This is your brain on music: the science of a human obsession*. New York: Dutton, 2006.

LIANG, K. Y.; ZEGER, S. L. Longitudinal data analysis using generalized linear models. *Biometrik*, Vol. 73, n. 1, 1986, p. 13-22.

LOPES, R. P.; BEFI-LOPES, D. M.; VIEIRA, M.; CÁCERES, A. M. Tempo de análise da pragmática em crianças com alteração específica de linguagem. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 192–194, 2011.

MALLOCH, Stephen. Mothers and Infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, Special Issue, p. 29-57, 1999/2000.

MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. Musicality: Communicating the vitality and interests in life. In: MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn (Org): *Communicative Musicality: exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press, 2009, 1-11.

MCCULLAGH, P.; NELDER, J. A. *Generalized Linear Models*. London: CRC press, 1989.

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: NEVES, Maria Teresa; MALAQUIAS-ALVES, Fabrício; PARIZZI, Betânia; BROOCK, Angelita; FREIRE, Marina (Org). *Anais Seminário Internacional de Educação Musical Infantil: A arte na infância na perspectiva da Companhia de Música Teatral de Portugal*. Belo Horizonte, Escola de Música da UFMG, 2023a.

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, 2023b.

NORDOFF, Paul; ROBBINS, Clive. *Creative music therapy: a guide to fostering clinical musicianship*. 2. ed. Gilsum, NH: Barcelona Publishers, 2007.

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 and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2013.

OLIVEIRA, Gleisson 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, 2015.

OLIVEIRA, Gleisson Carmo. *Relações entre Educação Musical Especial e o Desenvolvimento de Comunicação Social em Crianças Autistas*. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 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; FREIRE, Marina; PARIZZI, Betânia. Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo – Escala DEMUCA. In: OLIVEIRA, Gleisson; FREIRE, Marina; PARIZZI, Betânia; SAMPAIO, Renato. *Música e Autismo: Ideias em contraponto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

OLIVEIRA, Gleisson; 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.

PAPOUSEK, H. Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In: DELIËGE I & SLOBODA J. (Org). *Musical Beginnings: origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press. 1996, p. 37-55.

PARIZZI, Betânia. O Piano ao alcance da primeira infância. In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Diana (Orgs). *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.

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.

PARLATO-OLIVEIRA, E. M. P.; PEREIRA, L. V. Influência do entorno familiar no desempenho comunicativo de crianças com síndrome de Down. *Revista CEFAC*, Vol. 17, n. 1, 2015, p. 177-183.

PONTES, Vânia Eger. *Técnicas expandidas: um estudo de relações entre comportamento postural e desempenho pianístico sob o ponto de vista da ergonomia*. 135p. Dissertação (Mestrado em performance) – UDESC, Florianópolis, 2010.

SACKS, Oliver. *Musicophilia: tales of music and the brain*. New York: Alfred A. Knopf, 2007.

SAMPIERI, R. H. et al. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

SILVA, A. M. *Tradução para o português brasileiro e validação da escala Individualized Music Therapy Assessment Profile (IMTAP) para uso no Brasil*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Alexandre Mauat da; GATTINO, Gustavo Schultz; ARAUJO Gustavo Andrade de; MARIATH, Luiza Monteavaro; RIESGO, Rudimar dos Santos; SCHULER-FACCINI, Lavinia. Tradução para o português brasileiro e validação da escala Individualized Music Therapy Assessment Profile (IMTAP) para uso no Brasil. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, Ano XV, nº 14, 2013, p. 67–80.

SOARES, Júlio Cesar Pamplona. *Educação musical e autismo: concepções e ações docentes no Projeto Musicalização Infantil de Blumenau/SC*. 2023. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SOLMS, Mark. *The brain and the inner world: an introduction to the neuroscience of subjective experience*. New York: Other Press, 2006.

SOO, Wei Sam. *Exploring the application of the sounds of intent music-developmental framework for children on the autism spectrum with severe or profound and multiple learning difficulties in relation to piano pedagogy*. Doctoral Thesis. University of Roehampton, 2019.

SOUZA, R. F. O que é um estudo clínico randomizado? *Revista Medicina* (Ribeirão Preto), Vol. 42, n. 1, 2009, p. 3-8.

SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.

SILARAT, C. *Investigating piano teachers' perceived effect of Autistic traits on Autistic students' musical skills*. Dissertation (Master in Education) – University of Cambridge, Cambridge, 2020.

SILARAT, C. Piano lessons: fostering Theory of Mind in ASD through imitation. *International Journal of Disability, Development and Education*, p. 1-15, July 2021.

TREVARTHEN, Colwyn. Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, Special Issue, p. 155–215, 1999.

WIGRAM, Tony. *Indications in music therapy: evidence from assessment and clinical research*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.

WIGRAM, Tony; GOLD, Christian. Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. *Child: Care, Health and Development*, v. 38, n. 5, p. 567–581, 2012.

APÊNDICE

1. Análises Comparativas do Desenvolvimento Musical e Sociocomunicativo intragrupo

A análise dos dados apresentados nas tabelas indicam que foram identificados progressos significativos no Grupo 1 (Experimental) entre as avaliações T1 e T2, e no Grupo 2 (Controle) entre T2 e T3, com valores de p inferiores a 0,05, evidenciando significância estatística. Em algumas análises também foram identificados progressos relacionados ao Grupo 1 (Fase *Follow up*) entre as avaliações T2 e T3, e, Grupo 2 (Fase Controle) entre as avaliações T1 e T2.

1.1. Escala DEMUCA

Escala DEMUCA	Grupo	Comparação	Diferença	EP	Estatística t	Valor p
Comportamentos Restritivos -Total	G1	T2/T1	2,25	1,19	1,89	0,1009
Comportamentos Restritivos -Total	G1	T3/T2	0,43	0,48	0,89	0,4072
Comportamentos Restritivos -Total	G2	T2/T1	1,57	1,09	1,44	0,1988
Comportamentos Restritivos -Total	G2	T3/T2	2,13	0,77	2,77	0,0276
Interação Social - Cognição - Total	G1	T2/T1	2,63	0,73	3,59	0,0088
Interação Social - Cognição - Total	G1	T3/T2	0,29	1,02	0,28	0,7882
Interação Social - Cognição - Total	G2	T2/T1	1,86	1,14	1,63	0,1553
Interação Social - Cognição - Total	G2	T3/T2	3,75	0,98	3,84	0,0064
Percepção Exploração Rítmica - Total	G1	T2/T1	7,88	1,62	4,86	0,0018
Percepção Exploração Rítmica - Total	G1	T3/T2	0,29	1,36	0,21	0,8403
Percepção Exploração Rítmica - Total	G2	T2/T1	3,14	2,19	1,44	0,2007
Percepção Exploração Rítmica - Total	G2	T3/T2	6,38	1,70	3,75	0,0072
Percepção Exploração Sonora - Total	G1	T2/T1	5,00	1,45	3,44	0,0108
Percepção Exploração Sonora - Total	G1	T3/T2	2,14	0,51	4,21	0,0056
Percepção Exploração Sonora - Total	G2	T2/T1	3,29	1,39	2,36	0,0563
Percepção Exploração Sonora - Total	G2	T3/T2	3,63	1,49	2,44	0,0449
Exploração Vocal -Total	G1	T2/T1	1,25	0,62	2,02	0,0835
Exploração Vocal -Total	G1	T3/T2	-1,43	0,87	-1,64	0,1513
Exploração Vocal -Total	G2	T2/T1	1,43	1,78	0,80	0,4539
Exploração Vocal -Total	G2	T3/T2	1,75	0,77	2,26	0,0581

Apêndice A. Escala DEMUCA - Análise Comparativa do desenvolvimento musical e sociocomunicativo intragrupo.

A análise estatística intragrupo da Escala DEMUCA, indicou a presença de diferenças significativas em algumas funções avaliadas. O Grupo 1 (G1) apresentou desenvolvimento

significativo em três categorias (Interação social-Cognição; Percepção Exploração rítmica; Percepção- Exploração sonora) ao término da fase experimental (T2).

O Grupo 2 (G2), por sua vez, demonstrou desenvolvimento nas mesmas categorias observadas no G1, além de apresentar ganhos adicionais também na categoria Comportamentos Restritivos, durante sua fase experimental (T3).

Na fase *Follow up*, o Grupo 1 evidenciou desenvolvimento significativo na categoria Percepção Exploração Vocal, enquanto o Grupo 2, atuando como grupo Controle (T2 para T1), não apresentou progressos estaticamente significativos.

1.2.Escala IMTAP

IMTAP - Subdomínio	Grupo	Comparação	Diferença	EP	Estatística t	Valor p
Fundamentos	G1	T2/T1	7,75	1,92	4,03	0,0050
Fundamentos	G1	T3/T2	-0,14	0,51	-0,28	0,7882
Fundamentos	G2	T2/T1	1,57	1,38	1,14	0,2975
Fundamentos	G2	T3/T2	5,13	0,77	6,69	0,0003
Seguindo instruções	G1	T2/T1	5,00	1,51	3,31	0,0130
Seguindo instruções	G1	T3/T2	0,57	0,75	0,76	0,4758
Seguindo instruções	G2	T2/T1	0,00	0,90	0,00	1,0000
Seguindo instruções	G2	T3/T2	4,13	0,81	5,08	0,0014
Mudanças Musicais	G1	T2/T1	14,63	4,21	3,47	0,0104
Mudanças Musicais	G1	T3/T2	-1,00	3,13	-0,32	0,7603
Mudanças Musicais	G2	T2/T1	2,71	1,74	1,56	0,1702
Mudanças Musicais	G2	T3/T2	12,63	3,15	4,01	0,0051
Cantando-Vocalizando	G1	T2/T1	22,63	7,11	3,18	0,0155
Cantando-Vocalizando	G1	T3/T2	-18,29	8,91	-2,05	0,0859
Cantando-Vocalizando	G2	T2/T1	0,71	1,48	0,48	0,6455
Cantando-Vocalizando	G2	T3/T2	8,50	3,96	2,15	0,0687
Ritmo	G1	T2/T1	6,38	1,74	3,66	0,0081
Ritmo	G1	T3/T2	0,71	0,71	1,00	0,3559
Ritmo	G2	T2/T1	0,86	0,77	1,11	0,3078
Ritmo	G2	T3/T2	5,25	0,73	7,23	0,0002
Comunicação Receptiva Total	G1	T2/T1	56,38	13,64	4,13	0,0044
Comunicação Receptiva Total	G1	T3/T2	-18,14	9,68	-1,87	0,1100
Comunicação Receptiva Total	G2	T2/T1	5,86	5,00	1,17	0,2856
Comunicação Receptiva Total	G2	T3/T2	35,63	7,09	5,02	0,0015

Apêndice B. Escala IMTAP Domínio Comunicação receptiva. Análise Comparativa do desenvolvimento musical e sociocomunicativo intragrupo.

A análise estatística intragrupo da Escala IMTAP – Domínio Comunicação Receptiva – indicou diferenças significativas em algumas funções avaliadas. O Grupo 1 (G1) apresentou

desenvolvimento significativo nos subdomínios (Fundamentos, Seguindo Instruções, Mudanças Musicais, Ritmo, Cantando-Vocalizando), ao término da fase experimental (T2).

O Grupo 2 (G2), por sua vez, demonstrou desenvolvimento nos mesmos subdomínios observados no G1, com exceção do subdomínio Cantando-Vocalizando, durante sua fase experimental (T3).

No Domínio Comunicação Receptiva da Escala IMTAP, não houve diferenças significativas nas participações *Follow up* (G1) e Controle (G2).

IMTAP- Subdomínio	Grupo	Comparação	Diferença	EP	Estatística t	Valor p
Fundamentos	G1	T2/T1	2,88	1,53	1,88	0,1021
Fundamentos	G1	T3/T2	0,71	1,13	0,63	0,5499
Fundamentos	G2	T2/T1	0,43	0,69	0,63	0,5546
Fundamentos	G2	T3/T2	4,75	1,35	3,53	0,0096
Comunicação Não Vocal	G1	T2/T1	1,88	1,91	0,98	0,3596
Comunicação Não Vocal	G1	T3/T2	0,29	0,47	0,60	0,5686
Comunicação Não Vocal	G2	T2/T1	1,14	0,86	1,33	0,2308
Comunicação Não Vocal	G2	T3/T2	4,00	0,82	4,86	0,0018
Vocalização	G1	T2/T1	4,63	2,21	2,09	0,0748
Vocalização	G1	T3/T2	-6,57	2,47	-2,66	0,0374
Vocalização	G2	T2/T1	1,14	0,99	1,16	0,2906
Vocalização	G2	T3/T2	3,50	1,18	2,97	0,0209
Vocalização Espontânea	G1	T2/T1	2,75	1,84	1,49	0,1786
Vocalização Espontânea	G1	T3/T2	-2,29	1,58	-1,44	0,1992
Vocalização Espontânea	G2	T2/T1	-0,43	0,78	-0,55	0,6036
Vocalização Espontânea	G2	T3/T2	2,88	0,77	3,75	0,0071
Verbalização	G1	T2/T1	1,25	0,88	1,42	0,1991
Verbalização	G1	T3/T2	-2,43	1,31	-1,86	0,1125
Verbalização	G2	T2/T1	1,14	0,88	1,29	0,2438
Verbalização	G2	T3/T2	2,63	0,92	2,84	0,0251
Comunicação Relacional	G1	T2/T1	6,88	2,93	2,35	0,0514
Comunicação Relacional	G1	T3/T2	-0,14	1,92	-0,07	0,9431
Comunicação Relacional	G2	T2/T1	0,57	0,61	0,93	0,3863
Comunicação Relacional	G2	T3/T2	4,38	1,83	2,39	0,0483
Idiossincrasias vocais	G1	T2/T1	6,25	2,32	2,69	0,0309
Idiossincrasias vocais	G1	T3/T2	-0,14	0,34	-0,42	0,6891
Idiossincrasias vocais	G2	T2/T1	1,29	1,70	0,76	0,4782
Idiossincrasias vocais	G2	T3/T2	4,38	2,15	2,04	0,0809
Comunicação Expressiva Total	G1	T2/T1	26,50	9,14	2,90	0,0230
Comunicação Expressiva Total	G1	T3/T2	-10,57	5,93	-1,78	0,1250
Comunicação Expressiva Total	G2	T2/T1	5,29	2,10	2,52	0,0456
Comunicação Expressiva Total	G2	T3/T2	26,50	4,94	5,37	0,0010

Apêndice C. Escala IMTAP Domínio Comunicação Expressiva. Análise Comparativa do desenvolvimento musical e sociocomunicativo intragrupo.

A análise estatística intragrupo da Escala IMTAP – Domínio Comunicação Expressiva – indicou diferenças significativas em alguns dos domínios avaliados. O Grupo 1 (G1) apresentou desenvolvimento significativo no subdomínios Idiossincrasias Vocais ao término da fase experimental (T2).

O Grupo 2 (G2), por sua vez, demonstrou desenvolvimento nos subdomínios Fundamentos, Comunicação não vocal, Vocalização, Vocalização Espontânea, Verbalização, Comunicação Relacional, durante sua fase experimental (T3).

Na fase *Follow up*, o Grupo 1 evidenciou desenvolvimento significativo no subdomínio Vocalização, enquanto o Grupo 2, atuando como grupo Controle (T2 para T1), não apresentou progressos estaticamente significativos.

1.3.Escala ABFW – Teste de Pragmática

Escala ABFW - Teste de Pragmática	Grupo	Comparação	Diferença	EP	Estatística t	Valor p
Função comunicativa reconhecimento do outro	G1	T2/T1	3,00	2,20	1,37	0,2141
Função comunicativa reconhecimento do outro	G1	T3/T2	-4,43	2,63	-1,69	0,1427
Função comunicativa reconhecimento do outro	G2	T2/T1	0,43	0,78	0,55	0,6036
Função comunicativa reconhecimento do outro	G2	T3/T2	-1,00	0,60	-1,67	0,1382
Função comunicativa expressão de protesto	G1	T2/T1	-2,75	1,90	-1,45	0,1904
Função comunicativa expressão de protesto	G1	T3/T2	0,00	0,22	0,00	1,0000
Função comunicativa expressão de protesto	G2	T2/T1	-0,57	0,72	-0,79	0,4571
Função comunicativa expressão de protesto	G2	T3/T2	-0,25	0,31	-0,80	0,4512
Função de protesto	G1	T2/T1	-2,50	1,30	-1,93	0,0950
Função de protesto	G1	T3/T2	-0,71	0,36	-1,99	0,0941
Função de protesto	G2	T2/T1	2,14	1,49	1,44	0,1996
Função de protesto	G2	T3/T2	-2,38	0,86	-2,75	0,0286
Função performativa	G1	T2/T1	0,00	0,00		
Função performativa	G1	T3/T2	0,29	0,29	1,00	0,3559
Função performativa	G2	T2/T1	0,00	0,00		
Função performativa	G2	T3/T2	0,00	0,00		
Função comunicativa de pedido de rotina social	G1	T2/T1	0,25	0,25	1,00	0,3506
Função comunicativa de pedido de rotina social	G1	T3/T2	-0,29	0,29	-1,00	0,3559
Função comunicativa de pedido de rotina social	G2	T2/T1	0,57	0,43	1,33	0,2308
Função comunicativa de pedido de rotina social	G2	T3/T2	0,75	0,45	1,66	0,1419
Função comunicativa de comentário	G1	T2/T1	0,00	1,21	0,00	1,0000
Função comunicativa de comentário	G1	T3/T2	-3,86	2,84	-1,36	0,2233
Função comunicativa de comentário	G2	T2/T1	3,00	1,53	1,96	0,0972
Função comunicativa de comentário	G2	T3/T2	-2,00	1,12	-1,79	0,1168
Função comunicativa de pedido de ação	G1	T2/T1	-1,75	1,32	-1,33	0,2264

Função comunicativa de pedido de ação	G1	T3/T2	-0,86	0,34	-2,52	0,0453
Função comunicativa de pedido de ação	G2	T2/T1	0,57	0,75	0,76	0,4758
Função comunicativa de pedido de ação	G2	T3/T2	0,13	0,48	0,26	0,8018
Função comunicativa de jogo compartilhado	G1	T2/T1	5,00	1,39	3,60	0,0087
Função comunicativa de jogo compartilhado	G1	T3/T2	-6,14	4,17	-1,47	0,1908
Função comunicativa de jogo compartilhado	G2	T2/T1	-3,29	3,07	-1,07	0,3254
Função comunicativa de jogo compartilhado	G2	T3/T2	6,13	1,30	4,71	0,0022
Função comunicativa de nomeação	G1	T2/T1	0,00	0,38	0,00	1,0000
Função comunicativa de nomeação	G1	T3/T2	-0,29	0,29	-1,00	0,3559
Função comunicativa de nomeação	G2	T2/T1	0,29	0,29	1,00	0,3559
Função comunicativa de nomeação	G2	T3/T2	0,75	0,62	1,21	0,2654
Função comunicativa exploratória	G1	T2/T1	-1,50	0,76	-1,98	0,0876
Função comunicativa exploratória	G1	T3/T2	-0,14	0,14	-1,00	0,3559
Função comunicativa exploratória	G2	T2/T1	-0,71	0,87	-0,83	0,4406
Função comunicativa exploratória	G2	T3/T2	-0,63	0,56	-1,11	0,3052
Função comunicativa de jogo	G1	T2/T1	-0,75	0,53	-1,43	0,1970
Função comunicativa de jogo	G1	T3/T2	-0,14	0,67	-0,21	0,8382
Função comunicativa de jogo	G2	T2/T1	-2,43	2,59	-0,94	0,3846
Função comunicativa de jogo	G2	T3/T2	-1,13	1,53	-0,74	0,4857

Apêndice D. Escala ABFW – Teste de Pragmática. Análise Comparativa do desenvolvimento sociocomunicativo intragrupo.

A análise estatística intragrupo do Teste de Pragmática – ABFW apontou que houve diferença significativa em 3 das 20 funções contempladas pelo teste, sendo que o Grupo 1 apresentou desenvolvimento em duas funções (Função comunicativa de pedido de ação e Função Comunicativa de jogo compartilhado) e o Grupo 2 apresentou desenvolvimento em duas funções (Função de protesto e Função comunicativa de jogo compartilhado).

Teste de Pragmática – ABFW não apontou diferenças significativas nas participações *Follow up* (G1) e Controle (G2).

3. Discussão Geral

DISCUSSÃO GERAL

A presente tese apresentou cinco estudos independentes, que investigaram sob diferentes perspectivas, as interfaces entre educação musical, piano e autismo com ênfase em crianças de 03 a 05 anos, cumprindo assim, o objetivo principal traçado para a pesquisa e seus respectivos objetivos específicos:

O Estudo 1, *O Ensino do Piano e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão sistemática*, inaugurou o percurso investigativo ao mapear a produção científica sobre o tema em bases de dados nacionais e internacionais. Foram identificados quinze trabalhos relevantes, distribuídos entre estratégias pedagógicas e relatos de experiências. O estudo constatou a escassez de pesquisas específicas sobre o ensino de piano para pessoas com TEA, especialmente no Brasil, revelando ausência de estudo relacionado a crianças autistas menores de 05 anos, e destacou a importância da flexibilidade e da sensibilidade docente para adaptar o ensino às necessidades singulares de cada aluno. A revisão reafirmou o piano como instrumento adequado para crianças autistas por sua organização visual, previsibilidade sonora, podendo servir como potencial canal de comunicação para crianças não verbais, o que serviu de fundamentação para as etapas subsequentes da pesquisa.

No Estudo 2, *Musicalidade Originária e Autismo: múltiplas vias de comunicação*, o olhar se volta à dimensão comunicativa da música como linguagem humana primária. A partir de dois estudos de caso com crianças autistas não verbais, o trabalho investigou como a musicalidade originária – anterior à linguagem verbal – se manifesta nas interações entre criança e professora, o que chamamos de “encontro de musicalidades”. As análises evidenciaram que os gestos, os sorrisos, as vocalizações e as improvisações constituíram vias expressivas genuínas de vínculo, afeto e organização subjetiva, revelando outras formas possíveis de comunicação. O piano, nesse contexto, atuou como mediador sensorial e afetivo que despertou atenção, emoção e diálogo – mesmo na ausência da fala – em uma atitude de companheirismo musical entre os envolvidos.

O Estudo 3, *O Piano ao Alcance da Criança Autista: contribuições pedagógicas para a prática docente*, dá continuidade ao percurso, apresentando uma reflexão fundamentada na experiência docente com as dezesseis crianças autistas de três a cinco anos, participantes da pesquisa, durante as aulas de piano. O foco recai sobre as estratégias pedagógicas que potencializaram o desenvolvimento musical e sociocomunicativo desse público. Foram propostas atividades fundamentadas na abordagem centrada na criança, com ênfase na improvisação, na ludicidade, na escuta e valorização das respostas espontâneas. As observações

revelaram progressos na atenção compartilhada, na imitação, na criação e na expressão emocional, reforçando a importância de uma atuação docente sensível. O estudo traduz teoria em prática, oferecendo contribuições concretas para o ensino inclusivo do piano e para a formação de professores na área da educação musical especial.

Desdobrando-se do artigo anterior, o Estudo 4, *Crianças Autistas em Minhas Aulas de Música! E agora?*, amplia o alcance da pesquisa ao refletir sobre a formação e atuação do professor de música. O trabalho busca responder às dúvidas e inseguranças de professores que atuam na educação básica diante da inclusão de alunos autistas em suas turmas. São propostas estratégias pedagógicas acessíveis, baseadas na escuta, na observação e na valorização do potencial expressivo de cada criança. Destaca-se a importância da empatia, da colaboração entre professores, terapeutas e familiares e da criação de ambientes estruturados e afetivos. O estudo ofereceu um guia reflexivo e prático, incentivando uma postura acolhedora e propositiva dos educadores frente à diversidade, contribuindo para a consolidação de uma pedagogia musical inclusiva.

Por fim, o Estudo 5, *Tocando do Jeito Delas: o desenvolvimento musical e sociocomunicativo de crianças autistas em aulas de piano – uma análise quantitativa e qualitativa*, integra e valida empiricamente os achados anteriores. Combinando métodos quantitativos e qualitativos, o estudo avalia os efeitos de quinze aulas de piano sobre o desenvolvimento musical e sociocomunicativo das crianças participantes, comparando resultados antes e depois da intervenção, além de um acompanhamento após seis meses. As análises quantitativas e qualitativas confirmaram que o ensino musical sistematizado, tendo o piano como instrumento musicalizador, potencializou habilidades cognitivas, emocionais e comunicativas.

De forma integrada, os cinco estudos ofereceram um percurso coerente e progressivo: do levantamento teórico (Estudo 1) à comprovação empírica (Estudo 5), da escuta sensível (Estudo 2) à ação pedagógica (Estudos 3 e 4). Juntos, eles construíram o eixo conceitual da tese — o piano como instrumento musicalizador e mediador de interação social —, demonstrando que o fazer musical, quando conduzido de forma intencional e afetiva, considerando as singularidades das crianças “*Tocando do jeito delas*” pode abrir um caminho ímpar de expressão.

Ao delinear a pesquisa “Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com TEA” acreditamos, desde o início, que a sensibilidade (artística) expressiva possibilitada pelo instrumento e em torno dele 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!

Mesmo que os resultados da presente Tese não possam ser generalizados para essa população devido ao pequeno número de participantes da pesquisa (16 crianças), os resultados apresentados evidenciaram ganhos positivos nas habilidades musicais e sociocomunicativas durante e após as intervenções musicais utilizando o piano. Desse modo, incentivamos professores a desenvolverem práticas que utilizem o piano como instrumento musicalizador junto a crianças autistas na primeira infância, uma vez que um trabalho sensível e consistente, que acolha as singularidades e estimule a livre expressão por meio de um fazer musical lúdico e centrado em seus interesses, proporcionará avanços significativos no desenvolvimento musical e em aspectos sociocomunicativos que perdurarão por toda a vida.

Posto que esta Tese não teve a pretensão de esgotar o tema investigado, as discussões trazidas pelos cinco estudos também levantaram importantes perspectivas futuras. Dentre elas, destacamos algumas sugestões para próximas pesquisas:

- Atualizar a revisão de literatura sobre o tema, realizando também buscas em outras bases de dados e seguindo normas específicas de revisão sistemática de literatura;
- Avaliar o desenvolvimento musical e sociocomunicativo individual de cada uma das 16 crianças do Estudo 5, por meio de estudo de caso independente, investigando qualitativamente esses parâmetros por meio da Escala DEMUCA e descrevendo as estratégias metodológicas utilizadas;
- Realizar análises quantitativas semelhantes às realizadas no presente trabalho (Estudo 5), com um número maior de participantes a partir de intervenções similares, para validar e trazer fatores estatísticos ainda mais significativos do que aqui encontrados.

Encerrando esta discussão, a trajetória aqui apresentada revela que o fazer musical pode se constituir como via de desenvolvimento musical e sociocomunicativo de crianças autistas. As reflexões que se seguem, nas Considerações Finais, ampliam esse olhar, trazendo a dimensão vivencial e afetiva que permeou todo o processo investigativo.

4. Considerações Finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo” emergiu de minhas inquietações pessoais e profissionais acerca da prática docente no ensino de piano. Ao investigar a produção científica sobre o binômio “Piano e Autismo”, constatou-se uma expressiva escassez de estudos, apesar do crescente interesse de pesquisadores pela temática e a lacuna existente no que se refere ao ensino de piano na primeira infância. Outro aspecto relevante identificado foi que apenas uma pesquisa analisada contemplava a avaliação do desenvolvimento musical por meio de um instrumento específico da área, além de utilizar o piano como um recurso multissensorial no processo de aprendizagem musical.

Ao refletir sobre os resultados, algumas hipóteses foram levantadas para explicar tais achados: o desconhecimento de instrumentos específicos de avaliação na área de música; a formação ainda incipiente do professor para atuar com crianças pequenas no ensino de piano; a predominância de uma prática tradicional, historicamente voltada à formação de virtuosos; e o estigma social ainda associado ao instrumento.

O depoimento a seguir ilustra essa perspectiva, na percepção da mãe de uma das crianças participantes da pesquisa.

Eu nunca imaginei o piano ser abordado da forma que vocês fizeram (...) porque o piano é, de forma geral, um instrumento clássico, sério, sisudo, uma coisa assim mais elitizada, sabe? E aí foi uma coisa tão leve para as crianças. Eu, particularmente, nunca vi adotar o piano para uma criança tão pequena. (...) E achei muito bacana a abordagem... eu falei ‘oh, esse trem é diferente’, não seria só uma aula de piano, sabe? Eu fiquei realmente muito empolgada, gostei da proposta de cara! (Crisântemo, mãe de uma criança autista de 4 anos).

Como se observa no relato acima, a proposta pedagógica dessa pesquisa buscou ressignificar o modo de aproximação das crianças com o instrumento, oferecendo experiências prazerosas e significativas. O piano foi disponibilizado de forma livre, para que pudesse ser explorado pelas crianças autistas como um brinquedo, favorecendo a curiosidade, a autonomia e o encantamento. Partiu-se da premissa de que o aprendizado musical deve ser conduzido de maneira análoga ao processo de aquisição da língua materna, em que as experiências sensoriais, o prazer e a emoção antecedem a sistematização e a formação de conceitos.

“Tocando do jeito delas!” foi inspirado na primeira parte do título do livro¹ *Playing in Their Way*. Em inglês, o verbo *to play* abrange tanto o ato de brincar quanto o de tocar um instrumento musical. Desse modo, a expressão poderia ser traduzida livremente como “Brincando do jeito delas”, considerando que a ludicidade, os jogos sonoros e improvisativos nas teclas, nas cordas, na tábua de ressonância e no pedal foram elementos essenciais no processo de musicalização — tudo isso entendido aqui como o ato de “tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, resposta de índole musical (...) abrindo canais de expressão e comunicação (...) e induzindo modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos” (Gainza, 1988, p. 101).

A musicalidade originária foi atizada — não apenas a da criança autista, mas também a da professora. Dois seres musicais coexistindo e estabelecendo relações mediadas pela música, em um verdadeiro “transbordamento do ser” que emerge do encontro de musicalidades. Tal encontro só se torna possível por meio de um companheirismo musical, isto é, quando a criança autista encontra um parceiro empático e musicalmente competente com quem possa interagir.

Destaco, portanto, que as competências para atuação docente nessa pesquisa foram construídas ao longo do percurso pedagógico, por meio de reflexões constantes sobre as práticas, supervisões sistemáticas e orientações assertivas com as professoras que orientaram essa pesquisa.

As crianças autistas também me orientaram a observar, a ouvir e a ensinar de novas maneiras. Elas treinaram meu olhar e meus ouvidos, para que todas as suas potencialidades fossem percebidas e valorizadas. Assim, o processo educativo transformou-se em uma via de mão dupla, na qual ensinar e aprender se entrelaçaram continuamente.

As interações com essas crianças me desafiaram a repensar a prática docente, a flexibilizar estratégias e a reconhecer cada gesto, som ou olhar como forma legítima de comunicação e expressão musical – “do jeito delas”. Interessou-me observar, por meio de uma escuta sensível e cuidadosa, o comportamento sonoro espontâneo, as brincadeiras, os gritos, os choros, os balbucios, as vocalizações, as risadas, os gestos, a dança, as improvisações e as composições — latências criativas que, por vezes, provocaram silêncios para a contemplação da catarse da criança. ... como “toca” ou foi “tocada” pela experiência musical,

Logo, as informações obtidas por meio da avaliação inicial, aliadas à escuta sensível e à observação atenta de cada criança, possibilitaram, a partir de uma abordagem centrada na

¹ KOWALSKI, Karen Z. *Playing It Their Way: An Innovative Approach to Teaching Piano to Individuals with Physical or Mental Disabilities*. [S. l.]: MouseBox Books, 2007.

criança e exploração das potencialidades acústico-sonoras do piano, que os participantes da pesquisa alcançassem progressos tanto no desenvolvimento musical quanto no desenvolvimento sociocomunicativo, conforme apresentado nesta Tese.

À guisa de conclusão, esta tese revelou que o fazer musical, quando conduzido por uma escuta sensível, intencional e afetuosa, pode constituir-se como potente mediador do desenvolvimento musical e sociocomunicativo de crianças autistas na primeira infância. A articulação dos cinco estudos, que transitaram do mapeamento teórico à comprovação empírica, evidenciou que o piano, ao ser abordado como instrumento multissensorial e expressivo, possibilitou experiências de encontro, de criação e de comunicação — “*do jeito delas*”.

Desse modo, a tese reafirma a música como linguagem integradora, o piano como instrumento de mediação e o professor como sujeito em constante aprendizagem, que, ao ensinar, também é transformado. Que este trabalho inspire novas práticas, pesquisas e olhares sobre a educação musical inclusiva, sustentando a crença de que toda criança é, independente de um diagnóstico, em essência, musical — *Homo musicus* — e que, ao tocarmos com elas, também somos, e seremos, tocados.

Encerrando esta trajetória, registro minha eterna gratidão a todas as crianças participantes da pesquisa, com as quais aprendi muito mais do que ensinei, e aos seus familiares, pela confiança e cumplicidade ao longo do caminho.

.

Anexos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com Transtorno do Espectro Autista

Pesquisador: MARIA BETANIA PARISI FONSECA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60694322.2.0000.5149

Instituição Proponente: PRO REITORIA DE PESQUISA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.626.468

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de doutorado, na linha de “Educação Musical” do Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG e pretende investigar as consequências da Educação Musical, tendo o piano como instrumento musicalizador, no desenvolvimento musical e no desenvolvimento da interação social de crianças autistas de 03 a 05 anos. Pretende-se utilizar para a realização desse estudo o método de pesquisa do tipo misto a partir da coleta de dados quantitativos - aplicação das escalas: IMTAP (BAXTER et al., 2007), ABFW – Teste de Pragmática (FERNANDES et al., 2014) e Escala DEMUCA (FREIRE et al., 2019); e qualitativos - Grupo Focal. As crianças participantes da pesquisa receberão aulas de piano individuais, semanais durante um ano. As aulas serão gravadas e trechos dos vídeos serão analisados por jurados educadores musicais, musicoterapeutas e fonoaudiólogos em 4 tempos diferentes, ao longo da pesquisa. Esses jurados utilizarão as escalas já citadas para identificar o desenvolvimento musical e de interação social dessas crianças. O Grupo Focal será realizado com os pais dos participantes com vistas a identificar a percepção desses familiares acerca das possíveis conquistas dos filhos durante sua participação na pesquisa. Na fase final será implementada a triangulação dos dados técnica, processo que envolverá a comparação das bases de dados de ambas as abordagens (quantitativa e qualitativa) em cruzamentos paralelos, isto é, por categorias emergentes na análise qualitativa, identificada e comparada aos dados quantitativos correspondentes.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar 2 Sala 2005 2 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**

Continuação do Parecer: 5.626.468

Número de participantes: 16

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as consequências da Educação Musical tendo o piano como instrumento musicalizador no desenvolvimento musical e no desenvolvimento da interação social de crianças autistas de 03 a 05 anos.

Objetivo Secundário:

- Estudar as relações entre autismo, desenvolvimento musical e interação social tendo o piano como instrumento musicalizador.- Comparar o desenvolvimento musical e o desenvolvimento da interação social das crianças participantes da pesquisa antes e depois das aulas de piano.- Verificar se os possíveis ganhos obtidos após um ano de aulas de piano serão mantidos após um semestre sem as aulas (follow up).- Investigar o desenvolvimento musical das crianças autistas participantes da pesquisa.- Desenvolver estratégias metodológicas com vistas a utilizar o piano como instrumento musicalizador de crianças com TEA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos ainda que mínimos. Por se tratar de uma investigação de caráter misto, em que as crianças passarão por intervenção direta com a pesquisadora durante as aulas de piano, e como as mesmas serão gravadas, pode ser que as crianças se sintam incomodadas ou ansiosas. Caso isso aconteça, a pesquisadora interromperá imediatamente a gravação e conversará com a criança e com seus pais, no sentido de acalmá-la. Caso esse desconforto persista, a aula será interrompida e será feita outra tentativa na semana seguinte, sempre havendo a possibilidade de que a criança possa abandonar a pesquisa a qualquer momento.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa serão as possíveis consequências positivas que as aulas de piano poderão proporcionar no desenvolvimento musical e no desenvolvimento da interação social de crianças participantes e a possibilidade de desenvolver estratégias pedagógico-musicais que poderão ser compartilhadas com professores de música que atuam com crianças autistas.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha**Bairro:** Unidade Administrativa II**CEP:** 31.270-901**UF:** MG**Município:** BELO HORIZONTE**Telefone:** (31)3409-4592**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.626.468

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Forma de recrutamento:

A pesquisa será desenvolvida no Centro de Musicalização Integrado (CMI) – órgão complementar da Escola de Música da UFMG – pelo suporte oferecido pela equipe multiprofissional, educadores musicais e musicoterapeutas, pela integração orgânica do ensino, pesquisa e extensão, e, sobretudo, pela possibilidade que esse espaço proporciona de se pensar na música como uma forma de educação e de desenvolvimento humano. No CMI são oferecidas aulas de música para comunidade e são realizados atendimentos na área de Musicoterapia e Educação Musical Especial. Inclusive são realizados regularmente atendimentos a crianças que possuem TEA. Desse modo, as pesquisadoras irão recrutar o universo de pesquisa a partir da procura e da demanda já existente no CMI para atendimento a crianças com TEA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os seguintes termos foram apresentados:

- 1) Informações Básicas do Projeto
- 2) Folha de rosto
- 3) Protocolos da pesquisa
- 4) TCLE
- 5) Anuência da instituição parceira
- 6) Termos de responsabilidade das pesquisadoras
- 7) Parecer Consubstanciado
- 8) Cronograma

Recomendações:

Recomendamos inserir tempo de guarda das gravações no TCLE.

Recomendamos inserir o TALE no presente Projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa está muito bem delineada e todos os documentos apresentados trazem informações consistentes, não oferecendo óbice ético aos participantes. Diante do exposto, somos, s.m.j., pela aprovação da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.626.468

emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1983561.pdf	15/07/2022 12:17:59		Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Maria_Teresa.pdf	15/07/2022 12:15:51	MARIA TERESA DE SOUZA NEVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROTOCOLO_PESQUISA.pdf	15/07/2022 12:12:33	MARIA TERESA DE SOUZA NEVES	Aceito
Brochura Pesquisa	PROTOCOLO_PESQUISA_Brochura.pdf	15/07/2022 12:11:58	MARIA TERESA DE SOUZA NEVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Revisado.pdf	14/07/2022 22:00:58	MARIA TERESA DE SOUZA NEVES	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia_CMI.pdf	14/07/2022 22:00:03	MARIA TERESA DE SOUZA NEVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Maria_Teresa.pdf	14/07/2022 21:58:50	MARIA TERESA DE SOUZA NEVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Betania.pdf	14/07/2022 21:57:54	MARIA TERESA DE SOUZA NEVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SEI.pdf	14/07/2022 21:56:34	MARIA TERESA DE SOUZA NEVES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/07/2022 21:55:37	MARIA TERESA DE SOUZA NEVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 - 2º. Andar - Sala 2005 - Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.626.468

BELO HORIZONTE, 05 de Setembro de 2022

Assinado por:
Crissia Carem Paiva Fontainha
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *Tocando do jeito delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo*

Prezados Pais,

Seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada *Tocando do Jeito Delas: o piano como instrumento musicalizador de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo do estudo é investigar as consequências da Educação Musical tendo o piano como instrumento musicalizador no desenvolvimento musical e no desenvolvimento da interação social de crianças autistas de 03 a 05 anos. A coleta de dados se dará por meio de gravações das aulas de piano ministradas ao seu(a) filho(a), com duração de 30 minutos. Todos os dados ficarão armazenados com as pesquisadoras por cinco anos, quando serão destruídos. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos científicos e em publicações da área de Música, Educação e Saúde. Os responsáveis pela pesquisa se comprometem a manter sigilo sobre a identidade de seu(a) filho(a) e sobre informações que possam identificá-lo(a), assim como a cumprir os demais requisitos éticos, de acordo com a Resolução nº 196, de 10/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde. Todas as orientações da Comissão Covid da UFMG serão cumpridas durante a pesquisa. Seu(a) filho(a) poderá se sentir desconfortável ou envergonhado pelo fato de suas aulas de piano estarem sendo gravadas durante a pesquisa. Se isso ocorrer, as pesquisadoras interromperão a gravação e conversarão com ele(a) e com vocês sobre esse desconforto. E ele(a) terá sempre a opção de poder abandonar a pesquisa em qualquer momento que quiser. Em caso de duas ausências às aulas, a criança será desligada da pesquisa. Os Senhores não terão qualquer tipo de despesa para que seu(a) filho(a) participe da pesquisa e não receberão remuneração por essa participação. Caso se sintam prejudicados por alguma razão ética, têm o direito de buscar indenização judicial. Se houver qualquer dúvida sobre a pesquisa, entrem em contato com as pesquisadoras: Maria Teresa Neves e Maria Betânia P. Fonseca - telefones (38)98815-3273 e (31)997904641; e/ou email maiteneves9@gmail.com, betaniaparizzi@hotmail.com. Para informações sobre o caráter ético da pesquisa, entrem em contato com o COEP da UFMG, Comitê de Ética em Pesquisa, situado à Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, telefone: (31) 3409-4592. Caso autorizem a participação de seu(a) filho(a) no estudo, solicitamos que assinem e datem este documento.

Atenciosamente,

Maria Teresa de Souza Neves
Doutoranda – PPGMUS - Escola de Música da UFMG
Telefone (38) 98815-3273

Dra. Maria Betânia Parisi Fonseca
Dep. Teoria Geral da Música da Escola de Música da UFMG
Telefone (31) 997904641

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UFMG – Telefone: (31) 3409-4592
Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901 – coep@prpq.ufmg.br

Após ter sido informado(a) sobre a pesquisa da UFMG, *Tocando do Jeito Delas: O Piano como Instrumento Musicalizador de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo*, e devidamente esclarecido(a) pelos profissionais responsáveis por ela, ciente dos procedimentos e sem nenhuma dúvida, eu, _____, autorizo a gravação e a utilização da imagem do(a) meu(minha) filho(a) _____ para fins acadêmicos e responsabilizo-me pelas informações fornecidas. Assim, dou o consentimento à Maria Teresa de Souza Neves e à Profa. Dra. Maria Betânia Parisi Fonseca para a participação do(a) meu(minha) filho(a) na referida pesquisa. Concordo que os dados e avaliações sejam utilizados para fins de ensino, pesquisa e publicações, preservado o direito de não-identificação. Assinatura do Responsável: _____
Belo Horizonte, ____ de _____ de _____