



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA EM MÚSICA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA – LICENCIATURA**

LUANA KALINKA CORDEIRO BARBOSA

**O ENSINO DE MÚSICA PARA AUTISTAS:
reflexões a partir de uma experiência em Natal-RN**

**NATAL/RN
2013**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA EM MÚSICA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA – LICENCIATURA**

LUANA KALINKA CORDEIRO BARBOSA

O ENSINO DE MÚSICA PARA AUTISTAS:
reflexões a partir de uma experiência em Natal-RN

Monografia apresentada ao curso de graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em música.

Orientadora: Prof^a. MSc. Catarina Shin Lima de Souza.

**NATAL/RN
2013**

Catálogo da Publicação na Fonte
Biblioteca Setorial da Escola de Música

B238e Barbosa, Luana Kalinka Cordeiro.

O ensino de música para autistas: reflexões a partir de uma experiência em Natal-RN / Luana Kalinka Cordeiro Barbosa. – Natal, 2013.

38 f.

Orientadora: Catarina Shin Lima de Souza.

Monografia (graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

1. Educação musical - Monografia. 2. Autismo - Monografia. 3. Educação especial – Monografia. I. Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Rio Grande do Norte (APAARN). II. Souza, Catarina Shin Lima de. III. Título.

RN/BS/EMUFRN

CDU 78:376

LUANA KALINKA CORDEIRO BARBOSA

O ENSINO DE MÚSICA PARA AUTISTAS:

reflexões a partir de uma experiência em Natal-RN

Monografia apresentada ao curso de graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em música.

Orientadora: Prof^a. MSc. Catarina Shin Lima de Souza.

BANCA EXAMINADORA

PROF^a. MSC. CATARINA SHIN LIMA DE SOUZA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
(ORIENTADORA)

PROF^o. DR. JEAN JOUBERT FREITAS MENDES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
MEMBRO DA BANCA

PROF^a. MSC. MARISTELA DE OLIVEIRA MOSCA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
MEMBRO DA BANCA

Dedico este trabalho a todos os meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Maria José, pelo apoio e incentivo, me preparando para este momento desde cedo.

Agradeço a minha orientadora mais que especial, Professora Catarina Shin, por ter acreditado em mim e incentivado, me guiando sempre que necessário e me mostrando o maravilhoso universo da educação musical especial.

Agradeço aos meus amigos, Agamenon e Pollyanna, pelo mais que incentivo, um empurrão, para que sempre desse tudo certo e, principalmente, por sempre acreditarem em mim, mesmo quando nem eu acreditava.

Agradeço a equipe da Associação dos Pais e Amigos dos Autistas do Rio Grande do Norte (APAARN) e da Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho, por abrirem as portas e se disponibilizarem a me ajudar nessa pesquisa.

Agradeço a Companhia Livre de Teatro Musical pelo apoio nas horas de pouca paciência, por me ajudarem a manter a lucidez e o bom humor.

Agradeço a minha família e amigos (cariocas, baianos e natalenses), por sempre tentarem me ajudar e dar apoio da melhor forma possível.

Agradeço aos meus alunos, neurotípicos e autistas, sem eles esse trabalho não existiria.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal refletir sobre a educação musical de autistas. Sugerindo uma abordagem do ensino de música para esse perfil de aluno em um ambiente não formal. Para isso, apresenta conceitos e classificações relacionadas ao autismo e à educação musical, discute uma proposta metodológica e reforça a mesma com reflexões baseadas na prática docente da autora e de profissionais entrevistados. A proposta é sugerida sob um viés prático e aponta para a permanente atualização docente. Restringindo a pesquisa a uma parcela dessa inquietação, questionando-se quais são os fatores complicadores do ensino musical no referido contexto, delimitando geograficamente a abrangência da observação à cidade de Natal - RN. Identificando três desses fatores. O primeiro foi perceber que há poucos profissionais que trabalham com Educação Musical para alunos autistas. O segundo fator se mostrou como sendo a necessidade de adaptação de métodos gerais de trabalho com o referido perfil de alunos para o ensino específico de música. E, por fim, o terceiro fator consiste na carência de critérios para escolha e gradação do conteúdo musical a ser ensinado aos alunos com esse perfil. A partir dessa observação, foi elaborado um projeto que se dedica a investigar os aspectos envolvidos na Educação Musical para autistas. O projeto tem como objetivo indicar e dar suporte a futuras ações que intentem viabilizar e popularizar o ensino de Música a alunos com *Transtorno do Espectro Autista* (TEA), auxiliando na inclusão dos mesmos em espaços educacionais comuns a alunos não autistas.

Palavras-chave: Educação Musical. Educação Especial. Autismo.

ABSTRACT

This paper has as main objective to reflect on the musical education of autistic. Suggesting an approach to music education for this student profile in a non-formal environment. For this, presents concepts and classifications related to autism and music education, discusses a methodology and enforces the same with reflections based on the author's teaching practice and professional interviewed. The proposal is suggested under a practical bias and points to the permanent updating teacher. Restricting the search to a portion of that restlessness, wondering what are the complicating factors of teaching music in that context, defining the geographical scope of observation to the city of Natal - RN. Identifying these three factors. The first was the realization that there are few professionals who work with music education for autistic students. The second factor proved to be the need for adapting general methods of working with said profile for the specific teaching students of music. And finally, the third factor is the lack of criteria for selection and grading of the musical content to be taught to students with this profile. From this observation, we designed a project that is dedicated to investigate the issues involved in music education for autism. The project aims to indicate and support future to bring legal actions facilitate and popularize the teaching of music to students with Autistic Spectrum Disorder (ASD), assisting in their inclusion in educational spaces common to students not autistic.

Keywords: Music Education. Especial Education. Autism.

LISTA DE SIGLAS

APAARN	Associação dos Pais e Amigos dos Autistas do Rio Grande do Norte
CIART	Curso de Iniciação Artística
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DM	Deficiência Mental
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EMUFRN	Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ESNH	Easter Seals New Hampshire
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication- Handicapped Children
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 BREVE HISTÓRICO DO AUTISMO E SEUS TRATAMENTOS.....	12
2.1 O CONCEITO DE AUTISMO.....	15
2.2 MÉTODOS EDUCATIVOS.....	18
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	22
3.1 O PROJETO.....	22
3.2 DESENVOLVENDO UMA PROPOSTA DE TRABALHO.....	25
3.3 E O TIME VAI CRESCENDO.....	27
4 COMENTÁRIOS E RESULTADOS.....	28
4.1 PERFIS DOS ALUNOS DA APAARN.....	28
4.2 UMA VISITA À ESCOLA DE MÚSICA DA UFRN.....	30
4.3 ENTREVISTAS.....	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

O interesse na educação especial de portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA), surgiu durante a prática docente da autora deste trabalho no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Evangelina Elita de Souza¹, ocorrida do 2º semestre de 2010 ao 1º semestre de 2011, por ocasião em que cumpria o componente Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nessa escola, foram ministradas aulas para crianças com idade entre 3 e 6 anos do ensino infantil. Entre elas, uma criança chamou a atenção por ser diagnosticada como autista e estar frequentando uma escola regular. Surgiu a intenção de observar a relação da aluna com colegas e professores, o que incitou reflexões e o interesse na pesquisa sobre o assunto.

Cumprido o cronograma do referido estágio, a prática docente relacionada com a escola, inclusive com a criança, foi descontinuada, mas o interesse pelo trabalho com TEA continuou, motivando o contato realizado em março de 2012 com a Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Rio Grande do Norte (APAARN)². A APAARN é uma instituição beneficente, sem fins lucrativos, que tem como objetivo promover o desenvolvimento, a integração e inclusão social das pessoas com espectro autista, oferecendo também à família instrumentos para a convivência no lar e em sociedade, promovendo e incentivando pesquisas e divulgando o conhecimento adquirido. A APAARN conta com o apoio de duas pedagogas/arteterapeutas que trabalham com as crianças menores. A Associação atende pessoas autistas de idade entre 3 a 30 anos. Contudo, há escassez de profissionais no local, o que dificulta o trabalho.

Nesse contexto, o questionamento que originou a pesquisa aqui apresentada consistiu em procurar saber quais são as metodologias e procedimentos necessários para que alunos com TEA sejam incluídos totalmente no ensino regular. A autora desta pesquisa compreende que essa problemática, em sua totalidade, abarca mais do que podem dar

¹CMEI Evangelina Elita de Souza está situado na Rua das Crendices, 1001, Nova Natal, Natal – RN.

²APAARN está situada na Rua Doutor Nilo Bezerra Ramalho, 1724, Tirol, Natal – RN.

conta os limites deste trabalho. Restringindo a pesquisa a uma parcela dessa inquietação, questionaram-se quais são os fatores complicadores do ensino musical no referido contexto, delimitando geograficamente a abrangência da observação à cidade de Natal - RN. Foram identificados três desses fatores. O primeiro foi perceber que há poucos profissionais que trabalham com Educação Musical para alunos autistas. Até o início deste trabalho, desconhecemos quem o faça no ensino regular. O segundo fator se mostrou como sendo a necessidade de adaptação de métodos gerais de trabalho com o referido perfil de alunos para o ensino específico de música. Por fim, o terceiro fator consiste na carência de critérios para escolha e gradação do conteúdo musical a ser ensinado aos alunos com esse perfil.

A partir dessa observação, foi elaborado um projeto que se dedica a investigar os aspectos envolvidos na Educação Musical para autistas. O projeto tem como objetivo indicar e dar suporte a futuras ações que intentem viabilizar e popularizar o ensino de Música a alunos com TEA, auxiliando na inclusão dos mesmos em espaços educacionais comuns a alunos não autistas. Na estratégia para realização desse objetivo tivemos três linhas de ação. A primeira é a geração de interesse nos educadores musicais do estado do RN pelo ensino a alunos autistas. A segunda linha de ação é a investigação sobre os efeitos reais, em sala de aula de música, dos métodos de ensino para alunos com esse perfil. No estágio atual desse objetivo, busca-se definir estratégias para a passagem de um ambiente que conte somente com alunos autistas para outro inclusivo com não autistas. A terceira linha de ação consiste em elaborar materiais que orientem a prática docente especificamente de música em ambientes que contem com a presença de alunos com TEA.

Pretende-se com este trabalho refletir sobre o ensino da música a alunos autistas, considerando os primeiros avanços em busca do objetivo e linhas de ação acima descritos, especificamente a segunda linha, que pretende investigar os efeitos da música na sala de aula. No primeiro capítulo, é apresentado o conceito de autismo e a fundamentação teórica utilizada, considerando inclusive aspectos históricos no desenvolvimento da mesma. O segundo capítulo, por sua vez, descreve o planejamento das ações a serem realizadas em campo. Esse planejamento considerou os pontos de adaptação do referencial teórico à realidade de trabalho prevista para as atividades e ainda o conteúdo relacionado à Educação Musical, foco do trabalho, considerando tanto o conteúdo quanto as abordagens

selecionadas. Já o capítulo 3 reflete sobre as experiências obtidas pela equipe de Educação Musical da Escola de Música da UFRN, em parceria com os integrantes da APAARN, Clínica Pedagógica Prof. Heitor Carrilho³ e CMEI Evangelina Elita de Souza, tanto no que diz respeito às formas de interação com os alunos quanto ao que tange à escolha de estratégias para a prática musical.

³Localizada na R. Estância Velha, 2, Neópolis, Natal – RN. É pioneira no Estado pelo trabalho que desenvolve em prol das pessoas com deficiências, programa e executa ações que consistiram no atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, promovendo atividades pedagógicas para pessoas neurotípicas em níveis de Ed. Infantil, Ensino Fundamental I e Reforço Pedagógico.

2 BREVE HISTÓRICO DO AUTISMO E SEUS TRATAMENTOS

A palavra autismo foi criada pelo psiquiatra Eugen Bleuler. Há referências de que Freud, em uma carta para Jung em 13 de maio de 1907, o teria comentado. Segundo Maciel e Garcia Filho (2012, p. 26), Bleuler deu esse nome ao isolamento em que pacientes esquizofrênicos viviam. “Vem da palavra grega *authos*, que quer dizer *por si próprio*, acrescentando o sufixo *ismo*. Pessoas escondidas em si mesmas”.

DeSanctis (1906 apud Castanedo, 2007, p. 220) “escreve um interessante artigo científico *Sopra alcuna varietà della demenza precoce*”, descrevendo as características de duas crianças que davam sinais de regressão de amadurecimento, expressão facial não convencional e motricidade estereotipada. Em 1933, Potter descreve autismo como um tipo de patologia do pensamento.

Dez anos depois, Kanner, um médico austríaco radicado nos Estados Unidos, revela em seu artigo **Distúrbios autistas do contato afetivo** as características clínicas de 11 crianças que, embora apresentassem grandes conhecimentos em certas áreas, tinham grande dificuldade para conversar, vivendo em estado de *ensimesmamento*, uma *fixação na mesmice*. Foram descritas pelo pesquisador como possuidoras de uma “[...] incapacidade de se relacionar da maneira usual com pessoas e situações desde o início da vida.” (CASTANEDO, 2007, p. 220).

Afirmava que não era, “[...] como nas crianças e adultos esquizofrênicos, uma retirada de um relacionamento inicial presente, mas, desde o início, um isolamento autístico que, sempre que possível, desconsidera, ignora, impede a entrada de tudo que chegue à criança do exterior.” (CASTANEDO, 2007, p. 221).

No ano seguinte, o médico Hans Asperger, também austríaco, apresentou em sua terra natal o artigo **A psicopatía autista da infância**, usando a mesma palavra para descrever crianças com sintomas semelhantes. Contudo, em contrapartida, pessoas autistas há algum tempo cunharam as palavras *neurotípico* e *normata* para descrever as pessoas não-autistas – aquelas que se autodenominam *normais*.

E assim começou a era moderna do estudo científico desse transtorno conhecido como a **Síndrome de Kanner** ou autismo infantil.

Até a década de 60, o autismo foi considerado um transtorno pertencente à

doença mental, uma patologia emocional ou uma forma precoce de esquizofrenia infantil, causado por uma carência afetiva em um meio familiar de pais **frios** e hostis, incapazes de estabelecer uma relação afetiva calorosa. Acreditava-se também que isso tudo era a causa dos transtornos na comunicação e condutas estranhas na criança. Sendo o tratamento mais frequente a internação, afastando essas crianças da influência patológica dos pais. (BETTELHEIM, 1967).

Contudo, na década de 70, pesquisas desmentiram tudo o que foi demonstrado anteriormente. Dessa forma, o autismo passou a ser considerado um transtorno do desenvolvimento, causado por uma anormalidade bioquímica ou neurofisiológica do cérebro e não um transtorno afetivo, produzido pela psicopatologia dos pais.

Essas descobertas sobre a causa científica do autismo contribuíram para que os pais diminuíssem o sentimento de culpa e aumentassem a autoestima, formando e participando ativamente de várias associações relacionadas ao autismo. Estas exigiram de seus respectivos governos o direito aos serviços públicos, especialmente à saúde e educação.

Em 2011, David Amaral, pesquisador chefe do *Autism Phenome Project*, do instituto MIND da Universidade da Califórnia, anunciou na *Asia Pacific Autism Conference*, na Austrália, que, estudando 350 meninos entre 2 e 3 anos e meio, identificaram dois padrões de autismo: no primeiro, as crianças mostraram um padrão de crescimento exagerado do cérebro; o segundo grupo parece ter um funcionamento inapropriado do sistema imune, o que aponta, de fato, para a existência de subtipos de autismo. (MACIEL; GARCIA FILHO, 2012).

Kanner, em seu trabalho pioneiro, especulou que a condição que observou em seus pequenos pacientes seria de ordem genética. Contudo, durante praticamente as décadas de 50 e 60, cristalizou-se a ideia, mencionada anteriormente, de que seria a frieza dos pais, em especial das mães, a responsável pelo autismo dos filhos. Essa hipótese surgiu através da conjunção dos seguintes fatores: os onze primeiros pacientes de Kanner eram filhos de famílias com bom grau de escolarização, que provavelmente tinham condições de levar seus filhos a um psiquiatra. Mães que trabalhavam fora, uma novidade trazida pela guerra e pelos novos tempos: o preconceito fez com que essa situação fosse responsabilizada.

Bruno Bettelheim, que dizia ter passado parte de sua adolescência confinado em

um campo de concentração nazista, afirmou que as pessoas autistas tinham o ensimesmamento que vira nos seus companheiros de infortúnio e que a depressão causada pelo aprisionamento, as agressões, o abandono e a falta de perspectiva seriam semelhantes ao que se observava naquelas crianças. Ficou conhecido na mídia como **Doctor B.** afirmando ter a cura para o autismo: bastava entregar-lhe as crianças para internação em sua Escola Ortogênica, longe da *influência patológica dos pais*. Na década de 70 essa ideia começou a ser deixada de lado. Kanner escrevia artigos combatendo-a, como é relatado do livro **Sinto-me só**, de Karl Taro Greenfield. (MACIEL; GARCIA FILHO, 2012).

Em 1994, a autista e professora na Colorado *State University*, Dra. Temple Grandin citava, no seu livro **Uma menina estranha**, que o cerebelo de pessoas autistas é maior e tem menor número de neurônios que o das pessoas **neurotípicas**. O cerebelo seria uma estrutura de apoio que monitora a entrada de dados sensoriais e faz continuamente ajustes na forma como a informação é adquirida.

Ratey, médico de Grandin, relata que problemas no cerebelo podem causar autismo e sua inadequação social e que, em necropsias, têm sido encontradas diferenças estruturais no cérebro de indivíduos autistas, como um menor número de *vermis cerebelar*⁴ ou estruturas celulares incomuns em outras regiões do cerebelo, hipocampo e amígdala, afirmando ainda déficits apresentados por pessoas autistas em testes de planejamento, iniciativa e imaginação semelhantes aos de sujeitos que sofreram lesões no lobo frontal.

Segundo Maciel e Garcia Filho (2012), pesquisadores do *Trenton State College* identificaram quatro déficits neurofuncionais autismo: 1) a canalestesia, um problema com o hipocampo, o centro da memória, neste caso, apresentando uma concentração excessiva de neurônios, resultando em uma fragmentação da memória de longa duração; 2) problema com a amígdala que perturba a capacidade de atribuir um significado emocional aos eventos; 3) não-associabilidade, um problema com o sistema do hormônio ocitocina (popularmente conhecido como o **hormônio do amor**) que resulta em dificuldades com a criação de vínculos e filiação; 4) prolongada atenção seletiva, um problema com os lobos temporais e parietais que leva à exagerada fixação nos detalhes. Um estudo da

⁴Parte central do cerebelo, localizada entre os 2 hemisférios cerebelosos.

Universidade de Rochester relatou que 33% das mães que tomaram talidomida entre os dias 24 e 27 da gestação tiveram filhos autistas; esse é o período em que os neurônios do cérebro estão começando a se formar.

Entretanto, admite-se, atualmente, que não há uma causa única para o autismo. Diferentes fatores ambientais atuando sobre o desenvolvimento neuropsicológico da criança, em associação com fatores genéticos, seriam responsáveis pela condição e pela miríade de forma que se apresentam. Happé (2006 apud MACIEL; GARCIA FILHO, 2012) chega a afirmar que era tempo de desistir de encontrar uma causa única para o autismo.

2.1 O CONCEITO DE AUTISMO

Segundo Kanner (1943), autistas são pessoas munidas de bom potencial cognitivo. Contudo, algumas apresentam exagerado isolamento social desde o nascimento, incapacidade de manter relações interpessoais com outras pessoas, incapacidade de falar, excelente memória de repetição, ecolalia⁵, utilização inadequada de pronomes pessoais, medo de sons fortes e objetos em movimento. Para Kanner, o transtorno afetivo era primário, se mostrando como a causa e tendo como efeito, o transtorno cognitivo. No entanto, Rutter (1983) demonstrou que o autismo é um transtorno cognitivo que envolve processos de percepção, atenção, memória e pensamentos e que a maioria das crianças autistas sofre de deficiência mental (DM).

De acordo com a Associação Brasileira de Autismo (1994 apud BONINI, 2006), o autismo é tido como uma síndrome presente desde o nascimento que se manifesta invariavelmente antes dos 30 meses de idade. Caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos e visuais e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. A fala custa a aparecer, e quando isto acontece, nota-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura e inabilidade para usar termos abstratos. Há também, em geral, incapacidade na utilização social, tanto da linguagem verbal quanto da corpórea. Ocorrem problemas graves de relacionamento social antes dos cinco anos de

⁵Ecolalia é a repetição de palavras ou frases inteiras. Comum no período de balbúcio no desenvolvimento de uma criança, porém também é uma característica muito comum em pessoas autistas.

idade, como incapacidade de desenvolver contato olho a olho, ligação social e jogos em grupo. O comportamento é usualmente ritualístico e agregado às rotinas anormais da vida, com resistência a mudanças, ligação a objetos estranhos e um padrão de brincar estereotipado. A capacidade para pensamentos abstratos e simbólicos, ou para jogos imaginativos mostra-se diminuída. A inteligência varia de subnormal a acima do normal. Frequentemente, executa melhor tarefas que requerem memória simples ou habilidades viso-espacial em detrimento daquelas que requerem capacidade simbólica ou linguística. Dentro deste quadro se sobressai o sintoma mais significativo que é o próprio autismo, ou seja, dificuldade de estabelecer relações produtivas com o mundo e com os outros.

De maneira geral, o autismo consiste na incapacidade de estabelecer relações normais com as pessoas e de reagir naturalmente às situações, desde o início da vida. Muitas vezes é confundido com outros transtornos. Contudo, o autismo apresenta algumas características marcantes, que servem como referência, a saber:

- ausência de contato com a realidade externa e dificuldade na interação social;
- prejuízos na comunicação e distúrbios na linguagem;
- padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades;
- necessidade de manter estável e inalterado o ambiente habitual.

A identificação do autismo é feita através de um exame clínico: o médico precisa observar o comportamento da criança. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)-IV (1995 apud BONINI, 2006), o autismo caracteriza-se pela presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado quanto à interação social e a comunicação, acompanhado de um restrito repertório de atividades e interesses. De acordo com o Manual da Associação Psiquiátrica Norte-Americana (1995 apud MACIEL; GARCIA FILHO, 2012, p. 27, grifo do autor), a pessoa deve mostrar seis ou mais dos itens abaixo, sendo pelo menos dois do primeiro grupo, um do segundo grupo e um do terceiro grupo:

- **Dificuldades com a interação social:**
 - a) Dificuldades com o uso de comportamentos não verbais (contato visual, expressão facial, gestos);

- b) Dificuldade para fazer amigos ou acreditar que todas as pessoas são amigas;
- c) Não tenta compartilhar suas emoções (por exemplo, não mostrando algo que gostou);
- d) Pouca reciprocidade social ou emocional (exemplo: não se entristece ao ver outra pessoa triste).

- **Dificuldades com a comunicação:**

- a) Atraso ou falta de linguagem falada;
- b) Nos que falam, dificuldade em iniciar ou manter uma conversa;
- c) Uso estereotipado e repetitivo da linguagem, como usar palavras ou expressões decoradas para se comunicar;
- d) Limitações com jogos de imitação.

- **Comportamento focalizado e repetitivo:**

- a) Fixação em um ou mais padrões estereotipados, como andar em círculos;
- b) Assumir rotinas ou rituais (ter ‘manias’ ou interessar-se por um único assunto);
- c) Maneirismos motores ou estereotipados, apresentando movimentos repetitivos, como abanar, agitar ou torcer as mãos;
- d) Preocupação insistente com partes de objetos, em vez do todo (fixação na hélice de um helicóptero de brinquedo, por exemplo);
- e) Interesse intenso em um assunto restrito, como ter conhecimento em um único tema (dinossauros, helicópteros, novelas, etc.).

Isso se traduz em um conjunto de caracteres que uma pessoa autista **pode** apresentar:

- Usa as pessoas como ferramenta – por exemplo, puxando a mão da pessoa que está perto para fazê-la pegar um livro;
- Fala mecanicamente, com voz de robô;
- Imita a fala de outras pessoas ou da TV;
- Repete frases que acabou de ouvir de outras pessoas, do rádio ou da TV (ecolalia);
- Repete com muita similaridade movimentos que observou na televisão ou em determinado ensaio coreográfico na escola, por exemplo (ecopraxia);
- Decora frases ou palavras e as usa para pedir o que deseja (ecolalia funcional);
- Aprende a ler sozinha, ainda pequena;
- Fica nervosa com mudanças de rotina;
- Não se mistura com outras pessoas, preferindo ficar isolada;
- Apega-se demais a objetos;
- Não olha nos olhos;
- Parece não escutar quando é chamada, problema este que chega a ser confundido com surdez;
- Não entende intuitivamente o que é perigoso e o que não é;
- Pode ficar agressiva;
- Mostra-se indiferente ou arredia;
- Fica nervosa quando ocorrem mudanças em seu ambiente.

Segundo Maciel e Garcia Filho (2012), é através dessas características que se diagnostica o autismo.

Até o momento não há exame laboratorial ou equipamento capaz de diagnosticar o autismo. Talvez seja um reflexo da diversidade de suas causas ou da variedade de condições neurológicas a que está relacionado. A explicação pode ainda ser o fato de que o conceito de autismo engloba diversas condições, com etiologias bastante distintas.

Uma definição mais afetuosa dada por uma mãe de autista é que são pessoas adoráveis. Têm um senso de humor tão próprio que muitas vezes não se entende. Por isso, na visão dos outros, os autistas riem sem motivo. Esta mãe também afirma que crianças autistas têm personalidade firme. “Quando não querem algo, elas empacam mesmo”. (MACIEL; GARCIA FILHO, 2012, p.19).

Ainda para a referida mãe, os autistas são mais sensíveis aos sons, luzes, aromas, ao ambiente em geral. Por exemplo:

O Breno corria da sala para a cozinha para brigar com o avô diabético, ao ouvi-lo abrindo uma garrafa de refrigerante; o Gabriel pedia ‘toucinho’ quando o vizinho fritava bacon; a Bele dizia que leite de soja com Toddy tem ‘cheiro de gaiola’ e carne assada é ‘carnicenta’. (MACIEL, GARCIA FILHO, 2012, p. 19).

2.2 MÉTODOS EDUCATIVOS

Em relação à dinâmica das aulas, Bogaerts (2010) alerta para um aspecto da educação inclusiva que deve ser considerado tanto no planejamento como no decorrer da aula que é o de não transformar esta em uma sessão terapêutica. Seguindo essa visão, não se tratará aqui dos métodos terapêuticos de trabalho com alunos autistas. Serão apresentados somente aqueles exclusivamente educativos, dentre os quais, atualmente, destacam-se dois: *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH) e SON-RISE.

O Método TEACCH⁶ trata-se de um projeto abrangente que oferece serviços voltados para pessoas com autismo e outros transtornos do espectro autista e suas famílias. Tem como principal estratégia de tratamento a educação e inserção de pessoas autistas na família e na comunidade.

⁶ Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação.

Nesse programa os pais dessas crianças aprendem a assumir o papel de co-terapeutas permitindo que seus filhos cresçam no meio familiar. Tendo como objetivo principal aumentar o funcionamento independente, valorizando o aprendizado estruturado, focando na importância da rotina e da informação visual. Ele é aplicado através da utilização de material com informação visual, com o objetivo de amenizar as dificuldades de comunicação existentes. Por exemplo, a programação das atividades do dia deve ser dada visualmente, pode-se utilizar um quadro indicando a sequência das atividades e tarefas que a pessoas deve realizar.

Segundo Mesibov (2004 apud VATAVUK, 2005), diretor do TEACCH, um princípio permanente e valioso do serviço é a ideia de instigar e manter o espírito de colaboração e cooperação, inclusive para tentar ajudar a comunidade a entender o autismo. A teoria essencial é que as pessoas com autismo são diferentes. O autismo afeta sua forma de aprender o mundo, de falar, de comer, de se comunicar e etc., mas não tem nada de errado ou degradante. Partindo dessa premissa, o movimento então seria em direção ao respeito pelas diferenças que o autismo cria em cada pessoa e na promoção do apoio e facilitação de que eles precisam, justamente devido as tais diferenças.

O Método Son-Rise tem como base a relação interpessoal, uma das dificuldades características de pessoas com autismo. Por não apresentar técnicas a serem aplicadas com a criança, este método pretende relacionar-se com ela partindo de alguns princípios que têm a finalidade de aumentar o contato visual, a comunicação, interação e atenção. Segundo Kaufman e Kaufman (1998 apud GUIRADO, 2010), são nove esses princípios.

O primeiro deles consiste em buscar dicas da criança sobre temas de que ela goste e ajudá-la a desenvolver e construir seus talentos, habilidades e interesses. Com isso, a criança guia o processo, descobrindo e explorado a si mesma no mundo, de modo que ela se torne o professor e, com isso, sinta-se mais motivada a se desenvolver. O segundo princípio consiste em ter em mente que as habilidades específicas são, no início do processo, menos importantes do que o impacto consequente de todo o longo percurso de encorajamento a uma criança participativa e motivada. O terceiro princípio resume-se em celebrar cada tentativa de interação do aluno, mesmo que pequena. O quarto princípio passa por não julgar os comportamentos da criança (bom/ruim, certo/errado) e, ao contrário, pensar que ela está fazendo o melhor que pode, da maneira que consegue fazer. O quinto

princípio aponta para a necessidade de ser extremamente flexível, deixando-se de fazer as ações planejadas para seguir a criança, caso ela se mova em outra direção. Já o sexto princípio consiste em estar presente de corpo e mente, ficando à vontade na interação com o aluno, sendo criativo, divertido e disponível. O sétimo princípio pode ser resumido no uso dos três E's: Energia, Excitação (emoção), Entusiasmo. O oitavo princípio, por sua vez, consiste em não pedir/solicitar nada enquanto se estiver focado na vinculação tanto com a atividade proposta quanto com o educador, pois o interesse deve ser estar com o outro e conhecê-lo. Por fim, o nono princípio é aceitação de comportamentos como chorar e reclamar, mas não permitir que sejam percebidos pela criança como uma forma de conseguir coisas e mover pessoas, sendo necessário para isso que tenha um comportamento neutro, dizendo, por exemplo, que não entende o motivo de ela estar se comportando daquela maneira.

Esse tratamento deve ser realizado em um ambiente com baixa estimulação sensorial, estando presente no momento apenas um adulto e a criança. Os brinquedos devem ficar em prateleiras, para diminuir a distração e estimulação, devendo preencher certos critérios, a saber: serem resistentes para não quebrar, amassar ou mastigar; não funcionar como distração, tendo cores chamativas, luzes ou fazerem barulho e encorajarem a interação.

Os brinquedos podem ser fantasias, instrumentos musicais, jogos imaginativos (fantoques, blocos), livros, jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, bolha de sabão, bola e semelhantes.

A participação dos pais no tratamento é muito importante, de acordo com Kaufman e Kaufman (1998 apud GUIRADO, 2010), pois eles possuem uma posição única na vida da criança. Entretanto, há muitos profissionais familiarizados com o método e que podem auxiliar neste processo realizando atendimentos domiciliares.

No que diz respeito à aplicação desses métodos ao ensino da música, deve-se considerar que, segundo pesquisadores da *Easter Seals New Hampshire* (ESNH), grupo este que oferece serviços excepcionais às pessoas com deficiência ou necessidades especiais e suas famílias, a música é uma possível ponte de comunicação para portadores desse tipo de transtorno neurológico. Isso porque a música, quando não verbalizada é decodificada no hemisfério direito do cérebro (subjetivo e emotivo). Ela se move até o centro de respostas

emotivas, localizado no hipotálamo e passa para o córtex (responsável pelos estímulos motores e do intelecto). Os sons verbais, no entanto, não são tratados dessa forma pelo cérebro porque são registrados no hemisfério esquerdo, na região cortical (analítica e lógica) diretamente a partir do aparelho auditivo. No autista, a música atinge em primeiro lugar a emoção para depois passar para as reações físicas, como o batucar, por exemplo, de uma pessoa tida como normal. Para conseguir um bom relacionamento e a confiança de um aluno autista, é necessário inserir-se em seu mundo aos poucos, fazendo parte da sua rotina.

No que diz respeito à metodologia, uma das decisões que direciona o planejamento deve ser a divisão dos alunos de acordo com os seus níveis de manifestação de espectro autista (do grau mais leve ao menos comprometido).

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentaremos algumas observações sobre o trabalho feito na APAARN e o passeio dos alunos à Escola de Música da UFRN. Oferecendo, também, algumas reflexões sobre a educação musical e a educação especial.

3.1 O PROJETO

A dificuldade em encontrar profissionais da música voltados para a área de educação musical especial, especificamente no trabalho com pessoas autistas, a necessidade e o interesse particular nessa área, fez com que se desenvolvesse esse trabalho.

Começou a ser idealizado, então, um projeto com a proposta de promover o senso e o gosto musical dos alunos autistas, com o intuito de desenvolver suas habilidades musicais e aperfeiçoar, através da vivência musical em grupo, sua capacidade de interação social, aplicando uma abordagem no ensino de música que sensibilize e contribua para o desempenho musical de forma a auxiliar a inclusão dos mesmos em espaços educacionais comuns a alunos não autistas.

Um viés de direcionamento desse projeto consiste em proporcionar aos alunos do curso de Licenciatura Plena em Música um espaço para atuação e experiências práticas de educação musical para pessoas autistas.

Contribuindo para a expansão do conhecimento acerca do tema e, possivelmente, na quantidade de profissionais interessados na área de educação especial. Esse projeto propiciará:

- Ao aluno autista a oportunidade de estudar e se desenvolver musicalmente através de atividades rítmicas, melódicas, expressivas, trabalhando também o gosto e senso musical, sua interação social e inclusão ao frequentar ambientes diferentes da sua rotina habitual;
- Aos alunos do Curso de Licenciatura um espaço para atuação e experiências práticas de educação musical para pessoas com autismo;
- À comunidade educativa (docentes, discentes e técnicos) da Escola de Música da UFRN (EMUFRN) a oportunidade de desmistificar alguns estereótipos e

preconceitos em torno da pessoa autista através da presença cada vez mais constante nos ambientes da EMUFRN. Já que um dos objetivos é levá-los à EMUFRN, trabalhando, assim, parte de sua interação social ao frequentar ambientes diferentes da sua rotina. Podendo até tornar o passeio à instituição parte de uma rotina mensal.

Iniciou-se, então, uma pesquisa em instituições de ensino regular em que estivessem inseridas crianças autistas. Por fim, encontramos a APAARN que, embora não seja uma instituição de ensino regular, é referência no atendimento às pessoas autistas

Entramos em contato com a Associação e, no dia 26 de março de 2012, realizamos uma reunião com a coordenação da Associação, onde nos foi sugerida a ideia de trabalhar a educação musical com os alunos maiores (entre 10 e 30 anos de idade), pelo fato de a maioria destes já ter alcançado um nível de atividades e estudo máximo que pode ser oferecido pela Associação. Assim, demos início à pesquisa para a concretização desse projeto. Portanto, foi preciso ter em mente algumas etapas:

- O contato com a Associação: através de reuniões, conhecer o local, os funcionários e a forma de trabalho;
- O estudo e pesquisa sobre a deficiência dos alunos e a fase de observação dos mesmos: conhecer o aluno;
- Aplicação metodológica: atividades elaboradas para que todos possam participar de forma que não exponha tanto a deficiência e trabalhe as dificuldades individuais, promovendo adaptações quando necessário;
- Para que, ao fim de determinado período, pudéssemos fazer uma análise dos resultados obtidos até o momento.

Desenvolvemos ações que favorecem a realização de ações que valorizam a interação social e a concentração, através de práticas musicais que começam com marcação de pulso, indo até a prática de bandinha rítmica. Uma das decisões que direciona o planejamento é a divisão dos alunos de acordo com os seus níveis de manifestação de espectro autista.

Atualmente, devido à demanda para atendimento, as atividades realizadas com esses alunos se dá de forma coletiva, onde os níveis citados não são separados. Mostrou-se necessário para realizarmos a tarefa a que nos propomos, ao menos nesta edição do projeto, restringirmos o universo de alunos com quem trabalhamos.

Após algumas reuniões, combinamos que seriam atendidos⁷ os alunos de faixa etária entre 11 e 30 anos, devido ao fato de o trabalho da APAARN com as crianças estar focado na parte pedagógica e da fonoaudiologia, enquanto os alunos maiores já estavam há tanto tempo que a rotina havia se tornado monótona e com atividades repetitivas. Resolvendo, assim, acrescentar as aulas de música.

Percebeu-se, então, a necessidade de um planejamento específico para cada aluno. Eles seriam atendidos individualmente durante um tempo determinado e, após o intervalo para o lanche, fariam uma atividade em grupo, trabalhando assim a parte da interação social, na companhia dos professores de música, terapeuta ocupacional, psicólogo e fonoaudiólogo.

Nessas atividades individuais seriam aplicadas as metodologias específicas, de acordo com o grau de comprometimento autista.⁸

Em relação à dinâmica das aulas, Bogaerts (2010) alerta para um aspecto da educação inclusiva que deve ser considerado tanto no planejamento como no decorrer da aula que é o de não transformar esta em uma sessão terapêutica:

Quando se trata de uma classe com alunos especiais, muitas vezes observa-se que a aula de música passa a ser apenas um momento para relaxar ou que ela serve como pano de fundo para atividades recreativas e/ou de socialização. Em outras situações, o professor pode procurar mesclar atividades de educação musical com atividades terapêuticas, pensando em contemplar 'os normais' e os 'especiais'. Agindo assim, ele não se aprofunda na sua área, que é a Educação Musical, e usa elementos de Musicoterapia, que não é a sua especialidade. (BOGAERTS, 2010, p.790).

Partindo desse pressuposto, no momento da elaboração da metodologia temos em mente o fato de não possuímos formação técnica-acadêmica na área da saúde que nos

⁷Termo utilizado na APAARN para as aulas de música, já que a Associação trabalha com atendimentos.

⁸Perfil cognitivo do autista.

permita (e nos estimule) realizar procedimentos terapêuticos, como a musicoterapia. Outrossim, as atividades realizadas possuem caráter pedagógico, onde a vivência musical em grupo sugere práticas e favorece o relacionamento interpessoal mantendo, com isso, o caráter próprio da aula.

3.2 DESENVOLVENDO UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Essa parte do trabalho foi a mais temida e a que exigiu um processo mais lento e cuidadoso. De acordo com Louro (2012), não existe uma receita infalível para se trabalhar pedagogicamente em um ambiente perpassado pela deficiência cognitiva. Contudo, a observância de certos detalhes e a utilização de determinados recursos podem auxiliar e mesmo potencializar o aprendizado.

O campo da deficiência, principalmente no autismo, é obscuro e, por essa razão, nem sempre é fácil identificar onde se encontra a real dificuldade da pessoa com problemas cognitivos.

Louro (2012) alerta que a clareza virá aos poucos, desde que o educador se proponha compreender a dificuldade central do aluno e estabeleça sua estratégia de ensino à luz dessas pequenas descobertas. Ela nos aconselha a prestar bastante atenção no comportamento do aluno, tendo em mente que um determinado comportamento, ou a ausência dele, sempre informa algo. O importante é perceber em que “fase do desenvolvimento cognitivo ele se encontra, independente de sua idade cronológica.” (LOURO, 2012, p. 133).

A princípio, por termos pesquisado sobre o universo autista antes e durante o início da parte prática de nossa proposta, concluímos que seria necessário um tempo de adaptação nossa na instituição (APAARN), inserindo-nos sutilmente à rotina dos alunos. De forma que nossa presença e aulas não fossem impactantes, já que a característica principal do autismo é a dificuldade de interação social e o destaque na rotina.

Observamos o perfil de um grupo de 8 alunos de idade entre 14 e 26 anos, sendo 2 meninas e 6 meninos. Estes se tornariam, depois de um tempo de adaptação à rotina deles, nossos alunos.

Passamos então a acompanhar alguns dos profissionais da instituição em seus atendimentos, tais como terapeuta ocupacional, psicóloga, pedagoga e fonoaudióloga, a fim de

tirarmos algumas dúvidas e entendermos melhor esse universo autista. Em nosso planejamento procuramos manter a objetividade e a rotina, já que uma sequência lógica das atividades contribui positivamente com a organização neurológica.

Assim, pretendemos criar o hábito de perguntar para os alunos sobre a semana, ou se gostaram da atividade da aula anterior, começando a aula sem aparentar ser uma realmente e dando início, aos poucos, à sequência de atividades, como ritmo, pulsação, através de palmas ou batida na mesa e trabalhando contrastes, conceitos de grave e agudo, forte e piano, eco sonoro, paisagem sonora.

Cada aluno é atendido, individualmente, durante 30 minutos. Sempre acompanhados de um dos profissionais da instituição e da professora/pesquisadora de música a qual esse trabalho se destina. Depois do término do período de atendimento individual, esses alunos são direcionados à uma sala para a atividade em grupo onde é feita uma retrospectiva da atividade individual, em ordem exata da ocorrida em sala, e uma dinâmica a fim de trabalhar a interação social.

Durante o planejamento resolvemos dar destaque à pulsação. O **pulso** está relacionado ao cotidiano, andamos numa espécie de pulsação constante; nosso coração, em condições normais, bate numa sequência regular; o tique-taque do relógio oferece-nos uma marcação simétrica, regular e constante ao mesmo tempo.

Louro (2012, p. 148) ressalta a importância do trabalho com o pulso como primeiro passo na estrada sonora “[...] por toda essa proximidade com o nosso dia a dia”. Com atividades diversificadas e constantes será possível, aos poucos, delinear os contornos da especificidade dentro de cada deficiência.

Sobre o **timbre**, afirma-se a importância de aguçar a percepção auditiva dos alunos e devido à grande riqueza de sons que encontramos ao redor, podendo apresentar tal conceito a partir de exemplos do cotidiano.

Para a **altura** resolvemos trabalhar o conceito de grave e agudo utilizando alguns livros com dispositivos sonoros que imitam o som dos animais, presentes na APAARN e que atrai a maioria dos alunos. Aos poucos fomos inserindo instrumentos como a flauta doce e o violão, tocando determinadas notas e pedindo para que os alunos as representassem com sons de animais de altura similar à executada.

Na **intensidade** procuramos transmitir os conceitos sonoros de **forte** e **fraco**

associando-os às cores e movimentos corporais. A maioria dos autistas apresenta dificuldade na fala, alguns têm dificuldade em discernir um grito de uma simples fala. Fleischmann (2013)⁹, em um dos seus relatos feitos em sua página do *Facebook*, aponta sobre a dificuldade dos autistas em atingir a intensidade e o timbre padrão em uma conversa normal.

Acreditamos que professor deve registrar as particularidades de cada aluno para, gradualmente, estabelecer uma estratégia pedagógica individualizada.

3.3 E O TIME VAI CRESCENDO

No início do capítulo descrevemos o nosso encontro com a APAARN, que tanto nos deu apoio nessa pesquisa. Contudo, no início desse ano entramos em contato com a Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho, que este ano conta com a colaboração de um projeto de uma emissora de TV.

Para tanto, contamos com o apoio do professor e musicoterapeuta Juarez Cravo, que atua há 6 anos na área, e do recém-ingresso no Curso de Licenciatura, Jorge Cravo. Estes desenvolvem um trabalho de inclusão com autistas, alunos com Síndrome de Down e diversas patologias.

⁹Diagnosticada como autista e incapaz de se comunicar com o mundo que, aos 11 anos de idade, descobriu-se que esta é capaz de se comunicar através do computador. Atualmente possui uma página do *Facebook*, onde relata suas experiências e auxilia alguns pais de autistas, tirando suas dúvidas.

4 COMENTÁRIOS E RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentadas algumas reflexões sobre a prática do ensino de música para autistas. Em um primeiro momento, são listadas as experiências da autora deste trabalho quando da prática educacional com os alunos da APPARN. Em seguida, as reflexões se dão a partir de ideias colhidas em entrevistas realizadas com profissionais que já atuam na área. Por fim, o primeiro grupo de reflexões é contraposto ao segundo.

4.1 PERFIS DOS ALUNOS DA APPARN

- **ALUNA 1 – 14 ANOS**

Frequentemente, podem-se identificar determinados perfis de autistas que se prendem a certos objetos de estimação e/ou interesses específicos. Esta aluna em questão coleciona helicópteros (tendo em torno de 63 miniaturas), além destes, também gosta de pesquisar e falar sobre a esquadrilha da fumaça, mostrando vídeos e fotos a quem se propõe a ouvi-la.

Do grupo que atendemos esta é a que apresenta menor grau de autismo, apresentando-se muito comunicativa e receptiva durante as atividades. Entretanto, por estar sempre envolvida em outras atividades oferecidas pela Associação, raramente está presente durante as atividades musicais, o que atrapalha na tentativa de realizar um trabalho mais profundo e avançado, embora esta seja a que apresente grande expectativa de resultados positivos nessa pesquisa.

Durante o passeio à EMUFRN a Aluna 1 se mostrou apreensiva e desconfortável por estar em um local desconhecido e fora de sua rotina, porém aos poucos foi relaxando e se interessando pelos instrumentos que estavam sendo apresentados. Ao fim da atividade de campo, quando o aluno da licenciatura tocou o acordeom, esta começou a dançar.

Na aula após esse passeio, perguntei aos alunos e alguns pais sobre o que eles acharam, se lembravam dos instrumentos. A Aluna 1 respondeu que gostou muito do passeio e que se lembrava da maioria, dando destaque ao acordeom.

- **ALUNA 2 – 17 ANOS**

Trata-se de uma autista não verbal¹⁰ e não costuma olhar nos olhos. Embora apresente certa relutância no início das atividades, esta se mostra receptiva às aulas de música, principalmente quando lhe é apresentado algum instrumento, preferindo os de percussão.

A Aluna 2 costuma mexer muito os braços e geralmente é inquieta. Numa das aulas trabalhamos na confecção de um tambor a partir de material reciclável e baquetas. Nesta, a aluna demonstrou interesse na pulsação e nos diferentes timbres oferecidos pela lata utilizada.

Durante o passeio à Escola de Música a Aluna 2 se mostrou tímida e quieta, contudo, sobre os instrumentos esteve atenta e curiosa por tocá-los, destacando entre esses, o pandeiro.

- **ALUNO 1 – 18 ANOS**

A princípio considerado autista não verbal. Entretanto, no final do ano passado, durante uma atividade em parceria com uma fonoaudióloga baseada no **timbre** de animais, nesse caso especificamente o som de **ZZZZZZZZ** do zumbido da abelha, este aluno falou a palavra “abelha” (informação verbal)¹¹. Contudo, um tempo depois, apresentou sua primeira crise convulsiva, faltando durante algumas semanas e retornando com a presença de certo grau de regressão em todo o progresso de musicalização.

- **ALUNO 2 – 18 ANOS**

Apresenta constantes crises convulsivas, o que ocasiona no aumento da medicação e, por consequência, na diminuição das suas ações.

O trabalho com este é individual, raramente participando das atividades em grupo, devido à sua oscilação de humor. Nosso objetivo durante as atividades é a **pulsação**, onde esse aluno é incentivado a mexer as mãos e os pés, mesmo que apresente determinada dificuldade por causa da medicação.

- **ALUNO 3 – 19 ANOS**

¹⁰Não se comunica através de palavras, não conversa.

¹¹Informação fornecida por Aluno 1 (18 anos), na APAARN, em dezembro de 2012.

Este não fala fora de casa, sempre quieto e procurando ficar isolado, com um celular ou literaturas evangélicas na mão. Durante as atividades apresenta timidez, utilizando um pedaço de papel e segurando ao lado do rosto.

Após o passeio à EMUFRN, o Aluno 3 foi capaz de explicar e dar uma aula ao pai sobre todos os instrumentos vistos na Escola de Música. Na aula após o passeio, pedimos para que ele desenhasse o que se lembrava do passeio e o aluno foi capaz de desenhar todos os instrumentos ao qual lhe foi apresentado.

4.2 UMA VISITA À ESCOLA DE MÚSICA DA UFRN

Em setembro de 2013, resolvemos diversificar um pouco a atividade e proporcioná-los uma aula de campo, onde eles teriam acesso a instrumentos dos mais diferentes timbres e tamanhos, a EMUFRN.

Tal passeio foi agendado no horário da aula que aconteceria na APAARN, para não causar tanto impacto na rotina tanto dos alunos, quanto à instituição. A própria Escola de Música da UFRN nos apoiou nessa atividade, oferecendo o micro-ônibus para busca-los e deixá-los na APAARN, alguns funcionários e alunos nos ajudaram a apresentar a EMUFRN, tirando fotos, dando suporte, principalmente na explicação e execução dos instrumentos e mostrando as salas de estudo.

Nessa aula de campo, a intenção foi o contato físico dos alunos com os instrumentos musicais e o acesso às mais variadas informações sobre tais instrumentos.

Na chegada à EMUFRN, alguns se mostraram apreensivos por estarem em um local diferente e fora de sua rotina, outros se mostraram indiferentes à situação, contudo, aos poucos foram se abrindo para o universo de informações que lhes estavam sendo apresentadas.

Procurei passar essas informações de forma mais sutil possível, esperando o tempo de adaptação deles ao local, de forma que o passeio não os deixasse desconfortáveis. Começamos esse tour pela EMUFRN indo ao Curso de Iniciação Artística (CIART)¹², onde estavam sendo expostos alguns trabalhos dos alunos tanto do CIART quanto da

¹²Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN, ao qual é oferecido para crianças a partir de 6 anos de idade. Voltado para a formação artística inicial de seus integrantes.

Musicalização.¹³

Numa das salas estava havendo o ensaio de um recital de um aluno do Bacharelado em Canto, este convidou-nos a assistir parte desse ensaio. Alguns alunos e pais apresentaram certa curiosidade devido ao fato de a professora que estava ao piano ser cadeirante.

Após um momento assistindo o ensaio do cantor, os alunos se mostraram agitados por estar numa sala fechada e por terem que ficar sentados e muito quietos. Passamos então para o estúdio, onde apresentamos pra eles onde as músicas são gravadas e foi explicado o pouco sobre esse processo de gravação.

Assim, seguimos nosso passeio em direção à ala de piano, onde eles viram de perto e tocaram um piano, pela primeira vez. Nesse momento, tentei lembrá-los a aula anterior onde trabalhamos o conceito de **altura** (grave e agudo) e **timbres**. As notas graves do piano, eles associaram ao som de animais como cachorro, vaca, boi etc., às notas agudas eles associaram ao som de passarinhos e gatos, por causa de um livro que utilizo em sala para determinadas atividades com **timbre** e **altura**, no qual existe essa correlação.

Um aluno do Curso Técnico de Piano tocou algumas músicas para eles. Alguns ainda chegaram a tentar acompanhar com palmas e alguns ficaram apreensivos devido ao tamanho da sala e não quiseram entrar. Ao fim do momento, alguns quiseram tocar um pouco do piano, apresentando certa dificuldade para sair da sala depois que o passeio continuou.

Em seguida fomos para as salas de percussão, encontrando no caminho um aluno estudando contrabaixo acústico. Este apresentou o instrumento aos alunos e equipe da APAARN, contando a história do contrabaixo, a função dele na orquestra, tocou um pouco e deixou alguns alunos tocarem no instrumento e tirarem foto ao lado do mesmo.

Seguimos para as salas de percussão, onde foram apresentados à marimba, recebendo explicação sobre sua história e como costuma ser tocada. Alguns alunos tocaram durante um tempo enquanto outros foram em direção a alguns desses elementos, alguns também quiseram tocá-la. Nessa sala, tivemos apoio de três alunos do Curso Bacharelado de Percussão que se mostraram interessados na área, questionando a autora desse trabalho sobre algumas questões metodológicas e sua pesquisa.

Assim, seguimos para o Auditório Oriano de Almeida, onde o professor João Paulo

¹³Curso de nível básico direcionado para crianças de 8 à 10 anos de idade.

Araújo nos esperava para realizar uma apresentação para os alunos com seus orientados do grupo de sopros. Apresentando logo após uma pequena explicação sobre cada instrumento utilizado pelo grupo e colocando-os à disposição dos alunos para tocarem nesses instrumentos.

Um dos instrumentos que mais se destacou foi o pandeiro, provavelmente por eles se identificarem mais com os instrumentos de percussão, já que faço um trabalho voltado para o ritmo e com eles durante as atividades. Nesse momento, alguns alunos se arriscaram a tocar o pandeiro, um desses alunos ainda se ofereceu para acompanhar o grupo de saxofones numa das músicas. Seguimos, então, para o lanche, cumprido a rotina da própria APAARN e deles.

Após a pausa para o lanche, um dos alunos do Curso de Licenciatura em Música, lhes fez uma apresentação tocando e contando como funcionava e a história do acordeom que, por ser, provavelmente, um instrumento bem popular, chamou a atenção dos alunos. Neste momento se arriscaram até a dançar forró e demonstraram bastante apreço pelo conteúdo ministrado. Encerrando assim a aula do dia.

Na saída da Escola de Música da UFRN, os alunos já demonstravam estarem mais relaxados com o passeio e voltaram tranquilamente à APAARN.

Na semana após essa aula de campo, pedi para que estes me apresentassem, dentro do seu limite, o que acharam do passeio. Vale ressaltar que antes de entrar em sala, perguntei para alguns pais o que eles acharam do passeio e qual foi o resultado apresentado pelos filhos.

4.3 ENTREVISTAS

Há três anos a autora deste trabalho iniciou uma pesquisa sobre o autismo, se interessou pelo assunto e começou a se aprofundar no estudo nessa área, buscando um referencial teórico que trate de autismo e da educação musical destes. Contudo, surgiu também a necessidade de buscar informações concretas, de pessoas que trabalham com a temática.

Assim, com a intenção de trabalhar da melhor forma possível e arrecadar um número considerável de informações, foi feita uma entrevista com três pontos de vista diferentes sobre a educação e musicalização de autistas. Sendo as pessoas entrevistadas, um professor com experiência em educação musical; um professor iniciante, que ingressou recentemente no curso

de licenciatura em música, embora já atue na área; e outra de uma coordenadora de CMEI que constantemente lida com crianças autistas.

Sobre a forma de acesso e interesse pela educação musical especial, o professor Juarez Cravo, com experiência de aproximadamente 6 anos de trabalho, afirma que a atração pelo tema se deu devido ao interesse no desafio que surgiu ao ser convidado à trabalhar na área e ainda ressalta o impacto ao se deparar pela primeira vez com um aluno autista em sala de aula: “percebi que existem mundos distintos e senti a necessidade de transformá-los em um só”. (CRAVO, 2013a).¹⁴

Jorge Cravo, professor iniciante e recém-ingresso no Curso de Licenciatura em Música, destaca a importância das diversas possibilidades de interação entre um autista e um educador musical ou musicoterapeuta. Ressalta ainda a mudança que essa experiência gerou na sua visão sobre ensino-aprendizagem: “desconstruiu toda a ideia de sistematização de ensino que eu conhecia, dando lugar a adaptação que o professor tem que assumir para com o aluno autista”. (CRAVO, 2013b).¹⁵

A música transcende a linguagem verbal. Segundo pesquisadores da ESNH, a música, quando não verbalizada, é decodificada no hemisfério direito, se movendo até o centro de respostas emotivas, localizado no hipotálamo e passa para o córtex (responsável pelos estímulos motores e do intelecto). Dessa forma ela atua como uma possível ponte de comunicação para pessoas com esse tipo de transtorno neurológico.

Sobre a postura das instituições em relação à educação especial, Juarez Cravo afirma que a instituição à qual está inserido apresenta certa preocupação estando cientes da importância da música no desenvolvimento dos alunos. Já a coordenadora do CMEI Evangelina Elita de Souza, defende que a secretaria de educação oferece um apoio pedagógico de fundo disponibilizando profissionais capacitados para auxiliar no trabalho em sala de aula.

¹⁴Entrevista concedida por e-mail pelo Prof. Juarez Cravo à autora deste trabalho monográfico, em maio de 2013.

¹⁵Entrevista concedida por e-mail pelo Prof. Jorge Cravo à autora deste trabalho monográfico, em maio de 2013.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões deste trabalho surgiram a partir do contato com uma criança autista. Esse contato fez desenvolver um interesse que culminou em ações realizadas na APPARN. Tentamos responder ao questionamento sobre a identificação de fatores complicadores do ensino musical de autistas e, com base em observações de campo, tentamos investigar os efeitos reais, em sala de aula de música, dos métodos de ensino de alunos autistas.

No capítulo 1 foi apresentado um breve histórico sobre o autismo e seu conceito. De uma maneira geral, o autismo consiste na incapacidade de estabelecer relações normais com as pessoas e de reagir naturalmente às situações, desde o início da vida. Sua identificação é feita através de um exame clínico onde é verificada a característica de presença de desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado quanto à interação social e a comunicação, acompanhado de um restrito repertório de atividades e interesses. Contudo, até o momento não há exame laboratorial ou equipamento capaz de diagnosticar o autismo.

Em seguida foi apresentada uma proposta de trabalho com os alunos autistas que pode ser dividida nos seguintes passos:

- A princípio, ter em mente o fato de que não possui formação técnica-acadêmica na área de saúde que permita (ou estimule) realizar procedimentos terapêuticos como a musicoterapia. Por isso, oferecer atividades que possuam caráter pedagógico, onde a vivência musical em grupo venha a sugerir práticas e favorecer o relacionamento interpessoal mantendo, com isso, o caráter próprio da aula;
- Inserir-se sutilmente, de forma que a presença do professor e suas aulas não sejam impactantes, devido à quebra na rotina do aluno
- Observar o perfil do aluno, adaptando o plano de aula de acordo com seu grau de comprometimento cognitivo;
- Criar uma sequência fixa de atividades, para que o aluno esteja pronto para a próxima tarefa, proporcionando uma espécie de rotina durante as aulas;
- Trabalhar com contrastes como forte e fraco, grave e agudo, ou até mesmo com as propriedades do som, tais como, timbre, intensidade, pulsação, são de grande

ajuda nesse desenvolvimento;

- Registrar as particularidades de cada aluno para, gradualmente, estabelecer uma estratégia pedagógica individualizada.

No 3º capítulo apresentamos algumas observações sobre o trabalho feito na APAARN e o passeio dos alunos à Escola de Música da UFRN. Oferecemos algumas reflexões sobre a educação musical e a educação especial dividida em três visões, de um professor/musicoterapeuta com experiência em educação musical, um professor iniciante e uma coordenadora de CMEI.

Sobre o preparo que a universidade oferece aos seus alunos de graduação em relação à educação especial, os entrevistados acreditam que é um processo em andamento e que a UFRN vem, aos poucos, tentando capacitar seus alunos à inclusão. Contudo, quando se fala em inclusão e acessibilidade, ainda é comum se preocuparem com deficientes físicos, visuais e/ou auditivos, faltando uma reflexão mais profunda relacionada aos deficientes intelectuais.

Sobre o impacto ao se deparar com um aluno autista em sala de aula, o professor iniciante relata ser uma experiência diferente, contudo, divertida em relação ao desafio de descobrir as mais variadas possibilidades de interação entre um autista e um educador musical; já o professor com experiência na prática de musicalização, afirma que é como descobrir que existem dois mundos distintos, sentindo, assim, a necessidade de transformá-los em um só através da inclusão; a coordenadora do CMEI aponta que o profissional nunca está preparado para esse tipo de situação, mesmo quando se acha preparado. E sugere que esses profissionais façam frequentemente cursos de capacitação nessa área, com o objetivo de ampliar e atualizar o conhecimento, melhorando e preparando o profissional para receber um aluno especial em sala.

No trabalho com os autistas da APAARN ainda não obtivemos resultados significativos, entretanto, o simples fato de um dos alunos – considerado não verbal – falar uma palavra durante o atendimento/aula nos mostra que, embora seja um processo lento, é um processo possível. O comportamento e a forma como alguns já demonstravam nos conhecer e saber o que seria trabalhado também é um retorno positivo. Avançamos numa caminhada lenta, mas significativa.

A educação musical para autistas implica no preparo constante dos profissionais, para que haja uma continuidade no aprendizado e que estes se mantenham atualizados nesse processo tanto do lado educacional quanto do lado da neurociência, beneficiando esse processo cognitivo. Esse trabalho nos faz refletir sobre a real importância de conhecer o aluno e, a partir de suas respostas, saber de que forma a informação lhe deve ser passada.

REFERÊNCIAS

ARTEN, Alessandro; ZANK, Sérgio; LOURO, Viviane. **Arte & inclusão educacional**. São Paulo: Didática Brasil, 2007.

BETTEELHEIM, B. **The empty fortress**: infantile autism and the hirth of the self. London: Collier-macmillan, 1967.

BONINI, Débora Dumbra. **Crianças autistas**: observação em grupos lúdicos e avaliação clínica. São Paulo: HN, 2006.

BOGAERTS, Jeanine. Educação musical inclusiva: considerações sobre aulas de música em uma escola regular. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2010. p.787-795. Disponível em:<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2012.

CASTANEDO, Celedonio. Autismo infantil: avaliação e intervenção psicopedagógica. In: GONZÁLEZ, E. et al. **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 11, p. 220-238.

CRAVO, Juarez. **Entrevista – Professor experiente**. 2013a. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <jorge_cravo@hotmail.com> em 27 maio 2013.

CRAVO, Jorge. **Entrevista – Professor iniciante**. 2013b. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <jorge_cravo@hotmail.com> em 27 maio 2013.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil**: o que é e como tratar. Tradução de Marcelo Dias Almada. São Paulo: Paulinas, 2007.

FLEISCHMANN, Carly. [**Relatos de autistas**]. 2013. Disponível em:<<https://www.facebook.com/carlyvoice?ref=ts&fref=ts>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

GUIRADO, Luisa. **O método SON-RISE**. 2010. Disponível em:<<http://soumaedeautista.blogspot.com.br/2011/02/o-metodo-son-rise.html>> Acesso em: 27 abr. 2012.

KANNER, Leo. **Autistic disturbance of affective contact**. 1943. Disponível em:<http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.html>. Acesso em: 10 jun. 2012.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP, 2006.

_____. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. Santo André, SP: TDT Artes, 2012.

MACIEL, Mariene Martins; GARCIA FILHO, Agemiro de Paula. **Brincanto**: autismo

tamanho família. São Paulo: Scortecci, 2012.

RUTTER, Michael. Cognitive deficits in the pathogenesis of autism. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, United States, v. 24, n. 1, p. 513-531, 1983.

SMITH, Maristela Pires da Cruz; ROSSI, Conceição. Música estimula comunicação de autistas com o mundo, **Folha de São Paulo online**, São Paulo, fev.2010.Disponível em:<http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/equi20000808_musicoterapia02.shtml>. Acesso em: 15 maio 2013.

VATAVUK, Marialice. **TEACCH**. 2005. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/desvendandoautismo/teacch>> Acesso em: 15 maio 2013.