



**UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO**  
Centro de Letras e Artes  
Curso de Licenciatura em Educação Artística  
Habitação em Música

**EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL:**  
o caso das crianças autistas

**DENIZE LANGE SALLES**

**Orientadora: Profa. Ms. Clara Lila Gonzalez de Araújo**

**Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos  
da Universidade do Rio de Janeiro, para obtenção  
do Grau de Licenciado em Educação Artística,  
Habitação Plena em Música.**

**RIO DE JANEIRO**  
2001

### **DEDICATÓRIA:**

Ao meu filho Fabrizzio que me ensinou a importância de lutar, com garra e determinação.

## **AGRADECIMENTOS:**

A Deus pela sua infinita misericórdia e bondade.

À minha orientadora Clara Lila Gonzalez de Araújo por sua ajuda, respeito e dedicação presentes durante todo o processo de elaboração da monografia.

Ao meu marido e filhos pelo respeito ao meu trabalho e apoio incondicional em todos os momentos.

À professora Liana R. Teresa de Ocampo, a Mt. Anna Lúcia Leão López, ao Dayron, ao Fernando, ao Pedro, à Livia, à Yvna, ao João, ao Saulo, ao Serginho, a Paulinha ( in memoriam) e a todos, os que de alguma forma, colaboraram para o desenvolvimento e concretização desse projeto.

## RESUMO

O presente projeto tem por objetivo avaliar o potencial musical das crianças portadoras de deficiências, mais especificamente as possuem a Síndrome Autista, verificando as suas possibilidades de musicalização, por meio de métodos próprios e adequados ao seu grau de comprometimento causado pela patologia em questão.

A pesquisa é do tipo descritiva, realizada a partir de um estudo de caso de uma criança autista, onde são registradas experiências observadas nas aulas de música e em seu cotidiano. A análise qualitativa, também, se estendeu à interpretação de referenciais teóricos ou conceituais, contidos em obras que fundamentam o tema em questão e, ressalta, principalmente, a existência de metodologias criativas para o ensino da música, possibilitando, dessa forma, a elaboração de propostas especiais que estimulem o desenvolvimento da educação musical da criança objeto desta pesquisa.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I	10
1 – Campo de Investigação	10
1.1 – Os Objetivos	10
1.2 – A Hipótese	11
1.3 – Metodologia de Pesquisa	11
1.3.1 - Instrumentos de Pesquisa	11
1.3.2 – Roteiro para Entrevista com os Pais	11
CAPÍTULO II	13
2 – Pressupostos Teórico - Conceituais	13
2.1 – Uma Visão “Especial” do Ensino da Música	13
2.1.1 – Descrição das metodologias de	14
2.1.1.1 - Jaques Dalcroze	14
2.1.1.2 - Carl Orff	16
2.1.1.3 - Zoltán Kodály	18
2.1.1.4 - Shinichi Suzuki	20
2.1.1.5 - John Paynter	21
2.2 – A Educação Musical e a Criança Portadora de Deficiência	23
2.3 – Autismo: uma rápida abordagem	29
2.3.1 – Histórico	29
2.3.2 – Definição	31
2.3.3 – Causas	32
2.3.4 – Características	33
2.3.5 – Diagnóstico e Tratamento	34
2.3.5.A – Diagnóstico	34
2.3.5.B – Tratamento	34
CAPÍTULO III	36
3 – Análise e Diagnóstico	36
3.1 – Evidências Enfatizadas pelas Contribuições Teóricas	36
3.2 – Estudo de Caso	39
3.2.1 – Dados pessoais	39
3.2.2 – Depoimento de Familiares e Registro de Eventos	41
3.2.2.1 – Relação de Afetividade da Criança Autista com Seus Familiares	41
3.2.2.2 – Atividades Pedagógicas	42
3.2.2.3 - Doenças Mentais na Família	42
3.2.2.4 – Condições de Saúde da Criança Autista	43
3.2.2.5 – Relacionamento em Sociedade	43
3.2.3 – Conseqüências Positivas das Aulas de Música	43
3.2.3.1 – Dados Iniciais	43
3.2.3.2 – Desenvolvimento das Aulas	44
3.2.3.3 – Resultados Obtidos	45

1. The number of people who are  
in the room is 100. The number of  
people who are not in the room is  
0.

100

O problema, tem sua origem na prática dos docentes da área de Educação Musical de crianças com deficiência, que exigiria do professor um aprofundamento maior quanto aos conhecimentos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem musical que promovem e que irá influir na melhora de suas condições emocionais e sociais.

Nossa prática como professora de educação musical com crianças que apresentam deficiências específicas, nos leva, pois, a sugerir uma pesquisa que avalie o potencial musical dessas crianças, especialmente as denominadas de autistas, verificando suas possibilidades de musicalização através de métodos próprios e adequados.

O delineamento inicial de elucidações sobre a problemática pode ser, assim, elaborado de acordo com as seguintes formulações: Por que não musicalizar uma criança deficiente? Por que o professor não é preparado para desenvolver a Educação Musical com crianças deficientes? Uma vez que dentro da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96) as escolas são obrigadas a receber crianças portadoras de deficiência, como ficarão essas crianças diante desse quadro caótico de despreparo do corpo docente de educação musical? O problema do autismo poderia ser amenizado pela aprendizagem musical, por meio de métodos adequados e criativos?

A pesquisa quer ressaltar, principalmente, estudos existentes sobre o problema da criança autista e a possibilidade de se elaborar uma proposta que enfatize o desenvolvimento de atividades musicais no atendimento e na educação desse deficiente.

O tema em questão não é do conhecimento do professor de música e, por esse motivo, trata-se de um trabalho que irá resgatar um assunto raro nos estudos da Educação Musical, apresentando, desta forma, interessantes contribuições para a área.

A pesquisa é do tipo descritiva, feita através de observações das aulas ministradas e de análise bibliográfica sobre obras que discorram a respeito do assunto para que melhor se possa fundamentar a hipótese.

## CAPÍTULO I

### 1 – CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A discussão, em torno dos problemas destacados na introdução deste trabalho, levamos a algumas reflexões essenciais, ordenando a abordagem do tema através dos seguintes itens que compõem a investigação:

#### 1.1 – Objetivos da Pesquisa

##### **Geral**

A avalia o potencial musical das crianças autistas, verificando suas potencialidades de musicalização, através da utilização de métodos próprios e adequados.

##### **Específicos**

- Levantar fontes bibliográficas sobre o assunto.
- Analisar criticamente o material coletado, opinando, principalmente, sobre as questões pertinentes ao problema da criança autista.
- Conceituar o ensino aprendizagem da música.
- Registrar o cotidiano dos acontecimentos observados nas aulas de música, ministradas a criança autista – manifestação de comportamento, conversas desenvolvimento da aprendizagem.
- Analisar as observações anotadas.

- Entrevistar pais sobre a mudança no comportamento da criança autista, relacionado às aulas de música.

### 1.2 – A Hipótese

As crianças com deficiências, especificamente as autistas, são capazes de serem musicalizados através de métodos adequados e criativos.

### 1.3 – Metodologia de Pesquisa

A pesquisa é descritiva, feita através de observações tendo como referência o **estudo de caso** de uma criança autista, na tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando.

Para enriquecimento da *história de vida* da criança pesquisada, foram registradas as experiências observadas nas aulas de música e realizadas entrevistas com os pais, bem como, exibidos e estudados filmes sobre o caso em tela, para verificação dos resultados obtidos.

#### 1.3.1 – Instrumentos de Pesquisa

- Entrevista Informal – Roteiro descrito abaixo;
- Fitas de vídeo de eventos, com a participação do aluno;
- Instrumentos específicos para utilização nas aulas de música.

#### 1.3.2 – Roteiro para entrevista com os pais

- condições sócio-econômica;

- situação familiar (relacionamento entre irmãos, pais e demais parentes; casos semelhantes na família; antecedentes familiares);
- escolarização (educação especial)
- resultados obtidos com as aulas de música.

## CAPÍTULO II

### 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO CONCEITUAIS

O presente capítulo analisa os referenciais teóricos ou conceituais e procura estruturar uma fundamentação dos aspectos abordados nas questões apontadas na problemática apresentada na introdução deste projeto.

#### 2.1 – Uma Visão “Especial” do Ensino da Música

No processo de ensino aprendizagem da música devemos nos preocupar com dois pontos de fundamental importância: o fazer musical do próprio aluno e a forma de organização da linguagem dentro do contexto sócio-cultural deste aluno. Por isso, defendemos a tese de que **nessa proposta de musicalização<sup>4</sup>, a partir da realidade musical vivenciada pelo aluno, é inseparável de sua abordagem crítica, direcionada para a compreensão de suas riquezas e limites, passo necessário para criar o desejo e a possibilidade real de expandir o próprio universo de vida.** (Penna, 1990 p.34)<sup>5</sup>

É preciso que tenhamos os objetivos da educação musical muito claros em nossas mentes, a fim de que possamos utilizá-los de forma a contribuir efetivamente neste processo. Para isso, fomos buscar em Gainza (1997) uma afirmação que exprime bem o nosso pensamento: ***o objetivo específico da educação musical consiste em colocar o homem em contato com o seu ambiente musical e sonoro, descobrir e ampliar os***

---

<sup>4</sup> A musicalização é uma forma de educação musical. A ela cabe trabalhar no nível do fato musical em si, em sua concreticidade sonora, não tomando como objetivo próprio o domínio da grafia tradicional ou da teoria, embora deva promover, necessariamente, a formação dos conceitos musicais básicos.

<sup>5</sup> Maura Penna, Reavaliações e Buscas em Musicalização. Loyola, 1990, p.34

meios de expressão musical, em suma, ‘musicalizá-lo’ de uma forma mais ampla... ( p.44 *apud* Penna, 1990, p.36)<sup>6</sup>

Caminhando um pouco mais vamos encontrar ressonância em Guilford (1967 *apud* Santos, 1994, p.23) quando dentro de sua proposta ele nos diz que o **professor deve buscar promover situações que estimulem o pensamento criador de seus alunos e não apenas a cognição<sup>7</sup> e a memória<sup>8</sup> a nível de unidades de informação.**

Dentro de vários métodos pedagógicos musicais, por nós pesquisados escolhemos para nossa pesquisa os elaborados por Dalcroze (1865-1950), Orff (1895-1981), Kodály (1882-1967), Suzuki (1898- s/d) e Paynter (s/d); por se tratarem de métodos que partem da vivência para chegar ao conhecimento teórico, exigindo assim uma participação permanente do aluno.

Faremos, agora, uma rápida abordagem destes métodos a fim de podermos auxiliar ao leitor na compreensão de considerações feitas ao longo deste trabalho.

## 2.1.1 – Descrição das Metodologias

### 2.1.1.1 – Jacques-Dalcroze

Jacques-Dalcroze (1967,p8) propõe a “Eurritmia” ou “Ginástica Rítmica”. A “Eurritmia” nasce de experiências desenvolvidas no Conservatório de Genebra quando detecta que nas escolas de música, estavam sendo enfatizados conceitos “corretos, mas estereotipados” (167, p.104) que ocasionava uma prática puramente mecanizada. As

---

<sup>6</sup> Id. *Ibidi*. p.36

<sup>7</sup> cognição – inclui todo e qualquer processo de apreensão da informação.

<sup>8</sup> memória envolve a organização de dados de forma a facilitar sua pronta recuperação, quando necessário.

crianças executavam peças musicais, repetindo conceitos dados de teoria musical, sem compreenderem a essência e a aplicabilidade desses conceitos. Nas escolas primárias, de prática musical diferente dos conservatórios, a música era utilizada como passa-tempo. **Foi a partir dessa realidade que Jaques-Dalcroze desenvolve sua metodologia com a preocupação de integrar corpo e mente, pensamento e sentimento, gosto e entendimento**(Santos, 1994, p.43), pois ele concebia a música como **uma espécie de compromisso entre inspiração e forma, a arte de auto-expressão pelo ritmo pessoal** (Dalcroze, 1967, p.92). O autor questiona de forma muito lúcida: **qual a utilidade de se saber tudo sobre classificação antes que se tenha alguma idéia a classificar?** (1967, p.104), e complementa seu pensamento afirmando que a música nas escolas deve ser **uma linguagem viva, (...) manifestação vital de pensamentos e emoções** (p.109).

Se os sons são percebidos por outras partes do organismo humano além do ouvido (p.190), por que enquadrarmos os alunos em programas preestabelecidos, de forma rígida e em sua grande maioria inflexíveis, onde a preocupação está apenas em transmitir conteúdo, “adestrando” esses alunos para tocarem seus instrumentos sem que haja a preocupação da integração do prazer e da compreensão desse conteúdo.

Como alvo da “Eurritimia” Dalcroze (1967) esclarece de forma clara e objetiva: **capacitar os alunos, ao final do curso, a poderem dizer: ‘eu sinto’, em lugar de dizer, ‘eu sei’, e, então, criar neles o desejo de se expressarem pois as faculdades emotivas despertam o desejo de comunicação.** (p.630). A metodologia deve voltar-se para crianças e adolescentes, sendo extremamente importante no Jardim de Infância. Em sua declaração: **o ensino da eurritimia deve variar de acordo com o temperamento e o caráter das crianças de todos os países nos quais for introduzido** (p.194), Dalcroze mostra, portanto o quão consciente era diante da questão da educação musical.

Observamos em suas colocações a constante preocupação com o **despertar das emoções vitais e na consciência de estados mentais** (1967, p.5), objetivando sempre a **manifestação visível da consciência rítmica** (p.41-2), tida como **experiência individual** do entendimento da música ouvida e de elementos musicais genuinamente sentidos.

### 2.1.1.2- Carl Orff

A proposta educacional de Carl Orff (1895-1981), músico e educador alemão assenta-se sobre a tríade básica música - movimento - fala. Assim como Jaques-Dalcroze o ensino musical é ligado ao movimento, à dança e acrescentando, ainda, à palavra. O primeiro instrumento de percussão utilizado é o próprio corpo da criança que torna-se um elemento gerador de fontes sonoras de timbres diversos (pés, palmas, joelhos, estalos de dedos) no qual são encontrados os ruídos necessários para corporizar o ritmo de seus jogos. Utiliza - se, ainda, da voz de forma tradicional (canto) como em onomatopéias e como voz falada, destacando-se a qualidade sonora e os contrastes de timbre e intensidade.

A percussão corporal - realização consciente de práticas rítmicas sem o emprego de instrumentos - é um meio privilegiado para a capacitação rítmica, pois produz sons, imagens corporais e espaciais, além de forte sensação tátil, promovendo ainda, o conhecimento e o domínio do esquema corporal, ajudando a resolver problemas de rigidez e lateralidade.

Orff adota um instrumental específico, adequado para seu projeto educativo. Esse instrumental é composto de instrumentos primitivos e de fácil aprendizagem, tanto de som indeterminado (rítmico) quanto de som determinado (melódico e harmônico). Os diversos instrumentos de lâmina (jogos de sinos, metalofones e xilofones de diferentes

tessituras) permitem a retirada das lâminas e sua utilização progressiva, conforme o estágio do trabalho melódico o que possibilita um técnico e perceptivo gradativo, facilitando a improvisação desde os momentos iniciais. Utiliza também instrumentos de som indeterminado (chocalhos, percussivos, etc.), jogos de copos e instrumentos melódicos como a flauta, a viola de gamba e o **cello**, por exemplo. É importante ressaltarmos que o uso desses instrumentos “no que se refere à metodologia, não deve ser visto como um ensino tradicional do instrumento ( com domínio de complexidade técnica e leitura de partitura), mas como uma oportunidade de **vivência instrumental e intuitiva** ( Santos, 1994,p.49, *grifo nosso*).

No método Orff, a criação a partir do jogo expressivo da palavra gera textos que são trabalhados musicalmente, sob a forma de linguagem falada ou cantada. Orff procura com participação criadora, permanente e contínua, da criança, levar à improvisação e à criação de sua própria música, evitando com isso **o estereótipo, isto é, o uso nos trabalhos de criação de ‘exemplos marcantes de outra música’**, conforme suas palavras, transcritas no prólogo da versão portuguesa de sua obra (Martins, 1961, s.p, apud Santos, 1994,p.51).

Orff valorizou o folclore como material para a educação musical, utilizando canções tradicionais, rimas, adivinhas, etc. Analisou, ainda, seus elementos e recriou a partir deles. Para ele o material dessas músicas infantis era carregado de arquétipos, comuns às músicas de épocas remotas, pois a evolução da criança corresponderia à da cultura humana.

Orff promove uma gradativa progressão no campo melódico, partindo do uso da terça menor à escala pentatônica e desta ao hexacorde e finalmente aos de sete sons, numa

progressão que procura evitar o estabelecimento antecipado da atração da sensível, que fixa o tonalismo como referência.

Carl Orff em sua proposta metodológica do ensino musical vê o professor com a responsabilidade de **conduzir o aluno à reflexão sobre o fazer, atentando para a qualidade da elaboração coletiva e tornando o aluno consciente de suas realizações musicais. Descrições sobre a mecânica do fazer são substituídas por realizações seguidas, onde se ouve e se faz.** (Santos, 1994,p.50)

Ressaltamos ainda, alguns pontos primordiais na proposta metodológica de Orff:

- **Proporcionar vivência musical integrada (palavra canto, movimento, instrumento) e efetiva, sem “contaminação” do adulto, respeitando o mundo da criança e do adolescente;** (Santos,1994,p.49)
- **Favorecer a vivência musical..;** (Santos, 1994,p.50)
- **Fazer pré-intelectual (p.9); (ou Piazza, 1979, p10) (apud Santos,1994,p50)**

### 2.1.1.3 – Zoltán Kodály

O método de Zoltán Kodály (1882-1967) teve como **fundamentação uma pesquisa empreendida por Béla Bartók em que foram levantadas canções folclóricas da Hungria para que fossem posteriormente adotadas nas escolas.** (Peixoto e Jardim,1980).

Seu método visa uma abordagem seqüencial centrada na criança, centrada na musicalização através do canto.

Kodály idealizou um sistema de Educação Musical que abrangia desde as creches até a idade adulta. O conteúdo está organizado em padrões rítmicos e melódicos que acompanham as habilidades demonstradas pela criança durante seu crescimento.

**As bases de sua metodologia eram o canto, pois ele via as Práticas Corais como caminho à humanização** e opção de prática musical na escola (grifo nosso).

Assim como Orff, Kodály também fez uso do xilofone. O material pedagógico-musical constitui o principal elemento de diferenciação entre o método Kodály e os outros métodos, pois apresenta uma material próprio acompanhado de livros-texto cuja aplicação é centrada na atitude musical. Este material envolve canções infantis, canções folclóricas húngaras e música de "boa qualidade" elaboradas por compositores conhecidos como Bach, Beethoven, Brahms e outros nomes da história da música no ocidente.

As canções infantis e folclóricas, segundo Kodály, oferecem padrões familiares às crianças, constituindo uma música simples e viva, não restrita aos padrões pedagógicos, e que pode ser vivenciada antes mesmo que a criança frequente a escola. Sua metodologia tem como princípio conduzir o aluno à percepção do uso do vocabulário musical existente no repertório.

A atividade prática é uma constante no método. Através de exercícios rítmicos e melódicos são desenvolvidos os aspectos teóricos da música. A preocupação fundamental é fazer com que os alunos sejam capazes de escrever corretamente o que cantam e de cantar corretamente o que lêem. Os meios estipulados para atingirem estes objetivos são: um sistema de sílabas (lógica interna, verticalidade) e as palavras rítmicas; a fonomímica e, mais especificamente, o manossolfá (representação de relações tonais; indica repouso e movimento entre os graus da escala), o sistema de números e a adoção do solfejo relativo (nome da nota com apelido).

Usava ainda para o ensino da leitura e da grafia musical a pauta gradativa, iniciando com três linhas e ainda a pauta muda (posição relativa do som na pauta; relação visual). A notação musical é desenvolvida paralelamente ao ensino dos elementos rítmicos e

melódicos, através de ditados. A notação tem início com a grafia de um tipo de figura, amplia-se para dois, três e segue com a adição gradual de elementos mais complexos. A leitura também acompanha todo o processo de ensino. Os elementos relativos a forma, harmonia e transposição são vivenciados e depois transformados em conceitos.

#### 2.1.1.4 – Shinichi Suzuki

Shinichi Suzuki (1898 – s/d) volta-se para uma nova abordagem metodológica no ensino de instrumentos musicais. Ele observa que para que ocorra o aprendizado da língua materna isto acontece a partir da imersão do indivíduo em situações práticas, concretas, socialmente significativas, onde o convívio com modelos, ouvindo-os e imitando-os, gera o domínio da língua, sem qualquer conhecimento prévio de vocábulos, regras gramaticais ou escrita. Suzuki aplica, então, esses princípios ao uso do violino, o que vem a causar uma revolução no ensino tradicional deste instrumento.

Suzuki parte do princípio de que o **talento não é inato** (Suzuki, 1969, p.27, apud Santos, p.60), mas pode ser **construído, treinado, adquirido sem pressa, sem precipitação, sem descanso e com amor**. *As habilidades são decorrentes da experiência e repetição* (Suzuki, 1969, p.27), **da prática perseverante, paciente, disciplinada, firmada na autoconfiança**. (grifo nosso). Segundo Suzuki, **a preparação, o tempo e o ambiente são fatores básicos desta aprendizagem** (grifo nosso). Sendo, ainda, atitudes que o "movimento para a educação do talento" propõe desenvolver, objetivando principalmente o desenvolvimento integral da personalidade do aluno.

Em sua proposta metodológica, **a habilidade musical a ser desenvolvida desde o início é a qualidade musical da interpretação, que depende de certo domínio técnico**. (Santos, 1994, p.60) (grifo nosso).

O início da leitura e escrita musical, não deve ser iniciado até que se constate que o aluno **toca bem e sente-se confortável no instrumento.** (Waddington, 1980, p.1, apud Santos, 1994, p.60) Em Suzuki, a voz atua como meio de fixação de estrutura melódica que estão sendo ou serão executadas no instrumento. A voz não é trabalhada como fonte de produção musical. De igual forma, justifica-se qualquer trabalho com palmas e realização corporal.

Em seu método, Suzuki vê como **ponto fundamental a presença dos pais no processo de aprendizagem da criança** (grifo nosso).

O método Suzuki tem como material básico para aplicação de sua proposta metodológica uma série de dez volumes onde se encontram distribuídas as peças a serem executadas pelos alunos. Esse material é seqüenciado em função da gradação de dificuldades técnicas a serem trabalhadas. Constitui material para uso pelo professor, uma vez que os alunos executam as peças de ouvido, com base na audição prévia e contínua das gravações que acompanham os dez volumes.

Suzuki opta pelo trabalho sobre o repertório erudito tradicional, especialmente dos períodos clássico e barroco, por apresentarem, segundo ele, padrões claros e definidos e, portanto, adequados ao início da educação musical através do instrumento. Ao lado de tais obras, Suzuki compõe outras e utiliza repertório folclórico largamente conhecido, que possa vir a ser executado por centenas de crianças nos grandes concertos do movimento "Educação do Talento".

#### 2.1.1.5 – John Paynter (s/d)

“Se a criação musical foi a mola propulsora da obra pedagógica de Carl Orff, este foi também o fator impulsionador do movimento de John Paynter, músico inglês, em favor

da 'música criativa' nas escolas."(Santos, 1994). Paynter parte do pressuposto de que a **excitação da descoberta e um senso de aventura são essenciais à aprendizagem** (1972, p.14 e 96, apud Santos, 1986, 1994) e revendo a abrangência da palavra "música" na atualidade, (Paynter,1972,1983) propõe, para a educação musical em escolas de formação geral ou especial, uma nova técnica na abordagem da "música criativa" que é a da "composição empírica" (Paynter & Aston, 1970, p.12, apud Santos, 1986,1994, p.56), caracterizada pelo fazer direto no material, onde se vai experimentando e improvisando até a consecução da forma final. (Santos, 1994,p.56).

Diante do que foi exposto dentro de cada metodologia Penna (1990) classifica os métodos de Dalcroze, Orff e Kodály como ativos, por exigirem uma participação efetiva do aluno. Mas não inclui nessa classificação os métodos desenvolvidos por Suzuki e por Paynter isto porque um se fundamenta no ensino do instrumento e o outro nas Oficinas de Música<sup>9</sup>.

Passemos, agora, a abordagem da Educação Musical e a Criança Portadora de Deficiência, onde veremos a pertinência de alguns dos pontos em destaque nesses pedagogos musicais.

## **2.2 – A Educação Musical e a Criança Portadora de Deficiência**

O presente item analisa os referenciais teóricos ou conceituais sobre a Educação Musical para crianças portadoras de deficiências, definindo mais claramente, os conceitos abordados nas questões apresentadas no itens precedentes.

Como vimos anteriormente, Mielnik ( 1982)<sup>10</sup> afirma que **para podermos conceituar o que é normal, devemos nos basear no progresso da criança, em sua evolução e desenvolvimento, comparando-a com suas próprias habilidades e capacidades em épocas diversas (apud José et alii).**<sup>11</sup> E afirmamos, ainda, que o professor deve identificar as manifestações normais do pensamento infantil para cada faixa etária com a qual está trabalhando.

Caminhemos um pouco mais adiante e veremos que Kadlec (1981, p.10) quando afirma que: **apesar de muitas controvérsias na área da deficiência, torna-se cada vez mais evidente a tentativa de elaborar estratégias de intervenções que objetivam, além de minimizar as dificuldades que caracterizam esta clientela, enfatizar e trabalhar suas potencialidades (...) a inteligência dessas crianças, apesar de danificadas, pode e deve ser trabalhada de maneira a desenvolver suas potencialidades ao máximo.**

Ao elaborarmos um currículo precisamos atentar para uma série de questões pertinentes ao processo ensino-aprendizagem, tais como: o conteúdo que desejamos transmitir, os objetivos gerais e específicos, a clientela com a qual iremos trabalhar, bem como a aplicabilidade e eficácia desse currículo. O papel do educador dentro do contexto

---

<sup>9</sup> Maura Penna. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. Loyola, 1990, p.61.

<sup>10</sup> Isaac Mielnik. *O Comportamento Infantil: técnicas e métodos para entender crianças*. 2ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1982, p.13.

<sup>11</sup> Elisabete José da Assunção et alii. *Problemas de Aprendizagem*. 11ª ed. São Paulo: Ática, 1999, p.18.

da educação musical para crianças portadoras de deficiência, é o de **criar condições que facilitem a aprendizagem de comportamentos que anteriormente eram adquiridos muito lentamente ou que de outra forma nunca seriam desenvolvidos** ( Skinner, 1965 *apud* Solot, 1981).

Sendo assim, cabe ao professor elaborar não só o seu plano curricular como os de aula, de forma a atender às necessidades de seus alunos como um todo, não esquecendo jamais de que para transmitir o conteúdo desejado, deve estar sempre atento à capacidade cognitiva de seus alunos, respeitando o saber de cada um e, o que é fundamental, no caso do “deficiente”, o respeito aos seus limites. Limites esses que não podem ser encarados como incapacidade mas como limitações próprias da criança com essas características.

Assim, o educador não se decepciona uma vez que ele sabe de antemão que não pode ultrapassar aquele ponto. E, para aquela criança seu máximo pode ser alcançado pois será capaz de realizar as tarefas solicitadas pelo educador, tendo em vista que essas tarefas são compatíveis com o seu grau de desenvolvimento.

Entretanto, para concretização dessa proposta, existe uma questão que nem sempre é bem compreendida pelos educadores: respeitar a capacidade de cognição e o limite de seu aluno não significa “banalizar” o ensino.

Alvin (1965), em seu livro “Musica para el niño disminuido” onde a autora aborda a educação musical para crianças portadoras de diversos tipos de deficiência, evidenciando a maturação emocional, intelectual, social, dentre tantas outras abordagens pertinentes ao nosso trabalho, afirma que: **A criança deficiente reage às experiências musicais da mesma forma com que fazem as crianças normais. Muitas crianças deficientes possuem uma aptidão musical muito apurada, mas é muito comum que essa aptidão se ache “escondida” pela deficiência.** (p.25) Entretanto, (...) se possui

**aptidão musical e escassa sensibilidade pode, sem dificuldades, chegar a ser um bom intérprete e desfrutar disso. (p.26) E, continua dizendo que a criança que carece tanto de aptidão musical quando de sensibilidade musical pode ser estimulada a unir-se a outras crianças com tais aptidões e sensibilidades apuradas, podendo chegar até a desenvolver o gosto e o interesse pela música. (p.26)**

Na visão da autora é possível musicalizar uma criança deficiente. No entanto, para que isso ocorra, é indispensável não subestimar suas potencialidades, considerando-a capaz de atingir os mesmos resultados, em educação musical, que são atingidos por uma criança normal. Essa ressalva é importante pois alguns professores de música não acreditam que a criança em questão seja capaz de alcançar níveis mais satisfatórios, além dos esperados por ele.

Por isso, é necessário que a avaliação dessas crianças seja feita de forma global e no caso da Educação Musical, por exemplo, não avaliar pontos isolados como afinação, problemas com o ritmo, problemas de percepção, lateralidade, entre outros, mas sim o seu desempenho geral no campo da música.

*Alguns professores parecem avaliar a sensibilidade musical de uma criança, unicamente segundo sua capacidade para interpretar música. Wing (1948, apud Alvin, p.26), observa que: tais opiniões (...) se baseiam principalmente sobre a capacidade para cantar, o que pode ser um indicador da capacidade musical geral, ou não.<sup>12</sup>*

Outro aspecto relevante para esta análise refere-se a determinados experimentos feitos por Seashore (apud Alvin, p. 28), que conseguiu desenvolver estudos sobre a percepção auditiva de elementos musicais e de sua possível relação com a capacidade

---

<sup>12</sup> Hebert Wing, *Tests of Musical Ability and Appreciation* British Journal of Psychology, Monografia Suplemento, XXVII, 1948.

intelectual ou mental. Por exemplo, ele afirma que na percepção musical não se encontra envolvido nenhum processo intelectual superior mas, quando se trata de memória, de lógica ou de julgar, entre percepções auditivas, a percepção musical depende, em certa medida, da inteligência daquele que escuta.<sup>13</sup>

Wing compartilha desta opinião pois admite que: **a capacidade musical e a apreciação musical são, ambas, qualidades da mente como um todo.**

Com base nessas considerações, Alvin (1965,p.44) verifica que a música pode contribuir de várias maneiras para o crescimento geral da criança portadora de deficiência, pois irá atuar como substituto para outras atividades que não seja capaz de desempenhar. E, como compensação, já que pode procurar gratificação e êxito através da música, como agente de desenvolvimento sensorial promovendo alívio emocional, estímulo mental e como meio de socialização.

Na maioria das vezes, a criança portadora de deficiência tem um grande comprometimento emocional quer seja pela não aceitação da família, pela sua própria não aceitação à doença, por sentir-se discriminada pela sociedade enfim, muitos são os fatores que contribuem para essa insegurança emocional. Mas a educação musical pode propiciar à criança portadora de deficiência meios para que ela supere essa insegurança, uma vez que funcionará como elemento de integração dela consigo mesma, com a família e com a sociedade pois a partir do momento em que **pode oferecer grande número de experiências sensoriais, emocionais e sociais que talvez não conseguisse alcançar por outros meios,** (p.45) automaticamente sua auto-estima e autoconfiança melhoram bastante e, conseqüentemente, seu relacionamento com os outros fica melhor.

---

<sup>13</sup> Carl Seashore, Silver Burdett & Co. *Psychology of Musical Talent*. Nova Iorque, 1919.

Uma vez que a **música é suficientemente flexível para adaptar-se não somente à incapacidade específica da criança senão também a cada uma das etapas de seu amadurecimento** (p.45) ela se torna um valioso elemento de integração adaptando-se plenamente ao nível de desenvolvimento em que a criança se encontra<sup>14</sup>.

É importante que sejam proporcionadas atividades musicais onde a criança sintase capaz de realizá-las sem riscos de frustrações, uma vez que isso pode fazer com que reaja de forma a desistir de lutar, deprimir-se ou ainda tornar-se agressiva o que a fará voltar-se para si mesma, de forma egoísta e dependente. É necessário, pois, torná-la independente e mais segura, para que melhor execute a tarefa que lhe foi confiada pelo professor.

Alvin (p. 46) afirma ainda que **cantar ou tocar um instrumento, (...) permite a criança utilizar e conectar várias experiências perceptivas e emocionais. O canto engloba sons verbais e musicais e requer o controle do aparelho vocal destinado ao canto e destinado à fala, processo que pode tornar-se cada vez mais consciente à medida que a criança evolui.** (grifo nosso)<sup>15</sup>.

As possibilidades criadoras no ato de cantar ou tocar um instrumento permitem à criança criar o seu mundo sonoro onde ela tem plenos poderes de fazer o que quer, da forma como quiser, sem que precise da “ajuda” de ninguém, tornando-se, desta forma, auto-suficiente o bastante para que emocionalmente se sinta gratificada. Isto terá uma grande influência no desenvolvimento de sua personalidade pois assim como as crianças normais, elas também têm necessidades emocionais básicas que precisam ser satisfeitas.

<sup>14</sup> Juliett Alvin. *Música para el niño disminuido*. Buenos Aires: Ricordi 1965.

<sup>15</sup> Id. *Ibid.* p.45.

A criança portadora de deficiência, ainda que seja amada e bem atendida, experimentará temores e tensões. Pode sentir-se despojada ou frustrada e, normalmente, carece da confiança necessária para enfrentar situações novas ou desconhecidas. (...) Assim, o sentimento de segurança que a criança necessita pode desenvolver-se por meio da associação e da familiaridade com certas experiências prazerosas. (Alvin,p.47).

Concluímos este item afirmando que fazer música, individualmente ou em grupo, pode ajudar no desenvolvimento global das crianças portadoras de deficiência, pois a integração com outras crianças e a responsabilidade com o seu instrumento, quer no cuidado com ele ou na sua performance, implicam em responsabilidade, exigindo dessas crianças um certo grau de maturidade emocional, o que para elas é fundamental.

## 2.3 – Autismo – Uma Rápida Abordagem

### 2.3.1 – Histórico

Plouller introduz o adjetivo autista na literatura psiquiátrica no ano de 1906. Nessa época, *ele estudava o processo do pensamento de pacientes que faziam referências a tudo no mundo e à sua volta, consigo mesmo, num processo considerado psicótico. Todos esses pacientes eram diagnosticados como portadores de demência precoce, que ele mudou para esquizofrenia. O termo esquizofrenia também foi introduzido na psiquiatria por Plouller*<sup>16</sup>

Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler, usa também o termo autista para descrever a perda do contato com a realidade, acarretando uma dificuldade e até impossibilidade de comunicação dos pacientes adultos diagnosticados como esquizofrênicos.<sup>17</sup>

Bleuler foi contemporâneo e discípulo do psiquiatra alemão Emil Kraepelin, interessando-se também pelas teorias de Freud. Dirigiu por muito tempo a clínica Burgholzli de Zurich, onde Jung estudou e trabalhou até 1909. Mas logo Jung desliga-se da clínica para fazer seu trabalho isoladamente.

Até a Segunda Grande Guerra mundial o procedimento nosográfico<sup>18</sup>, no que dizia respeito à infância, resumia-se à transposição das categorias dos adultos para as crianças. Só depois de algum tempo é que Lutz e depois Potter e Howard (1933) passam a utilizar a terminologia esquizofrenia infantil.

---

<sup>16</sup> <http://www.ama.org.br>

<sup>17</sup> Eugen Bleuler. *Autistic Thinking*. Amer. J. Insanity. 1913, 69.

<sup>18</sup> Relativo a nosografia que é a descrição ou classificação metódica das doenças

Mas, apesar da noção de esquizofrenia infantil englobar uma grande quantidade de distúrbios na infância. Durante as décadas de 30 e 40 são feitas algumas tentativas de especificar e diferenciar esses distúrbios e é então que surge o psiquiatra austríaco Léo Kanner.<sup>19</sup>

Kanner formou-se médico em Berlim, emigrou para os Estados Unidos em 1924, logo após a conclusão do curso de medicina, instalando-se primeiro na Dakota do Sul e em seguida no Estado de Maryland.<sup>20</sup>

Na Johns Hopkins University, na cidade de Baltimore, construiu uma carreira que o levou a tornar-se professor adjunto de *Pediatria e Psiquiatria infantil*.

A partir de 1938, Kanner começou a interessar-se por crianças que, segundo ele, apresentavam distúrbios graves do contato. Identificou entre essas crianças, que apresentavam retardo mental e distúrbio de comportamento, alguns que tornavam-se diferentes dos outros por apresentarem comportamentos muito peculiares; por outro lado, ele também não os classificou como esquizofrênicos.

Finalmente Kanner os descreve – um grupo de onze crianças, sendo oito meninos e três meninas, gravemente lesadas que tinham certas características comuns. Entre essas características a mais notada era a incapacidade de se relacionar com pessoas. Ele utilizou o adjetivo – autismo – empregado por Plouller, publicando, em 1943 um trabalho que intitulou de "Autistic Disturbance of Affective Contact"<sup>21</sup>. Usou, pois, esta palavra para descrever a qualidade de relacionamento daquelas crianças.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> <http://www.ama.org.br>

<sup>20</sup> Id. *Ibid.* nota 19

<sup>21</sup> Distúrbio Autístico do Contato Afetivo

<sup>22</sup> Autismo para descrever auto suficiente

Em 1944 Kanner nomeou esta síndrome de Autismo Infantil Primário (AIP), lançando mão da noção de solidão autística. Mais tarde ela passou a ser também conhecida como autismo de Kanner.

### 2.3.2 – Definição

A Síndrome de Autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É incapacitante e aparece nos três primeiros anos de vida. Até algum tempo atrás, a incidência do autismo era de aproximadamente , um caso em cada 1.000 crianças nascidas, sendo mais comum em meninos do que em meninas. Nos últimos anos, esse número vem crescendo de forma assustadora. O autismo é considerado uma síndrome pelo fato de ser um conjunto de sintomas que pode ter mais de uma origem. Podendo, ainda, ocorrer isoladamente ou em associação com outros distúrbios que afetam o funcionamento do cérebro, tais como Síndrome de Down e a Epilepsia . Os sintomas mudam e alguns podem até desaparecer com a idade. O portador de autismo tem uma expectativa de vida normal.

Em testes realizados para testar o Q.I. de crianças autistas, em aproximadamente 60% dos casos, mostram resultados abaixo dos 50, 20% entre 50 e 70 e apenas 20% tem inteligência maior do que 70 pontos<sup>23</sup> .

Nas formas mais graves podem apresentar comportamento destrutivo, gestos repetitivos, auto-agressão e comportamento agressivo, que podem ser muito resistentes às mudanças.

---

<sup>23</sup> E. Christian Gauderer. Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: dos pais aos especialistas. Brasília:CORDE, 1992, p.22.

### 2.3.3 – Causas

O Autismo não ocorre por bloqueios ou razões emocionais, como insistiam os psicanalistas mas pode ser agravado por elas. As causas são ou podem ser múltiplas.

Algumas têm sido relacionadas “estatisticamente” a:

- Fenilcetonúria não tratada;
- Víroses durante a gestação, principalmente durante os três primeiros meses de vida – inclusive o citomegalovírus;
- Toxoplasmose;
- Rubéola
- Anoxia e traumatismo no parto;
- *Patrimônio genético etc.*

### 2.3.4 – Características

Os sintomas característicos de uma criança autista são em número de catorze, mas a presença de sete já são suficientes para definir o autista.

As características enumeradas abaixo foram elaboradas pela New York State Society for Autistic Children e traduzido pela Associação de Amigos do Autista (AMA) – Sede em São Paulo, filiada a ABRA, fundada em 8 de Agosto de 1983..

1. Não se mistura com outras crianças;
2. Age como se fosse surdo;
3. Resiste ao aprendizado;
4. Não demonstra medo de perigo reais;
5. Resiste a mudança de rotina;

Os sintomas característicos de uma criança autista são em número de catorze, mas a presença de sete já são suficientes para definir o autista.

As características enumeradas abaixo foram elaboradas pela New York State Society for Autistic Children e traduzido pela Associação de Amigos do Autista (AMA) – Sede em São Paulo, filiada a ABRA.<sup>24</sup>

1. Não se mistura com outras crianças;
2. Age como se fosse surdo;
3. Resiste ao aprendizado;
4. Não demonstra medo de perigo reais;
5. Resiste a mudança de rotina;
6. Usa pessoas como ferramentas;
7. Risos e movimentos não apropriados;
8. Resiste ao contato físico;
9. Acentuada hiperatividade física;
10. Não mantém contato visual;
11. Apego não apropriado a objetos;
12. Gira objetos de maneira bizarra e peculiar;
13. Às vezes é agressivo e destrutivo;
14. Modo e comportamento indiferente e arreadio;

### 2.3.5 – Diagnóstico e Tratamento

#### 2.3.5.A – Diagnóstico

O diagnóstico do autismo na criança pode ser realizado muito precocemente e, quanto mais cedo for diagnosticado, maiores serão as chances de êxito no tratamento e, em alguns casos, a sua relativa recuperação. Logo nos primeiros meses de vida a criança pode apresentar sinais, muito sutis em na maioria das vezes, e isso faz com que *percebamos que as coisas não andam bem. Só que estes sinais, geralmente, não são percebidos no ambiente familiar e até pelos pediatras. Principalmente porque, do ponto de vista médico, a criança vai bem - ganha peso e cresce. Só que há um pequeno detalhe, é muito passiva, não se interessando em estabelecer contato com o mundo, não olha para os olhos das pessoas, que cuidam e convivem com ela, com curiosidade e prazer; evita ativamente o contato com pessoas, mesmo que seja para consolá-la de alguma dor. Uma conjunção importante destes sintomas pode ser indicio de um início de constituição autística a caminho. Daí a necessidade de se diagnosticar cedo e intervir terapêuticamente, a partir de uma psicoterapia que inclua necessariamente os pais no processo e também no setting analítico (Silva, 2000)<sup>25</sup>*

#### 2.3.5.B – Tratamento

O tratamento de uma criança autista é longo e a maneira como cada criança vai se organizando dependerá muito do nível e do grau de comprometimento psíquico dessa criança. **Faz-se necessário que se elabore um regime educacional extremo e**

---

<sup>24</sup> AMA – Associação dos Amigos dos Autistas, filiada a ABRA, fundada em 8 de Agosto de 1983.

<sup>25</sup> Antônio Ricardo Rodrigues da Silva, Psicanalista, mestre em Psicologia clínica pela PUC-SP, sócio do Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem - CPPL (Recife), membro fundador do Laboratório de Psicopatologia da Universidade Católica de Pernambuco – Unicap, e membro participante da Rede de

**cuidadosamente ajustado, de progressão suave e com grande dose de paciência, respeitando o ritmo do autista.**

O tratamento dependerá, ainda, da forma como possam ser afetadas pela abordagem terapêutica. Outro fator de fundamental importância no tratamento da criança autista é a forma como a família se engaja nesse processo. Faz-se necessário que a família re programe sua vida e os projetos que possa ter elaborado para aquele filho, não encarando-o como um estorvo mas como uma criança que, mais do que qualquer um, necessita de amor, dedicação e grande dose de paciência e desprendimento para que possa pretender uma vida normal. A forma como a família reagirá ao tratamento de seu pequeno filho, engajando-se ou não, será decisiva na evolução rumo a uma retomada do desenvolvimento. E, a maneira como irá mobilizar-se é que produzirá os desdobramentos mais favoráveis, ou não, para cada caso específico.

Concluimos com Schwartzman (1994, p.8) observando que **o quadro clínico apresentará variações em decorrência do processo de maturação do organismo e em resposta a inúmeros fatores de ordem ambiental. O prognóstico é, em cada caso particular, de difícil antecipação, em decorrência do número muito grande de variáveis que poderão modificar, de forma apreciável, o quadro base.** ( 1994, p.8)

## CAPÍTULO III

### 3 – ANÁLISE E DIAGNÓSTICO

O presente trabalho constitui uma pesquisa descritiva, e análise bibliográfica das obras pertinentes sobre o assunto, por meio da qual se busca verificar as possibilidades de musicalização da criança autista.

A nossa abordagem sobre o assunto, foi motivada pela visão que tínhamos da questão e de nossa preocupação em colaborar com os demais professores de música que lidam com a mesma problemática.

Para atingirmos os objetivos atingidos fizemos, inicialmente uma análise das contribuições teóricas identificando os pontos fundamentais e secundários do problema e interpretando de forma mais crítica as questões discutidas nos itens anteriores.

A partir dessa análise foi possível avaliar a representação do real, existente na educação musical ministrada a uma criança autista. Ou seja: o que ocorre na prática a partir de eventos específicos (aos encontros, depoimentos, etc.) e, da observação das evidências e resultados obtidos, que é a experiência de um caso vivenciado por todos os agentes envolvidos na pesquisa: criança, professor, pais e demais familiares.

#### **3.1 – Evidências enfatizadas pelas contribuições teóricas:**

Segundo a abordagem de Alvin (1965), a música é um meio de comunicação não verbal com a criança autista, mesmo nos quadros de maior comprometimento, quando, na maioria das vezes constitui-se em um indivíduo único, com

dificuldades para participar de atividades gerais. Sendo assim, raras são as vezes que podemos encontrar um denominador comum para um grupo de crianças autistas e desta forma cada uma delas deverá receber atenção individual. Eis porque esta tarefa não pode ser empreendida facilmente por um professor de música cujo trabalho é ensinar música em uma escola ou em um centro de ensino musical. Da mesma forma, os demais autores tais como Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki e Paynter, especialmente Alvin, ressaltam, através de suas teorias, as diferentes correntes no campo do ensino da música, determinando orientações práticas que facilitem a educação musical e que contribuam também, para o ensino de crianças portadoras de deficiências, dentre elas a criança autista.

Quer-nos parecer que há um terreno comum entre o exame daqueles referenciais e a análise que constitui a finalidade deste capítulo, levando-nos a observar que para elaborarmos o currículo para o autista necessitamos de propostas específicas considerando, entretanto, as exigências que são determinadas para a elaboração de um currículo comum.

A corrente escolanovista<sup>26</sup> de ensino, por exemplo, se apoia num modelo aberto de currículo, onde os objetivos são definidos em termos gerais, para permitir sucessivas modificações curriculares. Dá importância às diferenças individuais, ao contexto sócio-cultural e geográfico e ao processo de aprendizagem. É organizado por atividades de aprendizagem e a sua elaboração e aplicação é de inteira responsabilidade do professor. Verificamos que a vantagem deste tipo de currículo é, exatamente, o o respeito aos diferentes contextos e o compromisso criativo do professor.

Para determinados autores, entre eles Coll (1996) e Stenhouse (1974), **o que** e **o quando** não determina o **como** ensinar, e não podem ser aplicados de forma independente.

O **como** ensinar é muito importante, pois significa, exatamente, a maneira de ministrar o ensino para que os objetivos educacionais, contidos no currículo, se tornem realidade.

No trabalho com os autistas para que o **como** ocorra de forma plenamente satisfatória, precisamos realizar, inicialmente, uma **atividade de abordagem**, etapa que antecede ao desenvolvimento normal das aulas. Essa atividade pode ser constituída de uma ou várias ações e ser trabalhada em uma ou demais aulas, não sendo possível a sua quantificação pois, como coloca Alvin (1965), cada criança é única e possui **seu** tempo, **seu** ritmo e **suas** necessidades básicas, de acordo com o grau de comprometimento causado pela patologia da síndrome existente. Não há pressa. Uma incursão mal feita pode redundar em fracasso.

Outro aspecto considerado na presente análise se refere às condições do professor de música. O mestre deve ter um nível de capacitação que lhe permita: possuir conhecimentos prévios sobre o autismo e suas características; realizar uma anamnese<sup>27</sup> criteriosa com os pais com vistas a conhecer bem o seu aluno, ser observador, procurando estar atento à todas as reações das crianças e percebendo suas possibilidades na música; saber discernir avaliando se sua proposta está condizente com as características do quadro de anormalidade de sua criança; manter-se perseverante para porfiar sempre, mesmo que os resultados obtidos com o aluno não sejam os esperados por ele; ser **criativo** e saber “modificar” o seu planejamento sempre que necessário, até que consiga uma maneira mais favorável para executá-lo.

O professor deve ter sempre em mente que a música é a mais social de todas as artes, uma vez que é capaz de estabelecer infinitas formas de comunicação entre as

---

<sup>26</sup> A corrente **escolanovista** dá ênfase nas experiências e atividades.

<sup>27</sup> Relato do histórico da doença feita pelo paciente ao médico. Ressaltamos que no nosso caso a anamnese será feita pelos pais devendo reportar-se ao momento da concepção

peessoas. Este é um ponto fundamental para que se elabore de forma criteriosa e eficiente o currículo de ensino musical para a criança autista. Se assim for, os resultados a serem obtidos pelo professor podem ser excelentes, permitindo ao autista estabelecer uma **maior** interação com a família e a sociedade.

### **3.2 – Estudo de Caso:**

**3.21 - Dados Pessoais:** criança autista do sexo masculino nascido em 4 de maio de 1984, residente na cidade do Rio de Janeiro é o sexto filho do casal e a gestação transcorreu normalmente. De acordo com o depoimento da mãe, foi o parto mais fácil; o que sofreu menos. Nasceu com pouco peso e pequeno em relação aos demais uma vez que todos os irmãos nasceram grandes e fortes. A mãe comentou que ao vê-lo pela primeira vez, sentiu que havia “algo de diferente”, mas não encontrou nenhuma deformidade. As demais pessoas não notaram a diferença. A criança recém-nascida chorou muito e a mãe se afligiu achando que o médico não a estava tratando bem. Aos 30 dias de vida, a mãe desconfia que o menino não enxerga e observa uma mancha branca em seu olho. Leva-o ao médico que nada descobre. Certa feita, durante a noite, a mãe entra no quarto e percebe que ele estava acordado. Pega, então, uma lanterna e a coloca próximo aos olhos dele a criança não reage. Aos 2 meses de vida consegue diagnosticar a deficiência visual: cegueira total. Aos 8 meses de vida começa a apresentar característica autista: sentado, girava em torno de si mesmo. Com 1 ano, aproximadamente, ficava de cócoras e fechava-se dentro de si mesmo.

Até os dois anos ficou tendo aula particular com uma professora. Após, foi para estimulação precoce do Instituto Benjamin Constant: tinha aulas de natação, ginástica e fazia recreação; de acordo com o depoimento da mãe “era estimulado 24 horas por dia”.

Ao atingir 2 anos e 8 meses os pais são chamados ao Instituto e informados que havia uma preocupação quanto ao fato dele ainda não falar e por não reter informações por mais de um dia. Naquela época, apresentava as seguintes características de comportamento: hiperativo, agressivo (quebrou as portas dos armários com apenas 2 anos e 8 meses), pouco falante (quase mudo), passando a emitir sons que se assemelhavam a grunhidos. De dia intranquilo e à noite gritava o tempo todo.

Aos 3 anos de idade foi confirmada o diagnóstico de autista pois a criança apresentava as seguintes características: utilização inadequada dos brinquedos, falta de noção do perigo; dificuldade em ouvir; movimentos estereotipados; manias como: manter-se despido ou permanecer com objetos nas mãos, não permitindo que lhes fossem tirados, ao longo de todo dia; comer sem parar ou ficar dias sem comer; permanecer de baixo de móveis; bater com objetos na parede por tempo indeterminado e com movimentos repetidos; rejeição ao toque; nenhuma noção de família; dificuldade de comunicar-se com as pessoas; nas crises acalmava-se ouvindo música clássica ou cantigas de ninar, repetidamente e quando passeava de carro sem parar, deixando o vento bater em seu rosto. Devido a esse diagnóstico os pais resolveram procurar um terapeuta para tratá-lo.

### 3.2.2 – Depoimento de Familiares e Registro de Eventos

#### 3.2.2.1- Relação de Afetividade da Criança Autista com seus Familiares

Aos 3 anos iniciou o atendimento terapêutico de desenvolvimento mental. Até então, não mantinha nenhum vínculo afetivo com os irmãos, porém aceitava a presença dos pais. A intimidade foi aumentando progressivamente, com lentidão, devido ao cortes mentais que sempre aconteciam. Rotineiramente ele passava por momentos de alheamento e indiferença aos familiares, muitas vezes, rejeitando-os fisicamente (grifo nosso). Com o passar dos anos as barreiras foram sendo transpostas, hoje em dia já não existe dificuldade no seu relacionamento com a família.

Os irmãos sempre participaram do seu crescimento psicológico-emocional com bastante interesse e sem preconceitos. O mesmo ocorre com os demais membros da família mesmos os mais distantes.

Depoimento pessoal da mãe:

*Hoje em dia não considero meu filho autista pela sua nova estrutura de vida e participação social. Vejo com algumas limitações e características do tipo autista mas sem formar o quadro clássico.*

*Com a mudança de atendimento, após o desligamento da clínica que frequentou por 12 anos e seu ingresso, na aula de música e canto noto maior desenvoltura nos movimentos, voz melhor postada e desinibição.*

*O interessante é que ele sempre estudou música porém se recusava a cantar, hoje ele não apenas canta com naturalidade como até recita poesias vencendo o acanhamento. Considero a mudança extremamente positiva porque isso está se refletindo em outros aspectos de sua vida como: saber esperar,*

sentir-se importante e valorizado, ter direitos, tomar iniciativas, fazer escolhas, dialogar com argumentação, ter responsabilidade e cobrar responsabilidade dos outros (grifo nosso).

### 3.2.2.2 – Atividades Pedagógicas

Começa a terapia aos 3 anos iniciando sua estimulação, sendo alfabetizado, aproximadamente, aos 7 anos de idade. Os métodos de ensino e aprendizagem sempre fugiram ao tradicional, por motivos óbvios. Após terminar a 4ª série do ensino fundamental, que foi feita na CEHB, com profissionais capacitados, matriculou-se no CES para concluir a segunda etapa do ensino fundamental. Seu estudo é feito através de perguntas e respostas de todo módulo a ser estudado. Decora as respostas que variam de 150 à 250, dependendo da programação. Ele tem excepcional memória o que torna fácil a assimilação. (grifo nosso).

A diferença nesses dois últimos anos em relação aos estudos é a sua espontaneidade mais presente, e a voz firme e clara nos momentos de estudo.

### 3.2.2.3 – Doenças Mentais na Família

Além dele a família tem um outro filho de 14 anos que foi diagnosticado como portador de retardo mental e algumas características autistas. A mãe possui 2 irmãos diagnosticados como esquizofrênicos.

### **3.2.2.4 – Condições de Saúde da Criança Autista**

Fora enfermidades comuns às crianças, nunca foi propenso a doenças e raramente fica gripado ou febril. Apresentava uma característica interessante: as poucas vezes que adoeceu ficava de repouso, sem falar, sem comer nada, nem água. Não aceitava ser incomodado ficando recluso e sozinho. No dia seguinte ele se levantava e voltava a ser a criança de sempre como se nada tivesse acontecido.

Hoje, quando percebe algum mal-estar como dor de cabeça, por exemplo, já consegue se comunicar pedindo remédio, porém é raro.

### **3.2.2.5 – Relacionamento em Sociedade:**

Sua vida está dentro dos padrões, participando das ocorrências rotineiras de todos os jovens, com as restrições devidas pelo seu próprio desinteresse. Quando quer participar de algo, pede, como ir ao cinema, jantar fora, etc. Participa de todas as atividades sociais com sua família.

## **3.2.3 – Conseqüências Positivas das Aulas de Música (Depoimento da Professora):**

### **3.2.3.1 – Dados Iniciais**

“Recebemos o aluno com uma iniciação musical feita através do método de musicografia em Braille ele tocava 8 peças do livro ”O Pequeno Livro de Ana Magdalena - J. S. Bach”, respectivamente: *Minueto (IV)*, *Minueto (V)*, *Minueto (VII)*, *Museta (XXII)*, *Minueto (XV)*, *Minueto (XIV)*, *Polonese (X)*, *Minueto (XXXVI)*.

Conhecia as figuras rítmicas e suas pausas, mas especificamente a semibreve, a mínima, a semínima, a colcheia, a semicolcheia e seus respectivos valores apenas quando a semínima estava com unidade de tempo.

De acordo com material recebido para análise, fazia leitura rítmica com a professora, mas isso não elucidou muito, mas como ele não tinha condições de explicar como era feito o trabalho ficamos sem saber que atividade era essa.

Em 23 abril de 1999 iniciamos nossas atividades com o aluno através de uma pesquisa direta, uma vez que não havia possibilidade de obtermos maiores informações com os professores que nos antecederam.

Logo de início observamos que o aluno havia sido “adestrado” a tocar Bach usando apenas som de piano. Nesse processo de pesquisa constatamos que para ele os valores das figura rítmicas e de suas respectivas pausas eram sempre com a semínima como unidade de tempo. Observamos ainda que o aluno possuía grande dificuldade para executar uma célula ou uma frase rítmica quer com palmas ou batendo na mesa; parecia ter sido inibido quanto a isto.”

### **3.2.3.2 – Desenvolvimento das Aulas**

“As aulas ficaram marcadas para as terças e quintas, do primeiro semestre de 1999 e a partir do segundo semestre passamos de quinta para sexta de 08:00 às 09:00 h, o que vem sendo mantido até hoje. Estabelecemos, ainda, que, assim como, os demais alunos, ele teria direito a férias, o que nunca aconteceu durante sua vida escolar. Segundo informação de sua mãe isso causou grande felicidade ao aluno pois todos seus irmão tinham férias e só ele que não. Logicamente, como se trata de uma criança de necessidades especiais, suas férias são divididas de forma

que não fique muito tempo sem trabalhar, mas não deixa de tê-las. Desde abril de 1999 à outubro de 2000 já nos encontramos 160 vezes.

Iniciamos o trabalho com a **atividade de abordagem** à qual nos referimos no item 3.1, onde incluímos atividades de conhecimento e conquista para podermos, gradativamente, penetrar no seu mundo. Realizamos várias atividades de sondagem buscando conhecer, de forma mais profunda, a bagagem trazida pelo aluno.

Logo de início, o aluno foi sinalizando algumas coisas para nós, tais como: José só gosta do som de piano ou ainda, José não gosta do som do violino. A partir dessas informações iniciamos um processo de pesquisa dos demais sons existentes no teclado e, gradualmente, fomos caminhando nesse processo de conquista até que conseguíssemos que ele passasse a tocar suas músicas tendo outras opções sonoras.”

### **3.2.3.3 – Resultados Obtidos:**

#### A primeira composição:

Nas aulas ouvíamos, invariavelmente, todo seu repertório só que nesse dia, após o término da sua apresentação, pedimos que tocasse uma outra música sem ser as que Bach compôs, e ele nos diz que não conseguia. Iniciei, então, fazendo uma base na tonalidade de Dó maior e pedi para que ele tocasse comigo. Foram alguns minutos de espera pois eu não sabia no que resultaria tal ousadia. Confesso terem sido os minutos mais longos vividos por nós. De repente, ele toca uma pequena melodia – composta de dois compassos. Para nós foi um momento de grande felicidade pedimos para que ele repetisse, ele o faz dizendo que havia gostado.

Continuamos nesse processo com algumas interferências, até que finalmente terminamos nossa composição, agora com 8 compassos.

Após o término da composição da melodia, a qual foi repetida várias vezes, iniciamos o processo de elaboração do acompanhamento, que fica sendo arpejado. Nasce então, nossa primeira composição – Cantigas para Rafael – Nome dado por ele, onde houve todo um processo de elaboração até que ele chegasse a esse nome.

- José quer dar para Rafael !
- Quem é Rafael !?
- É gostoso dar coisa para Rafael, Rafael é meu irmão; ele tem 17

anos.

#### A segunda composição:

Nesta composição fizemos o processo inverso. Elaboramos uma *pequena melodia e solicitamos que acompanhasse, e para nossa surpresa, ele o fez.* Inicialmente com as fundamentais dos acordes I e V da tonalidade de Dó maior sempre no 1º e 2º tempo do compasso. Após algum tempo perguntamos se poderíamos fazer isso de forma diferente e ele fez, ajustando então os acordes a melodia.

Com isso já somam 4 as nossas composições:

- 1) Cantiga para Rafael
- 2) Estudo nº 1
- 3) Estudo nº 2
- 3) Marcha da Alegria

Hoje em dia o aluno já fez inúmeras conquistas, tais como:

- Ditados rítmicos, ainda com semínima como unidade de tempo, utilizando o material por nós elaborado. (ANEXO I);
- Percepção de acordes triádicos e tetrádicos, no estado fundamental e nas respectivas invenções;
- O conhecimento da pauta e das figuras rítmicas também através do material elaborado (ANEXO I);
- Além das músicas de Bach, ele hoje toca Ode to Joy, Russian Folk Song e Sonatine em G maior de Ludwig Van Beethoven;
- Alegria de Natal, encadeando os acordes. Aqui ele inova, canta e toca.;
- Fantasia – Impromptu, Nocturne in Flat de Frederic Chopin;
- My Heart Ever Faithful de Johann Sebastian Bach
- Poem de Zdenko Fibich
- Reverie de Claude Debussy
- Morning de Edvard Grieg
- Melody de Robert Schumann

O aluno canta as seguintes músicas:

- Agradeço – cânone
- Num Berço de Palha
- Risos de Bonança
- Chorinho Natalino

- Amor Sublimado
- Cio da Terra
- Já é Hora
- São Francisco
- Noite Feliz
- Haja Paz na Terra
- Ave Verum
- Mar da vida
- Viver
- Regeneração

## CONCLUSÕES

Os aspectos teóricos e as situações examinadas, ao longo deste trabalho, indicam-nos conclusões importantes para a questão da musicalização da criança autista.

Inicialmente, é importante ressaltar que esses métodos, por exigirem uma participação efetiva do aluno devem ser aplicados por profissionais capacitados, que compreendam seus princípios básicos e as contribuições que essas metodologias trazem para o ensino musical, das crianças com as quais irão trabalhar.

Como Gagnard (1991), **não acreditamos em receitas infalíveis, em métodos milagrosos** e a eficácia da metodologia dependerá de cada situação específica, dependendo, sempre, dos objetivos a que nos propomos.

No entanto, para que consigamos atingir estes objetivos, será preciso que busquemos auxílio em **diversas alternativas metodológicas não apenas em razão dos recursos disponíveis mas, principalmente, em função de cada clientela e das características de cada turma.** (Penna, 1990, p. 59)

Além disso, a experiência revela que é fundamental para a educação musical da criança autista, partir da vivência sonora do aluno, encaminhando o processo de *aprendizagem, gradualmente, até a formação do conceito desejado*, dentro da linguagem musical.

Outro fator preponderante é não deixar de incluir, na sistematização do ensino da música, exercícios de percepção, expressão, apreciação musical e

trabalho corporal, uma vez que este tipo de arte não é apreendido apenas através da transmissão de conhecimento.

Dessa forma, para se obter a linguagem musical, a ação didática deverá partir sempre do **saber do aluno**, respeitando sua identidade sócio-cultural e permitindo-lhe meios para o **surgimento** do seu **fazer musical**, quando a criança vai adquirindo possibilidades de acentuar o **senso crítico e estético de seu ambiente cultural**, expandindo uma linguagem musical própria.

Outra dimensão do problema apontada pelo estudo, é que as escolas não oferecem ambientes propícios para a execução das aulas de música. Geralmente, as turmas possuem um grande número de alunos e não levam em conta as diferenças de cada educando, não tendo capacidade de desenvolver ações criadoras que os induzam às mudanças. Ou seja: as escolas não sabem lidar com as carências e problemas de sua clientela, tornando o ensino desinteressante e sem atrativo para ela.

É com essa realidade que iremos trabalhar! A nova “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, obriga-nos a receber crianças portadoras de necessidades especiais que, por certo, possuem desde desordens de ordem emocional menos severas, como a desordem de conduta, imaturidade e a ansiedade excessiva, até ao desenvolvimento mental e emocional atípico, como é o caso da deficiência auditiva e visual, entre outras, e o autismo e a psicose. Como formular diagnósticos e tratamentos de maneira a capacitar o professor de música para concientizá-lo da realidade que o aguarda?

Esta constatação leva-nos a imaginar uma escola com estrutura e organização capazes de permitir o melhor aproveitamento dos recursos

disponíveis – materiais e humanos, e a formulação de pedagogias musicais mais modernas, mais adequadas às exigências do processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à ênfase que colocamos quanto a importância das contribuições de Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki, Paynter, principalmente, Alvin, quer-se, na verdade salientar um aspecto que nos parece imprescindível, comum aos seus, que é a visão superiormente humanista dos seus trabalhos em favor da criança em questão.

Essa visão, marcada pelo humanismo, pôde assegurar à criança deficiente (autista), através da música, a sua socialização, fruto da atenção permanente em relação a cuidados extraordinários inspirados no amor, no respeito e no devotamento incomum à sorte dessas crianças.

Essas teorias de ensino musical, dos eminentes educadores citados, tinham como objetivo prioritário a prática, na simplicidade e no aproveitamento total das condições concretas e objetivas de que dispunham, que a vida lhes oferecia nos seus locais de estudo e trabalho.

Há necessidade de se meditar sobre os princípios empregados nessas propostas, os quais estiveram firmemente fundados na realidade social e educacional concreta, pois não se pode elaborar programas **idealistas sem sintonia com o real.**

Quanto à educação propriamente dita, a formação do indivíduo deve basear-se no princípio de que **educação não se limita à existência** ( Pestalozzi) mas deve agir sobre a essência, buscando o desenvolvimento moral do indivíduo.

**O amor deve ser a base desse esforço.**

Este libro analiza, en particular, algunas de las cuestiones que se plantean en el estudio de la economía, especialmente en el campo de la microeconomía, y trata de explicar, de una manera sencilla, los fundamentos de esta disciplina. El autor, que es un economista profesional, trata de explicar, de una manera sencilla, los fundamentos de esta disciplina. El autor, que es un economista profesional, trata de explicar, de una manera sencilla, los fundamentos de esta disciplina.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVIN, Juliette. Musica para el niño disminuido. Tradução:F.Walter Liebling. Buenos Aires: Ricord, 1965.
- BRASIL. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.
- GAUDERER, E. Christian. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1993.
- JOSÉ, Elisabete da Assunção, COELHO, Maria Teresa. Problemas de Aprendizagem. 11ªed.São Paulo: Ática,1999. ISBN 85 08 03223 4
- KADLEC, Verena Pamela Seidil. Deficiência Mental: um desafio aos Educadores. Tecnologia Educacional, Nº41, p.10-12, jul/ago. 1981. <http://www.mrnet.com.br/user/autismo>. Autismo.Dezembro,06,2000.
- PENNA, Maura L. Reavaliações e Buscas em Musicalização. Revisão Heloísa Helena Paiva. São Paulo: Loyola, 1990. ISBN 85 15 00208 6
- SCHWARTZMAN, José Salomão. Autismo Infantil. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.
- SOLOT, Rosana Glat. Modificação do Comportamento com o Deficiente Mental. Tecnologia Educacional, Nº41, p.13-17, jul/ago. 1981.

### BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- ARAÚJO, Clara Lila Gonzalez. Metodologia Científica e da Pesquisa. Brasília: Curso para Professores da Universidade Católica de Brasília - UCB – DF. Módulos I e II Brasília: Editech, 1999.
- ÁVILA, Marli Batista. O Método Kodály de Musicalização como Instrumento Auxiliar no Desenvolvimento da Criança na Escola Formal. Fundamentos da Educação Musical, v.4,p.93-101, 1998.
- BEE, Helen. A Criança em Desenvolvimento. 3ª ed. Tradução: Rosane Amador Pereira. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984.
- BEYER, Ester. A Educação Musical sob a Perspectiva de uma Construção Teórica: Uma Análise Histórica. Rio de Janeiro: Série Fundamentos, 1993.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF,1997.

- CERVO, Amado Luiz, BERVIAN, Pedro Alcino. 4ª ed. Metodologia Científica. São Paulo: MAKRON Books, 1996. ISBN 85 346 0521 1
- FONTEERRADA, Marisa. Música, Conhecimento e História – Um Exercício de Contraponto. Rio de Janeiro: ASBEM, 1992.
- FONTES, José Américo. Lesão Cerebral: Causas e Prevenção. 2ª ed. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.
- FORTES, Liana. Psicomotricistas: de olho nos movimentos. A Crítica, Manaus, 13 mar. 1994.
- LAURENT, Francine-Émile. O Canto de uma Alma. Tradução: Enide Nazareth Franzine. Revisão da tradução: Beatriz Esteves Ferreira de Oliveira. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 2000.
- MUSSEN, Paul Henry, CONGER, John Janeway, KAGAN, Jerome. Desenvolvimento e Personalidade da Criança. 4ª ed. Tradução: Maria Sílvia Mourão Neto. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.
- MIRANDA, Hermínio Correia de. Autismo: uma leitura espiritual. Rio de Janeiro: Lachâtre, 1998.
- PASCHOALICK, Wanda Ciccone. Deficiência Mental: problemas de definição e de diagnóstico em educação especial. São Paulo: Didática, 1982.
- PAULA, Elaine Baptista de M., DODEBEI, Vera Lúcia. Apresentação de Trabalhos Acadêmicos. Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Sistemas de Bibliotecas, 1996.
- PAULA, Elaine Baptista de M. Referências Bibliográficas. Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Sistemas de Bibliotecas, 1997.
- PORCHER, Louis. Educação Artística: luxo ou necessidade?. 5ª ed. Organizador: Tradução: Yan Michalsky. Direção da coleção: Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.
- SALOMON, Délcio Vieira. Como Fazer uma Monografia. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares – Análise Comparativa de Quatro Métodos. Fundamentos da Educação Musical. ABEM, v.2, p.7-112, 1994.
- \_\_\_\_\_, A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações curriculares. Rio de Janeiro, RJ, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 1986.
- SOUZA, Audrey Setton Lopes de. Inibição Intelectual em Crianças. *Pediatrica Moderna*, v. XXXIV, n. 9, p. 620-630, 1998.

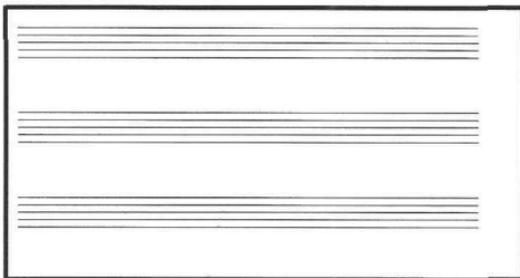
- TURRA et ali. Planejamento de Ensino e Avaliação. Porto Alegre: Sagres, 1985.
- TUSTIN, Frances. Autismo e Psicose Infantil. Tradução: Isabel Casson. Revisão da tradução: Paulo Vidal. Rio de Janeiro: Imago, 1975
- \_\_\_\_\_, Barreiras Autistas em pacientes Neuróticos. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Supervisão da Tradução: Ana Lúcia Guimarães Maciel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

## ANEXO 1

### Material Utilizado nas Aulas de Música com o Aluno

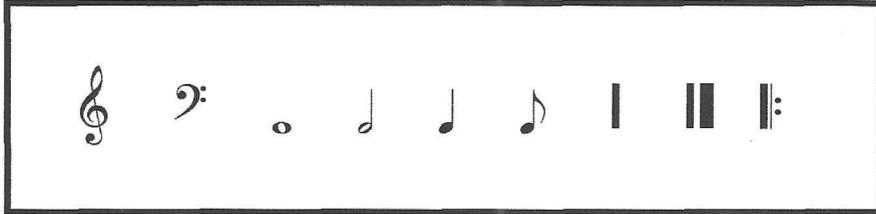
O presente material teve origem devido a necessidade de tornar mais concretos e palpáveis os símbolos utilizados na escrita musical. A partir disso, confeccionamos o material em material emborrachado que descreveremos a seguir.

a) O Pentagrama



➔ este material foi feito em placa de 1x 1,20m. A base em borracha branca e os pentagramas em borracha preta rugosa, a fim de facilitar a percepção.

b) As claves, as figuras representativas da duração do som, ritornello .



➡ este material foi confeccionado, assim como as linhas do pentagramas em borracha preta rugosa.

Como fizemos referência no item 2.4, tudo ocorre de forma lenta e gradual, por isso iniciamos apenas com as duas clave mais utilizadas e as quatro primeiras figuras representativas do som. Ressaltamos que se trata de um trabalho experimental onde muito ainda se tem por acrescentar.

Esclarecemos que em paralelo a esse material fizemos uso da massa de modelar para que esses conceitos pudessem ser construídos por ele e desta forma fossem sendo, também, construídos e arrumados dentro dele, respeitando seu tempo e limites.

Ressaltamos, ainda, que falamos com ele dos conceitos à medida em que vamos trabalhando, como por exemplo, compassos unidade de tempo, etc. e como a capacidade de memorização do autista é grande ele grava, mas o processo de construção estamos realizando de forma lenta e gradativa, como já falamos anteriormente.