

# AUTISMO E EDUCAÇÃO MUSICAL

PROPOSTA DE ESTIMULAÇÃO SEQUENDO OS MARCOS  
DO DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNICATIVO

Organização: Daniele Pendeza

EDITORA  
NEURO  
DIVERSIDADE



Direitos Autorais © 2024 por Daniele Pendeza.

Todos os direitos reservados.

Revisão técnica: Joíse Bertazzo, Patrícia Wilke

Edição: Camila Veiga

Capa: Emili Carolina Zucchi

Edição das partituras:: Dênis Leonardo Racki Noschang

Revisão Final: Daniele Pendeza

Esse é um livro de distribuição gratuita. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada e, ou transmitida sem a permissão prévia por escrito do autor e da editora, exceto em casos de breves citações em resenhas críticas e artigos.

ISBN: 978-65-984121-0-4

Primeira Edição: setembro/2024

Publicado por Editora Neurodiversidade

## SUMÁRIO

AUTORES.....	6
AGRADECIMENTOS.....	11
PREFÁCIO.....	13
PRÓLOGO.....	15
INTRODUÇÃO.....	18
AUTISMO.....	25
SORRISO SOCIAL.....	34
ATENÇÃO COMPARTILHADA.....	41
IMITAÇÃO.....	50
BRINCADEIRA EXPLORATÓRIA.....	59
BRINCADEIRA FUNCIONAL.....	67
BRINCADEIRA SIMBÓLICA.....	75
HOLÓFRASE.....	85
ORIENTAÇÃO SOCIAL.....	91
ENGAJAMENTO SOCIAL.....	97
CONTATO FÍSICO.....	104
BUSCA POR ASSISTÊNCIA.....	112
ÚLTIMAS PALAVRAS.....	118
REFERÊNCIAS.....	119

## AUTORES

**Alice de Paula Ghisleni** é licenciada em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (2019). Professora de Música concursada na rede pública municipal em Ijuí-RS; e Professora de Musicalização e Violão no projeto “Sinfonia do Bem”, promovido pela Associação dos Familiares, Amigos e Autistas de Ijuí (TEAmor). É mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Tem experiência nas áreas de Artes e Educação, com ênfase em Música e Educação Musical, atuando em projetos de educação musical, com aulas coletivas e particulares de instrumento em escolas especializadas de música, educação básica e projetos sociais; e como instrumentista em festivais e eventos nacionais e internacionais.

**Aline Hartwig** é licenciada em Música pela UFSM. Participou como monitora do Projeto Social Orquestrando Arte em Santa Maria. Trabalhou com Regência coral, iniciação musical, aulas de violino, viola, teclado, flauta doce e teoria musical na Congregação Evangélica Luterana São João em Santa Rosa no período de 2015 à 2019. Atualmente é estudante do bacharelado da UFPel, e atua como professora de Música em Pelotas - RS, na Paróquia Luterana Ebenézer, Círculo Operário Pelotense, no Curso do Instituto Bíblico Martinho Lutero, e como violista na Orquestra da UFPel, e Camerata Negrinho Martins.

**Carlo Schmidt** é psicólogo, Mestrado e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento, Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Pós-Doutorado pela Purdue University, Indiana, EUA, Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), Líder do grupo de pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA/CNPq), Editor-chefe da Revista Educação Especial (UFSM).

**Caroline Echer** é graduada em Música - Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de música há 11 anos, é diretora e co-fundadora da Musicale - Escola de Música, em Caxias do Sul. Possui especialização em Intervenções Precoces no Autismo, pelo CBI of Miami, e em Musicoterapia, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

**Daniele Pendeza** é bacharel em Canto e Licenciada em Música; especialista em Psicopedagogia Institucional, em educação na perspectiva do ensino estruturado para autistas e em Musicoterapia. Mestre em Educação na linha de pesquisa de Educação Especial. Sua atuação profissional, através de atendimentos clínicos, pesquisas e consultorias, envolve transtornos da fala e do desenvolvimento, especialmente o autismo, intervenção precoce e na oncologia pediátrica. Também é professora convidada do curso de Pós-Graduação em Avaliação em Musicoterapia do Centro Biomédico de Música (Brasil) e do Mestrado em Diversidad Funcional Universidad Pablo de Olavide (Espanha).

**Dênis Leonardo Racki Noschang** é natural de Porto Alegre– RS, é graduado em Composição musical pela UFSM. Tem mais de 20 anos de experiência em bandas municipais e fanfarras no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Há mais de 15 anos trabalha com arranjos, transcrições e como copista musical. Como compositor teve suas obras tocadas no Brasil, França, Itália e Alemanha. Colaborou em dissertações, artigos e método instrumental, destacando: artigo para o “V Simpósio Villa-Lobos – ECA/USP”, de autoria de Ana Claudia Trevisan Rosário; e Método “Rotina para Warm up”, de Guilherme Sampaio Garbosa. Atualmente é instrutor de música em Arabutã–SC (2024). É multi-instrumentista, lançando-se como artista nas plataformas digitais com composições e arranjos através de teclados sintetizadores, sob influência de nomes como Wendy Carlos, Jean-Michel Jarre e Vangelis. Trabalhou com a edição das partituras do livro.

**Gabrieli Strücker** possui curso Técnico em Informática pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (2017). É formada em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (2023). Atuou como flautista na Orquestra Sinfônica de Santa Maria e na Banda Sinfônica de Santa Maria e como coralista no Coro de Câmara da UFSM. Tem experiência no ensino de instrumentos/canto e musicalização infantil. Atualmente, cursa o mestrado em educação pelo programa de pós-graduação da UFSM e trabalha como professora em escolas de música e projetos sociais na cidade de Santa Maria–RS.

**Guilherme Rodrigues Goulart** é radialista e músico multi- instrumentista. Estudou Licenciatura em Música na Universidade Federal de Santa Maria de 2018 a 2022. Foi regente de corais universitários e integrante do laboratório de canto coral da mesma instituição, além de ter participado ativamente de estudos acerca da pedagogia do canto e fisiologia da voz humana. Apaixonado pelo fazer musical, hoje é professor de canto e empreendedor no ramo da comunicação, voltado a festivais de música no Rio Grande no Sul.

**Leonardo Tubia** é ex-estudante de piano pela UFSM, destacou-se como intérprete em recitais solos e de câmara. Possui experiência no desenvolvimento e participação de projetos interdisciplinares nas áreas da educação musical para pessoas neurodivergentes, pedagogia do piano e como bolsista de iniciação científica em cognição musical. Após um hiato causado pela pandemia, foi recentemente contemplado com uma bolsa para estudar nos EUA, onde pretende dar continuidade aos seus estudos e pesquisas.

**Letícia Echer** é graduada em Música - Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atua como professora de música há 11 anos e é diretora e co- fundadora da Musicale - Escola de Música. É formada na pós-graduação em Intervenções Precoces no Autismo pelo CBI of Miami e na pós-graduação em Musicoterapia, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

**Mariana Zamberlan Freddo** trabalha como professora de música desde 2016, em programas como o Novo Mais Educação em escolas estaduais no município de Doutor Maurício Cardoso. É graduada em Música - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2023). Atuou como professora de música em diversos projetos vinculados à UFSM, e atualmente trabalha em escolas de Educação Infantil e Educação Básica no município de Santa Maria - RS, além de outros projetos. É cantora, multi-instrumentista e possui pós-graduação em Musicoterapia.

**Rossana Bastos** é licenciada em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (2019) e especialista em Musicoterapia pela Faculdade Alpha (2021). Sua atuação profissional envolve atendimentos clínicos na área de transtornos do neurodesenvolvimento, especialmente autismo e intervenção precoce.

**Thaynara Lima Lessing** possui formação técnica para atuação como docente na Educação Infantil e Anos Iniciais. É graduada em Música — Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria, onde cursa Mestrado em Educação (PPGE/UFSM), dedicando-se à pesquisa no campo da Pedagogia Afetiva. É Professora de Música e ministra oficinas de formação musical e pedagógico-musical para docentes.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram com esse livro, direta ou indiretamente. Mas, em primeiro lugar, agradeço aos alunos do Curso de Música da UFSM (Licenciatura e Bacharelado) pelo desejo de aprender sempre mais e se tornarem profissionais qualificados e preocupados com a inclusão social. É de vocês o futuro, e certamente este será melhor por conta do seu olhar empático e atencioso para todos e todas as crianças que tiverem a ventura de passar pelos seus caminhos.

Obrigada aos Cursos de Música da UFSM, pela disponibilidade e apoio no desenvolvimento da pesquisa inicial, e por proporcionar um espaço adequado para nossas aulas e discussões. Um grande agradecimento ao programa de Pós-Graduação em Educação, da mesma instituição, que há mais de 50 anos promove o ensino, a pesquisa e a criação de políticas em prol da inclusão social.

E um agradecimento especial ao professor Dr. Carlo Schmidt que apoiou minhas ideias e me orientou durante todo o processo do meu mestrado, que gerou esta obra como um dos seus desdobramentos.

Gratidão aos amigos que se juntaram a esse projeto, em especial ao Dênis Racki, Patrícia Wilke, Joíse Bertazzo, Camila Veiga e Emili Carolina Zucchi, sem a colaboração de vocês esse livro não seria possível.

Por fim, a nossa eterna gratidão a todas as crianças,

jovens e adultos autistas, bem como suas famílias, que encontramos na nossa jornada.

Nossos esforços são para ajudar na construção de um mundo melhor, onde todos possamos viver com dignidade.

## **PREFÁCIO**

Margareth Darezzo

Vivo há mais de 30 anos cantando com bebês e crianças diariamente, e vejo o tempo todo a importância e o possível alcance dessas vivências para cada criança e seu entorno. Em encontros com educadores faço questão de evidenciar a relevância do educador musical e a responsabilidade da proposta, que está longe de ser uma distração ou um passatempo. Digo que a conversa de áreas e o acesso à informação científica podem conduzir a linha da criatividade e das escolhas adequadas, além de garantir as intenções do educador. Lembro também que o educador jamais faz diagnósticos.

Este livro propõe uma conduta responsável, criativa e adequada para oferecer possibilidades de descobertas e conquistas para as crianças em atividades musicais. Tem como foco a criança e suas habilidades, e com o conhecimento da musicoterapia, é norteado por informações científicas sobre o desenvolvimento humano, o que coloca cada passo sugerido em uma esfera educacional de troca rica e verdadeira.

Cada capítulo organiza possibilidades de abordagem em eixos de observação constante, com o devido respeito ao tempo de cada criança e com o enriquecimento do olhar do profissional. Estou certa de que o profissional que fizer uso destas páginas terá a prova da grande diferença no

envolvimento dos alunos em cada canção e em cada atividade sugerida. As informações científicas estão claras, como por exemplo sobre os marcos de desenvolvimento e impacto de aparecimento ou não de condutas típicas. Cada profissional discorre de forma responsável, longe de ser uma receita, e sim um ponto de partida de credibilidade comprovada pelas referências. Exatamente o que profissionais da área da educação e musicoterapia devem ter para receber cada criança!

Ao invés de simples coleção de atividades, este trabalho leva em conta a singularidade, e considerando marcos do desenvolvimento, esclarece pontos de necessidade de atenção maior, para a devida tomada de decisão, sem colocar a criança em “caixinhas” de generalidades. Penso que este tipo de estudo merece ser repetido por pares para multiplicar e conduzir um trabalho honesto com crianças e música.

Parabenizo a todos e agradeço pelo material precioso.

## PRÓLOGO

Karine Freire Teles Alves

Há 23 anos ingressei no campo da Educação Musical, sendo o contexto informal o primeiro território a ser explorado. Mas, foi sob o solo da escola regular, chão que pisei por 13 anos, que compreendi o valor do bastão nas mãos de um peregrino, pois educadores são como caminhantes que necessitam de suporte em meio as trilhas íngremes, para seguirem firmes, a cada novo passo, desbravando novos lugares.

Nas veredas da aprendizagem o professor conduz um grupo diversificado: os aprendentes. Cada um segue em sua própria velocidade e com características próprias. Ele, o educador, não pode deixar nenhum para trás, todos precisam prosseguir, desvendar a trilha. E, em sua tarefa, o professor percebe que precisa atender as individualidades de cada caminhante.

Contudo, um perfil de andarilho chama sua atenção. Ele não escuta suas instruções, constantemente fica separado do grupo, prende-se a trechos específicos da trilha e por vezes não quer continuar a caminhar: simplesmente para. Nesse momento o educador reconhece a necessidade de um manejo diferenciado, pois está diante de um autista.

A obra que tenho o privilégio de prefaciá-la reúne artigos que convidam os educadores musicais a perceberem e compreenderem os caminhantes autistas em seu



percurso na trilha da música, se convertendo em recurso didático considerável ao estudo e prática docente na área da educação musical inclusiva.

Como resultado de uma significativa pesquisa composta por onze profissionais do campo da educação, o livro *Autismo e Educação Musical: propostas de estimulação segundo os marcos do desenvolvimento sociocomunicativo*, apresenta instruções teóricas e práticas quanto a estimulação por meio da música, no contexto do desenvolvimento infantil, direcionadas ao público autista.

A obra convida os leitores a estabelecerem um perfil do educando autista, destacando a urgência de compreender a educação musical como campo de conhecimento relevante no desenvolvimento global da criança. Apontando conteúdos sobre a compreensão do TEA, marcos do desenvolvimento sociocomunicativo, ferramentas avaliativas, sugestões de práticas sonoro musicais, dando suporte aos professores que necessitam progressivamente atender as exigências de qualificação profissional que demandam novos conhecimentos, habilidades e atitudes quanto a pessoa autista.

Os docentes de música precisam expandir competências quanto a adaptação e condução de atividades aplicadas no processo de aprendizagem inclusivo, contemplando objetivos para o público com TEA. Louro (2012, p. 43) afirma que “[...] há caminhos e possibilidades para se alcançar resultados de boa qualidade musical inclusiva, contanto que o professor se prepare antecipadamente”.

A cada capítulo somos presenteados com o resultado da investigação dos autores, no laboratório da sala de aula, convertendo as tensões e desafios da atuação no âmbito inclusivo do autista em atividades autorais e estratégias diversificadas para as aulas, baseadas no repertório de brincadeiras infantis, canções folclóricas e composições inéditas, jogos rítmicos e movimento.

O bastão de apoio está posto, educador peregrino. Não estás sozinho na tua caminhada. Segue a trilha com firmeza atravessando vales, subindo montanhas, percorrendo os mais variados caminhos, amparado nos fundamentos de outros peregrinos como tu.

Vai! Anda com segurança junto aos que conduzes.

LOURO, Viviane. Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência. 1. ed. São Paulo: Editora Som.

# INTRODUÇÃO

Daniele Pendeza

Conheci os autores que compuseram esse livro durante a realização do mestrado em Educação, sob a orientação do professor Carlo Schmidt, no ano de 2018. O trabalho consistiu em desenvolver uma proposta de formação de professores junto de licenciandos em música da UFSM, para que esses futuros profissionais fossem capazes de identificar sinais de alerta para o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao longo dos nossos encontros, discutimos a necessidade de materiais com atividades musicopedagógicas referentes aos marcos pré-verbais do desenvolvimento sociocomunicativo, que considerassem as características diagnósticas do TEA.

Após a formação decidimos manter contato e dar continuidade nos nossos estudos sobre educação musical, TEA e desenvolvimento infantil, a fim de criar um material com orientações teóricas e práticas sobre estimulação através da música para dividirmos os conhecimentos adquiridos com colegas de profissão, educadores e pais de crianças com TEA.

Assim, com muito orgulho, apresento o livro *Autismo e Educação Musical: propostas de estimulação segundo os marcos do desenvolvimento sociocomunicativo*, onde

trazemos propostas de atividades baseadas nos marcos do desenvolvimento sociocomunicativo e que se utilizam de músicas do nosso folclore, bem como de composições inéditas, que têm o intuito de promover a estimulação musical através do brincar.

A escolha e composição das canções se deu com uma prerrogativa: simplicidade! Assim como as brincadeiras de criança são simples e cheias de significado, optamos por construir um repertório que assim o fosse pensando não apenas na estimulação de marcos do desenvolvimento, mas também na criação de vínculos e memórias positivas.

Os marcos do desenvolvimento são comportamentos esperados das crianças a partir de idades específicas, e são importantes para se realizar um melhor acompanhamento da saúde e do crescimento da criança pequena.

Neste projeto foram considerados os marcos do desenvolvimento sociocomunicativo, principalmente os pré-verbais, pois estes são também sinais de alerta para o TEA, ou seja, quando não ocorrem, ou ocorrem de forma inadequada, são fortes preditores de que há atraso no neurodesenvolvimento.

Nosso trabalho está articulado pelas teorias de Trevarthen (1996), Tomasello (2003) e pelas Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do TEA (Brasil, 2014), as quais consideram os seguintes comportamentos como sinais de alerta para o TEA:

<i>Marco do desenvolvimento</i>	<i>Idade (meses)</i>	<i>Características</i>
<i>Sorriso social</i>	01-03	Sorriso espontâneo dirigido a um adulto ou em resposta a um sorriso
<i>Atenção compartilhada (Iniciativa e resposta)</i>	09-10	Atenção entre dois sujeitos e um objeto ou situação
<i>Imitação</i>	18-24	Copiar gestos e/ou atividades
<i>Brincadeira exploratória</i>	01-04	Exploração das propriedades físicas dos objetos
<i>Brincadeira funcional</i>	09-12	Manipulação de objetos conforme a sua função
<i>Brincadeira simbólica</i>	18-24	Um objeto usado para representar outro, faz de conta

<i>Holófrase</i>	12-18	Palavra ou fragmento de palavra que referênciam todo um contexto
<i>Orientação social</i>	06-12	Atender ao ser chamado pelo nome
<i>Engajamento social</i>	12-18	Aceitação/receptividade de engajamento em brincadeiras, atividades, conversas
<i>Contato físico</i>	06-12	Busca por aproximação física, contato físico com pares ou professores
<i>Busca de assistência</i>	12-18	Gestos com a finalidade de pedir ajuda

A literatura aponta que a música tem potencial de estimular esses marcos, sendo efetiva no tratamento de déficits sociais, comunicativos e cognitivos em crianças com TEA, pois facilita a atenção compartilhada através de comunicação não verbal (música instrumental) e verbal (canções), favorecendo a percepção para gerar movimentos, ação e linguagem (Trindade et al., 2015).

A estimulação musical propicia aumento da imitação verbal, atenção compartilhada e pensamento simbólico. Este último, também é estimulado pelas brincadeiras musicais, e é onde se estabelecem as primeiras experiências lúdico- musicais da vida humana.

Os benefícios do uso da música ainda envolvem ganhos positivos nas áreas de socialização, interação, comunicação, linguagem e psicomotricidade, propiciando um ambiente de aprendizagem que favorece a inclusão, por reduzir comportamentos inadequados e melhorar as habilidades sociocomunicativas, foco do nosso trabalho (Muszkat et al. 2000; Pegoraro, 2017; Stephens, 2008; Berger, 2013; López et al., 2017).

Assim, é importante que o educador musical tenha conhecimento acerca do desenvolvimento infantil típico, o que é o TEA e quais são suas necessidades educativas, pois o uso da música, através de um educador musical consciente, será capaz de promover ganhos no desenvolvimento global do seu aluno.

Esse conhecimento também é importante para pais, pois estes são os grandes parceiros na estimulação dos seus filhos, e quanto mais eles tiverem conhecimento das necessidades dos pequenos, mais empoderados e seguros estarão para participar do processo.

No primeiro capítulo temos uma explanação sobre o que é o TEA e as suas características e logo após, os marcos do desenvolvimento sociocomunicativo são apresentados, um em cada capítulo, organizados através de uma revisão

teórica que inclui a idade em que surgem, descrição do comportamento, a sua forma de ocorrência no TEA e como a música pode estimular o desenvolvimento e manutenção de cada um destes marcos.

Cada um dos capítulos também é composto por atividades que pretendem instrumentalizar tanto educadores quanto pais, dando-lhes ideias para sua prática junto a crianças com TEA.

As atividades aqui propostas são sugestões baseadas em nossos estudos, mas esperamos que os leitores usem sua imaginação e criem variações que explorem a criatividade no brincar de música, bem como a exploração de novos repertórios.

Apesar de apresentarmos o desenvolvimento sociocomunicativos a partir das suas idades de surgimento normativas (idades em que geralmente esses comportamentos surgem no desenvolvimento dos bebês), as atividades aqui propostas não são voltadas apenas para bebês de 0 a 2 anos.

Elas foram pensadas, principalmente, para estimular crianças com atrasos nesses marcos do desenvolvimento, mas que ainda estejam compreendidas na primeira infância (até os 6 anos).

Além disso, gostaríamos de sugerir alguns comportamentos essenciais para o sucesso na hora de uma intervenção, que podem ser utilizados em todas as atividades e propostas deste livro:

1. tenha motivação na realização das atividades; siga os interesses da criança, pois é importante que ela tenha espaço para escolhas;

2. sente-se de frente para a criança, pois ela aprende muito com suas expressões faciais e assim pode acompanhar melhor a sua fala;

3. trabalhe em um ambiente tranquilo, sem distrações externas;

4. dê suporte físico associado ao verbal se a criança estiver com dificuldade (ou trabalhe com um monitor, ou um dos pais/responsáveis pela criança auxiliando nas tarefas);

5. tenha paciência, pessoas com desenvolvimento atípico apresentam um tempo diferente de aprendizagem e

6. respeite os limites da criança! Nunca obrigue ela a fazer algo que ela não deseja (por exemplo, fazer cócegas se ela claramente está desconfortável com essa interação).

Um estímulo sensorial agradável para uma pessoa não necessariamente será para outra, portanto é imprescindível conhecer a criança com quem você está interagindo. Toda a aproximação, musical e física, deve ser respeitosa, uma brincadeira onde todas as pessoas envolvidas se divertem juntas.

## AUTISMO

Carlo Schmidt

A atual noção de autismo como um espectro visa a dar a entender que suas características podem se manifestar de formas extremamente variadas em cada sujeito. Uma determinada criança pode apresentar sérias dificuldades na área sociocomunicativa, como a ausência de linguagem e resistência à aproximação de outras crianças, ao mesmo tempo em que podem não estar presentes estereotípias motoras, sendo o comportamento mais adaptativo e flexível a mudanças.

Entretanto, outra criança com o mesmo diagnóstico pode apresentar uma linguagem verbal desenvolvida e fluente, facilitando a comunicação, concomitante ao uso de expressões faciais adequadas ao contexto, porém acompanhadas por comportamentos extremamente rígidos, com reações negativas às mudanças no ambiente.

Estes exemplos mostram que a heterogeneidade sintomatológica pode se manifestar nas áreas da comunicação e comportamentos de forma independente em cada sujeito. Por essa razão, para fins de avaliação, o DSM-5-Tr (2022) estimula os clínicos a utilizarem uma tabela com três níveis de severidade para pontuar o grau de apoio necessário em cada área. Esta avaliação complementar torna possível a indicação de que não apenas o sujeito avaliado se encontra no espectro do autismo, mas que aspectos em

geral merecem mais atenção nas dimensões da comunicação e comportamentos.

Pode ser observada uma clara ênfase do manual em agregar pareceres descritivos complementares ao diagnóstico na forma de descritores. Dentre estes, o avaliador deve especificar a habilidade cognitiva (deficiência intelectual), as habilidades de linguagem (presença ou ausência da fala, repertório lexical, ecolalia, entre outros), a associação com condição médica, genética ou fator ambiental conhecido (síndrome do X-frágil, ou de Down, em casos de autismo sindrômico), ou ainda a associação a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental (presença de comorbidades psiquiátricas).

A 5ª versão, texto revisado, do DSM-5 descreve as características centrais do autismo como pertencentes a dois critérios: a) comunicação social e; b) comportamentos (APA, 2022). O primeiro destaca os aspectos qualitativos da reciprocidade socioemocional, ou seja, o modo como se desenvolve a interação.

Inclusive, a última versão do DSM se distingue da anterior por enfatizar justamente as características sociais do transtorno. Foi destacado que, dos 3 itens que compõem os critérios A referente à comunicação e interação social (reciprocidade emocional e social, comunicação verbal e não verbal e iniciar, manter e entender relacionamentos) todos devem estar presentes. Este acréscimo visou a lidar com a ambiguidade que o diagnóstico poderia ser confirmado se estivessem presentes apenas um ou dois

itens.

A abordagem social se apresenta de forma atípica, como por exemplo, quando a criança toma a iniciativa de manipular o cabelo de desconhecidos por interesse na textura, ou aproximando excessivamente sua face da do interlocutor para falar.

Além disso, a conversação tende a se mostrar alterada em qualidade e fluência, especialmente por causa da redução do compartilhamento de interesses, emoções e afetos. Portanto, os interesses circunscritos podem desempenhar um papel importante ao escassear as alternativas de tópicos de conversa, minimizando o repertório social e empobrecendo as trocas interativas características do transtorno.

A heterogeneidade da apresentação das características pode ser observada desde dificuldades discretas, como falta de troca de turnos, até a ausência de iniciativa para uma interação social, em grande parte ocasionada pelas dificuldades de comunicação.

Uma delas seria a não integração entre as habilidades de comunicação verbal e não verbal, que pode estar dessincronizada ou atrasada, o que contribui para que a intenção comunicativa seja difícil de ser compreendida pelo interlocutor. Deste modo a pessoa com autismo pode relatar verbalmente toda uma história, porém sem o apoio de recursos comunicativos não verbais, como a prosódia, expressões faciais ou gestos.

Estes “complementos” são decisivos para que o interlocutor interprete o que é mais relevante no relato e identifique qual a tônica ou o significado afetivo da conversa, pois oferecem pistas sobre o duplo sentido de determinadas palavras ou expressões. Quanto às alterações no contato visual e na linguagem corporal, o primeiro tende a se apresentar com frequência diminuída, quando comparado ao de crianças sem autismo, sendo o olhar menos direcionado para o rosto durante as interações sociais.

Crianças sem autismo mantêm o foco sobre os olhos durante interações, enquanto aquelas com autismo olham mais para a região da boca e preferem cenas sociais a imagens geométricas (Moriuchi, Klin & Jones., 2017).

Esses comportamentos ajudam a explicar a perda de determinadas pistas sociais que ocorrem durante uma interação, o que, por sua vez, acaba contribuindo para as dificuldades sociais. O desenvolvimento e a manutenção de relacionamentos tendem a ser frágeis, especialmente com crianças do mesmo nível de desenvolvimento, o que é mais facilmente observado no contexto escolar (Schmidt, Ramos & Bittencourt, 2019).

Frequentemente é possível observar atividades solitárias, preterindo a participação dos pares por dificuldades na partilha de brincadeiras, em particular, aquelas que exigem mais complexidade das habilidades cognitivas e imaginativas, como faz de conta ou representações simbólicas (APA, 2022).

Em casos mais severos, pode ser observada uma apa-

rente ausência de interesse legítimo nas pessoas, o que pode ser interpretado como um comportamento de esqui-va ou afastamento por dificuldades na interação.

É importante destacar que, no contexto da escola, o professor pode aproximar a criança com autismo dos colegas e auxiliar no engajamento da interação social, mediando estas relações. Aliás, este tem sido um forte argumento a favor da inclusão das pessoas com autismo (Schmidt et al., 2016).

A fala, movimentos motores ou uso de objetos também podem se apresentar sempre da mesma forma, incluindo estereotípias motoras (agitar braços ou mãos na altura dos olhos), ecolalia (repetir as palavras ou frases logo em seguida ou algum tempo depois de serem ouvidas), até o clássico comportamento de alinhar brinquedos ou girar objetos.

É importante destacar que estas características, quando presentes de forma intensa em crianças entre três e cinco anos, podem indicar prognóstico reservado quanto ao desenvolvimento cognitivo e habilidades adaptativas.

Desde as primeiras observações feitas por Kanner (1943), foi relatada uma tendência à mesmice (*sameness*) no TEA. De fato, há comportamentos que cumprem rotinas e que podem se apresentar de forma variada ao longo do espectro, desde padrões mais rígidos e inflexíveis até os mais adaptativos.

Os comportamentos ritualizados estão associados, em

grande parte, à ansiedade social, sendo utilizados como estratégias compensatórias para diminuir a ansiedade derivada da exposição a situações sociais.

Dentre todas as características relatadas no DSM-5-Tr, destaca-se uma delas que, apesar de ser descrita historicamente em diversas autobiografias e filmes sobre o autismo, apenas na penúltima versão do manual é que passou a ser considerada como critério diagnóstico (APA, 2013). Trata-se das alterações de ordem sensorial que se manifestam como hiper ou hiporreatividade a estímulos do ambiente e que podem ocorrer em quaisquer modalidades dos sentidos, seja tátil, visual, olfativa ou auditiva.

Estimativas atuais colocam que as desordens sensoriais estão presentes em cerca de 90% das pessoas no TEA, ao passo que elas podem afetar apenas entre 5 a 10% das pessoas sem o transtorno (Ochuka & Wairungu, 2023).

É descrita uma aparente indiferença ao frio ou ao calor. A dificuldade de modular a percepção, nesses casos, pode acarretar dificuldades comportamentais na vida diária, como lidar com as mudanças climáticas em termos das trocas de roupas próprias do verão para o inverno ou vice-versa.

Quando a modalidade sensorial auditiva se encontra alterada é comum a criança levar as mãos aos ouvidos, seja para tamponar o som, sentido como excessivamente alto, ou, ao contrário, ampliar o pavilhão auditivo e assim amplificar o som, percebido como baixo.

Este comportamento, em específico, não é raro de ser observado nas crianças com TEA no contexto escolar, em que os barulhos típicos das salas de aula causam uma desregulação sensorial que tende a se manifestar na forma de comportamentos de agitação motora.

Tocar objetos com as pontas dos dedos das mãos também é frequentemente associado a alterações sensoriais táteis, visíveis quando a criança com autismo explora excessivamente determinada textura, como superfícies em isopor ou borracha. Na modalidade visual pode haver o fascínio por luzes, ângulos ou o movimento de giro de objetos.

A razão destes comportamentos não é clara na literatura. Estudos que investigam os contextos sociais dos comportamentos sensoriais se dividem entre aqueles que ressaltam o papel do reforço do ambiente na sua manutenção e os que associam sua expressão à pobreza nas interações. Embora não exista uma explicação consensual sobre este tema, é importante observar estes sinais na criança com autismo, já que ele é muito mais frequente em crianças com autismo do que em outros transtornos ou desenvolvimento típico.

A observação precoce dos sinais que podem vir a caracterizar o diagnóstico de TEA é essencial, seja pelos pais ou professores. Tais sinais podem ser indicativos do transtorno e merecem toda a atenção, pois o encaminhamento para a avaliação por profissionais qualificados pode mitigar os efeitos do transtorno, contribuindo para uma melhor



qualidade de vida destes sujeitos e suas famílias.

## REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition. Washington: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition, text revision. Washington: American Psychiatric Association.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.

Moriuchi, J.M; Klin, A, & Jones, W. (2017). Mechanisms of diminished attention to eyes in autism. *American Journal of Psychiatry*, 174 (1), p. 26-35.

Ochuka, E., & Wairungu, G. M. (2023). Sensory Processing Disorder in Autism Spectrum Disorder: What Speech Therapist Should Know. *European Journal of Science, Innovation and Technology*, 3(6), 447-456.

Schmidt, C.; Ramos, F., & Bittencourt (2019). Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para alunos com autismo Em: Pavão, A.C.O & Pavão,

S.M.O. (Orgs). Práticas educacionais inclusivas na educação básica. (pp.87- 104), Santa Maria, RS : FACOS-UFSM.

**MARCOS DO DESENVOLVIMENTO  
SOCIOCOMUNICATIVO**

## SORRISO SOCIAL

Rossana Bastos

O sorriso social é caracterizado por ser dirigido espontaneamente pela criança ao adulto com um motivo aparente, acompanhado por olhar, gesto ou verbalização, ou em resposta ao sorriso do adulto.

Em média, o primeiro sorriso social aparece entre 1 e 3 meses de idade, sendo diferente do sorriso reflexo que o bebê apresenta logo em suas primeiras semanas de vida, que geralmente são curtos, aleatórios e ocorrem quando o bebê está cansado ou mesmo dormindo, por ser um reflexo da musculatura da face.

O sorriso social, por sua vez, é adequado ao contexto social, vindo em resposta a algo ou alguém, iniciando geralmente com o seu cuidador, sendo mais consistente e expressando uma interação.

Os bebês parecem predispostos a responder a eventos sociais e demonstram uma motivação básica para se relacionar com pessoas (Moura e Ribas, 2002). Em relação ao campo visual do bebê, eles possuem a capacidade de discriminação e a manifestação de preferências por rostos humanos, e que buscam estabelecer, em condições normais, contato visual com os adultos que os cuidam (Brasil, 2014).

Na década de 1970, segundo Nogueira e Moura (2007), observações entre a mãe e o bebê mostraram que desde muito cedo o bebê é capaz de exibir engajamentos

sociais envolvendo a participação de expressões faciais. Trevarthen (1996) observou que já a partir dos 2 meses, os bebês são capazes de exibir diferenças significativas quanto às respostas dadas a objetos e pessoas, mostrando diferentes comportamentos com base em seu corpo, mãos e rosto quando estimulado por sorrisos e vocalizações de suas mães.

A compreensão do mundo social e das pessoas envolve processos cognitivos mais sofisticados se comparado ao conhecimento sobre o mundo físico, pois envolve a compreensão de todo um universo particular do outro, uma sensibilidade em perceber, identificar e responder a emoções, afetos, intenções e comportamentos.

Essa compreensão do universo social não se dá apenas com a observação do comportamento e trocas sociais de outros, mas através do engajamento e participação em trocas sociais, compartilhando experiências e emoções através da reciprocidade.

O início de uma reciprocidade mais explícita com outros e da intenção de compartilhar experiências é uma transição importante no desenvolvimento cognitivo social e nesse momento surge o sorriso social, diferente daquele com qualidades reflexas observado em recém-nascidos, “cuja fonte de desencadeamento ou motivação é externa ao bebê e passa a ser dirigido por ele a pessoas ou eventos específicos no ambiente” (Nogueira; Moura, 2007, p. 134).

## ATIVIDADE 1

Enquanto canta, faça de conta que seus dedos são formigas subindo pelo corpo da criança, e após, como sugerido na canção, coloque uma mão na testa da criança e faça cócegas com a outra mão na barriga. Em cada repetição da canção, poderão ser variadas as partes do corpo, estimulando o sorriso dentro do contexto da música.

### PELA RUA ABAIXO

Popular

Pe - la rua a - bai - xo vai Do - na For - mi - ga  
u - ma mão na tes - ta e a ou - tra na bar - ri - ga

*Pela rua abaixo  
Vai Dona Formiga  
Uma mão na testa  
E a outra na barriga*

## ATIVIDADE 2

Faça essa atividade sentado com a criança em seu colo, “montada” em suas pernas e mantendo o contato visual. Ao cantar a canção, mova as pernas para cima e para baixo de acordo com o ritmo da música. Ao cantar “Ora palma, palma, palma” bata palmas nas mãos da criança ou peça para que ela o imite.

Ao cantar “Ora pé, pé, pé” bata os seus pés com movimentos mais amplos para movimentar a criança no seu colo ou faça cócegas nos pés da criança. Na parte final, “Ora roda, roda, roda” abrace a criança e faça círculos em torno de seu próprio corpo sentado. Nessa atividade é importante o contato visual e sorrir para a criança enquanto canta a canção e realiza os movimentos, criando um momento de interação positiva que colabore para a resposta ao sorriso.

### CARANGUEJO

Folclore

Ca - ran - gue - jo não é pei - xe Ca - ran - gue - jo pei - xe é Ca - ran -  
gue - jo só é pei - xe na en - chen - te da ma - ré O - ra pal - ma pal - ma pal - ma O - ra  
pé pé pé O - ra ro - da ro - da ro - da Ca - ran - gue - jo pei - xe é

*Caranguejo não é peixe  
Caranguejo peixe é  
Caranguejo só é peixe na enchente da maré  
Ora palma, palma, palma  
Ora pé, pé, pé  
Ora roda, roda, roda  
Caranguejo peixe é*

### ATIVIDADE 3

Ao final das frases, faça sons para a lagartixa, para as pipocas e para a fumaça. Para a lagartixa poderá fazer sons com a boca, como apertar as bochechas cheias de ar, tremer os lábios ou fazer careta. Para as pipocas, poderá fazer estalos com a língua que lembrem o som das pipocas estourando. Na hora da fumaça, poderá soprar levemente no rosto ou em outra parte do corpo da criança, fazendo som de “f”. Esses movimentos podem ser feitos tanto para a criança quanto no próprio corpo dela, buscando a estimulação do sorriso através da exploração sensório-social.

#### LAGARTIXA

Rossana Bastos

Era uma vez uma lagartixa que fazia assim  
sabe do que ela gostava era de comer pipocas  
mas um dia aconteceu as pipocas no fogão  
e ela esqueceu tudo virou em fim uma fumaça sem fim  
ai ai ai que lagartixa estabanaada há há há que lagartixa desastrada

*Era uma vez uma lagartixa que fazia assim  
Sabe do que ela gostava? Era de comer pipocas  
Mas um dia aconteceu, as pipocas no fogão ela esqueceu  
Tudo virou, enfim, uma fumaça sem fim  
Ai, ai, que lagartixa estabanaada  
Há, há há, que lagartixa desastrada!*

### ATIVIDADE 4

Brinque de se esconder com a criança, utilizando lenços, panos ou objetos grandes que cubram o seu rosto. Primeiramente se esconda e conforme a criança for aceitando colocar um objeto sobre seu rosto, ela poderá se esconder também. “Um, dois, três, eu vou me esconder” será a preparação para se esconder, depois que a música já for conhecida, a criança já saberá qual vai ser a brincadeira ao iniciar a música.

Ao cantar “Quatro, cinco, seis, cadê você?” esconda o seu rosto com as mãos ou o objeto escolhido, permanecendo escondido até chegar no “dez”. Ao cantar “Achei! Achei!”, estimule o riso fazendo cócegas na criança e sem “aparecer” de forma brusca, para não assustá-la.

#### CADÊ VOCÊ

Rossana Bastos

Um dois três eu vou me esconder quatro cinco seis cadê você  
sete oito nove quero ver me achar um dois três  
quatro cinco seis sete oito nove dez a-achei a-achei a-achei

*Um, dois, três, eu vou me esconder  
Quatro, cinco, seis, cadê você?  
Sete, oito, nove, quero ver me achar!  
Um, dois, três, quatro, cinco seis,  
Sete, oito, nove, dez, achei! Achei! Achei!*

## ATENÇÃO COMPARTILHADA

Alice de Paula Ghisleni

Atenção Compartilhada (AC) é um dos principais comportamentos humanos que pode ser considerado preditor do TEA. Surge, tipicamente, em bebês na faixa entre 9 e 10 meses, se trata de um comportamento onde dois sujeitos comunicam-se sobre um determinado objeto, ou sobre uma situação que envolve atitudes de um adulto com uma criança como, por exemplo, perguntas e respostas.

Trevarthen (1996) observou que por volta dos dois meses os bebês são capazes de responder a engajamentos sociais, realizando protoconversações, ou seja, sentenças proferidas pelas mães e respondidas pelos bebês com balbucios, simulando uma conversa.

Aproximadamente aos 6 meses de vida o bebê inicia o desenvolvimento de suas habilidades para o compartilhamento de interesses, mudando a interação da forma diádica para triádica, a partir do ingresso de um objeto que passa a ser compartilhado pela dupla (bebê e adulto), exigindo a emergência de novas habilidades sociocomunicativas no desenvolvimento.

Esse comportamento já está consolidado por volta dos 9 meses, onde são iniciadas as relações triádicas, chamada por Trevarthen (1996) de intersubjetividade secundária,

esta, de grande importância para o desenvolvimento da AC e de todo o desenvolvimento sociocomunicativo que se segue.

Esse momento é um grande salto no desenvolvimento, especialmente quando se pensa na identificação de sinais de alerta para o TEA, pois as habilidades, ou dificuldades sociais, começam a se tornar mais evidentes nesse período. Esta habilidade exclusivamente humana envolve comportamentos de iniciativa e resposta por parte da criança para buscar e manter a interação social mediada por objetos com a mãe ou cuidadores, de forma recíproca e espontânea (Tomasello, 2003). Esse comportamento envolve o acompanhamento do olhar, envolvimento conjunto, referência social e aprendizagem por imitação, além do surgimento de gestos imperativos (pedir) e declarativos (mostrar).

A AC envolve também a habilidade para responder às tentativas do adulto para interagir com a criança, em situações que abarcam compartilhar as experiências com objetos/eventos, compartilhando um mesmo foco de atenção.

A AC envolve não mais apenas a emergência, mas a coordenação entre diferentes canais de comunicação: contato visual, expressão afetiva, postural e vocal, além de gestos que buscam incluir o outro na interação, entre os quais se destaca o de apontar para compartilhar.

A ausência, alteração ou a expressão limitada dos comportamentos de AC constitui um dos mais fortes preditores de TEA (Bosa, 2002).

## ATIVIDADE 1

Para começar a atividade, sente-se de frente para a criança e segure um balão (amarrado com uma fita) com as duas mãos, em frente ao seu corpo e bem no alto, enquanto canta, lentamente, “Cai, cai, balão” soltando o balão das mãos e o deixando cair, como é sugerido pela letra. Na segunda vez deve fazer o mesmo movimento, na terceira vez onde é cantado “Aqui na minha mão”, solte o balão do alto e pegue-o com as duas mãos.

Em seguida segure a fita que está amarrada ao balão para fazer a segunda parte da música. Quando cantar “Não cai não, não cai não, não cai não”, atire o balão para cima ainda segurando pela fita fazendo com que ele volte para a mão, isso será feito nas três vezes que é cantada e na última frase da música “Cai na rua do sabão”, o balão deve ser atirado para cima deixando que caia no chão. Em um próximo momento, o adulto vai entregar o balão para a criança e fará a atividade novamente, estimulando que ela guie a atividade.

É importante que a criança observe o que lhe é solicitado, trabalhando aqui a resposta à AC (quando ela observa você cantar e manipular o balão) e quando ela inicia a AC, fazendo ela mesma os movimentos e compartilhando a brincadeira com o seu par.

## CAI CAI BALÃO

Folclore

Cai Cai balão, Cai Cai balão, a - qui na mi - nha mão Não cai

não, não cai não, não cai não, Cai na ru - a do sa - bão Cai lãõ.

*Cai, cai balão*  
*Cai, cai balão*  
*Aqui na minha mão*  
*Não cai não, não cai não*  
*Cai na rua do sabão*

## ATIVIDADE 2

Inicie a atividade com um sapo de brinquedo ou de dobradura de papel na sua frente, e ao cantar a música, faça-o saltar no pulso da mesma, incentivando a criança a repetir os seus movimentos. É importante colocar que desde o início da música o adulto deve fazer uma expressão com o rosto quando é cantado “Nhé Humm”, na parte do “Nhé” (mostrar a língua e fechar os olhos) e na parte do “Humm” (fechar a boca e abrir bem os olhos), e incentivar a criança a fazer a mesma expressão. Em um segundo momento, guarde os sapinhos e entregue um instrumento de percussão (tambor ou chocalho, por exemplo) para a criança acompanhar o pulso. Se você utilizar um tambor, pode fazer o sapinho pular em cima dele, explorando as diferenças de timbre ao tocar com o brinquedo.

### ATIVIDADE 3

Nessa atividade, pode-se utilizar quatro tipos de flores, naturais (essas acrescentam a vivência sensorial do olfato!), de plástico, fotos ou construídas com papel; instrumentos de pequena percussão (por exemplo, você pode utilizar chocalho, carrilhão, pandeiro, agogô – ou outros quatro instrumentos que tenha disponíveis); almofadas, tapete grande ou tapetes pequenos. Além de estimular a AC, pretendemos realizar pareamento e associação dos instrumentos com as flores citadas na canção.

Em um primeiro momento, o adulto deve cantar a música, acompanhando com palmas no pulso e incentivando os alunos a fazer o mesmo. A cada final de frase deve pegar a flor correspondente à frase da canção e mostrar para a criança.

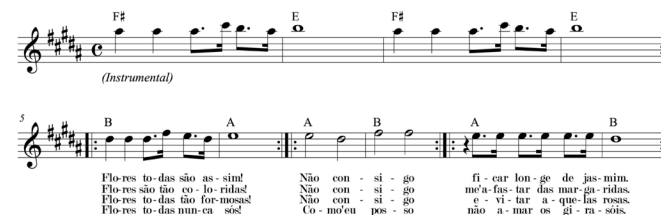
Cada flor deve ser apresentada separadamente, estimulando conversas sobre sua cor, características e, se possível, sobre seu perfume, mesmo que a criança seja não verbal (neste ponto, é importante utilizar a regra do +1, ou seja, regule sua comunicação a partir do que a criança fala +1 palavra, para estimulá-la em seu vocabulário, mas sem que suas explicações sejam complexas de mais).

Isso se repete com todas as flores que aparecem na música e por último a criança pode formar um pequeno buquê com todas as flores que utilizaram na brincadeira. Em um segundo momento, a canção pode ser acom-

panhada com instrumentos de pequena percussão, sendo um instrumento, de timbre diferente, para cada flor. Com a mudança de materiais, também se trabalha o simbólico, junto com a generalização da AC com diferentes recursos.

### FLORES

Alice P. Ghisleni



Flores to-das são as-sim! Não con-si-go fi-car lon-ge de jas-min.  
Flores são tão co-lo-ridas! Não con-si-go me'a-fus-tar das mar-ga-ridas.  
Flores to-das são for-mosas! Não con-si-go e-vi-tar a-que-las rosas.  
Flores to-das nun-ca sós! Co-mo eu pos-so não a-mar os gi-ras-sóis.

- I. Flores, todas são assim! Não consigo ficar longe de jasmim.
- II. Flores, são tão coloridas! Não consigo me afastar das margaridas.
- III. Flores, todas são formosas! Não consigo evitar aquelas rosas.
- IV. Flores, todas nunca sós! Como eu posso não amar os girassóis.

### ATIVIDADE 4

Para essa atividade você vai precisar de um catavento. Considerando que a crianças pode apresentar estranheza com relação brinquedo, é interessante informar o que é o objeto, mostrando imagens, explicando qual a sua função e porque tem esse nome, tornando a atividade mais atrativa. E conforme a idade, podem construir juntos os seus próprios cataventos, aprofundando a relação com o objeto.

A canção Catavento foi criada no intuito de ser uma música de comando, onde cada refrão deve ser cantado e tocado de formas diferentes. Exemplo: a primeira

estrofe fala que o catavento é muito lento, então quando voltar o refrão, ele deve ser cantando em um andamento bem lento; na segunda estrofe fala que o catavento “corre assim”, então o refrão deve ser feito em um andamento mais rápido; na terceira parte tem indicação de mudança de dinâmica, onde o refrão deve ser cantado piano (fraco) e a última estrofe sugere que o refrão seja cantando forte, ou seja, o refrão deve ser modificado conforme o comando dado em cada estrofe.

Dessa maneira é importante que em um primeiro momento o adulto cante a música tocando um instrumento harmônico, para que assim, as mudanças de dinâmica e andamento que ocorrem na música fiquem em maior evidência. Como já colocado, a primeira parte da atividade consiste em se cantar a música para a criança, executando as mudanças de dinâmica e andamento sugeridas em cada estrofe, incentivando-a a se mover conforme o andamento.

Em um segundo momento, o professor irá entregar um catavento para a criança (é importante que esse catavento gire com facilidade). Criança e adultos devem segurar o catavento na sua frente, balançando-o no pulso e no momento do refrão, assoprar o seu catavento (a parte demarcada pelo x na partitura é onde se deve assoprar). Se a criança é muito pequena ou não consegue assoprar, pode-se movimentar o catavento com o dedo.

## CATAVENTO

Alice P. Ghisleni

*Catavento que rodeia,  
assim, assim, assim, assim.*

*Catavento que rodeia,  
assim, assim, assim, assim.*

*I. Quem conhece o catavento,  
sabe que ele é muito lento,  
e ele faz assim.*

*II. Quem não conhece o catavento,  
acha que ele é de momento,  
e que ele corre assim.*

*III. Quem conhece o catavento,  
sabe que ele faz silêncio,  
e ele faz assim.*

*IV. Quem não conhece o catavento,  
acha que ele é barulhento,  
e que ele faz assim.*



# IMITAÇÃO

Letícia Echer

A imitação é um dos meios que pode levar os indivíduos a aprender novos comportamentos através da reprodução dos mesmos. Permite a transferência de informações entre as pessoas, o que leva ao desenvolvimento de tradições e da cultura (Hopper, 2010). A imitação se consolida entre os 18 e 24 meses. Esse comportamento tem uma característica de resposta social muito importante para o desenvolvimento, especialmente da comunicação e da linguagem (Moura e Ribas, 2002).

Quando a criança copia um gesto, expressão facial ou um som produzido pelo adulto, está aprimorando e adquirindo novas habilidades cognitivas e sociais. Habilidades que, sem ter observado um adulto ou pares realizando, provavelmente não teria condições de aprender.

A imitação também é importante para a consolidação de vínculos afetivos (Over e Carpenter, 2012). Isso pode ser observado na fase adulta, quando em certas situações as pessoas agem imitando expressões, gestos e comportamentos de outras, mesmo que inconscientemente, passando uma mensagem de “Eu sou como você (s), somos semelhantes” (Chartrand e Bargh, 1999), esse comportamento resulta em uma melhor aceitação por parte do grupo.

Os resultados da pesquisa de Lakin e Chartrand (2003) sugerem que a imitação de comportamentos pode

fazer parte do conjunto de gestos de uma pessoa, usados inconscientemente, quando há um desejo de iniciar uma comunicação. Ela também pode ser usada como uma estratégia para aumentar a conexão e melhorar a comunicação com um grupo de pessoas.

Assim, vemos que a capacidade de imitar está intimamente ligada ao desenvolvimento das demais habilidades sociocomunicativas. E que, portanto, quando há dificuldade na imitação, são gerados problemas no que diz respeito às interações sociais do indivíduo e o desenvolvimento da linguagem.

Nas pessoas que apresentam diagnóstico de TEA, essa dificuldade é evidente. Estudos têm sido realizados com sujeitos de diferentes faixas etárias e com graus de intensidade do transtorno diferentes, e confirmaram o déficit na imitação (Timo, Maia e Ribeiro, 2011). Isso é tão presente, que esses déficits na comunicação social e na interação social são considerados critérios diagnósticos do transtorno, segundo o DSM-5-TR (APA, 2023).

Uma das formas de desenvolver as habilidades sociocomunicativas, inclusive a imitação, é através de estímulos musicais. De acordo com Berger (2016), há muitos pesquisadores notando uma grande contribuição para o desenvolvimento do cérebro, da cognição e da função fisiológica a partir da música. Berger ainda afirma que as atividades musicais podem ter um impacto positivo no desenvolvimento infantil, incluindo linguagem, movimento, cognição e a parte sensorial.

Além de trazer criatividade, autoconsciência, redução do estresse, coordenação física e habilidades sociais. Quanto mais precoce forem as intervenções na vida da criança com TEA, melhor será o prognóstico com relação ao seu desenvolvimento sociocomunicativo (Cossio, Pereira e Rodriguez, 2017).

## **ATIVIDADE 1**

Para começar a atividade, toque e cante a música para a criança algumas vezes enquanto faz os gestos escolhidos. (Exemplo: Fazer um gesto grande para “desse tamanho” e pequeno para “tintinho assim”, fazer os gestos de “lavar”, “torcer” e “secar” no pulso e de acordo com a letra etc.).

Quando for cantar a música novamente, faça os gestos e dê tempo para a criança imitar, sem lhe dar comandos como “faça o movimento”, pois a imitação deve ser um processo mais visual e natural e não um segmento de instruções.

## LAVADEIRA

Domínio Público

O sol por a-li as-sim. Che-gou u-ma me-ni-na's-sim. C'uma trou-xa de rou-pa's-sim. Tan-  
ti-nho de sa-bão as-sim. A trou-xa'e-ra des-se'ta-manho. A á-gua'e-ra des-se tan-tinho. La-va,  
Tor-ce, Se-ca,  
la-va, la-va-dei-ra. Quan-to mais la-va mais chei-ra. La-va, la-va, la-va-dei-ra. Quan-to mais la-va mais chei-ra.  
tor-ce, la-va-dei-ra. Quan-to mais tor-ce mais chei-ra. Tor-ce, tor-ce, la-va-dei-ra. Quan-to mais tor-ce mais chei-ra.  
se-ca, la-va-dei-ra. Quan-to mais se-ca mai chei-ra. Se-ca, se-ca, la-va-dei-ra. Quan-to mais se-ca mais chei-ra.

I. O sol por ali assim.

Chegou uma menina assim.

C'uma trouxa de roupas assim.

Tantinho de sabão assim.

A trouxa era desse tamanho.

A água era desse tantinho.

Lava, lava, lavadeira. Quanto mais lava mais cheira.

Lava, lava, lavadeira. Quanto mais lava mais cheira.

II. O sol por ali assim.

Chegou uma menina assim.

C'uma trouxa de roupas assim.

Tantinho de sabão assim.

A trouxa era desse tamanho.

A água era desse tantinho.

Torce, torce, lavadeira. Quanto mais torce mais cheira.

Torce, torce, lavadeira. Quanto mais torce mais cheira.

III. O sol por ali assim.

Chegou uma menina assim.

C'uma trouxa de roupas assim.

Tantinho de sabão assim.

A trouxa era desse tamanho.

A água era desse tantinho.

Seca, seca, lavadeira. Quanto mais seca mais cheira.

Seca, seca, lavadeira. Quanto mais seca mais cheira.

## ATIVIDADE 2

Nessa atividade, o adulto vai tocar a música em um instrumento harmônico e a criança vai escolher um instrumento que goste para acompanhar (de preferência um que a deixe livre para caminhar, pular, girar e fazer os gestos que a música pede). Todos ficam em pé fazendo o que a letra diz da forma como o professor sugere, e tocando o instrumento escolhido acompanhando o ritmo. Depois que a criança já conhecer a música, peça para ela sugestões sobre movimentos diferentes que podem ser realizados com ela. Ainda, com bebês que iniciaram a caminhar há pouco tempo ou com crianças com dificuldade de marcha, ajuste a escolha dos movimentos solicitados para que não haja risco de a criança se machucar.

## EU VOU ANDAR

Domínio Público

Eu vou an-dar eu vou an-dar eu vou an-dar e quem qui-ser que me acom-pa-nhe.

*Eu vou andar.*

*Eu vou andar.*

*Eu vou andar e quem quiser que me acompanhe.*

*(Eu vou pular, Eu vou girar, Vou abraçar, Eu vou marchar, Vou gargalhar,  
Eu vou dormir, Eu vou sentar, Sou uma estátua...)*

### ATIVIDADE 3

O adulto e a criança começam sentados em um tapete com instrumentos musicais dispostos na sua frente. Primeiro, o adulto deve tocar a música em um instrumento harmônico enquanto a criança e o acompanhante tocam junto com outros instrumentos. Quando chegar na parte que diz “Faz assim, faz assim”, a criança deve colocar os instrumentos no tapete e fazer o gesto dado como exemplo pelo adulto, como bater palmas, os pés no chão, estalar os dedos etc. Na segunda vez, após a frase “Faz assim”, o adulto faz uma pausa enquanto pede verbalmente que a criança faça um gesto. Se ela ainda não fizer, o adulto dá uma ajuda física, pegando os braços da criança e incentivando o bater palmas, por exemplo. Assim que ela fizer, a música é encerrada com “Isso, muito bem”. Se ainda houver motivação por parte da criança, pode-se cantar a música mais uma vez trocando a frase “Muitas coisas imitar” por “Vamos todos acenar”, “Hoje um beijo eu vou mandar”, “Com a cabeça concordar”, “Com a cabeça vou negar”, “Os meus braços vou cruzar” e assim por diante, dependendo do movimento que se deseja ensinar a criança.

### VAMOS IMITAR

Leticia Echer



*Alegria, vamos lá brincar  
Muitas coisas imitar.  
Faz assim! Faz assim!  
Isso, muito bem!*

### ATIVIDADE 4

A frase “No centro da cidade” pode ser trocada por “No meio da floresta”, “Dentro de um lago”, “Em meio a tempestade”, “Na beira da praia” ou qualquer outro local onde se possa explorar os sons. Consequentemente, a última frase deve ser trocada por algo que exista no novo lugar, como: “Auuuu ... É o lobo que faz assim!”, “Glub, glub, glub ... É o peixe que faz assim!”, “Trooom ... É o trovão que faz assim!”, “Chuá ... É a onda que faz assim!”.

Nesse exemplo, o adulto toca e canta a canção enquanto ele, a criança e o acompanhante andam pela sala. Quando chega a parte do exemplo sonoro do ambiente (Vrummm, Chuá), todos fazem o som e imitam o animal/

objeto que o produziu (carro, onda). Se a criança não fizer junto, o adulto pode incentivar com o uso de brinquedos, como um carrinho ou mostrando imagens do mar, dependendo do local e do objeto que estão sendo trabalhados.

### OS SONS DO MUNDO

Leticia Echer

No cen-tro da ci-da-de va-mos ou-vir. Quais os sons des-se lu-gar? O que  
te-mos por a-qui? Vruuum O que é? É o car-ro que faz as-sim!

*No centro da cidade vamos ouvir  
Quais sons desse lugar?  
O que temos por aqui?  
Vruuum, o que é?  
É o carro que faz assim!*

## BRINCADEIRA EXPLORATÓRIA

Caroline Echer

Brincar é interagir, é conhecer o mundo através do improviso, da criatividade e da espontaneidade. É através do brincar que a criança tem a chance de mostrar sua personalidade, uma vez que ação e imaginação estão juntas neste processo (Lopes, 2019). A brincadeira é componente integral do desenvolvimento durante a primeira infância e, sendo ela um recurso fundamental para o aprendizado sobre o mundo (Wilson et al., 2017), é através dela que as crianças desenvolvem sua independência, autonomia e criatividade.

A brincadeira pode ser dividida em três fases, que não ocorrem necessariamente de forma sucessiva, mas uma como complemento da outra. A primeira dessas fases é a brincadeira exploratória, que implica no manuseio e exploração dos objetos. A segunda fase é a brincadeira funcional, onde o brinquedo é utilizado em sua devida função, seja o carrinho andando no chão, o cavalo galopando ou a vassoura sendo usada para varrer. Na terceira fase, brincadeira simbólica, surgem também situações que não estão presentes na brincadeira e que exigem a imaginação, como entrar em uma caixa e fingir estar em uma corrida de carros ou utilizar a vassoura como um cavalo e simular uma cavalgada.

A brincadeira exploratória surge, tipicamente, entre

o primeiro e o quarto mês do bebê. É caracterizada pelo momento em que ele começa a explorar, através dos seus sentidos, o mundo que o cerca. Isso se dá sacudindo e batendo os objetos, levando-os até a boca, sentindo seu cheiro, passando a mão pelo contorno (Casby, 2003), dentre tantas outras formas possíveis de explorar sensorialmente um objeto.

No TEA, a brincadeira exploratória pode ocorrer com bastante intensidade, de forma mais restrita e com padrões repetitivos, inclusive em momentos mais tardios da infância, onde a brincadeira funcional e a brincadeira simbólica já deveriam ter começado a se desenvolverem. É comum que se manifeste uma disfunção sensorial que resulte na aversão ou busca por determinadas texturas, cheiros ou hábitos que envolvam os demais sentidos. Essas respostas sensoriais incomuns foram relatadas em 42 a 88% de crianças mais velhas com TEA em diversos estudos (Baranek, 2002).

Entender o esquema corporal também faz parte do ato de explorar sensorialmente, e a pessoa com TEA manifesta certa dificuldade em compreender o seu corpo em sua globalidade e em fragmentos (Fernandes, 2008). O sistema proprioceptivo é o responsável por manter o tônus muscular, pela coordenação de ambos os lados do corpo, e o vestibular pelo equilíbrio.

Pessoas no espectro autista possuem dificuldade em entender essas informações o que pode causar diferentes reações aos estímulos percebidos (Schenk, 2011). Quando

partes do corpo não são entendidas em suas devidas funções, acabam resultando em movimentos pouco adequados, prejudicando o desenvolvimento da lateralidade, por exemplo (Fernandes, 2008).

A música é capaz de ajudar no entendimento dos estímulos sensoriais, ajudando em seu controle e melhor processamento. Com estímulos controlados, podem ser realizadas atividades que falem de cócegas e que incluam a manipulação de diferentes texturas, estimulando o toque; que envolvam cheiros, caretas e uso de instrumentos de sopro, para a estimulação do sistema proprioceptivo; ou com canções que trabalhem o esquema corporal, e o sistema vestibular, através de coreografias e atividades de movimento.

A audição é o sentido com maior destaque na aula de música, pois é o principal caminho de entrada dos sons. Segundo Gattino (2015, p.23-24)

Os autistas apresentam atividade reduzida em áreas auditivas especificamente destinadas para o processamento da linguagem verbal. Isso ocorre devido a uma diminuição dos níveis de atividade dos complexos temporais secundário e terciário que estão relacionados com regiões auditivas dentro do giro temporal superior. Os sons da fala que deveriam ser processados nessa região são processados principalmente no córtex auditivo primário. [...] Portanto a compreensão acústica da fala não é entendida igualmente e, desse modo, muitos autistas evitam o contato por meio da linguagem verbal [...] porque não a entendem, e não porque não querem se comunicar. Como a música é processada principalmente no córtex auditivo primário, onde o indivíduo com TEA não tem prejuízos, ela se torna um meio de comunicação mais interessante do que a fala para essa população. Ainda,

a música traz uma previsibilidade que facilita a sua compreensão e expressão, principalmente pela manutenção de padrões repetitivos. Desse modo, esses padrões parecem se comportar de maneiras previsíveis ou conhecidas que são reconfortantes e sociáveis, em vez de confundir (Gattino, 2015).

Sendo assim, podemos perceber o potencial da música no desenvolvimento da criança com TEA e a importância de disponibilizar, através das canções, oportunidades de contato com diferentes experiências sensoriais, além de estimular o aprendizado musical desde cedo, a partir da brincadeira, pois é brincando que as crianças compreendem os aspectos musicais de ordens diversas (Brito, 2009).

## ATIVIDADE 1

A canção Bonequinho de pau pode ser utilizada para ajudar a criança a explorar o seu corpo. Quando é cantado “eu mexo os bracinhos assim” deve ser estimulado o movimento dos braços na criança. Na sequência, a palavra bracinhos pode ser substituída por outras partes do corpo, como mãos, barriga, pernas, dedos etc.

Para estimular o desenvolvimento sensorial da criança, a criação de um boneco com diversos tipos de materiais é uma boa atividade a ser realizada. O corpo pode ser feito de caixinhas, a cabeça de bolinha de isopor, o cabelo de barbante, e podem ser criadas roupas com diferentes texturas. Depois de pronto, adulto e criança cantam a música enquanto mexem as partes do boneco que são mencionadas.

### BONEQUINHO DE PAU

Folclore



*Eu sou um bonequinho de pau, de pau.  
Eu mexo os bracinhos assim, assim, assim.*

## ATIVIDADE 2

Para essa atividade você vai precisar de um saco plástico de fecho hermético, gel de cabelo transparente, corante azul, pequenos peixes e um barco de plástico a fim de montar um saquinho sensorial. Para isso, basta colocar gel de cabelo e corante azul dentro de um saco plástico com fecho hermético juntamente com alguns peixinhos de plástico e um barquinho, para representar o mar da canção.

Para realizar a atividade, o adulto e a criança cantam juntos a canção enquanto a criança brinca com o saquinho sensorial. Ao fantasiar que o mar se encontra ali dentro, também estamos trabalhando com a brincadeira simbólica, que pode ser estimulada através de questionamentos feitos para que a criança use sua imaginação, como o motivo de a canoa ter virado. Será que foi por alguém não saber remar? Ou poderia ter sido pelas grandes ondas? Podemos pedir para a criança descrever como é a praia onde o mar se encontra e imitar os sons que ali existem, ou expressá-los através dos instrumentos musicais. Este é um exemplo de como podemos utilizar a mesma canção para trabalharmos com diferentes objetivos, neste caso, a brincadeira exploratória, simbólica e a imitação. Caso a criança ainda não tenha compreensão ou comunicação para comentar suas perguntas, encene a brincadeira para ela vivenciar o faz de conta.

## A CANOA VIROU

Folclore



*A canoa virou,  
Pois deixaram-na virar,  
Foi por causa do menino  
Que não soube remar.  
Se eu fosse um peixinho  
E soubesse nadar,  
Eu tirava o menino  
Do fundo do mar.*

## ATIVIDADE 3

Esta canção foi pensada para o momento de finalização da aula, onde é realizado um relaxamento nos alunos, mas também pode ser utilizada para finalizar uma atividade (mudando a palavra “aula” pelo nome de algum brinquedo ou lugar onde foram passear, por exemplo).

O adulto, enquanto canta a música, vai fazendo massagem nos braços, pernas, barriga, com as mãos, diferentes tipos de bolinhas ou massageadores. Além de ser utilizada para atividades sensoriais, essa canção pode auxiliar no desenvolvimento da orientação social, ao ser cantado o nome da criança ao invés de “amigo”.



## HORA DE DAR TCHAU

Caroline Echer

The image shows two staves of musical notation in G major (one sharp) and 4/4 time. The first staff contains the melody for the first line of lyrics: 'A aula está chegando no final, já está na hora de dar tchau'. The second staff contains the melody for the second line of lyrics: 'Tchau amigo vou te esperar na próxima semana aqui neste lugar'. The lyrics are written below the notes.

*A aula está chegando no final,  
Já está na hora de dar tchau.  
Tchau amigo vou te esperar  
Na próxima semana  
Aqui neste lugar.*

### ATIVIDADE 4

O tapete sensorial é uma atividade que estimula o desenvolvimento do tato e da visão, através da exploração das texturas, cores, figuras e sons nele contidos. Ele pode ser feito em um estilo “corredor”, onde a criança passa pelos objetos e texturas dispostos um após o outro, ou em um grande quadrado de EVA, por exemplo, onde os materiais são colados de forma espalhada, para que qualquer um dos pontos do tapete possa ser alcançado a qualquer momento, sem uma ordem a ser seguida. A canção aqui apresentada foi criada com a intenção de ser realizada no segundo exemplo. Quando feita com bebês, essa atividade torna necessária a presença de um adulto para os ajudar a alcançar as diferentes texturas. Para que o tapete sensorial seja mais atrativo visualmente, os materiais podem estar espalhados em formatos diferentes com contornos coloridos, como por exemplo,

em forma de uma lua com contorno azul preenchida de algodão.

Outra forma de realizar a atividade, ao invés de se utilizar um tapete sensorial, pode ser através de um painel sensorial, onde vários objetos, como instrumentos de percussão, sininhos, colheres, brinquedos de apertar, são colocados em um mural na vertical, para que a criança possa experimentar a sonoridade dos materiais utilizados. Quando feita com bebês, essa atividade torna necessária a presença de um adulto para os ajudar a alcançar as diferentes texturas. Para que o tapete sensorial seja mais atrativo visualmente, os materiais podem estar espalhados em formatos diferentes com contornos coloridos, como por exemplo, em forma de uma lua com contorno azul preenchida de algodão.

Outra forma de realizar a atividade, ao invés de se utilizar um tapete sensorial, pode ser através de um painel sensorial, onde vários objetos, como instrumentos de percussão, sininhos, colheres, brinquedos de apertar, são colocados em um mural na vertical, para que a criança possa experimentar a sonoridade dos materiais utilizados. Ao usar objetos coloridos, dispostos de maneira criativa, podemos cativar a atenção da criança para o painel, antes mesmo de os sons serem explorados, através do visual.

## TAPETE COLORIDO

Caroline Echer



Ta - pe - te co - lo - ri - do, chei - o de fi - gu - ras, quan - tas coi - as da pa - ra fa - zer nes - se lu - gar? Pas -  
sar a mão - zi - nha pra lá e pra cá, ba - ter o pe - zi - nho co - mo é bom brin - car! Me -  
xen - do o cor - po to - do o ne - gó - cio é não pa - rar. A - go - ra va - mos tro - car de lu - gar.

*Tapete colorido, cheio de figuras,  
Quantas coisas dá para fazer nesse lugar?  
Passar a mãozinha pra lá e pra cá,  
Bater o pezinho, como é bom brincar!  
Mexendo o corpo todo o negócio é não parar.  
Agora vamos trocar de lugar.*

## BRINCADEIRA FUNCIONAL

Leonardo Tubia

Podendo ser caracterizado como a manipulação do objeto de acordo com a sua função, é o marco do desenvolvimento que, geralmente ocorrido por volta dos 12 meses de vida do bebê, demonstra a inteligibilidade da criança referente à característica não apenas exploratória do objeto, porém funcional, usando-os como foram projetados para serem usados (Wilson et al., 2017). Por exemplo, uma baqueta sendo usada para percutir um tambor. Saltini (2008) afirma que nos anos iniciais as crianças têm uma necessidade natural de manipulação de objetos com o seu corpo.

No TEA, por conta da ausência ou redução de certos comportamentos, existe a dificuldade por parte da criança sobre como fazer tal uso destes objetos da maneira socialmente esperada. Seja no uso incorreto da associação entre objetos, ou simplesmente os utilizando de forma peculiar (APA, 2023). O atraso, ou não surgimento da habilidade de utilizar os objetos de forma funcional, pode causar dificuldades tanto na aprendizagem, quanto no desenvolvimento social, onde a criança não será capaz de compreender e seguir regras simples, como, por exemplo, nas situações de jogo, consequentemente afetando o âmbito social.

As intervenções musicais apresentam muitos benefícios no tratamento de pessoas com TEA, tendo dados de favorecimento a respeito da área motora, auditiva e da linguagem (Trindade et al. 2015); além dos efeitos relacionados a plasticidade no cérebro e de seus benefícios neurológicos (Muszkat; Correia, & Campos, 2000). Tendo isso em mente, foram criadas quatro atividades musicais que levam em conta o desenvolvimento da brincadeira funcional.

Para melhor engajar a criança na atividade, o adulto constantemente deverá usar de artifícios que despertem o seu interesse referente à atividade proposta. Segundo Kishimoto (2010), o uso do brinquedo no desenvolvimento psicológico é de extrema importância, tendo em mente que uma criança aprende a brincar principalmente pelo contato com tais objetos, explorando-os e observando outros fazerem o mesmo, proporcionando o aprendizado de suas funcionalidades e de novas regras sociais que lhe permitem maior integração com seus pares.

Dessa forma, o uso de um objeto de interesse torna-se essencial, pois a ideia inicial é a exploração das funcionalidades do mesmo.

Outro ponto a ser considerado, como descrito nas Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do TEA (Brasil, 2014), relaciona-se com a inflexibilidade de pensamento.

Algumas crianças com TEA mantêm interesses restritos, e apesar de mostrarem um domínio muito grande a respeito de determinada área, não generalizam suas habilidades para outras vertentes do conhecimento, e podem apresentar dificuldades nas atividades da vida diária que são, a princípio, simples, como amarrar os cadarços ou escovar os dentes.

É possível que o adulto, usando da criatividade, necessite adaptar a atividade levando em conta o tipo de conhecimento o qual a criança tem mais interesse, e a partir deste foco, auxiliá-la a expandir seus conhecimentos e habilidades.

## ATIVIDADE 1

Canções populares são bastante comuns no âmbito infantil e de fácil adaptação para situações diferentes. Assim, sugerimos que se escolha um objeto de interesse da criança (brinquedo favorito ou algo que ela demonstre algum valor sentimental, justamente para criar um interesse imediato e gerar motivação para com a atividade). Após, podemos adaptar a letra da canção, criando uma paródia, e tendo como base um objeto. Por exemplo, escolher um carro de brinquedo e realizando a paródia da seguinte forma:

*Se esse carro, se esse carro fosse meu  
Eu mandava, eu mandava acelerar  
Bem ligeiro, bem ligeiro, bem ligeiro  
Para o meu, para o meu amor chegar*

Logo, a criança deve ser estimulada a fazer com o brinquedo o que está sendo cantado, acelerando o carrinho ao som do ritmo da canção. Nisso ele não só estaria usando seu objeto para o que fora projetado, como também estaria fazendo a associação do mesmo para com aquilo que está sendo cantado.

## SE ESSA RUA FOSSE MINHA

Folclore

♩ = 60

Se - es - sa ru - a se - es - sa ru - a fos - se mi - nha  
Nes - sa ru - a nes - sa ru - a tem - um las - que  
Se - eu rou - bei se - eu rou - bei teu co - ra - ção

5  
eu man - da - va eu man - da - va la - dri - lhar  
que se - cha - ma que se - cha - ma so - li - dão  
tu rou - bas - te tu rou - bas - te'o meu tam - bém

9  
com pe - dri - nhas com pe - dri - nhas de - bri - lhan - te  
de - tro - de - le de - tro - de - le mo - ra um an - jo  
se - eu rou - bei se - eu rou - bei teu co - ra - ção

13  
pa - ra'o - meu pa - ra'o - meu a - mor pas - sar  
que rou - bou que rou - bou co - ra - ção  
é por - que é por - que te que - ro bem

- I. *Se essa rua, se essa rua fosse minha  
Eu mandava, eu mandava ladrilhar  
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes  
Para o meu, para o meu amor passar*
- II. *Nessa rua, nessa rua tem um bosque  
Que se chama, que se chama solidão  
Dentro dele, dentro dele mora um anjo  
Que roubou, que roubou meu coração*
- III. *Se eu roubei, se eu roubei teu coração  
Tu roubaste, tu roubaste o meu também  
Se eu roubei, se eu roubei teu coração  
É porque, é porque te quero bem*

## ATIVIDADE 2

Tendo em mente que pessoas com TEA têm maior facilidade de compreensão quando utilizadas imagens e organizando o seu conhecimento de mundo através delas (GRANDIN, 2006), sugerimos uma atividade utilizando-se do jogo da memória. Você pode criar um jogo da memória com imagens de instrumentos musicais, brinquedos, animais, ou um tema de interesse da criança (com figuras da internet, fotografias dos brinquedos ou da criança fazendo as ações, e plastificar com fita adesiva para dar maior durabilidade ao material).

Após, no momento do jogo, quando os pares são formados, o jogador deve realizar a atividade demonstrada na imagem (se for um instrumento musical, deve tocá-lo de forma livre, improvisando, ou executando alguma música do seu interesse). Você pode utilizar as imagens do baralho do capítulo Busca por Assistência, e caso não tenha os instrumentos musicais ali ilustrados, pode trabalhar a imitação dos seus sons e o fazer de conta que os está tocando, trabalhando também o brincar simbólico.

## ATIVIDADE 3

Essa atividade foi pensada para o trabalho em grupo, utilizando-se da brincadeira de roda e de instrumentos musicais diversos, mas também pode ser realizada em casa, com os familiares da criança, ou mesmo em dupla.

Essa parte serve para se ter maior contato com os instrumentos musicais escolhidos, entendendo seu funcionamento. Em um segundo momento, escolham uma cantiga de roda como “Ciranda, cirandinha”, onde cada um dos participantes deve fazer um solo em cada uma das estrofes.

Esse tipo de atividade não apenas ajuda a criança explorar os instrumentos musicais, como também introduz o entendimento e seguimento de regras, seja no jogo em si, como no que se diz respeito às regras sociais, como também no entendimento de estrofes e forma musicais.

### CIRANDA, CIRANDINHA

Ciranda de roda

6

dar a mei - a vol - ta mei - a va - mos dar. O a  
mor que tu me ti - nhas. E - ra pou - co se - ca - bou. Dur... bo - ra.  
ver - so bem bo - ni - to Di - ga a deus e vai - s'em

#### I. Ciranda, cirandinha

Vamos todos cirandar

Vamos dar a meia volta

Volta e meia, vamos dar

#### II. O anel que tu me deste

Era vidro e se quebrou

O amor que tu me tinhas

Era pouco e se acabou

#### III. Por isso Dona Fulana

Entre dentro dessa roda

Diga um verso bem bonito

Diga adeus e vá-se embora

## ATIVIDADE 4

Para a realização das atividades anteriores (e as demais que se encontram nesse livro), não é necessário comprar instrumentos musicais. Você pode construir, junto de sua criança, instrumentos divertidos, feitos a partir de materiais de sucata. Para isso, você deve separar materiais reciclados simples (coisas comuns, encontradas em casa, como tubos de papel e potes diversos).

Os tubos de papel (preferencialmente aqueles mais firmes), podem ser transformados em chocalhos! Basta colocar grãos ou pedrinhas dentro do tubo, fechar as extremidades com fita e decorar. Potes pequenos também podem virar chocalhos, e os maiores, como potes de sorvete, podem ser utilizados como tambores, que podem ser tocados com as mãos ou com baquetas (enrolando três folhas de papel sulfite em um rolo bem apertado e cobrindo com fita, você tem ótimas baquetas que não machucam caso a criança erre a mira).

Após construir os seus materiais, vocês podem realizar um recital, tocando suas músicas preferidas.

## BRINCADEIRA SIMBÓLICA

Thaynara Lima Lessing

A brincadeira simbólica pode ser definida como um comportamento em que o bebê utiliza um objeto para representar outro, surgindo, tipicamente, por volta dos 18 aos 24 meses de vida. Neste marco, “a criança trata os objetos como se fossem outros, podendo atribuir propriedades diferentes das que eles realmente possuem, ou atribuir a si e aos outros, papéis diferentes dos habituais, criando cenas imaginárias e representando-as” (FIAIS; BICHARA, 2009, p. 234).

Considerando estes aspectos, é neste momento que se dá o surgimento do faz de conta, permitindo a participação e o raciocínio da criança sobre situações não presentes (2009):

Apesar de haver certa variedade na nomenclatura e nas definições desse tipo de brincadeira, de modo geral, compreende-se que há a substituição de uma coisa por outra, quer seja ela um objeto (como tratar uma boneca como se fosse um bebê) ou um papel (como uma criança tratar a si como um professor e a outra criança como aluno). (ibid, 2009, p. 234).

Com vistas nisto, este marco implica no desenvolvimento do conhecimento abstrato, permitindo à criança compreender que a realidade não se limita apenas ao que é visível e tangível, mas alcança uma dimensão subjetiva.

Para melhor compreensão, um exemplo evidente e recorrente deste marco na infância, é a manifestação de um amigo imaginário, que emerge como produto da brincadeira simbólica (FIAES; BICHARA, 2009).

Aproximando a brincadeira simbólica do cotidiano, o imaginário pode ser cultivado e estimulado a partir do contato com fábulas, contos de fadas, desenhos infantis ou brincadeiras de faz de conta. Contudo, destaco que “a brincadeira, considerada um fenômeno universal na infância, tem sido postulada na atualidade, como uma das características definidoras desta fase” (FIAES; BICHARA, 2009, p. 231).

De forma prática, considerando a presença do pensamento imaginário no cotidiano da vida adulta, a compreensão de conceitos abstratos é frequentemente expressa em ditados populares, como o conhecido "não cutuque onça com vara curta". Essa expressão não é interpretada literalmente, mas é usada para alertar sobre os perigos em uma determinada situação.

Deste modo, Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) podem enfrentar dificuldades na apreensão dos múltiplos significados implícitos nos ditos populares, por exemplo, a partir de uma tendência a interpretá-los de maneira literal.

Considerando isto, a promoção de atividades que envolvam o aspecto imaginário de forma precoce é essencial pois, “a baixa frequência de envolvimento em atividades que possibilitam o desenvolvimento dessas habilidades,

sendo a brincadeira o principal espaço para tal na infância, possibilita predizer as consequências negativas também para o desenvolvimento adulto” (FIAIS, BICHARA, 2009, p. 237).

Em muitos cenários em que crianças neurotípicas já manifestam o desenvolvimento do imaginário na brincadeira simbólica, crianças com Transtorno do Espectro do Autismo tendem a interagir com brinquedos e experienciar situações de maneira limitada e repetitiva.

Neste contexto, as interações podem se caracterizar como estereotípias que são “movimentos intencionais, repetitivos, estereotipados, ritmados, desprovidos de finalidade e sem relação a um transtorno psiquiátrico ou neurológico identificado” (BARROS; FONTE, 2017, p. 747).

Aproximando teoria e prática, a partir de um olhar atento, é essencial estimular o jogo simbólico em crianças com autismo. Visto que, além de fomentar habilidades de raciocínio e imaginação, proporciona oportunidades que as preparem para novas experiências e aprendizados, a partir da introdução de comportamentos e competências diversas. Além disto, é crucial que o nível de complexidade do jogo simbólico esteja alinhado com a fase de desenvolvimento da criança, começando com abstrações simples, progredindo gradualmente em complexidade. Pensando nisto, apresento sugestões de atividades pensadas no sentido de mobilizar momentos potentes que colaborem como desenvolvimento infantil, enfatizando a importância do jogo simbólico e do imaginário.

É relevante ressaltar que as sugestões propostas podem ser adaptadas conforme a fase de desenvolvimento da criança e os recursos disponíveis.

## **ATIVIDADE 1**

Faça bolhas de sabão para que a criança brinque livremente, e em um segundo momento, o faça enquanto canta a música proposta acima. Após a música se tornar familiar, convide a criança para participar de uma caça às borboletas. Enquanto ambos cantam a música, a criança deve “capturar” as bolhas de sabão com a peneira, como se estas fossem borboletas. Ao final, pode acontecer uma conversa sobre como foi a caça, quantas borboletas foram pegadas etc. Explorando o mundo imaginativo da criança. Em caso de ela ser não verbal, utilize uma fala mais simples, mas sem deixar de narrar a brincadeira e estimar o faz de conta.



## ATIVIDADE 2

Para iniciar a atividade, sente de frente para a criança e acompanhem o pulso da música tocando chocalhos. Incentive uma conversa sobre pescaria, se a criança já pescou, quantos peixes fogueou, onde foi. Após, vocês podem construir um cenário para a música, estendendo um pano azul no chão, deixando peixes e rede (que podem ser brinquedos ou fabricados com papel, por vocês mesmos) do lado de fora do "mar". Nesta atividade, a criança deve colocar os peixinhos dentro do mar e depois pescá-los com a rede. Vocês também podem brincar de "nadar", fazendo de conta que também são peixes, explorando a vida marinha e suas características, inclusive associando outras músicas à atividade, com a mesma temática.

### BORBOLETAS

Thaynara Lima Lessing



Mui-tas bor-bo-le-tas dan-çam pe-lo ar. Num lin-do jar-dim estão pron-tas pra brin-car.  
A Ma-ria tam-bém quer brin-car. U-ma du-as três estão pron-tas pra brin-car.

U-ma du-as três todas jun-tas a vo-ar. Vo-a, vo-a, vo-a, brin-çam sem pa-rar.  
Vá-rias bor-bo-le-tas de to-das as cores. Vo-a, vo-a, vo-a, brin-çam sem pa-rar.

I. Muitas borboletas dançam pelo ar.  
Num lindo jardim estão prontas para brincar.  
Uma, duas, três, todas juntas a voar.  
Voa, voa, voa, brincam sem parar.

II. A Maria também quer brincar.  
Uma, duas, três, borboletas vai pegar.  
Várias borboletas de todas as cores.  
Voa, voa, voa, brincam sem parar.

### ATIVIDADE 3

A seguir, está a sugestão de uma história sonorizada. Esse tipo de atividade vai além do contar uma história, pois envolve a sonoplastia das ações e dos personagens de forma interativa. Serão dadas sugestões de sons e de instrumentos musicais a serem utilizados, mas lembre-se de que o que mais importa nesse momento é a criatividade. Vocês podem pesquisar e explorar sons do ambiente que combinem com a história, utilizar brinquedos, sons da boca, voz e outros materiais que tenham disponíveis. Caso o tempo de atenção da criança seja muito curto, você pode realizar a história em partes, cada dia contando um trecho até que haja condição para a contação e interação da história completa.

Aproveite a ideia e faça a história preferida da criança nesses moldes. História sonorizada:

*Em um dia muito ensolarado na fazenda do vovô, Pedro (utilize o nome da criança) levantou cedo de sua cama (imitar um bocejo), abriu a janela e viu lindos pássaros (flauta, assovio) a cantarolar. Foi para a cozinha, tomou um café e foi procurar seu avô. Quando saiu de casa, ouviu bem de longe o som de um martelo (bater uma clave na outra, ou dois pedaços de madeira) e imaginou que o vovô estivesse reformando o galinheiro. Foi até lá e quando entrou as galinhas (imitar uma galinha) foram logo atrás dele para picar o pé, então de longe ele gritou:*

#### PEIXE VIVO

Cantiga de roda.

♩ = 140

G C G C

6 G C G C7

10 F C7 F C

14 G C G C 1ª VEZ C FIM

I. Como pode o peixe vivo  
Viver fora da água fria  
Como pode o peixe vivo  
Viver fora da água fria

II. Os pastores desta aldeia  
Fazem prece noite e dia  
Os pastores desta aldeia  
Fazem prece noite e dia

Como poderei viver  
Como poderei viver  
Sem a tua, sem a tua  
Sem a tua companhia  
Sem a tua, sem a tua  
Sem a tua companhia

Por me verem assim chorando  
Por me verem assim chorando  
Sem a tua, sem a tua  
Sem a tua companhia  
Sem a tua, sem a tua  
Sem a tua companhia

*“Vovô queria andar a cavalo, posso pegá-lo na estrebaria?” (imitando voz de criança, aguda)*

*O avô respondeu:*

*“Claro que pode, Pedrinho, só cuide para não se machucar!” (voz grave)*

*Pedro ficou muito feliz, pois o cavalo havia sido um presente do avô que ele tanto amava. Foi até a estrebaria (bater as mãos alternadamente nas coxas, imitando sons da criança correndo), montou no seu cavalo e saiu a galopar (bater com os pés no chão alternadamente, imitando o trote do cavalo). No meio da diversão, o cavalo se assustou com uma cobra (som de chocalho, sibilar da cobra) e Pedro caiu do cavalo (dar um pulo), mas levantou, tirou a poeira (esfregar as mãos nas coxas) e resolveu colocar o cavalo para pastar (som de mastigação, “nhoc nhoc”).*

*Neste meio tempo começou uma forte ventania (balançar folha de raio x ou outro material que imite o som de uma ventania) e Pedro foi chamar o avô para guardar os animais pois uma forte chuva estava se aproximando. Os dois providenciaram tudo e quando colocaram o pé dentro de casa... começou a choverada (esfregar uma sacola de plástico na outra). O vovô fez um chazinho e os dois sentaram na varanda para observar a chuva que caía. Fim!*

#### **ATIVIDADE 4**

Cante a música para a criança enquanto ela brinca livremente com frutas de brinquedo (você também pode utilizar imagens impressas).

Depois, convide-a para cantar junto e quando chegarem na frase “Quais são as frutas que você vai pegar?”, é o momento de falar o nome das frutas que quer colocar em sua cesta (que pode ser qualquer recipiente que vocês tenham disponível). Outra sugestão, é vivenciar a música com o corpo.

Por exemplo, ao cantar a frase “passos bem curtinhos pra barulho não fazer” vocês podem cantar baixinho e fazer de conta que estão se dirigindo ao pomar; espalhar os brinquedos ou imagens de frutas pelo chão e as ir colhendo conforme cantam e dançam com a música, e ao final do “passeio”, voltar rápido para casa, correndo pelo espaço que vocês tiverem disponível. Você também pode associar essa atividade com uma brincadeira funcional na hora de escolher o lanche, pegando frutas de verdade em uma fruteira e saboreando-as após a brincadeira.

## HOLÓFRASE

Aline Hartwig

### PASSEIO NO POMAR

Thaynara Lima Lessing



É ho-ra de brin-car! A ces-ta vou pe-gar! Co-lo-que seu cha-péu e va-mos jun-tos no po-mar. Cui-da-do no ca-mi-nho pra vo-cê não se per-der. De pas-sos bem cur-ti-nhos pra ba-ru-lho não fa-zer. Dê pas-sos bem cur-ti-nhos pra ba-ru-lho não fa-zer. É ho-ra de brin-car che-ga-mos ao po-mar. Quais são as fru-tas que vo-cê vai pe-gar? Mui-to bem boa es-colha! Jun-te to-das as fru-ta e co-lo-que em su-a ces-ta. E va-mos vol-tar lo-go antes que es-cu-re-ça.

*É hora de brincar!*

*A cesta vou pegar.*

*Coloque seu chapéu e vamos juntos ao pomar.*

*Cuidado com o caminho pra você não se perder.*

*Dê passos bem curtos pra barulho não fazer. (2X)*

*É hora de brincar!*

*Chegamos ao pomar.*

*Quais são as frutas que você vai pegar?*

*Muito bem, boa escolha!*

*Junte as frutas e coloque em sua cesta.*

*E vamos voltar logo antes que escureça. (2X)*

A produção de holófrases é um dos marcos do desenvolvimento sociocomunicativo, que em uma criança com desenvolvimento típico surge em torno dos 12 aos 18 meses.

Neste período, pela necessidade de se comunicar com os adultos para que estes atendam suas necessidades, as crianças desenvolvem esta habilidade que consiste no início da utilização da fala como linguagem, onde elas começam a usar palavras ou fragmentos de palavras que significam todo um contexto. Nas palavras de Scarpa (2009), a holófrase é o uso, pela criança, de enunciados de uma palavra para expressar uma ideia complexa. Exemplificando, quando a criança diz “mamá”, ela está comunicando que tem fome, e deseja ser alimentada. Assim como “dodói” pode indicar que a criança está sentindo dor ou que ela se machucou e precisa ser acudida.

Comumente essas primeiras verbalizações vem acompanhadas de gestos e toda uma gama de comunicação não verbal que enriquece a comunicação e colabora para o entendimento por parte dos adultos.

Um bebê entre os seus 12 e 18 meses de vida que ainda não verbaliza holófrases com intenção comunicativa, apresenta atraso no desenvolvimento da linguagem, precisando de intervenção.

Além da avaliação e intervenção fonoaudiológica (o fonoaudiólogo é o profissional especializado em transtornos da fala), podemos realizar estimulação complementar através da música, a qual tem um papel muito importante no tratamento de pessoas com risco para o desenvolvimento atípico, podendo ajudar no desenvolvimento da linguagem.

## **ATIVIDADE 1**

Aqui daremos uma orientação geral de como proceder com canções a fim de estimular a comunicação expressiva das crianças. Você pode escolher músicas que são do agrado da criança e deixar de cantar a última palavra de cada frase, para que ela complete.

Por exemplo: “O sapo não lava o...”, e dê um tempo para que a criança cante “pé”. Se ela ainda não for capaz de produzir um som no momento adequado, cante você a continuação da música, enfatizando a palavra “pé” e aponte para o pé da criança, dando um reforço visual, para que ela vá aumentando o seu vocabulário. Se ela produzir um som, mas que não necessariamente seja parecido com “pé”, comemore mesmo assim, pois ela está iniciando sua intenção de comunicar através da música. Faça esse tipo de brincadeira com várias músicas e divirtam-se juntos!

## **ATIVIDADE 2**

Essa é uma proposta de atividade envolvendo percussão corporal, ou seja, utilizar o próprio corpo para realizar sons percussivos, de batoque. Você pode inserir palavras que representem um som grave ou um som agudo, por exemplo: “pão, pão, pé” (seguindo o ritmo escrito no primeiro compasso da partitura).

Ainda, sugerimos que você trabalhe o ritmo de palavras, batendo palmas na sílaba tônica e nas coxas nas sílabas graves, conforme o exemplo a seguir:

*JÁ CA RÉ*  
*coxa , coxa , palma*

Com esta atividade, você trabalhará o ritmo das palavras e, como na proposta descrita anteriormente, estimular que a criança complete as palavras dentro da brincadeira.

### PERCUSSÃO CORPORAL



\* Em cada altura pode ser cantada uma holófrase diferente. Aos poucos podem ser acrescentadas mais alturas.

### ATIVIDADE 3

Nessa atividade, utilize figuras representando as situações da música (aranha, parede, chuva, sol). Primeiramente vá mostrando as imagens no momento em que elas surgem na canção. Quando a criança já estiver acostumada com essa forma de apresentação, não cante as palavras que estão representadas nos desenhos e espere que a criança complete. Você também pode variar a aranha para outros animais que também “subiram a parede”.

#### A DONA ARANHA



*A dona aranha subiu pela parede  
 Veio a chuva forte e a derrubou*

*Já passou a chuva o sol já vai surgindo E a  
 dona aranha continua a subir Ela é teimosa e desobediente  
 Sobe, sobe, sobe e nunca está contente*

*A dona aranha subiu pela parede  
 Veio a chuva forte e a derrubou*

*Já passou a chuva o sol já vai surgindo E a dona aranha continua a descer*

*Ela é*

*teimosa e desobediente*

*Desce, desce, desce e nunca está contente*

## ATIVIDADE 4

Para essa brincadeira, você pode selecionar animais de brinquedo que a criança tenha em casa, ou imprimir imagens e espalhá-las pelo chão (se a criança não conseguir se organizar com muitas figuras ou brinquedos pelo chão, vá mostrando um de cada vez conforme canta). Ao mostrar os animais, diga os seus nomes e faça o seu som característico. Solicite que a criança faça o mesmo após você dar o modelo.

### A FLORESTA

Aline Hartwig

Es - tou an-dan - do pe - la flo - res - ta tem mui - to bi - cho por a - qui. Es -  
6 tou an-dan - do pe - la flo - res - ta, eu a - cho que vi um a - li!

- Olha! É um leão! (fazer o rugido do leão)
- Olha! É um macaco! (fazer o barulho do macaco)
- ... Cavalo, passarinho, elefante, grilo, cobra ...

## ORIENTAÇÃO SOCIAL

Gabrieli Strücker

A Orientação Social (OS) é uma habilidade social que se desenvolve no bebê entre 6 e 12 meses de idade, um pouco antes da Atenção Compartilhada, e pode ser um preditor do desenvolvimento típico (Leekan, 2000). Orientação Social se refere ao alinhamento dos receptores sensoriais para um evento social ou uma pessoa, e é considerada um marco importante para o processamento da informação social. As habilidades da OS surgem cedo, através da decisão ativa para os estímulos sociais, tais como o giro de cabeça quando o nome é chamado (Morales; Mundy; Rojas, 1998 apud Montenegro, 2006).

Crianças a partir dos seis meses de idade já costumam virar a cabeça para a fonte sonora quando são chamadas. Em crianças com TEA, isso geralmente não ocorre, sendo que a criança pode permanecer alheia aos estímulos sociais, não demonstrando nenhuma ou mínima forma de orientação para com o adulto ou seus pares. Por conta disso, muitas vezes considera-se que a criança é surda, sendo necessária a realização de exames para averiguar essa hipótese. A música tem sido muito utilizada como recurso de estimulação em diversos tratamentos de distúrbios neurológicos, dentre eles o TEA, pois, segundo Nobre et al. (2012), ela exerce atividade sobre a plasticidade cerebral através de funções complexas, múltiplas e de localização

assimétricas, envolvendo o hemisfério direito do cérebro para altura, timbre e discriminação melódica e o hemisfério esquerdo para ritmos, identificação semântica de melodias, senso de familiaridade, processamento temporal e sequencial dos sons.

De acordo com Gattino (2009), em relação à música, as pessoas com TEA costumam apresentar uma capacidade de percepção de melodias simples e um desempenho superior a indivíduos com desenvolvimento típico para processar elementos locais melódicos. As pesquisas ainda mostram que “podem ocorrer reduções nos níveis de atividade do córtex auditivo secundário, sendo que esta é a área do cérebro onde deveriam ser processados os sons da fala”.

Esses resultados mostram que pode existir um maior interesse por sons relacionados a música do que relacionados a fala nas pessoas com TEA, sendo que a melhora nas habilidades musicais gera efeitos positivos sobre a comunicação das crianças

## ATIVIDADE 1

O propósito dessa música é chamar a criança pelo nome e instigá-la a interagir com você. Caso vocês estejam em dupla, podem utilizar brinquedos para servirem de personagens. Utilize brinquedos que a criança gosta, como personagens de desenhos, dinossauros, animais etc. com o intuito de prender sua atenção e direcioná-la para a atividade socializando com você.

### QUEM ROUBOU PÃO NA CASA DO JOÃO

The image shows a musical score for the song 'Quem roubou pão na casa do João'. It consists of two staves. The first staff is a vocal line in 4/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody is simple and repetitive. The lyrics are: 'A "pes - son" rou - bou pão da ca - a do Jo - ão a "pes'. The second staff is a guitar accompaniment line, also in 4/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one flat. It features a simple chord progression with 'x' marks indicating fretted notes. The lyrics are: 'Quem, eu? Sim, Vo - cê Eu não, en - tão quem foi?'. The number '1 IV V I' is written at the end of the second staff.

O **nome** roubou pão na casa do João.

O **nome** roubou pão na casa do João.

Quem eu?

Você.

Eu não.

Então quem foi?

Foi o **nome**.



## ATIVIDADE 2

Esse tipo de música é comumente utilizado como canção de entrada quando as crianças chegam na escola ou na aula de música. Você pode utilizar quando a criança acorda ou chega de um passeio (mudando para boa tarde, boa noite...) e criar variações da letra que incluam o nome da criança, sempre buscando contato visual e atenção social quando o nome dela é mencionado.

### BOM DIA COLEGUINHA, COMO VAI?



*Bom dia (nome), como vai?  
Bom dia (nome), como vai?  
Faremos o possível para sermos bons amigos  
Bom dia (nome), como vai?*

## ATIVIDADE 3

Essa brincadeira traz uma chamada melódica, que indaga como soa o som do nome da criança (também pode ser utilizada com personagens e brinquedos que vocês tenham à disposição). Após cantar a chamada, realizem improvisos com o nome de vocês, cantando, fazendo percussão corporal ou com o auxílio de outros instrumentos, criando ritmo e melodia. Caso a criança não consiga improvisar uma melodia sobre o seu nome, você pode propor um ritmo para ela imitar. A ideia é ela manter interesse quando chamada pelo nome, ampliando assim a sua orientação social e compreendendo a função deste “chamado”.

### O SOM DO NOME



*Como soa o seu nome?  
Vamos lá, improvisar!  
(nome)*

## ATIVIDADE 4

A atividade não exige utilização de materiais, mas pode-se inserir brinquedos que tenham relação com o tema da música, como utilizar uma caixa representando o barco veleiro que vocês utilizarão para passear, para ilustrar a atividade e dar asas à imaginação.

Cante com a criança no seu colo, e faça movimentos como se estivesse velejando com ela, buscando contato visual constante dentro desta proposta que também é uma rotina sensório-social.

### PASSEIO NO MAR



*Pelo amor a dentro, vamos passear  
Com muitas aventuras vamos velejar,  
Eu e (nome) juntos vamos nos divertir  
Com muitas brincadeiras e motivos pra sorrir.*

## ENGAJAMENTO SOCIAL

Caroline Echer e Letícia Echer

O engajamento social, tipicamente, surge entre os 12 e 18 meses de idade. Envolve a capacidade de ingressar em momentos de interação social propostos pelo outro e a de dar início a atividades incluindo outras pessoas dentro de um contexto social (Sanini, Ferreira e Bosa, 2008).

De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012), nós somos, em primeiro lugar, seres sociais e desde a infância buscamos fazer amigos e compartilhar experiências com o outro. É a partir desses momentos, em que começamos a nos engajar socialmente, que outras habilidades, como a linguagem, passam a ser desenvolvidas (Hobson, 2002).

Conforme Werner et al. (2005) as crianças com TEA apresentam déficit neste engajamento em interações sociais, além de pouco contato ocular e falta de orientação ao ser chamado pelo nome. Estes sinais, porém, são sutis e podem não ser percebidos pelos pais (Johnson, 2008), ou então podem ser confundidos como sendo parte da personalidade da criança (Santos, 2007).

É muito importante que os pais, cuidadores e professores estejam atentos a esses sinais, pois quanto antes eles forem reconhecidos, mais cedo a criança

poderá ter acesso a uma intervenção (Zanon et al. 2014) e quanto mais precoce for a intervenção, maiores serão as chances de a criança ter um futuro com independência e autonomia (Gaiato, 2018).

Diversos comportamentos do desenvolvimento infantil, segundo a perspectiva construtivista, só são desenvolvidos quando há trocas e interações sociais entre a criança e outras pessoas (Fiore-Correia, Lampreia e Solle-ro-de- Campos, 2010).

Como já vimos, as pessoas com TEA apresentam dificuldade nessa interação e, portanto, podem ser prejudicadas na aquisição dos comportamentos esperados durante o desenvolvimento infantil. Algumas consequências disso são a “ausência na participação de jogos sociais, falta de percepção dos sentimentos dos outros, falhas no desenvolvimento de relações recíprocas com adultos e pares, dentre outros” (Fiore-Correia, Lampreia e Sollero-de-Campos, 2010).

Porém, segundo Fiore-Correia (2005), podemos reverter essas consequências quando auxiliamos as crianças com TEA a realizarem trocas afetivas com adultos e pares, pois fazemos com que ela se torne mais comunicativa e sensível às pessoas, ajudando, assim, em todo o seu desenvolvimento.

Para as crianças com TEA, o contato social pode parecer ameaçador, então um dos desafios é fazer dos momentos de convivência algo prazeroso e divertido (Silva, Gaiato e Reveles, 2012).

A música pode ser útil nesse processo pois, quando exposto a ela, o cérebro sofre alterações fisiológicas, como a produção de neurotransmissores ligados justamente à recompensa e ao prazer (Muszkat, 2012).

## ATIVIDADE 1

Essa canção visa proporcionar à criança a oportunidade de escolher uma ação para ser feita juntamente com o adulto, engajando-se socialmente com ele na atividade. Enquanto você toca, ambos cantam e dançam a música até o momento de a criança escolher a atividade motora. Após a escolha, realizem a ação e repitam a música, trocando o movimento a ser realizado.

### O QUE VAMOS FAZER?

Caroline e Leticia Echer

The musical score is written in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of two staves. The first staff has a key signature of one sharp and a 2/4 time signature. The melody is: G4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter). Chords are indicated above the notes: D, A, G, D, D, A, G. The lyrics are: "Te-mos tan-to tem-po pra brin-car e a-pren-der. A-go-ra me a-ju-de di-ga'o que va-mos fa-zer". The second staff starts with a fermata over the first measure, then continues with the melody: G4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter). Chords are indicated above the notes: A, D, A, G, D, A, G, D. The lyrics are: "Va-mos pu-lar, pu-lar, pu-lar pu-lar, Va-mos pu-lar, pu-lar, pu-lar, pu-lar". There are performance instructions: "a tempo" above the second staff, and "Tempo para a criança falar" below the first measure of the second staff.

*“Temos tanto tempo pra brincar e aprender.*

*Agora me ajude e diga o que vamos fazer.*

*Vamos pular, pular, pular, pular.*

*Vamos pular, pular, pular, pular.”*

## ATIVIDADE 2

A primeira parte da canção explica como funciona a brincadeira, e a segunda parte dá as indicações do que o “chefe” quer que seja feito. Quando a letra diz “vai começar”, fale qual atividade você quer (por exemplo: É para correr!).

Em seguida, toque e cante a segunda parte da canção, onde está o comando. Nesta atividade, o papel de “chefe” pode ser trocado entre você e a criança, possibilitando também que ela faça a escolha do gesto a ser realizado. Essa brincadeira ajuda a despertar o engajamento da criança com o outro e a atenção, ao esperar qual será o novo pedido do “chefe”.

## ATIVIDADE 3

Esta cantiga é uma tradicional brincadeira de roda e funciona melhor se vocês estiverem em um grupo de pelo menos três pessoas (mamãe, papai e a criança).

Formem uma roda e quem for escolhido para ser o Pai Francisco, deve entrar no meio da roda, dançando conforme a indicação da letra. Repita a música e quem estiver dentro da roda, escolhe outra pessoa para ocupar o seu lugar.

### CHEFE, CHEFE, CHEFE

Caroline e Leticia Echer

Na brin - ca - deira deira deira e - xis - te'um  
Pres - te'a - ten - ção\_ ção\_ ção\_ fi - que li -

chefe chefe chefe e' é es - se chefe chefe  
gado\_ ado\_ ado\_ a brin - ca deira eira\_ eira\_

que vai fa - lar 1. Cor - re, cor - re pa - ra'um lado, cor - re, cor - re pa - ra'o  
vai co - me - çar 2. Pu - la, pu - la pa - ra frente, pu - la, pu - la pa - ra  
3. Faz cos - qui - nha no co - lega, faz cos - qui - nha'em - to - do  
4. Gi - ra, gi - ra pa - ra'um lado, gi - ra, gi - ra pa - ra'o

outro. Cor - re, cor - re pa - ra'um lado, cor - re, cor - re pa - ra'o outro  
três. Pu - la, pu - la pa - ra frente, pu - la, pu - la pa - ra três.  
mundo. Faz cos - qui - nha no co - lega, faz cos - qui - nha'em - to - do mundo.  
outro. Gi - ra, gi - ra pa - ra'um lado, gi - ra, gi - ra pa - ra'o outro.

“Na brincadeira deira deira  
existe um chefe chefe chefe  
e é esse chefe chefe chefe  
que vai falar.  
Preste atenção cão cão,  
fique ligado ado ado,  
a brincadeira deira deira  
vai começar.

- I. Corre, corre para um lado,  
Corre, corre para o outro.
- II. Pula, pula para frente,  
Pula, pula para trás.
- III. Faz cosquinha no colega,  
Faz cosquinha em todo mundo.
- IV. Gira, gira para um lado,  
Gira, gira para o outro.

### PAI FRANCISCO

Cantiga Popular

Pai Fran - cis - co'en - trou na ro - da to - can - do seu vi - o - lão da - ra - ra - ra - rão Vem de

lá seu de - le - ga - do\_ e pai Fran - cis - co\_ foi pra pri - são\_ Co - mo e - le

vem to - do re - que - bra - do pa - re - ce'um bo - ne - co de - sen - gon - ça - do. Co - mo e - le

vem to - do re - que - bra - do pa - re - ce'um bo - ne - co de - sen - gon - ça - do.

*Pai Francisco entrou na roda  
tocando seu violão, da ra ra ra rão.  
Vem de lá seu delegado  
e pai Francisco foi pra prisão.  
Como ele vem todo requebrado,  
parece um boneco desengonçado*

## ATIVIDADE 4

Essa atividade também é pensada para um grupo (no mínimo três participantes). Deem as mãos, formando um círculo, enquanto um dos participantes fica no meio da roda com um chapéu na cabeça (pode ser um chapéu de dobradura de papel).

Quando a letra da canção diz “É pro fulano que eu quero bem”, quem está no meio fala o nome de um colega, coloca o chapéu nele e eles trocam de lugar. Conforme a música for repetindo, a criança que está com o chapéu vai escolhendo quem será o próximo a entrar.

### FUI À BAHIA

Domínio Público

Fui à Ba - hi - a com - prar um cha - péu da cor da mo - re - na da cor do  
céu. Não é meu não é de nin - guém é pro "fu - la - no" que eu que - ro bem.

*Fui à Bahia comprar um chapéu  
Da cor da morena, da cor do céu.  
Não é pra mim, não é pra ninguém  
É pro “fulano” que eu quero bem.*

## CONTATO FÍSICO

Mariana Zamberlan Freddo

A busca por contato físico é um marco do desenvolvimento típico que surge em torno dos 6 aos 12 meses e é caracterizado por ações como pedir colo, abraços ou buscar aproximação com pais, professores ou pares. Sua ocorrência é fortemente associada ao desenvolvimento da socialização (Brasil, 2014).

Em crianças com TEA, a busca por contato físico geralmente não acontece e caso os pais ou professores a incitem, a criança pode ficar muito incomodada e ter reações inesperadas como gritar, esfernear e até agredir ou auto agredir-se, a fim de evitar essa demanda.

Também ocorre o contato físico inadequado no TEA, como, por exemplo, uma criança toca em uma pessoa desconhecida de forma inapropriada, ou a criança acaba machucando alguém na intenção de fazer carinho ou apenas para chamar a atenção. Devido a essa dificuldade de estabelecer o contato físico, a criança muitas vezes acaba se isolando socialmente por não conseguir compreender as regras sociais.

O desenvolvimento desse marco pode ser estimulado através da música, por exemplo, com canções que deem instruções como dar as mãos, abraçar o colega ao lado. Também podem ser usadas coreografias que incluem o

contato físico, como danças folclóricas e músicas tradicionais, por exemplo, dança de salão, danças de roda, quadrilha.

## **ATIVIDADE 1**

### Dança da Vassoura

Para esta atividade são indicadas músicas de ritmo marcado, como xote e valsa, ideais para dançar. A brincadeira deve ser feita com um número par de participantes, e para sua realização você pode controlar a música, parando e voltando a tocá-la, seja em um aparelho de som ou com música ao vivo.

A escolha da música pode ser usada como um estímulo de apreciação cultural, escolhendo músicas nativistas e folclóricas, de modo a resgatar a tradição das danças em centros tradicionais. Por exemplo, Balaio, música nativista do Rio Grande do Sul, muito usada em apresentações de invernadas de CTGs (Centro de Tradições Gaúchas) por ser antiga e se basear em costumes do passado, e a Asa Branca, do famoso compositor brasileiro Luís Gonzaga, que retrata uma realidade do sertão nordestino e é conhecida por todo Brasil.

O início da atividade se dá com os participantes organizados em duplas. O objetivo principal é estimular o contato físico por meio da dança. Caso não for possível o contato físico logo de início, pode-se usar um bambolê ou cordas coloridas para manter a dupla unida, mas não necessariamente se tocando, respeitando assim o tempo de cada um.

Podemos começar com os participantes do lado de fora do bambolê, segurando com as duas mãos. Depois eles ficam dentro do bambolê, mais próximos, porém ainda sem o contato físico.

Quando estes se sentirem mais confortáveis com a aproximação, tente fazer com que se deem as mãos, para no final atingirmos a posição “enlaçada” (posição de dança de salão), onde um posiciona a mão direita no ombro esquerdo da dupla, o outro coloca a mão esquerda no ombro direito da dupla (ou na cintura) e as duas mãos que sobram se juntam e ficam levantadas na altura dos olhos.

## **ATIVIDADE 2**

A ciranda de roda é uma boa maneira de realizar o contato físico, por ser uma brincadeira popular fácil de fazer, e por trabalhar com um contato básico, que é dar as mãos. Pode-se começar com uma corda comprida unindo os participantes, ou pequenos pedaços de tecido, por exemplo, caso não conseguir fazer com que deem as mãos num primeiro momento.

Existem várias brincadeiras de roda, como “Tereziinha de Jesus”, onde podem ser desenvolvidas atividades conforme segue:

1. Uma criança fica no centro da roda, sentada no chão;

2. As outras crianças giram em volta dela enquanto cantam a música;

3. Quando chegar na parte da letra que diz “...O primeiro foi seu pai, o segundo seu irmão, o terceiro foi àquele quem Teresa deu a mão”, a criança escolhe três pessoas para entrar na roda e a terceira criança a ajuda a levantar.

4. No final da última estrofe (Para o meu/minha coleguinha, dou um beijo e um abraço), se for possível, a criança oferece um abraço para quem a ajudou a levantar.

Esse tipo de brincadeira também pode ser utilizado para organizar grupos, solicitando que todos sentem em roda para fazer a brincadeira, e após seguirem-se outras atividades.



## TEREZINHA DE JESUS

Brincadeira de roda

Musical notation for the song 'Terezinha de Jesus'. It consists of two staves of music in 3/4 time. The first staff contains the melody with lyrics: 'Te - re - zi - nha de Je - sus deu uma que - da foi ao chão ...'. The second staff starts with a '6' above the first measure and ends with a double bar line and the instruction 'Repete 3x'.

### I. Terezinha de Jesus

Deu uma queda e foi ao chão

Acudiram três cavalheiros

Todos de chapéu na mão.

### II. O primeiro foi seu pai

O segundo seu irmão

O terceiro foi àquele

Quem Tereza deu a mão.

### III. Da laranja quero um gomo

Do limão quero um pedaço

E do meu/minha coleguinha

Quero um beijo e um abraço.

## ATIVIDADE 3

Esta é uma brincadeira que exige mais da coordenação motora, especialmente a lateralidade, pois é uma marcha com passos para trás, para frente e para os lados. Deve ser feita em um lugar que tenha bastante espaço para circulação, evitando que se esbarre em móveis.

Inicie a atividade fazendo dupla com a criança, e conforme houver disponibilidade, aumente o número de pessoas no grupo, a fim de dificultar cada vez mais a atividade (e deixá-la mais divertida!). Os participantes (dupla, quarteto, octeto) começam se juntando dando as mãos, e gradativamente aumentam o contato físico. Depois de dar as mãos, se juntam enganchando os braços, e depois se abraçando por cima dos ombros.

A brincadeira é marchar no ritmo da música, cada pulso é um passo, e seguir as instruções “pra um lado, pro outro, pra frente e pra trás”, repetindo quantas vezes vocês quiserem.

## ANDAMOS TODOS IGUAIS

Mariana Freddo



*Andamos todos iguais  
Andamos todos iguais  
Pra um lado, pra um outro, pra frente, pra trás  
Andamos todos iguais*

## ATIVIDADE 4

As parlendas são brincadeiras muito populares em todo país, e cada região tem suas mais conhecidas. São jogos de mãos acompanhados de letra com melodia ou apenas a divisão rítmica. A proposta é escolher alguma que seja popular entre crianças da sua região e usá-la para trabalhar a coordenação motora e um pouco de noção de ritmo, juntamente com o estímulo do contato físico.

## PARLENDAS



A, B, C, D.

(bate as duas mãos com as mãos do colega na frente)

Mando um beijo pra você

(coloca a mão na boca pra mandar um beijo) 4, 3, 2, 1

(o mesmo da primeira estrofe)

Eu também quero um (indicando a bochecha)

## BUSCA POR ASSISTÊNCIA

Guilherme Rodrigues

A interação social a partir de habilidades de comunicação não verbais é esperada a partir dos 12 meses de vida, a criança utiliza de gestos como apontar e sorrir para um objeto enquanto vocaliza algo ou ainda pode colocá-lo no colo de uma pessoa próxima para mostrar algo que aquilo chama a sua atenção, ou que precisa de auxílio para realizar alguma tarefa.

Fruto dessa interação surge a busca por assistência, marco do desenvolvimento que consiste em gestos com a finalidade de pedir ajuda para alguém para realizar uma ação em que a criança se vê incapaz de executar, (abrir a tampa de um pote, fazer um brinquedo funcionar etc.).

Implica diretamente na socialização, aprendizagem e na orientação social e por ser um marco que se faz presente já tardiamente dentro do desenvolvimento da criança, sua ausência é um forte indicador de atipicidades na esfera cognitiva do indivíduo (BRASIL, 2014).

Brenelli (2003), através de uma pesquisa apresentada em seu livro: "O jogo como espaço para pensar", constatou uma melhora notável na construção de estruturas cognitivas em crianças do 4º ano que apresentavam dificuldades após intervenções pedagógicas com jogos de re-

gras, provocando uma ascensão no desempenho escolar e conseqüentemente nas relações sociais dos alunos outrora com sua autoestima afetada por seu baixo rendimento.

As intervenções eram calcadas no conceito epistemológico da equilíbrio majorante, desenvolvido por Jean Piaget (Moreira, 1999), e que afirma que as estruturas cognitivas do cérebro se desenvolvem a partir de um momento de desequilíbrio cognitivo diante de uma situação estranha, a partir desta afronta com a situação até então desconhecida, o indivíduo busca assimilá-la para que este desequilíbrio possa estabilizar-se.

Em crianças com autismo, é comum que a busca por assistência não ocorra e que, muitas vezes, elas tentem fazer as tarefas de forma autônoma, justamente por sua dificuldade social.

Reforçadas por essa pesquisa, os jogos do presente capítulo foram criados preconizando a ludicidade, para que além de incitar pedidos de ajuda e de trabalhar o reconhecimento de instrumentos musicais, os jogadores possam desenvolver estruturas cognitivas a partir de situações adversas como ter que fazer mímica para descrever um instrumento, ou verbalizar com o outro jogador.

## **ATIVIDADE 1**

Quem é você? (Necessita comunicação verbal)

2 a 3 jogadores

Materiais: Os 3 baralhos de 10 cartas que estão anexos ao fim do capítulo.

É só imprimir e recortar!

Procedimento: Sorteia-se quem vai iniciar. O vencedor tira uma carta do seu baralho e os demais, alternadamente, necessitam fazer perguntas para descobrir qual é o instrumento musical da carta selecionada. Por exemplo, “ele tem cordas?”, “você sabe tocar?”, “é um instrumento de orquestra?”, “temos esse instrumento em casa?”, etc. Quem acertar fica com a carta e retira uma de seu baralho para que os outros colegas adivinhem e assim sucessivamente até um dos jogadores ganhar todas as cartas.

Para iniciar, se a atividade for muito complexa utilizando todos os instrumentos, você pode selecionar alguns, mais conhecidos pela sua criança, para fazer o jogo. A busca por assistência se dá ao fazer as melhores perguntas possíveis dentro do contexto do jogo para chegar na resposta de qual é o instrumento musical a ser adivinhado.

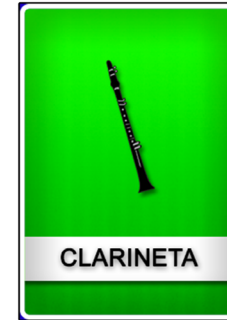
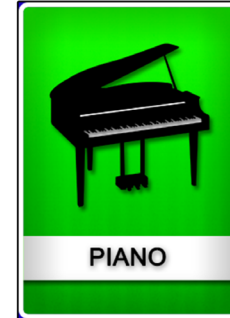
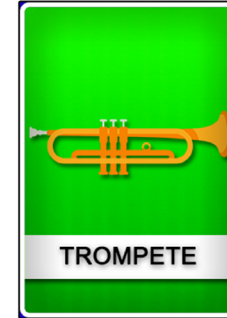
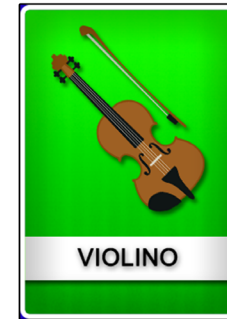
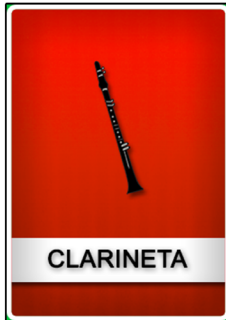
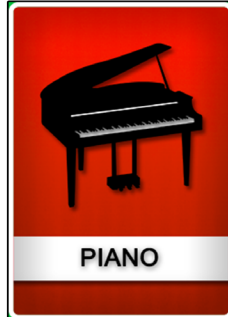
## **ATIVIDADE 2**

Siga o Mestre Musical

Materiais: dois dos baralhos anexos ao fim do capítulo.

Procedimentos: cada um dos jogadores ficará com um baralho. O mestre será quem estará com as cartas escondidas, selecionando uma de cada vez para fazer mímicas, sem nunca falar sobre os instrumentos musicais, apenas fazendo sons com a boca e movimentos com o seu corpo.

O outro jogador poderá colocar todas as cartas em sua frente e viradas para cima, para lhe ajudar a identificar qual instrumento o mestre está imitando (isso colabora com a realização junto de pessoas não verbais, que podem apontar para a imagem quando descobrirem a resposta). Caso a mímica estiver difícil e o jogar necessitar de mais dicas, pode solicitar por





## ÚLTIMAS PALAVRAS

Daniele Pendeza

As atividades que compõem esse livro foram separadas de acordo com os marcos do desenvolvimento sociocomunicativos a fim de se possuir uma forma de apresentação didática, onde foram exemplificadas atividades musicais lúdicas. Mas quando falamos do desenvolvimento de uma criança, esses conteúdos se entrelaçam, pois o desenvolvimento infantil não se dá de forma compartimentada.

As divisões apresentadas são importantes para um maior entendimento de como está a criança que observamos, bem como para nos dar subsídios ao encaminhamento de uma intervenção precoce ou busca por diagnóstico. Na prática, esperamos que você seja capaz de criar momentos de interação significativos, que haja leveza e comemoração por cada pequeno passo em direção a uma vida cheia de brincadeira e de música!

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR. 5ª edi., texto revisado. Traduzido para o português por Daniel Vieira et al. Revisão técnica de José Alexandre de Souza Crippa et al. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARANEK, G. T. Efficacy of Sensory and Motor Interventions for Children with Autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, volume 32, no. 5, out. de 2002. Páginas 397-422.

BARROS, Isabela B. do Rêgo. FONTE, Renata F. Lima da. Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no TEA. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n4/1984-6398-rbla-16-04-00745.pdf>> Acesso em: 29 de março de 2019.

BERGER, D. S. Kids, music ‘n’ autism. Jessica Kingsley Publishers, 2016. 170p.

BERGER, D. S. The Sensory Systems, Eurhythmics, and Sensorimotor Music-Based Interventions for Autism and Neurophysiologic Characteristics. *Dalcroze Journal*, vol. 40, número 1, 2013. P. 16-23.

BRASIL. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do TEA (TEA). Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRENELLI, Rosely Palermo. O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. A barca virou: o jogo musical das crianças. Música na educação básica, volume 1, no. 1. Porto Alegre, out. de 2009.

BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicol. Reflex. Crit.* 2002, vol.15, n.1, pp.77-88.

CASBY, Michael W. Developmental Assessment of Play: A Model for Early Intervention. *Communication Disorders Quarterly*, volume 24, no. 4, 2003. Páginas 175-183.

CHARTRAND, T. L.; BARGH, J. A. The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, 76, 893-910.

COSSIO, A. P.; PEREIRA, A. P. S.; RODRIGUEZ, R. C. Benefícios e nível de participação na Intervenção Precoce: Perspectivas de mães de crianças com Perturbação do Espectro do TEA. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2017, v.23, n.4, p.505-516.

FERNANDES, Fabiana. S. O corpo no TEA. *Psic*, volume 9, no.1, jun. de 2008. Páginas 109-114.

FIAES, Carla S. BICHARA, Ilka D. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n3/a07v14n3.pdf>> Acesso em: 28 de março de 2019.

FIORE-CORREIA, O. B. A aplicabilidade de um programa de intervenção precoce em crianças com possível risco autístico. 2005. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - RJ.

FIORE-CORREIA, O.; LAMPREIA, C.; SOLLERO-DE-CAM-

POS, F. As falhas na emergência da autoconsciência na criança autista. *Psicologia Clínica*, 2010, v. 22, p. 99-121. Rio de Janeiro.

GAIATO, M. S.O.S. TEA. Editora nVersos, 2018.

GATTINO, G. A influência da musicoterapia na comunicação de crianças com transtorno autista. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2009.

GATTINO, Gustavo S. Musicoterapia e TEA: teoria e prática. São Paulo: Memnon, 2015.

GRANDIN, T. *Thinking in Pictures: and other reports from my life with autism*. New York, NY: Doubleday, 2006.

HOBSON, R. P. *The cradle of thought*. Oxford University Press, 2004.

HOPPER, Lydia. Deferred imitation in children and apes. Disponível em: <<http://thepsychologist.bps.org.uk/volume-23/edition-4/deferred-imitation-children-and-apes>> Acesso em: 14 de fevereiro de 2019.

JOHNSON, C. P. Recognition of Autism Before Age 2 Years. *Pediatrics in Review*, 2008, v. 29, n.3, p.86-96.

KISHIMOTO, T. K. Brinquedos e brincadeira na educação infantil, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file/>. Acesso em 20 de jan. 2019.

LAKIN, J. L.; CHARTRAND, T. L. Using nonconscious behavioral mimicry to create affiliation and rapport. *Psychological Science*, 2003, 14, 334-339.

LEEKAN, S. R; LÓPEZ, B; MOORE, C. Attention and joint attention in preschool children with autism. *Developmental Psychology*, n. 36, p 261-270, 2000.

LÓPEZ, Y. M. et al. Impacto de una intervención pedagógico musical en el desarrollo psicosocial del preescolar. *Neurodesarrollo infantil: diversas aproximaciones teóricas y aplicativas*. México: Universidad Juárez del Estado de Durango, 2017. 257 p.

LOPES, Patrícia. Significado da Brincadeira, *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/significado-brincadeira.htm>>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2019.

MONTENEGRO, Margareth N. Avaliação e estudo dos comportamentos de orientação social e atenção compartilhada nos transtornos invasivos do desenvolvimento. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

MOREIRA, M. A. Teorias de Aprendizagem. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MOURA, M. L. S.; RIBAS, A. F. P. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, 2002, 7(2), 207-215.

MUSZKAT, M. Música, Neurociência e o Desenvolvimento humano. In *A música na escola*, 2012. São Paulo. Allucci & Associados Comunicações.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C.M.F & CAMPOS, S.M. Música e Neurociências. *Revista Neurociências*, 8(2): 70-75, 2000.

NOBRE, Douglas Vizzu et al. Respostas Fisiológicas ao Estímulo Musical: Revisão de Literatura. 2012. 633 f. Artigo (Fisioterapia) - UFPR, [S.l.], 2012. Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias>>



cias.com.br/edicoes/2012/RN2004/revisao%2020%2004/694%20revisao.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

NOGUEIRA, Susana Engelhard; MOURA, Maria Lucia Seidl de. Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 2007.

OVER, H.; CARPENTER, M. Putting the social into social learning: Explaining both selectivity and fidelity in children's copying behavior. *Journal of Comparative Psychology*, 2012, 126, 182–192.

PEGORARO, L. C. A música como intervenção neuropsicológica no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma visão crítica da literatura. Artigo apresentado como exigência parcial do Curso de Especialização em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SALTINI, Cláudio J. P. Afetividade e inteligência. 5ª ed. RJ: Wak, 2008.

SANINI, C.; FERREIRA, G. D.; SOUZA, T. S. & BOSA, C. A. Comportamentos Indicativos de Apego em Crianças com TEA. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2008, v.21, n.1, p. 60-65.

SANTOS, M. S. D. (2007). A coparentalidade em pais de crianças com autismo em idade pré-escolar.

SCARPA, E. M. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. *Cad.Est.Ling.*, Campinas, 51(2): 187-200, Jul./Dez. 2009.

SCHENK, M. D. Sistema Vestibular e Equilíbrio. Disponível em: <<http://umavozparaotea.blogspot.com/2011/10/>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. *Mundo Singular*. Fontanar, 2012.

SOUZA, A. C. R. F. et al. Imitação no Transtorno Específico de Linguagem e Transtorno do Espectro do TEA. *CoDAS*, 2015, 27(2): 142-147.

STEPHENS, C. E. Spontaneous imitation by children with autism during a repetitive musical play routine. *Autism*, 2008, 12, 645–671.

TIMO, A. L. R.; MAIA, N. V. R.; RIBEIRO, P. C. Déficit de imitação e TEA: uma revisão. *Psicologia USP*, 2011, 22, n.4.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução de C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TREVARTHEN, Colwyn. Communicating and playing with an autistic child. IN: TREVARTHEN, Colwyn et al. (Orgs.). *Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs*. London: Jessica Kingsley, 1996. P. 98-115.

TRINDADE, N. G. et al. A música como auxílio no tratamento fisioterapêutico em pacientes com TEA: estudo de caso. *FisiSenectus, Unochapecó* Ano 3, n. 2 - Jul/Dez. 2015.

WERNER, E. et al. Variation in Early Developmental Course in Autism and its Relation with Behavioral Outcome at 3–4 Years of Age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2005, v.35, n.3, p.337-350.

WILSON, K. P. et al. Object play in infants with autism spectrum disorder: A longitudinal retrospective video analysis. *Autism & Developmental Language Impairments*, volume 2, 2017.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos Primeiros Sintomas do TEA pelos Pais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2014, v. 30, n. 1, p. 25-33.

A obra convida os leitores a estabelecerem um perfil do educado autista, destacando a urgência de compreender a educação musical como campo de conhecimento relevante no desenvolvimento global da criança, apontando produtos sobre corrigindo, apontando conteúdos sobre a compreensão do TEA, marcos do desenvolvimento sociocomunicativo, ferramentas avaliativas, sugestões de práticas sonoromusicais, dando suporte aos professores que necessitam progressivamente atender às exigências de qualificação profissional que demandam novos conhecimentos, habilidades e atitudes quanto à pessoa autista.

***Karine Freire Teles Alves***

Este livro propõe uma abordagem responsável, criativa e apropriada para proporcionar oportunidades de descobertas e conquistas às crianças em atividades musicais. Focado nas habilidades da criança e respaldado pelo conhecimento da musicoterapia, é guiado por informações científicas sobre o desenvolvimento humano, situando cada passo sugerido em uma esfera educacional de troca rica e autêntica.

***Margareth Darezzo***

**AUTISMO  
E EDUCAÇÃO  
MUSICAL**

EDITORA  
**NEURO  
DIVERSIDADE**

