MÚSICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

pesquisas em educação musical psicoterapêutica e musicalização



Organizadores:
Claudio Guida de Sousa
Maria Jucilene Silva Guida de Sousa
Conceição de Maria Silva de Andrade

EDITORA NOVUS
LIVROS ACADÊMICOS

2026

Organizadores:
Claudio Guida de Sousa
Maria Jucilene Silva Guida de Sousa
Conceição de Maria Silva de Andrade

MÚSICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Pesquisas em Educação Musical Psicoterapêutica e Musicalização

1ª EDIÇÃO

EDITORA NOVUS
LIVROS ACADÊMICOS

SÃO LUÍS - 2026

EDITORA NOVUS
SÃO LUÍS - MA - 2026
WWW.EDITORANOVUS.COM.BR EDITORANOVUS@GMAIL.COM

Diagramação e Edição
Eduardo Mendonça Pinheiro
Edição de Arte
Eduardo Mendonça Pinheiro
Normalização
José Marcelino Nascimento Veiga Júnior

Conteudista
Autores © 2026
Organizadores
Claudio Guida de Sousa
Maria Jucilene Silva Guida de Sousa
Conceição de Maria Silva de Andrade

© 2026 Copyright – Direitos reservados. A Editora Novus é detentora dos direitos autorais relativos à edição, diagramação e ao projeto gráfico da presente obra. Os autores permanecem titulares dos direitos autorais de seus respectivos textos. Esta publicação está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), permitindo a reprodução, o download e o compartilhamento total ou parcial do conteúdo, desde que a fonte seja devidamente citada, com atribuição obrigatória de autoria, e que a obra seja disponibilizada exclusivamente em Acesso Aberto (Open Access). Não é permitida qualquer forma de alteração, adaptação ou modificação do conteúdo, bem como sua disponibilização em plataformas de acesso restrito ou com finalidade comercial.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725m

Música, educação e desenvolvimento humano: pesquisas em educação musical psicoterapêutica e musicalização. / organizadoraes Claudio Guida de Sousa, Maria Jucilene Silva Guida de Sousa e Conceição de Maria Silva de Andrade – São Luís: Editora Novus, 2026.

217 f.: il. color. v. 1.
Publicação digital (e-book) no formato PDF

ISBN: 978-65-84364-83-7
DOI: 10.29327/5953510

1. Música. 2. Educação Musical. 3. Desenvolvimento Humano. 4. Inclusão. 5. Aprendizagem. I. Sousa, Claudio Guida de. II. Sousa, Maria Jucilene Silva Guida de. III. Andrade, Conceição de Maria Silva de. IV. Título.

CDU: 78:37

Elaborado por José Marcelino Nascimento Veiga Júnior – CRB 13/320

CONSELHO EDITORIAL

Drª Anali Linhares Lima
M.Sc. Alan Jeffeson Lima de Moraes
Dr. André Leonardo Demaison Medeiros Maia
Drª Anna Christina Sanazario de Oliveira
Drª Aurea Maria Barbosa de Sousa
Drª Camila Pinheiro Nobre
Dr. Claudio Alves Benassi
Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua
Drª Claudiene Diniz da Silva
Dr. Diogo Guagliardo Neves
M.Sc. Eduardo Oliveira Pereira
Drª Elba Pereira Chaves
Dr. Elmo de Sena Ferreira Junior
M.Sc. Érica Mendonça Pinheiro
Dr. Fabio Antonio da Silva Arruda
M.Sc. Fernanda Tabita Barroso Zeidan
Dr. George Alberto da Silva Dias
Drª Gerbeli de Mattos Salgado Mochel
Drª Giselle Cutrim de Oliveira Santos
Drª Herlane de Olinda Vieira Barros
Drª Ivete Furtado Ribeiro Caldas
M.Sc. José Carlos Durans Pinheiro
M.Sc. Josiney Farias de Araújo
M.Sc. Julianno Pizzano Ayoub
Dr. Leonardo França da Silva
M.Sc. Lucianna Serfaty de Holanda
Drª Luciara Bilhalva Corrêa
Drª Luana Martins Cantanhede
Drª Maria Raimunda Chagas Silva
Drª Marina Bezerra Figueiredo
Drª Michela Costa Batista
Dr. Moisés dos Santos Rocha
Drª Priscila Xavier de Araújo
M.Sc. Ramaiany Carneiro Mesquita
Drª Rita de Cássia Silva de Oliveira
M.Sc. Rosany Maria Cunha Aranha
Dr. Saulo José Figueiredo Mendes
Drª Samantha Ariadne Alves de Freitas
Drª Sandra Imaculada Moreira Neto
M.Sc. Shirley Ribeiro Carvalho
Drª Sinara de Fátima Freire dos Santos
M.Sc. Tatiana Mendes Bacellar
Drª Thais Roseli Corrêa
Drª Thalita Karolline de Queiroz Pereira
M.Sc. Victor Crespo de Oliveira
Dr. Wellinton de Assunção
Dr. William de Jesus Ericeira Mochel Filho

Acesse www.editoranovus.com.br/corpo-editorial-2/para conhecer os membros do Corpo Editorial

Parecer editorial e avaliação por pares
Os trabalhos que integram esta obra foram submetidos à apreciação do Conselho Editorial da Editora Novus e avaliados por pareceristas externos, por meio do sistema de revisão por pares (peer review), tendo sido considerados aptos para publicação.

Nota editorial: Trata-se de uma produção de caráter independente, na qual os direitos autorais permanecem sob a titularidade de seus respectivos autores. Eventualmente, alguns textos podem apresentar desdobramentos de pesquisas, comunicações ou trabalhos acadêmicos previamente apresentados ou defendidos, cabendo aos autores a observância rigorosa das boas práticas acadêmicas, especialmente no que se refere à prevenção do autoplágio. O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, o posicionamento da Editora Novus, dos organizadores, dos revisores ou dos membros do Conselho Editorial.

PREFÁCIO

Há livros que nascem de um projeto editorial e há livros que nascem de um percurso. Esta coletânea pertence ao segundo grupo. Cada um dos capítulos aqui reunidos teve origem em um Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido por estudantes dos cursos de Música Licenciatura e de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob minha orientação. Juntos, eles registram anos de escuta atenta, de salas de aula reais, de sessões planejadas e replanejadas, de crianças, jovens, adultos e idosos que aceitaram aprender conosco enquanto nós aprendíamos com eles.

O fio que atravessa estas páginas é a convicção de que a música não é um adorno da educação, mas uma linguagem capaz de mobilizar, ao mesmo tempo, a cognição, o corpo, a memória e as emoções. É dessa convicção que nasce a proposta da Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), que tenho procurado sistematizar desde os projetos de extensão desenvolvidos na UEMA e, de modo mais aprofundado, em minha tese de doutorado: unir a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades musicais ao cuidado com a rearmonização emocional de cada pessoa, respeitando suas necessidades e sua história. Diferentemente da musicoterapia, a EMP tem na própria experiência de aprender música o seu principal recurso.

Os capítulos percorrem contextos muito diversos. O primeiro discute as contribuições da Programação Neurolinguística para a prática do professor de música e dialoga com os chamados métodos ativos em educação musical. O segundo apresenta uma pesquisa-ação realizada em escola pública de São Luís, na qual atividades de Educação Musical Psicoterapêutica foram articuladas ao ensino de Língua Portuguesa e de Matemática. O terceiro relata uma experiência com estudantes do Ensino Médio em tempo integral, aproximando a EMP dos fundamentos da Educação Física. O quarto e o quinto capítulos tratam de intervenções com pessoas com Transtorno do Espectro Autista: a integração da EMP à terapia fonoaudiológica no desenvolvimento da linguagem oral de uma criança e o ensino de guitarra como caminho para o enfrentamento da ansiedade de performance.

Os três capítulos finais nascem do Programa Ensinar de Formação de Professores, no município de Buriticupu, e evidenciam a força da musicalização na Pedagogia: como mediação psicopedagógica no desenvolvimento da leitura de uma aluna com TEA, como caminho para o letramento de uma pessoa idosa na Educação de Jovens e Adultos e como estratégia de formação docente diante dos desafios da avaliação da aprendizagem em salas multisseriadas do campo.

Apesar da variedade de sujeitos e de cenários, os trabalhos compartilham uma mesma atitude: olhar para quem aprende em sua inteireza. Em todos eles, a música aparece como ponte entre o sensível e o inteligível, entre o que se sente e o que se consegue dizer, ler, escrever e compreender. Também em todos eles se revela o compromisso de professores em formação que escolheram pesquisar a partir da prática e devolver à comunidade, sob a forma de conhecimento, aquilo que dela receberam.

Agradeço a cada autora e a cada autor pela dedicação e pela confiança, aos participantes das pesquisas, às escolas e instituições que nos acolheram, e aos colegas Claudio Guida de Sousa e Conceição de Maria Silva de Andrade, que dividem comigo a organização desta obra. Que este livro chegue às mãos de professores, estudantes, psicólogos, psicopedagogos e de todos aqueles que acreditam que educar é também cuidar, e que encontre, em cada leitor, a disposição de continuar esta conversa.

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

Doutora em Artes com ênfase em Psicologia e Música

SUMÁRIO

Capítulo 1 8

A NEUROLINGUÍSTICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE MÚSICA

Hellen Costa de Sousa Sena

Cláudio Guida de Sousa

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

10.29327/5953510.1-1

Capítulo 2 44

ARTE-EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ESTÍMULO PARA A APRENDIZAGEM MULTIDISCIPLINAR

Manoel Francisco Lopes dos Santos

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

10.29327/5953510.1-2

Capítulo 3 57

EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA COM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE UMA ESCOLA INTEGRAL DE SÃO LUÍS-MA

Hilton Luís Pereira Almeida

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

10.29327/5953510.1-3

Capítulo 4 71

A EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DA CRIANÇA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tayná Cristina Andrade da Silva

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

10.29327/5953510.1-4

Capítulo 5 89

EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA COM GUITARRA: ESTUDO DE CASO COM UM ALUNO AUTISTA

Allison Thiago Morais Silva

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

10.29327/5953510.1-5

Capítulo 6 106

A MUSICALIZAÇÃO COMO MEDIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE UMA ALUNA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM ESTUDO DE CASO

Marinai Fernandes Machado

Conceição de Maria Silva de Andrade

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

10.29327/5953510.1-6

Capítulo 7 146

A MUSICALIZAÇÃO E O LETRAMENTO DE UMA PESSOA IDOSA DA EJA: UM ESTUDO DE CASO COM INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DOMICILIAR

Lorranna Souza Torres

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

10.29327/5953510.1-7

Capítulo 8 180

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE EM UMA SALA MULTISSERIADA DE UMA ESCOLA PÚBLICA RURAL DO MUNICÍPIO DE BURITICUPU-MA

Joete da Silva Carvalho

Raimunda da Silva Macedo Carvalho

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

Conceição de Maria Silva de Andrade

10.29327/5953510.1-8

Capítulo 1

A NEUROLINGUÍSTICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE MÚSICA

Hellen Costa de Sousa Sena
Cláudio Guida de Sousa
Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

1 INTRODUÇÃO

A educação musical no Brasil tem sofrido seus momentos de transição e no Maranhão ela tem ganhado espaço pouco a pouco.

Nos últimos dez anos as Universidades Estadual e Federal existentes neste Estado têm investido nos cursos de Licenciatura em música e com esta iniciativa a valorização do ensino da música nas escolas deve aumentar, e principalmente com a aprovação da Lei N° 11.769, de 18 de agosto de 2008, que tornou o ensino da música obrigatório na estrutura curricular das escolas no Brasil.

Mesmo diante da formação dos professores de música em Universidades conceituadas, há uma problemática existente no processo de ensino e aprendizagem do aluno de música. As atividades musicais em algumas escolas ainda se resumem em jogos musicais, cantigas de roda, e quando ensinada a teoria musical como conteúdo programático, muitas vezes é lecionada com metodologias defasadas e enfadonhas, que causam desinteresse nos alunos em continuarem no processo de aprendizagem, no caso das crianças, estas até participam das atividades, mas ao passo que crescem abandonam as atividades musicais, por perda de interesse.

A neurolinguística entra nesse contexto como ferramenta de auxílio ao professor, já que a mesma trata diretamente da linguagem, quer seja visual, auditiva, verbal ou sinestésica. O homem sempre está se comunicando, uns visualmente, outros por gestos, outros verbalmente e assim por diante, sendo assim o professor deve buscar entender que linguagem deve usar para que seus alunos absorvam melhor o conteúdo, que linguagem, e que ferramentas precisa usar para melhorar o seu desempenho pedagógico.

Este trabalho trata da importância do uso da Neurolinguística na prática pedagógica dos professores de música, fazendo referência a Gardner e sua teoria das inteligências múltiplas, às teorias de aprendizagem citando Skinner, Piaget, Carl Rogers, Vygotsky e Wallon, e aos métodos ativos de educação em música, fa-

zendo alusão aos métodos de Dalcroze, Willems, Kodálly, Orff e Suzuki, buscando aliar o que já existe no mercado como ferramenta de auxílio ao professor em sala de aula, com as técnicas de Programação Neurolinguística.

Tendo em vista a relevante importância da PNL no campo de ensino e aprendizagem, lança-se a seguinte questão, os professores de música tanto de nível superior quanto de nível médio reconhecem a importância da Neurolinguística como ferramenta pedagógica em sala de aula?

2 NEUROLINGUÍSTICA OU PNL

No presente capítulo serão abordados os aspectos históricos da PNL, seu conceito e seus pressupostos fazendo referência aos seus idealizadores Richard Bandler e John Grinder e com bases teóricas retiradas de materiais do Instituto de Neurolinguística Aplicada e de artigos de PNL dos autores Barnasque e Robbins.

A programação neurolinguística ou PNL, surgiu nos Estados Unidos no início da década de 70, em uma mistura de ciência da comunicação e psicoterapia, teve por criadores o matemático e estudante de computação, e um pouco mais tarde estudante de psicologia Richard Bandler e o linguista John Grinder.

Bandler fez a comparação entre o cérebro humano e o hardware de computador, enquanto que Grinder observou os processos de linguagem humana (verbal e não verbal) enxergando a mente como um conjunto de softwares (programas de computador). Através desta conjectura, Bandler e Grinder resolveram aliar seus pensamentos com o interesse de desenvolver uma habilidade que levasse o homem a uma linguagem de excelência através da modelagem, reprogramação e cópia de comportamentos não verbais, aplicando técnicas usadas anteriormente, em outras pessoas com o intuito de adquirir os mesmos resultados obtidos com os primeiros.

Ao observar o domínio da comunicação e os resultados das técnicas de dois terapeutas, Fritz Perls, o criador da Gestalt-terapia e Virgínia Satir, terapeuta de família; Bandler ficou interessado, e se aliou a Grinder na iniciação de suas pesquisas.

Juntos Bandler e Grinder através de uma observação minuciosa da habilidade de comunicação de Fritz Perls e Virgínia Satir; escreveram o livro *A Estrutura da Magia*, onde são aliadas linguagem e terapia, colocando ambas como companheiras no tratamento do indivíduo, mostrando a linguagem como ferramenta intrínseca no processo terapêutico, dando origem ao primeiro modelo de PNL, *o metamodelo de linguagem,* onde compreendem que o indivíduo após ter tido uma experiência externa, busca traduzir em forma de linguagem o que se passa em seu interior após uma observação do modelo externo, e este modelo externo é chamado pelos autores de modelo de mundo, e após esta observação, o indivíduo exterioriza sua própria experiência em forma de linguagem dando origem a outro modelo, ou seja, o modelo do modelo, o que os autores chamam de “metamodelo”.

Após isso passaram a estudar com o hipnoterapeuta Milton Erickson, médico e psicólogo, através destes estudos escreveram outro livro chamado de *Os Padrões de Linguagem Hipnótica de Milton Erickson,* onde decodificaram o padrão

de linguagem hipnótica usado por Milton Erickson, até então desconhecido pelo próprio hipnoterapeuta.

Bandler e Grinder observaram as técnicas de Fritz Perls, Virgínia Satir e Milton Erickson, copiaram esses modelos e começaram a aplicá-los em um grupo de pessoas, e logo tiveram os mesmos resultados obtidos por quem eles modelaram o que resolveram chamar de PNL – Programação Neurolinguística.

Segundo o INAp (2013, p. 2):

> (...) a PNL começou como um processo de modelagem. Se alguém faz muito bem uma coisa, com a PNL podemos levantar o processo, a estratégia, fazer igual e obter os mesmos resultados. (...) A PNL logo se expandiu para além do campo da comunicação e da terapia e começou ser utilizada no campo de aprendizagem, saúde, criatividade, liderança, gerenciamento, vendas, consultoria e treinamento em empresas. Dos EUA ela se expandiu praticamente para o mundo todo.

Uma das técnicas da Programação Neurolinguística é comprovada em sua própria criação, pois a mesma surgiu de um processo por ela denominado de modelagem, o que faz com que a presente ciência seja digna de observação e aceitação.

2.1 O QUE É NEUROLINGUÍSTICA OU PNL?

A Neurolinguística ou Programação Neurolinguística (PNL) estuda o processo de formação da linguagem no cérebro, como se inicia e o que acontece no cérebro enquanto ocorre à comunicação, sendo ela verbal ou não, e a partir desse entendimento usar os recursos contidos no próprio homem, tais como, os cinco sentidos, e o corpo humano em sua totalidade, fazendo com que o indivíduo se comunique de maneira eficaz com o seu receptor.

Segundo Barnasque (1996), o autor faz referência ao pensamento de J. O'Connor e J. Seymour no livro Introdução à Programação Neurolinguística, onde os autores desmembraram a neurolinguística em três partes:

> "Neuro" é a parte que apresenta a ideia de que todo comportamento humano nasce daquilo que seu cérebro identifica através dos processos neurológicos da visão, da audição, do tato, do paladar e da sensação. O indivíduo percebe o mundo através dos sentidos e após esta concepção toma atitudes baseadas em suas conclusões.

Barnasque (1996, p. 1) cita J. O' Connor e J. Seymour

> Nossa neurologia inclui não apenas os processos mentais invisíveis, mas também as reações fisiológicas a idéias e acontecimentos. Uns refletem os outros no nível físico. Corpo e mente formam uma unidade inseparável, um ser humano.

"Linguística" é a parte que aponta a linguagem como ferramenta para ex-

pressar aquilo que compreendemos através dos sentidos e das experiências e através da linguagem nos comunicamos com os outros.

> "Programação" é a parte que faz referência à maneira como o indivíduo utiliza suas ideias, ações e reações com a finalidade de obter resultados desejados.

De acordo com o INap (2013, p. 2), PNL é

> O estudo da experiência subjetiva. Ela estuda os padrões ("programação"), criados pela interação entre cérebro ("neuro"), a linguagem ("linguística") e o corpo.

A PNL estuda como o cérebro e a mente funcionam, como criamos nossos pensamentos, sentimentos, estados e emocionais e comportamentos e como podemos direcionar e otimizar esse processo. Em outras palavras, ela estuda como o ser humano funciona e como ele pode escolher a maneira que quer funcionar. Ela estuda como se processa os pensamentos. Pensar é usar os sentidos internamente. Pensamos vendo imagens internas, ouvindo sons ou falando internamente e tendo sensações. Também estuda a influência da linguagem que, embora seja produto do sistema nervoso, ativa, direciona e estimula o cérebro e é também a maneira mais eficaz de ativar o sistema nervoso dos outros facilitando a comunicação.

Para a PNL todo comportamento humano se estrutura a partir de alguma experiência que a pessoa tem com o mundo através da capacidade de percebê-lo por meio de seus sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar), e sensações, as quais geram sentimentos, pensamentos e conclusões, sendo que estes sentimentos, pensamentos e conclusões, podem ser atualizados ou "reprogramados" de acordo com a necessidade do sujeito. O que o indivíduo percebe através de seus sentidos é a base principal para a estrutura de seu comportamento.

A PNL buscou descobrir através de seus métodos, como o cérebro humano funciona, e através de suas descobertas prossegue ensinando como fazê-lo funcionar melhor, suas técnicas baseiam-se em experimentos que contribuem com o desenvolvimento humano proporcionando ao sujeito o domínio de seus pensamentos, sentimentos, ações e linguagens, permitindo que o indivíduo mude de estratégia quando não houver o alcance dos resultados desejados.

2.2 PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA PNL

2.2.1 É possível enriquecer experiências boas e neutralizar as ruins

É possível neutralizar experiências ruins, e enriquecer as boas, através do que chamamos de "programação", onde o indivíduo organiza suas ideias com o objetivo de produzir resultados.

2.2.2 O que alguém pode faz muito bem, outra pessoa também pode fazer

O que um indivíduo faz outros indivíduos também podem fazer, pode-se levar em conta o que o outro fez para aprender determinada coisa, e aplicar o mesmo caminho de aprendizado com o intuito de obter o mesmo resultado.

2.2.3 Corpo e mente trabalham juntos

Corpo e mente trabalham em conjunto, pensamentos afetam as estruturas do corpo como, por exemplo, a respiração e os batimentos cardíacos, e estes por sua vez afetam os pensamentos, se controlamos um conseguimos controlar o outro, se controlamos a mente, controlamos todo o corpo, se controlamos todo o corpo, controlamos também a mente, quando mudamos um determinado pensamento, logo todo o resto do corpo responde a esta mudança.

2.2.4 O ser humano tem poder de reprogramar seus próprios pensamentos

O ser humano constrói pensamentos, e se desfaz deles assim que precisar, construindo outro pensamento que rompa com a ideia do primeiro, este processo atua como uma reprogramação ou atualização dos pensamentos.

2.2.5 O homem é um ser que comunica o tempo todo

Tudo é comunicação, o indivíduo se comunica em todo o tempo com os outros ou consigo mesmo, quando não em linguagem verbal, se comunica através de outra forma de linguagem, quer seja o corpo, o olhar, os gestos, ou até mesmo seus pensamentos quando se comunica consigo mesmo, e muitas vezes tais pensamentos são revelados através das reações do indivíduo pensante.

2.2.6 Comunicação é resultado e não intenção

Comunicação é a forma como o outro recebe e não somente a forma como é realizada. O individuo que se comunica deve prestar atenção na forma como essa informação foi recebida pelo receptor, se o receptor não entendeu a informação da maneira como deveria ser entendida é porque o emissor não foi claro ao se comunicar, desta forma o emissor deve reaver sua maneira de se comunicar para que da próxima vez a informação seja recebida como ela é, ou seja, o emissor é o principal responsável por se fazer compreendido, usando uma linguagem clara das informações.

2.2.7 Por detrás de toda ação tem sempre uma intenção positiva

Toda ação tem uma intenção positiva, toda forma de comportamento, até mesmo os ruins tiveram por primórdio boas intenções, como por exemplo, gritar

para ser percebido, mas ao invés de se conceber este comportamento como sendo certo ou errado, deve-se desvincular a atitude positiva primordial das atitudes ruins que ocorreram após com o intuito de validarem as positivas, e atribuir ao comportamento deste individuo outro caminho que o levará ao resultado desejado sem utilizar meios negativos para se chegar até eles.

2.2.8 O ser humano sempre faz suas escolhas baseado naquilo acredita ser o melhor para ele

O ser humano sempre faz a escolha que acredita ser melhor para ele, através de experiências outrora já vivenciadas o individuo toma suas decisões baseadas em ponto de vistas adquiridos através de vivencias anteriores.

2.2.9 Todo ser humano possui uma maneira de aprender melhor

Para a neurolinguística cada pessoa tem sua maneira de aprender, por exemplo, existem alunos que conseguem absorver o conteúdo melhor quando o professor expõe o assunto no quadro, estes são os visuais, já existem alunos que compreendem melhor o assunto quando o professor o discorre verbalmente é o aluno que a neurolinguística chama de “aluno visual”, e existem alunos que precisam de outros estímulos, alguns precisam que o professor os faça vivenciar a atividade, através de alguma dinâmica, estes são os sinestésicos.

De acordo com o INap (2013, p. 5):

> O conhecimento do estilo representacional preferencial de uma pessoa nos permite apresentar a informação no canal (visual, auditivo, sinestésico) que a pessoa usa mais e, assim, ela absorverá a informação com mais facilidade.

De acordo com os pressupostos até então apresentados, a neurolinguística se trata de uma ciência que procura entender como o cérebro funciona, buscando através desta descoberta compreender o que lhe faz funcionar melhor.

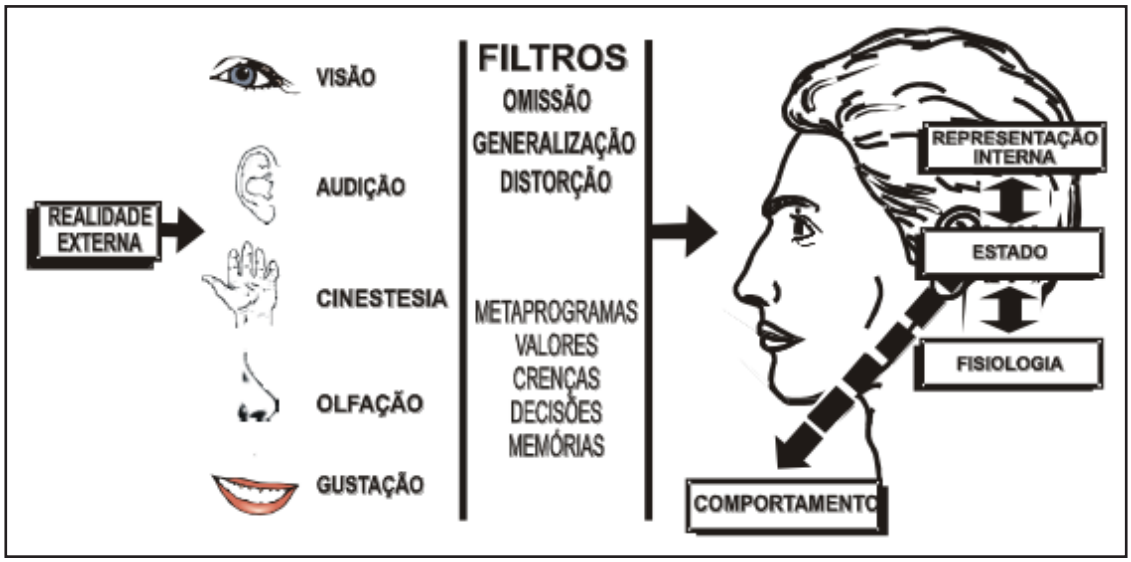
Sendo assim, o estudo e o uso da PNL em sala de aula, contribuem de maneira significativa no processo de aprendizagem, haja vista que, toda forma de absorção cognitiva começa no cérebro através dos sentidos.

A PNL busca explorar as formas de linguagem que o indivíduo mais se identifica levando este indivíduo a uma melhor qualidade de vida, fazendo-o aprender, ensinar, se comunicar e viver melhor.

2.3 PERCEPÇÃO E COMUNICAÇÃO SEGUNDO A PNL

De acordo com o INap (1996, p. 4), este quadro retrata o modelo de percepção e comunicação acreditados pela PNL,

Figura 1. Modelo de percepção e comunicação segundo a PNL



Fonte: INAp (1996, p. 4).

A realidade externa é absorvida pelo indivíduo através de seus sentidos, logo os filtros entram em ação, eles podem ser as generalizações: o sujeito faz de uma experiência algo geral, como por exemplo, uma decepção amorosa, ele pode transformar esta experiência em algo para a vida toda, atribuindo às demais experiências o fracasso da primeira, acreditando sempre que nenhuma relação amorosa que ele possa vir a contrair será satisfatória.

Outro filtro ressaltado no quadro acima são as omissões, onde o sujeito apaga, desconsidera, ou até mesmo decide esquecer todas as informações que ele considera desnecessárias e guarda somente as que lhe interessam.

Já a distorção acontece quando o indivíduo assimila uma informação de maneira alterada, a informação é dita de uma forma, porém o indivíduo entende de maneira contrária à informação verdadeira.

2.3.1 Os metaprogramas

Os metaprogramas são um modelo que explica o porquê uma pessoa assimila e interpreta informações de forma diferenciada das outras pessoas.

Os metaprogramas determinam como uma pessoa processa informações e forma percepções que governam o seu comportamento. Metaprogramas são os programas internos que determinam no que nós prestamos atenção. A mente consciente pode prestar atenção em apenas um número limitado de partes de informações de uma vez, então nós suprimimos e generalizamos informações para acelerar o processo.

O cérebro humano processa informações como um programa de computador, ele absorve uma grande quantidade de dados e os organiza de com o intuito de fazerem sentido para o homem, porém um computador não pode fazer nada

sem um programa específico. O programa do computador fornece a estrutura necessária para que ele realize suas tarefas.

Os metaprogramas como o programa do cérebro. Eles fornecem a estrutura que governa aquilo no que nós iremos prestar atenção, como faremos com que as nossas experiências façam sentido e as direções nas quais elas nos levam, eles fornecem os fundamentos sobre os quais o sujeito decide o que possui significado para ele, se algo é interessante ou lhe representa algum perigo.

Para se comunicar com um computador você precisa entender o seu programa e para se comunicar eficazmente com outro ser humano, você precisa entender os seus metaprogramas.

Os metaprogramas são o que pode se chamar de "programa do cérebro" que define a maneira como ele vai operar, assim como um computador precisa de um software de comando para que ele execute suas tarefas, desde as mais básicas às mais sofisticadas, assim também o cérebro possui um programa de comando para a tomada de decisões, para a indicação de comportamos e atitudes mais típicas do indivíduo e para a formação de ideias que regerão a vida do sujeito.

Cada um de nós possui diferentes padrões de comportamento, e todos temos padrões segundo os quais organizamos as nossas experiências para criar esses comportamentos. Através da compreensão dos nossos próprios padrões mentais e também os dos outros, podemos transmitir a nossa mensagem com mais eficiência.

Segundo Robbins (2013), mesmo que as situações possam variar, existe um conjunto consistente de padrões que determinam como as pessoas compreendem as coisas e organizam seus pensamentos.

Os metaprogramas dão origem ao conjunto de valores, crenças, decisões e memorizações ou memória.

Após o indivíduo ter recebido as informações, ele as processa através dos filtros, e sua concepção interna destas informações da origem ao comportamento.

A PNL trabalha partindo do pressuposto de que todo comportamento pode ser mudado, ou seja, as ideias podem ser reprogramadas, o que significa mudança de metaprogramas, com o interesse de serem geradas novas atitudes, a questão é que, não é a mudança das situações externas que levam o indivíduo a mudar de comportamento, mas a mudança da concepção interna que o indivíduo tem sobre as situações externas vigentes no mundo ao seu redor, ou seja, o sujeito deve submeter-se a reprogramação de suas ideias, concepções, resoluções e conclusões, fazendo assim o indivíduo dará origem a uma nova linha de raciocínio que o levará a uma nova decisão, atitude e consequentemente novos resultados.

Tanto o indivíduo emissor quanto o receptor têm a capacidade de usar os metaprogramas para o sucesso da comunicação, o indivíduo emissor deve descobrir quais metaprogramas deve usar para o que o receptor assimile a ideia e por fim venha até a adotá-la como prática de vida, como também o receptor deve condicionar seus próprios metaprogramas a adotar ou não determinada ideia, fazendo dela uma linha de comando para suas decisões, ou seja, fazendo desta ideia uma crença ou um valor determinante para a vida.

2.3.2 A modelagem

Processo de compreensão das sequências de ideias e comportamentos que permitem alguém fazer uma determinada tarefa. É o caminho para a aprendizagem acelerada, ou seja, copiar ou "modelar", seguir o mesmo princípio condutor de realização empregado por um determinado indivíduo para a consumação de uma determinada atividade, reproduzindo o que os outros fazem e como fazem, com o intuito de aprender e atingir determinado objetivo de maneira mais célere.

2.3.3 O rapport

Considerado um dos alicerces da PNL, o *rapport* é a boa compreensão no ato da comunicação.

Quando duas pessoas estão em *rapport*, elas compreendem o que estão ouvindo e têm uma sensação profunda de estarem sendo compreendidas no que estão comunicando.

O *rapport* é o ato de receber da melhor maneira possível o que está sendo comunicado mesmo que a outra parte não concorde com o que tenha sido dito, o que pode ser classificado como aceitação mútua.

Tompkins e Lawley (1994) dizem sobre um pensamento de Robbins que *rapport* seria a capacidade de entrar no mundo de alguém fazendo-lhe sentir que você o entende, e ambos possuem algo em comum, esta seria para Robbins o cerne de uma comunicação bem-sucedida.

Quando um professor é mal compreendido pelo aluno ele não esta em *rapport* com ele, o que torna a aula chata e enfadonha para este aluno.

2.3.4 O *feedback*

É uma relação de causa e efeito, dependendo de como o estudante receba o *feedback* ele pode ser encorajado a continuar e acertar o alvo ou pode acabar adquirindo marcas desastrosas em sua identidade.

O professor deve dar o *feedback* no aluno com o sentido de reorientá-lo positivamente conduzindo-o ao objetivo desejado.

2.4 OS CANAIS DE PERCEPÇÃO DE ACORDO COM A PNL

Para a PNL existem três tipos de pessoas, as visuais, as auditivas e as sinestésicas, e cada uma delas possui uma forma de aprendizagem significativa, que através da qual consegue absorver de maneira perspicaz o conteúdo explanado.

De acordo com o INAp (2013, p. 5):

> Cada pessoa tem sua própria maneira para aprender. Quando o professor percebe o estilo de aprendizagem do aluno ele pode apresentar a matéria de uma maneira que torne a aprendizagem mais fácil. O conhecimento do estilo representacional preferencial de uma pessoa nos permite apresentar a informação no canal (vi-

> sual, auditivo ou sinestésico) que a pessoa usa mais e, assim, ela absorverá a informação com mais facilidade.

Em uma aula, é mais eficaz utilizar todos os sistemas sensoriais para expor a matéria porque temos participantes com diferentes sistemas preferenciais. Então mostre, apresente imagens, fale e dê atividades que envolvam o corpo.

O professor deve identificar os canais de percepção preponderantes em seus alunos, e trabalhar o conteúdo voltado para a transmissão de maneira abrangente a todos os alunos, dinamizando sua aula com a intenção de fazer com que todos os presentes se envolvam no processo de difusão e apreensão das disciplinas.

Nesta perspectiva, segundo Ghedin (2012, p. 48)

> (...) o ensino deve ter entre seus objetivos principais descobrir, revelar e trazer para o centro da reflexão e da análise os próprios mecanismos e os processos de aprendizagem e ensino. Cada professor deve tomar as decisões a respeito de que mediações e processos e, incluir em seu programa de intervenção e como fazê-lo, apoiando-se no diagnóstico de seus estudantes, no auto-diagnóstico e no diagnóstico das condições globais onde se dá sua prática educativa.

De acordo com Ghedin, o professor é responsável pela análise das ferramentas que podem ser utilizadas para que o processo de ensino seja eficaz, o educador possui um papel importante no que diz respeito ao diagnóstico das condições oferecidas para o processo pedagógico e de acordo com esse diagnóstico, observar o que pode fazer para tornar o processo de aprendizagem do aluno o mais produtivo possível.

3 A NEUROLINGUÍSTICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Descobrir uma maneira simples e fácil de ensinar seus alunos é o que todo professor deve objetivar, entender como eles absorvem melhor o conteúdo, descobrir como dominar uma sala de aula inteira, fazendo com que os alunos prestem atenção na aula do início ao fim. Mas como tornar isso possível? Que metodologia usar para que isso aconteça?

Partindo do pressuposto de que a linguagem é o princípio de toda a comunicação, deve-se aprender a usá-la de maneira eficaz e dinâmica, todo o professor deve dominar a “arte de se comunicar”.

> De todas as funções orgânicas a linguagem é a que tem o maior alcance no espaço e no tempo através da fala e da escrita. Nenhuma outra função evoluiu tanto quanto a linguagem. A partir do pensamento, que sobre ela se estrutura, o ser humano descobre e inventa coisas que aumentam a qualidade e a quantidade de sua vida (Oliveira, 2002, p. 14).

O ser humano possui cinco sentidos, os quais utiliza para perceber e se comunicar com o mundo.

De acordo com Richard Bolstad (1997) quando os estudantes aprendem es-

tão usando os cinco sentidos básicos, assim como a sexta linguagem do cérebro (as palavras).

A PNL parte da ideia de que o cérebro possui seis linguagens, as quais são a linguagem visual, onde o indivíduo absorve melhor as informações quando estas lhe são apresentadas por meio de imagens ou recursos visuais, as sinestésicas, onde o indivíduo dialogar corporalmente por meio de gestos e emoções do corpo pra só então sentir que o processo de comunicação está sendo satisfatório.

Os indivíduos que são auditivos possuem uma necessidade intrínseca de ouvir para compreender o assunto, já os olfativos são aqueles que ao sentirem o cheiro de uma fragrância conseguem voltar a situações passadas e lembrar-se de pessoas ou lugares onde estiveram, os indivíduos que possuem a linguagem gustativa como linguagem predominante, tem a capacidade de sentir os gostos e recordar situações, as experiências gustativas e olfativas são semelhantes em seus processos, e por fim a linguagem auditiva-digital, que é aquela em que o indivíduo praticamente vive se comunicando com ele mesmo, é o momento em que o sujeito cria seus próprios conceitos acerca das pessoas e situações, o indivíduo auditivo-digital, pensa muito antes de falar, e todas as situações lhe remetem à reflexão, fazendo-lhe tirar suas próprias conclusões e aprendizados sobre a questão.

Alguns estudantes usam muito pensar em palavras (auditivo-digitais). Eles querem saber a "informação" que você está lhes dando. Mas para outros estudantes, poderem "ver a imagem" do que você está lhes mostrando (visual) é mais importante. Outros quererão "sintonizar com os temas principais" contidos nas suas palavras (auditivos) ou "agarrar-se com a lição" e "trabalhar vivenciando os exemplos" (sinestésico). Se você ouvir as palavras que os estudantes usam, na realidade elas lhe dirão quais são os seus sistemas sensoriais favoritos para representar sua aprendizagem (chamado em PNL de Sistema Representacional Preferido). Professores eficazes aprendem "a falar em cada um dos sistemas representacionais" (Bolstad et alia, 1992 p.72).

A PNL oferece várias formas de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais proveitoso partindo do ponto de vista de que é possível pegar as estratégias de aprendizagem de um bom aluno e transferi-las a outros alunos, ou seja, ensinar o aluno a aprender, através de uma experiência vivenciada por outros, levando-o a usarem suas capacidades sensoriais mais latentes em favor de seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Aprendendo a usar os recursos cerebrais que impulsionam o aluno a desejar absorver tal conhecimento, a PNL cria um tipo de mapa que conduz o estudante ha um momento em que, mesmo que o assunto não seja tão interessante para ele, mas lhe é apresentado de acordo com a sua particularidade sensorial, o conteúdo torna-se envolvente, chamativo e motivador.

Compreende-se então que não é o assunto que não interessa, mas a maneira como ele é apresentado é que o torna desinteressante, uma pessoa pode absorver de maneira inconsciente um assunto indesejado só pela maneira que lhe foi exposto, como por exemplo, uma música, algumas vezes ela nem é afeiçoável ao individuo que a ouve, porém em um determinado espaço de tempo este indivíduo se surpreende cantando a música inteira como se tivesse estudado ela, pelo fato do mesmo ter sua capacidade auditiva mais aguçada, sua facilidade em capitar informações sonoras é predominante.

De acordo com o INap (2013, p. 5):

> Cada pessoa tem sua própria maneira para aprender. Quando o professor percebe o estilo de aprendizagem do aluno ele pode apresentar a matéria de uma maneira que torne a aprendizagem mais fácil.

Porém a PNL não pode ser citada como ferramenta para diagnóstico, mas como ferramenta experimental, toda a PNL gira em torno de experimentos, aja vista que nem todo mundo é igual, todo ser humano tem sua particularidade, sua maneira de ver, e de perceber o mundo.

3.1 APLICAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DA NEUROLINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Os pressupostos de Neurolinguística são ferramentas poderosas para o auxílio do professor e do aluno dentro do processo da aprendizagem.

Neste capítulo não serão abordados todos os pressupostos, mas os que aqui serão abordados estão dentre os mais importantes, abaixo seguem os tais.

3.1.1 Todo comportamento tem uma intenção positiva

Uma das ideias de diálogo mais poderosa é tentar encontrar em todas as atitudes do aluno uma intenção positiva, mesmo por detrás daqueles comportamentos mais reprováveis para o professor, o educador deve procurar a intenção positiva que originou tal comportamento.

A intenção positiva segundo Blackerby (2000) é a razão pela qual o indivíduo toma a atitude ou comunica algo, ou seja, é a intenção que está por detrás do comportamento do sujeito, o professor deve estabelecer uma relação de cumplicidade com o aluno, buscando compreender a razão pela qual ele cometeu determinada atitude, porque ele está se comportando assim.

Alguns alunos tentam de alguma forma chamar atenção, outros simplesmente são insubmissos e rebeldes, nestes casos o professor deve tentar descobrir a raiz deste comportamento, e tentar de alguma forma ser aliado e não inimigo do aluno, se o professor tentar tão somente reprimir a atitude do aluno sem levar em consideração o fato de que existe algo por detrás desta atitude, o aluno pode acabar tendo o professor como seu inimigo, e assim o processo de aprendizagem se torna muito difícil por não haver relacionamento entre o aluno e o professor.

3.1.2 O que é possível para alguém aprender é possível para todos aprenderem

Todo conteúdo pode ser aprendido se for abordado de maneira adequada, esta pressuposição leva o aluno a experiência de aprender como aprender, assim como fez quando começou a falar, onde o indivíduo imitava a linguagem e as palavras usadas por pais e demais pessoas que já falavam.

Nesta pressuposição a PNL afirma que todo ser humano é capaz de aprender determinada habilidade se seguir os mesmos caminhos trilhados por quem já aprendeu, este processo é chamado de modelagem.

3.1.3 Os fracassos não existem o que existem são apenas resultados

Segundo PNL o segredo é usar os resultados como aliados independente de serem bons ou não.

Por exemplo, se o aluno tirou nota baixa em uma determinada prova, ele pode revisá-la, e ver onde mais errou, buscando aperfeiçoar esta área para que houver uma próxima vez não ocorram outros resultados negativos.

Os resultados que são chamados pela PNL de "*feedbacks*", muitas vezes não são observados desta forma, de maneira a tentar reajustá-los, mas o aluno muitas vezes se retrai mediante um resultado negativo e carrega esta atitude de fracasso como marca em sua vida.

O professor deve ajudar o aluno a entender este resultado como uma ponte para um novo aprendizado, onde o aluno se aperfeiçoa naquilo que mais tem dificuldade com o intuito de não mais possuí-la.

3.1.4 A maneira que o indivíduo experimenta o mundo é apenas um modelo de percepção

As percepções do indivíduo estão em constante processo de mutação, sempre que o sujeito se encontra diante de uma nova situação, novas experiências são adquiridas e logo algumas de suas concepções são mudadas devido à exposição do indivíduo a uma nova condição.

Se o aluno ficar preso a uma percepção limitada do mundo e das coisas ao seu redor o professor deve ajudá-lo a adquirir um novo olhar diante das situações, encorajando-o a vencer suas limitações.

Muitas vezes o professor pensa que o aluno não quer aprender, quando na verdade o aluno não aprendeu a aprender, sua percepção tem sido limitada e seu processo de aprendizado tem sido prejudicado.

De acordo com algumas destas análises e pressupostos, o processo de ensino e aprendizagem podem ser melhorados de maneira significativa através de técnicas usadas pela PNL.

3.5 A LEI DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Howard Gardner no ano de 1985 deu início a uma teoria chamada lei das inteligências múltiplas. De acordo com Gama (1998), Gardner fez alusão a sete tipos de inteligência, a linguística, a lógico-matemática, a musical, a espacial, a sinestésica, a interpessoal e a intrapessoal.

3.5.1 Inteligência linguística

O que caracteriza alguém que possui a inteligência linguística é que ele demonstra uma maior sensibilidade no campo das palavras, o indivíduo que detêm esta determinada inteligência consegue decodificar com mais precisão os sons, os ritmos e os significados das palavras, este sujeito possui também uma habilidade especial de reconhecimento das funções de linguagem usadas pelo emissor. Consegue persuadir, animar, e comunicar-se com precisão e domínio da fala. Gama (1998) prossegue afirmando que Gardner indica que é a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Crianças que possuem esta habilidade tem facilidade de contar histórias e de narrar fatos.

3.5.2 Inteligência musical

A capacidade de apreciação, composição e reprodução de musicas são as características latentes em pessoas que possuem esta determinada Inteligência. Possuem também uma desenvoltura peculiar na área de discernimento de sons, percepção de temas musicais, e facilidade na compreensão de ritmos e timbres. A criança que possui esta inteligência, desde cedo tem a capacidade de discernir os sons a sua volta, gosta de música e gosta de cantar quase sempre.

3.5.3 Inteligência lógico-matemática

São indivíduos que detêm com facilidade o domínio de símbolos, séries de raciocínio, reconhecimento de problemas e resolução rápida dos mesmos, é a inteligência possuída por matemáticos e cientistas. Gama (1998) afirma que para Gardner os componentes observados em quem possui esta determinada inteligência são uma maior sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. A autora cita Gardner mais uma vez, afirmando que ele explica que, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que movem as ações dos cientistas e dos matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato consistente, os cientistas pretendem explicar a natureza. As crianças que possuem esta inteligência têm facilidade na compreensão e resolução de cálculos matemáticos e exposição de seu próprio raciocínio.

3.5.4 Inteligência espacial

De acordo com Gama (1998), Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa.

O indivíduo que detêm esta inteligência tem a habilidade de manusear formas e objetos mentalmente, e após estas percepções já conseguem iniciar o processo de composição da obra ou do objeto. É a inteligência dos artistas plásticos, engenheiros e arquitetos.

Geralmente as crianças providas desta inteligência possuem a habilidade em resolver quebra-cabeças e jogos que exigem raciocínio espacial.

3.5.5 Inteligência sinestésica

É a habilidade para o uso da coordenação corporal, onde o indivíduo tem a facilidade em se expressar corporalmente, e tem o domínio das coordenações grossas ou finas em práticas esportivas, artes cênicas e artes plásticas, onde os movimentos para a confecção das telas é feito com domínio e destreza.

As crianças providas de inteligência sinestésica se movimentam com graça e demonstram bastante expressão diante de estímulos musicais, são atletas habilidosos e bons dançarinos.

3.5.6 Inteligência interpessoal

Os indivíduos que possuem esta inteligência tem a habilidade de se relacionar bem com as outras pessoas, por conseguirem entender e responder aos desejos, e motivações dos outros.

Estes indivíduos demonstram bastante sensibilidade aos sentimentos alheios, e conseguem se adequar naturalmente aos humores e temperamentos de outras pessoas.

É a inteligência dos psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores. Crianças providas desta inteligência possuem a habilidade de liderar desde cedo outras crianças por terem um grande poder de influencia-las, estas crianças também são muitos sensíveis aos sentimentos das outras pessoas.

3.5.7 Inteligência intrapessoal

Enquanto que os possuidores da inteligência interpessoal detêm a sensibilidade às necessidades e sentimentos dos outros, os possuidores da inteligência intrapessoal detêm a sensibilidade de lidar com seus próprios sentimentos, onde o sujeito tem a facilidade de entender e externar suas próprias ideias, sentimentos, conclusões e convicções, é o que se costuma chamar de “uma pessoa bem resolvida”.

Após a leitura e a compreensão das sete leis das Inteligências múltiplas, é perceptível a ligação entre esta teoria e a neurolinguística, haja vista que ambas fazem referência ao sistema de compreensão humana e seu funcionamento, sempre ressaltando o princípio da ligação entre os sentidos, o sistema cognitivo e o corpo em geral.

Segundo o INAp (2013, p. 6)

> As pessoas possuem essas inteligências, mas devido à forma de educação e às influências genéticas, familiares, ambientais, culturais e etc, algumas desenvolvem mais umas que outras. Com treino e foco todas podem ser desenvolvidas. A ativação e uso de mais de uma inteligência durante as atividades de aprendizagem facilitam e aceleram o aprendizado e promovem melhor retenção das informações. Quanto mais tipos de inteligência são utilizados mais ativação cerebral acontece.

Levando em conta este ponto de vista, é neste momento que entram os conceitos da Neurolinguística, levando o sujeito a reprogramar seu cérebro, atualizando-o através da modelação de outros conceitos, com a intenção de operar o desenvolvimento das demais inteligências do indivíduo e não tão somente daquela que já lhe é nata.

3.6 AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Também são encontrados conceitos de Neurolinguística nas teorias de aprendizagem.

Será feita uma alusão a cinco teorias de aprendizagem relacionando-as aos conceitos de Neurolinguística, onde os cinco autores citados referentes às teorias de aprendizagem serão: Skinner (comportamentalismo), Piaget (cognitivismo), Vygotsky (cognitivismo e construtivismo), Carl Rogers (humanismo) e Wallon (construtivismo e cognitivismo).

3.6.1 Skinner e sua proposta de “educação programada”

Segundo Präs (2012, pg. 06)

> A proposta de Skinner está totalmente baseada no condicionamento operante, onde o organismo está em processo de “operar” sobre o ambiente. Durante esta “operatividade”, o organismo se encontra com um determinado tipo de estímulos, chamado estímulo “reforçador”, ou simplesmente reforçador. Este estímulo especial tem o efeito de incrementar o operante (ou seja, o comportamento que ocorre imediatamente depois do reforçador). Isto é o condicionamento operante: o comportamento é seguido de uma consequência, e a natureza da consequência modifica a tendência do organismo a repetir o comportamento no futuro.

Dependendo de como seja o estímulo “reforçador”, ou seja, dependendo de como seja a experiência após o comportamento do indivíduo ele tornará ou não a apresentar determinado comportamento.

De acordo com Präss (2012, pg. 7)

> Um comportamento seguido de um estímulo reforçador provoca um aumento na probabilidade desse comportamento no futuro, ou um comportamento que já não esteja seguido de um estímulo reforçador provoca uma diminuição na probabilidade de que esse comportamento volte a ocorrer no futuro.

Em sua teoria, Skinner defende a mudança de comportamento através de reforços positivos ou negativos, ou seja, o indivíduo pode reprogramar-se ou reprogramar alguém através de ferramentas que podem induzir o sujeito a deixar ou voltar a praticar determinado ato, tendo em vista o resultado, o indivíduo pondera suas atitudes.

Barnasque (1996) cita o pensamento de J.O’Connor e J.Seymour dentro dos

pressupostos da neurolinguística, dizendo que é possível neutralizar experiências ruins, e enriquecer as boas, através do que chamamos de "programação", onde o indivíduo organiza suas ideias com o objetivo de produzir resultados.

3.6.1.1 A teoria de Skinner e a Neurolinguística

Para Präss (2012) existem várias formas de aplicação da teoria de Skinner na educação, como por exemplo, *facilitar o processo de ensino através da aplicação e desenvolvimento de motivações específicas*.

A neurolinguística também explica isto, quando diz que não é o que lhe é ensinado que vai dizer se o aluno vai aprender ou não, mas a maneira como lhe é passado o assunto, e os recursos didáticos usados pelo professor para a transferência do conteúdo é que lhes irão garantir o sucesso da aprendizagem.

Präss (2012) faz alusão dentro da teoria de Skinner à aquisição, modificação e supressão de condutas pelo uso adequado de reforços.

Isto é o que a PNL chama de "programação", quando uma experiência não deu certo ou não obteve resultados satisfatórios o indivíduo muda o comportamento com o intuito de obter outro resultado, o resultado desejado.

Skinner também citou a chamada "modelagem" em sua teoria.

De acordo com Präss (2012, p. 8):

> Uma questão relevante que Skinner teve que se deparar, é a maneira como chegamos a comportamentos mais complexos. Respondeu a isso com a ideia de "modelagem", ou "métodos de aproximações sucessivas". Consiste em reforçar um comportamento levemente similar ao desejado. Uma vez que ele se torne estabelecido, buscam-se outras variações que sejam mais próximas do comportamento desejado.

3.6.2 Jean Piaget e o desenvolvimento cognitivo

A presente teoria se preocupa em compreender a ocorrência da gênese da inteligência humana e como acontece o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

De acordo com Ghedin (2012, p. 214)

> É uma teoria que surpreende pela forma como explica o desenvolvimento cognitivo e o surgimento de vários processos cognitivos como a percepção, o pensamento, a linguagem e, sobretudo, a inteligência.

O sentido da teoria "piagentina" ou construtivista é compreender como os homens adquirem conhecimento.

Piaget defende a ideia de que o crescimento cognitivo do individuo se dá através da assimilação, da acomodação e do equilíbrio.

Na assimilação a pessoa entra em contato com o mundo retirando de determinados objetos ou situações algumas informações.

No processo de acomodação o indivíduo organiza mentalmente as informações que retirou de determinado objeto ou situação, pode ocorrer também que o indivíduo nunca tenha tido contato com um determinado objeto ou situação, e por não possuir informações anteriores que o ajudem a assimilar esta nova informação o indivíduo entra em conflito e muda o seu esquema mental para conseguir compreender a singularidade do objeto, então a pessoa assimila a nova ideia, e volta ao estado de equilíbrio.

Para Ghedin (2012, p. 216), "equilibração" consiste em:

> O sujeito por suas necessidades biológicas procura adaptar-se ao meio na busca de sobrevivência e para isso procura modificar esse meio através de sua ação, e ao mesmo tempo modifica-se à medida que interage com o ambiente. É nesse sentido, que o sujeito busca um equilíbrio entre as necessidades internas com as novas situações externas a fim de garantir sua adaptação.

De acordo com o crescimento do individuo suas ideias vão se tornando mais maduras e o processo de assimilação, acomodação e equilíbrio também amadurecem e tomam formas mais consistentes, como Piaget defende a linha construtivista do pensamento, entende-se que a cada período da vida do indivíduo sua assimilação de mundo tende a aumentar devido às experiências já vividas anteriormente e devido à quantidade de informações já internalizadas pelo sujeito ao longo da vida, com isto o indivíduo associa aquilo que já aprendeu com o que é novo, e aquilo que já absorveu serve de apoio para a assimilação da nova informação.

De acordo com Präss (2012, p. 15):

> Uma criança, quando nasce, apresenta poucos esquemas (sendo de natureza reflexa), e a medida que se desenvolvem, seus esquemas tornam-se generalizados, mais diferenciados e mais numerosos. Os esquemas cognitivos do adulto são derivados dos esquemas sensório-motores da criança. De fato, um adulto, por exemplo, possui um vasto arranjo de esquemas comparativamente complexos que permitem um grande número de diferenciações.

Levando em conta este conceito, uma pessoa ao passo que amadurece passa a obter um conhecimento mais amplo do mundo ao seu redor e o processo de assimilação ocorre de forma mais detalhada, acarretando em um processo de aprendizagem mais acelerado.

Segundo Ostermann *et al.* (2010), para Piaget todo esquema de assimilação é construído, e toda abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação, ou seja, o indivíduo se depara com a realidade, e busca a assimilação desta atividade através de experiências já vivenciadas anteriormente, mas algumas vezes dentro desta nova experiência é necessário haverem certas mudanças que levarão o indivíduo a uma verdadeira concepção desta nova situação, por exemplo, o indivíduo segue tentando encontrar uma outra linha de pensamento para a compreensão e resolução de determinada situação, esta mudança pode ser im-

posta pelo professor, através da transmissão de uma informação até então desconhecida pelo sujeito, ou até mesmo pode ser adotada pelo próprio aluno que está em busca de novas ideias e concepções.

Para Piaget o processo de desenvolvimento cognitivo humano sempre passa por equilíbrios e desequilíbrio, o indivíduo tende a mudar mentalmente de acordo com cada experiência vivida pelo sujeito.

3.6.2.1 A teoria de Piaget e a Neurolinguística

A teoria de Piaget e a PNL concordam bastante estre si, ambas tratam da construção de conhecimento e consequentemente do desenvolvimento cognitivo humano.

Em seus ensinamentos, Piaget declara que o processo de construção do conhecimento humano advém da assimilação, acomodação e equilíbrio.

Para a neurolinguística, assimilação é o que o indivíduo consegue absorver através de seus sentidos, acomodação é a programação ou reprogramação cerebral e o equilíbrio é o resultado desta programação ou reprogramação operada no cérebro, gerando a obtenção do resultado desejado pelo sujeito.

Caso o indivíduo não acomode a ideia por não conseguir compreender a mesma de maneira suficiente por ocasião de a informação ser desconhecida até então para o mesmo, o indivíduo sofre o que Piaget chama de desequilíbrio, e para reequilibrar-se o indivíduo recorre ao que a PNL chama de “reprogramação”.

A “reprogramação” é o momento onde o indivíduo tenta encontrar um novo caminho mentalmente, visando à compreensão desta nova informação, gerando assim o que Piaget chama de equilíbrio, mas que a PNL nomenclatura como resultado satisfatório.

3.6.3 Vygotsky e a interação do indivíduo com o meio em que vive – o uso da linguagem

Vygotsky atribui uma importância significativa ao processo de interação entre o indivíduo e a sociedade, afirmando que o homem é um ser socialmente construído.

O autor citado se interessou em estudar o indivíduo desde a infância para entender como ocorre esta interação entre o sujeito e o mundo, acreditando também que o desenvolvimento está ligado às rupturas e desequilíbrios que provocam rotineiras desorganizações e organizações no indivíduo, porém estas rupturas e desequilíbrios são por muitas vezes causados pela socialização cultural do ser, apreensão de novas informações transmitidas pelo meio em que vive.

Portanto partindo deste princípio, acredita-se que para Vygotsky os fatores biológicos do ser são preponderantes sobre o social somente no início da infância, passando deste período o indivíduo passa a sofrer transformações em seu comportamento e aos poucos o meio social em que vive e às culturas aplicadas a este meio passam a dominar o processo de formação do pensamento do indivíduo.

Desta forma o desenvolvimento cognitivo do ser ocorre de acordo com a aquisição das informações transferidas pela cultura social em que reside.

De acordo com Präss (2012, p. 19) Vygotsky

> Foi pioneiro ao sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa ao insistir que as funções psicológicas são um produto de atividade cerebral. Conseguiu explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos dentro da história. Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. O sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado de mediação.

Vygotsky afirma que o contexto cultural onde a criança vive serve de apoio em seu processo de aprendizagem, acreditando que a criança tem um papel importantíssimo em seu próprio processo de aprendizagem, entretanto não atua sozinha nesta atividade.

As construções de pensamento mais significativas da criança, sempre sofrem a influência de um adulto com mais experiência, onde este determinado adulto serve de modelo para a criança.

Este processo também acontece através dos estímulos que o adulto pode causar na criança, dando conselhos, mostrando alternativas e oferecendo instruções para que a criança possa desenvolver atividades mais complexas.

Vygotsky ressalta a linguagem como ferramenta intrínseca no processo de ensino e aprendizagem, aja vista que a linguagem é um veículo potente na transmissão de informações e conteúdos.

Segundo Präss (2012, p. 20)

> Um destaque importante nas ideias de Vygotsky é dado à linguagem, que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo (...). Acreditava que o pensamento e a linguagem convergiam em conceitos úteis que ajudavam o pensamento. Observou que a linguagem era a principal via de transmissão da cultura e o veículo principal do pensamento (...).

Na prática pedagógica a teoria de Vygotsky aparece na interação entre professor e aluno, aluno e aluno, e aluno e professor, onde a culminância das atividades é realizada por meio da comunicação entre os membros em sala de aula.

A princípio a linguagem e o pensamento são distintos na mente da criança, no início da infância muitas vezes o indivíduo não pensa no que fala, ou não pensa pra falar, seu diálogo ainda não é baseado em informações processadas neurologicamente partindo de um ponto de raciocínio pessoal, mas mesmo assim a linguagem externa, os diálogos e o contato que a criança tem com as palavras e significado delas e dos objetos descritos por esse diálogo, são importantes para a assimilação do mundo ao seu redor e para a construção progressiva de seus pensamentos.

3.6.3.1 A teoria de Vygotsky e a Neurolinguística

A linguagem é uma das bases fundamentais nos estudos de Neurolinguística, sendo acreditada como uma das ferramentas mais importantes no processo de desenvolvimento do pensamento e atividades humanas.

Segundo Vilela (2002), *linguística (derivado do latim língua que significa linguagem) indica que processos neurais são representados e organizados em modelos e estratégias através da linguagem e sistemas de comunicação*.

Vygotsky define em sua teoria a linguagem como uma ferramenta poderosa no processo de aprendizagem do aluno, sendo utilizada para a transmissão de informações em sala de aula.

De acordo com Präss (2012, p. 20)

> A partir do momento que a criança descobre que tudo tem um nome, cada novo objeto que surge representa um problema que é resolvido atribuindo-se um nome. Quando falta a palavra para nomear este novo objeto, a criança recorre ao adulto. Esses significados básicos, das palavras assim adquiridos, funcionarão como embriões para a formação de novos e mais complexos conceitos.

O indivíduo inicia um processo de aprendizagem baseado em descobertas, tais descobertas podem ser realizadas individualmente ou com o auxílio de outro indivíduo detentor de maior conhecimento.

Ghedin (2012, p. 141), afirma que:

> (...) Vygotsky (1998) entende que existem duas formas culturais de desenvolvimento do comportamento, cujas raízes se configuram no uso da fala e de instrumentos. O uso da fala representa a necessidade de interação social e comunicativa da criança que, construída numa dinâmica social e histórica, possibilita a sua compreensão do mundo. (...) a fala se constitui num processo interno, ou seja, media o desenvolvimento das funções psicológicas. (...).

Quando o professor tem domínio das linguagens o processo de ensino é alcançado com sucesso, porque através deste domínio, o professor consegue fazer com que os alunos sigam os passos que conduzem a assimilação do conteúdo, quando o professor não possui esse domínio o aluno fica perdido dentro da atividade e não se sente motivado a buscar o conhecimento.

3.6.4 Carl Rogers – o professor como facilitador no processo de aprendizagem

De acordo com Rogers o professor é um facilitador no processo de aprendizagem do aluno, devendo não interferir neste processo, colaborando sempre com o aluno no sentido de impulsioná-lo, encorajando-o ao aprendizado e a descoberta de novos conceitos.

Rogers faz a comparação entre a relação do professor com o aluno e a relação do psicólogo com o seu cliente.

Segundo Präss (2012, p. 36)

> As ideias de Rogers para educação são uma extensão de sua teoria como psicólogo, em sua forma de trabalho vale-se da psicologia não diretiva, centrada no cliente cabendo a este seu sucesso relativo ao tratamento, nesta perspectiva o terapeuta é o facilitador do processo.

No que diz respeito à educação Rogers, diz que o processo se assemelha, cabendo ao professor o mesmo papel do terapeuta e ao aluno o de cliente, deste modo o professor tem como tarefa facilitar o processo de educação que o aluno conduz de seu modo.

Segundo a teoria Rogeriana, todo ser humano tende a sofrer atualizações, ele é um indivíduo aberto a novas experiências e ilimitado em suas ações, buscando sempre o conhecimento de maneira sendo que o professor não deve interferir nesta atividade do aluno, o educador deve ser tão somente um auxiliador neste processo.

Rogers acredita em um processo de aprendizagem independente, livre, responsável, e auto-evolucionista, levando em consideração a espontaneidade do aluno e sua liberdade de escolha, considerando que o aluno é um ser psicológico e não um robô, sendo que o mesmo não pode e nem deve ser manipulado pelo professor. Na presente teoria, todo o processo esta centrado no aluno e o educador é tão somente um facilitador no processo de aprendizagem.

O indivíduo deve desejar aprender e o professor deve impulsioná-lo a isto, pois o ser humano já possui um potencial nato no que diz respeito a aprendizagem.

3.6.4.1 A teoria de Carl Rogers e a Neurolinguística

Aprender naturalmente seria a chave para o desfecho da teoria Rogeriana, sendo que para Rogers todo ser humano possui um potencial natural para aprender.

Esta parte citada na teoria de Rogers é observada na Neurolinguística como relaxamento, o aluno aprende melhor quando é exposto ao relaxamento.

O relaxamento tem como intenção levar o indivíduo á um estado em que a mente não fica necessariamente concentrada em aprender, mas a atenção do sujeito fica relaxada quase que inconsciente, como por exemplo, algumas crianças aprendem canções sobre as vogais e sobre os números, através de DVDs didáticos infantis, com muito mais facilidade do que quando estão estudando essas disciplinas conscientemente.

A PNL oferece ao professor a habilidade de conduzir o aluno a este estado de relaxamento, através de uma técnica chamada de ancoragem, que significa remeter o aluno a uma situação que lhe faz lembrar-se de um momento que esteve em relaxamento, estando livre de preocupações e anseios, a mente do aluno fica limpa e preparada para receber novos dados sem qualquer empecilho.

Rogers também defende a ideia de que não tão somente se ensina, ou se transmite conteúdo, mas o professor atua como facilitador da aprendizagem, en-

sinando o aluno a aprender, não somente memorizando, mas a vivenciar o que aprendeu através da experimentação dos novos conceitos comprovado a eficácia de suas novas descobertas.

Carvalho (2001) declara que *A PNL ensina que aprender a aprender consiste em ampliar nossa percepção e, com isso, nossa capacidade de escolhas*.

Desta forma o aluno deve ser submetido à responsabilidade de ter a iniciativa de pesquisar e se aprofundar nos conteúdos explorados pelo professor em sala de aula.

Segundo Burón (1993, p. 143):

> O aluno que aprendeu a aprender sabe trabalhar por si mesmo e autorregula seu sistema de trabalho, porque sabe auto-observar suas estratégias, comprovar sua eficácia e descobrir novas técnicas sem a ajuda constante de outra pessoa.

O que Rogers observou em suas atividades pedagógicas, a PNL decodifica, tentando fazer com que o indivíduo encontre o caminho mais fácil para o aprendizado e oferece ao professor e ao aluno os mecanismos necessários para aplicação e obtenção do conhecimento de maneira satisfatória.

3.6.5 Henri Wallon – o ser humano completo e suas emoções

Wallon se preocupou em estudar o ser humano em sua totalidade, acreditando que o indivíduo é uma junção de cognição, sentimento, movimento e afetividade.

O supracitado autor, praticamente juntou todas as teorias em uma só, compreendendo que, o ser humano não é somente cognição, ou tão-somente movimento ou exclusivamente sentimento, para Wallon o ser humano é um apanhado de todas estas coisas.

Segundo Ghedin (2012, p. 58)

> Wallon defendeu a teoria do desenvolvimento cognitivo centrada na psicogênese da pessoa completa, ou seja, o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica deixa espaço para a intervenção da cultura na formação da inteligência, acreditando ser esta, biológica e social.

A presente teoria compreende que todo indivíduo é marcado pela cultura da civilização em que vive, tendo seus pensamentos moldados pela linguagem recebida desta determinada civilização e tais moldes dão estrutura ao raciocínio do sujeito.

As atividades que a sociedade lhe impõe moldam os seus movimentos e a relação do indivíduo com a família e toda a sua organização, proporcionam ao sujeito o ambiente da afetividade, quer seja em quadros mais elevados ou não.

Todas estas coisas podem influir consideravelmente na constituição do indivíduo.

Segundo Ghedin (2012, p. 58):

> Quando Wallon afirma que o homem é um ser completo, quer dizer que não há como separar mente, cérebro, movimento, ambiente em que vive e sociedade. Todos estes fatores influenciam diretamente na formação do ser humano e na elaboração do seu conhecimento.

De acordo com Wallon, a construção do conhecimento da criança já começa desde a sua concepção no ventre materno a partir do momento em que o cérebro inicia a sua estruturação, com isto a criança já possui a capacidade de percepção da voz materna e começa a reagir a ela, desta forma o autor considera que as atividades neurais do cérebro já começam a acontecer e a estruturação cognitiva já entrou em ação.

Almeida (1999, p. 42) cita uma afirmação de Wallon (1993)

> Nem todas as funções dos órgãos do recém-nascido estão aptas na nascença; logo umas são mais precoces que as outras. À medida que vão amadurecendo, modificam as relações da criança com o meio. Os órgãos do equilíbrio manifestam-se como dos mais precocemente desenvolvidos na criança. À vista disso, os movimentos – gestos de expressão – aparecem desde o período pré-natal. Esses movimentos evoluem com a idade, crescendo gradativamente o seu papel no desenvolvimento infantil.

De acordo com a teoria Walloniana a interação da criança com o meio inicia-se através do movimento, por não possuir ainda o princípio da linguagem verbal a criança se comunica com os outros indivíduos através de movimentos.

Mais tarde a linguagem começa a ser apreendida pela criança de acordo com a maturação de suas estruturas cognitivas, com isto a criança começa a usar as palavras como recursos de expressão.

Segundo Almeida (1999, p. 44):

> A linguagem constitui-se pouco a pouco no meio de sensibilização da criança. Cada vez mais, o diálogo do toque vai tornando-se sem efeito e a comunicação oral torna-se um excelente mecanismo de negociação com a criança. É bastante comum perceber-se o quanto o ouvir e o ser ouvido torna-se um imperativo infantil.

Ao passo que o sujeito vai amadurecendo, sua cognição acompanha essa maturação e consequentemente suas estruturas emocionais, funcionais, psicológicas e suas formas de raciocínio vão adquirindo mais consistência e conteúdo.

Em sua teoria Wallon faz menção de quatro estágios de desenvolvimento humano, os quais são o estágio sensório impulsivo-emocional que vai de zero a um ano, onde a criança expressa as suas necessidades por meio de movimentos desordenados impulsionados por seus músculos, vísceras e por situações externas.

Prosseguindo faz-se menção do estágio também descrito por Piaget como estágio sensório-motor e projetivo que vai de um a três anos, onde a criança já começa a explorar os objetos e pessoas ao seu redor por meio da fala e de movi-

mentos mais estruturados.

Mais adiante está o estágio chamado de personalismo que vai de três a seis anos, onde a criança descobre a diferença entre ela e outras crianças, e entre ela e os adultos, neste período começa o que o autor chama de oposição, sedução e imitação.

Após este estágio dá-se o que o autor chama de estágio categorial que vai de seis a onze anos, onde o indivíduo tem uma percepção mais nítida entre ele mesmo e o outro.

As condições mentais deste indivíduo começam a possibilitá-lo a fazer uma melhor exploração do mundo externo, é o período apropriado para as atividades cognitivas de classificação, categorização de objetos, pessoas e classes.

No estágio chamado pelo autor de puberdade e adolescência que tem seu início aos onze anos, o indivíduo começa a questionar e a explorar-se em busca de sua própria identidade, dentro deste estágio ocorre um domínio mais elevado das questões de compreensão do meio externo, possibilitando a construção de valores e meditação acerca dos mesmos, é o período da auto-afirmação de suas ideias e do confronto de ideias com os adultos.

Entre estes estágios podem haver crises que afetam o comportamento do indivíduo.

A solução destes conflitos pode ser encontrada pelo próprio indivíduo através de suas escolhas durante a vida, de tal maneira que tudo o que o indivíduo adquire em quaisquer fases de seu desenvolvimento pode ser associado aos seus próximos períodos de vida, usando cada informação como apoio para o alcance do desenvolvimento desta outra fase, ou seja, nem uma experiência é descartada, mas em algum momento da vida o sujeito irá retomá-la, quer seja para tomar uma decisão, ou para mudar uma atitude.

De acordo com Ghedin (2012, p. 62):

> (...) o indivíduo não se encerra em ciclos fechados, mas deixa-os abertos para utilizar em momentos oportunos (...).

A teoria Walloniana defende a ideia de que inteligência e afetividade estão ligadas entre si, uma é dependente da outra, aja vista que ambas compõem o indivíduo devem ser consideras tanto uma quanto outra como importantes nos estudos sobre o processo de aprendizagem.

Partindo deste pressuposto podemos então compreender que o estado emocional do estudante afeta em seu aprendizado e que o professor tem um papel de extrema responsabilidade em sala de aula no que diz respeito ao entendimento das questões emocionais de seus alunos.

Ghedin (2012, p. 63) afirma que:

> (...)Wallon busca um ponto em que se possa marcar o início do desenvolvimento do indivíduo e afirma ser a afetividade. Diz que o que afeta o ser humano é de extrema importância para sua formação, a pessoa em desenvolvimento é afetada por tudo o que lhe cerca, incluindo seus estímulos internos e externos. A afetividade atua em cada estágio como alicerce para a concepção da pessoa completa.

Se a afetividade afeta o ser humano, deve ser estudada, explorada e dominada para que haja o sucesso no desenvolvimento das demais áreas da vida do indivíduo.

3.6.5.1 A teoria de Henri Wallon e a Neurolinguística

De acordo com Wallon inteligência e afetividade estão ligadas entre si, ou seja, para um bom desempenho no desenvolvimento de sua aprendizagem o aluno deve estar emocionalmente bem e professor deve saber lidar com as diferentes situações em sala de aula decorrentes das diferentes situações emocionais de seus alunos.

Todavia ninguém pode transferir aquilo que não tem, o professor deve saber lidar também com suas próprias emoções, para só então agir corretamente quando estiver diante das dificuldades emocionais de seus alunos.

Isto é o que a PNL chama de inteligência emocional ou aprendizagem emocional, onde o indivíduo aprende a lidar com suas emoções, usando-as em seu próprio favor.

A PNL oferece recursos que ajudam aos indivíduos a lidar com suas emoções, ensinando o indivíduo a identificar, selecionar, transformar e utilizar as suas emoções em seu próprio favor.

De acordo com Aguiar (1997), *a capacidade de lidar com as emoções é mais importante para o sucesso na vida do que o Quociente de inteligência (Q.I.).*

Tal quesito deve ser analisado não somente nas escolas, como também nas empresas, e em toda e qualquer forma de atividade grupal, aja vista que o homem é um ser provido de emoções que as quais podem afetar todas as áreas de sua vida, de maneira positiva ou até mesmo destrutiva.

A reprogramação pode ser uma das técnicas de neurolinguística usada para a mudança do estado emocional do indivíduo, como por exemplo, o professor pode remeter o aluno a lembrar-se de um momento em que esteve feliz e em estado de plena satisfação, após lembrar-se o aluno deve pensar em como fez para chegar a este estado e então tentar voltar a ele usando os mesmos caminhos que usou para chegar ao primeiro.

O professor deve ser positivo e motivador, devendo sempre estimular o aluno ao pensamento positivo acerca da vida e seus desafios.

4 OS MÉTODOS ATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Neste capítulo estarão sendo abordados os métodos ativos da primeira e segunda gerações, dentre eles estão os métodos da primeira geração cujos autores são: Émile – Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltan kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Todos eles serão abordados sob a ótica da Neurolinguística.

4.1 ÉMILE JAQUES DALCROZE

Em sua proposta Dalcroze defendeu a ideia de que o aluno devia se rela-

cionar com o que estava aprendendo, dinâmico em sua metodologia, Dalcroze desfez a ideia de que o ensino devia ser mecânico passando a ser relacional, onde o aluno participa de maneira direta de todos os períodos do processo de aprendizagem musical.

De acordo com Fonterrada (2008), em suas pesquisas Dalcroze percebeu a dificuldade de seus alunos ainda que bem dotados em reproduzirem as melodias de acordo com as exigências da música, isto se dava não porque os alunos não tinham capacidade intelectual para tal atividade, mas sim porque não tinham domínio sobre os movimentos de seu aparelho vocal.

Com isto Dalcroze iniciou suas pesquisas baseadas no resultado da interação entre escuta e movimento.

A rítmica, sistema de educação musical realizado através da música e do movimento, envolve os alunos na aprendizagem musical de maneira ampla e significativa, trabalhando neles a escuta, o desenvolvimento da voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço.

Dalcroze estimula seus alunos a vivenciarem a prática musical, internalizando suas estruturas e exteriorizando seus sentimentos.

Sob a visão da PNL, Dalcroze estimula seus alunos à percepção, trabalhando suas questões sinestésicas, visuais e cognitivas. É o educador completo, preocupado com o desenvolvimento do aluno, aja vista que para a PNL para um bom desempenho pedagógico o professor deve tentar perceber qual canal de percepção este determinado aluno mais usa, após tendo feito esta descoberta, o professor deve aplicar-se em ensinar determinado aluno de acordo com a sua capacidade de percepção.

Dalcroze estimula em suas atividades não só os alunos sinestésicos, como também os visuais e os auditivos.

4.2 EDGAR WILLEMS

Aluno de Dalcroze, Willems seguiu alguns passos de seu professor, também se dedicou a entender e identificar a influência que a música exerce sobre o indivíduo, mas de uma forma mais específica, Willems deu bastante importância ao estudo do som e seus efeitos no ser humano.

De acordo com Fonterrada (2008, p. 138):

> Em sua proposta, Willems dedica-se a dois aspectos: o teórico, que engloba os elementos fundamentais da audição e da natureza humana, e a correlação entre som e natureza humana, e o prático, em que organiza o material didático necessário à aplicação de suas ideias à educação musical. (...)Willems estuda a audição sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental, repetindo os três domínios da natureza, que considera essencialmente diferentes entre si: físico, o afetivo e o mental.

Willems segue a linha do mesmo pensamento de Wallon, afirmando que o ser humano é um ser completo, provido de matéria (físico), sentimento (afetivo) e cognição (mental).

Embora sejam diferentes entre si, são extremamente dependentes uns dos outros, pois juntos compõem o homem em sua totalidade.

De acordo com Willems toda criança pode ser preparada auditivamente, sendo levada a aprender a ouvir e perceber os sons musicais e organizá-los com o intuito de experimentá-los.

Em sua teoria Willems defende o projeto de educação auditiva para todos e com isto tenta acabar com a ideia de que educação musical é só para pessoas talentosas.

Sob a ótica da PNL, a teoria de Willems se encaixa no pressuposto de que, qualquer coisa pode ser aprendida se for abordada de maneira adequada. Partindo deste pressuposto, entende-se que o educador musical deve ensinar a criança a aprender a ouvir os sons e a experimentá-los, sendo que é possível que qualquer criança que desde cedo for treinada em sua escuta, pode se tornar um músico ou musicista no futuro.

4.3 KODÁLY

As ideias de Kodály se assemelham ao de Willems, o desejo de ensinar música para todos, trazendo esta pra o dia-a-dia das pessoas.

De acordo com Fonterrada (2008. p. 157):

> Kodály está interessado em proporcionar enriquecimento da vida de maneira criativa e humanizada, por intermédio da música. Para ele, proporcionar a alfabetização musical para todos é o primeiro passo em direção a esse ideal.

Em sua grade curricular o método oferece aumento dos sentidos rítmicos por meio de movimentos e jogos, auxiliando assim no desenvolvimento da percepção sensorial das células rítmicas tanto visualmente quanto oralmente.

Algo muito interessante percebido não somente no método Kodály, mas em todos os métodos em educação musical, a preocupação em ensinar música para a criança de maneira eficaz, usando sempre os recursos disponíveis nelas mesmas, seus sentidos, corpo e estrutura cognitiva, o que torna estes métodos eficazes e necessários para o enriquecimento didático do processo pedagógico musical.

Retomando Kodály, em seu método, o autor trabalha muito a questão simbólica como, por exemplo, a manossolfa, onde as notas musicais e suas alturas são representadas por símbolos nas mãos.

Sob a ótica da Neurolinguística Kodály também trabalha a questão da percepção sensorial levando a criança a entender e dominar a música e sua estrutura através do corpo e seus estímulos.

No método Kodály observa-se também mesmo que indiretamente o trabalho feito em cima da particularidade sensorial de cada aluno, para os sinestésicos e visuais, o manossolfa e para os auditivos, o dó móvel ou Tonic Solfa.

4.4 CARL ORFF

Em seu método, Carl Orff acompanhou a ideia de que assim como o ser humano passa por estágios de evolução psicológicos e físicos, deve passar pelos mesmos estágios em educação musical.

Sua pedagogia estimula a criança desde cedo à aprendizagem musical, apresentando estruturas musicais de acordo com a competência de cada faixa etária.

Orff começa apresentando ritmos e melodia simples e de fácil assimilação, através de jogos musicais, cantigas e rimas.

Fonterrada (2008) cita as atividades musicais do autor, fazendo referência ao eco (atividade que conduz a criança a ouvir e a repetir as células musicais ouvidas por ela) e à pergunta resposta (estímulo que conduz a criança a improvisar em cima de uma determinada frase musical dada pelo professor, onde o educador canta a determinada célula musical e o aluno, continua cantando em cima da mesma linha melódica, porém criando sua própria melodia).

O autor adotou a prática da improvisação com os alunos, desde os primeiros estágios da educação musical até à idade madura do indivíduo, que claro ao passo que o sujeito amadurece, suas improvisações ganham um grau mais elevado de dificuldade. Os movimentos corporais ligados à expressão musical também foram adotados por Orff em sua teoria.

A escala pentatônica também fora adotada pelo autor, por razão de a mesma ter surgido historicamente antes da tonalidade, o que concorda com sua teoria de a aprendizagem musical deve ser uma evolução na vida da criança, acompanhando seus estágios de desenvolvimento cognitivo.

Fonterrada (2008, p. 162) cita Mark (1986, p. 121),

> "Orff considerava importante limitar a criança à escala pentatônica... porque é mais fácil, para ela, ser criativa nesse modo".

Em seu método de educação musical Orff apresentou ideias semelhantes às de Piaget e Wallon nas teorias de aprendizagem, quando classificou o desenvolvimento da aprendizagem musical por etapas.

Sob a ótica da Neurolinguística, Carl Orff respeita o desenvolvimento cognitivo do aluno, estimulando o mesmo a aprender o que é novo, porém de uma forma que o aluno não se sinta incapaz de aprender por não conseguir assimilar o assunto.

Por respeitar a particularidade de cada faixa etária de seus alunos, Orff é o típico professor que coopera para o processo de aprendizado evolutivo, deixando o aluno desenvolver-se naturalmente, acreditando que todo indivíduo é capaz de aprender, o que torna estimulante o processo de aprendizagem.

Um dos pressupostos da PNL é que o ser humano possui a capacidade de aprender.

De acordo com Carvalho (2001), *para a PNL todo ser humano possui ou pode adquirir os recursos que necessita para alcançar seus objetivos e metas*.

Desta forma, a presente metodologia acompanha o pressuposto de que não

é que o aluno não consiga aprender, o professor é que precisar descobrir os métodos e estímulos que podem ser usados para ajudar o aluno a interessar-se pelo assunto de maneira a absorvê-lo.

O que Orff fez foi entender como a criança aprende, mesmo que de maneira indireta. O presente autor procurou estímulos e atividades que levassem as crianças a se envolverem com a aula por se sentirem atraídas pelas ferramentas pedagógicas usadas pelo educador, tais como cantigas de roda, rimas e parlendas, porém não eram exercícios feitos aleatoriamente, todos eram destinados ao assunto que Orff estava abordando.

4.5 SUZUKI

No sentido que qualquer pessoa pode aprender música, Suzuki aproximou-se de Kodály e de Carl Orff, ambos defenderam a ideia de música para todos.

O primeiro despertamento para o início das pesquisas do método criado por Suzuki foi o entendimento da aprendizagem natural da língua materna pelas crianças de seu país, o autor entendeu que havia uma razão para tal fenômeno.

Suzuki entendeu que tal aprendizado se dava pelo convívio da criança sem sua sociedade, seus pais falavam japonês, seus amigos falavam japonês, e cada pessoa com a qual a criança tinha contato falava japonês, desta forma o aprendizado da língua fora natural, pois a criança estava exposta ao contato direto com a determinada língua.

De acordo com Fonterrada (1998, p. 167)

> Suzuki propõe que a música faça parte do meio da criança desde pequena, como ocorre com a língua materna, assim, ela a aprenderá naturalmente; segundo ele, todo ser humano tem, potencialmente, o mesmo talento para falar e fazer música. Mas que esse potencial se desenvolva, é preciso que a criança seja exposta a um meio favorável desde muito cedo.

Os primeiros professores de música das crianças são os seus pais, que oferecem a ela um ambiente propício ao estímulo da aprendizagem musical do bebê.

Este método pressupõe que as pessoas são produto do meio, porém este meio é necessariamente a sociedade, ou cultura social na qual o indivíduo esta, mas para Suzuki este meio pode ser criado pelo próprio indivíduo, de forma a oferecerem à criança o ambiente necessário para o desenvolvimento de aptidões musicais.

Os pressupostos desta teoria afirmam que o ser humano é capaz de expressar-se naturalmente através do canto assim como é capaz de expressar-se naturalmente através da fala,

> A despeito do rigor dos princípios, ele está baseado, paradoxalmente, na aprendizagem informal da língua-mãe. Embutida nesse princípio está a teoria da origem comum da palavra e da música, segundo a qual, o ser humano é espontaneamente capaz de expressar-se verbalmente e pelo canto (Fonterrada, 1998, p. 170).

Em sua metodologia, Suzuki utiliza a repetição constante, onde a criança deve repetir por várias vezes uma determinada canção com o intuito de internalizá-la.

O autor considera importante também à utilização de discos e gravações, com o intuito de as crianças terem experiências auditivas musicais desde cedo, sendo levados em consideração os princípios de afinação e qualidade do som.

Suzuki também considera importante o princípio de positividade com a criança, onde o orientador musical reconhece sempre os esforços naturais da criança, encorajando-a independente de seus erros.

Outro ponto abordado por Suzuki é de dar oportunidade para a criança apresentar-se em público, fazendo com a autoconfiança seja gerada na criança desde cedo.

De acordo com esta teoria, o aprimoramento das técnicas da criança dá-se pela adoção de um repertório, onde a criança não deixa as primeiras musicas aprendidas, tocando- as sempre, com o intuito de aperfeiçoamento técnico.

Neste seguimento metodológico também são adotados o estímulo à habilidade de memorização musical e à capacidade de executar música de ouvido, o que se explica da seguinte maneira: o aluno é capaz de tocar a música naturalmente somente ouvindo e reconhecendo suas estruturas melódicas e seguindo seu campo harmônico.

Sob a ótica da PNL, os princípios básicos da aprendizagem dentro do método Suzuki são extremamente coerentes com os pressupostos da Neurolinguística, a exemplo da Busca de tranquilidade interior, perseverança em direção à meta, repetição, estudo sistemático, qualidade do ser, pensar positivamente e não julgar, todos estes citados por Fonterrada (1998, p. 172, 173).

A busca de tranquilidade que Suzuki propõe, é chamada pela PNL de estado de relaxamento, a técnica utilizada pela neurolinguística para o desenvolvimento do relaxamento é a ancoragem, onde o professor remete o aluno a um estado anterior de calma já experimentado pelo indivíduo. As ferramentas usadas neste processo podem ser músicas, palavras ou quaisquer coisas que façam o aluno voltar-se para este estado de origem.

Perseverança em direção à meta, abordada também pela PNL como princípio de condicionamento mental, levando em consideração que o indivíduo precisa ter em mente suas perspectivas e o que deve fazer para alcançá-las, este é um dos princípios primordiais da PNL, já que a mesma usa as suas técnicas para a obtenção de resultados e o cumprimento de metas com o intuito de granjear retornos positivos.

O princípio da repetição é o mesmo que o princípio da memorização para a PNL.

Estudo sistemático para Suzuki é mesmo que aprendizagem com o auxílio de um professor, para a PNL o professor é uma peça fundamental no processo de aprendizagem do aluno.

No método Suzuki o professor deve estudar novas formas de ajudar o aluno em seu processo de aprendizagem. Para a PNL o professor tem esta mesma reponsabilidade, sendo que a Programação Neurolinguística oferece técnicas importantes para o auxílio no trabalho destes professores.

A qualidade do ser abordada por Suzuki garante que o indivíduo precisa estar em bom estado físico e emocional, um ser humano saudável aprende melhor.

A PNL descreve este estado emocional saudável como inteligência emocional, onde o indivíduo possui controle sobre suas emoções usando-as em seu próprio favor, acreditando que o aluno que possui inteligência emocional aprende melhor.

Segundo Aguiar (1997), *identificar, selecionar, transformar e utilizar emoções, são técnicas que auxiliam no desenvolvimento da inteligência emocional*.

Pensar positivamente também é um aspecto ressaltado por Suzuki e para a PNL isto é um ponto importantíssimo na estrutura emocional de um professor. Um educador com pensamentos positivos acerca de todas as questões até mesmo das dificuldades em sala tem uma facilidade maior de influenciar seus alunos, pois ninguém gosta de estar perto de pessoas negativas ou sem esperança, elas tiram o ânimo de qualquer um.

O ato de não julgar citado por Suzuki, também é abordado em um dos pressupostos da neurolinguística, que defende que por trás de toda atitude seja boa ou ruim, existe uma razão positiva, pensando desta maneira o professor irá encorajar o aluno e não julgá-lo, vai tentar descobrir a razão deste comportamento e após ter descoberto levará o aluno a compreensão do que realmente deve fazer diante de cada situação.

4.6 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DOS CONCEITOS DE PNL ALIADOS AOS MÉTODOS ATIVOS

Após terem sido analisados todos os métodos ativos de primeira geração a luz da PNL, conclui-se que cada autor mesmo que de maneira desconhecida usou conceitos de PNL em seus métodos.

Por entenderem a necessidade de um ensino musical que fugisse do mecanismo vigente em suas épocas, criaram metodologias que fossem capazes de integrar todas as classes e faixa etárias de maneira a fazer da música uma ferramenta para o crescimento cultural, intelectual e psicológico do indivíduo, sendo também uma forte aliada no que diz respeito à socialização, tornado todos iguais dentro do âmbito musical.

A democratização do saber musical foi umas das vertentes mais defendidas por quase todos os autores, e a PNL acredita que todo ser humano é capaz de aprender o que quiser e quando quiser desde que, lhe seja ensinado da maneira correta, e o que esses autores descobriram foi essa maneira correta de ensinar música.

Em cada linha metodológica desde Dalcroze até Suzuki, foram pressupostos da PNL e cada um desses métodos subsiste até os dias de hoje e muitos são adotados, por diversas escolas que trabalham com o ensino da música, devido os resultados favoráveis alcançados por cada um destes métodos.

5 ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

A presente pesquisa foi realizada com cinco professores da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e cinco professores da Escola de Música do Estado do Maranhão "Liláh Lisboa de Araújo" – EMEM, através de um questionário composto por quinze questões voltadas para o colhimento de dados a respeito da prática pedagógica e dos métodos usados por cada professor para o ensino da música.

Neste questionário continham também perguntas acerca de seus conhecimentos na área de Neurolinguística e se os educadores sabiam aplicar tais conhecimentos em suas aulas.

Treze professores garantiram ter um breve conhecimento de PNL, um deles nem sabia do que se tratava, e apenas um de todos os professores entrevistados já haviam estudado PNL de maneira aprofundada, o mesmo já até participado de alguns workshops sobre o assunto, porém acredita que suas técnicas são um tanto quanto perigosas e por isto preferiu não adotar e nem se aprofundar em PNL.

Fazendo a análise das respostas de cada um dos professores entrevistados, foi possível compreender que todos os professores que utilizam métodos de ensino obtêm resultados mais significativos no final de cada semestre, baseando as respostas de suas atividades não tão somente nas notas de seus alunos, mas também na satisfação que os professores têm de perceber que seus alunos aprenderam não tão somente por suas próprias capacidades cognitivas, mas também por causa da forte influência exercida pelo trabalho do professor em sala de aula.

Um determinado professor entrevistado fez o seguinte relato diante da indagação sobre a sua própria satisfação com o processo de aprendizado musical de seus alunos:

> "Tenho uma aluna que não consegue aprender de maneira alguma, eu já tentei explicar o conteúdo de diversas formas, porém não houve resultados satisfatórios", e seguiu falando a respeito dos outros alunos, "alguns de meus alunos já vieram para cá preparados musicalmente, eu só tenho que lapidá-los, eles tiram notas boas".

Após ter feito estas declarações o próprio professor fez a seguinte confissão:

> "diante destes dois resultados, eu não sei se posso atribuir o sucesso do aprendizado de meus alunos à minha pedagogia, já que com alguns eu não obtenho resultados tão bons quanto obtenho com os que já sabiam algo sobre música".

O referido professor declarou não fazer uso de métodos ativos ou quaisquer outros métodos e até mesmo de técnicas de PNL em sala de aula, enfatizou que suas aulas são baseadas em ensinamentos teóricos convencionais, em aulas expositivas e práticas, seguidas por avaliações no final de cada semestre.

Já os outros quatorze professores fazem o uso de PNL e de métodos ativos em sala de aula. Mesmo não conhecendo o assunto estes quatorze professores usam PNL e os métodos em suas práticas pedagógicas de maneira indireta.

O uso dos métodos fora muito citado por quatro dos professores entrevistados, sendo estes defensores e amantes dos métodos ativos. Um deles citou o método de Suzuki como ferramenta intrínseca em suas aulas, os outros dez professores fazem o uso de metodologias pessoais inspiradas em metodologias conhecidas de autores renomados, muitas delas provenientes da PNL.

O uso da linguagem lúdica também foi muito observado nas atividades de quatorze professores, sendo que os mesmo fazem o uso dos recursos de PNL em suas aulas mesmo desconhecendo tal ciência.

Também foi observado fala de um educador o respeito à particularidade de cada aluno, assumindo uma postura flexível e o papel de colaborador no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o fato de que todos são capazes, porém a maneira como absorvem o conteúdo é diferenciada, cabendo a ele mesmo o professor entender isto e trabalhar em cima desta situação de maneira a encontrar um caminho que leve a um resultado satisfatório para o aluno.

Outro exemplo também é o uso de recursos auditivos e visuais, onde dois professores adotaram a prática de exibição de vídeos voltados para o conteúdo programático, os quinze professores usam recursos auditivos, como por exemplo, peças musicais e experimentação com instrumentos.

As atividades que fazem uso do corpo, tais como dança e representações teatrais também têm sido abraçadas por um professor como recurso didático.

Diante de todas estas considerações encontramos a presença da PNL em algumas atividades pedagógicas, treze professores dentre os quinze entrevistados fazem o uso de recursos e técnicas de PNL em suas aulas, trabalham programação, modelagem, *raporrt, feedback* e assim por diante.

Sendo assim a PNL está mais presente nas atividades pedagógicas do que se possa imaginar, dai a importância de conhecê-la e usá-la como ferramenta em sala de aula.

Não somente nos centros de ensino de música, mas também nas escolas e nas universidades, alguns professores desconhecem seu poder como influenciadores para o crescimento do indivíduo não tão somente no que diz respeito a aspectos pedagógicos, como também a aspectos sociais e psicológicos.

O professor é o espelho do aluno, suas atitudes, seu posicionamento, suas crenças e pensamentos são observados e até adotados por seus alunos.

Todo educador deve compreender sua grande responsabilidade como coluna no processo de formação de pessoas para a vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da PNL pelos educadores favorece e enriquece seus procedimentos pedagógicos, haja vista que a mesma oferece ferramentas até então desconhecidas pela maioria dos professores, porém tais ferramentas são providas de um poder enorme na arte de transferir conhecimento através da comunicação.

O presente trabalho buscou mostrar a relevância desta ferramenta (neurolinguística) para o público da educação: professores, alunos, pedagogos, mestres, estudiosos e assim por diante, e neste interim contribuir para o desenvolvimento

da educação musical brasileira e não só com o desenvolvimento da educação musical, mas também de todas as áreas da nação, haja vista que, para que se tenha um país desenvolvido, a educação deve ser um de seus maiores investimentos.

Acredita-se que é impossível falar de educação sem falar de comunicação, pois para um processo de ensino e aprendizagem proveitoso, é necessário que o professor se comunique de maneira objetiva, concisa e segura para que o aluno absorva o conteúdo dado.

Levando em conta esta afirmação, a neurolinguística como ciência, que em suma estuda o processo de construção do pensamento através da linguagem, quer seja verbal, visual, auditiva ou sinestésica, foi observada neste trabalho com o intuito de compreender como ela pode influenciar no processo de ensino da música. Esta proposta alia a neurolinguística às teorias de aprendizagem e aos métodos ativos em educação musical.

De acordo com os dados recolhidos nas pesquisas feitas e nos estudos realizados, de fato os professores de música desconhecem a importância da Neurolinguística ou PNL como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, observou-se também que os professores não só desconhecem a PNL como ferramenta pedagógica, mas também como ciência.

Tendo em vista que a PNL oferece um apanhado de materiais que podem ajudar no desempenho do professor em sala de aula, porém o desconhecimento de seu conteúdo e importâncias é um problema vigente nas escolas e universidades de música.

Partindo do pressuposto de que faz necessária a presença da PNL em sala de aula, acredita-se que devem ser adotados *workshops,* palestras, cursos e simpósios sobre o assunto e até mesmo a inserção de oficinas nas semanas de música das universidades, voltadas para o conhecimento acerca de PNL e suas técnicas, tendo em vista o aperfeiçoamento do processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maurício. Aprendizagem emocional. **O Golfinho**, n. 34, set. 1997. Disponível em: www.golfinho.com.br. Acesso em: 28 jul. 2013.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 1999.

AZEVEDO, Regina Maria. **Programação neurolinguística:** transformação e persuasão no metamodelo. 2006. Dissertação (Mestrado) – [instituição não informada], São Paulo, 2006.

BANDLER, Richard. O que é Programação Neurolinguística? **O Golfinho**. Disponível em: www.golfinho.com.br. Acesso em: 25 jul. 2013.

BARNASQUE, Getúlio. Pressuposições básicas de PNL. **O Golfinho**, n. 24, out. 1996. Acesso em: 23 jul. 2013.

BLACKERBY, Don A. Usando a Educação Neurolinguística (PNL) na sala de aula. ***O Golfinho***, n. 64, maio 2000. Disponível em: www.golfinho.com.br. Acesso em: 29 jul. 2013.

BOLSTAD, Richard. PNL na educação: ensinando com a linguagem do cérebro. **O Golfinho**, n. 30, abr. 1997. Disponível em: www.golfinho.com.br. Acesso em: 27 jul. 2013.

BOLSTAD, Richard; HAMBLETT, Margot; OHLSON, Te Hata; HARDIE, Jan. **Comunicador cuidadoso**. Auckland: Longman Paul, 1992.

BURÓN, Javier. **Enseñar a aprender:** introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensa-

jero, 1993.

CARVALHO, João Nicolau. As pressuposições da PNL no processo de aprendizagem. **O Golfinho**, n. 79, ago. 2001. Disponível em: www.golfinho.com.br. Acesso em: 29 jul. 2013.

CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; OSTERMANN, Fernanda. **Teorias de aprendizagem:** texto introdutório. [S. l.]: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2010.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008. 364 p.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GAMA, Maria Clara S. Salgado. **A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para a educação**. Disponível em: www.homemdemello.com.br. Acesso em: 4 jul. 2013.

GHEDIN, Evandro. T**eorias psicopedagógicas do ensino-aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, 2012.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1984. 121 p.

INAP. **Apostila de PNL aplicada à aprendizagem e ao ensino**. Disponível em: www.pnl.med.br. Acesso em: 25 maio 2013.

JENSEN, Eric. **The learning brain:** o cérebro de aprendizagem. [S. l.: s. n.], [s. d.].

LAZARIN, A. M.; MENEGHATTI, M. R.; TIBOLA, J. A. A teoria das inteligências múltiplas com ênfase na administração e educação. **Revista Gestão e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 13–21, jan./abr. 2011. Disponível em: http://fatebtb.edu.br/ojs/index.php/ADMartig. Acesso em: 26 maio 2013.

MACHADO, M. L. L. **Educação musical com adolescentes:** inovando métodos e ampliando conceitos. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2010. Acesso em: 31 maio 2013.

OLIVEIRA, Rui de. **Neurolinguística e o aprendizado da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Respel, 2002.

PRÄS, Alberto Ricardo. **Teorias de aprendizagem**. ScriniaLibris, 2012.

ROBBINS, Anthony. Diferenças da excelência: metaprogramas. **O Golfinho**. Disponível em: www.golfinho.com.br. Acesso em: 24 jul. 2013.

SOUZA et al. Henri Wallon: sua teoria e a relação da mesma com a prática. **Ícone: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura,** v. 10, ago. 2012. ISSN 1982-7717. Disponível em: http://www.slmb.ueg.br. Acesso em: 25 maio 2013.

TOMPKINS, Penny; LAWLEY, James. **Rapport:** o ingrediente mágico: parte 1. 1996. Disponível em: www.cleanlanguage.com.uk. Página traduzida. Acesso em: 30 jul. 2013.

VILELA, Virgílio Vasconcelos. **Conheça a PNL – Programação Neurolinguística:** uma breve introdução para você saber o que é e para que serve a PNL. Disponível em: www.clic.com.br. Acesso em: 26 jul. 2013



Capítulo 2

ARTE-EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ESTÍMULO PARA A APRENDIZAGEM MULTIDISCIPLINAR

Manoel Francisco Lopes dos Santos
Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

1 INTRODUÇÃO

A perícia na construção de um trabalho com uma abordagem multidisciplinar é de fundamental importância no que tange, de modo específico Arte, Educação e Música e nenhuma destas, devem ser minimizadas na sua ação coletiva e individual, mas sim observadas e estudadas pela ótica da essência que cada matéria pode oferecer conectando e proporcionando o ensino-aprendizagem de forma significativa (Sousa, 2020).

É nessa perspectiva de significados subjetivos, que acontece uma relação mútua entre Psicologia e Arte, de modo que a Arte detém e promove benefícios psicológicos que ajudam na arquitetura da aprendizagem do sujeito. A tendência, de bases psicológicas, que busca dar à Arte, funções educacionais mais amplas, colocando-a a serviço da educação global do indivíduo e da formação da personalidade, vincula-se às correntes de arte-educação.

Diante disso, foi possível entender que o exercício da Arte-Educação pela Educação Musical Psicoterapêutica permanece como um recurso pedagógico e eficaz para aprendizagem de crianças e essa interface com a Psicopedagogia e a Psicologia são enriquecedoras e se somam nesse processo do aprender.

Este artigo pretendeu contribuir tanto para o ganho na aprendizagem de crianças, quanto para ampliar o acervo de Produções Científicas em Arte-Educação e Psicologia e, ainda, suscita provocações para o surgimento de novas investigações na área.

Educar musicalmente é respeitar o ser humano nas suas peculiaridades de aprendizagem. Isso é mais evidente quando se tem o compromisso de preparar o educando emocionalmente para o ato de aprender (Sousa, 2018). Este artigo pretende também unir essas duas possibilidades: a aplicação da Arte-Educação com o compromisso de educar musicalmente como estímulo para aprendizagem em outras disciplinas.

A trajetória estudantil do autor deste artigo, como músico, violonista, cantor

e compositor, incluiu sua passagem pela Escola de Música deste município e do estado do Maranhão. Também realizou longo trabalho com idosos, utilizando a música como ferramenta de estímulo cognitivo e terapêutico, além de sua experiência no Estágio Curricular e no Projeto de Extensão (PIBEX) da Universidade Estadual do Maranhão, toda essa jornada tornou-se, portanto, um terreno fértil para proposição deste artigo como trabalho de conclusão de curso.

O presente trabalho conta com o procedimento de metodologia de pesquisa bibliográfica, que se caracteriza pelo levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, disponíveis ao público, podendo ser por meio escrito ou eletrônico considerando artigos científicos, revistas, livros, entre outros. Todo trabalho científico precisa ser realizado a partir de uma base construída pela pesquisa bibliográfica, pois é o que aproxima o pesquisador do tema buscado, permitindo que ele se situe sobre o que já foi pesquisado a respeito do assunto (Gerhardt; Silveira, 2009).

Quanto a abordagem, esta pesquisa é qualitativa, pois não se preocupa apenas com uma representatividade numérica, mas sim, pela qualidade e pelo aprofundamento da compreensão do tema escolhido a partir da análise e o relacionamento de informações obtidas pela pesquisa bibliográfica e pelos dados laboratoriais obtidos. Este método tem como objetivo evidenciar os motivos de determinadas afirmações, não se preocupando em expor dados matemáticos para comprovar sua teoria, mas sim, analisá-la de forma ampla. O objetivo deste tipo de pesquisa é fornecer informações aprofundadas, permitindo que sejam produzidas novas informações a partir destas (Gerhardt; Silveira, 2009).

Através de uma pesquisa-ação, este trabalho foi realizado a partir da observação participativa e vivência no colégio Militar Tiradentes, que fica situado no bairro Vila Palmeira, na Rua do Arame em São Luís do Maranhão.

Neste contexto, procuramos saber se a Educação Musical Psicoterapêutica poderia ajudar o educando a estar motivado para aprender outras disciplinas, que não fosse somente Artes. Para tanto, objetivamos, de maneira geral, analisar como a Educação Musical Psicoterapêutica pode ajudar na aprendizagem multidisciplinar de crianças do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Multidisciplinar, porque, além de Artes foram objetos de estudos, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. De forma mais específica, procuramos: contextualizar Arte-educação em Psicologia, por meio, da Educação Musical Psicoterapêutica (SOUSA, 2020); aplicar atividades de Educação Musical no processo de intervenção em alunos com dificuldades nas disciplinas de Português e Matemática; refletir os resultados das ações interventivas pela utilização da Educação Musical com técnicas psicoterapêuticas e psicopedagógicas, realizadas na escola-campo. Por fim, esse artigo visa a contribuir com os educadores que ainda não utilizam a música como uma chave no ensino aprendizagem, que sejam estimulados a utilizarem as atividades musicais em suas aulas.

2 ARTE-EDUCAÇÃO EM PSICOLOGIA: EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA

É importante antes de discorrer sobre a temática, apresentar os conceitos de arte e educação, assim teremos uma visualização melhor sobre o assunto. De acordo com Barbosa (2006) a criatividade e o desenvolvimento cognitivo que

levam a atos e ideias são alcançadas através da arte. Comparando com a perspectiva de Duarte Junior (2007), a arte busca externalizar ideias e emoções do indivíduo em uma criação.

Existe uma gama de definições sobre Arte e, como um rio, todos os conceitos correm para o mar da subjetividade humana. Através dela é possível levar as pessoas a um mergulho interno, sendo que o acesso a esses espaços é facilitado por meio dela (Albano, 2000).

As artes conferem outros benefícios através do processo de transferência; desenvolvem certas qualidades e habilidades como postura, graça e coordenação; encorajam "disciplina, dedicação e atenção ao detalhe"; e auxiliam no entendimento interpessoal e até mesmo intrapessoal (Swanwick, 2014).

Por sua vez, a educação carrega o conceito de transferir conhecimento, habilidades em vários aspectos da vida humana, formação integral do ser social, bem como de obtenção da realidade a qual a pessoa esteja inserida (Saviani, 2002). A educação é o agente organizador da humanização, o aperfeiçoamento das atividades e sua socialização (Aranha, 2002).

A junção feita por hífen, instituída pela autora Ana Mae Barbosa, chamada arte-educação, foi introduzida na década de 70 quando a arte foi oficializada na educação. Pela dificuldade de enxergar a união entre ela e a arte, de forma intencional, a autora criou uma ligação mútua com as palavras e seu real sentido, sensibilizando assim a aceitação da ideia.

Para tanto, foi utilizado neste trabalho o termo Arte-Educação para conceituar o ensino de Arte. O sentido não se limita ao termo em si "arte-educação", mas foca principalmente no ensino da Arte e da aprendizagem da Arte, procurando revisar permanentemente esse binômio em todos os campos existentes e utilizar essa denominação no cenário do ensino e da aprendizagem dentro da proposta que a pesquisa desejou obter (Sousa, 2020).

Esta expressão — Educação Através da Arte -, criada por Herbert Read em 1943, popularizou-se e chegou até nós. Posteriormente foi abreviada e simplificada para: Arte-educação, mas seu espírito original ainda continua vivo. É preciso dirimir dúvidas desde já: arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte com uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para o mundo que cerca cada um de nós (Duarte Junior, 2007, p. 12).

Enfatiza-se, então, a liberdade criativa, a expressão pessoal, os estados psicológicos e a revelação das emoções, valorizando-se o processo de trabalho em detrimento do produto (Barbosa, 1994). Conjectura-se que os eruditos da Arte-Educação não buscam como finalidade produzir materiais artísticos, como foi elucidado na citação acima, conforme o conceito popular sobre arte que resulte em objetos artísticos propriamente ditos, mas sim disponibilizar atributos artísticos que fiquem à disposição da experiências terapêuticas e da Educação (Barbosa, 1994; Gohn, 2003; Fonterrada, 2005). Contudo, o estudo de Arte-Educação em Psicologia se baseia em práticas que auxiliam no processo individual de construção de seu conhecimento, através da sensibilização, da conscientização, da socialização e do desenvolvimento pessoal (Leontiev, 2000).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº

9.394, a arte foi introduzida no sistema educacional, sendo que, no parágrafo II do artigo 26, a referida lei estabelece como obrigatório o ensino da arte; dessa maneira, abrindo um caminho para ser utilizada como ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem através de toda subjetividade criativa que cada indivíduo possui (Brasil, 1996).

Talvez os arte-educadores nem sempre tenham compreendido as realidades psicológicas de sua tarefa e tenham sido persuadidos pelo cardeal Newaman, por administradores, políticos e mesmo pelos próprios alunos, de que as artes são "passatempo", atividades de lazer, experiências subjetivas, não essenciais, uma forma elaborada de sonhar acordado, irreais. Há um elemento de verdade nisso: como vimos, um sabor de "outro mundo" permeia as artes. Mas não confundamos "real" com sombrio, com estreito, restrito, vulgar ou sem imaginação, ou com as perspectivas limitadas de um tempo espaço. Cada ato de criatividade em qualquer esfera tem, ao redor de si, um ar brincalhão. As artes são fortemente adaptadas a essa característica lúdica. Por causa de sua atratividade altamente sensorial, seu poder imitativo e suas possibilidades imaginativas, elas são uma atividade humana significativamente valorizada, celebrada em todas a culturas (Swanwick, 2014, p. 75-76).

> A Arte-Educação contribui de forma significativa na constituição do sujeito e é possível em Psicologia, num processo de aprendizagem de maneira interdependente e dialógica, compreender o sujeito em suas múltiplas diferenças. Isso possibilita coletar informações visando o entendimento para uma intervenção educacional peculiar, por meio da Educação Musical Psicoterapêutica (SOUSA, 2020). Por Educação Musical Psicoterapêutica entende-se que é uma "proposta de unir o aspecto da construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades em Educação Musical, no alcance da rearmonização emocional, de acordo com as necessidades de cada indivíduo (Sousa, 2020, p. 42).

Desde o Projeto de Extensão Pibex, (2014 e 2015/UEMA), a prof. Maria Jucilene S G Sousa, orientadora do mesmo, inicia suas primeiras pesquisas em Educação Musical Psicoterapêutica. Dando os primeiros passos, na busca por definir o termo. Somente em sua Tese de Doutorado em 2020, ela efetiva o conceito e a distingue da Musicoterapia.

2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Musical tem seus alicerces no desenvolvimento de potencialidades, cognitivas, auditivas motoras e emocionais a partir das características do som (altura, duração, intensidade e timbre) (Mateiro, 2011). Dessa forma, é possível utilizar esses recursos já existentes na Educação Musical aliados à técnicas psicoterapêuticas e psicopedagógicas (Sousa, 2020).

Quando pensamos em educação, costumamos pensar no outro, no aluno, no aprendiz e esquecer como é importante olhar os profissionais do ensino como sujeitos e objetos também de aprendizagem (Moran, 2012). Assim sendo, faz-se necessário enaltecer a importância do Educador Musical dentro do processo

multidisciplinar de aprendizagem, ou seja, o Professor de Música Habilitado para tal, pode trabalhar junto com outros profissionais, tais como, o psicólogo, o psicopedagogo, o musicoterapeuta e etc., visando utilizar técnicas de Educação Musical dentro do processo de intervenção terapêutica, dentro de um planejamento multidisciplinar prévio (Sousa, 2020).

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil volume 3 (p. 49) (Brasil, 1998) a música deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e multidisciplinar, uma vez que ela mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais entre outros.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais.

Os educadores têm em "mãos" uma ferramenta fundamental que servirá de auxílio no ensino-aprendizagem da criança. Sabbatini e Cardoso (2000) sugerem que a música pode constituir um estímulo importante para o desenvolvimento do cérebro da criança. Cabe aos educadores planejar atividades musicais com intuito de desenvolver as diversas habilidades (física, motora, cognitiva, entre outras).

Assim também, Ferreira (2010) depreende que a prática de estabelecer a associação de qualquer disciplina à educação musical deve ser mais utilizada, evidenciando assim suas potencialidades como auxílio no aprendizado. Entretanto, grande parte dos sistemas educacionais da sociedade contemporânea, em especial o que se encontra vigente no Brasil, vem deixando de lado a utilização e a aplicação desta disciplina enquanto metodologia de ensino que possa efetivar uma aprendizagem mais completa e diferenciada.

Seguindo os direcionamentos de Jordão *et al.* (2012), a efetivação do uso da música em meio à prática educacional permite o suporte para necessidades atuais que são imprescindíveis e estão em constante atenção, a saber: a consolidação de um desenvolvimento sustentável e de um comprometimento solidário nas relações, a transformação do cenário global pelo fortalecimento da formação de cada indivíduo e, consequentemente, pelo fortalecimento da educação como um todo.

Práticas musicais são excelentes ferramentas de trabalho para o ensino prático e eficaz, agindo com grande persuasão, ludicamente no viver da criança e do adolescente, além de serem aplicadas para fins de auxílio na rearmonização emocional do indivíduo (Sousa, 2018).

Neste sentido, Campos (2011) depreende que a utilização de músicas frente à abordagem educacional possui, enquanto objetivo principal e essencial, não formar músicos, mas sim, estabelecer o desenvolvimento nos alunos dos pressupostos e direcionamentos de criatividade, sensibilidade e integração entre estes. Assim como a Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) não exige que somente o Profissional formado em Música e Psicologia ou Psicopedagogia tenha respaldo para aplicar técnicas específicas de EMP, mas a prática multidisciplinar se constitui no aspecto mais importante, para que diferentes profissionais possam trabalhar juntos em prol de um objetivo comum (Sousa, 2020).

O autor disposto acima, afirma ainda que a música pode ser o fio condutor de diversas áreas curriculares, dando às aulas um caráter mais alegre, descontraído e próprio à aprendizagem (Campos, 2011), ou seja, pode-se dizer, portanto, que

a musicalidade e suas correlações e bifurcações podem e devem estar atreladas à promoção da aprendizagem.

No que tange às tão comentadas correlações, cabe evidenciar e trazer à tona os direcionamentos propostos por Barreto (2000), que apresenta o seguindo entendimento:

> Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento (Barreto, 2000, p. 45).

Assim, destaca-se que a utilização dos pressupostos que se envolvem diretamente com a musicalidade é essencial e favorável ao desenvolvimento humano e para a adaptação de crianças de forma mais integrativa e completa ao ambiente escolar, especialmente, para aquelas que possuem problemas no sentido de estabelecer relações interpessoais por alguma razão específica preestabelecida.

Neste ínterim, de evidenciar a música e suas particularidades específicas, tal como estabelecem os autores Barreto e Silva (2004), e ainda em conformidade com os direcionamentos evidenciados anteriormente, pode-se ressaltar enfaticamente que a música auxilia no sentido de direcionar e efetivar o equilíbrio das energias desprendidas pelos alunos, de possibilitar o desenvolvimento da criatividade, da memória, da concentração, da autodisciplina e da socialização. Além disto, permite desenvolver contribuições de caráter essencial para a higiene mental, reduzindo ansiedades e promovendo vínculos que contribuem para uma aprendizagem saudável.

No que diz respeito às possibilidades rogadas pela utilização da música e de suas bifurcações em meio à sala de aula, cabe enfatizar, tal como preleciona Gainza (2008) em seus estudos, o sentido de que em meio a atualidade não existem métodos únicos e demarcados para educar, nenhuma área do conhecimento dispõem sobre isto e as possibilidades são inúmeras, sobretudo, no que diz respeito ao ensino pela arte.

Nesta perspectiva, o autor acima ainda esclarece que a música deve ser ensinada e utilizada para proporcionar a aprendizagem de outras disciplinas por intermédio de uma grande diversidade de maneiras diretas, abertas, transversais (sendo esta a denominação traçada em meio aos Parâmetros Curriculares Nacionais) e interdisciplinares de ensino, que possibilitem de forma direta a integração entre os diferentes aspectos do indivíduo em desenvolvimento, do mundo e do conhecimento (Gainza, 2008).

Ainda em conformidade com os esclarecimentos impetrados por Gainza (2008), destaca-se que todas estas circunstâncias se viabilizam nitidamente pelo fato de que o fazer musical deve ser compreendido como uma experiência abrangente, diversa, que vai além da beleza de uma melodia ou letra. Notoriamente, cabe estabelecer que:

> [...] a música, como costumamos repetir, não pode continuar sendo considerada como uma atividade de caráter meramente estético, pois trata-se de uma experiência multidimensional, um direito hu-

> mano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir de seu nascimento, e por toda a vida (Gainza, 2008, p. 23).

Nesta perspectiva, compreendendo que a música acompanha o ser humano em todas as fases de sua vida e tomando o fato de que o indivíduo está em constante desenvolvimento, logo, a música está diretamente relacionada com o desenvolvimento humano e assim, deve ser utilizada em sala de aula para a promoção de aprendizagem sem apresentar grandes ressalvas.

Na existência humana, a educação musical tem papel importante considerando o papel das inteligências múltiplas (Gardner, 1995), trazendo alegria e sensações prazerosas na execução de um instrumento musical, assobiando ou ainda cantando, e atende aos movimentos harmoniosos da expressão corporal, impulsionando do interior para o exterior.

O profissional da educação (professor) que se utilizar da metodologia pedagógica da educação musical poderá constatar que fica mais fácil para o aluno aprender, pois, basta decorar a temática musical (letra), e esta poderá ser inédita (construída pelo educador) e específica contendo a temática desejada. Pode, ainda, ser uma paródia, onde o professor se utiliza de uma música bastante conhecida (Ciranda Cirandinha, Peixe Vivo, ou outra qualquer) colocando nela a temática do conteúdo que quer passar aos alunos no que tange aos seus pontos básicos.

Ademais, em meio ao entendimento de Fonterrada (2005) cabe evidenciar que:

> Atualmente, em face das profundas e rápidas mudanças que ocorrem em todas as áreas, a educação musical pede uma reformulação que possa servir de guia aos profissionais e membros da comunidade. Hoje, há uma enorme necessidade de compreensão da música e dos processos de ensaio e aprendizagem dessa arte. Até que se descubra seu real papel, até que cada indivíduo em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional (Fonterrada, 2005, p. 11-12).

Ou seja, mesmo salientando todas as possibilidades e direcionamentos positivos que são efetivados pela utilização da música e de seus principais pressupostos de aplicabilidade, a musicalidade em meio ao processo de ensino-aprendizagem ainda é um desenvolvimento novo e recente e, assim, é necessário que cada vez mais sejam desenvolvidos entendimentos e compreensões acerca do uso do advento musical.

As músicas vivenciadas pelas crianças do Ensino Fundamental e Médio são apenas objeto de análise em universidades, mas não se constituem em músicas "sérias", ou seja, que devam ser sistematicamente trabalhadas em sala de aula nas escolas (Lazzarin, 2004).

Algumas instituições de ensino desconsideram totalmente a bagagem que os educandos trazem consigo, valendo-se apenas dos conhecimentos adquiridos a partir do momento em que os alunos começaram a fazer parte daquele ambiente educacional. Essa situação ocorre muitas vezes com músicas que es-

tão sendo tocadas na mídia e são cantadas a todo instante pelas crianças e adolescentes. Quando esses educandos chegam à escola cantando tais músicas, são reprimidos por professores cuja preocupação é tão somente passar o conteúdo que está na apostila/livro. A postura desses professores deveria ser outra; em vez de anular as vivências musicais que os alunos já possuem, poderia orientar a classe a realizar pesquisas sobre como eram as melodias antigamente e como são hoje, a mensagem que a música transmite, a vida dos compositores/cantores, entre outros aspectos importantes. Desta maneira, haveria mais aprendizado e mais troca de conhecimentos entre escola, educadores e educandos.

Há anos, pesquisadores realizam estudos sobre a importância da música na vida do ser humano e, em sua grande maioria, entram em consenso de que pessoas que estão inseridas em um contexto musical desde pequenas têm melhor desenvolvimento em diversos aspectos, como afetivo, cognitivo, social, motor entre outros, do que aquelas que não têm esse mesmo convívio.

O referido estudo apresenta pontos que já vem sendo mencionados desde o início deste trabalho: pessoas que se envolvem com atividades musicais têm mais benefícios em várias áreas da vida do que aquelas que não têm vivência alguma com a música, como os aspectos emocionais e de qualidade maior de vida. É aqui que a Educação Musical Psicoterapêutica se alicerça.

Em consonância, é importante compreender que a Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) tem uma abordagem diferente da Musicoterapia. De acordo com as necessidades de cada indivíduo, a EMP sugere unificar o enfoque da arquitetura do conhecimento e o progresso de habilidades em Educação Musical, para o alcance do reequilíbrio emocional (Sousa, 2018). Por sua vez, a Musicoterapia "é um processo sistemático de intervenção em que o terapeuta ajuda o cliente a promover a saúde utilizando experiências musicais e as relações que se desenvolvem através delas como forças dinâmicas de mudança" (Bruscia, 2000, p.22).

3 PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA-CAMPO

A proposta inicial desta pesquisa surge de um Projeto de Extensão Universitária (Programa Institucional de Bolsa de Extensão- PIBEX), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), orientado pela professora Maria Jucilene Silva Guida de Sousa do Curso de Música Licenciatura Presencial, tendo como bolsista, o autor deste trabalho, como então aluno do 4° período do referido curso. Esse projeto foi realizado por dois períodos consecutivos e teve como título: "A Música como recurso de intervenção pedagógica não diretiva", ora, a não diretividade é um conceito criado por Rogers para fundamentar a sua teoria centrada na pessoa. Esta se fundamenta em observações atentas, íntimas e específicas do comportamento humano em um relacionamento. Os pressupostos de desenvolvimento, reformulação e transformação são os atributos mais importantes dessa teoria (Rogers, 2004). Este trabalho aconteceu no Colégio Militar Tiradentes I (São Luís - MA) com trinta alunos do 6° ano do Ensino Fundamental, no turno matutino.

A fim de compreender a dinâmica da prática pedagógica é fundamental caracterizar o ambiente real que envolve e acolhe todo o processo. Mesmo assim, é preciso saber com antecedência o que é possível de acordo com a realidade do ambiente escolar, então a escolha da escola-campo foi consciente e atendeu às expectativas estabelecidas para desenvolver a intervenção pedagógica. Nesse

sentido, devido aos requisitos previstos pelo colégio onde o projeto foi realizado, a prática educacional tem um poder de proporcionar um mecanismo transformador no processo de formação acadêmica.

> Todas as sugestivas ideias, os belos discursos, os ricos projetos e textos terão pouco valor, se na sala de aula não forem concretizados. É preciso prover as condições criar clima fértil para que nela o professor coloque os ideais em prática. Isso depende de muitos fatores externos da escola, depende de muitos fatores internos da escola, mas, também, do próprio professor. A predisposição do professor e a sua competência são indispensáveis para que a teoria se concretize na prática (Hengemühle, 2011, p. 133).

Embora essa visualização seja um aspecto simples, ela apresenta alguns problemas. A complexidade é o centro do processo, pois a escola representa uma instituição com estrutura física e organizacional própria. Desta forma, o corpo diretivo, a estrutura de ensino, o espaço e os recursos materiais estabelecem uma sinergia geral promovendo a estrutura funcional da intervenção para que todos os funcionários e os agentes envolvidos sejam consistentes com a visão e dinâmica da organização. Portanto, os professores contratados e os que desenvolvem algum trabalho de pouca duração, nesse modelo do Pibex, como este sobre o qual se discorre, devem tentar combinar suas ideias com a missão da instituição em que vão atuar. Por isso, esse processo de adequação/contextualização deve ser um pré-requisito permanente, seja na profissão docente ou em outras áreas profissionais.

Durante o processo de realização do Projeto na escola-campo buscou-se desenvolver atividades após o acesso do conteúdo anual dos alunos, focando nas dificuldades. Foram constatadas mudanças significativas no comportamento dos alunos, tanto na área cognitiva, quanto na área emocional, por meio de avaliação oral e escrita dos envolvidos no projeto e das observações feitas pelos intermediadores (bolsista e orientadora), durante todo o processo.

Nesta pesquisa-ação foram realizadas atividades com música: adedonha musical, paródias, bingos musicais, dinâmica rítmica, atenção-concentração, ditados musicais, musicalização corporal, paisagem musical, expressando sentimentos por meio da percepção musical, combinações numéricas através do som, reconhecimento visual e auditivo por meio de palavras musicalizadas, relaxamento musical, por meio de mergulho interior, dentre outras. Nos anexos detalhamos algumas dessas atividades.

As atividades eram realizadas em dois momentos, o primeiro momento a professora orientadora, musicista, psicóloga e psicopedagoga iniciava a intervenção psicoterapêutica com Educação Musical objetivando o relaxamento, diminuição da ansiedade por meio de técnicas de respiração, técnicas aquecimento vocal, auxiliando na ressignificação do sistema de crenças dos alunos, abrindo um caminho para aprendizagem. No segundo momento o aluno bolsista iniciava as atividades práticas de composição, percepção, ritmos, jogos, brinquedos cantados, auxiliados pelas intervenções pontuais da orientadora.

As intervenções práticas foram alinhadas e planejados juntamente com os professores das duas disciplinas. Por exemplo, alunos que acreditavam não conseguirem aprender Português ou Matemática, por serem disciplinas “muito difí-

ceis", durante as atividades de Educação Musical Psicoterapêuticas, conseguiam ressignificar seus sistemas de crenças, a partir do momento que aprendiam fórmulas matemáticas ou compreendiam um assunto de gramática por meio de jogos musicais, de atividades cognitivas e rítmicas e das reflexões feitas. Não só ouvindo ou compondo músicas a partir de conteúdos curriculares, mas a partir do seu desenvolvimento rítmico, da sua percepção musical, do exercício de sua criatividade, das análises e reflexões auxiliadas pela professora orientadora.

Como dito anteriormente, em anexo, seguem duas atividades das que foram realizadas na escola-campo, uma para cada matéria já mencionada nesse trabalho. A primeira atividade que tem como objetivo estimular a aprendizagem em Matemática (Game-tabuada).

Foi desenvolvida uma canção que na sua estrutura há pouca variação melódica. À ênfase da composição é pautada na rítmica e no texto sugerido.

Atenção concentração

Ritmo vai começar

Quanto é 1 x 1 = ?

Essa atividade rítmica sofria adaptações no texto com o objetivo de explorar outros temas, ou seja ela possui uma abertura que pode ser multiplicada de acordo com a criatividade do educador.

A outra atividade que tem como objetivo estimular a aprendizagem em Português (Oxítona, Paroxítona e Proparoxítona). Foi uma composição criada para explorar e fixar na memória o assunto no qual os alunos contemplados no projeto tinham deficiência. Durante a atividade eram divididos dois grupos A e B. O grupo A cantava a melodia principal da composição e o grupo B fazia o contracanto em uníssono de forma falada. (Na última, na penúltima, na antepenúltima).

Vamos aprender êiê
Como utilizar êia
Oxítona (na última)
Paroxítona (na penúltima)
E proparoxítona (Na antepenúltima)

A sílaba tônica é fácil saber
É muito simples identificar
É a sílaba com mais força
Na pronúncia, no falar.

Nas palavras café, avó
Sabiá, curió, sabor e xodó
Todas são oxítonas
Nas palavras cansaço, amigo
Vizinho, mesa, recorde, ideia, pezinho
Todas são paroxítonas.

E nas palavras mecânico, médico e música
Todas são proparoxítonas.

Como resultados importantes, observou-se que alguns alunos (Aluno A, B, D, E, K, L, M, N) relataram que o projeto os ajudou emocionalmente porque deu a eles mais ritmo, compreensão melhor do porquê estudar Português e Matemática, além de estudar com alegria e diversão. Percebe-se aqui que houve rompimento de bloqueio da mente, que interrompia o processo de aprendizagem nas duas disciplinas em voga.

Os alunos C, F, G, H, I, J, O, P, Q, R e S afirmaram que foram beneficiados ao realizarem atividades corriqueiras de casa das disciplinas estudadas na escola porque lembravam de todo o processo de intervenção emocional feito pelos intermediadores do projeto, quando cantavam a música composta por eles, ou quando repetiam em casa as atividades e os jogos desenvolvidos na escola. Isso os ajudou na compreensão dos assuntos de outras disciplinas também.

Os demais alunos se sentiram menos pressionados para aprender os conteúdos de Matemática e Português porque a música fez com que esses fossem vistos de maneira mais divertida e simples (depoimentos colhidos dos professores das duas disciplinas, em Conselho de Classe). Por exemplo, o conteúdo de multiplicação foi trabalhado no projeto, por meio da dinâmica rítmica: atenção-concentração. Percebe-se aqui que as emoções podem começar rapidamente, e isso ocorre muitas vezes com grande velocidade que nossa consciência não participa ou testemunha o que ativa determinada emoção em nossa mente em dado momento.

Ressalta-se que dos trinta alunos participantes, 27 (90%) tiveram aprovação nas duas disciplinas que serviram de referencial: Português e Matemática. Os três que não tiveram êxito no processo de aprovação nas duas disciplinas, tiveram faltas consideráveis nos dias de atividades do projeto, considerados fatores determinantes no resultado desfavorável. Esses dados foram destacados também pelo Conselho de Classe, pelos professores e gestores da instituição.

Houve um aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Colégio Militar Tiradentes de 5.2 (2015) para 5.8 (2016). Enfatiza-se que este último índice já corresponde às exigências do MEC para 2022. Acredita-se, a partir desses dados, que este projeto de extensão contribuiu para o alcance dessa melhoria nas estatísticas educacionais da escola-campo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura da Educação Musical no ambiente escolar fez com que os alunos fossem mais proativos em algumas disciplinas escolares, principalmente Português e Matemática, que foram pano de fundo deste trabalho, pois o desenvolvimento artístico do indivíduo é tão importante quanto seu desenvolvimento cognitivo. Seja obtendo um jogo musical, apropriando-se de uma didática consciente dos métodos ativos em música, seja com uma estruturação psicoterapêutica, a aprendizagem se torna mais proveitosa e divertida.

Observou-se que esse processo também é social, pois há uma interação entre os alunos e professores que estão estimulados em desenvolver mais trabalhos dentro desta perspectiva multidisciplinar. Cada ponto abordado foi uma ferramenta para o desenvolvimento cabal das crianças e adolescentes no ensino-aprendizagem. Coube aos profissionais envolvidos reiterarem seus conheci-

mentos sobre as disciplinas e fazerem com que estas, fossem mais prazerosas para os alunos.

Foi constatado que a Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) promoveu uma melhor avaliação dos envolvidos no trabalho, como educadores dentro de sala de aula, além de obterem uma melhor visualização dos campos, psicomotor, emocional e cognitivo dos alunos, sua capacidade de socialização e de absorção dos conteúdo propostos. Esta prática permitiu melhor desenvolvimento da autonomia do aluno, uma vez que este processo foi facilitado pela música.

Todo processo de ensino-aprendizagem tem seus acertos e erros, porém deve haver um compromisso com a minimização destes erros e danos, a fim de que o aluno desenvolva senso crítico e criatividade dentro do ambiente escolar.

Constatou-se que o desenvolvimento do aluno em sala de aula pode acontecer sob a égide da Educação Musical Psicoterapêutica. Ou seja, A Educação Musical acoplada à técnicas psicoterapêuticas e psicopedagógicas, por meio de um trabalho multidisciplinar, em que pese a participação do Educação Musical junto com o Psicólogo, ou do Psicopedagogo ou porque não dizer, do Profissional formado em ambas as áreas, como foi o caso deste trabalho, em que houve a participação de um Estudante de Música e de um profissional formado em Música, em Psicologia e em Psicopedagogia. O resultado foi a melhora na concentração, na atenção do aluno, oriunda do que fora desenvolvido pelo profissional, sendo estes domínios cognitivos cruciais para seu desenvolvimento.

Vale também ressaltar que o seguinte trabalho dentro da Escola Campo contribuiu de forma significativa para o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e os alunos participantes do projeto que frequentaram de maneira ativa foram beneficiados no final do ano com aprovação nas duas matérias em questão, esses dados foram evidenciados no Conselho de Classe pelos professores e pela gestão da escola.

A partir do trabalho apresentado pretende-se fomentar mais pesquisas em Arte-Educação, na continuação da pesquisa em Educação Musical Psicoterapêutica, como uma prática facilitadora da aprendizagem, em diferentes áreas do conhecimento, já que o propósito deste artigo foi instigar perspectivas e práticas e encorajar novos trabalhos de pesquisadores dentro dessa temática.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. **O Sorriso Etrusco e a monitoria que foi "no antigamente"**. Folha de São Paulo, São Paulo, agosto/setembro, 2000. Folha da Educação 14, p. 03.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991 (1° edição), 1994 (2° edição), 1998 (5° edição).

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BARRETO, Sidirley. J; SILVA, Carlos. A. **Contato**: sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia. Blumenau: Acadêmica, 2004.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica N° 9394/96**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de Nov.

2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 01 out.2021.

BRUSCIA, K. **Definindo Musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CAMPOS, M. M. et al. A Contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, jan./abr. 2011.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música em sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Prefácio. In: FONTERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Penso, 1995.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UAB/ UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica, Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOHN, Daniel Marcondes. **Autoaprendizagem Musical**. São Paulo: Annablume, 2003.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAZZARIN, L. F. **Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas "filosofias" da educação musical**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LEONTIEV, Dmitry A. Funções da arte e Educação Estética. In: FRÓIS, João Pedro (Coord.) **Educação Estética e Artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibepex, 2011.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios de como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ROGERS, Carl. **Terapia Centrada no Cliente**. Lisboa: Moraes Editores, 2004.

SABBATINI, Renato M. E.; CARDOSO, Silvia Helena. Aprendizagem e Mudanças no Cérebro. **Cérebro e Mente**, n. 11, out. 2000. Disponível em: https://cerebromente.org.br. Acesso em: 02 out. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOUSA, Maria Jucilene Silva G. de. **Educação Musical como Instrumento Complementar no Processo de Avaliação Psicológica**. São Luís-MA: Instituto de Pós Graduação — IPOG, 2018.

SOUSA, Maria Jucilene S. G. de. **Arte-Educação em Psicologia**: a Educação Musical no tratamento de depressão e ansiedade. Tese de Doutorado, UFPA, 2020.

SWANWICK, Keit. **Música, mente e educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA COM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE UMA ESCOLA INTEGRAL DE SÃO LUÍS-MA

Hilton Luís Pereira Almeida
Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

1 INTRODUÇÃO

A Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), abordagem desenvolvida pela Dra. Maria Jucilene Silva Guida de Sousa (2018, 2020, 2024, 2025, 2026), tem se consolidado como uma proposta inovadora que articula educação musical e princípios da psicologia, especialmente no campo da Teoria Cognitivo-Comportamental. Essa abordagem compreende a música como um recurso capaz de favorecer o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos sujeitos, contribuindo para a reorganização de pensamentos e comportamentos por meio de experiências musicais significativas.

No contexto escolar, especialmente no Ensino Médio integral, observa-se a necessidade de metodologias que ultrapassem o ensino tradicional e promovam o engajamento dos estudantes de forma integral. A Educação Física, enquanto componente curricular que envolve corpo, movimento e interação social, apresenta um campo fértil para a inserção de práticas interdisciplinares que favoreçam o desenvolvimento humano em sua totalidade, incluindo aspectos emocionais e comportamentais.

Este trabalho dialoga com autores da área de Educação Musical, Educação Musical Psicoterapêutica e Educação Física, como Sousa (2020), Beck (2013), Camargo (1994), Gallardo (2008) e outros estudiosos que abordam a relação entre música, comportamento e aprendizagem. Nesse sentido, investigou-se como a EMP pode ser aplicada nas aulas de Educação Física, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes em turmas de Ensino Médio.

Ambas as áreas compartilham o corpo como ponto central de expressão, aprendizagem e desenvolvimento, ainda que tradicionalmente tenham sido tratadas de forma separada no contexto escolar. Se por um lado a Educação Física historicamente enfatiza o movimento, a motricidade e a saúde corporal, por outro, a Educação Musical amplia as possibilidades de expressão sensível, emocional e cognitiva por meio do som, do ritmo e da escuta. Quando conectadas, essas áreas potencializam experiências educativas mais significativas, capazes de pro-

mover não apenas o desenvolvimento físico, mas também o equilíbrio emocional, a socialização e a construção da identidade dos estudantes.

Diante desse contexto, a música deixa de ser apenas um recurso complementar e passa a atuar como elemento estruturante das práticas corporais. O ritmo contribui diretamente para a organização do movimento, favorecendo a coordenação motora, a consciência corporal e a percepção espaço-temporal. Os aspectos melódicos e harmônicos influenciam o estado emocional dos alunos, podendo estimular a motivação, reduzir níveis de ansiedade e promover maior engajamento nas atividades propostas.

Este trabalho teve por objetivo geral analisar os efeitos da Educação Musical Psicoterapêutica, associada aos fundamentos da Educação Física, no desenvolvimento físico, emocional e social de alunos de uma escola integral em São Luís – MA. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar os impactos da música como ferramenta terapêutica no comportamento e nas emoções dos alunos; observar as contribuições das atividades corporais associadas à música no desenvolvimento psicomotor; e avaliar o papel da interdisciplinaridade entre Educação Física e Educação Musical no processo de ensino-aprendizagem.

É muito importante dizer aqui também, que pra que essa pesquisa e todo seu conteúdo apresentado, fosse pensado, elaborado e executado com propriedade e intimidade; alicerçamos muito aqui em nossa trajetória como professor. Marcada pela integração entre Educação Física, Música e práticas educativas voltadas ao desenvolvimento integral do ser humano.

Desde 2018, atuando na escola de tempo integral da rede estadual, passou-se a investigar o corpo não apenas como instrumento de movimento, mas também como meio de expressão, comunicação e aprendizagem. E essa experiência em sala de aula evidenciou que as vivências corporais podem fortalecer aspectos motores, cognitivos, sociais e emocionais dos estudantes, tornando o ensino mais significativo e participativo. Essa compreensão consolidou uma prática pedagógica centrada no protagonismo do aluno e na valorização das múltiplas linguagens do corpo.

Ao mesmo tempo que aliada à minha atuação como professor de Educação Física, a sólida formação e experiências como músico, percussionista e educador musical ampliaram minha percepção sobre as possibilidades pedagógicas do corpo. A prática da percussão corporal revelou-se uma importante estratégia para integrar ritmo, coordenação motora, atenção, criatividade e interação social no ambiente escolar. Ao longo dos anos, essas experiências foram incorporadas às aulas de Educação Física, promovendo atividades que unem movimento, musicalidade e expressão corporal, contribuindo para uma educação mais inclusiva, dinâmica e sensível às diferentes formas de aprendizagem presentes na escola de tempo integral.

Essas vivências profissionais culminaram em uma pesquisa de mestrado, dedicada ao estudo da percussão corporal como ferramenta educativa e terapêutica no contexto escolar. Os resultados obtidos durante a investigação reforçaram o potencial dessa prática para favorecer o desenvolvimento físico, emocional e relacional dos estudantes, despertando o interesse por aprofundar o estudo do corpo em uma perspectiva interdisciplinar. Assim, a pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso representa a continuidade natural dessa trajetória acadêmica e profissional, reunindo conhecimentos da Educação Física, da

Música e agora, da Educação Musical Psicoterapêutica para compreender o corpo como espaço de aprendizagem, saúde, expressão e transformação humana.

Ao propor a aplicação da EMP nas aulas de Educação Física, buscou-se contribuir para a construção de novas abordagens educativas que considerem o aluno em sua totalidade, promovendo saúde, bem-estar e aprendizagem de forma integrada e significativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Musical Psicoterapêutica, segundo Sousa (2018, 2020, 2024, 2025 e 2026), consiste na integração entre educação musical e princípios psicoterapêuticos, visando à rearmonização emocional do indivíduo por meio da aprendizagem musical. Essa abordagem parte do pressuposto de que a música atua diretamente nos processos cognitivos e emocionais, favorecendo mudanças comportamentais significativas.

De acordo com Beck (2013), na Teoria Cognitivo-Comportamental, os pensamentos influenciam diretamente as emoções e os comportamentos. Nesse sentido, a utilização da música como estímulo pode auxiliar na reorganização desses pensamentos, contribuindo para o bem-estar emocional. Sousa (2018) destaca que a educação musical pode funcionar como instrumento complementar no processo psicoterapêutico, auxiliando na identificação e modificação de padrões cognitivos disfuncionais.

Estudos recentes apontam que a Educação Musical associada à psicologia promove benefícios significativos no desenvolvimento humano, incluindo aspectos sociais, emocionais e cognitivos (Sousa; Belfort, 2024). Dessa forma, sua aplicação no contexto escolar, especialmente em articulação com a Educação Física, apresenta-se como uma proposta inovadora e promissora.

Camargo (1994) evidencia a profunda integração entre música e movimento como dimensões indissociáveis no processo educativo. A autora demonstra que o corpo não é apenas suporte da ação, mas também instrumento expressivo e sensível. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta da EMP, ao considerar o movimento como mediador de emoções e aprendizagens. Braga (2002) defende que elementos musicais como ritmo, pulsação e percepção sonora podem contribuir significativamente para a formação corporal e pedagógica na Educação Física, favorecendo experiências mais integradas entre movimento, expressão e aprendizagem.

Segundo Gallardo (2008), práticas como jogos, danças, lutas e esportes são manifestações culturais carregadas de significados sociais e educativos. Essa compreensão reforça que a música e o movimento podem ser inseridos como conteúdos legítimos da cultura corporal, favorecendo, na perspectiva psicoterapêutica, o desenvolvimento integral dos alunos.

De acordo com Gainza (1988), a Educação Musical passou a ser compreendida como uma linguagem que mobiliza múltiplas dimensões do sujeito — aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, atuando como mediadora de processos de aprendizagem. Dentro dessa perspectiva ampliada, a EMP emerge como abordagem que potencializa os efeitos da música no desenvolvimento humano, compreendendo-a não apenas como conteúdo pedagógico, mas como instrumento

de intervenção que possibilita a reorganização interna do indivíduo (Bruscia, 2000).

Segundo Betti (1991), ao considerarmos o ambiente escolar como espaço de formação integral, torna-se necessário pensar em práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades reais dos estudantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que a Educação Física escolar deve contemplar a cultura corporal do movimento, favorecendo experiências que integrem expressão, comunicação, cooperação e construção da cidadania (Brasil, 1998). A Educação Física, nesse contexto, amplia seu campo de atuação ao incorporar dimensões relacionadas à expressão, à subjetividade e ao bem-estar emocional, compreendendo o corpo como meio de comunicação, expressão e construção de sentidos.

De acordo com Dalcroze (1921), a integração entre música e movimento favorece a construção de experiências mais completas e significativas. O ritmo organiza o movimento corporal, contribuindo para a coordenação motora, o equilíbrio e a percepção espaço-temporal. Ao mesmo tempo, Goleman (1995) aponta que estímulos musicais podem favorecer a atenção, a concentração e a memória, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes.

No contexto das escolas de tempo integral, essa proposta ganha ainda mais relevância, uma vez que há maior possibilidade de planejamento e desenvolvimento de atividades interdisciplinares (Brasil, 2018). Ao valorizar a expressão, o movimento e a subjetividade, essa articulação contribui para a formação de indivíduos mais conscientes de si, do outro e do mundo, reforçando o papel da escola como espaço de desenvolvimento integral e promoção da saúde (Freire, 1996).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de natureza interventiva, articulando procedimentos da Pesquisa-ação e do Relato de Experiência. Conforme Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa científica requer procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados que permitam compreender os fenômenos investigados em seu contexto. A Pesquisa ação mostrou-se adequada ao estudo por possibilitar a relação entre ação pedagógica, observação e reflexão sobre a prática, uma vez que o pesquisador participou do planejamento e da realização das atividades desenvolvidas com os alunos (Gil, 2008; Thiollent, 2011). A pesquisa-ação, por sua vez, permitiu delimitar a investigação a uma realidade específica: estudantes do 1° ano do Ensino Médio do Centro Educa Mais Coelho Neto, em São Luís – MA.

Participaram da pesquisa 14 estudantes das turmas 100 e 101, com faixa etária aproximada entre 15 e 18 anos, escolhidos por conveniência, considerando o acesso do pesquisador às turmas, no período de 10/05 a 18/06 de 2026. Para a coleta de dados, foram utilizados: questionário diagnóstico inicial (18 questões distribuídas em três eixos: conhecimento musical; percepção e regulação das emoções; Educação Física e integração músico-corporal); protocolo de cinco sessões de intervenção pedagógica, de 50 minutos cada encontro; observação participante com registros em diário de campo; relatos dos estudantes coletados em rodas de conversa; e avaliação diagnóstica final.

Os dados foram analisados qualitativamente, com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir da leitura flutuante; que é segundo a

metodologia desse autor, a primeira etapa da análise de conteúdo. É nessa fase, que o pesquisador realiza uma leitura livre, atenta e repetida de todo o material coletado — como entrevistas, questionários, diários de campo e observações — sem classificá-lo imediatamente. O objetivo aqui é familiarizar-se com os dados, compreender seu contexto e identificar impressões iniciais, ideias recorrentes e possíveis significados presentes nos relatos. dos registros. Nesse sentido, foram identificadas unidades de sentido e construídas categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa: percepção rítmica e conhecimento musical; consciência corporal e coordenação motora; regulação emocional e autoestima; interação social e cooperação; expressão criativa e autonomia. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os resultados não foram tratados como comprovação estatística, mas como indícios interpretativos construídos a partir das respostas dos participantes e das observações realizadas ao longo do processo (Minayo, 2001; Bogdan; Biklen, 1994).

A estruturação e normalização deste trabalho seguiram as orientações do Manual para Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2024).

4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E RESULTADOS

O questionário diagnóstico inicial foi aplicado em 10 de maio de 2026 às turmas 100 e 101, com o objetivo de mapear o conhecimento prévio dos estudantes acerca de ritmo, musicalidade, percepção emocional e relação com a Educação Física. Os resultados foram organizados em quatro dimensões.

No que se refere ao conhecimento sobre ritmo, a maioria dos estudantes afirmou conhecê-lo de forma empírica. Expressões como “é a junção do ritmo e letra musical” ou “é expressão, cultura” revelaram compreensão intuitiva do conceito. Quanto à habilidade de bater palmas acompanhando uma música, a maioria declarou conseguir bem ou às vezes. Em relação ao conhecimento de figuras musicais, predominou a resposta “já ouvi falar”, com poucos participantes demonstrando familiaridade com alguns elementos da teoria musical.

No campo da regulação emocional, observou-se que a maioria dos estudantes afirmou perceber quando está nervoso ou ansioso. Estratégias espontâneas de autorregulação mencionadas incluíram ouvir música, estalar os dedos e ficar em ambiente isolado, evidenciando o uso intuitivo de recursos sensoriais e musicais. A música já era utilizada como ferramenta de regulação emocional pelos participantes antes mesmo da intervenção.

A grande maioria afirmou gostar das aulas de Educação Física, com perfil heterogêneo de habilidades motoras. A totalidade dos estudantes reconheceu que a atividade física ajuda na saúde mental. Quando questionados sobre a possibilidade de a música ajudar a controlar emoções e nas atividades físicas, todos responderam positivamente, demonstrando abertura e receptividade à proposta da pesquisa.

Esses dados confirmaram a pertinência da proposta pedagógica investigada e indicaram que os estudantes, mesmo sem formação musical formal, já possuíam relação afetiva e funcional com a música, além de abertura para experiências interdisciplinares.

4.1 PROTOCOLO DE SESSÕES: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

O protocolo de intervenção foi organizado em cinco sessões sequenciais, planejadas de modo progressivo: da percepção corporal e emocional, passando pela coordenação motora, sincronização coletiva, expressão criativa e cooperação, até uma vivência integradora. O protocolo completo, com os objetivos detalhados de cada sessão, encontra-se no Apêndice B.

A seguir, apresenta-se a descrição de cada momento, o modo como as atividades foram desenvolvidas e as percepções observadas no decorrer do processo.

A primeira atividade teve como objetivos introduzir os participantes à relação entre corpo, emoção e ritmo interno; estimular a percepção corporal e emocional; desenvolver a escuta do próprio corpo; e iniciar a prática de eco rítmico corporal.

As atividades foram iniciadas com uma caminhada consciente pelo espaço, na qual os estudantes foram orientados a perceber como diferentes estados emocionais — alegria, tristeza, medo, ansiedade — poderiam ser expressos por meio de movimentos corporais distintos, como andar, saltar, correr levemente e girar. Em seguida, foi proposta uma atividade de percepção do ritmo interno, com atenção aos batimentos do coração e à respiração, explorando o corpo como fonte natural de ritmo. Por fim, realizou-se o eco rítmico corporal, no qual o professor apresentou padrões rítmicos com palmas, estalos e batidas, e os participantes os reproduziram.

Observou-se um período inicial de adaptação à proposta, especialmente nas atividades que envolviam exposição corporal e expressão emocional diante do grupo. Parte dos estudantes demonstrou facilidade para associar estados emocionais a diferentes padrões de movimento, apresentando participação ativa e boa percepção espacial. Outros se mostraram inicialmente mais reservados, participando de forma discreta, mas com integração progressiva ao grupo ao longo da sessão. Na atividade de eco rítmico, verificou-se iniciativa de alguns participantes na elaboração de padrões corporais, com indícios de protagonismo dentro do grupo.

Na roda de conversa realizada no final da atividade, alguns estudantes verbalizaram percepções relacionadas à conexão entre corpo e emoção. O Aluno A relatou: “Eu nunca tinha parado para perceber que quando estou nervoso meu coração bate mais rápido”. Já o Aluno B afirmou: “Quando a gente fez os movimentos da tristeza e da alegria eu percebi que meu corpo muda junto com o sentimento”. Esses relatos sugerem que a atividade favoreceu a ampliação da consciência corporal e emocional dos participantes. Foi possível observar que os participantes começaram a reconhecer mudanças corporais associadas a diferentes estados emocionais, bem como a identificar o ritmo interno — como os batimentos cardíacos — como possibilidade de construção musical. Verificou-se, ainda, que estudantes inicialmente mais tímidos relataram ter se sentido progressivamente mais à vontade durante as atividades.

O segundo encontro teve como objetivos desenvolver a coordenação motora global; trabalhar a atenção compartilhada; fortalecer a percepção rítmica coletiva; e estimular a cooperação e a interação social entre os participantes.

Foram propostas atividades de percussão corporal em grupo, envolvendo palmas, estalos de dedos e batidas dos pés em sequências rítmicas coletivas. As

práticas exigiram dos participantes atenção ao ritmo do grupo, controle dos próprios movimentos e escuta coletiva. Em um segundo momento, foram realizados jogos de sincronização, nos quais o grupo precisava manter um padrão rítmico coletivo com variações de andamento. Também foi proposta uma atividade de condução por liderança, na qual um estudante assumia a condução do ritmo e os demais acompanhavam.

Nesta atividade, verificou-se que parte dos participantes apresentou facilidade para acompanhar as sequências propostas, adaptando-se rapidamente às variações rítmicas. Outros precisaram de mais tempo para ajustar seus movimentos ao ritmo coletivo, o que foi sendo superado ao longo das atividades. Observou-se maior integração entre os participantes em comparação à sessão anterior, com redução de comportamentos de isolamento. O momento de condução por liderança revelou-se significativo, pois participantes que anteriormente se mantinham em posição mais discreta assumiram a frente das atividades, demonstrando aumento da autoconfiança.

Os relatos registrados ao final evidenciaram a percepção da importância do trabalho coletivo. O Aluno C afirmou: “Quando um errava o ritmo, todo mundo precisava ajudar para voltar junto”. O Aluno D destacou: “Achei difícil no começo, mas depois ficou mais fácil porque a gente começou a prestar atenção nos colegas”. Tais falas indicam o desenvolvimento da cooperação, da escuta coletiva e do senso de pertencimento ao grupo. Foi evidenciado que a atividade exigia colaboração e escuta mútua, e que a dificuldade inicial foi sendo superada com maior concentração e adaptação progressiva. Verificou-se, física e emocionalmente, melhora na coordenação bilateral, no controle motor e no senso de pertencimento ao grupo.

A terceira atividade teve como objetivos desenvolver a criatividade; estimular a expressão emocional; fortalecer a autoestima; e promover a autonomia dos estudantes na produção de sequências rítmicas e corporais próprias.

Os participantes foram incentivados a criar movimentos e sequências rítmicas próprias e a compartilhá-los com o grupo. A proposta foi organizada em três momentos: criação individual de uma sequência corporal, apresentação ao grupo e espelhamento pelos colegas — que reproduziram os movimentos de cada participante. Em um momento final, as sequências individuais foram combinadas em uma composição corporal coletiva.

Verificou-se que a sessão favoreceu o protagonismo dos estudantes, que deixaram de apenas reproduzir comandos e passaram a elaborar formas pessoais de expressão por meio do corpo e do ritmo. Parte dos participantes demonstrou maior segurança na criação e na apresentação dos movimentos, enquanto outros foram se envolvendo gradualmente à medida que percebiam a receptividade do grupo. Observou-se que estudantes inicialmente mais retraídos passaram a participar com maior frequência das atividades propostas. Entre aqueles que nas sessões anteriores apresentavam maior dificuldade de participação. A experiência de ver os colegas reproduzindo suas criações mostrou-se motivadora, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança.

Os relatos ao final da atividade evidenciaram sentimentos de valorização e protagonismo. O Aluno A novamente participou e relatou: “Gostei porque dessa vez a gente podia criar o próprio ritmo”. O Aluno E afirmou: “Foi legal quando os colegas fizeram os movimentos que eu inventei”. Essas falas sugerem que a

atividade favoreceu a autoestima e a confiança para a expressão individual. Os participantes mencionaram ter gostado de inventar seus próprios movimentos e de perceber que o grupo conseguia acompanhar os ritmos por eles produzidos. Verificou-se também que a sessão contribuiu para estados emocionais como alegria, autoestima, autoconfiança, motivação, etc., de forma mais positivos, com relatos de maior disposição e bem-estar ao final das atividades.

A quarta atividade teve como objetivos estimular a comunicação corporal; desenvolver a empatia; fortalecer as relações interpessoais; e trabalhar a confiança mútua entre os participantes.

As atividades foram desenvolvidas em duplas e pequenos grupos. Em um primeiro momento, propôs-se o diálogo rítmico em duplas, no qual dois participantes se comunicavam exclusivamente por meio de padrões rítmicos e movimentos corporais, sem utilizar a fala. Em seguida, os grupos construíram coletivamente sequências rítmicas que foram apresentadas para os demais. Por fim, foi realizada uma atividade de confiança, na qual um estudante guiava o colega por movimentos sem recorrer à linguagem verbal.

Neste momento de atividade musical, observou-se maior participação de estudantes que nas atividades anteriores demonstravam timidez ou menor envolvimento nas propostas coletivas. Verificaram-se atitudes de colaboração e apoio entre os participantes, com alguns assumindo papéis de liderança positiva nas atividades em grupo. A dinâmica de comunicação não verbal mostrou-se especialmente significativa, pois exigiu atenção ao outro, leitura de gestos e movimentos, e construção de sentidos por meio do corpo.

Durante o momento de interação e de feedback, os estudantes destacaram aspectos relacionados à cooperação e à empatia. O Aluno F comentou: “Eu percebi que precisava prestar atenção no colega para entender o que ele queria fazer”. Já o Aluno G afirmou: “Foi interessante conseguir se comunicar sem falar nada”. Esses relatos demonstram a importância da comunicação corporal e da atenção ao outro durante as atividades. Os alunos destacaram a importância de auxiliar os colegas, de aprender com o grupo e de perceber que é possível comunicar intenções e sentimentos sem o uso da palavra. Observou-se desenvolvimento da percepção espacial e do controle corporal, bem como fortalecimento dos vínculos afetivos e da empatia entre os estudantes.

A quinta atividade teve como objetivos integrar as aprendizagens construídas ao longo do protocolo; consolidar habilidades corporais e rítmicas; promover a reflexão sobre o processo vivenciado; e estimular o autoconhecimento.

A sessão final foi organizada como uma vivência integradora, articulando elementos trabalhados nas quatro sessões anteriores: percepção corporal, eco rítmico, percussão corporal, criação coletiva e comunicação não verbal. Os participantes foram convidados a construir coletivamente uma composição corporal e rítmica, integrando movimentos, ritmos e formas de expressão desenvolvidos ao longo do protocolo. Ao final, foi realizada uma roda de conversa de encerramento, com espaço para reflexão sobre o processo vivenciado, as conquistas individuais e coletivas, e as percepções acerca da integração entre música, corpo e emoção.

Observou-se evolução significativa na participação da maioria dos estudantes ao longo do protocolo, especialmente entre aqueles que nas primeiras sessões apresentavam comportamentos de retraimento ou insegurança. Na sessão

final, o grupo demonstrou maior coesão, confiança e engajamento, com participação ativa na construção da composição coletiva. Verificou-se que os estudantes foram capazes de integrar os diferentes elementos aprendidos — percepção corporal, ritmo, expressão emocional, cooperação e comunicação não verbal — de maneira mais autônoma e fluida.

Na roda de encerramento, os estudantes compartilharam reflexões sobre a experiência. O Aluno C pediu a palavra e declarou: “No começo eu tinha vergonha, mas depois fui me soltando”. O Aluno H afirmou: “Aprendi que dá para fazer música usando o corpo”. Já o Aluno I destacou: “Gostei porque todo mundo participava junto”. Estas falas dos discentes sintetizam percepções observadas ao longo da intervenção e reforçam o potencial das atividades para favorecer o engajamento e a expressão dos participantes. Os participantes mencionaram ter desenvolvido maior confiança para participar das atividades, ter aprendido que o corpo pode expressar sentimentos e produzir música, e ter apreciado o trabalho em grupo como espaço de criação coletiva. Esses depoimentos estão alinhados às observações registradas durante as sessões e ajudam a compreender como os participantes perceberam sua própria evolução ao longo do processo. Isso foi possível pela dinâmica que a Educação Musical Psicoterapêutica traz em sua essência de aplicação.

4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos da pesquisa foi realizada com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), buscando identificar categorias temáticas recorrentes nos relatos dos estudantes, nas observações das sessões e nos registros do diário de campo. Os resultados não têm a pretensão de generalização estatística, mas buscam compreender os indícios de desenvolvimento observados durante a experiência pedagógica.

No que se refere à percepção rítmica e ao conhecimento musical, as respostas iniciais revelaram compreensões empíricas e afetivas sobre música e ritmo. Durante a sessão de eco rítmico, percussão corporal e criação coletiva, observou-se maior envolvimento dos estudantes com as atividades propostas. Esse resultado pode ser exemplificado pela fala do Aluno C, que era o mais participativo: “Antes eu só ouvia música, agora percebo melhor os ritmos”. Embora se trate de uma percepção individual, ela ilustra a ampliação da consciência rítmica observada durante a intervenção. Esses achados dialogam com Dalcroze (1921), ao considerar o ritmo como elemento fundamental para a organização do movimento corporal e da percepção musical.

Em relação à consciência corporal e à coordenação motora, as atividades de caminhada consciente, percussão corporal e sincronização coletiva exigiram progressivamente maior controle motor e atenção compartilhada. No decorrer do processo, observou-se melhor adaptação do grupo às sequências corporais e rítmicas, aproximando-se das contribuições de Camargo (1994), que destaca a relação entre música e movimento como dimensões integradas no processo educativo.

No campo da regulação emocional e da autoestima, ponto chave da abordagem da Educação Musical Psicoterapêutica, os relatos dos estudantes sugeriram que as atividades contribuíram para maior percepção das emoções e fortaleci-

mento da autoconfiança. Participantes que inicialmente demonstravam timidez passaram a se envolver de modo mais ativo nas propostas. Nessa perspectiva, a EMP, conforme discutida por Sousa (2020), pode ser compreendida como uma possibilidade de mediação pedagógica que favorece a expressão emocional e o desenvolvimento socioafetivo dos estudantes. Embora a proposta deste estudo não se configure como Musicoterapia, Bruscia (2000) destaca que as experiências musicais podem favorecer processos de expressão emocional e autoconhecimento, aspectos também observados durante a intervenção.

Quanto à interação social e à cooperação, as atividades em duplas, pequenos grupos e coletivos favoreceram escuta, atenção ao outro e colaboração. Foram percebidos indícios de maior integração entre os estudantes ao longo das sessões. Esses dados dialogam com Goleman (1995), ao considerar que experiências que envolvem expressão emocional e cooperação podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Por fim, no campo da expressão criativa e da autonomia, a proposta de criação de movimentos e sequências rítmicas próprias favoreceu o protagonismo dos participantes, que deixaram de apenas reproduzir comandos e passaram a elaborar formas pessoais de expressão corporal e rítmica. Swanwick (2003) destaca que a aprendizagem musical torna-se mais significativa quando os estudantes participam ativamente dos processos de criação, interpretação e apreciação música. Esse resultado aproxima-se das reflexões de Gainza (1988), ao defender que a Educação Musical favorece a criatividade, a espontaneidade e a construção da autonomia dos sujeitos por meio da vivência musical. A autonomia também foi percebida na maior disponibilidade para participar, conduzir sequências e colaborar com os colegas, sugerindo que a articulação entre EMP e Educação Física pode favorecer práticas pedagógicas mais participativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados coletados das cinco sessões de intervenção pedagógica, foi possível concluir que a integração entre Educação Musical Psicoterapêutica e Educação Física constituiu uma abordagem eficaz e inovadora para o desenvolvimento integral de estudantes do Ensino Médio em contexto de escola de tempo integral.

Os resultados evidenciaram avanços em múltiplas dimensões: ampliação da consciência corporal, desenvolvimento da percepção rítmica, melhora na coordenação motora, fortalecimento da autoestima e da autoconfiança, redução da timidez, fortalecimento das relações interpessoais e maior capacidade de expressão emocional por meio do corpo e da música.

A análise inicial revelou que os estudantes, ainda sem formação musical formal, já utilizavam a música intuitivamente como ferramenta de regulação emocional, o que demonstrou a pertinência da proposta e a receptividade dos participantes. No decorrer das atividades de educação musical, essa relação foi aprofundada e sistematizada, permitindo que os alunos desenvolvessem maior consciência sobre as conexões entre corpo, emoção e música.

Os relatos dos participantes dentro do processo de intervenção constituíram evidências qualitativas fundamentais para a compreensão dos efeitos da

intervenção, sintetizando o impacto das práticas sobre o desenvolvimento socioemocional e motor do grupo.

Este trabalho reafirma a importância de abordagens pedagógicas interdisciplinares que considerem o aluno em sua totalidade, articulando corpo, mente e emoções. A EMP, ao ser integrada às práticas da Educação Física, demonstrou potencial transformador no contexto da escola de tempo integral, corroborando as contribuições teóricas de Sousa (2020), Beck (2013), Dalcroze (1921), Camargo (1994), Gainza (1988) e Goleman (1995).

Embora os resultados tenham evidenciado contribuições relevantes da Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) para o desenvolvimento dos estudantes, esta pesquisa apresenta algumas limitações. O estudo foi realizado em uma única escola de tempo integral, com um número reduzido de participantes e durante um período limitado de intervenção, o que não permite generalizar os resultados para outros contextos educacionais. Além disso, por se tratar de uma pesquisa qualitativa de intervenção, as análises refletem as experiências vivenciadas no contexto investigado, podendo sofrer influência das características específicas da turma e da atuação do pesquisador.

A partir da identificação dessas limitações, sugere-se, como desdobramento desta pesquisa, a ampliação do protocolo de intervenção para outras turmas e contextos escolares, bem como o desenvolvimento de estudos longitudinais que permitam avaliar os efeitos de longo prazo da Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) no desenvolvimento integral dos estudantes. Recomenda-se, ainda, a realização de pesquisas com amostras maiores e em diferentes realidades educacionais, possibilitando ampliar a compreensão sobre os impactos dessa proposta pedagógica.

Para analisar de forma sistemática os impactos das atividades musicais desenvolvidas, foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário diagnóstico inicial, composto por 18 perguntas, e uma avaliação final, composta por 20 perguntas. A partir desses instrumentos, buscou-se compreender não apenas o perfil dos estudantes, mas também os efeitos das práticas musicais em diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Para garantir maior clareza e objetividade na apresentação dos resultados, os dados foram organizados em tabelas temáticas, cada uma correspondendo a uma categoria de análise previamente definida. Essa estrutura permite visualizar de maneira sintética e comparativa os avanços observados em aspectos como percepção rítmica, consciência corporal, regulação emocional, interação social e expressão criativa.

As tabelas a seguir apresentam os principais resultados obtidos, distribuídos conforme as categorias de análise:

Tabela 1 – Perfil inicial dos estudantes (questionário diagnóstico).

Tabela 2 – Percepção rítmica e conhecimento musical.

Tabela 3 – Consciência corporal e coordenação motora.

Tabela 4 – Regulação emocional e autoestima.

Tabela 5 – Interação social e cooperação.

Tabela 6 – Expressão criativa e autonomia.

Tabela 1 – Perfil inicial dos estudantes (questionário diagnóstico)

Indicador	Estudantes (n)	%
Já tiveram contato prévio com música	9	64,3
Participaram de atividades rítmicas na escola	8	57,1
Relataram dificuldades de coordenação motora	6	42,9
Utilizavam música em momentos de lazer	12	85,7

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários diagnósticos, da avaliação final e dos registros das sessões de intervenção (2026).

Tabela 2 – Percepção rítmica e conhecimento musical

Indicador	Estudantes (n)	%
Demonstraram conhecimento empírico sobre ritmo	11	78,6
Conseguem acompanhar música com palmas	12	85,7
Já ouviram falar de figuras musicais	10	71,4
Conheciam formalmente teoria musical	04	28,6

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários diagnósticos, da avaliação final e dos registros das sessões de intervenção (2026).

Tabela 3 – Consciência corporal e coordenação motora

Indicador	Estudantes (n)	%
Relataram melhora na coordenação motora	12	85,7
Demonstraram maior percepção corporal	13	92,9

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários diagnósticos, da avaliação final e dos registros das sessões de intervenção (2026).

Tabela 4 – Regulação emocional e autoestima

Indicador	Estudantes (n)	%
Conseguem perceber quando estão nervosos/ansiosos	11	78,6
Utilizavam música como estratégia de regulação	12	85,7
Relataram aumento da autoconfiança e autoestima	12	85,7

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários diagnósticos, da avaliação final e dos registros das sessões de intervenção (2026).

Tabela 5 – Interação social e cooperação

Indicador	Estudantes (n)	%
Demonstraram melhora na interação com colegas	13	92,9
Participaram das atividades cooperativas	13	92,9

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários diagnósticos, da avaliação final e dos registros das sessões de intervenção (2026).

Tabela 6 – Expressão criativa e autonomia

Indicador	Estudantes (n)	%
Criaram sequências rítmicas próprias	12	85,7
Manifestaram protagonismo nas atividades	11	78,6
Gostariam de continuar participando	14	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários diagnósticos, da avaliação final e dos registros das sessões de intervenção (2026).

Embora esta pesquisa tenha adotado abordagem qualitativa, a sistematiza-

ção dos resultados dos questionários em frequências absolutas e relativas permitiu visualizar a distribuição das respostas dos participantes. Observa-se que os maiores percentuais concentram-se nas categorias relacionadas à percepção corporal, interação social, coordenação motora e aceitação da proposta pedagógica, corroborando as evidências obtidas por meio das observações, dos diários de campo e dos relatos dos estudantes. Os dados quantitativos não possuem finalidade inferencial, mas complementam a análise qualitativa ao demonstrar, de forma descritiva, a predominância das percepções registradas pelos 14 participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECK, Judith S. **Terapia cognitivo-comportamental**: teoria e prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade:** a educação física na escola brasileira de 1° e 2° graus. São Paulo: Movimento, 1991.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Joseni Marlei Paula. **Elementos musicais a serem abordados na formação profissional em Educação Física.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CAMARGO, Maria Lígia Marcondes de. **Música/movimento**: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na Educação Física. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

DALCROZE, Émile Jaques. **Rhythm, music and education**. Tradução de Harold F. Rubinstein. New York: G. P. Putnam's Sons, 1921.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Delimitando os conteúdos da cultura corporal que correspondem à área de Educação Física.** Conexões, Campinas, v. 1, n. 1, p. 39-54, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Cleiton Jadson Menezes dos. **A educação musical terapêutica aliada à musicoterapia**: contribuições para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2025.

SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de. **A educação musical como instrumento complementar no processo de avaliação psicológica.** Revista Especialize, Goiânia: IPOG, 2018.

SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de. **Arte-educação em psicologia**: a educação musical no tra-

tamento de depressão e/ou ansiedade. 2020. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de; BELFORT, Vanessa Marques Ataide. **Educação musical e musicalização como mecanismos de bem-estar emocional para idosos**: um relato de experiência no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos em Paço do Lumiar-MA. Revista DELOS, Curitiba, v. 17, n. 61, p. 1-22, 2024.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Manual para normalização de trabalhos acadêmicos**. São Luís: UEMA, 2024.

Capítulo 4

A EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DA CRIANÇA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tayná Cristina Andrade da Silva
Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

1 INTRODUÇÃO

Falar e se comunicar é o momento mais aguardado pela família que tem uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso porque a linguagem oral é o meio mais comum de expressar os sentimentos, as emoções e os desejos do ser humano.

É na infância que o cérebro da criança desempenha bastante conexões entre os neurônios, o que gera as sinapses, as quais são cruciais para o desenvolvimento da linguagem oral. Dessa forma o aprender a falar permite a construção de consciência sobre papéis e assumir condutas" (Williams; Denucci, 2021), bem como a liberdade de expressão e comunicação. Assim as mudanças que ocorrem na infância são importantes para reger uma vida inteira, os estímulos recebidos provenientes do ambiente, do mundo em que a criança vive desperta uma janela de oportunidade para o aprendizado.

Entretanto alguns fatores podem ocasionar o atraso no desenvolvimento da linguagem oral e na estrutura emocional sendo um deles o TEA. O autismo se transformou num alerta de saúde e nos últimos anos a repercussão dos casos tem chamado atenção, pois crianças com TEA podem ter comprometimento variados, mas a implacabilidade desses, pode ser visível no desenvolvimento da linguagem oral que se caracteriza tardiamente.

Nesse cenário, a música é reconhecida por seus efeitos terapêuticos, proporciona um espaço abundante para a manifestação das emoções, a interação social e o estímulo das capacidades cognitivas (Sousa; Belfort, 2024). Assim sendo. a música pode ser uma forte aliada para ajudar no processo do desenvolvimento da linguagem oral, tendo em vista que ela atinge ambos os hemisférios cerebrais e não apenas é analisada, mas também modifica o funcionamento cerebral proporcionando estímulos nos neurônios (Souza; Barros, 2016).

A interrelação entre música e desenvolvimento da linguagem é descrita no campo de pesquisa acadêmica e clínica como eficaz, entretanto tal abordagem

é muito difundida por meio da musicoterapia. Todavia, a Educação Musical caminha lado a lado com o processo terapêutico e educacional, pois se importa com o desenvolvimento integral do ser humano e valoriza por meio do Educador Psicoterapeuta a promoção do ensino musical como uma forma de cuidado e um meio para o aprimoramento do desenvolvimento humano (Almeida; Campos, 2013 *apud* Sousa, 2018).

A Educação Musical é um meio que pode proporcionar oportunidades de aprendizado na infância. Ela permite a criança se comunicar, explorar, improvisar e criar, contribuindo para o desenvolvimento pleno do indivíduo por meio dos sons, brincadeiras, elementos lúdicos e instrumentos musicais (Gomes, 2014).

A escolha dessa pesquisa no campo de Educação Musical se dá pela crença de que a Educação Musical voltada para a prática Psicoterapêutica proporciona o bem-estar, o desenvolvimento humano cognitivo, de linguagem e a rearmonização emocional, pois Sousa (2020) pontua que a Educação Musical está ganhando cada vez mais espaço frente à temática do desenvolvimento humano, haja vista que ensinar música contribui para a ampliação da percepção do indivíduo, em relação à sua realidade e também promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, expressivas e motoras. Além disso, é evidente que práticas musicais, como o canto, a fala ritmada e a escuta ativa, fortalecem o progresso da linguagem.

Este artigo tem como objetivo, investigar como a Educação Musical Psicoterapêutica (Sousa, 2018) pode ajudar no processo de desenvolvimento da linguagem oral na Terapia de Linguagem Infantil (TLI), uma vez que a autora deste trabalho é fonoaudióloga e já possui prática na aplicação da TLI.

Trata-se de um Relato de Experiência com uma criança de quatro anos de idade com TEA, que atendido em domicílio participou de atividades de Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) aliada à Terapia de Linguagem Fonoaudiológica (TLF).

Neste artigo não é prioridade abordar sobre a temática do TEA, pois este não é a temática central, também não é um estudo de caso. Este trabalho é de caráter qualitativo e está dividido em duas partes sendo a primeira a Pesquisa Bibliográfica, que é importante para fundamentar a base teórica e na segunda parte trata-se de um Relato de Experiência.

Este trabalho dialoga com a autora da Teoria EMP, a professora doutora, Maria Jucilene Silva Guida de Sousa (2018, 2020), sendo a EMP, o referencial teórico principal, ou seja, o que fundamenta a pesquisa, assim como os autores que abordam a Educação Musical, a Linguagem Oral e a terapia de Linguagem Infantil.

O artigo está organizado em três capítulos, sendo estes: a introdução como primeiro capítulo, a Educação Musical Psicoterapêutica aliada à Terapia de Linguagem como segundo capítulo e a descrição das atividades de educação musical psicoterapêutica na terapia de linguagem fonoaudiológica como terceiro e último capítulo.

2 A EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA ALIADA À TERAPIA DE LINGUAGEM

"Os primeiros anos de vida constituem um período de extrema importância no que diz respeito ao desenvolvimento dos aspectos emocionais, psicomotores, e cognitivos do ser humano" (Maia, 2016, p. 36). A linguagem oral é um marco histórico desse processo na vida da criança, pois significa que a maturação da mente, do intelecto e a imaginação estão sendo alcançadas (Williams; Denucci, 2021).

Almeida *et al.* (2010 *apud* Williams; Denucci, 2021) enfatizam que o desenvolvimento da linguagem oral preconiza a maturação cerebral, o desenvolvimento físico, e as habilidades que são relacionadas ao comportamento cognitivo como a memória, percepção e atenção; aspecto social, afetivo e emocional. Assim a linguagem oral é a forma essencial de expressão e comunicação e por meio dela o ser humano manterá o seu papel comunicador, pois a linguagem é o veiculo de comunicação mais usado no mundo, composta pela compreensão e expressão que o ser humano tem em relação ao seu meio (Stuchi *et al.,* 2013 *apud* Alves *et al.,* 2014).

Para desenvolver a linguagem oral, a criança necessita primeiramente se relacionar por habilidades comunicativas, que estão presentes desde o seu nascimento, como: a interação do olhar (ter contato visual), do choro, do gesto e a discriminação dos sons e da voz (Prates; Martins, 2011) e, além disso:

> As crianças, antes mesmo de desenvolver a fala, já se comunicam por meio de gestos e expressões faciais, essa forma de comunicação é entendida pelas pessoas que estão ao seu redor, uma forma de comunicação, ou seja, antes de desenvolver sua fala, as crianças têm a habilidade de entender e compreender, da sua maneira, o que acontece a seu redor, o bebê observa os que estão ao redor e começa a imitá-los com a intenção de se comunicar (Morgado, 2013 *apud* Nunes; Sousa, 2020, p. 7).

O desenvolvimento da linguagem oral carece também segundo Williams e Denucci (2021) da apropriação dos componentes da linguagem que são: a forma, o uso e o conteúdo, essenciais para a organização linguística do ser humano. Os autores descrevem que a forma está relacionada com os sons da fala, o conteúdo com o significado das palavras e frases e o uso é o emprego da língua no meio social, ou seja, antes que se torne oralidade é necessário primeiramente que a criança consiga contextualizar esses componentes, que são provenientes de um meio interativo e comunicador, mas que pode se buscar também pelo "[...] uso das artes, da cultura, da informação, da educação, do mundo" (Williams; Denucci, 2021, p. 18).

É nesse contexto que a música assume um papel importante na vida de uma criança desde muito cedo, não só pelo fato de exacerbar sensações e reações que ela incita nas pessoas, mas também por oportunizar o estímulo, a interação e o aprendizado de habilidades durante o seu crescimento (Melo, 2009 *apud* Pinto, 2009).

De acordo com Pinto (2009, p. 4) "[...] em condições normais no ser humano, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental", e a música pode aprimorar o sistema auditivo visto que a mesma é percebida pelo

ouvido e ainda, pode desempenhar um papel reforçador durante esse período de vida, pois sua funcionalidade abrange os dois hemisférios cerebrais principalmente o da linguagem e da fala e, além disso, coopera na plasticidade cerebral contribuindo para o desenvolvimento neurológico.

Os recém-nascidos, por exemplo, possuem uma resposta límbica ao estímulo musical, quando percebem o tom da voz da mãe, sua altura e intensidade, e a partir dos 6 meses de vida, os bebês já conseguem distinguir melodias e se identificar com determinados tipos de som. Com 3 anos, a criança já consegue reconhecer e explorar os contrastes de intensidade, altura, timbre e duração, e sente prazer pelo som produzido por si mesmo. E com 5 a 7 anos, a mesma já consegue definir nuances harmônicas e tonais (Canos-Campos, 2017 *apud* Denucci *et al.*, 2021, p. 84348).

Concordando com essa afirmação, Ilari (2003) ressalta que o bebê inserido num contexto que interage com a música por meio da dança e do canto mediado pela ação dos pais, tende a ajudar no desenvolvimento da linguagem, da afetividade, da socialização e no aprendizado musical, uma vez que a música "[...] é um tipo de linguagem que visa comunicar, evocar, e reforçar várias emoções" (Canos-Campos, 2017 *apud* Denucci *et al.,* 2021, p. 84344).

Nessa perspectiva todos esses atributos não são visíveis apenas quando a criança é um bebê, mas durante todas as etapas de vida, o que nos leva a compreender que quanto mais cedo à criança estiver cercada pelo estímulo musical melhor será seu desempenho cognitivo e de linguagem oral o que para tanto seria importante como diz Pinto (2009, p. 8) "[...] a Educação Musical deveria ser oferecida o mais cedo possível, tendo a possibilidade de desenvolver a estrutura cognitiva como o emocional, social e a habilidade musical".

A prática musical pode ser apontada como uma das formas de se melhorar aspectos da audição e do processamento auditivo e pode ser considerada como um fator de proteção em relação a distúrbios do desenvolvimento da fala e linguagem. A prática musical possui por si só grande valor cultural e artístico, mas, além disso, oferece suporte para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, o que agrega valor ao seu aprendizado (Mendonça; Lemos, 2010, p. 56).

As atividades musicais envolvendo o canto, o uso de instrumentos, ou o ritmo podem fornecer aspectos afetivos como o contato visual, contato corporal e a entonação da fala. Essas habilidades são de suma importância para o desenvolvimento da linguagem oral, da audição, do estado emocional e da cognição (Pinto, 2009).

Assim a Educação Musical, mesmo que indiretamente pode despertar o desenvolvimento da linguagem oral de uma criança, tendo em vista que "[...] a música tem atuação fundamental no incentivo das funções de emissão oral – expressão fonética, trabalhando as funções semânticas, pragmáticas na estruturação do discurso, demonstrando efeitos positivos" (Alves, 2019 *apud* Almeida, 2021, p. 21), e ademais "[...] tem a capacidade de ampliar seu vocabulário, uma vez que por meio da música ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras" (Pinto, 2009, p. 05).

Nesse processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem desempenha o papel principal na forma de como a criança vai pensar, pois ela é um dos componentes cognitivos que organiza e interage o pensamento humano (Moussinho *et al.,* 2008), da mesma forma a Educação Musical pode ser uma aliada no processo

de construção do pensamento da criança considerando o que Ilari (2003, p. 15) ressalta, quanto ao fazer musical na infância, que proporciona "[...] o controle de atenção, de memória, de orientação espacial, de ordenação sequencial, motor e de pensamento".

Nesse contexto, é possível compreender que o comprometimento no desenvolvimento da linguagem oral certamente acarreta malefícios, como a dificuldade para se expressar, se comunicar, e até mesmo dificultar a reação de uma criança em demonstrar as emoções, tendo em vista que a Educação Musical desempenha um papel no desenvolvimento humano, Sousa (2020) inseriu dentro da prática Psicoterapêutica o uso da Educação Musical de maneira a auxiliar na recuperação de pacientes/clientes com depressão e ansiedade, esta autora descreve que a Educação Musical foi benéfica na ajuda ao restabelecimento da saúde cognitiva, comportamental e mental de pessoas.

Sousa (2018) afirma que a Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) tende a ser completa e pode ser aplicada antes da intervenção, ainda no processo de entrevista inicial e depois ser usada na intervenção. Ressalta que as atividades propostas visam se adequar de acordo com as necessidades do ser humano podendo estar voltadas no canto, no ritmo, na voz e demais outras. Assim considera-se que a EMP pode ser importante também para a Terapia de Linguagem Infantil, pois durante o processo de intervenção, a música pode ser inserida na prática terapêutica visando à criação de novas ideias para proporcionar o aprendizado.

Dessa forma, a Educação Musical Psicoterapêutica pode assumir um papel facilitador e potencializador na Terapia de Linguagem Infantil e se tornar uma aliada importante nesse processo, tendo em vista que de acordo com Sousa (2020) a Educação Musical Psicoterapêutica visa à promoção do bem-estar do paciente/cliente que também é objetivo da terapia de linguagem "[...] auxiliar na qualidade de vida e nos agravos da saúde" (Almeida, 2021, p. 12).

A Educação Musical Psicoterapêutica, além do mais, pode assumir o papel de reorganização, não apenas do pensamento da criança, mas também dos aspectos emocionais e cognitivos, pois além de ter como base a Educação Musical, que já proporciona inúmeros benefícios, também como os pressupostos de algumas teorias, como por exemplo, a Teoria Cognitiva Comportamental, que dialoga com alguns efeitos do fazer musical na vida da criança bem como: o processo de desenvolvimento cognitivo, comportamental e social.

Sendo assim, o aprendizado musical é geralmente relacionado com a promoção de aperfeiçoar a habilidade verbal, as funções superiores ditas executivas, a capacidade linguística e também as funções motoras, todavia a música pode desempenhar no ser humano através do ensino inúmeras possibilidades, pois sua exploração pode ser de maneira diversificada quando se trata do potencial humano (Cogo-Moreira, 2012 *apud* Sousa, 2020).

É importante utilizar a EMP com crianças, que estão em desenvolvimento da linguagem oral, ou que apresentam intercorrências nesse percurso, como as que possuem TEA dado que a música vai muito além do que ouvimos quando se trata da competência humana.

No próximo capítulo, será discutido sobre o que é a Educação Musical Psicoterapêutica tendo em vista que ela é crucial para o desenvolvimento dessa pesquisa.

2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA (EMP)

A Educação Musical Psicoterapêutica é um termo empregado por Sousa desde o ano de 2018, que utiliza princípios da Educação Musical e da Psicoterapia, com o objetivo de "[...] unir aspectos da construção do conhecimento humano e o desenvolvimento de habilidades em Educação Musical, no alcance de rearmonização emocional, de acordo com as necessidades de cada indivíduo" (Sousa, 2020, p. 42).

Na EMP o profissional habilitado a executá-la é conhecido como educador musical-psicoterapeuta, que possui conhecimento na área da Psicologia/Psicopedagogia e na área da Educação Musical onde o propósito está centrado em trabalhar o conhecimento e aspectos musicais, podendo promover a prevenção e o desenvolvimento integral do indivíduo (Almeida; Campos, 2013 apud Sousa, 2018). O educador musical sob a supervisão do profissional de Psicologia ou Psicopedagogia também é impreterível no exercício prático de aplicação da EMP. Todavia, o educador musical não poderá aplicar a EMP se não for habilitado em Psicologia ou Psicopedagogia ou sem a supervisão destes profissionais.

Sendo assim, é de suma importância discorrer sobre as nuances e inter-relações entre a Educação Musical Psicoterapêutica e a Musicoterapia, visto que a Musicoterapia é o termo mais conhecido quando se trata do aspecto da saúde e música. Mesmo que ambas mantenham uma interdependência, a prática da Educação Musical Psicoterapêutica ainda não é tão comum, todavia tem sido cada vez mais pesquisada e desenvolvida no ambiente clínico. De acordo com Sousa (2020, p. 17):

> Nas últimas décadas é possível encontrar significativas pesquisas, tais como Silva Junior (2008), Taylor (2006), incitando a importância da inserção da Educação Musical em diferentes cenários da convivência humana, visando ao aumento qualidade de vida, especialmente no contexto da saúde, a saber: hospitais, clínicas terapêuticas, psicoterapêuticas e psicopedagógicas.

De acordo com Bruscia (2000 *apud* Louro, 2021) a Musicoterapia é um processo planejado e movido a métodos com foco na relação do paciente com a música, e objetiva a reabilitação do indivíduo. Já a Educação Musical inclina-se para o desenvolvimento das habilidades psíquicas, cognitivas e motoras por meio do exercício da prática auditiva, do desempenho instrumental e da estética musical.

Na EMP, Sousa (2018) refere-se que o aprendizado da música visa impulsionar o desenvolvimento cognitivo, social e o emocional independente da idade e potencializa a saúde humana. Apesar das diferenças dessas abordagens é possível observar que através delas a música possui um poder reabilitador. Ao passo que a Musicoterapia se preocupa diretamente com a cura, a Educação Musical Psicoterapêutica promove por meio do aprendizado musical o bem-estar ou a cura cognitiva (Sousa, 2020).

O gosto musical e a criatividade são de suma importância também na EMP e na Musicoterapia, em que ocorre a mediação por meio das necessidades dos clientes/paciente. Mas, na Educação Musical Psicoterapêutica Sousa (2018) relata que esta, pode ser usada também na avaliação psicológica, pois investiga prejuízos, tanto no cognitivo quanto no comportamento humano. Neste sentido a

Educação Musical Terapêutica aborda:

> Uma prática onde o aprendizado musical e o processo terapêutico caminham juntos, no mesmo nível de importância, considerando que o desenvolvimento humano integral é o objetivo primeiro; onde técnicas de educação musical e da musicoterapia se complementam; onde relação terapeuta e paciente se equipara-se a relação professor aluno considerando que o sujeito aprende sentindo e sente aprendendo, ou seja, o aprendizado é norteado pelo afeto e vice versa, independente de ter ou não algum tipo de deficiência (Passarini *et al.,* 2012, p. 142).

É possível observar nas palavras de Sousa (2018, p. 4) que "[...] toda prática de Educação Musical Psicoterapêutica contém musicoterapia, embora nem sempre a recíproca seja verdadeira" e por isso há interdependência entre as duas, isto é, ambas se ajustam para a harmonia do desenvolvimento integral humano e "[...] isso pode ser explicado pelo fato de que qualquer atividade musical como, por exemplo, compor, executar um instrumento ou somente apreciar um excerto musical, envolve os dois hemisférios cerebrais" (Sousa, 2020, p. 18).

Por isso, na atual pesquisa será valorizado no processo de intervenção o uso da EMP, tendo em vista que a mesma tem assumido um papel importante no desenvolvimento humano, pois ensinar através do aprendizado de música estimula a compreensão e o entendimento do ser humano em relação a sua existência e desenvolve a cognição e expressão (Sousa, 2020).

Contudo, se faz necessário complementar esse aparato bibliográfico relacionando a Educação Musical Psicoterapêutica com a Terapia de Linguagem infantil, o que será discorrido no próximo tópico.

2.2 RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA E TERAPIA DE LINGUAGEM

Como visto, a EMP contribui para o desenvolvimento humano nos seus aspectos cognitivo, social, afetivo e emocional, por meio do aprendizado de técnicas musicais. Igualmente, na Fonoterapia ou Terapia de Linguagem como popularmente é conhecida, também para muitos efeitos ajuda no desenvolvimento do ser humano. A Terapia de Linguagem Infantil "[...] visa não somente o bem-estar, mas também enfatiza os aspectos comunicativos, interacionais e cognitivos" (Guarnieri, 2016, p. 45), e também "[...] tem como finalidade o desenvolvimento e o aprimoramento da linguagem, seja verbal, ou não verbal" (Almeida, 2021, p. 16).

Neste tópico usa-se os termos "Terapia de Linguagem", "Terapia de Linguagem com Crianças" ou "Terapia de Linguagem Infantil" tendo em vista que a pesquisa é realizada com esse público.

Na Terapia de Linguagem Infantil "[...] ocorre uma série de ações, que envolvem tanto a seleção como a indicação e aplicação de métodos, técnicas e procedimentos terapêuticos, adequados e pertinentes às necessidade dos pacientes" (Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2007), o que também é visto na Educação Musical Psicoterapêutica, pois Sousa (2020, p. 40) relata que faz uso de aplicação de técnicas durante sua pesquisa com pacientes/clientes depressivos e ansiosos

e cita a "[...] analise clínica psicoterapêutica (psicólogos), análise clínica psicopedagógica (psicopedagogo), e a analise clínica em Educação Musical Psicoterapêutica (Educador Musical + profissional psicopedagogo ou psicólogo)" como técnicas específicas.

O procedimento terapêutico na Terapia de Linguagem se dá após a entrevista com os pais do paciente, assim como na atribuição da Educação Musical Psicoterapêutica, que primeiramente o cliente/paciente passa por um processo de entrevista ou anamnese. No processo de avaliação do paciente que é encaminhado para a Terapia de Linguagem, o lúdico sempre está presente: "[...] optamos por propostas em que a atividade lúdica seja privilegiada [...] para tal, utilizamos brincadeiras espontâneas e com regras" (Perissinoto, 2003, p. 48), concordando com essa afirmação, Nunes e Souza (2020) relatam que o lúdico permite avaliar o estado mental e simbólico da criança, tal como seu estado emocional e seus pensamentos, algo que também é notado no trabalho de Sousa (2018) onde descreve que durante o processo de avaliação psicológica clínica em que faz uso da Educação Musical Psicoterapêutica, investe também na ludicidade, com o uso de atividades musicais como o canto e o ritmo.

Outro aspecto de utilização na Educação Musical Psicoterapêutica e na Terapia de Linguagem durante a intervenção é o uso de atividades com o canto. Sousa (2020, p. 55) descreve que utilizou atividades de "[...] respiração, ritmo vocal e corporal, reconhecimento de notas musicais na partitura, vocalizes percepção musical, apreciação musical, canto e criação musical" dentre outras. Assim Licursi (2017 *apud* Denucci *et al.,* 2021, p. 84356) relata a importância de tais atividades na terapia:

> Ao direcionar a criança a se expressar através da música, podemos observar suas emoções naquele instante e constatarmos também a sua forma de organizar seus pensamentos e decidir a sua próxima ação para o que está sendo pedido na música (dança, movimentos específicos, ordens simples e complexas, imitações, entre outras). Notamos também sua capacidade de reter informações (memória, atenção e concentração), e sua habilidade de criar suas próprias histórias, ao reproduzirem suas próprias músicas e poemas, através do raciocínio lúdico direcionado.

A criação de música dentro do contexto clínico e lúdico provoca a exploração do meio em que a criança vive e direciona o seu desenvolvimento como ser social que desenvolve o senso crítico o entendimento e a expressão dos seus sentimentos e assim beneficiam a comunicação expressiva e receptiva (Denucci *et al.,* 2021).

Dessa maneira, Spohr (2016 *apud* Denucci *et al.,* 2021, p. 84357) declara que "ao propor a criança para criar suas músicas e poemas, se oferece a ela um campo novo para adquirir conhecimentos, bem como, para transmitir o que está sentindo a partir das criações". Assim, a música no desenvolvimento da linguagem oral influencia diretamente na comunicação em três aspectos: afetividade, articulação motora da fala e os órgãos fonoarticulatórios, aspectos trabalhados e desenvolvidos na terapia de linguagem infantil.

Cabe aqui ressaltar que na Terapia de Linguagem Infantil, o terapeuta "não é um especialista em música, e sim se utiliza a mesma como um facilitador, uma

estratégia promissora na reabilitação da comunicação", pois visa aproveitar na íntegra o que for preciso para favorecer o ser humano (Almeida, 2021, p. 15).

Tal afirmação nos leva a compreender que o uso da Educação Musical Psicoterapêutica pode resultar em uma parceria inovadora entre a Educação Musical com crianças na clínica fonoaudiológica, pois é possível observar que tal teoria se entrelaça com a Terapia de Linguagem Infantil, tendo em vista que as duas buscam de forma direta promover as habilidades cognitivas, expressivas, comunicativas na tentativa de melhorar e promover a saúde e o bem-estar do ser humano.

Tendo em vista todos os benefícios da Educação Musical Psicoterapêutica e sua interrelação com a Terapia de Linguagem, no próximo capítulo serão descritas as atividades de Educação Musical Psicoterapêutica construída para melhoria do desenvolvimento da linguagem oral de uma criança com quadro de TEA.

3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA E LINGUAGEM ORAL NA TERAPIA FONOAUDIOLÓGICA

3.1 PERFIL DO PACIENTE/CLIENTE

O nome da criança será abreviado, para preservar o direito de não identificação. D. L. M, 4 anos de idade, começou os atendimentos Fonoaudiológicos devido à queixa de atraso na fala. Com apenas um ano e meio de vida em meados do mês de novembro de 2021 foi diagnosticado com TEA nível de suporte II.

Trata-se de uma criança que está na Educação Infantil – creche três e que possui bom desempenho escolar nas atividades. De acordo com o relatório colhido na escola D. L. M. é uma criança que prefere atividades solitárias e breves interações. Não é agressivo e nem tão pouco ansioso, mas não tolera birra e chorões dos amigos e como possui dificuldade em se expressar verbalmente e demonstrar suas emoções, repreende os amigos com beliscão, apertos e mordidas. Ainda, apresenta boa coordenação motora fina, conhece cores, conta os números e vogais, mas possui dificuldade na atenção, concentração e organização do pensamento.

Na aplicação do protocolo avaliativo, a criança foi avaliada como um todo, ou seja, não somente a linguagem oral, mas seu desenvolvimento geral e foi observada dificuldade nas funções cognitivas bem como na expressão das emoções, persistência em continuar atividades simples e/ou complexas e dificuldade na atenção e concentração. Nas habilidades de linguagem possui dificuldades acentuadas nas funções comunicativas e na conversação, bem como: pedir um objeto, fazer perguntas, iniciar um diálogo, nomear objetos, fazer afirmações e negações, realizar imitação seja gestual ou verbal, desajuste na troca de turno durante a comunicação e interação (se precipita, não espera ou interrompe a mediadora) e dificuldade na intenção (vontade) de se comunicar.

Filho de músicos D. L. M. gosta de música como os pais e não possui ainda, um gosto específico. Em casa, quando o pai está tocando violão, a criança busca o instrumento meia lua e com este na mão, dança, reproduz gestos e canta. Inúmeras vezes a música é usada durante a comunicação estabelecendo uma conexão do seu pensamento, para expressar acontecimentos e relatos de fatos do dia a dia.

3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Primeiramente foram construídos dois protocolos, um de entrevista e outro de avaliação da linguagem oral infantil, bem como também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi preenchido na entrevista e esclarece à genitora como seria a aplicação da pesquisa. Esse momento foi proporcionado para ouvir o relato da mãe, com perguntas de caráter livre e dirigido sobre o desenvolvimento infantil da criança e o histórico da queixa. Ao concordar com os termos e orientações, os protocolos foram aplicados no ambiente domiciliar do paciente.

O protocolo qualitativo de avaliação da linguagem infantil foi aplicado de forma livre no intuito de interagir e obter dados avaliativos da criança. A criança foi colocada no quarto junto com a Fonoaudióloga, que apresentou à mesma uma caixa de miniatura de brinquedos, no intuito de haver interação e manipulação dos mesmos. Foi realizado dessa forma uma avaliação de observação para coletar dados e preencher o protocolo. Após finalizar o processo avaliativo foi construído um plano terapêutico em conjunto com a Psicoterapeuta e Educadora Musical. O plano foi elaborado de acordo com as dificuldades e alterações encontradas na observação.

Duas abordagens foram utilizadas, a de Sousa (2020) - Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), que faz uso de atividades de aprendizagem musical, tais como: o canto, o ritmo, os códigos musicais, a percepção e etc. Isso se conecta com o pensamento de Louro (2021) que se refere à importância da ludicidade no ensino de música com crianças, dando ênfase de que tal metodologia é importante ser trabalhada com crianças que possuem TEA. Para ela as atividades musicais lúdicas por meio de canções, danças, jogos, influenciam na aprendizagem e desenvolve o cognitivo, psicológico, a linguagem e o sistema motor. Além disso, o brincar terapêutico fonoaudiológico foi inserido, que une também a ludicidade e jogos.

A brincadeira terapêutica como método pode impulsionar o desenvolvimento cognitivo, a linguagem oral, a interação com outras pessoas, e o lado psicoafetivo de uma criança (Vendruscolo; Souza, 2015), além de que "[...] a estimulação do ambiente é muito importante no processo de aquisição da linguagem oral [...] Deste modo quanto mais se enriquece a linguagem da criança mais seu pensamento se torna ágil, sensível e pleno" (Gonçalves; Antônio, 2007, p. 89).

Assim, as intervenções de Educação Musical Psicoterapêutica aliada à Terapia de Linguagem foram realizadas no contexto naturalístico e interacionista, aonde os brinquedos, os jogos, o conhecimento prévio e as preferências da criança foram valorizadas, para promover a interação e desenvolver as atividades.

Foram construídas cinco atividades de caráter dirigido e adaptadas concordando mais uma vez com as palavras de Louro (2021, p. 74), que faz alusão sobre atividades com crianças que têm autismo "[...] pode ser que ele necessite de auxílio de figuras coladas na parede com pistas visuais dos passos, ou auxílio de algum amigo que faça a coreografia ao lado dele ou, então, otimização de alguns gestos ou passos". Cada atividade foi realizada com duração de 1h e ocorreu no turno vespertino durante encontros semanais no mês de dezembro de 2024.

As atividades foram construídas de acordo com o plano terapêutico, que objetivou a estimulação da linguagem oral e estrutura emocional da criança e acon-

teceram sob ministração da educadora musical em formação e fonoaudióloga, sob a supervisão e orientação da Psicoterapeuta, Psicóloga e Educadora Musical. Após duas semanas da aplicação das atividades foi enviado um questionário via *Google Forms* para a genitora responder. O questionário continha perguntas de múltipla escolha, mas também perguntas subjetivas.

3.3 RECURSOS PEDAGÓGICOS

Para cada atividade fez-se uso de materiais específicos, sendo necessária a confecção e adaptação de alguns:

Quadro 1 – Material

Atividade	Materiais
1ª atividade	Quebra-cabeça das emoções, pauta musical confeccionada com EVA, figuras de casas, fichas coloridas, foto da família, música "Qual emoção estou sentindo", instrumentos musicais xilofone, ganzá ovo, meia-lua, microfone.
2ª atividade	Quebra-cabeça das emoções, saco com figuras dos animais, dois microfones, música "Sinto o que sinto".
3ª atividade	Recipientes de EVA, cascalho, serragem, saco com animais da fazenda, brinquedo de montar dos animais, música "Seu Lobato", ganzá ovo, microfone.
4ª atividade	Quebra-cabeça das emoções, caixa de som, música "Qual emoção estou sentindo".
5ª atividade	Recipiente de plástico coberto com EVA, tambor surdo 16", desenho de animais e lápis de cor.

Fonte: Elaboração do próprio autor (2025).

3.4 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES E OBSERVAÇÃO

3.4.1 Primeira atividade: preparo psicológico com ênfase na estrutura emocional e construção do conhecimento musical e linguístico

Objetivo: Desenvolver a intenção comunicativa, habilidades conversacionais e análise da estrutura emocional.

Início: sentados ao chão, o terapeuta apresenta os instrumentos de xilofone, ganzá ovo e meia lua, a pauta musical confeccionada em EVA e o quebra cabeça das emoções.

Desenvolvimento: inicialmente foram dados 15 (quinze) minutos para a criança manipular e interagir com os materiais sem demanda terapêutica, ou seja, sem solicitação de uma ação ou função. Logo em seguida a mediadora começou a conduzir a atividade tocando o xilofone e cantando as notas musicais tendo em vista que a criança já estava familiarizada com os materiais. A criança começou a tocar o instrumento, nesse momento foi utilizada uma pista visual, a terapeuta levou a baqueta do xilofone próximo a sua boca para que a criança focasse no aprendizado do nome das notas, logo em seguida a mesma pôde

repeti-las, tal ação foi realizada de três a quatro vezes para internalizá-las, pois adiante seria necessário inserir na pauta musical as figuras das emoções. Foram apresentadas as quatro emoções primárias: alegria, raiva, medo e tristeza. Logo após foi explicado, pelas facilitadoras, o que são as emoções com exemplos do dia a dia da criança, ex.: "D. fica triste quando a mamãe não vai buscá-lo na escola", após as explicações a criança e a mediadora educadora musical em formação, juntamente com a psicóloga, realizaram a imitação da emoção e montaram o quebra cabeça das emoções. Seguiu-se esse raciocínio até finalizar todas as emoções. No segundo momento foi cantada e ensinada a música "qual emoção estou sentindo" e a criança acompanhou cantando com um microfone e tocando o xilofone. Em cada momento de evocação de um objeto, ou durante o canto foi aplicado uma pista multissensorial onde a criança era direcionada a olhar para a boca do terapeuta no sentido de executar e chamar sua atenção para pronunciar o que era solicitado.

Assim, foi utilizado a pauta musical para realização da associação entre nota musical e emoções. A criança colocava cada emoção na linha ou espaço de acordo com a nota: dó – tristeza, ré – raiva, mi – medo e sol – alegria. Para melhor entendimento inseriu-se a figura de casas com números e fichas coloridas nos respectivos lugares das notas. A nota fá representava a família da criança e ao chegar nessa nota uma foto dos seus representantes familiares era mostrada e a criança era estimulada a mencionar o nome de cada um dos membros da sua família.

Observação: durante a execução dessa atividade notou-se que a criança esteve motivada e interagiu com os materiais e as mediadoras. A criança não só cantou a música das emoções como também mencionou ao longo da atividade o nome das emoções, das notas e atendeu a comandos quando solicitados. Houve melhora no tempo de permanência durante a sessão, ou seja, a criança por estar focada ficou mais tempo sentada realizando a atividade. O momento em que se inseriu a foto da família foi importante considerando que a criança possui dificuldade para diretamente identificar ou chamar os familiares no dia a dia, aqui ela conseguiu verbalizar o nome dos seus familiares após a mediadora mencionar. Observou-se também em alguns momentos a correspondência de intercâmbio simples, durante a atividade com demonstração da emoção de alegria quando lhe perguntava algo, ex.: "você quer o instrumento? Sim! Quer abrir a bolsa? Quero!". Nessa atividade pôde-se perceber que além dos objetivos propostos, outros não estabelecidos para essa atividade foram alcançados, como no momento em que a criança conseguiu dizer as notas musicais, nesse episódio a mesma conseguiu realizar uma tarefa de sequência, indicando a organização do seu pensamento, e no momento em que a mesma entrega uma das emoções quando a mediadora solicita, ali ela está realizando uma troca de turno. Quando indagada sobre como se sentia em determinados contextos apresentados pela educadora musical, supervisionada pela psicóloga, foi perceptível que a criança entendeu sobre seus sentimentos.

3.4.2 Segunda atividade: aprendendo técnicas vocais de respiração, construção de frases e desenvolvendo a percepção emocional

Objetivos: exercitar a construção de frases através das figuras das emoções, explorar a nomeação e a troca de turno e perceber-se como pessoa singular.

Início: Organização do ambiente. Preparação psicológica do paciente sobre a funcionalidade das emoções no dia a dia, feita pela educadora musical em formação sob a supervisão da psicóloga. Logo depois, a mediadora coloca almofadas no chão enquanto a criança observa. A criança é convidada para sentar-se nas almofadas. Nesse momento é apresentado um saco para que a mesma descubra e retire os materiais que estão dentro.

Desenvolvimento: A criança começa a retirar as peças do quebra cabeça das emoções sob orientação da mediadora e coloca sobre o chão. Mais uma vez é explicado o que são as emoções e quais momentos elas aparecem e a criança realiza a mímica. A terapeuta vai mediando a atividade fazendo perguntas "como é a alegria? E a tristeza?". Na segunda fase da atividade a criança é orientada abrir mais um saco que contém figuras de animais expressando as quatro emoções primárias (medo – raiva – alegria- tristeza). Nesse momento a criança é estimulada a realizar uma associação entre as figuras das quatro emoções do quebra cabeça e os animais. Ao terminar, o terapeuta entrega para a criança um microfone infantil e ambos reproduzem as técnicas vocais associadas ao som que os animais fazem: emissão do /s/ - sapo; emissão do /z/ - abelha e emissão de /a/ - cachorro.

Conclusão: Paciente e terapeuta cantam a música "sinto o que sinto". Neste momento, pelo feedback dado pela criança quando questionado, percebeu-se que houve uma consciência maior do aprendente sobre seus sentimentos e o respeito pelo sentimento dos outros.

Observação: Durante essa atividade foi possível observar que a criança emitiu e completou palavras dentro do contexto da brincadeira bem como "cachorro – au-au – abelha- medo- sorrindo". Houve tentativa de completar palavras e troca de turno quando algumas imagens de animais foram mostradas. Permaneceu sentado durante a execução da atividade e levantou-se apenas quando finalizou. Houve a evocação de outras músicas no final da sessão bem como "se você está feliz bata palma".

3.4.3 Terceira atividade: aprendendo sobre altura e volume com a fazendinha

Objetivos: Explorar a nomeação, o pensamento, a troca de turno e a intenção comunicativa. Compreender sobre "ser" no mundo e respeitar suas limitações.

Início: Criança e Terapeuta organizam almofadas no chão para começar a atividade.

Desenvolvimento: sentados, o terapeuta começa a introduzir conceitos sobre altura apresentando a criança dois recipientes de plásticos revestidos de material EVA, um na cor amarela, que indica o som fino/agudo e outro na cor preta que indica o som grosso/grave. A criança manipula os materiais, um de cada vez sacudindo com o terapeuta para sentir e ouvir que os sons são diferentes. Em seguida foram introduzidos materiais diversos como cascalho e serragens da fazenda na mão da criança para a mesma sentir que essas texturas também são grossas e finas assim como o som. Após essa explicação foi apresentado à criança um saco, contendo os animais da fazenda, em que a mesma curiosamente

retira cada animal e ao comando da mediadora/terapeuta, que, na medida em que solicita cada um, coloca-os numa base ao chão. Nesse momento foi trabalhada a importância de ações de cuidado com os animais visando o autocuidado do paciente consigo mesmo. Como a criança apresenta seletividade alimentar e possui resistência para tomar banho, foi solicitado na brincadeira que o mesmo banhasse e alimentasse os animais da fazenda para assim o mesmo entender que são atividades de vida diária importante na sua vida.

Na última etapa da atividade ambos cantam a música "seu lobato" à criança é estimulada a falar o nome dos animais que a mediadora/terapeuta mostra e consegue verbalizar "au-au – cachorro – pintinho".

Conclusão: criança exercitou a percepção do som fino e grosso com os animais.

Observação: nessa atividade foi necessário fazer a inserção de um material a mais, que foram os recipientes de plásticos para compreensão dos conceitos. Foi possível notar a interação e a atenção do paciente aos comandos da terapeuta/mediadora. Também foi observado que a criança entendeu os conceitos apresentados durante a brincadeira melhorando assim a sua compreensão verbal frente solicitações, ordens situacionais, o que produziu também trocas de turno (resposta, ou espera por algo) na fala ou nas ações durante a brincadeira.

3.4.4 Quarta atividade: construindo a imitação, a percepção, o som e silêncio

Objetivos: Explorar a construção da imitação gestual e sonora das emoções, compreensão, atenção, concentração e guardar o turno.

Início: organização do material no ambiente. No quarto do paciente foi colocada próxima à parede um quebra cabeça das emoções.

Desenvolvimento: Inicialmente foi passada a instrução de como seria a atividade, nesse momento houve um breve treino de corrida de acordo com o ritmo da música "qual a emoção estou sentindo" onde mediadora/terapeuta e um membro da família participaram com a criança. Em seguida ao som da música, todos correm e são verbalizadas estratégias para a condução da atividade bem como uso de palavras e frases reforçadoras que demandava os próximos passos, ex.: voltou – corre – de novo – estátua – 1, 2, 3; e, segurar na mão. Após a corrida cada participante monta o seu quebra cabeça e imita a emoção representada (raiva – alegria – medo – tristeza), e ao finalizar todos voltam a correr no ritmo da música que logo é pausada, a mediadora verbaliza "estátua!" e todos param de se movimentar e ficam em silêncio, entretanto como estratégia verbal emite-se mais uma vez palavras reforçadoras "parou, 1, 2, 3, estátua, e o som do silêncio correspondente ao som do /ch/".

Conclusão: A atividade dessa maneira foi repetida em torno de 4x (quatro vezes) para que a criança entendesse o conceito de som e silêncio, imitação e percepção do som para continuar a correr. Foi trabalhada a importância do falar e do ouvir, ou seja, tempo de falar e tempo de silenciar, para melhorar as relações com as pessoas.

Observação: Ao longo dessa atividade a criança imita a reação das emo-

ções, verbaliza palavras dentro do contexto da brincadeira como “estátua, parou estátua” e imita o significado dessa palavra, paralisando quando pronuncia. A criança também consegue por tempo limitado esperar a solicitação da mediadora para realizar um comando que ao iniciar a atividade era necessário segurá-lo para esperar a concretização.

3.4.5 Quinta atividade: trabalhando a intensidade, a identificação do som e a construção de frases

Objetivos: Exercitar a atenção, o pensamento, a troca de turno, a nomeação e a construção de frases. Perceber quando se está sendo exagerado nas ações, como falar alto demais ou gritar, chorar demais etc. A intensidade no dia a dia e na música.

Início: Organização dos materiais no espaço. Colocação do tambor no ambiente e montagem das fichas no chão na cor amarelo e preto em forma estratégica de amarelinha.

Desenvolvimento: Sentados no chão a mediadora começa explicando o que é um som pesado e leve através do uso de recipientes revestidos em EVA. A criança é instruída a bater no recipiente de forma forte e leve, sendo que o bater forte era direcionado ao recipiente na cor preta e o bater leve no recipiente de cor amarela aqui foi trabalhado também por meio de frases reforçadoras, o tom de voz para se relacionar com outras pessoas sem violência. Dessa forma no momento em que a criança queria algum material era verbalizado pela mediadora frases como: por favor, e obrigada na intensidade fraca para internalizar uma comunicação sem agressividade e prazerosa. Logo em seguida um tambor surdo de 166c de pele de napa foi apresentado à criança, a qual reproduziu os mesmos movimentos dos recipientes no tambor. A criança alternou as batidas fortes e fracas sob o comando da mediadora.

Assim, a criança foi posicionada frente à amarelinha do chão confeccionada pelas fichas de EVA e foi explicado que naquele momento haveria uma brincadeira de pular no som forte e fraco à medida que ela ouvisse a intensidade batida no tambor. Ao som do tambor surdo de 166c a mediadora começa com a intensidade forte e alterna entre forte e fraca, nessa etapa a criança pula sozinha, logo um membro da família é convidado para participar e ambos pulam alternadamente.

Conclusão: Ao término do jogo da amarelinha foram colocados dois desenhos de animais o lobo e o gato, ambos indicavam o som forte e o som fraco e a criança os pintou de acordo com a intensidade.

Observação: Foi possível observar que apesar de ter tido pouca nomeação e pronúncia de frases nessa atividade, a atividade trabalhada foi além do que se objetivou, tendo em vista que a criança ao ouvir o som da batida tinha que pular no quadrado da amarelinha, logo, a mesma tinha que esperar essa ação melhorando assim o seu tempo de espera e organização do pensamento. Observa-se também que o nível de interação aumentou quando a criança viu o tambor musical, nesse momento houve repetição de frase bem como “botar lá” indicando que o tambor estava fora do local e devia ser colocado no lugar certo.

Dessa forma, após a aplicação das atividades foi enviado um questionário

final. O objetivo do mesmo foi de coletar informações sobre as mudanças ocasionadas no dia a dia após as sessões de EMP e Terapia de Linguagem. O Questionário continha perguntas fechadas que abrangeram a temática, as perguntas foram direcionadas ao comportamento, a expressão das emoções, aos aspectos cognitivos bem como atenção e foco, a intenção de se comunicar, a pronúncia de palavras, se a Educação Musical Psicoterapêutica contribuiu para os aspectos emocionais e de linguagem, dentre outras.

Em resposta ao questionário a genitora apontou que notou diferenças no dia a dia do filho. No comportamento, a criança passou a mostrar mais suas emoções, diminuiu as estereotipias, passou a interagir melhor com as pessoas, está mais focado e atento e tem permanecido mais tempo nas atividades escolares. Referente à linguagem oral, a genitora indicou que a criança tem se expressado mais verbalmente, tem iniciado o diálogo, tem nomeado mais objetos e coisas dentro de casa, tem elaborado e pronunciado frases. A mesma descreveu que:

Educação Musical pôde proporcionar melhora visível na compreensão e na expressão de palavras, frases das quais antes ele tinha bastante dificuldade. Atualmente após as sessões, o mesmo já consegue verbalmente pedir um objeto, consegue fazer afirmações, consegue ter vontade de se comunicar e executar ação como pedir as coisas (Genitora, 2024, sic).

Em relação às atividades de EMP integrada na terapia de linguagem, a genitora sinaliza que foram benéficas e se fosse possível gostaria que as sessões continuassem, pois, referente às mudanças que a família notou a mãe enfatiza que

> *[...] o processo de Educação Musical foi de extrema relevância no processo de aprendizagem, comunicação e expressão, pois o mesmo, por exemplo, não conseguia expressar de forma correta e clara suas emoções e hoje após o processo terapêutico musical consegue discernir e dizer qual emoção sente num determinado momento ou situação* (Genitora, 2024, sic).

Ainda, a genitora conta que a iniciativa da pesquisa foi vantajosa em virtude de que *"[...] a intenção da pesquisa foi boa, principalmente com uma criança autista, tendo em vista que esse público tem dificuldade em acessibilidade a Educação Musical" (sic).* A mãe deixa registrado que durante as sessões de EMP na terapia de linguagem e após estas "[...] *a família se sentiu acolhida por saber que nosso filho estava recebendo intervenção terapêutica em uma área de extrema necessidade e com algo que ele gosta que é a música"* (Genitora, 2024, *sic).*

Por fim, como conclusão do questionário, a genitora pontua que *"[...] a pesquisa foi uma grande oportunidade de conhecimento e aprendizagem para melhor desenvolvimento não só da linguagem como as outras áreas, as quais nós vimos mudanças, como a socialização e a prática musical" (*Genitora, 2024, *sic).*

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com uma criança autista de nível II de suporte demonstrou o quanto a Educação Musical é riquíssima e importante para o dia a dia na vida de uma criança.

Observou-se que a Pesquisa Bibliográfica dialogou bastante com o Rela-

to de Experiência mostrando que na prática a Educação Musical proporciona o aprendizado de habilidades cognitivas, comunicativas, afetivas e sociais.

É possível observar que a EMP na Terapia de Linguagem Infantil foi crucial para promover o bem-estar e também ajudar no processo de desenvolvimento da linguagem oral, pois se observa que os aspectos de habilidades como a pragmática que pode ser vista por meio de momentos de nomeação, emissão espontânea ou repetição, foi realizado pela criança, e o quanto também a mesma pode influenciar na modulação da estrutura emocional de crianças com TEA, as quais inúmeras vezes, por não saberem expressar suas emoções e usar a fala, acabam sendo incompreendidas na sociedade.

É possível também enfatizar por meio dessa pesquisa que crianças com TEA também são capazes de aprender e entender sobre Educação Musical, sendo possível e viável sua participação nas aulas de música desde que os conteúdos sejam adaptados e explicados com materiais didáticos e lúdicos, pois nessa pesquisa o jogo e a brincadeira levaram a criança a permanecer mais tempo nas atividades, ter melhor interação e socialização e contribuiu para o aprendizado também de conceitos musicais.

O estudo permitiu revelar dessa forma o real valor da música quanto ao público de criança com TEA. O uso da EMP na Terapia de Linguagem infantil mostrou que a interrelação e interdisciplinaridade entre ambas favorece de forma prazerosa e eficaz o desenvolvimento não só da linguagem oral, mas também dos aspectos emocionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Helena; MARTINS, Jorge Humberto; OLIVEIRA, Graça; ALVES, Marisa; RAMOS, Daniela; SILVA, Luís; RIBEIRO, Carlos. Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com implante coclear. **Revista Portuguesa de Otorrinolaringologia e Cirurgia Cérvico – facial**, v. 52, p. 149-153, 2014.

ALMEIDA, Jocelea Iwasenko de. **A música a linguagem e a terapia Fonoaudiológica:** uma tríade promissora. 2021. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Fonoaudiologia) – Instituição de Ensino Superior Sant´ Ana - Ponta Grossa, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Áreas de competência do fonoaudiólogo no Brasil.** 8° Colegiado - Gestão 2004/2007. Documento Oficial - 2° Edição -Março/2007. Disponível em: http://fonoaudiologia.org.br/wp-content/uploads/2019/09/areas-de-competencia-do-fonoaudiologo-2007-1.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

DENUCCI, Moniki Aguiar Mozzer; WILLIAMS, Elizabeth Matilda Oliveira; CASTRO, Quéren Hapuque de Souza; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. A música como recurso terapêutico na fonoaudiologia voltado para desenvolvimento infantil. **Brasilian Journal of Developmet**, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 84342-84364, 2021.

GONÇALVES, Cristiane Januario. ANTONIO, Débora Andrade. As múltiplas linguagens no cotidiano das crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 85-108, dez. 2007.

GOMES, Hendy Anna Oliveira. Autismo e Educação musical. **IX Encontro regional Sudeste da ABEM**. Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. Vitória, 15 a 17 de outubro, 2014.

GUARNIERI, Camilla. **Programa de estimulação de linguagem oral para crianças com atraso de linguagem**. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em Ciências no programa de Fonoaudiologia) Universidade de São Paulo, Bauru, 2016.

ILARI, Beatriz. A Música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set., 2003.

LOURO, Viviane dos Santos. Música e Autismo. *In*: LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical, Autismo e Neurociências.** Curitiba: Appris, 2021. Cap. 2, p. 35- 78.

MAIA, Marisa Achargel. Crianças brincam! Considerações sobre o desenvolvimento emocional infantil e a linguagem lúdica. **Revista Divulgação em Saúde Para Debate**, Rio de Janeiro, [s. v.], n. 54, p. 35-42, mar., 2016.

MENDONÇA, Julia Escalda; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Relação entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos. **Revista da ABEM**, Porto alegre, v. 23, p. 58-66, mar. 2010.

MOUSSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; PEREIRA, Juliana; LYRA, Luciana; MENDES, Luciana; NÓBREGA, Vanessa. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Rev. Psicopedagogia**, v. 25. ed. 78, p. 297-06, 2008.

NUNES, Náthaly Silva; SOUZA, Clecia Cristina da Silva. A utilização do brincar na fonoterapia de linguagem infantil – uma revisão bibliométrica. **Reinpec,** v. 6, n. 3, p. 1-11, dez. 2020.

PASSARINI, Luisiana B. França; AOKI, Thiago T; PREARO, Pablo de Moraes; ANDRADE, Andressa L. A educação musical no desenvolvimento da criança: trilhas da musicoterapia preventiva. **Anais – XIV Simpósio Brasileiro de Musicoterapia e XII Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia**, 2012.

PRATES, Leticia Pimenta Costa Spyer; MARTINS, Vanessa de Oliveira. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista médica de Minas Gerais**, Minas Gerais, v. 21, n. 4, p. 54-60, 2011.

PERISSINOTO, Jacy. Avaliação Fonoudiológica da criança com Autismo. *In*: PERISSINOTO, Jacy. **Conhecimentos essenciais para atender bem a criança com Autismo.** São Paulo: Pulso, 2003. cap. 5, p. 45-53.

PINTO, Rogerio da Silva. **A música no processo de desenvolvimento infantil.** 2009. Monografia de final de curso (Licenciatura em música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, Huly Caroline Reis de. BARROS, Rosemara Staub de. A Mente Musical: fundamentos neurológicos, interculturais e educação musical. In: **IX Encontro Regional Norte da ABEM**, v. 16, 2026.

SOUSA, Maria Jucilene Guida de. A Educação Musical como Instrumento Complementar no Processo de Avaliação Psicológica. **Revista Especialize**, Instituição IPOG, 2018.

_____. **Arte-Educação em Psicologia:** a Educação Musical no tratamento de pessoas com depressão e/ou ansiedade. Tese de Doutorado-programa de Pós-Graduação em Artes, PPGArtes-Universidade Federal do Pará-UFPA, Belém –PA, 2020.

SOUSA, Maria J. S. G.; BELFORT, V. M. A. **Educação musical e musicalização como mecanismo de bem-estar emocional para idosos:** Um relato de experiência no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos em Paço do Lumiar. 2024. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2024.

VENDRUSCOLO, Josiane Fernanda; SOUSA, Ana Paula. Intersubjetividade no olhar interdisciplinar sobre o brincar e a linguagem de sujeitos com risco Psíquico. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 707-719, maio. /jun, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/nxVW746mSj5wgxPRRktmSGk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 jan. 2025.

WILLIAMS, Elizabeth Matilda Oliveira; DENUCCI, Moniki Aguiar Mozzer. **Marcos do Desenvolvimento da Linguagem de 0 a 6 anos nos aspectos fonológico, semântico, morfossintático e pragmático.** Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 105.

Capítulo 5

EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA COM GUITARRA: ESTUDO DE CASO COM UM ALUNO AUTISTA

Allison Thiago Morais Silva
Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

1 INTRODUÇÃO

O ensino formal da música no país iniciou-se no Século XVI com os Jesuítas que para evangelização dos indígenas utilizavam a música como ferramenta pedagógica. Porém, a partir da chegada da Família Real e o incentivo de D. João VI cria-se a Capela Real, especialmente com a vinda de músicos europeus. Já, no século XX, com o início da República, uma maior amplitude foi dada à arte musical, principalmente com a variedade apresentada nos clubes e sociedades, com a valorização de concertos e músicas europeias. A partir disso, houve um crescimento importante para a regulamentação do ensino de música (Takatsu, 2016).

Estudar música é aprender a organizar os sons estruturalmente, de forma que cada som carrega em si informações importantes, e a combinação deles possibilita a geração mais complexidade. Nesse sentido, a altura, o timbre, a intensidade e duração dos sons são qualidades físicas que se caracteriza pela variação devido à essas qualidades (Ferreira, 2019).

Entende-se por estudo formal, o estudo desenvolvido em escolas regulares. Diz-se estudo informal aquele que é desenvolvido em espaços preliminares, não propedêuticos ou não institucionalizados, ou seja, realizados em praças, em casas etc.

Nesse cenário, a Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), termo cunhado por Sousa (2018), emerge como uma abordagem promissora, pois integra os princípios da educação musical com a psicoterapia, que podem ser aplicados em espaços formais e não formais. Seu objetivo principal é promover o desenvolvimento emocional, social e cognitivo através do aprendizado musical, visando o bem-estar e a “rearmonização emocional” dos indivíduos.

Diferentemente da Musicoterapia, que foca no uso da música para tratamento e terapia, o que pode ou não gerar a cura, a Educação Musical Psicoterapêutica utiliza exclusivamente o ensino musical como um fator preponderante para auxiliar o indivíduo a ressignificar suas emoções e alcançar o bem-estar, ou

a “cura das distorções cognitivas, ou pensamentos intrusivos”. Podendo ser eficaz com indivíduos que possuem o Transtorno do Espectro Autista (Sousa, 2020).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva. Geralmente começa na infância e tende a persistir na adolescência e na idade adulta. Indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam outras condições concomitantes, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). É importante enfatizar que cada indivíduo é único, em se tratando da manifestação do Espectro Autista. O nível de funcionamento intelectual em indivíduos com TEA é extremamente variável, estendendo-se de comprometimento profundo até níveis superiores, ou seja, níveis de suporte 1, 2 e 3.

No Brasil, as políticas públicas voltadas às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm sido ampliadas nos últimos anos, reforçando a perspectiva do cuidado integral e ao longo do ciclo de vida. A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, foi recentemente atualizada por legislações que ampliam o acesso a direitos específicos (Brasil, 2012).

A Lei nº 15.256/2025 inclui o diagnóstico de autismo em adultos e idosos como diretriz nacional, enquanto a Lei nº 15.131/2025 assegura o direito à nutrição adequada e à terapia nutricional (Brasil, 2025). No âmbito estadual, destacam-se iniciativas como as Leis nº 18.183/2025 e nº 18.182/2025, do Estado de São Paulo, que tratam da criação de espaços sensoriais e de adaptações no ambiente escolar. Esse cenário normativo evidencia a necessidade de estratégias terapêuticas inclusivas e sensorialmente adequadas, como a música, no atendimento às pessoas com TEA (São Paulo, 2025)

De acordo com Menezes (2019), para o aluno autista, a música proporciona ganhos importantes no desenvolvimento, estimulando áreas como o aspecto cognitivo, social, afetivo, sensorial e motor. A EMP, ao integrar esses ganhos musicais com o acompanhamento psicoterapêutico, se configura como uma ferramenta essencial não só para a melhora da comunicação e vida emocional, mas também para o manejo de desafios específicos, como a ansiedade de performance.

A música e especificamente o ensino de guitarra, oferece um ambiente estruturado e expressivo que pode ser menos invasivo para esses indivíduos, proporcionando uma via para a autoexpressão e o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. A aplicação da guitarra dentro da EMP permite explorar ritmos, melodias e harmonias de forma adaptada, auxiliando na redução de comportamentos indesejáveis, no estímulo da interação e no fortalecimento de vínculos, fatores essenciais para o desenvolvimento integral do aluno autista (Sampaio; Loureiro; Gomes, 2015).

Nessa perspectiva, a intervenção por meio da Educação Musical Psicoterapêutica com a guitarra pode ser particularmente eficaz. A música, no contexto da EMP, provoca no indivíduo com TEA uma transformação constante, gerando harmonia interna e equilíbrio, o que é de grande valor para a sua qualidade de vida (Hanslick, 2015; Sousa, 2020).

Este estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão

sobre as contribuições do ensino instrumental musical no desenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente em contextos de educação musical informal. A escolha da guitarra fundamenta-se no interesse prévio e na familiaridade do aluno com o instrumento, fator relevante para o engajamento e a continuidade no processo de aprendizagem.

Ademais, a atuação do autor deste trabalho, com 14 anos de experiência na Educação Musical e com ensino de guitarra, de maneira informal, possibilitou a condução de práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas às necessidades individuais do aluno, favorecendo um ambiente de aprendizagem sensível, inclusivo e significativo. Nesse sentido, o trabalho contribui para a sistematização de experiências pedagógicas musicais aplicadas ao TEA, ampliando o debate acadêmico sobre práticas educativas alternativas.

Portanto, este estudo pretende discutir as possibilidades de ensino e aprendizagem da Educação Musical Psicoterapêutica a partir da guitarra a um aluno com TEA, sobressaindo-se os aspectos metodológicos de ensino adaptados à EMP e os desafios enfrentados pelo professor e o aluno, com foco na mitigação da ansiedade de performance.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar a eficácia da Educação Musical Psicoterapêutica, utilizando a guitarra como recurso didático-terapêutico, na mitigação da ansiedade de performance em um aluno autista, por meio de um estudo de caso. Quanto aos objetivos específicos, constam de identificar e descrever as manifestações e os gatilhos da ansiedade de performance no aluno autista, observados no contexto das atividades musicais com guitarra; detalhar as estratégias e atividades de Educação Musical Psicoterapêutica desenvolvidas com a guitarra, enfocando suas abordagens e adaptações para atender às necessidades do aluno autista; avaliar os impactos das intervenções de educação musical psicoterapêutica com guitarra no desenvolvimento musical, socioemocional e na redução dos níveis de ansiedade de performance do aluno autista.

Esta pesquisa é um Estudo de Caso com Relato de experiência e Pesquisa Ação. Abordando os principais desafios e metodologias empregados no ensino de guitarra à um adolescente do sexo masculino de 21 anos com TEA de suporte 2, estudante universitário. As intervenções ocorreram na sala de uma congregação da Assembleia de Deus localizada no bairro Janaína, em São Luís -MA uma vez por semana durante 6 meses com duração de uma hora por aula.

O presente trabalho está estruturado em três principais capítulos, em que o primeiro, trata-se desta introdução; no segundo, discute-se a base teórica que serviu de subsídio para o entendimento acerca do relato de experiência; no terceiro, tem-se o relato de experiência acerca do ensino e aprendizagem da Educação Musical Psicoterapêutica a partir da guitarra.

2 REVISÃO TEÓRICA

Para Sousa (2020) citando Romanelli (2009), a função da educação musical é o ensino da música, promovendo uma interação por meio de atividades musicais. Dessa forma, contribui para que o indivíduo reconheça suas capacidades internas, que muitas vezes estão adormecidas, em um processo de favorecimento ao desenvolvimento cognitivo e emocional. Além disso, promove estímulo de

esperança e motivação para a vida, o que reflete sua capacidade/característica de ferramenta terapêutica.

A Educação Musical Psicoterapêutica- EMP, como um campo de estudo e prática, foi criada e desenvolvida por Sousa (2018; 2020) com o intuito de integrar a educação musical e a psicoterapia, visando especificamente a "rearmonização emocional" e a "cura das distorções cognitivas" através do aprendizado musical. Dessa forma, o ensino de guitarra, quando inserido neste contexto psicoterapêutico, torna-se uma ferramenta didático terapêutica capaz de abordar questões emocionais e cognitivas de forma estruturada, como a ansiedade de performance, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades musicais e técnicas no instrumento.

Para Mariano (2018), os processos de ensino/aprendizagem na educação musical são classificados pelos principais autores em três categorias. O primeiro é o ensino formal, realizado em instituições regulamentadas e reconhecidas pelos órgãos públicos, que emitem diplomas e certificações. O segundo é o ensino não formal, que ocorre em contextos sem regulamentação superior, mas segue normatizações específicas de cada estabelecimento, com processos interativos intencionais. O terceiro é o ensino informal, que acontece de maneira natural em ambientes sem direção específica, como em famílias, rodas de capoeira e redes sociais virtuais.

Esses ambientes podem envolver a música tanto ao vivo quanto por gravações, utilizando a cultura oral como meio de transmissão. Cada um desses contextos oferece diferentes formas de vivenciar e aprender música. A Educação Musical Psicoterapêutica- EMP, pode ser aplicada em diferentes contextos, com o educador musical-psicoterapeuta ou sob a supervisão de um psicólogo/psicopedagogo, com experiências formais em música adaptando-se às necessidades do indivíduo (Sousa, 2018).

Embora aprender música traga muitos benefícios, muitas pessoas desistem ou nem tentam aprender. Isso ocorre, em parte, devido ao modelo de expectativa e valor, que sugere que os indivíduos se envolvem mais em atividades nas quais acreditam que terão sucesso. Além disso, há problemas em utilizar apenas um método de ensino para instrumentos musicais. A prática efetiva envolve mais do que apenas a leitura, exigindo também habilidades de execução e interação musical. Assim, é importante integrar diferentes abordagens no ensino de música (Stangherlin, 2013), algo que a EMP preconiza ao considerar a integralidade do ser humano no processo de aprendizado musical (Sousa, 2020).

No que se refere ao ensino de guitarra, atualmente, existem diversos, muitos dos quais foram elaborados com base em materiais didáticos oriundos dos Estados Unidos, como a Faculdade de Música da Berklee. Isso ocorre porque a guitarra elétrica e sua linguagem musical se originaram nesse país, o que justifica a influência dos métodos americanos. A maioria dos professores, por consequência, adota esses materiais e métodos importados para ensinar guitarra, por exemplo Nelson Faria. Embora esses métodos sejam eficazes, a adaptação ao contexto local nem sempre ocorre de forma completa. A importação dos métodos traz, assim, tanto vantagens quanto desafios na adaptação ao público local (Lofiego, 2013).

Vargas (2015) apresenta dois métodos, dos quais Leitura à primeira vista para guitarra e violão, de Felipe Guerzoni (2008) direcionado ao estudante de nível

intermediário. O método pressupõe que o aluno já tenha conhecimentos básicos de teoria musical, como escalas e cifras. Ele começa ensinando a posição no braço da guitarra e como ler o diagrama do braço com as indicações dos dedos. O conteúdo inclui sinais de repetição, alterações e acidentes musicais, além de técnicas como ponto de aumento e ligadura de prolongamento.

O método proposto por Gaetano Ka, em *Método Completo de Guitarra – Do Blues ao Jazz: Técnica, Harmonia, Ritmo e Improvisação*, apresenta uma abordagem pedagógica progressiva e integrada para o ensino da guitarra, articulando aspectos técnicos, teóricos e expressivos da prática musical. A obra fundamenta-se na utilização dos estilos blues e jazz como meios para o desenvolvimento da coordenação motora, da compreensão harmônica, do senso rítmico e da improvisação musical.

Para Pinheiro (2017) a guitarra consiste em um dos mais versáteis instrumentos, e apresenta potencial elevado de expressão, podendo funcionar como acompanhamento harmônico em variados contextos musicais quanto instrumento melódico, com destaque para os improvisos e solos. Dessa maneira, a guitarra elétrica pode ser utilizada em composições, arranjos combinando melodia e harmonia simultaneamente, como também em trabalho solo.

Existem diversos métodos de ensino de guitarra, com estilos diferentes, com ritmos característicos diferenciados, bem como condução harmônica também. Estudos de técnicas de improvisação em geral envolve a formalização dos elementos musicais, e podem ser vistos como uma introdução à composição e arranjo na música popular. A transcrição tem grande utilidade, contudo, não se constitui substituto completo para a interação com músicos em contextos reais, de maneira que teoricamente, o estudo é apenas uma complementação, ou seja, não substitui a prática com o professor de música (Borda, 2005).

2.1 AUTISMO E EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Atualmente, compreende-se o autismo como uma condição de desenvolvimento, que influi no comportamento como resultado de diversas causas biológicas em que a principal característica são os prejuízos no desenvolvimento cognitivo, os déficits principais estão na interação social, comportamento e na linguagem. Na interação social a dificuldade é considerada como um dos principais aspectos do transtorno, representado pela falta de habilidades essenciais parar que a pessoa responda de forma adequada às exigências do ambiente (Silva, 2024).

O autismo é compreendido como uma dificuldade na integração dos estímulos sensoriais, o que gera uma sensação de desorganização interna constante, de maneira que a pessoa, especialmente as crianças, buscam refúgio em objetos artísticos, que funcionam como ancoras sensoriais proporcionando uma ilusão de segurança e controle. Esses objetos em geral são mais preferidos aos vínculos humanos, uma vez que podem oferecer experiências sensoriais não invasivas e previsíveis. Assim, por haver imprevisibilidade, a interação com o outro, aumenta a sensação de descontinuidade, de sorte que o objeto inanimado se torna uma forma de reorganização subjetiva, sendo uma tentativa de estabilização de um mundo sensorial caótico (Saboia, 2024).

Diante desses desafios, a Educação Musical Psicoterapêutica oferece um caminho para a estruturação e a expressão, onde o aprendizado musical com a guitarra pode se tornar um meio previsível e controlável para a interação e o desenvolvimento emocional, conforme os princípios de rearmonização propostos por Sousa (2020).

No contexto da educação e autismo, Baptista *et al.* (2007, p. 123) explicam que é necessário pensar na inclusão do autista, em um processo educativo que busca a valorização da diferença, o respeito à singularidade, e até mesmo o reconhecimento das semelhanças que por vezes a diferença oculta, pois "a semelhança está justamente na condição humana que nos constitui e que o trabalho educativo deve ser capaz de operar essa identificação".

Alguns autistas apresentam respostas hipersensoriais que refletem uma busca constante por ordenar o interno e o externo, na tentativa de localização da angústia dispersa e de dar sentido aos sintomas. A agitação intensa é a manifestação da inibição motora, principalmente em pessoas consideradas não verbais, mesmo que essa classificação ignore sua relação com a linguagem falada. Diante de crises com manifestações externas fortes há desconforto ou vergonha, que parecem invadir o indivíduo não permitindo um alívio interno e, diante dessa relação singular do autista com a palavra, o conforto verbal tradicional torna-se ineficaz nesses momentos (Souza, 2023).

Em alunos com TEA, o desenvolvimento de habilidades musicais possibilita grandes ganhos, principalmente pelo fato de que a aula de música não se limita ao aspecto terapêutico, uma vez que sobretudo, se configura como um espaço pedagógico essencial na vida do indivíduo. É uma abordagem inclusiva no processo de ensino-aprendizagem do aluno, daí a necessidade de conhecer a importância da música na vida dos alunos com TEA proporcionando também aprendizado significativo e expressão (Aires Filho, 2020). Conforme Sousa (2018), a Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) aborda o aprendizado musical não apenas como meio de desenvolvimento técnico, mas como um impulsionador do desenvolvimento cognitivo, social e emocional em todas as idades, potencializando a saúde humana.

No contexto do autismo, a EMP, ao focar na "rearmonização emocional" (Sousa, 2020), pode ser particularmente eficaz, pois a música, com suas propriedades estruturantes e expressivas, pode auxiliar na modulação da estrutura emocional de crianças com TEA que, por vezes, têm dificuldades em expressar suas emoções verbalmente (Silva, 2025).

As atividades musicais na EMP, incluindo a prática de um instrumento como a guitarra, permitem explorar ritmos, melodias e harmonias de forma adaptada, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem, estímulo emocional e sensorial, e a criação de um ambiente mais agradável e acessível para a comunicação (Aires Filho, 2020; Oliveira; Parizzi, 2017). Sousa (2020) ainda destaca que a EMP busca promover o bem-estar do paciente/cliente, um objetivo que se alinha perfeitamente à necessidade de auxiliar alunos autistas na gestão de emoções e na redução de barreiras psicossociais, como a ansiedade de performance.

Vale mencionar que ensinar é um ato movido pelo desejo de transformar o mundo. O professor atua como guia, cuidador e mediador. É preciso criatividade, resiliência e dedicação. Cada aula representa uma nova oportunidade de recomeço. Persistimos mesmo sem reconhecimento imediato. E, diariamente, im-

pactamos vidas de forma profunda e positiva (Lush, 2025). O papel do educador musical dentro da EMP é fundamental, pois ele auxilia na identificação de questões emocionais, sempre sob supervisão de um profissional da área de psicologia (Sousa, 2020).

Para Ferreira (2019) a música consiste de uma ferramenta de ensino muito poderosa, reconhecida pela capacidade de persuadir e envolver, entretanto, é raramente formalizado o seu uso pedagógico, com exceção na Educação Especial. Assim, reduzir a música apenas a esse papel seria colocar limites à uma arte universal e rica, sendo que ela está presente e acessível em todo o mudo, sendo parte constante da vida cotidiano.

Na visão de Volkmar e Wiesner (2019) muito se tem desenvolvimento estratégias e abordagens para o desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA, sendo então a mais comum a linha naturalista e desenvolvimental. E, o uso da música tem se mostrado um grande aliado no estímulo da comunicação, inclusive de forma espontânea. Além disso, a prática da música valoriza no autista o vínculo afetivo e a interação. A abordagem da Educação Musical Psicoterapêutica potencializa essa interação ao focar no desenvolvimento integral do indivíduo (Sousa, 2018).

A musicalidade então, auxilia no desenvolvimento cognitivo e na forma de expressão do indivíduo, além de favorecer uma maior facilidade no aprimoramento das habilidades de muitas crianças. Algumas delas, apresentam talentos notáveis e algumas conseguem tocar músicas após ouvi-las apenas uma vez, mesmo sem instrução formal (Grandin, 2025).

Aprender vai além da memorização; trata-se de ressignificar o que foi aprendido. O professor precisa observar atentamente o desempenho dos alunos, identificando dificuldades desde cedo. Assim, é possível evitar lacunas que prejudiquem o progresso do aluno (Amaral *et al*., 2023). Essa ressignificação é um pilar central da EMP, onde o aprendizado musical serve como catalisador para a reinterpretação de pensamentos e emoções (Sousa, 2020).

Em se tratando de alunos neurodivergentes, o ensino pode ser adaptativo, propondo uma abordagem diferente, ou seja, manter altas expectativas enquanto conhece-se profundamente os alunos. Esse conhecimento é o ponto-chave para ajustar a forma de ensinar, conectando novos conteúdos ao que já aprenderam. Entender quem são e o que os motiva é fundamental para oferecer experiências de aprendizagem significativas. Os professores precisam ser flexíveis, adaptando as estratégias para engajar cada aluno. Essa flexibilidade permite apoiar melhor seu desenvolvimento. Assim, promovemos o crescimento individual e ajudamos cada um a alcançar seu potencial máximo (Lush, 2025). A EMP com guitarra fornece o arcabouço para essa flexibilidade e adaptação, permitindo que o professor atue como um “educador musical-psicoterapeuta” ou sob supervisão, criando um ambiente seguro para o desenvolvimento musical e socioemocional.

3 EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA E ENSINO DE GUITARRA: ESTUDO DE CASO

O processo de ensino da guitarra com o aluno que tem Transtorno do Es-

pectro Autista e sente ansiedade ao se apresentar foi feito de forma cuidadosa, seguindo os princípios da Educação Musical Psicoterapêutica.

As atividades foram planejadas para ajudar o aluno a aprender a tocar bem o instrumento, mas também para melhorar suas habilidades sociais e emocionais e reduzir a ansiedade, usando um método que é adequado e terapêutico.

O Estudo de Caso com Pesquisa-Ação e Relato de Experiência, deu-se com um aluno de 21 anos, do sexo masculino, neurodirvegente, isto é, com Espectro Autista de suporte 2, já aluno do autor deste trabalho há 1 (Um) ano e 6 meses.

As atividades ocorreram na residência do aluno, em dez sessões, de 60 minutos cada; supervisionadas por uma Educadora Musical e Psicóloga, além dos responsáveis do aluno, os quais concordaram com o Estudo de Caso, por meio do TCLE, em anexo.

3.1 ATIVIDADE INTERVENTIVA 1: ESCUTA EMOCIONAL GUIADA E EXPRESSÃO SONORA”

Objetivo: identificar, nomear e expressar diferentes emoções por meio de sons na guitarra, desenvolvendo a consciência emocional e a relação entre som e sentimento.

A primeira intervenção focou na escuta sensorial, algo importante para desenvolver a consciência emocional e a conexão com a música. O educador musical em formação, (supervisionado pela profissional Psicóloga e Educadora Musical), tocou várias partes melódicas na guitarra, buscando entender e observar as reações emocionais e sensoriais do aluno.

Primeiro, foi tocada uma melodia lenta com o som limpo, utilizando os acordes Sol (G), Ré (D) Mi menor (Em) e Dó (C) sem efeitos ou distorções. O aluno associou esse som a sensações de tranquilidade, dizendo que parecia “lenta, calma e relaxante”. Depois, uma levada no estilo *groove* mais rápida no mesmo som limpo trouxe uma sensação de animação, comparada a “um movimento de corrida ou de aceleração”. Por fim, foi introduzida a distorção, que demonstrada por meio de um solo utilizando a escala pentatônica em (Lá menor). Essa sonoridade causou alegria e entusiasmo, fazendo com que o aluno se sentisse “vivo” e empolgado, o que mostrou sua forte ligação com o rock.

A atividade foi planejada para que o aluno associasse sons a sentimentos, algo essencial na EMP que estimula a inteligência emocional e a comunicação não verbal.

A EMP ajudou na aprendizagem da guitarra ao transformar o instrumento em uma forma de expressar e construir consciência dos sentimentos, reduzindo a preocupação com a técnica puramente técnica. Ao reconhecer e chamar pelo nome, as emoções que diferentes sons e ritmos provocam, o aluno começou a criar um vocabulário emocional relacionado à música. Essa base é essencial para que ele desenvolva uma musicalidade mais expressiva e consciente, entendendo que a guitarra não é só um conjunto de cordas e trastes, mas uma ferramenta para comunicar o que sente. A forte ligação com o som distorcido, por exemplo, não é apenas uma preferência, mas uma maneira de se conectar emocionalmente com o instrumento.

3.2 ATIVIDADE INTERVENTIVA 2 – RELAÇÃO E CONFORTABILIDADE COM O INSTRUMENTO: CONSTRUINDO UM REFÚGIO SONORO

Objetivo: Estabelecer uma relação de segurança e conforto com a guitarra, transformando-a em um objeto que ajuda no autocuidado e oferece calma em momentos de nervosismo.

Na segunda atividade, o foco foi criar um sentimento de segurança e conforto entre o aluno e a guitarra, vendo o instrumento como um espaço para expressar sentimentos e cuidar de si. A guitarra utilizada foi um modelo padrão Stratocaster, recomendada para iniciantes pela sua versalidade. Percebeu-se que como o aluno se senta e como ele segura a guitarra influenciam diretamente na fluidez e no bem-estar durante a prática.

O aluno mostrou mais clareza e menos tensão emocional ao tocar com a guitarra perto do corpo e em uma posição relaxada, o que ajudou a tocar melodias suaves com mais facilidade. O sujeito já tinha familiaridade com o instrumento, mas com as intervenções as habilidades foram intensificadas, o que levou a apresentação final.

Embora ele usasse uma posição diferente da usual, isso funcionou bem e revelou como ele se adapta de maneira única ao instrumento. A atividade mostrou que o aluno entende bem a estrutura da guitarra e desenvolveu uma conexão afetiva e funcional com ela, vendo a guitarra como “uma parte de si mesmo”.

A abordagem buscou fortalecer o vínculo emocional com o instrumento e ajudar o aluno a controlar seus sentimentos por meio do contato físico e da sensação das vibrações sonoras, tornando a guitarra uma ferramenta de conforto.

A EMP foi essencial para criar um ambiente de aprendizado onde a guitarra se tornou um “refúgio sonoro”, algo importante para reduzir a ansiedade que surge antes de tocar. Em vez de focar apenas na técnica, a ação interventiva priorizou a relação do aluno com a guitarra, deixando-o se sentir seguro e à vontade. Essa sensação de segurança é fundamental para que ele aprenda de maneira mais eficaz e duradoura. Ao tirar a guitarra da associação com performances, a EMP permitiu que ele criasse uma ligação positiva com o instrumento, o que é essencial para que ele continue aprendendo e experimente a guitarra sem medo de julgamento. A ideia de que a guitarra é “uma extensão de si mesmo” é um resultado direto dessa abordagem terapêutica.

3.3 ATIVIDADE INTERVENTIVA 3 – DITADO MELÓDICO E ESPELHAMENTO SENSORIAL: DIÁLOGO E CORREGULAÇÃO EMOCIONAL

Objetivo: aprimorar a escuta musical e a percepção pessoal usando música improvisada, para interagir e se expressar com outra pessoa de forma tranquila e segura.

Nessa terceira sessão, o foco foi entender melhor o que o aluno sente e ouve com a música por meio de um “ditado melódico espelhado”, ou seja, ele ouvia uma melodia e a replicava apresentando as sensações e emoções que a música provocava. As melodias com sons claros, ou seja, sons limpos (*cleans*) eram vistas (segundo o relato do aluno) como “agradáveis, calmas e suaves”, fazendo com que o aluno se imaginasse “passeando”. O uso de um ritmo mais forte e com

distorção fez com que ele sentisse “alegria e euforia”, dizendo que se sentia “leve, animado e feliz, como se estivesse em uma festa”, o que mostra que ele gosta de rock.

Essa atividade reforçou que o aluno gosta do som distorcido e tem uma preferência clara pelo rock, que ele acha que é uma forma honesta e divertida de expressar sentimentos. Apesar do objetivo ser observar como o aluno se sente diante da música, o “ditado melódico espelhado” ajudou a construir um diálogo musical.

Na EMP, o foco está na capacidade de ouvir e regularem as emoções juntos, fazendo com que o aluno esteja pronto para interagir melhor e se apresentar mais no futuro, ainda que em um ambiente seguro e acolhedor.

A EMP ajudou o aluno a melhorar o aprendizado de guitarra ao aprimorar a percepção de sons e emoções, ligando os sons às situações emocionais e sociais. A prática do “espelhamento sensorial” fez com que o aluno entendesse melhor como os sons da guitarra se relacionam com suas próprias reações internas, algo essencial para interpretar música. Ao enfatizar a expressão emocional como a base do “diálogo” musical, a Educação Musical Psicoterapêutica - EMP deixou o aluno mais livre da necessidade de tocar perfeitamente, incentivando a fluidez e a autenticidade. Isso preparou o aluno para usar a guitarra não só como um instrumento técnico, mas também como uma forma de se comunicar sem palavras e para desenvolver empatia.

Essas três primeiras atividades, desenvolvidas com o aluno mostraram como a Educação Musical Psicoterapêutica é usada de forma prática e eficaz. Cada passo ajudou não apenas a aprender a tocar guitarra, mas também trabalhou as emoções e comportamentos relacionados à ansiedade de apresentação. Isso transformou a maneira como o aluno se relaciona com a música e com o instrumento, tornando essa experiência um processo de cuidado consigo mesmo e crescimento completo. A EMP é importante porque permite que o aluno aprenda a tocar guitarra e, ao mesmo tempo, use a música como uma forma poderosa de entender, expressar e controlar suas emoções.

3.4 ATIVIDADE INTERVENTIVA 4 – “HISTÓRIA DA MINHA CANÇÃO”: ENFRENTAMENTO DO MEDO DE PALCO

A quarta atividade realizada, intitulada “História da minha canção”, teve como foco o enfrentamento do medo de palco e o desenvolvimento da autoconfiança do aluno em situações de exposição musical. Nessa atividade, o estudante foi orientado a apresentar três conjuntos de tarefas musicais: a execução de uma escala pentatônica menor, a interpretação de uma melodia (solo da música Ousado Amor – Isaías Saad), e a harmonização da mesma canção, utilizando os acordes Mi menor (Em), Ré (D), Dó (C) e Sol (G). Esse momento foi super importante, quase um divisor de águas no processo. O nome dela já diz muito: “História da minha canção”. É como se o aluno estivesse contando a própria história, mas por meio da música e, ao mesmo tempo, enfrentando um desafio que é muito comum para quem toca: o medo de tocar para os outros, o famoso “medo de palco”.

Para a realização da atividade musical, ao aluno foi solicitado que ficasse em

frente a uma plateia composta por outros estudantes, também orientandos do professor, educador musical em formação, com o objetivo de ensaiar uma situação verídica de performance pública. Logo no início, o aluno mostrou nervosismo e ansiedade, o que foi demonstrado através de sudorese, tremores e movimentos repetitivos nas mãos, o que é comum diante da exposição, mas ele se manteve autônomo e comprometido com a realização das atividades propostas a ele.

No processo da realização da apresentação, foi possível observar uma mudança positiva na forma com o que o aluno se expressou. Mesmo a ansiedade tendo influenciado numa necessidade de aceleração, durante alguns momentos da apresentação, o aluno demonstrou iniciativa de se autocorrigir, repetindo as atividades com maior controle e tranquilidade. Esse avanço, mesmo que, gradual, mostrou evoluções, tanto na aprendizagem técnica, quanto no desenvolvimento emocional. Aqui, foi possível refletir que ao colocar o aluno diante de uma plateia, mesmo que pequena e amiga, foi um passo enorme para quem lida com ansiedade de performance. Constatou-se que o enfrentamento por parte do aluno em externalizar e processar o medo de tocar em público. O aluno sentiu nervosismo e ansiedade no começo, o que é normal. O importante é que o estudante concluiu com êxito as tarefas, o que mostrou o quanto ele conseguiu vencer o medo, em vez de fugir dele. É como se seu físico estivesse se adaptando àquela emoção, para não o levar a uma paralisação.

A capacidade de autocorreção que ele demonstrou foi outro ponto importante. Mesmo sentindo a ansiedade que fazia com ele acelerasse o ritmo na guitarra, ele conseguiu ajustar, repetir as atividades com mais controle. Isso não está relacionado somente com o aspecto musical, mas é também um avanço emocional. O estudante estava conseguindo dar atenção a si mesmo, às suas emoções, e ainda, encontrando um jeito de se acalmar e se reorganizar. Ele estava se dando uma resposta positiva, dizendo “eu consigo ajustar, eu consigo melhorar”.

Outro aspecto relevante observado foi o melhor desempenho ao tocar em pé. O aluno chegou a dizer que se sentia mais à vontade nessa posição, o que resultou em melhor postura, maior autonomia de movimento e maior consciência na atividade musical. Essa reflexão é muito válida porque, para quem tem ansiedade, se posicionar e se movimentar com conforto e segurança é uma forma importante de autocuidado. O aluno se sentiu à vontade na sua forma de se movimentar e mais autoconfiante, o que influenciou diretamente a sua performance e a sua sensação de bem-estar.

Isso se conecta com a ideia de criar um “refúgio sonoro” ou um “abraço da guitarra”, como foi percebido em outros momentos de intervenção. De modo geral, a atividade proporcionou uma experiência formativa essencial, permitindo ao aluno vivenciar o ambiente de apresentação pública e lidar de forma construtiva com o nervosismo e a autocrítica.

Tocar à base de medo de não entregar uma boa apresentação é o grande calcanhar de Aquiles do aluno que tem ansiedade de performance. Mas o enfrentamento de uma plateia, ajuda a consolidar o aprendizado de uma forma que a prática isolada não faz. A observação de um processo ascendente e a contento, na postura e na expressividade mostra que o aluno conseguiu tocar as notas certas e ainda, colocar emoção, se conectar com a música.

O ato de buscar conseguir, mesmo errando, mostra que é no processo, que os ajustes são feitos, é a essência do aprendizado em qualquer área, e na música

não é diferente. Ele aprendeu que, mesmo com falhas ou momentos de nervosismo, ele pode seguir em frente e aprender com a experiência. É o amadurecimento como músico e como pessoa.

3.5 ATIVIDADE INTERVENTIVA 5 – CONSCIÊNCIA CORPORAL E CONTROLE RÍTMICO

A quinta atividade musical teve como objetivo trabalhar a consciência corporal e a respiração rítmica, buscando promover calma e controle emocional durante a realização da tarefa. Esta atividade musical visou auxiliar o aluno a diminuir a ansiedade e a desenvolver uma integração mais equilibrada entre corpo, respiração e ritmo. Neste momento o aluno mergulhou numa parte interessante da educação musical e do bem-estar: a relação do corpo com o ritmo e a respiração.

O aluno foi instigado a exercitar a calma e o autocontrole. O foco aqui foi em como o corpo se comporta enquanto se toca, e como a respiração pode ser uma grande aliada para manter a calma e o ritmo.

Na experiência prática do aluno observou-se que ele apresentava tendência a acelerar os ritmos, o que é comum em alunos iniciantes, que ainda estão em fase de internalização da pulsação musical. Com a pulsação guiada, o aluno demonstrou boa percepção auditiva e coordenação motora, executando os exercícios de forma precisa. Isso significa que a matéria prima para melhorar a técnica está lá; ou seja, o aluno consegue ser preciso quando tem o suporte adequado. O desafio seguinte é transferir essa precisão para a prática autônoma, e esta atividade musical foi necessária para evidenciar isso.

Na atividade em pauta foi possível destacar a habilidade de imitação e assimilação rítmica eficiente do aluno. Isso é um talento musical valioso. Significa que ele consegue ouvir um ritmo ou melodia e reproduzi-lo e até aprender com ele, incorporando-o. Mesmo com a dificuldade de manter a constância sozinho, essa capacidade de absorção é um grande ponto forte para o aprendizado musical contínuo.

Classificado como aluno de suporte 2, ele demonstrou boa compreensão dos padrões rítmicos, mas ainda com dificuldade em manter constância temporal quando não há referência direta do professor. Quando orientado pela pulsação guiada, o aluno executou os exercícios de forma precisa e controlada, evidenciando boa percepção auditiva e coordenação motora. Contudo, ao ser deixado em prática autônoma, a perda de foco resultava em aceleração e pequenas alterações de tempo. A tendência de acelerar os ritmos é um sintoma clássico de ansiedade em muitos contextos, inclusive na música. Ao trabalhar a respiração rítmica, o aluno estava aprendendo uma ferramenta poderosa para regular seu próprio corpo e mente. A respiração consciente ajuda a acalmar o sistema nervoso, diminuir o ritmo cardíaco e trazer uma sensação de controle, o que é essencial para gerenciar a ansiedade. É a música virando uma âncora para a calma.

O objetivo de promover calma e controle emocional através da integração mais equilibrada entre corpo, respiração e ritmo é o ponto chave da Educação Musical Psicoterapêutica.

O fato de que ele executava os exercícios de forma precisa e controlada com

pulsação guiada, mas perdia o foco e acelerava sem ela, revela a importância de desenvolver a atenção plena (*mindfulness*). Neste momento de intervenção, ao integrar a respiração com o ritmo, foi possível ajuda a ancorar a mente no presente, diminuindo as distrações e pensamentos ansiosos que poderiam levá-lo a acelerar. É como treinar o cérebro para se concentrar no agora.

A atividade de educação musical realizada revelou que o aluno compreende os padrões rítmicos, mas ainda precisa desenvolver a internalização do pulso – ou seja, conseguir "sentir" o tempo de forma independente, sem uma referência externa constante. Isso é um objetivo musical claro e importante que a sessão ajudou a identificar e começar a trabalhar.

Apesar disso, o aluno revelou habilidade de imitação e assimilação rítmica eficiente, conseguindo reproduzir de maneira inteligente e gradativa as propostas melódicas e rítmicas apresentadas. De forma geral, a atividade evidenciou a importância do trabalho respiratório e da consciência corporal rítmica como elementos fundamentais para a redução da ansiedade e o equilíbrio expressivo na performance musical.

3.6 ATIVIDADE INTERVENTIVA 6 – EXERCÍCIO DE PERGUNTA E RESPOSTA MUSICAL (BATE E VOLTA)

A sexta atividade teve como objetivo trabalhar a percepção musical, escuta ativa e resposta instrumental por meio de um exercício de pergunta e resposta com guitarras. Nessa dinâmica, tanto o professor quanto o aluno executaram frases e ritmos alternados, de modo que o aluno reproduzisse os padrões apresentados, fortalecendo a memória musical, a coordenação motora e a compreensão auditiva.

Foram utilizadas duas guitarras, uma pelo professor e outra pelo aluno. Com base nos conteúdos já explorados ao longo das sessões anteriores, o aluno demonstrou capacidade de imitação rítmica e melódica, ainda que apresentasse dificuldade inicial na execução de alguns trechos. Apesar das limitações, o aluno conseguiu acertar progressivamente as frases musicais propostas, demonstrando persistência, atenção auditiva e capacidade de correção.

Em determinados momentos, devido à ansiedade e à dificuldade de foco, o aluno apresentou lapsos de execução, mostrando-se um pouco confuso ao tentar reproduzir trechos exatamente como o professor. No entanto, foi observado que, ao receber um comando mais claro ou ao ser reposicionado na atividade, ele compreendia a proposta e retomava o exercício com boa precisão.

A atividade também foi realizada com o aluno em pé, postura na qual já havia demonstrado maior conforto e melhor desempenho. Contudo, situações pontuais — como quando a palheta caiu — geraram ansiedade visível, demonstrando sensibilidade a interrupções externas durante o processo de execução musical.

Ao ensaiar três peças, que foram a escala pentatônica menor, o solo de ousado amor de Isaías Saad e a harmonia da mesma música que serão apresentadas em uma performance final, o aluno cometeu erros nas duas primeiras tentativas, reagindo com falas como: "desculpa, eu vou voltar de novo". Esse comportamento revelou autoconsciência, responsabilidade e desejo de acertar, reforçando sua

disposição em persistir mesmo diante de dificuldades. Ao final, o aluno conseguiu concluir as atividades dentro de suas possibilidades, realizando o exercício de pergunta e resposta com avanços significativos.

3.7 ATIVIDADE INTERVENTIVA 7 – APRESENTAÇÃO FINAL

Os objetivos de todas as sessões foram pautados em analisar a eficácia da educação musical psicoterapêutica, utilizando a guitarra como recurso didático terapêutico, na mitigação da ansiedade de performance em um aluno autista, por meio de um estudo de caso.

O ensino da guitarra foi nosso transporte para atingirmos os objetivos apresentados, utilizando de uma metodologia que se adequa-se a compreensão do aluno.

Na apresentação, ou seja, o recital, o aluno estava bastante ansioso. Assim que o culto começou, já verificamos que ele estava pronto, à postos, querendo logo executar a apresentação. No entanto, havia um momento específico para o início. Ele se preparou, e, a princípio, havia esquecido a palheta, mas rapidamente conseguiu outra para realizar sua apresentação.

Verificou-se que antes da apresentação, que o mesmo estava nervoso e ansioso, prova disso foi a ida até a guitarra antes de ser o momento da apresentação. Ele foi orientado a esperar, sentar e relaxar. O mesmo acatou as orientações, e mesmo inquieto aguardou a hora da sua apresentação.

Apresentamos o aluno à igreja, explicando o propósito da atividade e o significado daquele momento. Ele se posicionou muito bem, estava bem vestido e demonstrava entusiasmo. Apesar do nervosismo evidente — que era real e compreensível diante do público —, ele conseguiu executar as três peças propostas com muito empenho e qualidade. Evidenciamos a ansiedade antes da apresentação com o aluno muito inquieto, e apresentando sudorese, além da condição dele que faz perder o foco, e expressar gestos. Logo após a execução das peças, ele agradeceu, com a orientação do professor em falar o que era pra ser dito.

O aluno apresentou ótima desenvoltura técnica, com mínimos erros de notas, mantendo o acompanhamento correto das músicas, realizando a escala com precisão e o solo da música de forma excelente. Diante da igreja, conseguiu expressar tudo o que havia aprendido ao longo do processo. Foi um momento de grande felicidade e realização, pois esse recital representou um desafio superado por todas as partes.

A ansiedade, o nervosismo e as características do seu autismo moderado não foram obstáculos para o seu aprendizado e desempenho. Pelo contrário, o aluno tocou guitarra com segurança e emoção, cumprindo com excelência tudo o que lhe foi proposto.

Segue a descrição de alguns relatos de pessoas que estavam presentes, assim como a do aluno: Eu gostei muito, o aluno o meu filho está desenvolvendo muito. Obrigado pela paciência e dedicação para com ele, gostei muito.” (relato da mãe);” A Paz do Senhor, foi uma boa apresentação, gostei muito, achei ele bem animado e corajoso para enfrentar toda Igreja. Parabéns para o aluno.” (relato da plateia). “Bom foi a primeira vez que eu toquei na frente de todos foi ótimo e depois que eu terminei de me apresentar foi incrivelmente satisfatório. Foi exce-

lente! (relato do aluno). Assim, encerrou-se as sete atividades, que tiveram como objetivo mostrar uma metodologia aplicada a um aluno com Cid.f84.0 (TEA suporte 2- moderado), de 21 anos, e comprovar que o ensino musical, quando adaptado à Educação Musical Psicoterapêutica e conduzido com sensibilidade, pode gerar resultados significativos e satisfatórios. Foi realmente satisfatório perceber que toda a metodologia utilizada ao longo desse processo produziu resultados positivos e visíveis, comprovados por meio dessa apresentação final.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música ao longo de séculos tem influenciado a vida das pessoas de tal modo que no âmbito da aprendizagem, expressão e/ou execução a utilização tem sido empregada em diversos contextos, inclusive no tratamento de doenças bem como tem como terapia tem resultado em grande sucesso.

É nesse cenário que os resultados deste trabalho provam a eficácia da música, pois o ensino de guitarra à um aluno com TEA foi profundamente marcante a partir do emprego da EMP que mostrou ser eficiente não apenas no aspecto de abordagem metodológica, mas também na minimização da ansiedade, nervosismo, dentre outros aspectos.

O desenvolvimento do aluno em questão pôde ser mensurado a partir da apresentação da guitarra e na aplicação das técnicas e metodologias aplicadas. Inicialmente, constou de um grande desafio que aos poucos o aluno foi enfrentando, com resultados surpreendentes ao longo do percurso.

A partir da sua primeira apresentação em público, tornou-se evidente que essa experiência contribuiu diretamente para que ele evoluísse ainda mais, superando a timidez, diminuindo a ansiedade e se familiarizando de forma profunda com o instrumento. Essa evolução ficou ainda mais clara na última sessão – a apresentação pública – momento em que o aluno ultrapassou de maneira notável as barreiras do nervosismo e da ansiedade. A partir disso, foi possível verificar um desenvolvimento musical ainda mais expressivo, uma vez que ele se mostrou mais capaz, seguro e plenamente integrado ao instrumento.

O presente estudo apresentou limitações inerentes ao seu delineamento metodológico, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, o que restringe a generalização dos resultados. O número reduzido de participantes e o recorte específico da educação musical informal também limitam a extrapolação dos achados para outros contextos educacionais. Ademais, as particularidades individuais do aluno podem ter influenciado os resultados observados. Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras ampliem a amostra, contemplem diferentes níveis do Transtorno do Espectro Autista e utilizem métodos mistos ou estudos longitudinais, a fim de aprofundar a compreensão dos efeitos da educação musical no desenvolvimento de pessoas com TEA.

REFERÊNCIAS

AIRES FILHO, Sergio Alexandre de Almeida. **Educação musical e autismo**: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba. Centro de Comunicação, Turismo e Artes. João Pessoa,

2020. Disponível em: https://www.ufpb.br/ppgm/contents/documentos/dissertacoes/dissertacao-sergioaires-final.pdf. Acesso em 12 ago.2025.

AMARAL, Alison Vanessa Morroni *et al*. **Intervenções em sala de aula**: estratégias e manejo. 1. ed. Santana de Parnaíba, SP: Manole, 2023.

BAPTISTA, Cláudio Roberto *et al*. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BORDA, Rogério. **Por uma proposta curricular de curso superior em guitarra elétrica**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://cliqueapostilas.com/Content/apostilas/db9b4b5a4fd77549286e008ccf25595b. pdf. Acesso em: 02 mar.2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 15.131, de 9 de maio de 2025. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para assegurar o direito à nutrição adequada e à terapia nutricional às pessoas com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 15.256, de 20 de novembro de 2025. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para incluir o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista em adultos e idosos como diretriz da política nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2025.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019.

FARRELL, Michael. **Dificuldades de comunicação e autismo**: guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GRANDIN, Temple. **Autismo e educação** – como eu vejo: o que pais e professores precisam saber. Porto Alegre: Artmed, 2025.

HANSLICK, Eduard. **Do Belo Musical**. Edições 70: Lisboa, Portugal, 2015.

KA, Gaetano. **Método completo de guitarra: do blues ao jazz – técnica, harmonia, ritmo e improvisação**. São Paulo: [Irmãos Vitalle], [1997].

LOFIEGO, Gianpaolo Di. **A Guitarra Elétrica nos Cursos de Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)**: Um estudo de caso sobre o guitarrista na Universidade. Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro. Centro de Letras e Artes. Instituto Villa-Lobos Licenciatura em Música. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.unirio.br/ppgsteh/cla/ivl/cursos/gianpaololofiego.pdf. Acesso em: 04 mar.2025.

LUSH, Verity. **Alunos neurodivergentes**: como construir uma sala de aula inclusiva: um kit de ferramentas para o ensino adaptativo e a prática relacional. 1. ed. Barueri, SP: Manole Editora, 2025.

MARIANO, Anderson de Sousa. **Diretrizes e perspectivas para o ensino superior de Guitarra Elétrica no Brasil**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Música. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13092/1/Arquivototal.pdf. Acesso em: 04 mar.2025.

MENEZES, Adriana Alves Quintino. A música e o autismo: experiências de desenvolvimento e aprendizagem na Escola Municipal Cidade da Música no município de Uberlândia-MG. **Cadernos da FUCAMP**, v. 18, n. 36, p. 13-44, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Elizeu/Downloads/1937-Texto%20do%20Artigo-6948-1-1020191219.pdf. Acesso em: 06 ago.2025.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PARIZZI, Maria Betânia. **Influências da Educação Musical Especial no desenvolvimento vocal de crianças com autismo**. Repositório da UFSJ, 2017. https://ufsj.edu.br/portalrepositorio/File/semanaeducmusi/Gleisson_Oliveira.pdf. Acesso em; 16 ago.2025.

PINHEIRO, Cícero Wagner Oliveira. **Ensino e aprendizagem de guitarra elétrica no Triângulo Crajubar – CE**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25581/1/2017_dis_cwopinheiro.pdf. Acesso em: 26 fev.2025.

SABOIA, Camila. **O brincar como sinalizador de sofrimento psíquico**: construção da relação objetal da criança autista e suas implicações no trabalho de intervenção precoce. São Paulo: Blucher, 2024.

SAMPAIO, Renato Tocantins; LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga; GOMES, Cristiano Mauro Assis. **A musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo:** uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. Per Musi, Belo Horizonte, n. 32, p. 137–170, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pm/a/zhKMfm3Q5VJ5dGfQYtD9gBC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 ago. 2025.

SÃO PAULO. Lei nº 18.182, de 2025. Dispõe sobre adaptações no ambiente escolar para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, SP, 2025.

SÃO PAULO. Lei nº 18.183, de 2025. Institui a criação de salas de calma em locais de grande circulação para atendimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, SP, 2025.

SILVA, Tayná Cristina Andrade Da. **A educação musical psicoterapêutica no desenvolvimento da linguagem oral da criança:** um Relato de Experiência. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Música. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). São Luís, MA. 2025.

SOUSA, Maria Jucilene Guida de. **A Educação Musical como Instrumento Complementar no Processo de Avaliação Psicológica**. Revista Especialize, Instituição IPOG, 2018.

SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de. **Arte-educação em Psicologia**: **a educação musical no tratamento de depressão e/ou ansiedade.** 2020. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências das Artes. Programa de Pós Graduação em Artes. Belém, PA, 2020.

SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de; BELFORT, Vanessa Marques Ataide. **Educação musical e musicalização como mecanismos de bem-estar emocional para idosos: um relato de experiência no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos em Paço do Lumiar-MA**. Revista DELOS, Curitiba, v. 17, n. 61, p. 1-22, 2024. Disponível em: https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/2572. Acesso em: 02 mar.2025.

SOUZA, Cirlana Rodrigues de. **O autismo como estrutura subjetiva**: estudo sobre a experiência do autista na linguagem e com a palavra. São Paulo: Blucher, 2023.

STANGHERLIN, Rodolfo. **Lighted Strings**: Tecnologia Aplicada ao Aprendizado de Guitarra. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2013. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1504/TCC%20Rodolfo%20St angherlin.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 fev.2025.

TAKATSU, Mayra Mika. **Arte, educação e música**. São Paulo, SP: Cengage, 2016.

VARGAS, Alexandre Siles. **Guitarra Baiana**: uma proposta metodológica para o ensino instrumental. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015. Disponível em:https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24143/1/VARGAS_Alexandre_Guitarra_bai ana_uma_proposta_metodol%c3%b3gica_para_o_ensino_instrumental_2015.pdf. Acesso em: 02 mar.2025.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo**: **guia essencial para compreensão e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2019.



Capítulo 6

A MUSICALIZAÇÃO COMO MEDIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE UMA ALUNA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM ESTUDO DE CASO

Marinai Fernandes Machado
Conceição de Maria Silva de Andrade
Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

1 INTRODUÇÃO

A musicalização tem sido reconhecida como importante estratégia pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social de crianças em diferentes contextos educacionais. No âmbito da Educação Inclusiva, sua utilização tem despertado interesse crescente por possibilitar formas diversificadas de mediação da aprendizagem, especialmente junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas especificidades exigem estratégias pedagógicas planejadas, flexíveis e fundamentadas cientificamente. Nessa perspectiva, a Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) propõe o uso intencional da música como recurso mediador do desenvolvimento humano, articulando aspectos pedagógicos, psicológicos e musicais (Sousa, 2020).

A literatura especializada mostra que a musicalização ajuda no desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social das crianças. Por isso, é uma estratégia pedagógica importante para melhorar a aprendizagem, principalmente em contextos inclusivos (Abreu; Soares, 2022).

A música, na educação inclusiva, é uma estratégia de ensino importante, especialmente para ajudar na alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). A música pode se ligar a princípios de ensino, métodos e regras que guiam o trabalho dos professores, como mostram Lisboa (2024) e Vygotsky (1994).

Penna (2015) entende a musicalização como um processo educativo que vai além do ensino técnico da música, promovendo experiências de escuta, percepção, expressão e construção do conhecimento. Gainza (1988) também vê a música como uma linguagem que estimula ao mesmo tempo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças. Nessa linha, Sousa (2020) propõe a Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) e defende que a música, quando usada de forma planejada e intencional, pode ajudar nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional.

A respeito dos avanços nas políticas públicas e no fortalecimento do discurso em torno da educação inclusiva, ainda persistem desafios significativos na efetivação de práticas pedagógicas capazes de atender, de forma qualitativa e equitativa, às necessidades educacionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de alfabetização. Diante desses desafios, pode-se observar a carência de estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades do transtorno, a limitada formação docente para o trabalho inclusivo, a rigidez metodológica das práticas tradicionais e a insuficiente valorização de abordagens que favoreçam a interação, a comunicação, a atenção e o engajamento desses alunos. Muitas propostas pedagógicas permanecem centradas em métodos padronizados, pouco flexíveis e desarticulados de estratégias mediadoras que considerem as singularidades do desenvolvimento infantil.

Nesse cenário, a musicalização, embora presente em diferentes espaços educativos, nem sempre é compreendida como mediação pedagógica intencional no processo de alfabetização, sendo frequentemente reduzida a atividades meramente recreativas, sem articulação com objetivos pedagógicos claros. Diante desse contexto, identificou-se o seguinte problema de pesquisa: De que maneira a musicalização, quando aplicada como mediação psicopedagógica, por meio da Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), influencia e contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura (decodificação, fluência e compreensão) em um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Para responder à pergunta-problema, articulou-se a seguinte hipótese: A implementação da musicalização sob a égide da EMP de Sousa (2018), como estratégia psicopedagógica, resultará em melhorias que poderão favorecer as habilidades de decodificação fonológica, ritmo de leitura e a compreensão textual de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atuando como facilitador eficaz no processo de aquisição e aprimoramento da leitura.

A musicalização tem sido uma ferramenta promissora nessa perspectiva. Com sua natureza estruturada, rítmica e emocionalmente envolvente, a música tem potencial para atuar como mediadora no desenvolvimento de diversas habilidades, incluindo a linguagem e a cognição. Este Estudo de Caso investigou o impacto da musicalização como estratégia psicopedagógica para facilitar o desenvolvimento da leitura (decodificação, fluência e compreensão) em um aluno com Transtorno do Espectro Autista, buscando evidenciar como essa abordagem pode otimizar seu processo de aprendizagem.

A escolha do tema, A musicalização como mediação psicopedagógica no desenvolvimento da leitura de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Um estudo de caso, fundamenta-se na experiência da autora, na docência de Educação Básica, nos anos iniciais, envolvendo a articulação entre Leitura e Educação Inclusiva, com práticas pedagógicas mediadas pela musicalização. A motivação para a investigação surgiu do contato sistemático com a temática durante a formação inicial em Pedagogia, especialmente nas disciplinas Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva, Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil, Psicomotricidade, Recreação e Jogos, que possibilitaram uma compreensão articulada do potencial autista.

A conexão entre essas áreas levou a estudar a musicalização como uma maneira de ajudar no ensino da leitura e escrita, considerando sua contribuição para práticas mais inclusivas e importantes. O estudo também aborda as necessida-

des atuais da Educação Básica, que exigem do professor uma atuação crítica, reflexiva e fundamentada em teoria, especialmente ao atender às necessidades educacionais específicas, reforçando a alfabetização como um processo social, cultural e histórico.

A necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras para indivíduos com TEA é premente. As metodologias de ensino tradicionais frequentemente não se adaptam às singularidades de processamento sensorial e cognitivo desses alunos. A música, devido à sua capacidade de envolver múltiplos sistemas cerebrais e proporcionar uma estrutura previsível, representa um recurso valioso para superar obstáculos na aprendizagem da leitura. Sousa (2020) destaca que, embora seja reconhecido que a música contribui para a redução da ansiedade, do estresse e da depressão, é fundamental atentar para a forma como a música é utilizada e para os objetivos que sustentam sua aplicação na prática pedagógica.

Sob a perspectiva psicopedagógica e da EMP, a musicalização pode criar um ambiente de aprendizagem lúdico, menos ansiogênico e mais adequado às necessidades sensoriais do aluno com TEA. Este estudo de caso, ao enfocar uma intervenção individualizada, tem potencial para oferecer insights qualitativos relevantes, contribuindo para a literatura e para a prática educacional e psicopedagógica, ao demonstrar o potencial da música como ferramenta de mediação. Neste estudo, a leitura foi compreendida como um processo que envolve decodificação, fluência, compreensão e construção de significados, conforme discutem Soares (2020), Morais (2013) e Cagliari (2009). Assim, não se restringe ao reconhecimento mecânico das palavras, mas compreende habilidades linguísticas, cognitivas e socioculturais indispensáveis ao processo de alfabetização. O objetivo foi analisar os resultados da musicalização, mediada psicopedagogicamente pela EMP, no desenvolvimento da leitura de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Do ponto de vista científico, observa-se que há um número crescente de pesquisas sobre musicalização e desenvolvimento infantil. Entretanto, ainda são escassos os estudos que investiguem a utilização da Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) como mediação psicopedagógica no desenvolvimento da leitura de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, esta pesquisa buscou contribuir para a ampliação da produção científica nessa interface entre Educação Musical, Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Alfabetização, oferecendo evidências que possam subsidiar práticas pedagógicas mais qualificadas.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro apresenta a introdução, contemplando contextualização, problema, hipótese, justificativa e objetivos. O segundo apresenta a fundamentação teórica, discutindo os principais referenciais sobre Transtorno do Espectro Autista, Psicopedagogia, Musicalização, Educação Musical Psicoterapêutica e leitura. O terceiro descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. O quarto apresenta os resultados obtidos e sua discussão à luz da literatura. Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A relação entre musicalização, psicopedagogia e alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem despertado crescente interes-

se científico nas últimas décadas. Embora existam pesquisas que investiguem os efeitos da música sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico, ainda são escassos os estudos que articulam esses elementos sob a perspectiva da Educação Musical Psicoterapêutica (EMP). Nesse contexto, a presente pesquisa busca ampliar essa discussão ao integrar pressupostos da psicopedagogia, da educação inclusiva e da educação musical como estratégias mediadoras do desenvolvimento da leitura.

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, MUSICALIZAÇÃO E LEITURA

O Transtorno do Espectro Autista causa mudanças duradouras na comunicação social e em padrões limitados e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, que aparecem em diferentes níveis e necessidades de apoio (APA, 2014). Mas entender o TEA só pela visão clínica não é suficiente quando o foco é a aprendizagem na escola. Na educação, é preciso reconhecer as habilidades do estudante e criar formas de ensino que ajudem sua participação ativa na construção do conhecimento. Mantoan (2015) diz que a educação inclusiva precisa mudar as práticas de ensino, mudando o foco das limitações individuais para eliminar as barreiras que existem na escola. Ensinar uma criança com TEA não significa simplificar o currículo, mas usar diferentes métodos para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1994) entende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece por meio de processos de mediação social. A aprendizagem vem antes do desenvolvimento e estimula novas formas de pensamento através da interação entre a pessoa, a linguagem e a cultura. Nessa visão, a música pode ser vista como um instrumento cultural que ajuda a internalizar conhecimentos ligados à linguagem e à leitura.

A musicalização, quando orientada por objetivos claros de ensino, pode ajudar muito a criar rotinas de aprendizagem mais organizadas e previsíveis, algo especialmente importante para crianças com Transtorno do Espectro Autista. A regularidade dos ritmos e melodias da música ajuda a organizar o tempo e as ações, ajudando o aluno a entender a ordem das coisas e a prever as etapas das atividades, o que facilita a participação nas práticas de leitura.

A alfabetização ultrapassa a simples aquisição do código escrito, constituindo-se como processo de inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, Soares (2020) ressalta que alfabetizar implica desenvolver competências relacionadas ao uso social da linguagem escrita, exigindo estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades de cada estudante.

Segundo Bossa (2007), a psicopedagogia busca compreender como o sujeito aprende, considerando fatores cognitivos, afetivos, sociais e culturais envolvidos nesse processo. Sob essa perspectiva, a musicalização pode atuar como estratégia mediadora capaz de favorecer aprendizagens significativas.

Considerando esse cenário, a Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) propõe que a música seja utilizada de forma intencional e mediadora, organizando o ambiente de aprendizagem e favorecendo a permanência da criança nas tarefas de leitura. Sousa (2020) destaca que a música, quando aplicada com objetivos

definidos e sensibilidade pedagógica, contribui para a redução de tensões emocionais e para o aumento da disponibilidade psíquica do aluno para aprender.

Outro aspecto relevante refere-se à ampliação das formas de comunicação da criança com autismo. Muitas crianças com TEA apresentam dificuldades na comunicação verbal e na interação social, o que pode interferir diretamente no processo de leitura e compreensão textual. A musicalização mediada pela EMP possibilita a criação de canais alternativos de expressão, por meio do canto, da repetição de sons, do ritmo e da escuta ativa. Esses elementos aumentam a participação do aluno em atividades de leitura, mesmo quando a fala ainda está se desenvolvendo. Segundo Abreu e Soares (2022), usar música em ambientes inclusivos aumenta as chances de interação e envolvimento, ajudando o estudante a se aproximar da leitura de forma mais fácil e significativa.

Leo Kanner (1943) foi um dos pioneiros na descrição do autismo infantil, evidenciando características como o isolamento social extremo e a obsessão por manter a invariabilidade. Hoje, o TEA é compreendido como um espectro, com grande variabilidade de manifestações (APA, 2014). Muitos indivíduos com TEA podem apresentar desafios na compreensão da linguagem abstrata, na teoria da mente e nas funções executivas, cruciais para a leitura significativa.

Além disso, a utilização da música como mediação psicopedagógica favorece a construção de vínculos entre o aluno, o professor e o conhecimento. Conforme Bossa (2007), a Psicopedagogia investiga os processos de aprendizagem considerando fatores cognitivos, afetivos, emocionais, neurológicos e socioculturais que interferem na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o psicopedagogo atua não apenas identificando dificuldades, mas elaborando intervenções que potencializem as capacidades do aprendiz.

Essa compreensão aproxima-se da proposta da Educação Musical Psicoterapêutica, uma vez que ambas defendem intervenções individualizadas, mediadas por estratégias que promovam segurança emocional e aprendizagem significativa. No caso de crianças com TEA, a relação de confiança com o mediador é um fator determinante para o avanço nas aprendizagens. A EMP, ao integrar elementos terapêuticos e pedagógicos, contribui para a criação de um ambiente afetivamente seguro, no qual a criança se sente acolhida e motivada a participar das atividades de leitura. Sousa e Belfort (2024) afirmam que a musicalização, quando feita com sensibilidade e planejamento, melhora o bem-estar emocional e o sentimento de pertencimento dos alunos. Esses fatores influenciam diretamente a disposição deles para aprender e interagir com textos e símbolos escritos.

No processo de aprendizagem da leitura, alunos com TEA podem enfrentar desafios relacionados à compreensão da linguagem abstrata, à teoria da mente e às funções executivas, habilidades essenciais para a construção de uma leitura significativa. Além disso, os aspectos sensoriais desempenham papel relevante nesse processo. Grandin e Panek (2015) destacam que as particularidades sensoriais no TEA, como a hipersensibilidade ou hiposensibilidade a estímulos, podem influenciar a atenção e o processamento de informações, o que, por sua vez, impacta diretamente a aquisição de habilidades complexas como a leitura (p. 21). Isso exige abordagens pedagógicas que considerem e adaptem o ambiente e as estratégias de ensino às suas necessidades específicas.

As particularidades sensoriais frequentemente observadas em pessoas com

TEA influenciam diretamente a forma como percebem e processam os estímulos do ambiente (Grandin; Panek, 2015). Considerando essas características, Barbosa (2014) ressalta que atividades musicais estruturadas podem favorecer a organização sensorial, proporcionando maior previsibilidade e reduzindo estímulos concorrentes durante o processo de aprendizagem.

A Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), fundamentada na integração entre música, pedagogia e aspectos psicoterapêuticos, concebe a música como mediação intencional para favorecer a atenção, a regulação emocional e a comunicação. Assim, a EMP contribui para condições mais propícias ao desenvolvimento da leitura, especialmente em alunos com TEA (Sousa, 2018, 2020).

A psicopedagogia é uma área que se dedica a compreender e intervir nos processos de aprendizagem humana, considerando as diversas dimensões do sujeito. Conforme Bossa (2000), "a psicopedagogia busca o estudo do ato de aprender e ensinar, tendo em vista a resolução de problemas de aprendizagem e a promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social" (p. 12).

Para alunos com TEA, a mediação psicopedagógica exige criar planos de intervenção individualizados, levando em conta habilidades e dificuldades de cada um. Também é importante adaptar materiais e estratégias para apoiar a aprendizagem. O psicopedagogo tem um papel essencial em identificar barreiras e sugerir estratégias que facilitem o processo.

Atualmente, o TEA é classificado em níveis de suporte 1, 2 e 3 que indicam a intensidade do apoio necessário para que o indivíduo participe de forma funcional dos contextos sociais, comunicacionais e educacionais. O suporte 1 refere-se à necessidade de apoio leve, enquanto os suportes 2 e 3 indicam a demanda por apoios moderados e substanciais, respectivamente. Essa categorização, no contexto escolar, é fundamental para o planejamento pedagógico, pois orienta a elaboração de intervenções mais adequadas às necessidades do aluno, sobretudo no processo de alfabetização e no desenvolvimento da leitura. A aprendizagem da leitura constitui um processo complexo que envolve habilidades cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais. Segundo Magda Soares (2020), alfabetizar significa possibilitar que o estudante compreenda e utilize a linguagem escrita em diferentes práticas sociais, ultrapassando a simples decodificação do código alfabético. Dessa forma, aprender a ler implica atribuir significado ao texto e estabelecer relações entre linguagem, cultura e contexto.

Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita desde muito cedo, reorganizando continuamente seus conhecimentos durante o processo de alfabetização. Essa perspectiva rompe com modelos exclusivamente mecanicistas e valoriza a participação ativa do estudante na construção do conhecimento.

Complementando essa compreensão, Morais (2013) ressalta que o desenvolvimento da consciência fonológica representa um dos principais preditores da aprendizagem da leitura, uma vez que permite à criança perceber, segmentar e manipular os sons da fala. Em crianças com TEA, essa habilidade pode demandar estratégias diferenciadas de mediação, tornando a musicalização um recurso potencialmente eficaz para favorecer o reconhecimento de padrões sonoros presentes na linguagem oral.

2.2 RELAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA ENTRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA (EMP) E LEITURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A psicopedagogia integra-se como uma área do conhecimento dedicada à compreensão e intervenção nos processos de aprendizagem humana, considerando o sujeito em suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Para alunos com TEA, a mediação psicopedagógica envolve criar planos de intervenção personalizados que considerem tanto os pontos fortes quanto as dificuldades no processo de aprender a ler. Essa mediação exige adaptar materiais, usar várias estratégias e criar ligações entre o aluno e o conhecimento. A combinação da psicopedagogia com a Educação Musical Psicoterapêutica permite desenvolver práticas educativas mais cuidadosas, planejadas e inclusivas, ajudando no desenvolvimento da leitura e garantindo o direito à aprendizagem.

A Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), proposta por Sousa (2018, 2020, 2025), vê a música como uma ferramenta que ajuda a conectar emoções, pensamentos, comportamentos e ensino durante o aprendizado. Diferente de métodos focados apenas na musicalização tradicional, a EMP usa a música de forma planejada e com o objetivo de promover mudanças no pensamento, nas emoções e no comportamento, respeitando as características únicas de cada aluno.

Com essa abordagem, a música deixa de ser apenas uma atividade para diversão e passa a ter um papel psicopedagógico, ajudando a reduzir a ansiedade, aumentar a autoestima, melhorar a atenção, desenvolver a memória de trabalho e aumentar a motivação emocional para aprender.

A música é um fenômeno cultural e cerebral que tem sido estudada por seu potencial terapêutico e educacional. Violeta Hemsy de Gainza (1988), uma das grandes referências em pedagogia musical, enfatiza o poder da música para desenvolver a percepção auditiva, a coordenação motora, a memória e a expressão (Penna, 2015). No contexto da leitura, a musicalização pode ser uma poderosa aliada (Bragatto, 2012).

Sousa (2020) aponta que a música pode trazer mudanças emocionais importantes para a aprendizagem, principalmente quando usada com objetivos psicopedagógicos bem definidos. Sacks (2007) também mostra que a música ativa ao mesmo tempo diferentes áreas do cérebro ligadas à memória, linguagem e emoção. Thaut (2005) destaca que o ritmo musical influencia diretamente processos temporais que ajudam na organização motora, cognitiva e linguística, o que contribui para o desenvolvimento da leitura.

A musicalização dentro da EMP também ajuda a ampliar o repertório cultural e simbólico da criança autista, o que é importante para entender textos e construir significados (Sousa, 2020). A música facilita a ligação entre palavras, sons e imagens, o que contribui para o desenvolvimento da memória e da interpretação.

Penna (2015) diz que a educação musical deve proporcionar experiências culturais importantes, permitindo que o estudante aprenda ouvindo, experimentando e criando música. Gainza (1988) também vê a musicalização como um processo completo de desenvolvimento humano, envolvendo áreas motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Por isso, a música se torna uma linguagem que

pode ampliar as experiências de aprendizagem, principalmente em ambientes inclusivos.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada no ambiente informal da residência do aluno, que estuda na Creche Municipal Maria da Natividade Marques Freire, localizada na Rua São Paulo, Centro, no município de Buriticupu – MA, instituição de Educação Infantil que atende, em tempo integral, com foco no desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo, e que, no ano de 2025, também inclui 22 alunos com TEA (SEMED, 2025).

3.1 LOCAL DA PESQUISA E SUJEITOS

A escolha do espaço informal se dá por se tratar de um aluno TEA de suporte 1, que necessita de apoio familiar e de um ambiente que proporcione continuidade ao protocolo de intervenção musical, sob os princípios da EMP, sem muitos distratores para o aluno.

Os participantes da pesquisa foram uma aluna com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), de suporte 1, matriculada regularmente na instituição mencionada, e sua professora. A participação da aluna depende da permissão formal e da autorização dos responsáveis legais, obtidas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo as regras éticas para pesquisas com pessoas.

Foram considerados critérios de exclusão os casos de alunos sem diagnóstico formal de TEA, aqueles que não estejam em fase de alfabetização, situações em que não haja consentimento dos responsáveis legais ou da instituição, bem como a ocorrência de ausências frequentes que inviabilizem o acompanhamento sistemático da intervenção pedagógica.

3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Quanto à natureza, esta pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso, com Pesquisa-Ação e Relato de Experiência, de caráter qualitativo e exploratório (Minayo, 2014). Segundo Robert K. Yin (2015) e Gil (2010), o Estudo de Caso permite uma investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, sendo particularmente útil para responder a questões de “como” e “por que” e para explorar situações em que o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos. Este formato é ideal para explorar as nuances de uma intervenção psicopedagógica em um indivíduo com TEA, considerando suas particularidades. Conforme Yin (2015), o Estudo de Caso é especialmente indicado quando se busca compreender processos complexos, em que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Essa abordagem permite uma análise detalhada das estratégias pedagógicas mediadas pela musicalização no processo de alfabetização de um aluno com TEA, suporte 1.

De acordo com Gil (2010), a Pesquisa-Ação é um método em que o pesqui-

sador se envolve ativamente para resolver problemas práticos em um ambiente real (como escolas), buscando promover transformações. Embora alguns a critiquem por uma falta de objetividade, ela é considerada muito valiosa por sua aplicação direta e prática. Já o Relato de Experiência foca em descrever uma vivência de forma crítica e reflexiva. Ele é essencial para o avanço do conhecimento científico e acadêmico, mas ainda precisa de mais discussões e estudos para definir melhor sua estrutura e como deve ser elaborado, conforme apontam análises sobre a forma de construir esses relatos.

Quanto à natureza, a pesquisa caracteriza-se como aplicada, uma vez que busca produzir conhecimentos voltados à resolução de problemas concretos do contexto educacional, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com Gil (2010), a pesquisa aplicada tem como finalidade gerar conhecimentos para aplicação prática, voltados à solução de problemas específicos.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, ampliando a compreensão sobre o uso da musicalização como mediação pedagógica no processo de alfabetização de alunos com TEA. Segundo Gil (2008), a Pesquisa Exploratória é adequada quando o tema ainda apresenta poucas investigações sistematizadas ou quando se busca aprofundar a compreensão de determinado fenômeno.

Quanto à abordagem, a pesquisa usa uma perspectiva qualitativa, pois foca em entender os significados, as interações e os processos que a pessoa vive no ambiente escolar. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa valoriza o ambiente natural como fonte direta de informações e o pesquisador como principal ferramenta, dando importância à interpretação dos fenômenos no seu contexto.

3.3 PROCEDIMENTOS

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa caracteriza-se por Estudo de Caso com Pesquisa-Ação e Relato de Experiência, por possibilitar uma investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real.

Foram realizadas atividades musicais, as quais constam no Protocolo de Intervenção, elaborado em conjunto pelo pesquisador e orientador para o sujeito da pesquisa. Foram realizados 10 encontros semanais, de 50 minutos cada, no ambiente residencial do mesmo, já acordado antecipadamente com a família, pois o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) foi elaborado e assinado pelo responsável.

Os recursos utilizados no processo de intervenção são baseados no Plano de Trabalho individualizado (PII) (Protocolo de Intervenção) e supervisionados por uma Educadora Musical e Psicóloga, também orientadora do trabalho.

Os procedimentos metodológicos seguiram uma ordem alinhada aos objetivos da pesquisa. Primeiro, o projeto será apresentado à escola. Depois, será criado um vínculo pedagógico com o aluno, etapa essencial para o desenvolvimento das ações, considerando as necessidades da criança. Em seguida, serão preparados materiais pedagógicos específicos, adaptados ao aluno, com foco na

musicalização. As atividades com música seguirão o Protocolo de Intervenção, incluindo elementos sonoros, rítmicos e lúdicos no ensino. No final, será feito um vídeo para registrar as práticas realizadas, respeitando os princípios éticos e preservando a identidade do participante.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados será realizada por meio de observação participante, diário de campo, registros audiovisuais e análise das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo aluno ao longo da intervenção. A análise dos dados seguirá uma abordagem interpretativa, própria da pesquisa qualitativa, na qual os dados serão organizados, categorizados e interpretados à luz dos objetivos do estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de análise busca compreender os significados atribuídos às ações e experiências no contexto natural em que ocorrem, valorizando o processo e não apenas os resultados obtidos. A análise será realizada de forma contínua e articulada aos objetivos da pesquisa, assegurando a coerência metodológica e o rigor científico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa de intervenção psicopedagógica foi desenvolvida com uma criança de cinco anos de idade, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a qual terá aqui o **nome fictício de Maria** e para sua irmã, que aparece em algumas ocasiões, o **nome fictício: Ana**. A aluna pesquisada está matriculada na Educação Infantil. Todas as atividades foram realizadas na residência da participante, em um ambiente previamente conhecido por ela, favorecendo sua segurança emocional e proporcionando melhores condições para sua participação nas propostas desenvolvidas. Os encontros ocorreram semanalmente, entre os meses de março e maio de 2026, totalizando dez sessões, com duração aproximada de cinquenta minutos cada.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

A organização das sessões foi planejada com base nos princípios da Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), combinando atividades musicais, materiais de apoio para o aprendizado e métodos focados em desenvolver a percepção dos sons da fala e as primeiras habilidades de leitura e escrita. Cada encontro foi estruturado respeitando o ritmo de aprendizagem da participante, suas necessidades individuais, seus interesses e suas respostas durante o processo de intervenção, permitindo que o planejamento fosse sempre ajustado às necessidades observadas ao longo da pesquisa.

Como parte da rotina estabelecida, as sessões iniciavam com um momento de acolhimento, seguido por atividades de relaxamento, respiração e musicalização, buscando favorecer a autorregulação emocional, a atenção e a preparação para as atividades propostas. Em seguida, eram desenvolvidas as atividades centrais da intervenção, envolvendo jogos sonoros, exploração de instrumentos musicais, leitura de histórias, construção de rimas, atividades de consciência fo-

nológica, leitura de palavras, associação entre sons e grafemas, produção de pequenas canções, exploração de poemas, atividades impressas de leitura e escrita, além de momentos de improvisação musical e interação verbal. Ao final de cada encontro, era realizado um momento de relaxamento, retomando músicas já conhecidas pela participante, encerrando a sessão de forma tranquila e acolhedora.

Durante toda a intervenção foram utilizados diferentes recursos pedagógicos e musicais, dentre eles instrumentos de pequena percussão, como pandeiro, tambor, e chocalho, caixa de som, aparelho celular para reprodução das músicas e registro das sessões, livros de literatura infantil, poemas impressos, cartões ilustrados, letras móveis, atividades impressas, caderno de apoio, pinceis atômicos, lápis, materiais de pintura e jogos envolvendo letras, sílabas e palavras. A escolha desses materiais buscou favorecer experiências multissensoriais, possibilitando que a participante estabelecesse relações entre linguagem oral, linguagem escrita e musicalização de forma significativa.

Durante as atividades, percebeu-se que o ambiente familiar influenciou diretamente o desenvolvimento das tarefas. Em algumas sessões, houve pequenas interrupções causadas pela presença da irmã mais nova, da mãe e de outros familiares. No entanto, essas situações foram tratadas de forma natural, sem prejudicar muito os objetivos propostos. Nas sessões finais, a mãe da participante começou a ajudar de forma mais eficiente, ficando em outro cômodo da casa junto com a irmã da criança, o que ajudou a melhorar a concentração, a continuidade das tarefas e o tempo de atenção da participante.

Os registros foram produzidos durante a pesquisa e evidenciaram uma evolução gradativa da criança ao longo das dez sessões. Nas primeiras intervenções, observou-se maior necessidade de mediação constante, dificuldade para compreender algumas propostas relacionadas às rimas, períodos mais curtos de atenção e insegurança diante de desafios que envolviam leitura e produção verbal. Em diferentes momentos, a participante afirmava não saber responder às atividades, solicitava exemplos antes de tentar realizá-las ou demonstrava sinais de cansaço diante de tarefas que exigiam maior elaboração linguística.

À medida que as sessões avançavam, foi possível perceber mudanças significativas em seu comportamento durante as atividades. A participante passou a demonstrar maior iniciativa, recordando espontaneamente músicas, histórias, personagens, rimas e atividades realizadas em encontros anteriores. Também começou a antecipar algumas etapas da intervenção, solicitando a realização dos momentos de relaxamento e dos exercícios respiratórios antes mesmo que fossem propostos pela pesquisadora, evidenciando a internalização da rotina construída ao longo do processo.

Outro aspecto observado refere-se ao fortalecimento do vínculo estabelecido entre pesquisadora e participante. Desde os primeiros encontros foi possível perceber uma relação de confiança que se consolidou progressivamente durante a intervenção. Em diferentes ocasiões, a criança demonstrou satisfação com a chegada da pesquisadora, aguardava os encontros semanais, apresentava seus brinquedos, roupas e objetos pessoais antes do início das atividades e compartilhava acontecimentos relacionados ao seu cotidiano escolar e familiar. Em determinado período, a mãe relatou que a participante havia perguntado algumas vezes quando a pesquisadora retornaria, demonstrando que as sessões passaram a fazer parte de sua rotina afetiva.

Essa construção do vínculo refletiu diretamente na participação da criança durante as atividades. Progressivamente ela passou a sugerir músicas, escolher livros, selecionar instrumentos musicais, criar movimentos corporais, recordar histórias trabalhadas anteriormente e propor brincadeiras relacionadas às intervenções. Ao final da pesquisa, observou-se maior autonomia durante a realização das tarefas, bem como maior segurança para participar das propostas, ainda que permanecesse necessitando de mediações em atividades que envolviam leitura e consciência fonológica.

Considerando os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, os dados produzidos durante a intervenção demonstram que a utilização da musicalização como mediação pedagógica favoreceu a criação de um ambiente de aprendizagem significativo, no qual aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e linguísticos passaram a atuar de forma integrada. A música deixou de representar apenas um recurso lúdico, assumindo papel mediador no desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura, escrita, linguagem oral, atenção, memória, interação social e autorregulação emocional da participante.

4.2 DESENVOLVIMENTO DAS INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

A avaliação inicial aconteceu em 12 de março de 2026 e durou cerca de 50 minutos, na casa da aluna. A mãe e a irmã participaram de algumas das atividades. Desde o começo, a aluna se mostrou aberta e animada com o encontro. Quando viu a pesquisadora chegar, foi até o portão, abriu e a recebeu com um abraço, mostrando que já havia uma conexão entre elas. Nos primeiros minutos, a aluna falou bastante, fez perguntas e mostrou interesse pelos materiais trazidos para a atividade.

Inicialmente, buscou-se um local confortável para o desenvolvimento das atividades. A pesquisadora, a aluna e sua irmã acomodaram-se no sofá da residência, dando início ao momento de acolhimento e interação. Como estratégia para favorecer o vínculo e respeitar os interesses da criança, foi solicitado que a própria aluna escolhesse uma música de sua preferência. Ela escolheu a canção infantil “Borboletinha”, demonstrando familiaridade com a música. Em seguida, foi proposta uma atividade de acompanhamento rítmico por meio de palmas, incentivando a coordenação entre o ritmo da música e os movimentos corporais.

Durante essa atividade, observou-se que a aluna apresentou dificuldades iniciais para acompanhar o ritmo das palmas. Diante disso, foi necessário realizar demonstrações práticas antes da reprodução da música e, posteriormente, utilizar mediação física leve, segurando suas mãos para auxiliá-la na compreensão do movimento esperado. Após algumas tentativas, foi possível perceber avanços na execução da proposta, demonstrando maior compreensão da relação entre ritmo e movimento. Nesse momento, a aluna identificou um dos instrumentos musicais disponíveis, o chocalho, demonstrando grande interesse pelo objeto. Curiosa, perguntou o que era o instrumento e imediatamente passou a explorá-lo, produzindo sons de forma espontânea.

A partir do interesse demonstrado, a atividade foi adaptada para incluir o chocalho como recurso de acompanhamento musical. A aluna passou a utilizar o instrumento enquanto ouvia a música, procurando acompanhar o ritmo da can-

ção. Embora ainda apresentasse algumas dificuldades relacionadas à sincronização dos movimentos com a música, demonstrou envolvimento, interesse e prazer durante a atividade. Em determinado momento, foi solicitado que cantasse a música enquanto a pesquisadora realizava o acompanhamento com palmas. A aluna não apenas cantou, como também tentou acompanhar os movimentos rítmicos simultaneamente, evidenciando iniciativa e participação ativa.

Durante o desenvolvimento da atividade, alguns estímulos externos interferiram momentaneamente em sua atenção. Em determinado momento, sua irmã aproximou-se para mostrar um colar, o que desviou parcialmente seu foco da tarefa. Ainda assim, a aluna conseguiu retomar a atividade após a intervenção da pesquisadora. Situação semelhante ocorreu quando observou materiais preparados para atividades posteriores. Demonstrando curiosidade, perguntou o que eram aqueles materiais. Após receber a explicação de que seriam utilizados em outro momento, conseguiu retornar à proposta em andamento.

Na sequência, buscando ampliar as possibilidades de interação musical, a pesquisadora perguntou quais outras músicas a aluna conhecia. Ela mencionou uma canção que lembrava parcialmente e, utilizando o próprio celular, tentou pesquisá-la por meio do comando de voz do aplicativo YouTube. Embora a busca não tenha encontrado a música desejada, a situação demonstrou autonomia no uso da tecnologia e interesse em participar das escolhas relacionadas às atividades. Posteriormente, foi reproduzida a música “Pipoquinha”, ocasião em que a aluna voltou a utilizar o chocalho para acompanhar o ritmo da canção. Nesse momento, foi necessário orientá-la quanto à forma mais adequada de segurar o instrumento, favorecendo maior controle dos movimentos e da produção sonora.

Posteriormente, retornou-se à música “Borboletinha”, porém utilizando materiais alternativos para a exploração sonora. A atividade consistiu em utilizar uma garrafa plástica e uma tesoura, simulando um instrumento musical semelhante a um reco-reco. A proposta tinha como objetivo ampliar as experiências sonoras da aluna e estimular a percepção rítmica. Entretanto, observou-se que ela apresentou maior dificuldade para acompanhar o ritmo utilizando esse recurso quando comparado ao uso do chocalho, demonstrando preferência pelos instrumentos de percussão que produziam respostas sonoras mais imediatas.

Após as atividades musicais, iniciou-se uma proposta voltada ao reconhecimento de palavras simples. Foram apresentadas as palavras “mesa”, “pato”, “bola” e “casa”, buscando observar suas habilidades iniciais relacionadas à leitura. A palavra “mesa” foi trabalhada inicialmente por estar relacionada ao objeto presente no ambiente naquele momento, favorecendo a associação entre palavra escrita e significado concreto. Em seguida, foram exploradas as demais palavras por meio da identificação das letras e da soletração. Foi observado que a aluna tinha dificuldades para ler as palavras completas, mas conseguia identificar algumas letras separadamente quando pedida. Isso mostrou a necessidade de futuras atividades para fortalecer a percepção dos sons das palavras e o reconhecimento da ligação entre sons e letras.

Mostrando interesse pela escrita, a aluna pediu sozinha para copiar algumas das palavras mostradas durante a atividade. A proposta foi aceita rapidamente, permitindo que ela escrevesse as palavras trabalhadas. Além disso, percebeu-se que ela escreveu por conta própria algumas letras do alfabeto, mostrando uma familiaridade inicial com certos símbolos e interesse pelas atividades de escrita.

Em outro momento, foi proposta uma atividade de segmentação silábica. A pesquisadora pronunciava palavras oralmente e a aluna deveria bater palmas de acordo com a quantidade de sílabas percebidas. Embora tenha demonstrado interesse em participar da dinâmica, apresentou dificuldades para identificar corretamente a segmentação das palavras, necessitando de auxílio frequente durante a atividade. Tal observação revelou uma habilidade ainda em processo de desenvolvimento e reforçou a importância de trabalhar aspectos relacionados à consciência fonológica ao longo das intervenções.

Para terminar o encontro, foi feita uma atividade divertida com garrafas plásticas colocadas sobre uma mesa. O desafio era derrubar as garrafas usando a sandália da aluna. A ideia foi recebida com muita animação, criando momentos de diversão, interação e descanso. A aluna participou ativamente da brincadeira, mostrando satisfação e interesse até o fim da sessão.

De modo geral, a avaliação mostrou uma criança participativa, comunicativa, curiosa e aberta às propostas apresentadas. Foi notado um grande interesse por atividades musicais, especialmente aquelas com instrumentos de percussão e canções infantis conhecidas. Também foram encontradas dificuldades com o ritmo, a divisão das sílabas e a leitura de palavras simples, pontos que passaram a orientar o planejamento das próximas atividades. Além disso, destacou-se a boa relação entre a aluna e a pesquisadora, o que ajudou muito no desenvolvimento das atividades e na criação de um ambiente acolhedor e favorável ao aprendizado.

Primeira atividade de intervenção: A primeira atividade de intervenção aconteceu em 7 de abril de 2026 e durou cerca de 50 minutos, na casa da aluna. Quando chegou, a pesquisadora foi recebida de forma calorosa e amigável. Diferente do encontro anterior, a aluna não correu para abraçá-la, mas ficou feliz com a visita e logo começou a conversar, mostrando algumas atividades feitas na escola. Esse comportamento mostra que a relação de confiança entre pesquisadora e participante está sendo construída aos poucos e também revela o interesse da aluna em compartilhar suas experiências e trabalhos escolares.

Após esse momento inicial, o ambiente foi organizado para o desenvolvimento das atividades. A pesquisadora acomodou-se no sofá da sala, enquanto a aluna sentou-se em sua pequena cadeira de madeira, posicionada ao lado da mesa rosa utilizada no encontro anterior. A manutenção do mesmo espaço físico favoreceu a previsibilidade da rotina e proporcionou maior segurança para a criança. Sobre a mesa foram organizados os materiais que seriam utilizados durante a sessão, incluindo o tambor, o chocalho, o pandeiro, cartões com letras do alfabeto e cartões ilustrados contendo imagens de animais e objetos.

A sessão começou cantando “Brilha, brilha estrelinha” para dar as boas-vindas e preparar as atividades. A música deixou o ambiente tranquilo e ajudou a aluna a se concentrar no que viria a seguir. Ela mostrou interesse e atenção, mostrando que conhece músicas infantis e quer participar das experiências musicais.

Em seguida, a aluna demonstrou interesse pelos instrumentos musicais disponíveis, escolhendo inicialmente o tambor para explorar. Diferentemente do encontro diagnóstico, em que o chocalho havia despertado maior atenção, nesta sessão o tambor tornou-se seu instrumento favorito. A criança explorou os sons produzidos pelo instrumento e participou das atividades propostas utilizando-o como recurso de acompanhamento rítmico. O interesse pelo tambor contribuiu para aumentar seu envolvimento nas atividades e favoreceu momentos de inte-

ração e expressão espontânea.

Na sequência, foram desenvolvidas atividades utilizando cartões ilustrados e letras móveis. Inicialmente, a pesquisadora apresentava uma imagem e solicitava que a aluna identificasse o objeto ou animal representado. Após a identificação, eram realizadas perguntas relacionadas à palavra correspondente, principalmente sobre a letra inicial. Em seguida, a criança era incentivada a localizar entre os cartões a letra que representava o som inicial da palavra observada. Durante essa atividade foram utilizadas imagens de gato, girafa, cachorro, balão, foguete, carro, navio, bola, casa, abelha, rato, elefante, camelo, galinha, leão, cavalo, vaca e bicicleta.

Observou-se que a aluna identificava corretamente praticamente todas as figuras apresentadas, demonstrando boa capacidade de reconhecimento visual e amplo vocabulário para sua faixa etária. Além disso, evidenciou conhecimento das letras do alfabeto, conseguindo reconhecê-las quando apresentadas isoladamente. Entretanto, apresentou dificuldades quando precisava relacionar a letra inicial ao nome de alguns animais e objetos. As maiores dificuldades foram observadas nas palavras “girafa”, “cavalo”, “navio” e “leão”, exigindo mediações e auxílio da pesquisadora para que pudesse refletir sobre os sons iniciais dessas palavras.

Durante a atividade envolvendo a palavra “leão”, foi observada uma situação relevante para o processo de alfabetização. Ao nomear a figura apresentada, a aluna pronunciou espontaneamente a palavra como “elão”. Essa ocorrência evidenciou uma dificuldade relacionada à percepção e produção fonológica, aspecto importante a ser considerado no planejamento das intervenções posteriores. Diante dessas situações, a pesquisadora realizou mediações por meio da repetição dos sons iniciais das palavras, enfatizando a pronúncia correta e incentivando a criança a perceber as diferenças sonoras presentes em cada termo.

Ao longo da sessão, a aluna demonstrou constante curiosidade em relação aos materiais e às atividades que seriam realizadas posteriormente. Em diversos momentos, perguntava se havia outras propostas preparadas, observava atentamente os recursos que ainda não haviam sido utilizados e demonstrava interesse em participar de todas as etapas do encontro. Esse comportamento revelou envolvimento com as atividades e motivação para continuar explorando os desafios apresentados.

Além das atividades com letras e imagens, a sessão também teve momentos de música. Em um momento, a aluna escolheu cantar a música “Se essa rua fosse minha”, mostrando que conhecia e gostava da canção. A atividade foi feita de forma divertida, com canto e ritmo, ajudando sua participação e ligando música ao aprendizado.

Durante as atividades, ela se distraiu por um momento. A irmã estava assistindo desenhos no celular, e os sons e músicas chamaram sua atenção. Por alguns segundos, ela olhou para o aparelho e parou o que estava fazendo. Depois que a pesquisadora ajudou a focar de novo, ela voltou à tarefa e continuou participando normalmente.

Outro ponto importante observado durante a sessão foi sua reação quando acertava. Sempre que identificava uma imagem, uma letra ou respondia certo às perguntas, mostrava muita alegria. Muitas vezes dizia “Eba!” e “Êêê!”, com sorrisos e animação. Nesses momentos, a pesquisadora elogiava seu desempenho e

encorajava sua participação. Frases como “Você é muito inteligente” ajudavam a aumentar sua confiança e mantê-la motivada nas atividades.

No final da atividade, a aluna ajudou de forma espontânea a organizar os materiais usados, guardando os cartões e os instrumentos musicais. Essa atitude mostrou responsabilidade, participação e interesse pelo que foi feito. Além disso, ela mostrou estar feliz com as atividades e curiosa para saber quais seriam as próximas propostas dos encontros.

De modo geral, essa atividade foi marcada pela participação ativa, curiosidade e interesse da aluna. Observou-se que ela possuía conhecimento prévio das letras do alfabeto e facilidade para reconhecer imagens e objetos, embora ainda apresentasse dificuldades na associação entre sons e letras iniciais de determinadas palavras. O uso da musicalização e dos recursos lúdicos mostrou-se importante para favorecer seu engajamento e sua permanência nas atividades. As observações realizadas nesse encontro forneceram informações relevantes para o planejamento das intervenções posteriores, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica, da percepção sonora e das habilidades iniciais relacionadas ao processo de alfabetização.

Segunda atividade de intervenção: A segunda atividade de intervenção foi desenvolvida em dois encontros complementares, realizados nos dias 10 e 14 de abril de 2026, na residência da aluna. O objetivo principal dessa etapa foi estimular a consciência fonológica por meio da identificação de letras, formação de palavras simples, reconhecimento de rimas e utilização da musicalização como recurso mediador da aprendizagem. Durante os dois encontros foram utilizados instrumentos musicais de percussão, cartões com letras do alfabeto, cartões ilustrados, colheres descartáveis contendo letras escritas e materiais de apoio para atividades de leitura e escrita.

No primeiro encontro, realizado em 10 de abril, a aluna recebeu a pesquisadora de maneira receptiva e demonstrou interesse pelas atividades propostas. Inicialmente, foram organizados os materiais sobre a mesa utilizada nos encontros anteriores. Entre os recursos empregados estavam o tambor, o pandeiro, o chocalho, cartões com letras e colheres descartáveis contendo letras do alfabeto. Diferentemente do que estava previsto no protocolo de intervenção, nesse encontro não foi realizado o momento de acolhida com exercícios de respiração e relaxamento, sendo priorizadas as atividades voltadas à identificação de letras e formação de palavras.

A atividade inicial consistiu na exploração das letras do alfabeto e na formação de palavras simples. A aluna foi incentivada a reconhecer letras, organizá-las e utilizá-las para formar palavras conhecidas. Em determinado momento, demonstrou grande interesse em escrever o próprio nome e participou ativamente da atividade. Após concluir essa proposta, manifestou espontaneamente o desejo de formar também o nome de sua irmã, revelando envolvimento com a tarefa e capacidade de relacionar o conteúdo trabalhado com situações de seu cotidiano.

Durante a realização dessas atividades, a irmã da aluna também participou em alguns momentos, realizando produções espontâneas juntamente com ela. Esse contexto favoreceu a interação entre ambas e contribuiu para tornar a atividade mais significativa. Entretanto, observou-se que a aluna ainda apresentava dificuldades para organizar algumas letras na sequência correta e para formar

determinadas palavras sem auxílio. Nesses momentos, foram oferecidas orientações verbais e apoio gradual, permitindo que ela realizasse as tarefas com maior segurança.

No segundo encontro, realizado em 14 de abril, houve a retomada das atividades desenvolvidas anteriormente, acrescida dos procedimentos de acolhida previstos no protocolo de intervenção. A pesquisadora acomodou-se no sofá, enquanto a aluna permaneceu sentada em sua cadeira rosa, posicionada em frente à mesa onde os materiais foram organizados. Antes do início das atividades, a pesquisadora perguntou se ela conseguia se concentrar naquele momento, e a resposta foi positiva, demonstrando disposição para participar da intervenção.

Como atividade inicial, foi utilizada a canção "Brilha, brilha estrelinha", seguida da proposta de inspiração e expiração conscientes. Ao ser questionada se conhecia aquela brincadeira, a aluna respondeu afirmativamente, porém começou a cantar a música "Borboletinha", demonstrando que ainda não havia compreendido completamente a proposta. Antes mesmo que a pesquisadora realizasse toda a demonstração, entretanto, conseguiu executar corretamente o exercício respiratório. Diante desse resultado, recebeu reforço positivo por seu desempenho, o que contribuiu para aumentar sua confiança e motivação.

Durante esse momento, a irmã da aluna chegou trazendo uma cadeira e querendo ficar perto da atividade. No começo, sua presença causou um pouco de distração. A pesquisadora pediu que ela ficasse sentada no sofá, principalmente porque estava usando o celular. Mas a própria aluna pediu que a irmã pudesse ficar perto, dizendo de forma carinhosa: "Deixa a bichinha". Esse episódio mostrou sentimentos e o laço entre as irmãs. Enquanto a situação era organizada, a aluna viu a gravação que estava sendo feita e perguntou quem era a menina na tela, mostrando curiosidade ao reconhecer sua própria imagem.

Depois de repetir algumas vezes o exercício de respiração, a aluna perguntou se aquela atividade ajudaria a parar a tosse, já que estava gripada nos dias da intervenção. A pergunta fez a mãe da criança, que assistia a parte da sessão, rir. Esse momento espontâneo mostrou que a aluna conseguia conectar a atividade às suas experiências do dia a dia, dando sentido ao que estava fazendo.

Na sequência, foram retomadas as atividades envolvendo rimas, conteúdo já trabalhado anteriormente. Inicialmente, a pesquisadora explicou que as rimas eram palavras que apresentavam sons parecidos ou semelhantes em sua parte final. Para exemplificar, foi utilizada a rima "João corta o pão, Maria mexe o angu, Teresa põe a mesa para a festa do tatu". A aluna demonstrou interesse pela atividade e acompanhou atentamente as explicações.

Ao ser questionada sobre qual palavra rimava com "João", respondeu corretamente "pão", batendo uma palma no momento da resposta. Posteriormente, quando perguntada sobre qual palavra rimava com "Teresa", respondeu inicialmente "bolo". Após reflexão e mediação da pesquisadora, identificou corretamente que a palavra correspondente era "mesa". Durante toda a atividade, observou-se que utilizava espontaneamente as palmas como forma de marcar o ritmo das palavras e auxiliar sua percepção sonora.

Posteriormente, foram utilizadas as palavras "gato" e "rato" para ampliar a compreensão do conceito de rima. Inicialmente, a aluna identificou corretamente que a palavra "gato" começava com a letra G. Entretanto, ao realizar a junção entre as letras e os sons, apresentou algumas dificuldades, afirmando que a síla-

ba formada por G e A seria “JA”. Com mediação da pesquisadora, conseguiu compreender a formação correta da sílaba “GA” e prosseguiu na leitura das demais partes da palavra. O mesmo procedimento foi realizado com a palavra “rato”, trabalhando letra por letra e sílaba por sílaba.

Após a leitura das palavras, a aluna foi incentivada a refletir sobre as semelhanças sonoras entre elas. Inicialmente afirmou que “gato” e “rato” não rimavam. Entretanto, após repetir oralmente as palavras e ouvir novamente seus sons finais, reconheceu que existia uma semelhança sonora entre ambas. Em seguida, identificou que “rato” também rimava com “pato”. Aproveitando essa descoberta, foi proposta uma nova atividade em que deveria localizar as letras necessárias para formar a palavra “pato”, percebendo que apenas a letra inicial seria alterada. Embora tenha apresentado certa dificuldade para localizar a letra P entre os cartões disponíveis, conseguiu encontrá-la após algum tempo de procura.

A musicalização esteve presente durante toda a sessão. Em determinado momento, a aluna utilizou o pandeiro para acompanhar ritmicamente a rima “João corta o pão”, enquanto a pesquisadora marcava o ritmo por meio de palmas. Observou-se que o recurso musical favoreceu sua participação e tornou a atividade mais significativa, contribuindo para a compreensão dos sons e das estruturas das palavras trabalhadas.

Na etapa final, foram organizados todos os cartões contendo as letras do alfabeto sobre a mesa. A aluna foi convidada a colocá-los em sequência. Embora não tenha conseguido organizar corretamente todas as letras de forma independente, realizou a atividade com auxílio da pesquisadora. Aos poucos, conseguiu completar toda a sequência do alfabeto, do A ao Z. Quando concluiu a tarefa, demonstrou grande satisfação, comemorando o resultado e mostrando-se orgulhosa por ter conseguido finalizar o desafio proposto.

De modo geral, o segundo momento de intervenção mostrou avanços importantes no reconhecimento de rimas, na identificação de letras e na compreensão inicial das conexões entre sons e escrita. Apesar das dificuldades em alguns momentos, a aluna continuou participativa, curiosa e motivada durante os dois encontros. As estratégias de musicalização, junto com as atividades de leitura e escrita, ajudaram a aumentar seu interesse e deram experiências importantes para o desenvolvimento da percepção dos sons da fala e das primeiras habilidades de alfabetização.

Terceira atividade de intervenção: A terceira atividade aconteceu no dia 17 de abril de 2026, na casa da aluna, e durou cerca de cinquenta minutos. Quando chegou, a aluna abriu o portão e foi direto para o lugar onde as atividades geralmente aconteciam, mostrando que estava acostumada com a rotina criada nos encontros anteriores. Diferente das primeiras vezes, não foram precisos muitos convites para começar as atividades, pois ela foi sozinha até a mesa perto do sofá, mostrando vontade de participar da intervenção.

O encontro teve início com o momento de acolhida, utilizando a canção “Brilha, Brilha Estrelinha”. A pesquisadora e a aluna deitaram-se no chão para ouvir e cantar a música, buscando promover um ambiente tranquilo e favorável à concentração. Durante a atividade, a aluna cantou em voz alta e participou com entusiasmo. Em determinado momento, levantou-se para observar a irmã, que estava próxima, mas após ser orientada a retornar à atividade, voltou a deitar-se e continuou acompanhando a música normalmente.

Depois do acolhimento, começou o trabalho com rimas e separação de sílabas usando a cantiga “Meio-dia, princesa Maria, panela no fogo, barriga vazia”. No início, a aluna teve dificuldade para lembrar a ordem da rima e disse que não sabia fazer. A ideia era ligar cada palavra ao ritmo das palmas, contando quantas sílabas tinha em cada uma. Durante a atividade, ela ficou pensativa, levando a mão ao queixo e dizendo várias vezes: “Eu acho que é...”, mostrando esforço para lembrar as palavras e entender a tarefa.

Enquanto a pesquisadora auxiliava a aluna na atividade, a irmã aproximou-se algumas vezes para mostrar objetos e conteúdos do celular. Em um desses momentos, apresentou um pirulito e, posteriormente, mostrou um desenho na tela do aparelho. Essas interrupções desviaram temporariamente a atenção da aluna, que chegou a perguntar à pesquisadora o que a irmã estava mostrando. Diante da situação, foi solicitado que a irmã permanecesse sentada e evitasse interromper a atividade. Nesse momento, a própria aluna disse à irmã: “Bebê, fica quietinha para mim me concentrar”, demonstrando consciência da necessidade de manter o foco para conseguir realizar a tarefa.

Percebendo que a aluna ainda apresentava dificuldades para lembrar a sequência da rima, a pesquisadora retomou a cantiga várias vezes, cantando lentamente e marcando o ritmo das palavras para favorecer sua compreensão. Aos poucos, a aluna conseguiu recordar partes da rima e acompanhar melhor a atividade. Também foi observado que a gravação realizada durante a sessão estava despertando sua curiosidade e interferindo em sua atenção. Por esse motivo, o aparelho celular foi reposicionado atrás dela, reduzindo esse estímulo visual.

Em determinado momento, a aluna verbalizou que estava cansada da atividade envolvendo as rimas. Considerando sua fala e respeitando seus limites, a pesquisadora encerrou essa etapa e passou para uma nova proposta. Foram apresentadas palavras incompletas relacionadas à rima trabalhada anteriormente, como “boneca”, “Maria”, “panela” e “vazia”, para que ela completasse as sílabas faltantes. Durante essa atividade, observou-se uma dificuldade específica na escrita da palavra “boneca”, quando a aluna registrou a letra C de forma invertida. Com orientação e apoio, conseguiu compreender o erro e prosseguiu com a atividade.

Em seguida, foi feita uma atividade impressa sobre as vogais. A aluna mostrou interesse pela atividade e participou calmamente, respondendo às instruções dadas. Depois de terminar a tarefa, pegou sozinha um pincel para quadro branco e escreveu seu próprio nome, mostrando alegria por escrever sem ajuda.

Ainda durante a sessão, foi realizado um momento musical com a canção “A Formiguinha”. A música foi escolhida pela própria aluna e cantada em conjunto com a pesquisadora. Enquanto a pesquisadora marcava o ritmo com palmas, a aluna acompanhava a melodia. Observou-se que ela conhecia parcialmente a canção, mas apresentou dificuldades para lembrar alguns trechos da letra, substituindo ou confundindo determinadas palavras. Mesmo assim, permaneceu participativa durante toda a atividade e demonstrou prazer em cantar.

Ao final do encontro, foi realizado um momento de encerramento com a organização dos materiais utilizados. A aluna colaborou espontaneamente guardando os recursos empregados durante a sessão. De modo geral, observou-se que, embora tenha apresentado dificuldades relacionadas à memória das rimas, à manutenção da atenção e à identificação de algumas estruturas sonoras, con-

seguiu participar de todas as atividades propostas. Também demonstrou avanços na compreensão das rimas quando recebeu mediação adequada, além de manter interesse pelas atividades musicais e pelas propostas envolvendo leitura e escrita.

De forma geral, a terceira atividade evidenciou a importância da mediação constante para favorecer a concentração da aluna diante dos estímulos presentes no ambiente. As atividades musicais continuaram sendo importantes recursos para promover seu engajamento, enquanto as propostas envolvendo rimas, escrita e consciência fonológica contribuíram para ampliar gradativamente suas habilidades relacionadas ao processo de alfabetização.

Quarta atividade de intervenção: A quarta atividade foi no dia 22 de abril de 2026, na casa da aluna, e durou cerca de cinquenta minutos. Quando chegou, a aluna abriu o portão e recebeu a pesquisadora com tranquilidade. Mesmo não tendo iniciado o abraço como em alguns encontros anteriores, quando foi convidada, sorriu e respondeu de forma natural. Logo depois, mostrou com entusiasmo uma tiara brilhante de coelho que estava usando, dizendo que a achava muito bonita. Nos primeiros minutos, ainda perguntou qual atividade iria ser feita naquele dia, apresentando um certo nível de curiosidade e expectativa sobre os encontros.

Diferentemente das sessões anteriores, a pesquisadora convidou a aluna para realizar as atividades no cantinho dos brinquedos da casa, onde havia um tapete e um ambiente mais confortável para o momento de acolhida. A mãe e a irmã permaneceram próximas durante toda a intervenção. Em alguns momentos, a irmã conversava, assistia a vídeos no celular e falava em voz alta, o que provocou pequenas distrações durante o desenvolvimento das atividades. Percebendo a situação, a mãe colocou a irmã em uma rede próxima, oferecendo-lhe o celular para diminuir as interrupções, embora alguns episódios de distração ainda tenham ocorrido ao longo da sessão.

O encontro teve início com a atividade de acolhimento utilizando a música “Se essa rua fosse minha”. A pesquisadora e a aluna deitaram-se no tapete para realizar o exercício de inspiração e expiração, buscando favorecer um momento de relaxamento antes das atividades pedagógicas. Enquanto a música era reproduzida, a aluna observou a própria imagem na gravação realizada pela pesquisadora e comentou, sorrindo, que sua orelha parecia pequena e que iria escondê-la com os cabelos. Também voltou a elogiar sua tiara, demonstrando satisfação com o acessório que utilizava. Após esse momento de descontração, conseguiu acompanhar o exercício respiratório e permaneceu deitada durante boa parte da atividade.

Na sequência, iniciou-se o trabalho envolvendo estrutura musical, utilizando inicialmente a canção “Dona Aranha”. Enquanto a pesquisadora cantava, solicitou que a aluna acompanhasse apenas batendo palmas nos momentos do refrão. A proposta tinha como objetivo ajudá-la a perceber que uma música é composta por diferentes partes, como versos e refrões. A aluna conseguiu compreender essa organização, acompanhando corretamente o refrão e observando as repetições presentes na letra da música. Em determinado momento, entretanto, comentou que já estava cansada de cantar. Respeitando esse limite, a pesquisadora sugeriu que ela apenas acompanhasse a música com palmas, sem a necessidade de cantar, estratégia que favoreceu sua permanência na atividade.

Após a conclusão da música “Dona aranha”, a pesquisadora perguntou se a aluna conhecia outra canção infantil. Imediatamente ela respondeu que conhecia “Borboletinha”. Questionada se preferia cantar ou apenas acompanhar com palmas, escolheu fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Demonstrou segurança ao cantar praticamente toda a música e manteve o ritmo das palmas durante a execução. Em seguida, lembrou espontaneamente da continuação da canção, conhecida por ela como “Fecha a porta do quintal”, manifestando vontade de cantá-la também. Esse momento evidenciou sua boa memória para músicas infantis já conhecidas e o prazer em participar das atividades musicais.

Dando continuidade ao trabalho, a pesquisadora perguntou se ela conhecia outra música. A aluna colocou a mão no queixo por alguns instantes, pensou atentamente e lembrou da música “Os Patinhos”. Demonstrando entusiasmo, a pesquisadora elogiou sua lembrança e perguntou novamente se preferia cantar ou apenas bater palmas. Dessa vez, a aluna optou por acompanhar apenas com palmas enquanto a pesquisadora cantava. Durante a execução da música, entretanto, voltou sua atenção para a irmã, que assistia a vídeos no celular, desviando momentaneamente o foco da atividade. Após alguns instantes, conseguiu retornar à proposta.

Durante a música “Os Patinhos”, aconteceu uma situação interessante. Em um momento, a pesquisadora cantou que o patinho ficou verde. Logo, a aluna parou a música e disse: *“A senhora disse que o patinho ficou verde.”* A pesquisadora explicou que aquela era a ordem das cores na canção e que, depois do azul, vinha o verde. Depois da explicação, a aluna entendeu a sequência e continuou acompanhando a atividade, prestando atenção aos detalhes da letra e mostrando interesse em entender o que estava sendo cantado.

Na etapa seguinte, foi retomada a rima trabalhada em sessões anteriores: “Gato mia...”. A pesquisadora escreveu a rima em uma folha em branco e foi sublinhando cada palavra enquanto realizava a leitura em voz alta, permitindo que a aluna acompanhasse visualmente a correspondência entre a fala e a escrita. Diferentemente dos encontros anteriores, observou-se maior facilidade para acompanhar a leitura e reconhecer a sequência das palavras. Após a leitura conjunta, a própria aluna manifestou interesse em copiar a rima. Recebeu uma folha em branco e iniciou espontaneamente a cópia. Curiosamente, preferiu virar a folha e realizar a escrita no verso, demonstrando autonomia para organizar a atividade da maneira que considerava mais confortável.

Como encerramento da sessão, a pesquisadora retomou a atividade de relaxamento utilizando novamente a música “Se essa rua fosse minha”. A aluna foi orientada a pesquisar a música em seu próprio celular e perguntou por que a pesquisadora não havia levado a caixa de som utilizada em outros encontros. Após iniciar a música, ambas se deitaram novamente sobre o tapete para realizar o exercício de inspiração e expiração. Durante esse momento, a aluna acompanhou parte da letra da música, sorriu diversas vezes e permaneceu relaxada, chegando a fechar os olhos em alguns instantes. Em determinado momento, virou-se de lado para continuar ouvindo a música de forma confortável.

Nos minutos finais da atividade, algumas interrupções voltaram a ocorrer devido à aproximação da irmã e da mãe. A irmã permaneceu próxima observando o celular, enquanto a mãe aproximou-se para fazer um comentário relacionado a uma imagem exibida no aparelho utilizado para a gravação. Apesar dessas

pequenas distrações, a aluna conseguiu concluir o momento de relaxamento e participou até o encerramento da intervenção.

De modo geral, a quarta atividade evidenciou avanços importantes na compreensão da estrutura das músicas, especialmente no reconhecimento de refrões, estrofes e sequências musicais. Também foi possível observar maior participação nas atividades envolvendo leitura acompanhada, cópia de palavras e identificação da organização textual das canções. Embora os estímulos externos continuassem interferindo em alguns momentos na manutenção da atenção, a aluna demonstrou capacidade crescente de retomar o foco quando orientada, permanecendo motivada e interessada pelas atividades propostas. Além disso, a musicalização continuou desempenhando um papel importante como recurso de mediação, favorecendo sua participação, sua expressão e seu envolvimento nas atividades relacionadas ao processo inicial de alfabetização.

Quinta atividade de intervenção: A quinta atividade foi realizada no dia 30 de abril de 2026, na residência da aluna, com duração aproximada de cinquenta minutos. Ao chegar à casa, a pesquisadora foi recebida de forma acolhedora, como vinha acontecendo nos encontros anteriores. A aluna demonstrou tranquilidade e logo se preparou para iniciar as atividades. Optou-se por realizar a sessão sentadas no chão da sala, uma de frente para a outra. Posicionou-se o celular ao lado para registrar a intervenção, conforme vinha sendo feito nas sessões anteriores. Antes de começar, a aluna comentou que gostaria de sentar sobre um travesseiro. Ela mesma foi buscá-lo e voltou sorrindo, acomodando-se confortavelmente para iniciarmos as atividades.

Nesse momento, sua mãe saiu de casa juntamente com a irmã, deixando o ambiente mais tranquilo e favorecendo a concentração durante o início da sessão.

Iniciou-se a intervenção retomando o trabalho com rimas, procurando verificar se a aluna conseguia identificar palavras que apresentassem sons semelhantes ao final do nome “Maria” (fictício). Foi perguntado sobre quais palavras ela acreditava que rimavam com seu nome, mas, em um primeiro momento, respondeu que não sabia. Para auxiliá-la, foram apresentados alguns exemplos, como mia, pia e Maria, enfatizando oralmente a semelhança dos sons finais. A aluna conseguiu repetir corretamente os exemplos apresentados e, após alguns instantes de reflexão, lembrou espontaneamente da palavra vazia, estabelecendo uma relação sonora com o próprio nome. Aproveitou-se esse momento para explicar, de maneira simples, que as rimas acontecem quando as palavras possuem sons parecidos no final.

Na continuidade da atividade, a aluna sugeriu que a palavra boneca rimava com “Maria”. Expliquei que, embora ambas fossem palavras conhecidas por ela, seus sons finais eram diferentes e, por isso, não formavam uma rima. Em seguida, ela respondeu que não conseguia lembrar de outras palavras. Buscando ampliar seu raciocínio, foi solicitado que dissesse qualquer palavra que viesse à sua cabeça. Ela respondeu elefante. A partir dessa palavra, perguntou-se se conhecia alguma outra que terminasse com o mesmo som. Para facilitar sua compreensão, foi apresentado o exemplo da palavra barbante, destacando que ambas terminavam com o som ante. Mesmo com essa mediação, a aluna permaneceu pensativa por alguns instantes e afirmou novamente que não sabia responder.

Durante esse momento, observou-se que ela repetia diversas vezes que não

sabia como realizar a atividade e, em alguns instantes, desviava o olhar para o celular que estava registrando a sessão. Sempre que isso acontecia, procurava-se chamá-la novamente para a atividade de maneira tranquila, pedindo que olhasse para a pesquisadora enquanto conversava. Enquanto apresentavam-se novos exemplos de rimas, eram feitos pequenos movimentos com a cabeça acompanhando o ritmo das palavras, procurando tornar a explicação mais dinâmica e favorecer sua percepção dos sons. Apesar das tentativas, após alguns minutos a aluna comentou que estava cansada.

Respeitando seu tempo e percebendo que insistir na mesma atividade poderia diminuir seu interesse, foi questionado se ela estava cansada apenas de falar. Em seguida, sugeri que fosse cantada uma música. A proposta foi prontamente aceita por ela. A criança foi convidada para criar uma nova música, modificando a letra de uma canção já conhecida. Entretanto, antes mesmo da explicação, ela começou espontaneamente a cantar "Se essa rua fosse minha", demonstrando que aquela música já fazia parte de sua rotina durante as intervenções. A pesquisadora e a criança cantaram um trecho da canção e, em seguida, foi sugerido que fosse modificada parte da letra. Ela passou então a cantar: "Se essa rua, se essa rua fosse minha, eu cuidava, eu cuidava até cansar."

Enquanto essa atividade era realizada, a mãe retornou para casa com a irmã da aluna. Ao perceber a chegada da irmã, a aluna interrompeu momentaneamente a atividade e comentou, sorrindo: "A bebê chegou." Aguardou-se alguns instantes e a criança foi conduzida novamente para a proposta musical. Apesar de demonstrar curiosidade com a chegada da irmã, conseguiu retomar a atividade. Quando foi sugerido que criasse uma nova versão da música, a aluna respondeu de forma bastante animada: "Olha, vamos mudar!", demonstrando entusiasmo diante da possibilidade de inventar uma nova letra.

Em determinado momento, a aluna voltou sua atenção para a bolsa da pesquisadora, onde estavam os materiais preparados para aquela sessão. Percebendo sua curiosidade, procurou-se manter o foco na atividade musical e foi sugerido que utilizasse instrumentos para acompanhar a canção. Sugeriu-se que ela tocasse o pandeiro, mas ela preferiu escolher o chocalho. Assim, passou-se a acompanhar a música utilizando o pandeiro enquanto ela marcava o ritmo com o chocalho. Depois de ter cantado a canção original, foi questionada se aquela música era calma ou agitada. Sem hesitar, respondeu corretamente que era uma música calma, demonstrando compreender a diferença entre os diferentes ritmos trabalhados nas sessões anteriores.

Durante essa atividade, a irmã voltou a aproximar-se trazendo o celular. Foi solicitado gentilmente que permanecesse sentada um pouco mais distante para que a irmã pudesse continuar a atividade. Nesse momento, a própria aluna comentou: "Deixa ela, senão ela vai ver, né?", demonstrando preocupação com a irmã e tentando conciliar sua presença com a realização da intervenção. Em seguida, foi retomada a música e foi apresentada novamente a versão modificada que havíamos criado. Ao ouvi-la, a aluna observou: "Tia, mas a música não é diferente." Aproveitei esse comentário para explicar que, quando criamos músicas, podemos modificar algumas palavras e construir novas versões, utilizando nossa criatividade. Ela ouviu atentamente a explicação, embora logo voltasse a demonstrar curiosidade pelos materiais que estavam dentro da bolsa.

Ao visualizar uma atividade impressa sobre as vogais, ela perguntou à pes-

quisadora se sabia cantar as vogais. Inicialmente procurou-se manter a proposta musical, sugerindo que ela inventasse uma nova música. Entretanto, como continuou demonstrando interesse pela atividade impressa, decidiu-se por adaptar a intervenção e dar sequência ao que despertava sua curiosidade naquele momento. Apresentou-se então a atividade sobre as vogais e foi perguntado qual letra estava sendo mostrada e quais palavras poderiam começar com cada uma delas. A aluna respondeu corretamente à maior parte das perguntas, demonstrando reconhecer as vogais e relacioná-las a palavras conhecidas. Em seguida, realizou a cópia das letras e pintou a atividade com bastante dedicação.

Para finalizar a sessão, retomou-se o momento de relaxamento utilizando novamente a música “Se essa rua fosse minha”. A aluna permaneceu ouvindo a canção de forma tranquila, encerrando o encontro em um ambiente de calma e acolhimento. Ao longo de toda a intervenção, observou-se que, embora a aluna ainda apresentasse dificuldades para produzir rimas de forma espontânea, conseguiu compreender melhor esse conceito quando recebeu exemplos concretos e mediação direta. Também foi possível perceber que as atividades musicais continuavam despertando seu interesse e favorecendo sua participação, especialmente quando havia espaço para criatividade, escolha de instrumentos e interação durante a construção das propostas. Além disso, demonstrou autonomia ao expressar suas preferências, curiosidade pelos materiais e envolvimento nas atividades relacionadas à leitura e à escrita, evidenciando avanços gradativos no processo de alfabetização mediado pela musicalização.

Sexta atividade de intervenção: O sexto momento foi realizado no dia 07 de maio de 2026 na residência da aluna, com duração aproximada de 50 minutos. Assim como nos encontros anteriores, a criança recebeu a pesquisadora de maneira bastante receptiva. Logo que abriu o portão, fez questão de mostrar sua bolsa da escola, demonstrando entusiasmo em compartilhar um pouco do seu dia. Esse momento foi propício para iniciar uma conversa informal, perguntando se ela havia ido à escola naquele dia. Ela respondeu afirmativamente e, em seguida, foram realizadas as intervenções.

A pesquisadora e a aluna sentaram novamente no chão da sala, uma de frente para a outra. Dessa vez, sua irmã permaneceu ao nosso lado durante praticamente todo o encontro. Antes mesmo de iniciar as atividades planejadas, procurei conversar com a aluna sobre como havia sido o seu dia e se gostaria de contar algo que tivesse acontecido. No entanto, em vez de responder à pergunta, ela demonstrou lembrar espontaneamente de uma das rimas trabalhadas nas sessões anteriores. Disse com entusiasmo: **“**Eu sei a música daquela.” Foi questionada sobre qual música era, e ela respondeu**: “João corta o pão.”** Em seguida, começou a cantar sozinha: “João corta o pão, Maria mexe o angu, Teresa põe a mesa para a festa do tatu.”

Enquanto cantava, sorria e demonstrava satisfação por lembrar da atividade. Acompanhou-se a rima batendo palmas no ritmo e ela imediatamente fez o mesmo, sincronizando seus movimentos com os da intermediadora. Esse momento chamou bastante atenção por demonstrar que as atividades desenvolvidas nas sessões anteriores estavam sendo internalizadas, sendo lembradas espontaneamente sem necessidade de qualquer estímulo inicial. Ao final, foi elogiado seu desempenho dizendo que ela era muito inteligente, o que fez com que sorrisse ainda mais.

Logo depois, foi instigada a lembrar de alguma outra rima que havia sido trabalhada. A aluna levou uma das mãos ao rosto, próximo ao canto do olho, permaneceu alguns segundos em silêncio e demonstrou estar tentando recordar. Como foi percebido que estava encontrando dificuldade para lembrar naquele momento, foi proposto mudar um pouco a atividade. Mostrou-se a caixa de som que havia levado e perguntei o que ela gostaria de fazer naquele dia. Sua resposta foi imediata: “Quero brincar.”

Nesse momento, sua irmã começou a fazer cócegas na pesquisadora e, logo em seguida, passou a brincar também com a aluna. As duas riram bastante e interagiram por alguns instantes. Esperou-se que terminassem naturalmente a brincadeira para não interromper aquele momento afetivo entre elas. Quando as duas se acalmaram, foi explicado que primeiro faríamos a leitura de uma história e, depois, cantaríamos uma música inspirada nela. Disse que seria um novo desafio, e Maria respondeu abraçando a irmã e dizendo que seria para a “bebê” também, demonstrando interesse em compartilhar a atividade.

Foram colocados no chão, à frente dela, dois livros infantis: Pinóquio e Alice no País das Maravilhas. Foi questionada sobre qual história ela gostaria de ouvir. Após observar atentamente os dois livros, respondeu que preferia o maior, escolhendo Alice no País das Maravilhas. Sua irmã pegou imediatamente o outro livro, e Maria comentou sorrindo que a bebê havia ficado com o livro pequeno.

Quando me preparava para iniciar a leitura, a mãe das meninas apareceu informando que precisaria sair rapidamente. Maria perguntou para onde ela iria, demonstrando interesse em acompanhar a conversa. Pouco depois, a mãe retornou por alguns instantes perguntando se seria melhor levar a irmã menor. Nesse momento, Maria perguntou com certa preocupação: “E eu?”, em um tom de voz mais baixo e triste, mostrando que gostaria que a irmã permanecesse junto durante a atividade. Diante disso, decidiu-se que a irmã ficaria na casa, enquanto a mãe deixaria um celular para que ela assistisse a alguns vídeos, diminuindo as interrupções durante a sessão.

Iniciou-se então a leitura do livro Alice no País das Maravilhas. Antes mesmo de começar, foi mostrada a capa e comentado que a personagem principal parecia um pouco com ela. Enquanto falava, ajeitei delicadamente sua franja e disse novamente que ela lembrava a personagem. Ela sorriu discretamente e passou a observar as ilustrações com bastante atenção.

Durante toda a leitura procurou-se fazer perguntas relacionadas à história, incentivando sua compreensão e participação. Perguntou-se, por exemplo, qual era o nome da personagem principal, quem aparecia nas ilustrações e o que estava acontecendo em determinadas cenas. Logo no início do livro aparecem duas irmãs, e aproveitei esse momento para fazer uma relação com sua realidade. Disse que aquelas duas meninas se pareciam com ela e sua irmã. Imediatamente Maria respondeu sorrindo: “É a Ana e a Maria.” Essa associação mostrou que ela conseguia estabelecer relações entre a narrativa e sua própria vivência.

Ao longo da leitura, Maria demonstrou bastante interesse pelas imagens e permaneceu envolvida na história. Em alguns momentos demorava alguns segundos para responder às perguntas, mas conseguia recordar as informações apresentadas anteriormente. Ao final da leitura, fiz uma breve retomada da história e percebi que ela conseguiu lembrar de vários acontecimentos importantes, respondendo corretamente à maior parte das perguntas, embora algumas

exigissem um pouco mais de tempo para elaboração da resposta. Durante a metade da leitura, a mãe retornou rapidamente, o que acabou desviando sua atenção por alguns instantes. Mesmo assim, foi possível retomar a atividade sem grandes dificuldades.

Após a história, realizou-se uma atividade de escrita. Em uma folha de papel A4, apoiada sobre um caderno, escrevi algumas palavras relacionadas ao livro e pedi que Maria completasse as partes que faltavam. Ela precisou de auxílio em alguns momentos, principalmente para identificar determinadas letras, mas conseguiu concluir a atividade demonstrando interesse em acertar.

Na sequência retomou-se o trabalho com rimas. Foi entregue a ela uma colher descartável e perguntei qual palavra poderia rimar com **colher**. Ela permaneceu alguns instantes pensando, mas disse que não sabia. Então apresentei a palavra **mulher** e expliquei que as duas terminavam com um som parecido. Aproveitamos esse momento para criar uma pequena rima: *"A mulher usa a colher para fazer tudo do jeito que ela quiser."*

Repetiu-se essa rima várias vezes, sempre marcando o ritmo com a voz e com movimentos suaves. No início, Maria apenas repetia após mim, mas, conforme fomos praticando, conseguiu acompanhar praticamente toda a sequência sozinha. Demonstrou bastante entusiasmo durante essa atividade, principalmente quando percebeu que estava conseguindo repetir corretamente.

Em seguida, ela mesma lembrou novamente da rima **"João corta o pão"** e pediu para cantarmos outra vez. Depois recordou também a rima **"Meio-dia, princesa Maria, panela no fogo, barriga vazia."** A música era cantada em conjunto enquanto marcava-se o ritmo com palmas; atividade que ela realizou com muito mais facilidade do que nas primeiras intervenções, evidenciando avanço na percepção rítmica.

Ainda explorando a criatividade, foi proposto construir uma nova rima utilizando seu próprio nome. Foi criada pela aluna e pesquisadora uma pequena sequência: *"Maria é inteligente, gosta de estudar, de brincar e está sempre contente."* Ela repetiu algumas vezes, acompanhando o ritmo das palavras. Entretanto, após diversas repetições, demonstrou sinais de cansaço, reduzindo a participação espontânea. Respeitando esse momento, encerrou-se as atividades cognitivas e foi realizada o fechamento da sessão com a música **"Se essa rua fosse minha"**, utilizada como momento de relaxamento. Enquanto se ouvia a canção, foi feito novamente o exercício de inspiração e expiração, favorecendo um encerramento tranquilo e acolhedor.

Ao término da sessão, foi possível perceber que Maria demonstrou maior segurança ao recordar espontaneamente conteúdos trabalhados anteriormente, especialmente as rimas musicais. A leitura da história despertou grande interesse e favoreceu sua participação durante toda a atividade. Embora ainda apresente dificuldades para criar novas rimas de forma independente, mostrou avanços importantes na memória, na compreensão das histórias, na participação oral, na associação entre palavras e sons e na interação durante as atividades propostas, reforçando a contribuição da musicalização como estratégia mediadora do processo de alfabetização.

Sétima atividade de intervenção: Na sétima sessão que aconteceu no dia 08 de maio de 2026, ao chegar à residência, a aluna demonstrou, mais uma vez, entusiasmo com a realização da sessão. Antes mesmo dos cumprimentos, apro-

ximou-se espontaneamente, pegou a bolsa contendo os materiais da intervenção e saiu correndo em direção à mesa localizada na cozinha, demonstrando expectativa e curiosidade em relação às atividades planejadas para aquele encontro. Logo após, Maria foi convidada para escolher um local adequado para desenvolvermos a sessão e, de forma espontânea, ela optou pelo mesmo espaço utilizado no encontro anterior, no chão da sala, ambiente em que já demonstrava sentir-se confortável e segura.

Antes do início formal da intervenção, a aluna e sua irmã fizeram questão de mostrar os vestidos que estavam usando naquele dia. Maria encontrava-se vestida como uma princesa, demonstrando satisfação com sua roupa e buscando compartilhar esse momento com a pesquisadora. Inicialmente, permaneceu-se sentada no chão enquanto as duas crianças ficaram de pé à frente, conversando de maneira descontraída, favorecendo um momento inicial de acolhimento e fortalecimento do vínculo estabelecido ao longo das sessões anteriores.

Ao iniciar a intervenção, anunciou-se que naquele dia a atividade seria diferente das anteriores. Imediatamente a aluna demonstrou grande entusiasmo e curiosidade, aproximando-se da bolsa para descobrir quais materiais haviam sido levados. Entre eles, encontrou os livros utilizados na sessão anterior. Sua irmã pegou o livro do Pinóquio, enquanto Maria prontamente me entregou o livro “Alice no País das Maravilhas”. Aproveitando esse momento, foi indagado se ela ainda se lembrava da história trabalhada anteriormente. Ela respondeu afirmativamente.

Foi mostrada a capa do livro e perguntado quem era a personagem principal. Sorrindo, ela levou a mão ao peito e respondeu: “Eu não lembro hoje.” Em seguida, foi explicado que aquela era a princesa Alice, utilizando um tom de surpresa e entusiasmo, o que despertou sua atenção imediatamente. A aluna olhou com expressão de curiosidade e animação, demonstrando interesse em retomar a narrativa.

Nesse momento, sua irmã aproximou-se mostrando novamente o outro livro e tentando participar da atividade. Ela acolhê-la de maneira respeitosa, explicando que naquele instante precisava da concentração da Maria e foi sugerido que se sentasse em uma cadeira próxima observando o outro livro. Essa estratégia possibilitou que a intervenção prosseguisse sem interromper completamente a participação da irmã.

Antes de iniciar uma nova leitura, foram realizadas perguntas sobre os acontecimentos da história anteriormente trabalhada. Maria conseguiu recordar diversas partes da narrativa. Quando foi perguntado o que havia acontecido com Alice, respondeu que “a princesa havia sonhado”. Sua resposta foi reforçada positivamente, pois ela havia se lembrado corretamente e foi elogiado seu desempenho, valorizando seu esforço e sua memória. Em seguida ela continuou relatando outros acontecimentos da história, embora em alguns momentos apresentasse pequenas confusões na sequência dos fatos, situação esperada diante da complexidade da narrativa.

Após essa retomada, foi explicado que naquele encontro seria feita uma leitura diferente. Informou-se que seriam utilizados instrumentos musicais para representarem os sentimentos presentes em cada cena da história. Foi esclarecido que, à medida que os acontecimentos fossem sendo narrados, ela escolheria qual instrumento e qual tipo de som representariam melhor emoções como

alegria, medo, suspense ou tristeza. Inicialmente foi utilizado exemplos simples, perguntando como Alice teria se sentido quando se perdeu e qual som poderia representar aquele momento.

Ao ouvir a pergunta, Maria respondeu que Alice havia ficado com medo. Em seguida, pegou espontaneamente o tambor, porém começou a cantar a música "O Sapo não lava o pé", demonstrando que ainda associava automaticamente os instrumentos às canções já conhecidas. Foi explicado calmamente que, naquele momento, não seriam músicas prontas, mas sim sons produzidos pelos instrumentos para representarem os sentimentos da história.

Foram disponibilizados o tambor, o pandeiro e o chocalho, permitindo que ela escolhesse o instrumento de sua preferência. Maria optou pelo pandeiro. Em seguida, foi demonstrado que o tambor poderia representar momentos de suspense, enquanto o pandeiro poderia ser utilizado para momentos alegres. Curiosa, ela perguntou se o pandeiro também poderia representar momentos tristes. Expliquei que o instrumento poderia representar diferentes emoções, dependendo da forma como fosse tocado, reforçando que o importante seria relacionar o ritmo ao sentimento presente na narrativa.

Antes de iniciar novamente a leitura, sua irmã gritou ao fundo da sala. Solicitei gentilmente que aguardasse um momento, explicando que precisava da concentração da Maria para desenvolver a atividade. Após reorganizar o ambiente, iniciou-se efetivamente a leitura musicalizada da história.

Logo no início da narrativa, quando Alice aparecia cansada enquanto estava sentada sob uma árvore, perguntei como seria possível representar aquele momento por meio dos sons. Maria imediatamente associou o estado de cansaço à música "Brilha, brilha estrelinha", iniciando espontaneamente a melodia enquanto reproduzia um ritmo suave com o instrumento. Foi aproveitada a iniciativa da aluna e foi pedido a ela que utilizasse apenas o ritmo da música, sem cantá-la, representando musicalmente aquele sentimento.

Em outro momento da história, quando o Coelho Branco aparecia preocupado por estar atrasado, foi solicitado novamente que representasse aquele sentimento utilizando o instrumento. Inicialmente tentou recorrer novamente à música "Brilha, brilha estrelinha". Foi explicado que não seriam utilizadas músicas conhecidas naquele momento, mas apenas ritmos. Foi demonstrada uma sequência mais intensa utilizando o tambor. Maria observou atentamente e, embora inicialmente tenha se assustado com a intensidade do som, passou a reproduzir um ritmo próprio utilizando o pandeiro, acompanhando as orientações. Repetiu-se esse procedimento diversas vezes durante a leitura, fortalecendo gradativamente sua compreensão de que diferentes ritmos poderiam representar diferentes emoções.

Ao longo da história, foram realizadas constantes perguntas relacionadas aos acontecimentos, incentivando sua interpretação, memória e compreensão textual. Quando apareceu a garrafa com a inscrição "Beba-me", Maria prontamente identificou que a personagem deveria beber o conteúdo. Em seguida, ao recordar que Alice havia diminuído de tamanho e posteriormente crescido novamente, respondeu corretamente que ela havia bebido outra vez e também recordou que posteriormente utilizou o cogumelo para voltar ao tamanho normal. Demonstrou entusiasmo sempre que conseguia responder corretamente, acompanhando a narrativa com atenção crescente.

Durante a leitura, também conseguiu lembrar espontaneamente de diversos acontecimentos importantes, como a Festa do chá, o Coelho Branco, a Rainha de Copas, o julgamento e o fato de toda a história tratar-se de um sonho. Em alguns momentos antecipava acontecimentos antes mesmo de se terminar a leitura, evidenciando boa retenção das informações trabalhadas na sessão anterior.

Em determinados trechos, foi solicitado que ela escolhesse ritmos para representar sentimentos como medo, tristeza, alegria ou suspense. Embora inicialmente apresentasse certa dificuldade para diferenciar cada emoção por meio dos sons, ao longo da atividade passou a realizar escolhas mais coerentes, utilizando principalmente o pandeiro para momentos alegres e ritmos mais suaves ou pausados para situações de tristeza ou reflexão.

Ao final da leitura, foi perguntado se tudo aquilo realmente havia acontecido ou se fazia parte de um sonho. Maria respondeu corretamente que toda a história havia sido um sonho de Alice, demonstrando compreensão global da narrativa.

Após a leitura musicalizada, iniciou-se uma atividade voltada para alfabetização e consciência fonológica. Em uma folha de papel foram escritas diversas palavras relacionadas à história e foi solicitado que ela identificasse os nomes representados pelas ilustrações. Inicialmente apresentou dificuldade para recordar algumas palavras, permanecendo alguns segundos pensando enquanto dizia repetidamente "é a..., é a..., é a...". Aos poucos conseguiu lembrar de palavras como *porta*, *poção*, *rainha*, *irmã*, *casa*, *bolo* e, posteriormente, do próprio nome da personagem Alice.

Em seguida, foi trabalhado a identificação das letras iniciais dessas palavras e realizou-se a soletração lenta, favorecendo a percepção dos sons que compõem cada vocábulo. Em alguns momentos, sua irmã voltou a aproximar-se tentando participar da atividade, sendo necessário redirecionar novamente sua atenção para que Maria mantivesse o foco nas tarefas propostas.

Prosseguindo a intervenção, foi proposta uma atividade de exploração sonora utilizando novamente o pandeiro. Foi solicitada que produzisse um som diferente para representar cada palavra trabalhada, como *Alice*, *coelho*, *irmã*, *porta* e *poção*. Maria realizou diferentes combinações rítmicas para cada palavra, demonstrando criatividade e participação ativa durante toda a proposta.

Durante a sessão, o tio das crianças chegou à residência e aproximou-se para cumprimentá-las, beijando-as na testa. Apesar dessa breve interrupção, a aluna retomou rapidamente a atividade sem apresentar prejuízo significativo em sua concentração.

Na sequência, continuou-se explorando palavras pertencentes ao cotidiano e aos animais, entre elas *galo*, *sapo*, *abelha* e *macaco*. Quando foi perguntado com qual letra iniciava a palavra **galo**, Maria respondeu espontaneamente que "lá fora tem um", referindo-se ao galo da vizinhança, estabelecendo uma interessante relação entre o conteúdo da atividade e sua experiência cotidiana. aproveitou-se esse momento para retomar a identificação da letra inicial e realizar a soletração da palavra.

Para finalizar a sessão, foi entregue uma atividade impressa envolvendo letras e palavras. Maria realizou a cobertura das letras utilizando pincel atômico, acompanhando também a leitura das palavras apresentadas. Demonstrou inte-

resse até o encerramento da atividade e, posteriormente, dirigiu-se para o momento de alimentação juntamente com sua irmã.

De modo geral, esta sessão evidenciou avanços importantes na memória episódica, na compreensão de narrativas, na associação entre música e emoções, na identificação de letras iniciais, na percepção dos sons das palavras e na participação espontânea durante as atividades propostas. Observou-se ainda maior autonomia para responder perguntas relacionadas à história, além de crescente envolvimento afetivo com os recursos musicais utilizados como mediação para o desenvolvimento da alfabetização e da consciência fonológica.

Oitava atividade de intervenção: Nessa sessão realizada no dia 20 de maio de 2026, ao chegar à residência da aluna, a pesquisadora foi recebida de maneira bastante acolhedora, como já vinha acontecendo nas sessões anteriores. Dias antes desse encontro, sua mãe havia comentado que Maria perguntava pela mediadora do trabalho e queria saber quando retornaria para realizar novas atividades. Esse relato demonstrava que ela sentia falta dos encontros e aguardava com expectativa a continuidade das intervenções, evidenciando o fortalecimento do vínculo afetivo construído ao longo do processo.

Antes de iniciar as atividades, foi compartilhado um pequeno lanche pela pesquisadora. Nesse momento, sua irmã permaneceu junto, enquanto sua mãe acompanhava a interação. O lanche ocorreu de forma tranquila e possibilitou um momento de conversa espontânea antes do início das atividades planejadas. Durante o lanchei, buscou-se saber sobre a rotina de Maria. Foi perguntado como estava a escola e como havia sido seu dia. Ela respondeu com entusiasmo, contando que estava gostando da escola e que havia feito uma amiga. Em determinado momento tentou lembrar o nome dessa colega, permanecendo alguns segundos pensativa até conseguir pronunciá-lo parcialmente. Foi incentivada a continuar falando sobre sua experiência escolar e seus relatos foram registrados e valorizou-se suas falas.

A aluna demonstrou satisfação ao compartilhar acontecimentos do seu cotidiano e permanecia bastante comunicativa durante toda a conversa. Após terminado o lanche, a mãe conduziu sua irmã para o quarto, permanecendo apenas Maria e a pesquisadora na sala. Diferentemente de outras sessões, praticamente não houve interrupções externas, tornando o ambiente mais silencioso e favorável ao desenvolvimento das atividades. Essa organização proporcionou maior tranquilidade para ambas e favoreceu a concentração da aluna durante praticamente toda a intervenção.

Em seguida, organizou-se os materiais na sala. Maria sentou-se em sua pequena cadeira de madeira, utilizando a mesinha infantil que já havia sido utilizada em encontros anteriores. Sobre a mesa foram organizados os materiais necessários para a realização das atividades. Percebeu-se que esse ambiente já lhe era bastante familiar, fazendo com que rapidamente se preparasse para iniciar a sessão.

Começou-se, então, com a música de acolhida, retomando uma das canções já conhecidas pela aluna. Maria acompanhou a música espontaneamente, demonstrando segurança e familiaridade com esse momento inicial, que já fazia parte da rotina construída durante as intervenções. Enquanto cantava-se, ela permanecia atenta, sorrindo em alguns momentos e acompanhando naturalmente o ritmo da canção.

Na sequência, foi apresentada a proposta do **Pequeno Concerto**, explicando que naquele momento ela poderia cantar uma música de que gostasse ou criar pequenos ritmos utilizando os instrumentos musicais disponíveis. Maria ouviu atentamente a explicação, embora inicialmente não compreendesse completamente a proposta. Demonstrou curiosidade sobre como deveria realizar a atividade e observava constantemente os instrumentos colocados sobre a mesa.

Foi explicado, utilizando uma linguagem simples e adequada à sua compreensão que naquela atividade não existia uma forma certa ou errada de cantar ou tocar e que ela poderia fazer do seu próprio jeito; que cada pessoa possui uma maneira única de utilizar a voz, de cantar e de se expressar, e que ninguém precisava cantar de maneira perfeita para participar da atividade. Foi dito sobre a importância de confiar na própria voz e de compreender que aprender também significa experimentar, tentar novamente e descobrir novas formas de fazer as coisas. Em alguns momentos sua atenção se voltava para o pandeiro e para os demais materiais, mas logo retornava o olhar para a conversa, ouvindo atentamente as orientações. Sempre que era percebido uma pequena dispersão, retomava sua atenção de maneira tranquila utilizando perguntas simples e exemplos de músicas que ela já conhecia. Após compreender melhor a atividade, retomou-se algumas músicas trabalhadas nas sessões anteriores. Maria demonstrou preferência pelo pandeiro, segurando o instrumento com segurança enquanto acompanhava o ritmo das canções. Cantou espontaneamente trechos das músicas que já faziam parte do repertório desenvolvido ao longo das intervenções, mostrando-se bastante envolvida durante esse momento.

Ao longo da atividade foram reforçados seus avanços por meio de elogios, dizendo frases como: “Muito bem, Maria!”, “Parabéns!”, “Você é muito inteligente!” e “Está vendo como você conseguiu?” A cada incentivo recebido, ela sorria, demonstrava satisfação e permanecia motivada para continuar realizando as propostas apresentadas.

Na continuidade da sessão, iniciou-se as atividades voltadas para a consciência fonológica e para o reconhecimento das palavras. Em uma folha de papel foram escritas palavras familiares ao seu cotidiano, como **Maria**, **bebê**, **gato**, **sapo** e também o nome de sua irmã. A cada palavra apresentada, chamava sua atenção para as letras iniciais, pronunciando lentamente cada som e incentivando-a a observar como as palavras eram formadas.

Realizou-se a identificação das letras de maneira gradual, sempre respeitando seu tempo de resposta. Em seguida, foi proposto que cada palavra recebesse um ritmo próprio utilizando o pandeiro. Poderia se criar diferentes sons para representar cada palavra e que ela poderia experimentar livremente os ritmos que imaginasse. A proposta despertou seu interesse e Maria participou com entusiasmo, criando pequenas sequências rítmicas para acompanhar as palavras apresentadas.

Enquanto se realizava essa atividade, eram exploradas a soletração, a separação das sílabas e a associação entre os sons da fala e as letras que compunham cada palavra. Sempre que surgia alguma dúvida, procurava-se diminuir a velocidade da leitura, pronunciando cada fonema de maneira clara e pausada para facilitar sua compreensão.

Na sequência, realizou-se uma atividade de leitura cantada. Foi possível utilizar a voz de diferentes maneiras para representar sentimentos e emoções pre-

sentes nas palavras. Foi explicado sobre como uma mesma frase poderia ser dita de forma alegre, calma, triste ou surpresa, dependendo da intenção de quem fala. Maria participou dessa proposta de maneira bastante espontânea, procurando reproduzir diferentes entonações enquanto acompanhava minhas demonstrações.

Durante toda a sessão foi possível perceber que sua concentração estava superior à observada em alguns encontros anteriores. A ausência das frequentes interrupções da irmã favoreceu significativamente seu envolvimento nas atividades. Maria permaneceu interessada, fazia perguntas sempre que surgia alguma dúvida e demonstrava curiosidade para descobrir o que faríamos em seguida. Sempre que era concluída uma atividade, ela observava os materiais sobre a mesa e aguardava atentamente a próxima proposta.

Ao final das atividades, realizou-se o momento de relaxamento utilizando novamente a música **“Se essa rua fosse minha”**, que já fazia parte da rotina de encerramento das intervenções. Procurou-se diminuir o ritmo da sessão, respirando calmamente enquanto a música era tocada suavemente, favorecendo um momento de tranquilidade antes da conclusão do encontro.

Após ser informado que a sessão havia chegado ao fim, Maria demonstrou tristeza. Sua expressão mudou imediatamente e ela começou a chorar, demonstrando que não queria que aquele encontro acabasse. Foi acolhida com carinho e informada que aquela sessão havia terminado, mas que em breve seriam realizadas novas atividades. Aos poucos ela foi se acalmando, embora ainda demonstrasse vontade de permanecer por mais tempo naquele momento.

Essa reação chamou atenção, pois evidenciou de maneira muito clara o vínculo afetivo construído ao longo das intervenções. Foi possível perceber o quanto aqueles encontros passaram a fazer parte de sua rotina de forma significativa, constituindo um espaço de aprendizagem, acolhimento e interação.

A oitava sessão evidenciou importantes avanços tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto socioemocional. Maria apresentou maior segurança durante as atividades musicais, demonstrou evolução na participação nas propostas relacionadas à consciência fonológica e respondeu com maior autonomia às mediações realizadas. Observou-se também maior permanência nas atividades e melhor capacidade de concentração, favorecida pela redução das distrações externas.

Outro aspecto que merece destaque foi o fortalecimento do vínculo entre pesquisadora e aluna. O relato da mãe informando que Maria perguntava pelos encontros antes mesmo da sessão e a reação emocional apresentada ao término da intervenção demonstram que as atividades passaram a representar, para a aluna, um momento de prazer, acolhimento e aprendizagem.

Esses elementos reforçam a importância da musicalização como estratégia mediadora não apenas para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à alfabetização, mas também para o fortalecimento da confiança, da motivação e da participação ativa da criança durante todo o processo interventivo.

Nona atividade de intervenção, realizada no dia 27 de maio de 2026. Ao chegar à residência da aluna, ela demonstrava satisfação com a própria aparência, girando levemente a saia enquanto dizia que queria me mostrar sua roupa. Em seguida, mostrou também um relógio de brinquedo que havia ganhado re-

centemente, contando que tanto ela quanto sua irmã possuíam um igual. Durante esse momento inicial, permaneceu conversando comigo com naturalidade, evidenciando alegria pelo reencontro.

A sessão foi realizada no espaço da própria participante, onde se encontravam seus brinquedos e um tapete de princesa. A opção por permanecerem sentadas no chão, sobre o tapete, proporcionou um ambiente acolhedor e confortável para a condução das propostas. Conforme a rotina estabelecida, o encontro iniciou com o momento de acolhimento e musicalização previsto pela Educação Musical Psicoterapêutica (EMP). Ao som de uma música instrumental suave, a aluna foi convidada a realizar o exercício respiratório. Ela deitou-se no tapete, fechou os olhos e acompanhou pacificamente as orientações para inspirar e expirar devagar, como se estivesse apagando uma vela. A familiaridade com essa prática demonstrou eficácia na sua organização emocional, preparando-a para as etapas seguintes.

Na sequência, realizou-se uma breve revisão da leitura de sílabas simples para estimular a consciência fonológica. Ao registrar e perguntar sobre as combinações das letras C e A, bem como S e A, a aluna respondeu corretamente “CA” e “SA”, recebendo incentivo verbal por seu bom desempenho, o que a manteve atenta e motivada. Em seguida, apresentou-se o gênero textual poema por meio do texto impresso de autoria de Leo Cunha. Ao ouvir o nome do autor, a aluna repetiu-o com entusiasmo, mostrando-se receptiva para iniciar a leitura compartilhada.

Durante a leitura dos versos inicializados por “Bagunça rima com criança...”, observou-se que a aluna acompanhava o texto atenta, porém tendia a repetir espontaneamente apenas a última palavra de cada verso. Ao ser incentivada a realizar a leitura pausada em conjunto com a pesquisadora, percebeu-se que ela ainda apresentava dificuldades para reproduzir frases completas, demonstrando preferência por palavras isoladas. Diante disso, adaptou-se a mediação reduzindo o tamanho dos trechos lidos para favorecer sua participação.

Em determinado momento do poema que mencionava a expressão “pra cima”, a aluna realizou espontaneamente o gesto de levantar os braços, demonstrando compreensão do significado textual através da expressão corporal. Durante o manuseio de um pincel, ela manifestou o desejo de iniciar uma atividade escrita antecipadamente, mas compreendeu e aceitou a orientação de que primeiro concluiriam a leitura do texto.

Posteriormente, propôs-se transformar os versos em uma leitura cantada, conforme o protocolo de intervenção. Ao iniciar o ritmo lentamente, a participante começou a acompanhar batendo palmas, alternando o olhar entre a pesquisadora, o papel e o chão. Embora tenha manifestado certo sinal de insegurança e cansaço ao verbalizar que não conseguiria cantar junto, manteve-se um tom de voz acolhedor, explicando que não havia um jeito certo ou errado e incentivando o treino em conjunto. Aos poucos, após a repetição do primeiro verso, a aluna começou a cantar pequenas partes. Ao concluir o primeiro trecho com sucesso, demonstrou satisfação e sorriu, sendo prontamente elogiada pelo empenho, o que elevou sua autoconfiança.

Retomando a leitura convencional do poema em trechos mais curtos, notou-se que a aluna por vezes reproduzia apenas o fonema final das palavras, como na palavra “prima”, em que pronunciava apenas a sílaba “ma”. Após cerca de qua-

tro tentativas guiadas, conseguiu realizar a pronúncia completa da palavra.

Na etapa seguinte, introduziram-se os instrumentos musicais, entregando o pandeiro à aluna e mantendo o tambor com a pesquisadora. Ao marcar um ritmo constante no tambor, a participante conseguiu acompanhar gradativamente no pandeiro, demonstrando boa coordenação entre a escuta e a execução motora, conseguindo inclusive manter o ritmo de forma independente quando solicitado. Ao trocar de instrumento e assumir o tambor, a aluna executou a atividade com bastante entusiasmo e autonomia, sorrindo satisfeita com os elogios recebidos.

Por fim, aplicou-se uma atividade impressa com figuras e palavras simples, tais como uva, bola, lua, casa, pipa, sol, sino, pato e sapo. Inicialmente, trabalhou-se a associação entre imagem, palavra e a nomeação das letras. A aluna identificou prontamente a imagem da uva e suas respectivas letras (U-V-A), realizando a leitura da palavra completa, processo que se repetiu nas figuras da bola e da lua. Notou-se que ela utilizava a imagem como suporte visual principal antes de tentar realizar a leitura escrita, estratégia que evidencia avanços na correspondência entre grafema e fonema, embora ainda dependa do recurso imagético.

Para verificar a leitura de forma mais independente, a folha foi virada e escreveram-se novas palavras sem a presença de imagens. Diante da curiosidade da aluna, explicou-se que ela mesma iria descobrir as palavras registradas. Na primeira palavra apresentada, SAPO, a participante iniciou a leitura segmentando as sílabas como “SA... SO...”, mas, após a intervenção para observar com calma e juntar as partes, corrigiu para “SA... PO” e leu a palavra “Sapo” com sucesso. Na palavra PATO, iniciou a leitura como “PA... TA...”, contudo, ao ser orientada a observar a última letra com atenção, refez a análise e concluiu a leitura correta de “Pato”, encerrando a atividade de forma positiva e estimulante.

Foi observado que, embora ainda necessitasse de mediação para algumas palavras, demonstrava maior compreensão do processo de formação das sílabas quando comparado às primeiras sessões.

Durante a realização dessa atividade, a participante manteve-se motivada e interessada em descobrir as novas palavras apresentadas. Ao concluir as leituras, os avanços alcançados foram reforçados positivamente pela pesquisadora por meio de incentivos verbais sobre sua evolução e capacidade de leitura, aos quais a aluna respondeu com sorrisos, demonstrando satisfação e orgulho pelo próprio desempenho.

Para finalizar o encontro, realizou-se um breve momento de relaxamento ao som da canção “Se essa rua fosse minha”. Repetiu-se o exercício respiratório inicial de inspirar e expirar suavemente, acompanhado pela aluna com tranquilidade, o que permitiu encerrar a sessão de forma serena e organizada.

Nessa sessão, observou-se maior estabilidade emocional, ampliação do tempo de atenção e aprimoramento da concentração, fatores favorecidos pela redução de interrupções externas. A participante evidenciou evolução na leitura de sílabas simples e maior disposição para enfrentar desafios pedagógicos, respondendo positivamente aos incentivos verbais, a despeito de manifestar pontualmente verbalizações de insegurança ou cansaço.

No trabalho com o poema, notou-se dificuldade inicial para reproduzir versos completos, com preferência pela repetição de palavras isoladas. Contudo,

mediante mediação gradual e repetições guiadas, a aluna ampliou sua participação e concluiu pequenos trechos, inclusive na modalidade cantada, sinalizando progressos na fluência oral, na memória verbal e na autoconfiança.

Nas atividades direcionadas à consciência fonológica, constatou-se que a aluna ainda utiliza o suporte de imagens para a identificação de palavras, mas já apresenta avanços na relação entre letras, sílabas e sons quando desafiada a ler sem o apoio visual. O interesse espontâneo em escrever, ler novas palavras e antecipar as tarefas demonstrou o fortalecimento de sua motivação para a aprendizagem.

Décima atividade de Intervenção: A décima e última sessão de intervenção, realizada nos dias 28 e 29 de maio de 2026, representou o encerramento do processo pedagógico. O encontro foi planejado como um momento de celebração das conquistas obtidas ao longo do percurso de musicalização e alfabetização, valorizando o vínculo afetivo construído entre a pesquisadora e a aluna. Diferentemente dos encontros anteriores, priorizaram-se atividades mais livres e expressivas para consolidar a autoconfiança da participante e proporcionar uma vivência positiva de encerramento.

Ao chegar à residência, a pesquisadora foi recebida com entusiasmo pela aluna, que fez questão de mostrar um relógio de brinquedo recente e explicar satisfeita que ela e sua irmã possuíam modelos iguais. Como a mãe precisou ausentar-se brevemente acompanhada da filha mais nova, a participante aceitou tranquilamente aguardar o retorno da família no ambiente domiciliar. A intervenção ocorreu na sala de estar, proporcionando um clima calmo e propício para a participação espontânea da criança.

Acomodadas no sofá, iniciou-se o momento de acolhimento e relaxamento por meio da proposta da Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), utilizando a canção “Se essa rua fosse minha” no celular e mantendo a gravação do encontro. Ao ser convidada a relaxar, a própria participante demonstrou ter internalizado a rotina ao comentar espontaneamente sobre a necessidade de se concentrar e solicitar o exercício de respiração. Essa atitude evidenciou que a criança reconhecia a função autorreguladora da atividade respiratória realizada ao longo das intervenções.

Durante o exercício, a aluna mostrou-se bastante comunicativa, conversando sobre diferentes assuntos, perguntando sobre o retorno da mãe e recordando momentos e lanches de encontros anteriores. Embora tenha apresentado certa inquietude física, acompanhou a música cantando suavemente e mantendo-se organizada na atividade, demonstrando a assimilação da rotina pedagógica.

Concluída a etapa inicial, a aluna escolheu a canção “Eu vi uma barata na careca do vovô” para dar sequência ao trabalho. Em um primeiro momento, acompanhou a letra sentada no sofá; na segunda repetição, passou a bater palmas no ritmo da música de forma espontânea. Durante as execuções, a pesquisadora realizou brincadeiras intencionais com a variação do ritmo e pequenas alterações lúdicas na letra, às quais a aluna respondeu com risos e demonstração de afeto, evidenciando compreensão das mudanças melódicas e atenção à estrutura musical ao constatar que a composição continha três partes distintas.

Na sequência, a proposta foi adaptada para a movimentação corporal. A aluna levantou-se animada e dançou pela sala segurando as mãos da pesquisadora, realizando giros e saltos ao som da música. Em seguida, cantou-se a canção “A

Formiguinha", utilizando inicialmente a caixa de som e o tambor para a marcação do ritmo e, posteriormente, substituindo os instrumentos por gestos corporais correspondentes à letra.

Após a intensa movimentação, a aluna verbalizou cansaço e propôs espontaneamente brincar com um kit de maquiagem infantil recém-ganho. Compreendendo a relevância do momento para o fortalecimento do vínculo e a expressão simbólica, a pesquisadora aceitou a proposta. A criança conduziu a brincadeira com cuidado e autonomia, explicando as etapas do processo ao aplicar os produtos e assumindo um papel ativo de cuidado. Em seguida, a aluna permitiu ser maquiada, registrando a interação com o celular e solicitando que o resultado ficasse semelhante ao que havia realizado na pesquisadora. Essa atividade não prevista no protocolo inicial revelou-se expressiva para a consolidação do vínculo afetivo entre ambas.

Após o retorno da mãe e da irmã, aproveitou-se da atmosfera descontraída para retomar as memórias do processo educativo. Ao ser questionada sobre as atividades de que mais havia gostado, a participante recordou espontaneamente o poema trabalhado na sessão anterior, recitando a rima "Meio-dia... princesa Maria... panela no fogo... barriga vazia...". Ao esquecer breves palavras, recebeu o apoio do início do verso fornecido pela pesquisadora e completou o trecho sozinha, demonstrando entusiasmo ao pular e bater palmas.

Por fim, a aluna solicitou cantar a música "Borboletinha" e começou a entoá-la enquanto caminhava pela sala. A pesquisadora acompanhou o ritmo com palmas para auxiliar na sincronização entre som e movimento. Diante do pedido da aluna para cantar, a pesquisadora ofereceu incentivo, permitindo que a aluna prosseguisse de forma autônoma. O momento evidenciou maior segurança e apropriação da própria voz por parte da criança, aspecto central trabalhado durante a intervenção. Com a conclusão das propostas do dia e diante da necessidade de uma nova saída da mãe, a pesquisadora acompanhou a família até a residência da avó materna, encerrando a intervenção pedagógica. No dia 29 de maio de 2026, realizou-se o encerramento definitivo da intervenção pedagógica. Para marcar o momento, foram entregues lembranças pedagógicas preparadas para a participante e sua irmã, compostas por kits com materiais de pintura e atividades de leitura. Especificamente para Maria, entregou-se também um livro infantil de histórias bíblicas em material resistente com ilustrações em formato pop-up, cujos elementos tridimensionais despertavam significativa curiosidade e interesse tátil e visual.

Na sequência, apresentou-se à aluna o certificado de Super Leitora Musical, elaborado para simbolizar a conclusão de sua participação na pesquisa. Antes da entrega formal, explicou-se à participante que aquele documento representava o reconhecimento por seu esforço, dedicação, participação nas atividades musicais e de leitura, bem como pelas aprendizagens construídas ao longo do processo.

Ao receber o certificado acompanhado de palavras de incentivo e elogios ao seu desempenho, a aluna observou o documento atentamente e sorriu, demonstrando satisfação e acolhimento diante do reconhecimento recebido. A mãe da participante também acompanhou a entrega com grande entusiasmo, destacando a relevância da homenagem e ressaltando a importância de valorizar o desenvolvimento demonstrado pela filha durante as sessões. A reação da

responsável evidenciou o envolvimento familiar e fortaleceu o significado afetivo do encerramento.

Aproveitou-se o momento para reafirmar verbalmente os avanços conquistados pela criança, encorajando-a a prosseguir praticando a leitura, o canto e a musicalização como recursos para a aprendizagem.

Após a entrega do certificado, as crianças exploraram com alegria os materiais recebidos. A aluna abriu o kit e manipulou o livro tridimensional, realizando a leitura compartilhada de trechos da história enquanto interagia com as figuras em formato pop-up. Essa etapa final constituiu não apenas o fecho formal da pesquisa de campo, mas também um estímulo à continuidade dos hábitos de leitura, escrita e expressão artística no cotidiano da participante.

Ao finalizar esse último encontro, foi possível perceber o quanto Maria havia evoluído desde o início da intervenção. A criança que inicialmente demonstrava dificuldades para manter a atenção em algumas atividades, insegurança diante de novos desafios e pouca participação em determinadas propostas passou a envolver-se espontaneamente nas leituras, antecipar atividades, recordar conteúdos trabalhados, utilizar estratégias de consciência fonológica, acompanhar ritmos musicais com autonomia e demonstrar maior confiança para cantar, ler e expressar suas ideias.

A décima sessão evidenciou o fortalecimento do vínculo afetivo estabelecido ao longo da intervenção, bem como avanços significativos na autoconfiança, na participação espontânea e na autonomia da participante. Maria demonstrou reconhecer e solicitar estratégias trabalhadas durante as sessões, como os exercícios respiratórios, recordar músicas, poemas e rimas desenvolvidos anteriormente e participar das atividades musicais com entusiasmo e segurança. O encerramento, marcado pela entrega dos materiais pedagógicos e pela leitura compartilhada do livro infantil, simbolizou a continuidade do processo de aprendizagem para além da pesquisa, reforçando o papel da musicalização como recurso mediador da alfabetização, da expressão emocional e do prazer pela leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar as contribuições da musicalização, mediada pela Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), para o desenvolvimento da leitura de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Partiu-se da compreensão de que o processo de alfabetização, especialmente em contextos inclusivos, requer estratégias pedagógicas que respeitem as singularidades do estudante e favoreçam sua participação ativa na construção do conhecimento.

Ao longo da intervenção, foi possível observar que a utilização planejada da música ultrapassou sua função recreativa, constituindo-se como um recurso pedagógico capaz de favorecer a organização da rotina, ampliar o tempo de permanência nas atividades, estimular a comunicação, fortalecer o vínculo entre pesquisadora e participante e criar condições mais favoráveis para o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura. Esses aspectos foram percebidos durante as sessões por meio da maior participação da criança, da ampliação do interesse pelas atividades propostas, da recordação espontânea de conteúdos

trabalhados anteriormente e do aumento gradual de sua autonomia durante as intervenções.

Os resultados obtidos permitem responder ao problema de pesquisa ao indicar que a musicalização, quando utilizada de forma intencional e fundamentada nos princípios da Educação Musical Psicoterapêutica, contribui positivamente para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura em uma criança com TEA. Embora não possa ser compreendida como uma solução única para as dificuldades de aprendizagem, mostrou-se um recurso capaz de potencializar o processo educativo, favorecendo aspectos cognitivos, emocionais, comunicacionais e comportamentais indispensáveis à alfabetização.

A hipótese inicialmente formulada foi confirmada no contexto desta investigação, uma vez que a intervenção revelou avanços nas habilidades de atenção, consciência fonológica, interação, autorregulação emocional e participação nas atividades de leitura. Esses resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas que integrem diferentes linguagens e considerem o estudante em sua totalidade, reconhecendo que aprender envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais que se articulam continuamente.

Do ponto de vista educacional, este estudo evidencia que a Educação Musical Psicoterapêutica amplia as possibilidades de atuação do pedagogo ao oferecer uma proposta de intervenção que articula musicalização, psicopedagogia e educação inclusiva. Ao compreender a música como instrumento de mediação da aprendizagem, amplia-se o repertório metodológico disponível para o trabalho com crianças que apresentam necessidades educacionais específicas, favorecendo práticas mais humanizadas, significativas e coerentes com os princípios da educação inclusiva.

Entretanto, alguns limites devem ser considerados. Trata-se de um estudo desenvolvido com apenas uma participante, em um contexto específico, o que impossibilita generalizações para outros públicos. Além disso, o tempo destinado às intervenções permitiu identificar mudanças importantes, mas não foi suficiente para acompanhar seus efeitos a longo prazo. Essas características não diminuem a relevância da investigação; ao contrário, evidenciam a necessidade de continuidade das pesquisas sobre a temática.

Como perspectiva para estudos futuros, recomenda-se a realização de pesquisas envolvendo um número maior de participantes, diferentes faixas etárias e distintos níveis de suporte do Transtorno do Espectro Autista, bem como investigações comparativas entre diferentes metodologias de musicalização aplicadas ao processo de alfabetização. Também se mostra pertinente ampliar os estudos acerca da Educação Musical Psicoterapêutica em outros contextos educacionais, contribuindo para o fortalecimento de evidências científicas sobre sua aplicação na Educação Básica.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a inclusão escolar se concretiza quando as práticas pedagógicas reconhecem as potencialidades de cada estudante e constroem caminhos que favoreçam sua aprendizagem. Nesse contexto, a musicalização, desenvolvida de forma intencional, planejada e fundamentada teoricamente, revelou-se uma estratégia capaz de transformar experiências de ensino em oportunidades reais de desenvolvimento, participação e construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Eduardo Jesus Silva de Melo; SOARES, Bárbara Bianca Carvalho. **Inclusão e musicalização de crianças TEA: um estudo introdutório, referências e definições.** *In:* NAS NUVENS – CONGRESSO DE MÚSICA, 8., 2022, [evento on-line]. Anais [...]. [S. l.]: Universidade Federal de Minas Gerais, 2022. Disponível em: https://musica.ufmg.br/nasnuvens/wp-content/uploads/sites/5/2022/12/10-Inclusao-e-musicalizacao-de-criancas-TEA-um-estudo-introdutorio-referencias-e-definicoes.pdf. Acesso em: 5 jan. 2026.

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

BARBOSA, M. L. S. **Música e linguagem: Breve revisão de literatura**. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM), 3., 2014, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRAGATTO, R. A. M. M. **A importância da música no processo de alfabetização.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2009.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro.** Tradução de Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2015.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child, v. 2, p. 217-250, 1943.

LISBOA, Paulínia. **Relações entre música e autismo: apontamentos para a musicalização no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista.** 2024. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, Jéssica Lívia Veras et al. **Musicalização infantil na educação básica: uma pesquisa bibliográfica.** *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 10., 2024, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e pais**. Barueri, SP: Manole, 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SACKS, Oliver. **Musicofilia: histórias da música e o cérebro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BURITICUPU. **Relatório de matrículas da Educação Infantil e Educação Inclusiva**. Buriticupu - MA: SEMED, 2025.

SILVA, Tayná Cristina Andrade Da. **A educação musical psicoterapêutica no desenvolvimento da linguagem oral da criança: um relato de experiência**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso

(Licenciatura em Música) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2025.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de. A Educação Musical como Instrumento Complementar no Processo de Avaliação Psicológica. **Revista Especialize**, Goiânia: IPOG, 2018.

SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de. **Arte-educação em Psicologia: a educação musical no tratamento de depressão e/ou ansiedade.** 2020. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Ciências das Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de; BELFORT, Vanessa Marques Ataide. Educação musical e musicalização como mecanismos de bem-estar emocional para idosos: um relato de experiência no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos em Paço do Lumiar-MA. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 17, n. 61, p. 1-22, 2024. Disponível em: https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/2572. Acesso em: 2 mar. 2025.

THAUT, Michael H. **Rhythm, music, and the brain: Scientific foundations and clinical applications**. New York: Routledge, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Capítulo 7

A MUSICALIZAÇÃO E O LETRAMENTO DE UMA PESSOA IDOSA DA EJA: UM ESTUDO DE CASO COM INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DOMICILIAR

Lorranna Souza Torres
Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

1 INTRODUÇÃO

O letramento, compreendido não apenas como a aquisição da leitura e da escrita, mas como o domínio social e cultural das práticas de uso da língua escrita (Soares, 2004), constitui um direito fundamental e um desafio persistente em diversas faixas etárias, especialmente entre os idosos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha papel essencial na garantia desse direito, ao promover a inclusão educacional de indivíduos que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou permanência na escolarização na idade considerada apropriada.

No contexto do envelhecimento populacional, assegurar o acesso à educação para a pessoa idosa representa mais do que uma questão de equidade; trata-se de um investimento na qualidade de vida, na autonomia e na participação social. Conforme o Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003), a pessoa idosa tem direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, de modo a favorecer sua dignidade e bem-estar.

Embora a literatura apresente evidências sobre os benefícios da música para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, bem como estudos relacionados ao letramento e à Educação de Jovens e Adultos, ainda são escassas as pesquisas que investigam a musicalização fundamentada na Educação Musical Psicoterapêutica como estratégia para favorecer o processo de letramento de pessoas idosas em contextos informais de aprendizagem. Essa lacuna evidencia a necessidade de estudos que integrem educação musical, alfabetização, letramento e envelhecimento ativo, ampliando o conhecimento científico sobre essa interface e subsidiando novas práticas pedagógicas.

A musicalização tem se mostrado uma ferramenta relevante para o desenvolvimento humano em diferentes fases da vida, promovendo benefícios cognitivos, emocionais, sociais e motores. Quando articulada à Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), desenvolvida por Maria Jucilene Silva Guida de Sousa (2018, 2020), ultrapassa o mero aprendizado musical e torna-se um meio de favorecer o autoconhecimento, a expressão e o enfrentamento de desafios relacionados ao

processo de letramento.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a interface entre musicalização, Educação Musical Psicoterapêutica, letramento e envelhecimento, contribuindo tanto para o avanço das discussões acadêmicas quanto para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas destinadas à Educação de Jovens e Adultos. Além disso, seus resultados poderão subsidiar professores, pedagogos, educadores musicais e pesquisadores interessados na utilização da música como recurso para o fortalecimento das práticas de leitura e escrita na terceira idade.

Diante desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: como a musicalização, fundamentada nos princípios da Educação Musical Psicoterapêutica, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento de uma aluna da Educação de Jovens e Adultos pertencente à terceira idade em contexto domiciliar?

Para responder ao problema de pesquisa, foi delineado um protocolo de musicalização fundamentado na Educação Musical Psicoterapêutica, cujos efeitos foram analisados sobre o processo de letramento de uma estudante da Educação de Jovens e Adultos pertencente à terceira idade, considerando suas experiências de vida, suas necessidades educacionais e as especificidades do contexto domiciliar em que ocorreram as intervenções. Buscou-se compreender de que forma a música pode constituir-se como mediadora do desenvolvimento cognitivo, afetivo e linguístico, contribuindo para práticas pedagógicas mais humanizadas e inclusivas.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar como a musicalização, fundamentada nos princípios da Educação Musical Psicoterapêutica, contribui para o desenvolvimento do letramento de uma aluna da Educação de Jovens e Adultos pertencente à terceira idade em contexto domiciliar.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as dificuldades apresentadas pela participante no processo de letramento;
- Elaborar um protocolo de musicalização fundamentado na Educação Musical Psicoterapêutica;
- Desenvolver atividades musicais voltadas ao fortalecimento do letramento;
- Analisar os impactos da musicalização sobre as habilidades de leitura e escrita da participante.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho se ancora em três pilares principais: o conceito de letramento, as especificidades da educação na terceira idade e a musicalização como ferramenta pedagógica e terapêutica, com especial atenção à Educação Musical Psicoterapêutica (EMP).

3.1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

O letramento vai além da alfabetização mecânica de codificar e decodificar letras e palavras. Segundo Magda Soares:

> Letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, é uma pessoa que sabe usar a leitura e a escrita para interagir com o mundo, para resolver problemas, para se comunicar (Soares, 2004, p. 39).

Na terceira idade, o letramento se apresenta como um caminho para a autonomia, a inclusão digital, a participação cívica e a manutenção das funções cognitivas.

A compreensão de letramento defendida por Soares amplia significativamente a noção tradicional de alfabetização. Enquanto alfabetizar consiste na apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento envolve a inserção do indivíduo nas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita.

Soares (2016) compreende o letramento como uma prática social que envolve diferentes usos da leitura e da escrita nos mais diversos contextos da vida cotidiana. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever significa participar de situações reais de comunicação, utilizando a linguagem para expressar ideias, resolver problemas, exercer direitos e interagir socialmente. Desse modo, o letramento ultrapassa o domínio técnico da escrita, atribuindo significado às práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos sujeitos em diferentes contextos sociais.

Por isso, é fundamental promover uma alfabetização alinhada ao letramento, considerando tanto os aspectos individuais quanto sociais, pois apenas assim a educação poderá desempenhar um papel efetivo no desenvolvimento integral do estudante. Soares (2004) enfatiza a especificidade da alfabetização como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita (alfabética e ortográfica), defendendo que ela se desenvolva em um ambiente de letramento. Dessa maneira, a autora destaca que alfabetização e letramento são processos distintos, porém, inseparáveis.

> [...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...] (Soares, 2004, p. 14).

Soares (2016) reafirma essa compreensão ao destacar que alfabetização e letramento constituem processos distintos, porém complementares, sendo a pri-

meira voltada à apropriação do sistema de escrita e o segundo às práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se mais significativa quando a alfabetização ocorre inserida em práticas sociais de letramento, articulando a aquisição do sistema alfabético ao uso efetivo da linguagem escrita em diferentes contextos.

> Ensinar a ler é produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré escritas. Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, incitados, e excitados, traídos e transpostos, entremeados com outras letras, com outras palavras. Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isso é, de um texto múltiplo e infinito (Larrosa, 2000, p. 145).

A reflexão de Larrosa amplia a compreensão de leitura como experiência de produção de sentidos, aproximando-se da perspectiva de letramento defendida por Soares. Ambas reconhecem que ler não consiste apenas na decodificação de palavras, mas na construção de significados produzidos nas interações entre sujeito, texto e contexto social.

Nesse contexto de construção de significados, compreende-se que a leitura do mundo abrange tudo que possui relevância para o ser humano. Inclui as sensações, os aromas, as texturas e os conhecimentos que adquirimos em nossas interações diárias. Refere-se ao que percebemos e observamos de maneira sinestésica. É a comunicação que carregamos de forma inata, relacionada ao que somos, às nossas representações e símbolos, resultado do saber que foi acumulado ao longo da história e que se conecta às nossas visões pessoais. Observa-se uma crescente necessidade de unir diferentes culturas e áreas do saber, levando a uma fusão de conhecimentos que a educação formal muitas vezes ignora ou aborda com um preconceito evidente, considerando-os como não científicos.

Não se trata de aceitar uma combinação apressada de conceitos ou de sobrepor saberes populares aos conhecimentos acadêmicos; ao contrário, busca-se uma integração de diversas áreas do conhecimento. É um esforço inclusivo para conectar as visões de mundo do aluno com os diversos gêneros com os quais ele interage, criando um espaço para um repertório constantemente renovado de perguntas. Isso envolve a interação e a combinação de várias disciplinas, do saber popular, da oralidade que se escuta nos bairros e nas ruas, nas entrelinhas e nas conversas cotidianas.

Considerando essa perspectiva, torna-se inadequado desenvolver práticas pedagógicas que priorizem exclusivamente a decodificação das palavras. É necessário favorecer situações em que leitura e escrita estejam associadas às vivências do estudante, permitindo que o conhecimento escolar dialogue continuamente com sua realidade social.

3.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Para que essa inserção social por meio da leitura se efetive, é imprescindível considerar também os processos de apropriação da língua. Logo, a capacidade para pensar na linguagem oral se dá no nível das unidades da linguagem, como a consciência dos fonemas e dos sons da palavra (consciência fonêmica e consciência fonológica), assim como nos níveis de consciência da forma e da pragmática, que tratam dos significados e da facilidade de acessar unidades maiores, como textos, frases e sentenças (Snow; Griffin; Burns, 1998; Sulzby; Teale, 1991).

Existem provas sólidas de que compreender as palavras faladas como formadas por sons menores e distintos, chamados fonemas, é fundamental para aprender a ler e escrever corretamente, especialmente em línguas que usam o sistema alfabético. Ter consciência fonêmica é visto como um dos principais fatores que indicam o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita tradicionais (Snow; Griffin; Burns, 1998; Sulzby; Teale, 1991).

A consciência fonológica descrita por Snow, Griffin e Burns constitui uma das principais habilidades envolvidas no processo de alfabetização. No presente estudo, tais habilidades foram estimuladas por meio da musicalização, utilizando ritmo, melodia, segmentação silábica, canto e percepção auditiva como estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, Morais (2019) compreende a consciência fonológica como um conjunto de habilidades que possibilitam ao indivíduo refletir sobre as unidades sonoras da língua, não se restringindo apenas à percepção dos fonemas. Essas habilidades podem envolver a identificação e comparação de palavras quanto às suas características sonoras, a percepção de sílabas e a reflexão sobre os segmentos que compõem as palavras. Dessa forma, o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre por meio de diferentes níveis de reflexão sobre a linguagem oral, os quais podem contribuir para a compreensão das relações entre os sons da fala e sua representação no sistema de escrita alfabética.

No contexto da alfabetização de adultos, a consciência fonológica também apresenta relevância para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Corrêa e Cardoso-Martins (2012), ao investigarem adultos brasileiros matriculados em programas de alfabetização, observaram que a consciência fonológica apresentou contribuição significativa para o desempenho na leitura e na escrita de palavras. Esses resultados evidenciam que a reflexão sobre os sons da fala constitui um aspecto relevante também na alfabetização de adultos, considerando as especificidades e os conhecimentos prévios desses sujeitos no processo de apropriação da linguagem escrita.

De modo geral, a consciência fonêmica costuma ser adquirida depois que os que estão em processo de alfabetização já entendem outros aspectos da consciência fonológica, também depois de desenvolverem alguns elementos do letramento emergente. Os estudos indicam que o conhecimento e as experiências relacionadas ao letramento emergente, ou seja, aquilo que já vivenciaram com a linguagem escrita antes de aprender a ler e escrever, têm um papel importante para tornar o ensino de consciência fonológica mais eficaz. Pesquisadores do letramento emergente (Sulzby; Teale, 1991; Snow; Griffin; Burns, 1998; Yaden; Rowe; MacGillivray, 2000) têm analisado a ligação entre o progresso da consciência fo-

nológica e os outros elementos da alfabetização inicial.

Em síntese, eles destacam que os principais avanços no processo inicial de aprendizagem da escrita envolvem o indivíduo adquirir um entendimento fundamental sobre as funções e os usos da língua escrita, além de desenvolver atitudes que valorizem e reconheçam a importância da escrita em suas vidas.

Essa relação evidencia que experiências musicais planejadas podem favorecer o desenvolvimento da percepção sonora necessária para a identificação de sílabas, fonemas e estruturas linguísticas, fortalecendo os processos envolvidos na alfabetização de jovens, adultos e pessoas idosas.

3.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da educação básica destinada a garantir o direito à escolarização de pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade considerada apropriada. Historicamente, a educação de adultos passou por diferentes processos de reconhecimento, especialmente a partir da Constituição de 1934 e das políticas educacionais desenvolvidas ao longo do século XX. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a antiga modalidade de Ensino Supletivo passou a ser denominada Educação de Jovens e Adultos, consolidando-se como um direito público e uma responsabilidade do Estado. Posteriormente, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabeleceram orientações para sua organização curricular (Haddad; Di Pierro, 2000).

Nesse sentido, compreender a EJA para além da oferta de escolarização formal implica considerar as trajetórias, experiências e necessidades específicas dos sujeitos que compõem essa modalidade, especialmente das pessoas idosas, cujos processos de aprendizagem envolvem aspectos sociais, afetivos e culturais.

Apesar desses avanços no reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como direito social, o acesso à escolarização não garante, por si só, a aprendizagem efetiva. Como observam Haddad e Di Pierro (2000), torna-se necessário desenvolver metodologias que dialoguem com as características dos estudantes da EJA, especialmente daqueles pertencentes à terceira idade, valorizando suas experiências de vida e promovendo práticas pedagógicas significativas.

A EJA tem o desafio de respeitar a trajetória de vida e os saberes prévios dos alunos idosos. Essas trajetórias são frequentemente marcadas por rupturas e invisibilidade social. Paulo Freire (1996) defende uma pedagogia libertadora, em que o conhecimento é construído a partir da realidade do educando, valorizando sua experiência e sua capacidade de reflexão crítica. Para o idoso, a EJA deve ser um espaço de ressignificação e empoderamento, combatendo o estigma do analfabetismo e promovendo a dignidade.

Na visão idealizada por Paulo Freire, a EJA deve começar pela transformação do material usado para a alfabetização, escolhendo palavras que estão no contexto vocabular dos alunos e considerando as relações sequenciais entre grafemas e fonemas. Essas palavras devem ser selecionadas com base em seus significados sociais, culturais e políticos, por meio de temas geradores, para que os alunos reflitam sobre sua própria realidade (Freire, 2009). Na educação formal dos adultos, é preciso ir além de apenas levar em conta os conhecimentos que

eles já possuem.

A proposta freireana ultrapassa a simples escolha de palavras geradoras. Ela pressupõe que todo processo educativo seja construído a partir da realidade concreta do educando, permitindo que leitura e escrita se transformem em instrumentos de emancipação. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, como a musicalização utilizada nesta pesquisa.

> O que distingue uma modalidade de educação de outra não é, portanto, o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir (isto é o secundário, o reflexo) e sim os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou adulto. Este é o fator primário, fundamental (Pinto, 2010, p. 74).

A reflexão de Pinto reforça que a especificidade da Educação de Jovens e Adultos não está apenas nas estratégias metodológicas empregadas, mas principalmente na compreensão das necessidades sociais, culturais e históricas dos sujeitos que retornam ao ambiente escolar.

Assim, o público que frequenta a EJA é constituído, predominantemente, por sujeitos das classes populares que retornam à escolarização em diferentes momentos da vida, motivados por demandas pessoais, sociais ou profissionais. Nesse contexto, torna-se indispensável que a prática pedagógica considere as experiências e os conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias, favorecendo o desenvolvimento do letramento por meio de práticas significativas de leitura e escrita.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Street (2003), ao defender que as práticas de leitura e escrita somente adquirem significado quando relacionadas ao contexto sociocultural dos sujeitos. Dessa forma, o ensino do letramento deve considerar as experiências vividas pelos estudantes, aspecto particularmente importante na Educação de Jovens e Adultos.

3.4 A PESSOA IDOSA E A APRENDIZAGEM

Considerando as especificidades desse público, a perspectiva defendida por Freire (discutida anteriormente) encontra respaldo nas discussões de Arroyo (2017), ao afirmar que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos carregam histórias marcadas por interrupções escolares, desigualdades sociais e exclusão educacional. Nesse sentido, reconhecer os conhecimentos construídos ao longo da vida representa uma condição indispensável para que o processo educativo seja significativo, respeitoso e emancipador.

O reconhecimento legal do direito da pessoa idosa à educação reforça uma compreensão mais ampla de envelhecimento ativo, na qual aprender constitui um direito permanente e não um privilégio restrito à infância ou à juventude. Assim, as garantias previstas no Estatuto da Pessoa Idosa fortalecem políticas públicas voltadas à permanência desse público em processos educativos, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para o exercício da cidadania, da autonomia e da participação social.

A pessoa idosa apresenta características biopsicossociais próprias do pro-

cesso de envelhecimento, trazendo consigo experiências construídas ao longo da vida que constituem importantes recursos para a aprendizagem. Dessa forma, reconhecer tais saberes prévios favorece práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, especialmente nos processos de alfabetização e letramento.

As experiências da pessoa idosa podem ser compreendidas como um entrelaçamento de relações, idades, ambientes, acontecimentos e diferentes momentos de vida. Essa compreensão aproxima-se das palavras de Deleuze e Guattari (1990 apud Kastrup; Barros, 2014, p. 78), em que os autores afirmam que: "a linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade, num dispositivo: ela deve se fazer, para que o dispositivo a deixe ou a torne possível...".

A concepção de subjetividade discutida por Deleuze e Guattari aproxima-se da perspectiva humanizadora da Educação de Jovens e Adultos, pois reconhece que cada indivíduo constitui sua identidade a partir das experiências vividas. Essa compreensão reforça a necessidade de propostas pedagógicas que valorizem a história de vida da pessoa idosa, princípio igualmente defendido por Freire (1996), ao compreender o educando como sujeito ativo da construção do conhecimento.

Essa perspectiva encontra respaldo nas discussões sobre aprendizagem ao longo da vida, segundo as quais o envelhecimento não representa limitação para novas aprendizagens, mas uma etapa marcada por diferentes formas de desenvolvimento. Assim, garantir oportunidades educacionais à pessoa idosa significa assegurar o exercício pleno da cidadania e da participação social. Debert (1997) argumenta que o movimento da Terceira Idade emerge com uma força ainda desconhecida por aqueles que a vivenciam, de sujeitos que tornam visível a possibilidade de modificação da velhice, tirando os rótulos e contestando os mitos.

3.5 MUSICALIZAÇÃO, ENVELHECIMENTO E APRENDIZAGEM

Para potencializar essa ressignificação da velhice e favorecer a aprendizagem ao longo da vida, a musicalização tem sido investigada como uma estratégia pedagógica capaz de favorecer diferentes dimensões do desenvolvimento humano, incluindo aspectos cognitivos, linguísticos, emocionais e sociais. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, essa abordagem apresenta potencial para contribuir com o processo de letramento ao integrar experiências afetivas, culturais e educativas, respeitando a trajetória de vida da pessoa idosa.

A musicalização, entendida como o processo de sensibilização, experimentação e apreensão da linguagem musical, tem sido amplamente reconhecida por seus múltiplos benefícios. Estudos neurocientíficos demonstram que a prática musical ativa diversas áreas do cérebro, estimulando a memória, a atenção, a linguagem e as funções executivas (Sacks, 2007). Para a terceira idade, a musicalização pode atuar como um fator de proteção contra o declínio cognitivo, além de promover o bem-estar emocional e a socialização.

Os benefícios da musicalização descritos por Sacks (2007) aproximam-se das contribuições apresentadas por Penna (2015), que compreende a educação musical como um processo capaz de desenvolver a percepção, a sensibilidade e diferentes formas de compreensão do mundo. Enquanto Sacks evidencia alterações neurofuncionais decorrentes da experiência musical, Penna destaca seus impactos pedagógicos, demonstrando que a música favorece processos cogni-

tivos indispensáveis ao desenvolvimento da linguagem, da atenção e da aprendizagem.

A música é uma forma de comunicação não verbal que pode expressar e evocar emoções complexas. A musicalização para idosos pode resgatar memórias afetivas, facilitar a expressão de sentimentos e fortalecer laços sociais, combatendo o isolamento frequentemente associado ao envelhecimento (Fonseca, 2013).

Sob essa perspectiva, observa-se que a musicalização ultrapassa o entretenimento e passa a constituir um recurso pedagógico capaz de estimular funções cognitivas superiores. Entre pessoas idosas, sua utilização favorece a evocação de memórias autobiográficas, fortalece vínculos afetivos, amplia a comunicação e contribui para a manutenção do estímulo à aprendizagem, aspectos que justificam sua inserção em propostas educativas voltadas ao letramento.

No contexto da musicalização como recurso para trabalhar com a pessoa idosa, destaca-se Ribas (2008, p. 146), ao refletir sobre a música como construção humana, perguntando: "[...] é na natureza social e pessoal das relações que o ser humano estabelece com a música que se elaboram significados e que uma sociabilidade se constrói pela e com a música?".

Nesse ângulo, a música deixa de ser compreendida apenas como manifestação artística e passa a representar uma prática social capaz de fortalecer vínculos, promover pertencimento e favorecer processos educativos mediados pelas relações humanas.

Analisando a indagação do autor referido, retornamos ao conceito de musicalização como um processo, ou uma atitude ou uma ação de musicalizar, ou seja, de sensibilizar as pessoas. Nesse contexto, o idoso, por meio da música, pode reagir e movimentar-se com ela (Gainza, 1998 apud Penna, 2015). A sensibilidade pode ser promotora de outros conhecimentos em nosso cotidiano e é inerente à vida humana (Duarte Jr., 2010).

Enquanto Gainza compreende a musicalização como experiência sensível que desperta respostas corporais, emocionais e cognitivas, Penna amplia essa compreensão ao afirmar que musicalizar significa desenvolver capacidades de percepção e atribuição de significado à experiência sonora. Embora partam de enfoques distintos, ambas convergem ao reconhecer que a aprendizagem musical envolve muito mais do que o domínio técnico da música, constituindo um processo de desenvolvimento humano.

Kater (2004) analisa o papel da música em iniciativas sociais, mostrando que a educação musical pode ampliar não só as opções musicais e culturais, mas principalmente o desenvolvimento humano:

> No caso da Educação Musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música. Por outro lado, ao destinar-se a indivíduos em situação de risco pessoal e social, localizados na periferia dos benefícios oferecidos pela sociedade – e em níveis acentuados de distanciamento, senão exclusão – a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização (p. 46).

A reflexão proposta por Kater evidencia que a educação musical possui compromisso social para além da formação artística. Essa compreensão dialoga diretamente com a proposta deste estudo, pois demonstra que a música pode favorecer processos de inclusão, autonomia e desenvolvimento humano, especialmente entre sujeitos historicamente excluídos dos espaços escolares.

Conforme aponta Penna, musicalizar consiste em "desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo material sonoro/musical como significativo" (Penna, 2015, p. 31). A terceira idade é uma etapa existencial benéfica aos idosos, com possibilidades de renovações e mudanças a partir de experiências sensíveis. A arte pode ser explorada pelo viés da sensibilidade, aqui, em específico, na prática educativa em musicalização (Luz, 2008). Sob essa ótica, o contato com a musicalização permite ao idoso acessar canais expressivos, transformando o aprendizado em um espaço de autodescoberta.

A escolha, portanto, em musicalizar idosos com a finalidade de desenvolver e aprimorar os esquemas de apreensão da linguagem, promove experiências artístico-culturais e proporciona a familiarização de distintas formas da linguagem, de modo a interligar os processos de propagação da sua cultura, criticidade e interpretação de mundo. A respeito dessa perspectiva, Penna (2015, p. 44) diz que: "[...] a musicalização não se exaure em si mesma. Ela articula-se à inserção do indivíduo em seu meio sociocultural, devendo, portanto, contribuir para tornar a sua relação com o ambiente mais significativa e participante."

A integração entre diferentes formas de conhecimento permite compreender que o processo educativo não ocorre exclusivamente pela transmissão de conteúdos escolares. Ao contrário, envolve experiências culturais, afetivas e sociais que atribuem significado à aprendizagem. Nesse contexto, a música pode atuar como elemento articulador entre esses diferentes saberes, favorecendo processos de alfabetização e letramento.

3.6 A MUSICALIZAÇÃO SOB A ÉGIDE DA EDUCAÇÃO MUSICAL PSICOTERAPÊUTICA (EMP)

É exatamente para sistematizar esse potencial articulador da música que se destaca a Educação Musical Psicoterapêutica (EMP). Fundamentada na articulação entre os campos da educação musical, da psicologia, da neuropsicologia e da prática clínica, a EMP compreende a música como instrumento mediador do desenvolvimento humano, integrando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e educacionais ao longo do processo de aprendizagem. Sousa (2018) concebe a EMP como um processo que utiliza a música e suas dinâmicas (escuta, canto, instrumentação, movimento) para promover o autoconhecimento, a expressão de emoções, a ressignificação de experiências e o fortalecimento de recursos internos.

Ademais, Sousa (2020) enfatiza que a EMP não se restringe à resolução de patologias, mas se estende ao campo da promoção da aprendizagem, da saúde e do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. A autora argumenta que a música, quando utilizada como recurso educacional e terapêutico, pode favorecer a superação de bloqueios, estimular a criatividade e fortalecer a comunicação, aspectos fundamentais para diferentes processos de aprendiza-

gem, incluindo o desenvolvimento do letramento.

Ao discutir essa perspectiva, Sousa (2020) aproxima-se das reflexões de Sacks (2007) acerca dos efeitos da música sobre a reorganização funcional do cérebro. Ambos reconhecem que a experiência musical favorece processos relacionados à memória, à linguagem, à atenção e à expressão emocional. Entretanto, enquanto Sacks analisa predominantemente os mecanismos neurofuncionais envolvidos nessa experiência, Sousa amplia essa compreensão ao propor uma aplicação pedagógica e psicoterapêutica da música em diferentes contextos educativos.

Em continuidade a essa proposição, Sousa e Belfort (2024) evidenciam, por meio de um relato de experiência desenvolvido em serviço de convivência e fortalecimento de vínculos com idosos, que a educação musical e a musicalização configuram-se como mecanismos efetivos de promoção do bem-estar emocional na terceira idade. As autoras demonstram que práticas de musicalização, quando orientadas por princípios sensíveis e relacionais, favorecem a expressão afetiva, o resgate de memórias e o fortalecimento de vínculos sociais, aspectos que dialogam diretamente com os fundamentos da EMP e reforçam seu potencial como estratégia pedagógica e terapêutica junto a pessoas idosas.

Essa articulação entre educação musical, psicologia e neurociência fortalece a fundamentação do presente estudo, ao evidenciar a musicalização como uma estratégia capaz de favorecer, de forma integrada, o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico da pessoa idosa inserida na Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, a música deixa de constituir apenas um recurso didático complementar e passa a ser compreendida como um elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando práticas pedagógicas mais significativas, humanizadas e sensíveis às particularidades da pessoa idosa. No presente estudo, a EMP oferece fundamentos para a elaboração e condução das atividades de musicalização, considerando as necessidades emocionais, cognitivas e educacionais da participante, contribuindo para seu envolvimento no processo de letramento.

3.7 SÍNTESE

À luz das contribuições discutidas ao longo desta fundamentação, compreende-se que o letramento da pessoa idosa pode ser favorecido quando desenvolvido em práticas pedagógicas contextualizadas, afetivas e socialmente significativas.

Nesse sentido, a musicalização fundamentada na Educação Musical Psicoterapêutica constitui uma possibilidade metodológica coerente com os pressupostos da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que integra linguagem, cultura, memória, emoção e aprendizagem em um mesmo processo educativo.

4 METODOLOGIA

4.1 NATUREZA E CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizada por sua na-

tureza interpretativa e exploratória. Segundo Minayo (2017), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores, buscando compreender em profundidade o fenômeno estudado em sua complexidade.

Do ponto de vista de seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema e descrever as características de um determinado fenômeno (Gil, 2010). A opção pelo estudo de caso justifica-se por possibilitar uma investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, permitindo compreender como a musicalização contribui para o desenvolvimento do letramento da participante durante todo o processo de intervenção. Essa abordagem favorece uma análise detalhada das mudanças observadas ao longo da pesquisa, respeitando a singularidade do caso investigado.

Quanto aos procedimentos técnicos, o delineamento adotado constitui-se como um estudo de caso com intervenção pedagógica, de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Caracteriza-se como estudo de caso por focar na experiência singular de uma única aluna da EJA, preservando a totalidade e a significância dos eventos da vida real (Gil, 2010). Simultaneamente, configura-se como pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de estudo de caso com intervenção pedagógica, uma vez que a pesquisadora não é apenas uma observadora passiva, mas participa efetivamente do processo de intervenção educacional, unindo a investigação empírica à ação prática e resolutiva junto à participante (Thiollent, 2011).

As concepções de Gil (2010) e Lüdke e André (2013) convergem ao compreender que a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos complexos considerando o contexto em que ocorrem. Tal perspectiva mostra-se coerente com os objetivos deste estudo, uma vez que a investigação não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas compreender profundamente os efeitos da musicalização sobre o processo de letramento da participante.

4.2 PARTICIPANTE E LOCAL DA PESQUISA

A participante deste estudo é uma aluna matriculada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), inserida na terceira idade, que manifestou interesse voluntário em aprimorar seu processo de letramento por meio da musicalização. Ela foi escolhida por apresentar características compatíveis com os objetivos da investigação, especialmente por encontrar-se em processo de escolarização na EJA e demonstrar interesse em atividades musicais.

Essas condições possibilitaram acompanhar de forma sistemática as contribuições da musicalização para seu desenvolvimento durante o período da intervenção. A seleção ocorreu por conveniência, a partir do contato da pesquisadora com a instituição de ensino, a professora regente e a própria aluna. Institucionalmente, a discente está vinculada à Unidade Integrada Sara Kubitschek, localizada no Bairro Colégio Agrícola, município de Buriticupu (MA), escola que atende aos anos finais do Ensino Fundamental e turmas de EJA.

Contudo, durante a intervenção, as sessões práticas e a coleta de dados ocorreram no ambiente da residência da aluna. A escolha desse local justificou-

-se pela necessidade de proporcionar um ambiente acolhedor, garantindo a privacidade, o conforto e a segurança emocional necessários para as atividades psicomusicais.

4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa respeitou os princípios éticos previstos para estudos envolvendo seres humanos, assegurando à participante o direito ao sigilo, ao anonimato e à desistência em qualquer etapa da investigação, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o projeto também foi submetido ao Comitê de Pesquisa do Programa Ensinar.

As atividades ocorreram no ambiente residencial da aluna, totalizando 11 encontros de uma hora cada. O primeiro encontro foi dedicado exclusivamente à avaliação diagnóstica, enquanto as 10 sessões seguintes consistiram nas intervenções de musicalização. Todo o percurso baseou-se em um Plano de Trabalho Individualizado (PII) e em um Protocolo de Intervenção, supervisionado por uma educadora musical e psicóloga, também orientadora do trabalho.

Para garantir a triangulação e a riqueza dos dados qualitativos, recorreu-se a múltiplos instrumentos de coleta, fundamentados nos pressupostos da pesquisa em educação (Lüdke; André, 2013):

- Diagnóstico inicial e questionário socioeducacional: aplicação conjunta de atividades de leitura/escrita e um questionário para identificar o perfil demográfico, o histórico escolar, o nível de letramento prévio e o repertório musical da participante.
- Entrevistas semiestruturadas: realizadas em três momentos distintos (inicial, processual e final) para mapear expectativas, acompanhar percepções durante as sessões e avaliar os impactos da intervenção. Com o consentimento da participante, houve registro audiovisual e transcrição dos diálogos;
- Observação participante: registro sistemático de cada sessão de musicalização, com foco no engajamento da aluna, reações afetivas, progressos motores e cognitivos e desafios nas interações com a linguagem escrita;
- Análise documental (Produções da Aluna): coleta de materiais escritos originados ao longo da intervenção (textos, listas, tentativas de escrita e pequenas composições), servindo como evidências materiais do desenvolvimento de sua consciência fonológica.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A interpretação ocorreu mediante abordagem qualitativa. Os dados coletados, provenientes das transcrições das entrevistas, dos registros audiovisuais, das observações e da análise documental, foram interpretados à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Esse processo permitiu a organização do material empírico em categorias temáticas centrais, como musicalidade, letramento e a relação entre música e aprendizagem. A partir dessa categorização, foi possível correlacionar diretamen-

te as falas e ações da participante aos referenciais teóricos adotados, identificando as mudanças ocorridas nas habilidades de leitura, escrita, memória, atenção e participação da aluna.

4.5 DESCRIÇÃO DAS SESSÕES

No primeiro encontro, promoveu-se uma escuta inicial, por meio de uma ficha diagnóstica com perguntas sobre as preferências musicais da aluna e seus conhecimentos de leitura e escrita. Foram explicados o funcionamento das sessões e os procedimentos da pesquisa, após o que se realizou a assinatura do TCLE.

Avaliaram-se ainda os conhecimentos prévios da participante sobre teoria musical, leitura e escrita. Em relação à leitura e à escrita, ela apenas conseguia reconhecer as letras e algumas sílabas, apresentando muita dificuldade. A seguir, estão as descrições das sessões e os resultados observados em cada uma delas.

A partir desses procedimentos metodológicos, buscou-se garantir rigor científico à investigação, assegurando coerência entre os objetivos propostos, o percurso metodológico adotado e a análise dos resultados apresentados no capítulo seguinte.

4.5.1 Sessão 1: acolhimento sonoro e identidade musical

A primeira sessão teve como objetivo central o estabelecimento do vínculo terapêutico e pedagógico, utilizando a música como ponte para acessar a memória afetiva e introduzir as práticas de letramento. A sessão, com duração de 1 hora, foi dividida em três momentos interligados:

I. Acolhimento e estimulação psicomusical fundamentados na Educação Musical Psicoterapêutica (EMP): A intervenção iniciou-se com a escuta de canções significativas para a participante, especificamente da dupla sertaneja Daniel e Samuel. Esta escolha favoreceu a evocação de memórias autobiográficas ligadas à sua vivência no meio rural (“na roça”). Academicamente, essa etapa cumpriu a função de estímulo à memória afetiva e à expressão emocional, fundamentais para a redução da ansiedade inicial e o fortalecimento da autoestima no processo de aprendizagem.

II. Desenvolvimento musical e rítmico: Na dimensão de musicalização, durante a intervenção, focou-se na exploração do parâmetro do tempo musical. A participante acompanhou os hinos escolhidos por ela própria (Harpa Cristã, hinos 115 e 169), variando o andamento entre o ritmo acelerado e o lento (pulsação e andamento), o que estimula a coordenação motora, a atenção sustentada e a percepção rítmica. Vale ressaltar que esses são hinos tradicionais do cancioneiro da aluna, o que favoreceu a contextualização das práticas de leitura e escrita a partir do repertório cultural da participante

III. Práticas de letramento: A transição do sonoro para o código escrito ocorreu de forma contextualizada. Utilizou-se o texto impresso dos hinos 115 e 169, focando prioritariamente no refrão, devido à familiaridade auditiva da participante. Ao longo das sessões, cumpriram-se as seguintes etapas:

- Leitura compartilhada dos hinos;
- Análise fonológica, por meio da leitura do silabário simples e de sílabas complexas, funcionando como suporte de fixação;
- Atividade de rastreamento e identificação lexical, na qual palavras-chave foram ditadas pela pesquisadora e localizadas/circuladas pela participante diretamente no texto impresso.

4.5.2 Sessão 2: ritmo e consciência silábica, altura e som

A segunda sessão teve como foco central a associação direta entre a estrutura rítmica musical e a consciência silábica da linguagem oral e escrita. O encontro foi planejado para converter estímulos sonoros em ferramentas de percepção fonológica, sendo estruturado nas seguintes etapas:

- Acolhimento e sensibilidade estética, prática musical psicoterapêutica (EMP): A intervenção iniciou-se com a escuta ativa da canção "Pra você sorrir", da cantora Marcela Taís. A escolha do repertório pautou-se na possibilidade de promover acolhimento e conexão emocional, gerando um momento de reflexão conjunta sobre a letra, cujo tema central aborda a ideia de que "todo o bem que plantamos, um dia colheremos".
- Habilidades psicomusicais e organização temporal: Após a contextualização reflexiva, trabalhou-se o parâmetro do ritmo e do tempo, com foco na coordenação motora, atenção e organização temporal. A participante foi desafiada a realizar a repetição de padrões rítmicos e a acompanhar a pulsação da música utilizando instrumentos de percussão simples, especificamente o pandeiro, o chocalho e a castanhola. O uso dos instrumentos atuou como suporte físico e tátil para a percepção sonora, exercitando a concentração e a coordenação motora fina.

Práticas de letramento e corporalização do ritmo: A transição para o código escrito ocorreu de forma progressiva e lúdica, utilizando o refrão impresso da canção:

- Do ritmo e divisão silábica: A participante foi orientada a bater palmas, marcando cada divisão silábica das palavras pertencentes ao refrão. Essa estratégia utilizou o ritmo musical como facilitador corporal da consciência fonológica;
- Leitura e análise visual: Na etapa seguinte, conduziu-se à leitura direcionada do refrão. Posteriormente, para exercitar o isolamento visual e fonético, a aluna circulou cada sílaba diretamente no texto impresso, realizando uma nova leitura em voz alta logo em seguida;
- Síntese e recomposição textual: Em uma atividade de maior complexidade cognitiva, as sílabas do refrão foram apresentadas de forma embaralhada. A participante realizou a ordenação e a montagem física da estrutura correta das palavras, recrutando sua memória fonológica e o apoio da melodia gravada. O encontro foi finalizado com o apoio sistemático do silabário para consolidação da percepção grafofonêmica desenvolvida na sessão.

4.5.3 Sessão 3: canto e leitura de palavras

A terceira sessão teve como finalidade correlacionar a estrutura melódica e as propriedades físicas do som ao reconhecimento de palavras e à expressão da memória autobiográfica. A sessão foi desenvolvida por meio dos seguintes eixos integrados:

- Dimensão psicoterapêutica da música, prática musical psicoterapêutica (EMP) e resgate biográfico: A atividade iniciou-se com a audição da canção "Botas Velhas", da cantora Marcela Taís. Tanto a sonoridade quanto os estímulos visuais do videoclipe atuaram como potentes disparadores da memória afetiva da participante.
- Desenvolvimento musical e percepção acústica: No campo da musicalização, introduziu-se o conceito de propriedades físicas do som (altura), focando na diferenciação entre frequências graves e agudas. Para isso, utilizou-se um aplicativo de teclado digital em um notebook, permitindo a exploração visual e auditiva das notas. Na sequência, trabalhou-se a expressão vocal e a repetição melódica do refrão por meio do canto, sustentado pelo acompanhamento harmônico ao vivo executado pela pesquisadora ao instrumento ukulele, promovendo o desenvolvimento da afinação e da segurança vocal.

Práticas de letramento e sintaxe visual: A transição para a linguagem escrita ancorou-se no refrão trabalhado melodicamente. Foram executadas as seguintes ações pedagógicas:

- Leitura mediada do refrão da canção em formato impresso, com auxílio e direcionamento da pesquisadora para a associação grafofonêmica;
- Recomposição sintática, na qual as palavras pertencentes ao refrão foram apresentadas individualmente e de forma fragmentada sobre a mesa. A participante realizou o exercício de pareamento e ordenação espacial das palavras, identificando a estrutura correta das frases e agrupando-as sem ajuda externa para reconstruir corretamente as frases;
- Sistematização fonológica, concluindo o encontro com a leitura dirigida do silabário, visando ao reforço do nome dos fonemas e de seus respectivos sons.

4.5.4 Sessão 4: música e memória verbal

A quarta sessão teve como propósito central o estímulo à memória auditiva, à associação linguística e à expressão da identidade por meio da escrita guiada. As ações desenvolvidas integraram os campos cognitivo, afetivo e fonológico, estruturando-se da seguinte forma:

- Acolhimento, reflexão e dimensão psicoterapêutica: A sessão iniciou-se com a audição e apreciação estética da obra "Um dia eu aprendo, no outro eu agradeço", da cantora Amanda Rodrigues. Promoveu-se um momento de reflexão partilhada sobre a mensagem de resiliência contida na letra, que aborda a dualidade entre dias favoráveis e adversos e a importância de valorizar as experiências da vida. Essa etapa de estímulo psicomusical dentro da EMP visou ao desenvolvimento cognitivo e ao

acolhimento emocional necessários para as atividades subsequentes.

- Práticas musicais e fixação auditiva: Na dimensão da musicalização, utilizou-se o acompanhamento com o instrumento ukulele para repassar a canção. A execução repetida da melodia e do ritmo atuou como suporte para o fortalecimento da memória auditiva.

Consciência fonológica e sintaxe (Letramento): A transição para o texto escrito envolveu o desenvolvimento da consciência fonológica e da estruturação sintática através das seguintes estratégias:

- Recomposição frasal: O refrão impresso foi fragmentado em frases completas, porém embaralhadas. A participante realizou o exercício de leitura e ordenação espacial para reconstruir a estrutura lógica e sequencial do texto;
- Introdução ao conceito de rima: Realizou-se uma mediação pedagógica explicativa sobre o conceito de rimas (identificação dos sons finais das palavras). Na sequência, a participante foi desafiada a identificar, rastrear e circular as palavras rimadas diretamente no corpo do refrão impresso;
- Escrita guiada e autoestima (Produção Textual): No momento subsequente, a pesquisadora apresentou uma atividade de escrita identitária, uma produção escrita com o tema: "A Maria é:", seguida de dez tópicos destinados a elencar qualidades pessoais da participante.

4.5.5 Sessão 5: movimento corporal e escrita, lidando com emoções: tristeza, alegria, medo, raiva

A quinta sessão configurou-se como um marco de integração entre a percepção de diferentes estéticas musicais, a identificação de afetos e a expressão psicomotora voltada ao suporte do letramento. O desenho metodológico da intervenção dividiu-se em momentos complementares de escuta analítica, expressão corporal e sistematização lexical:

I. Escuta contrastante e mapeamento das emoções, prática musical psicoterapêutica (EMP): O primeiro momento pautou-se na audição ativa de quatro produções musicais com arranjos, instrumentações e gêneros distintos, atuando como disparadores para a identificação de estados emocionais e interpretação textual-semântica:
    - "Festa" (Gui Neres): Pertencente ao gênero Pop Cristão Contemporâneo, caracterizado por sua alta energia e andamento animado. A participante associou a faixa imediatamente ao sentimento de alegria, interpretando a mensagem central de superação e transformação ("transforma o choro em festa").
    - "Dia Especial" (Tiago Iorc): Inserida no estilo MPB, com influências do folk-pop, propiciou à aluna a expressão de um misto de melancolia e contentamento. A mediação estimulou a reflexão sobre a dualidade dos afetos cotidianos e a importância de redes de apoio socioafetivas em situações de vulnerabilidade.
    - "Sorria" (Aline Menezes): Faixa de estética pop acústica que evocou memórias coletivas e individuais ligadas ao período de iso-

lamento social decorrente da pandemia de Covid-19, bem como a saudade de entes distantes. Destacou-se a capacidade da participante de validar o valor semântico e afetivo do ato de sorrir a partir do refrão executado.

- "Lhe Amostrando Jesus" (Grupo Órion): Composição do gênero forró gospel/regional, estruturada por instrumentações tradicionais da cultura nordestina (sanfona, triângulo e zabumba). A forte ancoragem identitária e regional da sonoridade envolveu e contagiou a participante, despertando respostas emocionais ligadas à vivacidade e ao contentamento.

II. Alfabetização emocional e integração corpo-mente: Na etapa seguinte à estimulação psicomusical, promoveu-se uma interlocução voltada à nomeação e categorização de afetos básicos (medo, alegria, ansiedade, tristeza, estresse, raiva e vergonha). A pesquisadora estimulou a aluna a verbalizar em quais contextos biográficos tais sentimentos costumavam emergir, fortalecendo sua inteligência emocional e autoconhecimento.

III. Corporalização rítmica e análise lexical (Letramento): A transição para as competências de letramento utilizou a corporalidade como ponte psicopedagógica. Tomando como base a canção "Festa", de Gui Neres, a participante realizou exercícios de marcação rítmica por meio de gestos simples associados à pulsação do refrão, estimulando a coordenação motora grossa e a organização temporal. Logo após essa ativação corporal, procedeu-se à leitura guiada do refrão impresso e à aplicação de um jogo de palavras (rastreamento e ordenação), consolidando a associação grafofonêmica a partir de um texto previamente internalizado pelo ritmo e pelo corpo.

4.5.6 Sessão 6: criação de letras simples

A sexta sessão teve como propósito central o estímulo à expressão criativa, à autonomia na construção frasal e ao autoconhecimento, utilizando noções elementares de teoria musical e repertório reflexivo como precursores para a produção textual. A intervenção estruturou-se em três momentos integrados:

- Iniciação musical e percepção visual: O encontro iniciou-se com uma introdução conceitual às sete notas musicais fundamentais (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si). Como suporte metodológico e pedagógico, a pesquisadora utilizou a representação visual de um teclado em formato impresso, acoplado à experimentação auditiva em um aplicativo de teclado digital. Essa etapa estimulou a discriminação tonal, a associação simbólica e a familiarização com a linguagem musical.
- Leitura dialógica e ativação de memórias, prática de EMP: Na etapa seguinte, ocorreu a audição e a leitura compartilhada da canção "Pequenas Alegrias", da cantora Marcela Taís. A obra, de caráter leve e poético, aborda a valorização da cotidianidade e de momentos singulares geradores de bem-estar. Para além do exercício de decodificação leitora, durante a intervenção, integrou-se a dimensão do estímulo psicomusical, prática comum na EMP, por meio de uma abordagem dialógica: a cada frase lida,

a participante era instigada a verificar se já havia vivenciado experiências análogas e a externalizar sua percepção afetiva sobre tais memórias. Esse procedimento metodológico permitiu alinhar a prática de leitura ao resgate identitário e emocional da aluna.

- Produção textual mediada (Letramento): A finalização da sessão deu-se por meio da transição para a escrita criativa e autoral. Motivada pelas reflexões anteriores, a participante delimitou o título de sua produção: “As coisas que eu mais gosto”, passando a elaborar pequenos versos sobre suas preferências pessoais.

4.5.7 Sessão 7: associação som e letra

A sétima sessão teve como escopo consolidar a associação grafofonêmica por meio do desenvolvimento da atenção auditiva, do isolamento de fonemas e do reconhecimento de estruturas alfabéticas iniciais. O encontro articulou a teoria musical básica e o suporte afetivo com atividades direcionadas à discriminação de sons da linguagem:

- Iniciação musical e pareamento grafofonêmico: A intervenção iniciou-se com a retomada das sete notas musicais fundamentais, deslocando o foco para a análise de suas respectivas letras e sílabas iniciais (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si). A pesquisadora utilizou múltiplos recursos como suportes multissensoriais: um aplicativo de teclado digital no notebook e no celular para a experimentação sonora, além de uma representação visual impressa do teclado. Essa estratégia permitiu associar a percepção auditiva da nota à sua representação visual e escrita, exercitando a discriminação sonora e a atenção sustentada.
- Mediação reflexiva e dimensão psicoterapêutica, atividade de EMP: Na etapa seguinte, conduziu-se a escuta da canção “Camomila”, da cantora Amanda Rodrigues. A partir da audição, abriu-se um espaço dialógico focado na regulação emocional, promovendo reflexões conjuntas sobre temas como ansiedade, calma e a busca por tranquilidade no cotidiano. O acolhimento desta temática justifica-se pedagogicamente, dado que altos níveis de ansiedade costumam atuar como filtros afetivos negativos, bloqueando o desempenho cognitivo e a segurança de estudantes idosos em processo de alfabetização.

Práticas de letramento e isolamento fonêmico: A transição para o código escrito utilizou o refrão internalizado da canção por meio de duas atividades progressivas:

- Rastreamento visual e reconhecimento de iniciais: A participante realizou a leitura mediada do refrão impresso e foi orientada a identificar e circular a letra inicial de cada palavra presente no texto. Essa ação teve como objetivo refinar o foco atencional e a percepção visual sobre as fronteiras das palavras;
- Jogo de discriminação fonética oral: Como atividade de fechamento, a pesquisadora propôs um exercício estritamente auditivo e abstrato, ditando palavras aleatórias e instigando a participante a isolar o primeiro som ouvido (fonema) e indicar verbalmente a letra correspondente (grafema).

4.5.8 Sessão 8: leitura musical simples

A oitava sessão pautou-se na ampliação da compreensão simbólica por meio da correlação entre os códigos da linguagem musical e os códigos da linguagem escrita. O desenho metodológico propôs o desenvolvimento do raciocínio abstrato e da consciência fonológica por meio das seguintes etapas:

Iniciação à semiótica musical e raciocínio abstrato, prática de Educação Musical Psicoterapêutica (EMP): A sessão iniciou-se com a introdução de conceitos elementares de teoria musical focados na leitura da pauta musical. Apresentaram-se à participante as notas fundamentais Dó, Ré, Mi (...) dispostas graficamente na clave de Sol, promovendo o exercício de reprodução vocal e instrumental a partir do modelo executado pela pesquisadora. Complementarmente, introduziu-se o conceito de figuras de valor temporal (semibreve, mínima e semínima). Essa atividade de correspondência visual-auditiva atuou diretamente na organização cognitiva e no estímulo ao raciocínio simbólico, preparando os arranjos neurais da aluna para a decodificação de sistemas complexos de signos, como o alfabético.

Apreciação estética e transcrição mediada (Letramento): Na etapa seguinte, promoveu-se a escuta ativa da canção “Declaro Paz”, da cantora Marcela Taís. Após a contextualização e reflexão compartilhada sobre a temática da obra, a participante foi orientada a transcrever em seu caderno as três frases curtas que compunham o refrão. Essa ação contou com a mediação direta da pesquisadora, atuando como suporte estrutural para que a aluna realizasse o registro motor e visual das estruturas sintáticas da canção.

Metacognição fonológica e análise silábica (Letramento): Na sequência da intervenção, desenvolveu-se um quadro silábico estruturado no próprio caderno da aluna, com o propósito de aprofundar a consciência fonológica. A partir de palavras simples ditadas de forma aleatória pela pesquisadora, a participante realizou um exercício analítico composto por três etapas consecutivas:

- Isolamento Inicial: Identificação auditiva e consequente registro gráfico da letra inicial do vocábulo ditado;
- Tentativa de escrita e correção guiada: Esboço de escrita autônoma da palavra pela aluna, seguido imediatamente pela grafia correta, mediada pela pesquisadora através de orientação síncrona, letra por letra;
- Segmentação silábica: Escaneamento fonológico da palavra com a contagem e a especificação numérica da quantidade de sílabas que a estruturam.
- Sistematização e consolidação cognitiva: Para fixar os conteúdos trabalhados, o encontro foi finalizado com uma revisão retrospectiva dos conceitos teóricos iniciais: a representação icônica das figuras musicais apresentadas (semibreve, mínima e semínima) e o conjunto sobre a ordem sequencial das sete notas musicais.

4.5.9 Sessão 9: narrativa musical

A nona sessão teve como escopo o desenvolvimento da expressão escrita e a organização do pensamento abstrato por meio de estímulos estéticos pu-

ramente instrumentais. A metodologia articulou a linguagem musical, artística (pictórica) e verbal, estruturando-se nas seguintes etapas de intervenção:

- Sistematização de símbolos musicais: O encontro iniciou-se com uma breve revisão mnemônica dos símbolos e das figuras de valor musical apresentados na sessão anterior, assegurando a consolidação do raciocínio semiótico da aluna.
- Estímulo projetivo e expressão multimodal: Na sequência, introduziu-se a dimensão da apreciação musical sem texto verbal, por meio da audição da obra instrumental "Valse Bucolique", do compositor Oscar Kowalski. Diante da ausência de uma letra que direcionasse o sentido da música, a participante foi instigada a realizar um exercício de escuta ativa e imaginação livre. Sob o amparo do estímulo psicomusical, solicitou-se que ela descrevesse os sentimentos evocados pela melodia e transmutasse essa percepção em um registro pictórico (desenho). A atividade artística atuou como uma ponte neurológica e emocional, facilitando a organização do pensamento antes da codificação alfabética, o que efetivou a atividade de EMP.
- Produção textual mediada e resgate identitário (Letramento): Após a elaboração do desenho e a verbalização de suas impressões, a aluna foi orientada a sintetizar sua experiência em uma estrutura frasal. Com mediação direta da pesquisadora para vencer barreiras ortográficas, a participante registrou em seu caderno o enunciado autoral: "Foi calmo e relaxante".
- Metacognição fonológica e encerramento: Após a atividade projetiva, procedeu-se à revisão sistemática do quadro silábico (silabário). Utilizou-se esse suporte pedagógico tradicional para fixar a grafia e a segmentação de palavras do repertório cotidiano da estudante. O encontro foi finalizado com uma síntese retrospectiva das reflexões e das estruturas linguísticas trabalhadas no dia.

4.5.10 Sessão 10 – síntese musical e avaliação diagnóstica final

A décima e última sessão do protocolo teve como objetivo consolidar as aprendizagens linguísticas e musicais construídas ao longo da intervenção, além de promover um espaço de avaliação qualitativa e diagnóstica sobre a trajetória da participante.

Desenvolvimento musical e vivência psicomusical: A sessão iniciou-se com o acolhimento por meio da escolha livre de uma das canções favoritas da participante: "Eu só quero adorar", do cantor gospel Gerson Rufino. Após um momento inicial de escuta atenta, desenvolveu-se o canto compartilhado com o suporte harmônico do ukulele, conduzido pela pesquisadora. Essa atividade trabalha a precisão rítmica, o controle vocal e serviu como canal de autoexpressão e ativação afetiva.

Avaliação Diagnóstica: Letramento, Memória Musical e Consciência Fonológica. Na dimensão do letramento integrado à cognição musical, inicialmente, desenvolveu-se uma atividade estruturada de fechamento, composta por quatro eixos avaliativos:

- Evocação de memória musical: Questionou-se a participante sobre a no-

menclatura de notas musicais trabalhadas em encontros anteriores. Demonstrando retenção na memória de longo prazo, ela evocou espontaneamente as notas Dó, Mi, Si e Ré.

- Discriminação visual de símbolos: Foi solicitada a identificação gráfica de figuras rítmicas (semibreve, mínima e semínima). Nesse eixo, a participante realizou o registro escrito por meio da estratégia de cópia, na qual a pesquisadora serviu de escriba e modelo gráfico, e a participante realizou a transposição textual para o papel com êxito.
- Habilidade de rima (Consciência Fonológica): A participante propôs exemplos de rimas orais. Para a fixação escrita, utilizou-se novamente o recurso de cópia mediada.
- Ditado de palavras (autonomia gráfica): Durante a intervenção, ocorreu um ditado de seis palavras com diferentes estruturas silábicas conhecidas ao longo do protocolo (bota, vida, casa, céu, paz e alegria). A participante demonstrou alta autonomia, grafando a maioria dos vocábulos de forma correta e independente.
- Avaliação qualitativa final e percepções da participante: O encerramento do protocolo foi marcado por uma entrevista dialogada, gravada em áudio, na qual a participante teceu reflexões sobre a própria evolução. Relatou sentir-se emocionalmente fortalecida e satisfeita com as práticas pedagógico-musicais realizadas. Em relação ao desempenho escolar formal, a avaliação baseou-se no autorrelato da participante. Ela relatou que sua professora da EJA notou e elogiou seu avanço expressivo em sala de aula, atribuindo o progresso rápido ao suporte das sessões desenvolvidas. Ademais, ressaltou a indissociabilidade entre o estímulo musical e o resgate mnemônico, afirmando que “a música nos traz muitas lembranças”.

Por fim, os dados apresentados demonstram que as atividades foram organizadas de forma progressiva, iniciando por experiências de sensibilização musical e reconhecimento sonoro, avançando posteriormente para exercícios que integravam ritmo, consciência fonológica, leitura, escrita e produção textual. Essa organização buscou respeitar o ritmo de aprendizagem da participante e favorecer a consolidação gradual das habilidades trabalhadas.

O planejamento das intervenções fundamentou-se nos princípios da Educação Musical Psicoterapêutica, priorizando experiências musicais que favorecessem simultaneamente aspectos cognitivos, emocionais e afetivos, compreendendo a aprendizagem como processo integrado.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 RESULTADOS OBSERVADOS NA SESSÃO 1

Durante a sessão, foram observados participação espontânea, permanência nas atividades e verbalizações de interesse, indicadores interpretados como maior engajamento. A primeira sessão ilustra os pressupostos de Rolando Benenzon (1988), para quem o estabelecimento do vínculo sonoro-afetivo entre terapêuta e paciente, no âmbito da musicoterapia, constitui a etapa fundamental de qualquer intervenção musical, o que se evidencia na escolha de canções sig-

nificativas da dupla sertaneja Daniel e Samuel como estratégia inicial de acolhimento. Trazendo para o caso estudado, na esfera da EMP, essa ativação de memórias autobiográficas ligadas à vivência rural da participante corrobora, ainda, a perspectiva de Oliver Sacks (2007), que descreve a música como um dos mais potentes ativadores de lembranças pessoais, mesmo décadas após os eventos vividos.

No que se refere ao trabalho de variação de andamento realizado com os hinos da Harpa Cristã, a atividade encontra fundamentação nos princípios de Jaques-Dalcroze (2023), cujo método de rítmica defende a vivência corporal do pulso e do tempo musical como via privilegiada de desenvolvimento da coordenação motora e da atenção. Por fim, a opção de ancorar as primeiras práticas de letramento em textos de forte significado afetivo e religioso para a participante dialoga diretamente com o método de alfabetização de Paulo Freire (1974), que preconiza a extração de palavras geradoras a partir do universo vocabular e cultural do próprio educando, validando sua identidade e sua história de vida como ponto de partida legítimo para a leitura e a escrita.

Observou-se que a participante demonstrou receptividade às atividades propostas, estabelecendo vínculo terapêutico e pedagógico desde o primeiro encontro. Ainda que apresentasse insegurança inicial diante das tarefas de leitura e escrita, respondeu positivamente aos estímulos musicais, evidenciando maior relaxamento, participação espontânea e disponibilidade para aprender.

5.2 RESULTADOS OBSERVADOS NA SESSÃO 2

Os dados da Sessão 2 podem ser interpretados à luz da concepção freireana da qual diz-se que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989), já que a escuta reflexiva de “Pra você sorrir” antecede e fundamenta toda a atividade de letramento seguinte. Essa perspectiva dialoga diretamente com o conceito de letramento de Soares (2016), para quem a escrita só se apropria de sentido quando ancorada em práticas sociais reais, o que se confirma no uso do próprio refrão da canção, e não de um texto arbitrário, como material de alfabetização.

No que se refere à corporalização do ritmo com pandeiro, chocalho e castanhola, a atividade retoma os princípios de Jaques-Dalcroze (2023) sobre a vivência corporal do pulso como via de acesso à organização temporal e à coordenação motora. Por fim, a segmentação silábica por meio de palmas encontra respaldo direto nos estudos de Seabra e Capovilla (2022), que descrevem a consciência silábica como uma das habilidades metalinguísticas mais precocemente desenvolvidas no processo de alfabetização.

A intervenção evidenciou indícios de avanços na percepção sonora da linguagem. A marcação rítmica corporal e instrumental atuou como um importante facilitador psicopedagógico, demonstrando que a regularidade do ritmo musical ajuda o idoso a fragmentar e compreender de forma concreta a estrutura silábica no processo de letramento. Comparativamente ao primeiro encontro, verificou-se redução da hesitação diante das propostas de leitura e maior envolvimento com as atividades musicais, indicando aumento progressivo da confiança e da participação.

5.3 RESULTADOS OBSERVADOS NA SESSÃO 3

Na Sessão 3, emergiram dados relevantes sobre a história de vida da participante e sua relação com o afastamento da escolarização formal, pois conecta a recuperação da história de vida da participante. Isso se evidencia na fala dela durante a sessão: “Quando ouço essa música, lembro da roça e de quando eu cuidava dos meus irmãos...”; a aluna compartilhou fragmentos de sua história de vida na zona rural (“na roça”), rememorando a infância com os irmãos até os 12 anos, o subsequente abandono materno, que a posicionou precocemente no papel de cuidadora familiar por ser a primogênita, o casamento aos 14 anos e a maternidade aos 15 anos. Essa manifestação de um “mix de emoções”, acolhida pela pesquisadora, valida a música como ferramenta de suporte psicossocial na EJA, transformando o espaço de aprendizagem em um ambiente seguro de valorização histórica da subjetividade do idoso.

Essa experiência de exclusão da educação formal se relaciona diretamente com a perspectiva de Arroyo (2017), que argumenta que os indivíduos da EJA possuem trajetórias de vida afetadas por rupturas sociais e econômicas que os impediram de permanecer na escola e que o retorno às aulas é uma reivindicação pelo direito a uma vida digna.

A liberação emocional provocada pela canção de Marcela Taís, chamada “Botas Velhas” é, de um lado, apoiada por Sacks (2007), a respeito da capacidade da música de reavivar memórias autobiográficas significativas, e, de outro, por Ruud (1997), que defende que o compartilhamento de experiências musicais serve como um espaço para reafirmação da identidade e valorização da própria história. Por sua vez, a atividade de reestruturação sintática do refrão se relaciona com os níveis de assimilação da escrita identificados por Ferreiro e Teberosky (1984), que afirmam que recriar a estrutura de uma frase escrita requer um envolvimento ativo do aprendiz com a organização lógica e espacial da linguagem.

Esta sessão evidenciou a indissociabilidade entre emoção, cognição e aprendizagem. Ao acolher a narrativa de vida da participante, reduziu-se o bloqueio com o código escrito, permitindo que o refrão fosse lido e ordenado com sucesso. A associação entre a melodia (ukulele) e o exercício sintático físico (desembaralhar palavras) indicou que o apoio musical pode facilitar a decodificação e a ampliação da consciência fonológica em idosos não alfabetizados.

A materialização desse avanço cognitivo pôde ser atestada por meio de ações concretas da aluna durante a intervenção. No campo da percepção acústica, a participante identificou e conseguiu reconhecer prontamente a diferença entre as frequências sonoras, nomeando sem hesitação as notas graves e agudas reproduzidas no teclado. Na etapa de letramento, ancorada pela memória melódica do acompanhamento no ukulele, ela leu o refrão impresso com o auxílio da pesquisadora e, logo em seguida, realizou, sem ajuda, a ordenação lógica das palavras que haviam sido fragmentadas e embaralhadas sobre a mesa. Para consolidar a prática, ela identificou os fonemas isolados e leu as famílias correspondentes no silabário, evidenciando que o ambiente seguro e o acolhimento de sua história de vida resultaram não apenas na redução de bloqueios emocionais, mas em ganhos práticos e observáveis na decodificação da escrita.

5.4 RESULTADOS OBSERVADOS NA SESSÃO 4

A intervenção evidenciou o estreito vínculo entre o desenvolvimento afetivo e a cognição. O suporte emocional e o acolhimento da pesquisadora funcionaram como mediadores do processo de aprendizagem, permitindo que a participante superasse a inibição inicial e construísse confiança para falar sobre si e registrar suas próprias características. Quando participante dominava a estrutura melódica e textual do refrão, os encontros possibilitaram notar uma maior desinibição, permitindo que ela se soltasse expressivamente e cantasse com maior segurança e autonomia. Diante da dificuldade inicial da aluna em transcrever os vocábulos de forma autônoma e de sua resistência afetiva em reconhecer seus próprios atributos (relatando não se achar bonita), a pesquisadora interveio com escuta afetuosa e suporte mediador.

À medida que a participante ditava suas qualidades, a pesquisadora realizava o registro escrito guiado (escrita em parceria); as palavras escritas foram: humilde, obediente, bondosa, bonita, feliz, querida, alegre, boa cozinheira, inteligente e capaz. Ao final, na etapa seguinte, ocorreu a leitura compartilhada da lista produzida, oportunidade na qual o conceito de rima foi revisitado e reforçado de forma contextualizada a partir das próprias palavras que emergiram da autodescrição da aluna. Musicalmente, a repetição da canção acompanhada pelo ukulele favoreceu a consolidação da memória verbal, impulsionando o reconhecimento das rimas e a apropriação do texto.

A atividade de escrita das próprias qualidades evidenciou a atuação da participante em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007), uma vez que o apoio da pesquisadora possibilitou a realização de uma tarefa que, inicialmente, ela não conseguia desempenhar de forma autônoma. Ao mesmo tempo, a escuta sensível e a valorização de sua história dialogam com Freire (1996), para quem o respeito à dignidade e aos saberes do educando constitui condição essencial para uma prática educativa emancipatória. Já o trabalho com as rimas reforça os pressupostos de Seabra e Capovilla (2022), ao evidenciar o desenvolvimento da consciência fonológica por meio de uma atividade significativa e contextualizada.

5.5 RESULTADOS OBSERVADOS NA SESSÃO 5

Os resultados desta sessão reforçam as contribuições de Paulo Freire (1989), ao demonstrar que a aprendizagem se torna mais significativa quando está vinculada à cultura e às experiências de vida do educando.

A identificação da participante com o forró regional do Grupo Órion evidencia a importância da valorização de sua identidade cultural no processo de alfabetização e letramento, atribuindo sentido às atividades desenvolvidas. No campo afetivo, os resultados dialogam com as proposições de António Damásio (2012), para quem emoção e cognição constituem processos indissociáveis, de modo que os estados emocionais influenciam diretamente a aprendizagem.

A mediação realizada pela pesquisadora, articulando escuta musical, movimento corporal e leitura, também evidencia a atuação da participante em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007), demonstrando como o acompanhamento pedagógico favoreceu a ampliação de suas capacidades du-

rante as atividades propostas. Assim, a Sessão 5 consolidou, de forma integrada, aspectos afetivos, culturais e linguísticos, reforçando a música como um recurso relevante para o processo de letramento na terceira idade.

5.6 RESULTADOS OBSERVADOS NA SESSÃO 6

A metodologia empregada na Sessão 6 fundamenta-se na intersecção entre a pedagogia musical e o resgate da memória afetiva na terceira idade. A introdução dos elementos simbólicos da música encontra respaldo nas concepções de Violeta Gainza (1988), que compreende a musicalização como uma linguagem estruturada capaz de favorecer a percepção auditiva, a discriminação de símbolos e a cognição integrativa. Paralelamente, ao utilizar a canção como disparador para a leitura dialógica e para a recuperação de vivências cotidianas, a prática apoia-se nas reflexões de Ecléa Bosi (1994) sobre o trabalho de resgate de memórias na velhice. Nessa perspectiva, o ato de recordar e narrar a própria história a partir do estímulo musical atua como um potencializador para a reconstrução da subjetividade e para o fortalecimento do sentimento de autoria da participante.

Diante das barreiras motoras e grafofonêmicas que a aluna ainda manifesta para registrar vocábulos de forma inteiramente autônoma, a pesquisadora atuou como coautora e escriba mediadora (Vygotsky, 2007). O processo ocorreu por meio da escrita em parceria: a aluna formulava oralmente a frase de seu interesse, a pesquisadora realizava o registro gráfico em modelo padrão e, em seguida, a participante realizava a cópia física do enunciado no papel, consolidando a estrutura sintática de três frases autorais.

Essa sessão demonstrou o avanço da participante rumo à autonomia discursiva. Ao ancorar a produção textual no autoconhecimento e em temas afetivos, as resistências em relação ao ato de escrever foram mitigadas. A estratégia de cópia mediada a partir de frases elaboradas pela própria aluna conferiu-lhe o sentimento de autoria, validando a eficácia da música e do diálogo como facilitadores da expressão verbal e escrita. A produção escrita deixou de representar apenas um exercício escolar e passou a constituir uma forma de expressão da própria história da participante. Esse aspecto demonstra que a musicalização favoreceu não apenas habilidades linguísticas, mas também processos de ressignificação subjetiva, coerentes com os princípios da Educação Musical Psicoterapêutica.

5.7 RESULTADOS OBSERVADOS NA SESSÃO 7

O trabalho de isolamento fonêmico efetuado na Sessão 7 encontra amparo nos estudos de Soares (2016) e Morais (2012), os quais postulam que o desenvolvimento da consciência fonológica (especificamente a capacidade de analisar e manipular as estruturas sonoras da língua, como a aliteração) é um requisito prévio essencial para o domínio da correspondência grafofonêmica. Paralelamente, a utilização da canção “Camomila” como recurso de regulação emocional sustenta-se na Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen (1982), que assinala que altos níveis de ansiedade e estresse atuam como barreiras cognitivas no processo de aprendizagem. Segundo essa hipótese, variáveis emocionais (notadamente a motivação, a autoconfiança e a ansiedade) desempenham um papel determinante e mediador no processo de aprendizagem.

A utilização da música como recurso de regulação emocional contribuiu para diminuir a tensão durante a realização das tarefas fonológicas, favorecendo um ambiente emocionalmente seguro para a aprendizagem. Esta sessão evidenciou o fortalecimento da relação entre som e grafia (correspondência grafofonêmica). A transição de um estímulo sonoro-musical (as notas e a canção) para a identificação abstrata de fonemas em palavras ditadas demonstrou um avanço importante na consciência fonológica da participante. Além disso, a atmosfera de calma promovida pela canção escolhida atuou de forma terapêutica, reduzindo a ansiedade e favorecendo a concentração da aluna para o acerto no jogo de palavras.

5.8 RESULTADOS OBSERVADOS NA SESSÃO 8

A articulação realizada na Sessão 8 entre a iniciação à pauta musical e a análise silábica ampara-se nos pressupostos da semiótica e da neuropsicologia da leitura (Peirce, 2005; Dehaene, 2012). O treino cognitivo na decodificação de signos musicais (notas e figuras de valor) estimulou o raciocínio simbólico e o desenvolvimento cognitivo, preparando-a para a apreensão de sistemas abstratos. Essa prontidão refletiu-se nas atividades de metacognição fonológica, em que o isolamento e a segmentação no quadro silábico encontram respaldo nas contribuições de Soares (2016) e Morais (2012) quanto ao desenvolvimento da consciência silábica na alfabetização.

Os resultados observados fortalecem a compreensão de que o treino em leitura musical simples (pauta e figuras de valor) pode ter contribuído como recurso mediador nas atividades de letramento realizadas. Ao exercitar a mente para compreender que um símbolo musical representa um som e um tempo, a participante demonstrou maior facilidade e prontidão para realizar a análise grafofonêmica no quadro silábico. Ao ser ditada a palavra ‘CASA’, a participante conseguiu, de forma autônoma, isolar a sílaba inicial e quantificar as sílabas batendo palmas. Este progresso na identificação e contagem de sílabas evidencia o fortalecimento de sua consciência fonológica e de sua segurança frente à escrita guiada.

5.9 RESULTADOS OBSERVADOS NA SESSÃO 9

A transição da apreciação musical puramente instrumental para o registro pictórico e, subsequentemente, para a codificação alfabética evidenciou a relevância dos multiletramentos no processo de aprendizagem na terceira idade. Ao retirar o suporte do texto verbal (a letra da música) por meio da audição da obra “Valse Bucolique”, a participante foi impelida a realizar uma imersão semiótica abstrata. Esse fenômeno encontra amparo direto nas teses de Rojo (2009), que defende que o processo de significação na contemporaneidade é intrinsecamente multimodal, envolvendo a sinergia entre diferentes linguagens (sonora, visual e verbal). No desenho elaborado pela aluna, a expressividade das linhas e formas atuou como um mecanismo de transdução semiótica, servindo de suporte cognitivo e conceitual essencial antes da materialização da escrita na folha do caderno.

Paralelamente ao avanço no letramento, o estímulo estético desencadeou

reações neurológicas e emocionais profundas na participante. A ausência de uma narrativa verbal direcionadora permitiu que a melodia funcionasse como um estímulo projetivo livre, ativando memórias afetivas da sua juventude e evocando lembranças de hinos religiosos antigos.

Sob a perspectiva da neuropsicologia da música, Sacks (2007) elucida que a música possui um poder anatômico singular sobre o cérebro humano, sendo capaz de recrutar redes neuronais profundas associadas ao sistema límbico e à memória de longo prazo, mantendo-se preservada mesmo diante do declínio cognitivo natural do envelhecimento. No plano do diálogo terapêutico, a participante externou que a valsa instrumental ativou memórias afetivas profundas de sua juventude, conectando o estímulo erudito às lembranças de hinos religiosos que costumava escutar no passado.

A aluna destacou a redução do estresse, manifestando bem-estar e relaxamento durante a execução das tarefas. Portanto, as lembranças biográficas despertadas não operaram de forma passiva, mas sim como um poderoso ativador mnemônico que, ao mitigar a ansiedade e promover o relaxamento registrado no enunciado autoral (“Foi calmo e relaxante”), estabeleceu as condições afetivas ideais para que a participante autorizasse e consolidasse a sua própria voz por meio do código escrito. A produção gráfica constituiu importante estratégia intermediária entre a experiência musical e a escrita, funcionando como organizador cognitivo das ideias antes da produção textual.

5.10 SESSÃO 10 (FINAL)

Os resultados observados na décima sessão corroboram a perspectiva de Oliver Sacks (2007), para quem a música possui a capacidade singular de reativar memórias e reorganizar experiências emocionais, o que se evidencia na fala da própria participante ao afirmar que “a música nos traz muitas lembranças”, bem como na evocação espontânea de conteúdos musicais trabalhados em sessões anteriores.

Essa dimensão memorística dialoga ainda com a noção de Even Ruud (1997) sobre a música como espaço de construção e reafirmação identitária, uma vez que a atividade de canto compartilhado funcionou não apenas como exercício técnico-vocal, mas como canal legítimo de autoexpressão e resgate da história pessoal da participante.

No âmbito das habilidades psicomusicais (EMP), a música atuou como um elemento facilitador da comunicação interna, permitindo a valorização da identidade e do percurso emocional da participante. No que se refere ao processo de letramento, a mediação realizada pela pesquisadora (atuando como escriba nas atividades de discriminação visual e consciência fonológica) encontra respaldo nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1984), que destacam a importância da intervenção do adulto como suporte para a consolidação da escrita, mesmo em estágios avançados de aprendizagem.

Por fim, a autonomia demonstrada pela participante no ditado de palavras, associada ao reconhecimento externo de seu progresso pela professora da EJA, reafirma os pressupostos de Paulo Freire (1996) sobre a educação como prática dialógica e emancipatória, na qual o sujeito se reconhece como protagonista de

seu próprio processo de aprendizagem.

5.11 RESULTADOS GERAIS

Ao final, percebeu-se uma melhora significativa tendo em vista que no diagnóstico inicial a participante se encontrava no início do letramento (reconhecia algumas letras e conseguia escrever o próprio nome) e passou para a fase de letramento básico (lê frases curtas e escreve frases simples). A análise integrada das dez sessões evidencia uma evolução progressiva da participante quanto às habilidades relacionadas ao letramento. Observou-se maior segurança na leitura e na escrita, ampliação da consciência fonológica, fortalecimento da autoestima e aumento do interesse pelas atividades escolares. Esses resultados sugerem que a musicalização, fundamentada na Educação Musical Psicoterapêutica, favoreceu não apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões emocionais e sociais da aprendizagem, corroborando os pressupostos discutidos na fundamentação teórica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, os resultados obtidos ao longo das dez sessões evidenciam que a articulação entre a Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) e as práticas de letramento configurou-se, neste caso, como um bom modelo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente na terceira idade.

A música exerceu dupla função no processo de aprendizagem da participante: por um lado, atuou como um andaime afetivo e psicoterapêutico, refletido pela redução da ansiedade observada e resgatando memórias autobiográficas essenciais para a valorização de sua identidade cultural e subjetiva. Por outro lado, a estrutura rítmica, melódica e semiótica da música serviu como facilitadora cognitiva para a consciência fonológica. A transição corporalizada do ritmo para a divisão silábica, bem como a analogia entre os signos musicais e alfabéticos, levou a certa melhora na percepção grafofonêmica, culminando na progressiva autonomia da aluna no ditado de vocábulos e na produção de enunciados autorais.

Com base na avaliação diagnóstica final e no autorrelato da aluna sobre sua vivência na EJA, infere-se que a participante apresentou melhoras. Os dados deste estudo de caso sugerem que a alfabetização mediada pela música pode transcender a decodificação mecânica de letras; trata-se de um processo de emancipação e sensibilidade estética, no qual a melodia abre caminhos para que o sujeito idoso possa, finalmente, registrar e assinar a sua própria história por meio da palavra escrita.

Nesse sentido, a experiência relatada corrobora a premissa freireana de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989), uma vez que a escuta atenta, a reflexão e o resgate das vivências da aluna formaram a base de sentido para a apropriação do código alfabético. Adicionalmente, as respostas afetivas e mnemônicas observadas são compatíveis com as contribuições de Sacks (2007) e Ruud (1997), confirmando que a experiência musical atua como um ambiente acolhedor para a identidade do idoso.

Apesar de que não é possível estabelecer relação causal a partir de um estu-

do de caso único, a música deu fortes indícios de ser capaz de preservar a história de vida da educanda e, simultaneamente, estimular o desenvolvimento cognitivo necessário para a decodificação de novos sistemas simbólicos (Dehaene, 2012), mesmo diante das barreiras e vulnerabilidades que muitas vezes acompanham o envelhecimento e o afastamento prolongado da escola.

Destaca-se, ainda, a relevância inquestionável da mediação pedagógica ao longo das dez sessões. A atuação direta da pesquisadora (servindo como suporte emocional, modelo gráfico e "escriba" nos momentos de maior desafio motor ou cognitivo) refletiu, na prática, o trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal postulada por Vygotsky (2007).

Ao aliar a vivência corporal do ritmo (Jaques-Dalcroze, 2023) à sistematização da consciência fonológica (Soares, 2016), a intervenção desconstruiu a visão de uma EJA engessada e mecanicista. Demonstrou-se que é possível promover um letramento múltiplo e humano, no qual emoção e cognição caminham de forma indissociável (Damásio, 2012) para garantir o sucesso da aprendizagem.

Desse modo, espera-se que este estudo contribua para a formulação de novas estratégias didáticas e terapêuticas voltadas à escolarização de idosos. A inclusão da educação musical e das práticas sensíveis no currículo da Educação de Jovens e Adultos não deve ser encarada apenas como um recurso lúdico ou acessório, mas como um direito fundamental à expressão, ao bem-estar e à dignidade. Que novas pesquisas possam dar continuidade a essa intersecção, garantindo que as salas de aula da EJA se consolidem como espaços de acolhimento, onde a memória é celebrada, a voz do educando é validada e a alfabetização se concretiza, de fato, como um ato de liberdade.

Os resultados obtidos colaboram na resposta ao problema desta pesquisa ao evidenciar que a musicalização, fundamentada nos princípios da Educação Musical Psicoterapêutica, contribuiu significativamente para o desenvolvimento do letramento da participante.

As intervenções favoreceram avanços nas habilidades de leitura e escrita, estimularam a consciência fonológica, fortaleceram a autoestima e ampliaram a participação ativa nas atividades propostas, demonstrando que a música pode constituir uma estratégia pedagógica relevante para a Educação de Jovens e Adultos na terceira idade.

O objetivo geral foi alcançado ao investigar as contribuições da musicalização para o processo de letramento da participante. Da mesma forma, os objetivos específicos foram contemplados por meio da identificação das dificuldades iniciais, da elaboração e aplicação do protocolo de intervenção musical e da análise qualitativa das mudanças observadas ao longo das sessões.

Como contribuição científica, este estudo amplia as discussões acerca da interface entre Educação Musical, letramento e envelhecimento, oferecendo evidências que podem subsidiar futuras práticas pedagógicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos. Além disso, fortalece a Educação Musical Psicoterapêutica como proposta metodológica capaz de integrar aspectos cognitivos, emocionais e socioculturais da aprendizagem.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se a realização da pesquisa com apenas uma participante, característica própria do estudo de caso, o que impede generalizações para outros contextos. Além disso, o tempo de intervenção res-

tringiu a observação de possíveis efeitos em longo prazo.

Recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o número de participantes, incluam diferentes contextos da Educação de Jovens e Adultos e investiguem os efeitos da musicalização em outras áreas do desenvolvimento, como memória, linguagem oral, funções executivas e qualidade de vida da pessoa idosa. Também se sugere a realização de estudos comparativos entre diferentes metodologias de musicalização aplicadas ao letramento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA — itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENENZON, Rolando. **Teoria da musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não verbal.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 30 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em: 30 jul. 2026.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 08 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2026.

CORRÊA, Marcela Fulanete; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. O papel da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida na alfabetização de adultos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 802-808, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/CqYjBd85HJcp8tKBCBVxHgb/. Acesso em: 19 set. 2026.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DANIEL E SAMUEL. [Canções diversas]. [S. l.]: [s. n.], [vários anos]. 1 arquivo de áudio. Spotify. Disponível em: https://open.spotify.com/artist/2d8TXKlooYDA5nz6A5yFBU. Acesso em: 19 set. 2026.

DEBERT, Guita Grin. A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 12, n. 34, 1997

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a leitura transforma a nossa mente**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** In: DELEUZE, Gilles. O mistério de Ariana. Lisboa: Vega, 1996

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FONSECA, E. N. A. **Música e envelhecimento: um percurso de investigação sobre os efeitos de oficinas de musicalização em idosos**. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 577-588, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbgg/a/b47Jc6hG6H3P74b6s-3c7b3C/. Acesso em: 08 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La nueva musicoterapia.** Buenos Aires: Lumen, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRUPO ÓRION. Lhe Amostrando Jesus. 2024. 1 arquivo de áudio. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=17PiDGpa6Wc. Acesso em: 19 set. 2026.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

HARPA CRISTÃ. Hino 115 – Trabalhai e Orai. In: **Harpa Cristã**. [S. l.]: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, [s. d.]. 1 arquivo de áudio.

HARPA CRISTÃ. Hino 169 – Oh! Jesus me ama. In: **Harpa Cristã**. [S. l.]: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, [s. d.]. 1 arquivo de áudio.

IORC, Tiago. Dia Especial. 2015. 1 arquivo de áudio. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y0wzDTutlmE. Acesso em: 19 set. 2026.

JAQUES-DALCROZE, Émile. **O ritmo, a música e a educação.** Tradução de Rodrigo Bataglia et al. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023.

KASTRUP, V.; BARROS, L. P. de. Movimentos-funções do dispositivo na pesquisa-intervenção. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 26, n. esp., p. 77-92, 2014.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 43-51, 2004.

KOWALSKI, Oscar. Valse Bucolique. 2026. 1 arquivo de áudio. Spotify. Disponível em: https://open.spotify.com/artist/7Gnfc999GpLqlXO2t3je04. Acesso em: 19 set. 2026.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

LUZ, Marcelo Caires. **Educação musical na maturidade**. São Paulo: Som, 2008.

MANDA (Amanda Rodrigues). Camomila. In: **Música**. [S. l.]: Sony Music Entertainment Brasil, 2021. 1 arquivo de áudio. Spotify. Disponível em: https://open.spotify.com/track/4H7BHzd5avEDpCA6wWAbVi. Acesso em: 19 set. 2026.

MANDA (Amanda Rodrigues). Um dia eu aprendo... no outro eu agradeço. In: **Música**. [S. l.]: Sony Music Entertainment Brasil, 2021. 1 arquivo de áudio. Spotify. Disponível em: https://open.spotify.com/track/5DtH8U2nCKEZRfoowRqT5p. Acesso em: 19 set. 2026.

MENEZES, Aline. Sorria. [S. l.]: [s. n.], [s. d.]. 1 arquivo de áudio. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=df0Xu2ouEH0. Acesso em: 19 set. 2026.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Contexto, 2012.

NERIS, Gui. Festa. In: **Canaã**. [S. l.]: [s. n.], 2023. 1 arquivo de áudio. YouTube. Disponível em: https://youtu.be/XwFs2T0g4jA?si=L3Z0vFBQkOhvzXsS. Acesso em: 19 set. 2026.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBAS, Maria Guiomar. **Co-educação musical entre gerações**. In SOUZA, Jusamara (org). Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.213-236.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUFINO, Gerson. Eu Só Quero Adorar. In: **Homem Invisível**. 2019. 1 arquivo de áudio. Spotify. Disponível em: https://open.spotify.com/intl-pt/track/0bDPfjzBBxEENQXCtpbwSD. Acesso em: 19 set. 2026.

RUUD, Even. **Music and identity.** Nordic Journal of Music Therapy, v. 6, n. 1, p. 3-13, 1997.

SACKS, Oliver. **Musicofilia: histórias da música e o cérebro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: método fônico**. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2022.

SNOW, Catherine E.; GRIFFIN, Peg; BURNS, M. Susan (org.). **Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world**. Washington, DC: National Academy Press, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Maria Jucilene Guida de. A Educação Musical como Instrumento Complementar no Processo de Avaliação Psicológica. **Revista Especialize**, IPOG, 2018.

SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de. **Arte-educação em Psicologia: a educação musical no tratamento de depressão e/ou ansiedade**. 2020. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2020.

SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de; BELFORT, Vanessa Marque**s** Ataide. Educação musical e musicalização como mecanismos de bem-estar emocional para idosos: um relato de experiência no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos em Paço do Lumiar-MA. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 17, n. 61, p. 1-22, 2024. Disponível em: https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article /view/2572. Acesso em: 02 mar. 2025.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

SULZBY, Elizabeth; TEALE, William H. Emergent literacy. In: BARR, Rebecca; KAMIL, Michael L.; MOSENTHAL, Peter; PEARSON, P. David (ed.). **Handbook of reading research**. v. 2. New York: Longman, 1991. p. 727-757.

TAÍS, Marcela. Botas Velhas. In: **Não Sou Tão Forte**. 2020. 1 arquivo de áudio. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8g0MXAuC4iU. Acesso em: 19 set. 2026.

TAÍS, Marcela. Declaro Paz. In: **Cabelo Solto**. 2011. 1 arquivo de áudio. Spotify. Disponível em: https://open.spotify.com/track/5lWqWDC7I3Pm2w3E05d12S. Acesso em: 19 set. 2026.

TAÍS, Marcela. Pequenas Alegrias. In: **Moderno à moda antiga**. [S. l.]: Sony Music, 2015. 1 arquivo de áudio. Spotify. Disponível em: https://open.spotify.com/track/3euP4fl8LkPtpLQ3Xzexa7. Acesso em: 19 set. 2026.

TAÍS, Marcela. Pra Você Sorrir. In: **Cabelo Solto**. 2011. 1 arquivo de áudio. Apple Music. Disponível em: https://music.apple.com/us/song/1538997647. Acesso em: 19 set. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YADEN JR., David B.; ROWE, Deborah W.; MACGILLIVRAY, Laurie. Emergent literacy: A polyphony of perspectives. In: KAMIL, Michael L. et al. (ed.). **Handbook of reading research**. v. 3. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Capítulo 8

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE EM UMA SALA MULTISSERIADA DE UMA ESCOLA PÚBLICA RURAL DO MUNICÍPIO DE BURITICUPU-MA

Joete da Silva Carvalho
Raimunda da Silva Macedo Carvalho
Maria Jucilene Silva Guida de Sousa
Conceição de Maria Silva de Andrade

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui um dos principais elementos do processo educativo, pois possibilita ao professor acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades, potencialidades e reorientar sua prática pedagógica sempre que necessário. Mais do que atribuir notas ou classificar desempenhos, a avaliação assume funções diagnósticas, formativas e mediadoras da aprendizagem, contribuindo para a construção de um ensino comprometido com o desenvolvimento integral do educando.

Nessa perspectiva, Luckesi (2011) entende a avaliação como um processo justo e inclusivo, que tem como objetivo ajudar a tomar decisões pedagógicas que favoreçam a aprendizagem. Assim, avaliar significa interpretar continuamente os avanços e as dificuldades dos estudantes para reorganizar as práticas educativas, rompendo com ideias que só classificam e excluem.

Esse aspecto torna-se ainda mais relevante em turmas multisseriadas, nas quais convivem estudantes de diferentes anos escolares, faixas etárias, ritmos e níveis de aprendizagem; séries e níveis de aprendizagem estão todos na mesma sala. O professor precisa ser mais criterioso na atenção. As diferenças entre os alunos tornam os métodos tradicionais de ensino e avaliação, especialmente aqueles que usam métodos padronizados e não consideram diferentes ritmos de aprendizagem, inviáveis (Hoffmann, 2009).

Vasconcellos (2008) enfatiza que a avaliação deve ser contínua e parte do plano de ensino. Assim, os professores podem observar a aprendizagem dos alunos e ajustar sua prática ao que é necessário. Isso é importante para salas de aula multisseriadas, onde diferentes métodos de avaliação devem ser aplicados para enfrentar os desafios do ambiente escolar.

Nessa realidade de avaliação em salas de aula multisseriadas, Sousa (2024)

sugere que é fundamental desenvolver a visão observacional dos professores para aprimorar a identificação do processo de aprendizagem dos alunos. E assim o professor pode ver como cada aluno está vivenciando esses processos de forma diferente, em termos de dificuldades e progressos. Nesse contexto, o autor aponta que a avaliação é baseada na observação, anotação e interpretação contínua do processo de aprendizagem, superando os problemas do uso de provas escritas como única ferramenta de avaliação.

Esse entendimento é ainda mais relevante em escolas públicas rurais. Kolling, Nery e Molina (1999) afirmam que tais instituições precisam considerar o contexto social, cultural e histórico da população rural e seus conhecimentos, práticas e modos de vida em relação a isso. Quando as abordagens de avaliação não levam em conta o contexto, podem levar à desigualdade e ao abandono dos alunos em áreas rurais.

Caldart (2004) argumenta que a educação rural é uma proposta política que foca na identidade camponesa e na formação de professores em relação à realidade dos alunos. A avaliação da aprendizagem é, portanto, parte integrante desse projeto e deve proporcionar uma educação crítica e libertadora para os alunos, baseada na igualdade social e no direito à educação.

Molina (2008) afirma que as escolas rurais enfrentam problemas como a falta de programas públicos, condições de trabalho difíceis para os professores e pouca formação específica para salas de aula multisseriadas. Esses fatores impactam diretamente as intervenções de avaliação, e o uso de estratégias baseadas em divisões urbanas e estrutura escolar não está alinhado com as realidades rurais.

Essa compreensão aproxima-se da concepção defendida por Hoffmann (2009), ao afirmar que a avaliação precisa assumir caráter mediador e contínuo, possibilitando ao professor acompanhar os diferentes percursos de aprendizagem. De forma complementar, Vasconcellos (2008) destaca que avaliar implica refletir permanentemente sobre a prática docente, transformando a avaliação em instrumento de planejamento e intervenção pedagógica. Observa-se, portanto, uma convergência entre esses autores ao compreenderem a avaliação como processo formativo comprometido com a aprendizagem e não apenas com a certificação do desempenho escolar.

Nesse contexto, é importante analisar os desafios de avaliar a aprendizagem em salas com alunos de diferentes séries para entender as limitações das formas atuais de ensino e sugerir maneiras de avaliação mais inclusivas e adequadas ao contexto. Sousa (2024) destaca que as práticas de avaliação precisam considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, respeitar as características individuais dos estudantes e usar essas informações para ajustar o planejamento de ensino.

Este estudo foi baseado em Luckesi (2011), Hoffmann (2009), Vasconcellos (2008), Caldart (2004), Molina (2008) e Kolling, Nery e Molina (1999), que veem a avaliação da aprendizagem como um processo educacional, ético e político, particularmente relevante em ambientes rurais multisseriados. Essa visão informa a investigação dos desafios dos professores e reforça a necessidade de práticas de avaliação mais humanas, inclusivas e contextualizadas que contribuam para o fortalecimento da Educação do Campo.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi investigar os desafios que os professores enfrentam ao avaliar a aprendizagem em uma sala de aula multisse-

riada de uma escola pública rural em Buriticupu-MA. Especificamente, o estudo buscou identificar as estratégias de avaliação empregadas, entender as dificuldades enfrentadas e propor reflexões e possíveis soluções para melhorar a prática de avaliação nesse contexto.

Assim, a pesquisa visou responder: Quais são os desafios que os professores enfrentam ao avaliar a aprendizagem em salas de aula multisseriadas de uma escola pública rural em Buriticupu-MA? E quais estratégias pedagógicas podem ser sugeridas para melhorar esse processo de avaliação, considerando as particularidades do contexto?

A relevância desta pesquisa decorre da necessidade de compreender os desafios enfrentados pelos docentes que atuam em salas multisseriadas das escolas do campo, realidade frequentemente marcada pela escassez de recursos didáticos, pela ausência de formação específica e pelas dificuldades inerentes à organização pedagógica desse contexto. Ao investigar tais desafios e propor estratégias pedagógicas fundamentadas na Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), este estudo busca contribuir para o fortalecimento das práticas avaliativas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvida mediante estudo de caso associado à pesquisa-ação. O estudo foi realizado em uma escola pública rural no município de Buriticupu-MA, onde os professores trabalhavam em salas de aula multisseriadas.

Para a produção dos dados, foram utilizados questionários diagnósticos, observação participante e oficinas pedagógicas desenvolvidas com docentes da escola pesquisada, utilizando a Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) como estratégia de intervenção.

O argumento para analisar os desafios enfrentados pelos professores vai além das estratégias pedagógicas para aprimorar a avaliação. Também se baseou na necessidade urgente de oferecer suporte prático e teórico a esses profissionais. A pesquisa focou em identificar fraquezas, mas também em encontrar soluções que possam ser implementadas no cotidiano escolar. Melhorar a avaliação é crucial para que a aprendizagem seja melhor, pois uma avaliação inadequada fará com que alunos e professores sofram, dividam-se e aumentem a diferença educacional em escolas rurais que já estão em uma situação muito difícil.

O uso da Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) como forma de intervenção baseia-se na ideia de que a musicalização ajuda os processos de pensamento, emoção e interação social que fazem parte da aprendizagem, permitindo ao professor ampliar as maneiras de observar, acompanhar e avaliar os estudantes. Assim, a música deixa de ser apenas um recurso didático extra para ter um papel central na construção do conhecimento e na mudança das práticas de avaliação em contextos com várias séries juntas.

Assim, foi realizada uma intervenção (oficinas) com duas professoras para utilizar atividades de avaliação por meio da musicalização baseada na abordagem de Educação Musical Psicoterapêutica - EMP, de autoria da Prof. Dra. Maria Jucilene Silva Guida de Sousa (2018, 2020, 2025) para construir a aprendizagem de forma lúdica, bem como para ressignificar suas falhas cognitivas que surgem na prática pedagógica cotidiana da escola.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está dividido em seis capítulos. O primeiro traz a introdução, incluindo a explicação do tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa. O segundo apresenta a base teórica, falando sobre a Educação do Campo, as salas com várias séries juntas, a avaliação da aprendizagem e a Educação Musical Psicoterapêutica como estratégia de ensino. O terceiro descreve os métodos usados. O quarto mostra os resultados obtidos e sua discussão com base na literatura. O quinto traz as considerações finais, destacando as contribuições, limitações e possibilidades para pesquisas futuras. As referências, apêndices e anexos fecham o trabalho.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar os desafios que os professores enfrentam ao avaliar a aprendizagem em salas multisseriadas de uma escola pública rural em Buriticupu-MA, buscando propor estratégias pedagógicas que melhorem o processo de avaliação.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as concepções e práticas avaliativas predominantes utilizadas pelos professores em salas multisseriadas.
- Investigar as percepções dos docentes sobre as principais dificuldades e obstáculos na elaboração e aplicação de instrumentos avaliativos diferenciados para turmas com múltiplos níveis e idades.
- Analisar como a gestão do tempo, a diferenciação curricular e a disponibilidade de recursos didáticos influenciam as estratégias de avaliação nessas salas.
- Propor diretrizes para uma proposta pedagógica (formação em oficina) que ofereça alternativas e ferramentas para a superação dos desafios identificados na avaliação da aprendizagem em contextos multisseriados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre a Educação do Campo no Brasil começou no contexto de desigualdades sociais, econômicas e educacionais muito profundas nas áreas rurais. Durante anos, a educação rural foi ligada à ideia de que precisava de ajuda e reparos e, portanto, era conhecida como educação rural. Mas o principal objetivo era apenas ter o mínimo de alfabetização para poder continuar trabalhando no campo. Como afirma Arroyo (2000), esse entendimento não é apenas uma rejeição dos povos do campo como agentes de sua própria história, mas também uma negação de seus conhecimentos, culturas e modos de sociedade.

Nesse sentido, a Educação do Campo é um movimento político e pedagógico, nascido das lutas dos movimentos sociais, principalmente a partir da década de 1990, para alcançar o direito a uma educação de qualidade que atenda à reali-

dade das populações rurais.

> Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional, propor e viver novos valores culturais, valorizar as culturas do campo, fazer mobilizações, tendo como vista conquistas de políticas públicas pelo direito a educação básica do campo, lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização, formar educadores e educadoras do campo, produzir uma proposta de educação básica do campo, envolver as comunidades nesse processo, acreditar na capacidade de construir o novo e implementar as propostas de ação dessa conferência. (Kolling; Néry; Molina, 1999, p. 46).

Entretanto, é importante, como aponta Sousa (2024), diferenciar Educação do Campo de educação rural, enquanto a educação rural pode ser vista como um processo financeiro para manter as pessoas no campo com uma percepção de experiência de trabalho agrícola, a Educação do Campo faz parte do movimento maior de emancipação, ou seja, vem da luta dos movimentos sociais e dos povos do campo por uma educação que respeite e valorize o contexto histórico, social e cultural dessas comunidades e querendo um trabalho produtivo com a escola em uma perspectiva de cooperação e solidariedade (Santos; Miranda, 2017; Sousa, 2024).

Caldart (2004) ressalta que a Educação do Campo vai além do espaço rural; trata-se de planejamento educacional, inclui a identidade rural e o reconhecimento do trabalho no campo e uma abordagem pedagógica integrada. Para Frigotto (2012), essa proposta é contrária à lógica do capital e sugere que a educação seja orientada para a igualdade social e o desenvolvimento humano de forma mais abrangente.

> A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. É então desde esse parâmetro que a Educação do Campo deve ser analisada e não como se fosse um ideal ou um ideário político-pedagógico a ser implantado ou ao qual a realidade da educação deve se sujeitar. (Caldart, 2009, p.40).

Observa-se que as concepções de Arroyo (2000), Caldart (2004; 2009), Molina (2008) e Frigotto (2012) convergem ao compreender a Educação do Campo como um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social. Enquanto Arroyo enfatiza o reconhecimento da identidade dos sujeitos do campo, Caldart destaca a participação dos movimentos sociais na construção desse projeto educativo. Molina amplia essa discussão ao defender políticas públicas específicas para as populações rurais, e Frigotto reforça que a educação deve contribuir para a emancipação humana e para a redução das desigualda-

des historicamente produzidas.

Além disso, o autor explica que o aumento da luta pela Educação do Campo levou à formulação de políticas públicas específicas para enfrentar a histórica exclusão educacional das populações rurais. Segundo Caldart (2009), foi esse processo que fortaleceu a defesa da educação como um direito social e um dever do Estado. O campo brasileiro foi historicamente definido por uma profunda desigualdade social que se refletiu na divisão de grandes proprietários de terra e pequenos agricultores. Devido ao acúmulo de poder econômico, os pequenos agricultores eram tratados de forma inferior, enquanto os grandes proprietários de terra eram beneficiados pelo lucro.

A educação rural focada nos povos rurais foi desvalorizada em comparação com a educação urbana, quando a situação também se tornou muito preocupante. Em resposta a isso, os camponeses começaram a formar movimentos sociais para serem reconhecidos por seus direitos e por sua identidade. A Educação do Rural foi então redefinida como Educação do Campo, uma vez que os povos rurais são os sujeitos de sua própria história e são críticos, não apenas conscientes de sua realidade, como afirma Caldart (2008).

> Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2004).

A Educação do Campo busca desenvolver uma formação humana que valorize não apenas o conhecimento escolar, mas também o trabalho, a cultura, os valores, bem como as experiências vividas pelos sujeitos rurais. Caldart (2009) enfatiza que a educação contribui para o desenvolvimento da consciência crítica e o engajamento dos sujeitos na atualização do mundo em que vivem e, portanto, para a mudança em sua cultura e valores.

Com base nisso, o autor também diz que pessoas são formadas por meio de relações sociais e culturais ao longo da vida. A Educação do Campo sabe que o processo educacional precisa estar conectado às comunidades rurais, precisa considerá-las, elas precisam saber quem são, e precisam se envolver no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Freire (1996) reforça essa ideia ao defender que a educação precisa ser construída em diálogo com a realidade vivenciada pelos estudantes. Para o autor, ensinar exige respeito aos saberes construídos socialmente, valorizando a experiência de vida dos educandos como ponto de partida para novas aprendizagens. Tal concepção aproxima-se dos princípios da Educação do Campo ao reconhecer os sujeitos rurais como protagonistas do processo educativo.

Nesse sentido, a Educação do Campo entende a educação como uma prática que une reflexão e ação para que os alunos possam aprender a entender sua realidade e agir conscientemente para mudá-la. Com isso, a escola deixa de ser apenas um meio de transmissão de conteúdo e passa a ser uma ferramenta para a formação dos alunos.

Nesse contexto de conflitos, Jesus e Bezerra (2013, p. 242) apontam que “os conflitos do campo continuam acontecendo de forma significativa, sendo os dados preocupantes, uma vez que a violência tem se manifestado contra as organizações dos trabalhadores com o intuito de enfraquecê-las”. O aumento das disputas por terra, impulsionado pela participação em movimentos sociais como o MST, está ligado ao avanço do capital no campo. O progresso tecnológico, apesar de aumentar a produtividade, também intensificou a exploração do trabalho e o desemprego, o que fortaleceu a luta dos trabalhadores rurais por dignidade e direitos (Jesus; Bezerra, 2013).

A Educação do Campo está diretamente ligada às lutas dos trabalhadores rurais e aos diversos projetos que desafiam o modo de ser da sociedade brasileira. Esse fenômeno não pode ser separado das lutas sociais, da defesa dos direitos dos povos rurais e da busca por melhores condições de vida e educacionais. A Educação do Campo nasce e se desenvolve como resultado dos conflitos de longa data no campo brasileiro e utiliza uma concepção crítica das desigualdades sociais e das políticas de desenvolvimento do trabalho que excluem os trabalhadores rurais (Caldart, 2009).

Nesse sentido, a Educação do Campo relata que a ação coletiva e os movimentos sociais são cruciais para o fortalecimento de direitos e políticas públicas educacionais. Mas, ao mesmo tempo, também é uma demonstração para sistemas educacionais orientados para o desenvolvimento humano, a cultura rural e a mudança social. A Educação do Campo, portanto, enriquece ainda mais um movimento para promover a educação para as populações rurais, para apoiar uma sociedade mais justa e democrática que seja mais representativa dos povos rurais.

Ao longo da história, as salas multisseriadas foram vistas como uma solução temporária para comunidades rurais com poucos alunos. No entanto, essa ideia deixa de lado a importância social e educativa dessas classes, que são uma forma essencial de garantir o direito à educação no campo.

Diante do exposto, as salas multisseriadas têm sido associadas à fragilidade, ao arranjo e ao atraso educacional ao longo do tempo. Pinheiro (2010) relata que esse tipo de ensino era visto apenas como uma solução urgente para comunidades rurais com um pequeno número de alunos. Essa atitude levou a preconceitos contra as escolas rurais e à negação das especificidades e necessidades das comunidades rurais. Mas as salas multisseriadas são muito mais complexas do que essa explicação simples nos permite entender, como afirma o autor.

Um grande percentual de salas multisseriadas no Brasil mostra a importância da educação para as populações rurais em termos de acesso à educação. As descobertas do MEC/INEP (2007) e de Pinheiro (2010) demonstram que a maioria das escolas rurais brasileiras era de salas multisseriadas nas quais havia um grande número de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Esses resultados mostram que as salas multisseriadas não estão em algum lugar muito distante, mas devem ser consideradas como um método de oferecer educação a alunos em comunidades rurais geograficamente dispersas.

Segundo Dantas e Carvalho (2008), as salas multisseriadas foram de grande relevância na região Nordeste, onde uma grande porcentagem das escolas rurais utiliza esse tipo de organização. Ramalho (2008) também observa que em vários estados brasileiros o número de escolas multisseriadas é bastante alto em áreas

onde as características geográficas e populacionais dificultam o uso de classes seriadas tradicionais. Esses resultados indicam claramente a necessidade de tal modelo para garantir o direito à educação para as populações rurais.

Dessa forma, as salas multisseriadas estão inseridas na Educação do Campo, que também seria vista como uma forma de organização para oferecer ensino regulamentado em um contexto onde o número de matrículas é insuficiente para formar classes seriadas. Faz parte da história do sistema educacional do país, argumenta Sousa (2024).

As salas multisseriadas são uma maneira de garantir o acesso à escolarização em comunidades de baixa densidade populacional, como afirma Rodrigues (2009), reunindo alunos de diferentes idades, anos de escolaridade e níveis de aprendizagem no mesmo espaço pedagógico. Essas salas são vistas como precárias e atrasadas, mas, na verdade, são uma realidade significativa da Educação do Campo e requerem práticas de ensino específicas.

Os altos números de classes multisseriadas no Brasil, especialmente na região Nordeste, onde mais da metade dessas classes está concentrada, de acordo com o Censo Escolar de 2007, são uma manifestação da falta de pesquisa nesse campo da educação. Segundo Cardoso (2010) e Sousa (2024), embora as salas de aula multisseriadas sejam mais comuns em todo o território nacional, há pouca pesquisa sobre esse tipo de sistema escolar. A ideia de que escolas rurais organizadas em salas de aula multisseriadas seriam desnecessárias não se sustenta. As classes multisseriadas têm a capacidade de evitar que os alunos precisem viajar para longe a fim de serem educados na comunidade, de modo que a escola e a família se sintam seguras e confortáveis nela.

> A crítica originária da Educação do Campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Sua crítica veio em dois sentidos: sim, a escola deve estar em todos os lugares, em odos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são (Caldart, 2009, p. 46).

Mas as escolas rurais enfrentam vários problemas estruturais e pedagógicos. Elas frequentemente estão em condições precárias e, em alguns casos, até consideradas para fechamento. As escolas rurais ainda são vistas negativamente porque nas áreas rurais nunca haverá uma boa educação escolar para esses trabalhos e isso faz parte da desvalorização das escolas rurais. Mas a educação é um direito de todos e um dever do Estado e a Educação do Campo não deve ser ignorada, como apontou Caldart (2008), conforme garantido pela Constituição Federal de 1988.

As escolas rurais ainda enfrentam desafios. Hage (2004) destaca que muitas dessas organizações operam em más condições, com falta de infraestrutura e de recursos educacionais. Em alguns casos, a falha em melhorar as condições de execução afeta negativamente a qualidade da educação oferecida aos alunos. A falta de financiamento adequado de políticas públicas também contribui para a constante desigualdade educacional entre áreas rurais e urbanas. Em termos de salas de aula multisseriadas, devemos também considerar as especificidades dos

sujeitos rurais.

Como aponta Arroyo (2007), as políticas educacionais brasileiras se desenvolveram ao longo do tempo segundo uma perspectiva centrada no urbano, e a cidade é considerada o núcleo da educação. Como resultado, os aspectos culturais e sociais das áreas rurais foram desconsiderados e excluídos. Como enfatiza Arroyo (2007), reconhecer a educação como um direito para todos não significa ignorar as diferenças dos diferentes grupos sociais. E a melhor maneira de alcançar esse direito é reconhecer as identidades, culturas, territórios e modos de vida dos sujeitos rurais.

Nessa perspectiva, a valorização das salas multisseriadas exige o reconhecimento das especificidades territoriais, culturais e pedagógicas das populações do campo. Conforme destacam Arroyo (2007) e Caldart (2004), pensar a escola do campo significa romper com modelos urbanos de organização escolar e construir práticas educativas coerentes com a realidade das comunidades rurais.

As escolas rurais precisam desenvolver práticas educacionais que também estejam consolidadas na realidade de suas comunidades e que respeitem o conhecimento que os trabalhadores rurais construíram ao longo da história. Em Arroyo (2007), a relação entre educação, território, cultura e identidade tem sido parte fundamental da formação dos professores rurais.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleça competências gerais para toda a Educação Básica, sua implementação nas salas multisseriadas exige adaptações metodológicas capazes de respeitar os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem presentes em uma mesma turma. Dessa forma, o planejamento docente precisa articular os direitos de aprendizagem previstos na BNCC às especificidades da Educação do Campo.

O território não é apenas um espaço físico, mas um lugar para a elaboração de identidades, relações sociais e experiências culturais. Assim, os professores que atuam em escolas multisseriadas precisam conhecer as comunidades e suas áreas para desenvolver estratégias pedagógicas que estejam de acordo com sua realidade. Portanto, as salas de aula multisseriadas precisam ir além da ideia de atraso ou precariedade.

Como apontado por Hage (2006), Caldart (2004) e Arroyo (2007), ensinar dessa forma é importante para garantir que as pessoas do campo possam ter educação e que a identidade rural seja valorizada e a educação seja feita para as pessoas que vivem e trabalham nessas áreas. Reconhecer plenamente a importância das salas de aula multisseriadas também é reconhecer que as pessoas do campo têm direito a uma educação pública gratuita baseada na realidade social.

Assim, as salas de aula multisseriadas são fundamentais como exemplo de Educação do Campo. Embora não haja garantias, esse modo de ensino é uma ferramenta essencial para garantir o direito à educação para os povos do campo. Como destacam Pinheiro (2010) e Arroyo (2007), reconhecer as especificidades das áreas rurais e afirmar o sistema de educação existente nesses territórios é um dos passos mais importantes para uma educação inclusiva, democrática e equitativa, baseada nas realidades das pessoas do campo no país.

A avaliação da aprendizagem é uma parte fundamental do processo educacional, e o professor deve monitorar o progresso dos alunos, identificar seus desafios e pontos fortes e ajustar seu ensino com base nas necessidades dos alunos.

Dessa forma, a avaliação não pode ser vista apenas como exploratória e apenas um meio de avaliar resultados, mas como um fator formativo, diagnóstico e mediador na aprendizagem. Como a avaliação do processo de aprendizagem é um dos elementos mais críticos do ensino e da aprendizagem, ressaltado por Cavalcanti Neto e Aquino (2009), a avaliação deve ser entendida como uma avaliação que ajuda na tomada de decisões. A avaliação da aprendizagem desempenha um papel essencial no ensino e na aprendizagem e ajudará o professor a adaptar sua prática pedagógica para melhor responder às necessidades dos alunos e identificar o desempenho dos alunos e intervir quando necessário.

Nesse sentido, Libâneo (1994) argumenta que a avaliação é um meio crucial de avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Isso porque a avaliação deve desenvolver uma qualidade formativa e se preocupar em monitorar o desenvolvimento dos alunos em vez de julgamentoAvaliar significa analisar como a aprendizagem está melhorando e quais são suas dificuldades e usar essa informação para apoiar o processo de aprendizagem no ensino e na aprendizagem. Ao longo dos anos, a avaliação escolar tem sido relacionada a testes e avaliações que visavam avaliar se os alunos passaram ou falharam.

Com base nisso, a abordagem tradicional levou à formação de uma sociedade avaliativa baseada na escolha, competição e exclusão, onde os erros eram vistos como uma limitação e não como parte do processo de aprendizagem. Portanto, a importância da avaliação na escola para que sua avaliação seja considerada uma ferramenta para acompanhar a evolução do aluno é reconhecida e avaliada no contexto da educação com o crescimento de discussões e ideias educacionais que podem ajudar os alunos.

Luckesi (2005) afirma que o principal objetivo da avaliação é diagnosticar a realidade da aprendizagem e, em seguida, tomar decisões pedagógicas para promover a aprendizagem dos alunos. O autor insiste que a avaliação não significa julgar, punir ou excluir, mas aceitar o que está acontecendo na realidade e identificar os limites e possibilidades para intervenções adequadas. Avaliar é de caráter inclusivo e participativo, e por isso, a avaliação é considerada como uma prática em orientação para melhorar a aprendizagem para todos os alunos.

Segundo o autor, a avaliação deve ser fundamentada na aceitação, no respeito e no cuidado com o aluno e é sobre ensino de qualidade. E assim, a avaliação é amorosa, e só assim temos um ato amoroso de avaliação. O conceito de “ato amoroso” empregado por Luckesi não se refere ao sentimentalismo, mas ao compromisso ético do professor em acolher o estudante, compreender suas dificuldades e utilizar a avaliação como instrumento de promoção da aprendizagem.

O ato amoroso não ignora os desafios presentes, mas tenta entendê-los e encorajar ações que ajudem a superá-los. Diante disso, a avaliação se torna não apenas um processo de exclusão, mas também um instrumento de inclusão e desenvolvimento. Avaliar amorosamente significa olhar para o aluno como um todo e considerar não apenas os resultados da avaliação, mas também todo o percurso da aprendizagem.

Hoffmann (2001) também afirma que a avaliação é um processo contínuo de monitoramento da trajetória do aluno. Os alunos aprendem com diferentes métodos e percorrem diferentes trajetórias na aprendizagem. Por essa razão, para abordar isso, não devemos simplesmente observar o que aprendemos no

processo de aprendizagem na ausência, mas devemos sempre olhar para as experiências, progressos e desafios dos alunos. A avaliação mediadora proposta por Hoffmann requer diálogo, escuta e engajamento com o professor e o aluno para que o processo de ensino possa ser constantemente reorganizado com base nas necessidades identificadas.

Ao comparar as contribuições desses autores, percebe-se que Luckesi (2011), Hoffmann (2014) e Vasconcellos (2008) compartilham uma visão comum da avaliação como um processo contínuo que ajuda na aprendizagem. Entretanto, cada autor destaca pontos diferentes: Luckesi destaca o papel da avaliação para identificar necessidades e incluir todos; Hoffmann mostra a importância de orientar o ensino e acompanhar o estudante sempre; enquanto Vasconcellos destaca o planejamento cuidadoso e a mudança na prática do professor. Juntas, essas ideias apoiam uma forma de avaliação focada na aprendizagem que faz sentido para o aluno.

Vasconcellos (1998) continua a enfatizar que a avaliação é um processo de reflexão contínua sobre a prática docente. O autor afirma que a avaliação significa reconhecer progressos e obstáculos para planejar intervenções para a aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação não pode se limitar a alguns momentos baseados em testes, mas deve estar ligada à prática escolar e ao plano de ação do professor. Portanto, a avaliação é uma forma de mudar a prática educacional e utilizar o desenvolvimento do aluno. Outro ponto é conectar a avaliação à orientação pedagógica.

Segundo Cavalcanti Neto e Aquino (2009), a intervenção ocorre como uma espécie de ação entre duas partes diferentes do processo de aprendizagem, e uma vai de um nível mais avançado de conhecimento para outro. Quando avaliada como apoio, a avaliação deixa de ser o julgamento final e passa a ser uma questão de estar envolvida em todas as etapas da aprendizagem; uma ferramenta para o desenvolvimento do conhecimento.

Nessa visão, a avaliação é um aspecto indispensável para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e pode ajudar o professor a identificar problemas, desenvolver novas estratégias e analisar o progresso. Embora o processo teórico envolvido na avaliação da aprendizagem esteja sendo seguido ao longo da educação, a maioria das práticas escolares ainda se baseia na linha de raciocínio tradicional dos testes.

Cavalcanti Neto e Aquino (2009) mostram que vários professores ainda utilizam a avaliação na aplicação de testes e para registrar notas como uma ferramenta para selecionar alunos. Isso é evidência de como a antiga forma de pensar dificulta a avaliação da aprendizagem e do ensino. Os autores observam que, embora os professores estivessem abertos à aceitação e à preocupação com a aprendizagem dos alunos, ainda estavam respaldados na escola e não entendiam a avaliação como uma forma classificatória e excludente.

Diante do exposto, observa-se que a formação inicial e contínua de professores deve ser reforçada para tornar as ideias e práticas de avaliação mais críticas. A transformação cultural da avaliação precisa de mais do que apenas conhecimento das estratégias, mas também de um entendimento de que avaliar significa acompanhar, orientar e promover a aprendizagem. Nesse sentido, a formação de professores deve fazer parte da organização de práticas avaliativas que estejam associadas à inclusão, à participação e ao desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, a avaliação da aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo, diagnóstico, mediador e formativo, cujo objetivo final é apoiar o desenvolvimento dos aprendizes. Luckesi, Hoffmann e Vasconcellos desenvolveram a avaliação como sendo inclusiva e acolhedora, promovendo a aprendizagem de todos. Desse modo, mais do que apenas verificar o conhecimento, avaliar significa entender a trajetória educacional que cumpra suas metas de formação humana e social.

A avaliação da aprendizagem é frequentemente vista como menos importante devido à quantidade de trabalho do ensino em salas de aula multisseriadas. Os professores dessas escolas enfrentam vários fatores e, muitas vezes, a avaliação é deixada de lado. No entanto, a avaliação é um aspecto crítico do processo educacional, crucial para facilitar a reorganização da escola e a implementação de novas estratégias de ensino para apoiar os alunos em vários aspectos (Libâneo 1994). E a avaliação é mais do que apenas sobre o aluno, mas deve também incluir o professor e toda a equipe escolar. A escola precisa refletir coletivamente sobre suas práticas e evitar usar a avaliação como substituto da supervisão ou do autoritarismo. E nas escolas rurais multisseriadas, é necessário ter muito cuidado ao avaliar o conhecimento dos alunos, considerando suas realidades, experiências e origens. Dessa forma, a avaliação deixa de ser excludente para se tornar um processo de qualidade para uma aprendizagem significativa nas escolas rurais.

Luckesi (2011) reforça que, principalmente em contextos com muitas diferenças entre os alunos, como é o caso das salas multisseriadas, a avaliação precisa ser vista como um processo diagnóstico e contínuo, e não como um momento isolado de verificação de conteúdos. Isso significa que o professor precisa acompanhar o aluno ao longo de todo o seu percurso, e não apenas no dia da prova.

Libâneo (1994) apresenta ideias semelhantes às de Luckesi, pois também compreende a avaliação como parte do planejamento didático. Para os autores, avaliar é coletar informações para orientar intervenções pedagógicas, e não apenas registrar resultados quantitativos.

Hoffmann (2009) também discute essa realidade, mostrando que salas com alunos de idades e níveis de aprendizagem diferentes exigem do professor uma atenção redobrada, já que os métodos tradicionais de avaliação, pensados para turmas mais homogêneas, muitas vezes não conseguem captar o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Vasconcellos (2008) complementa essa ideia ao defender que a avaliação deve fazer parte do planejamento do professor, e não ser tratada como algo separado da rotina de ensino. Segundo o autor, isso é ainda mais necessário em turmas multisseriadas, onde o professor precisa ajustar constantemente sua prática às diferentes realidades presentes na mesma sala.

Molina (2008) chama a atenção para o fato de que as escolas rurais, muitas vezes, não recebem o apoio necessário em termos de formação e de recursos pedagógicos, o que dificulta ainda mais a aplicação de práticas avaliativas mais diversificadas nesse contexto. Diante disso, torna-se necessário buscar novas estratégias que auxiliem o professor a superar essas dificuldades.

A música tem sido cada vez mais reconhecida como uma estratégia pedagógica capaz de tornar o processo de ensino e de avaliação mais dinâmico, inclusivo e próximo da realidade dos alunos. Sousa (2018, 2020, 2025), por meio da proposta de Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), defende que a música

pode ser usada não apenas como conteúdo isolado, mas como recurso capaz de auxiliar o professor a observar, acompanhar e avaliar a aprendizagem dos estudantes de forma mais lúdica e significativa.

Segundo Sousa (2020), a musicalização permite ressignificar dificuldades cognitivas e emocionais que aparecem na prática pedagógica do dia a dia, funcionando como uma ferramenta que une aprendizagem, expressão e bem-estar. Já em Sousa (2025), essa proposta é apresentada de forma mais aplicada, mostrando caminhos práticos para que o professor utilize a musicalização como recurso avaliativo dentro da sala de aula, mesmo sem ter formação musical específica.

Gardner (1995), ao apresentar sua teoria das inteligências múltiplas, defende que os alunos aprendem de formas diferentes, e que a inteligência musical é uma das várias formas de inteligência que o professor pode explorar em sala de aula. Segundo o autor, quando o professor trabalha um mesmo conteúdo de diferentes formas, incluindo por meio de sons, ritmos e movimentos, ele consegue alcançar alunos com estilos de aprendizagem diferentes, o que é ainda mais importante em turmas multisseriadas.

As contribuições de Gardner dialogam diretamente com a proposta de Educação Musical Psicoterapêutica desenvolvida por Sousa (2018; 2020; 2025), pois ambas reconhecem que diferentes formas de expressão favorecem o desenvolvimento cognitivo e ampliam as possibilidades de aprendizagem. Enquanto Gardner discute a inteligência musical como potencial humano, Sousa (2018; 2020; 2025) propõe sua utilização como estratégia de intervenção pedagógica e avaliativa.

Vygotsky (2007) também contribui para essa discussão ao defender que a aprendizagem acontece por meio da interação social e da mediação entre os sujeitos. Para o autor, atividades que envolvem música e movimento em grupo favorecem a troca entre os alunos, permitindo que os mais experientes ajudem os que apresentam mais dificuldades, o que se aplica diretamente à realidade das salas multisseriadas, onde convivem alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a musicalização deixa de constituir apenas recurso didático para assumir papel mediador da aprendizagem, favorecendo a interação social, o desenvolvimento da linguagem, da atenção, da memória e da autorregulação emocional dos estudantes.

Wallon (2007), por sua vez, destaca a importância do movimento corporal para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Segundo o autor, o corpo é uma das principais formas de expressão infantil, e por isso atividades que envolvem gestos, ritmo e sons corporais favorecem tanto a aprendizagem quanto a avaliação, permitindo que o aluno demonstre o que sabe sem depender apenas da escrita.

Freire (1996) reforça a importância do diálogo dentro do processo educativo, defendendo que a aprendizagem deve ser construída de forma coletiva, por meio da troca entre professor e aluno. Nesse sentido, atividades musicais que envolvem participação, escuta e criação coletiva se aproximam da proposta freiriana de uma educação mais dialógica e participativa.

Brito (2003) complementa essa discussão ao afirmar que a musicalização no

contexto escolar não tem como objetivo formar músicos, mas sim incentivar experiências sonoras, criativas e expressivas que contribuam para o desenvolvimento integral da criança. Para a autora, a música desperta a criatividade e amplia as formas de expressão dos alunos, o que também favorece o processo avaliativo.

Além de favorecer a criatividade, a musicalização amplia as possibilidades avaliativas do professor, permitindo observar aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais que dificilmente seriam identificados apenas por meio de avaliações escritas. Tal perspectiva aproxima-se da avaliação mediadora proposta por Hoffmann (2019), reforçando a importância da observação contínua durante o processo educativo.

Por fim, Hoffmann (2014, 2019) defende a avaliação mediadora como um processo de acompanhamento constante, capaz de captar as diferentes formas de manifestação da aprendizagem, incluindo aquelas que não passam pela escrita. Ao unir essa concepção de avaliação à proposta de musicalização discutida pelos demais autores, torna-se possível pensar em estratégias avaliativas mais sensíveis às particularidades de cada aluno, especialmente em contextos de salas multisseriadas rurais, foco desta pesquisa.

À luz das contribuições de Luckesi, Hoffmann, Vasconcellos, Gardner, Vygotsky, Brito e Sousa, compreende-se que a avaliação da aprendizagem em salas multisseriadas deve superar práticas exclusivamente classificatórias, incorporando estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade dos estudantes. Nesse contexto, a Educação Musical Psicoterapêutica (Sousa, 2020) apresenta-se como possibilidade inovadora para favorecer processos avaliativos mais inclusivos, participativos e coerentes com os princípios da Educação do Campo.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de um Estudo de Caso articulado à Pesquisa-ação. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais em seu contexto natural, considerando as percepções, experiências e práticas das participantes da pesquisa.

Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender significados, valores, crenças e relações sociais que não podem ser reduzidos a dados quantitativos.

Gil (2008) afirma que as pesquisas exploratórias têm como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, permitindo ao pesquisador ampliar sua compreensão acerca do fenômeno estudado. Já as pesquisas descritivas buscam identificar e registrar características de determinada realidade, sem interferir diretamente em sua ocorrência. Nesse estudo, ambas as perspectivas mostraram-se complementares.

O Estudo de Caso possibilitou analisar detalhadamente uma realidade específica, permitindo compreender os desafios da avaliação da aprendizagem em uma sala multisseriada de uma escola pública rural. Conforme Yin (2015), essa estratégia metodológica favorece investigações aprofundadas de fenômenos contemporâneos inseridos em seu contexto real.

A pesquisa-ação caracteriza-se pela participação ativa dos pesquisadores no

contexto investigado, buscando compreender uma realidade ao mesmo tempo em que propõe intervenções capazes de transformá-la. Segundo Thiollent (2011), essa modalidade de pesquisa aproxima pesquisadores e participantes na construção coletiva de soluções para problemas concretos.

A Educação Musical Psicoterapêutica (EMP) foi escolhida porque junta métodos de avaliação, ensino de música e aprendizado. Isso ajuda a criar intervenções pedagógicas que se adaptam às necessidades das professoras participantes.

4.1 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi feita em uma escola pública na zona rural do município de Buriticupu-MA, uma escola que junta alunos de diferentes séries na mesma sala de aula. Esse lugar foi escolhido por causa das características especiais da avaliação da aprendizagem nesse tipo de organização escolar e da necessidade de buscar estratégias de ensino que possam melhorar o trabalho dos professores.

Participaram da pesquisa duas professoras que atuavam em salas multisseriadas da escola investigada. Ambas possuíam experiência docente na Educação do Campo e aceitaram participar voluntariamente da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar suas identidades, optou-se por não divulgar informações pessoais que permitissem sua identificação.

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a produção dos dados, foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa: questionário diagnóstico aplicado às docentes participantes; observação participante durante as oficinas pedagógicas; registros em diário de campo; além das atividades desenvolvidas ao longo das intervenções. A utilização de múltiplos instrumentos favoreceu a triangulação das informações e ampliou a confiabilidade dos resultados obtidos.

Inicialmente foi realizada aproximação com a instituição de ensino para apresentação da proposta de pesquisa e obtenção das autorizações necessárias. Em seguida, aplicou-se um questionário diagnóstico com as professoras participantes, visando identificar suas concepções acerca da avaliação da aprendizagem em salas multisseriadas. Posteriormente foram desenvolvidas cinco oficinas pedagógicas fundamentadas na Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), sendo três direcionadas às docentes e duas aos estudantes. Durante todo o processo foram realizados registros das observações, das falas das participantes e das atividades desenvolvidas, constituindo o corpus de análise da pesquisa.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados produzidos foram submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), compreendendo as etapas de pré-análise, exploração do material, categorização e interpretação dos resultados. Essa técnica possibilitou identificar

categorias temáticas relacionadas aos desafios da avaliação da aprendizagem e às contribuições da proposta de intervenção desenvolvida.

4.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os procedimentos éticos são fundamentais em qualquer pesquisa envolvendo seres humanos, garantindo a proteção e o respeito aos participantes.

A realização desta pesquisa, por envolver seres humanos (os docentes da escola pública rural), foi pautada rigorosamente pelos princípios éticos que regem as pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais e pela Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), ou suas atualizações. Serão adotados os seguintes procedimentos para assegurar a integridade e o bem-estar dos participantes:

- **Aprovação do Comitê de Ética do Programa Ensinar:** O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê do Programa Ensinar.
- **Autorização Institucional:** Antes de qualquer contato com os sujeitos da pesquisa, foi obtida a anuência formal da direção da escola pública rural selecionada no município de Buriticupu-MA e da Secretaria Municipal de Educação local, mediante apresentação detalhada dos objetivos, da metodologia e dos procedimentos éticos da pesquisa.
- **Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):** Todos os docentes que aceitaram participar da pesquisa foram convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este documento foi lido e explicado de forma clara e acessível, contendo informações detalhadas sobre os objetivos da pesquisa e a metodologia a ser empregada (entrevistas semiestruturadas e observação participante).

A garantia de anonimato e confidencialidade das informações e identidades dos participantes. Os possíveis riscos e benefícios da participação (considerados mínimos e potenciais, respectivamente). O direito de recusar a participação ou de se retirar do estudo a qualquer momento, sem a necessidade de justificativa e sem que isso acarrete qualquer tipo de ônus, penalidade ou prejuízo em sua relação com a escola ou os pesquisadores.

- **Voluntariedade e direito de recusa:** A participação na pesquisa foi estritamente voluntária. Os pesquisadores garantiram que não haveria qualquer forma de coerção ou pressão para que os docentes participassem, e que a decisão de não participar ou de se retirar não afetaria seu status profissional ou acadêmico.
- **Anonimato e confidencialidade:** As identidades dos participantes foram preservadas em todas as etapas da pesquisa e na divulgação dos resultados. Os dados coletados (gravações de entrevistas, transcrições, anotações de campo) foram tratados de forma confidencial.
- Pseudônimos foram utilizados nos relatos e na publicação dos resultados para assegurar o anonimato. O acesso aos dados brutos será restrito e permitido apenas aos pesquisadores responsáveis.
- **Uso exclusivo das informações:** As informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa, ou seja, para análise dos de-

safios da avaliação e proposição de estratégias pedagógicas, bem como para a produção do vídeo documentário, conforme descrito no projeto. Não houve nem haverá uso comercial ou para outros propósitos sem novo consentimento formal dos participantes.

- **Armazenamento e descarte dos dados:** Os dados coletados (materiais físicos e digitais) foram armazenados de forma segura (em arquivos protegidos por senha em computadores e/ou armários trancados) e mantidos pelo tempo determinado pelas normas do CEP e das agências de fomento, após o qual serão descartados de maneira ética e segura, garantindo a privacidade dos participantes.
- **Devolução dos resultados:** Os resultados da pesquisa foram devolvidos à comunidade escolar de forma acessível e compreensível, visando contribuir para a reflexão, a formação e a melhoria das práticas avaliativas na escola envolvida.

5 RESULTADOS, DISCUSSÕES E APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Os resultados mostram que os desafios enfrentados pelas professoras participantes confirmam pontos muito discutidos na literatura sobre as salas multisseriadas, especialmente sobre a variedade de ritmos de aprendizagem, a falta de recursos didáticos e a necessidade de formação contínua. Esses achados mostram que as dificuldades não vêm só do trabalho dos professores, mas também das condições estruturais de algumas escolas rurais.

Ao aplicar o questionário diagnóstico com as duas professoras participantes da nossa pesquisa, foi possível entender melhor como cada uma delas organiza a avaliação no contexto da sala multisseriada. Os dados revelaram predominância de estratégias avaliativas tradicionais, como provas escritas, observação sistemática e atividades em grupo. Embora essas estratégias apresentem potencial pedagógico, sua utilização isolada limita a identificação de diferentes formas de aprendizagem presentes em turmas multisseriadas.

Esse resultado aproxima-se das reflexões de Hoffmann (2014), ao afirmar que práticas avaliativas centradas apenas na verificação de conteúdos tendem a desconsiderar os diferentes percursos de aprendizagem dos estudantes. Para a autora, a avaliação precisa assumir caráter mediador e contínuo.

Mesmo usando bastante esses métodos tradicionais, foi observado que as duas já tinham uma visão mais aberta sobre o que é avaliar. Nenhuma delas relatou que a avaliação serve só para dar nota; ao contrário, as duas comentaram que se preocupam em acompanhar como o aluno está se desenvolvendo ao longo do bimestre, e não só no dia da prova.

Essa maneira de pensar tem bastante relação com o que Luckesi (2011) defende, quando fala que a avaliação não pode ser feita apenas para classificar o aluno, mas sim para ajudar a entender o que ele já aprendeu e o que ainda precisa aprender.

Um dado que foi considerado importante foi que as professoras reconhecem que a música pode ser uma boa ferramenta na sala de aula. Segundo elas,

a música ajuda o aluno a participar mais das aulas, permite que os alunos com mais dificuldade fiquem mais à vontade e aumenta o interesse da turma pelas atividades propostas. Só que, antes de conhecerem a proposta que construímos, nenhuma das duas tinha usado a música pensando especificamente em avaliação. Isso reforça o que Hoffmann (2009) explica sobre a importância do professor observar e escutar o aluno com mais cuidado, algo que exige um preparo que muitas vezes a formação inicial não oferece, principalmente para quem trabalha em escolas do campo.

Diante disso, entendemos que as duas professoras já tinham, antes mesmo da nossa proposta chegar até elas, disponibilidade em relação à mudança na forma de avaliar. Faltava, porém, um caminho prático, algo que mostrasse como colocar essa vontade em ação dentro da sala de aula. Foi justamente esse o papel da proposta que foi construída para desenvolver esta pesquisa, pensada para dar suporte à mudança que Vasconcellos (2008) defende, quando fala que transformar a avaliação exige uma formação que junte, ao mesmo tempo, teoria e prática.

Ao longo da nossa pesquisa, identificamos diferentes desafios enfrentados pelas professoras no momento de avaliar os alunos das salas multisseriadas. O primeiro ponto mais falado por elas foi ter inserido na mesma sala crianças de idades, séries e níveis de aprendizagem diferentes. Isso exige da professora um cuidado reforçado, já que ela precisa, ao mesmo tempo, ensinar e avaliar turmas com realidades tão distintas, conforme também discutimos com base em Hoffmann (2009) na parte teórica deste trabalho.

Outro ponto bastante citado pelas professoras foi a falta de material adequado para trabalhar formas diferentes de avaliação, principalmente as que envolvem música. Sem esse tipo de apoio e sem uma formação voltada para essa área, fica bem mais desafiador sair do modelo tradicional de avaliação. Assim, a prova escrita resulta, quase sempre, no caminho mais simples de seguir, mesmo que não seja o mais adequado para todas as situações.

Fica claro que essas dificuldades não são apenas da escola estudada, mas refletem problemas que a Educação do Campo enfrenta há muito tempo. Segundo Molina (2008), a falta de políticas públicas específicas afeta diretamente as condições de trabalho dos professores e, por isso, a qualidade das avaliações feitas.

Esse cenário tem bastante relação com o que Molina (2008) já apontava a respeito das escolas do campo: a falta de políticas públicas voltadas para essas comunidades e as condições difíceis de trabalho acabam prejudicando diretamente as práticas pedagógicas, entre elas a avaliação. Hage (2004), por sua vez, reforça que a falta de estrutura física e de recursos pedagógicos nas escolas rurais dificulta ainda mais o trabalho do professor, especialmente quando se pensa em métodos avaliativos mais criativos.

Esses resultados corroboram ainda as análises de Arroyo (2007), que apontam a necessidade de reconhecer as especificidades dos territórios rurais para que as práticas pedagógicas deixem de reproduzir modelos urbanos pouco adequados às escolas do campo.

Além disso, o tempo também apareceu como uma dificuldade importante. Como a professora precisa dar conta de vários níveis ao mesmo tempo, torna-se bem mais difícil acompanhar cada aluno de perto, do modo como uma avaliação

mais cuidadosa exigiria. Esse resultado tem relação direta com o que Pinheiro (2010) explica: a sala multisseriada pede uma forma própria de ensinar, diferente da sala tradicional, e por isso não deve ser vista como um modelo pior, e sim como uma realidade que merece atenção e recursos específicos.

Diante desses desafios, compreende-se que a superação das dificuldades relacionadas à avaliação da aprendizagem em salas multisseriadas rurais não depende apenas da dedicação das professoras, mas de políticas de formação continuada e de materiais pedagógicos que considerem as particularidades da Educação do Campo, como defendido por Caldart (2004) e Arroyo (2007).

Antes de conhecerem o projeto, as estratégias avaliativas usadas pelas professoras participantes eram, principalmente, provas escritas, trabalho em grupo, observação do desempenho e produções criativas dos estudantes. Essas estratégias, embora válidas, mostram uma prática ainda pouco diversificada diante da complexidade das salas multisseriadas, onde convivem estudantes com histórias de aprendizagem muito diferentes.

Para lidar com essa limitação, foi elaborada uma proposta de intervenção baseada na Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), de Sousa (2018, 2020, 2025). A Matemática Rítmica, apresentada na segunda oficina (item 5.2), foi uma das estratégias desenvolvidas: ela usa ritmo, som e movimento do corpo para observar e avaliar as habilidades matemáticas dos estudantes, indo além das provas comuns, ideia que também aparece na obra de Gardner (1995) sobre as inteligências múltiplas. Durante as atividades, observou-se maior participação dos estudantes que normalmente demonstravam dificuldades nas avaliações escritas, indicando que diferentes linguagens pedagógicas podem favorecer manifestações de aprendizagem nem sempre identificadas pelos instrumentos tradicionais.

Do mesmo modo, foi criada a proposta de avaliação criativa mediada pela música, apresentada na terceira oficina (item 5.3), como uma estratégia capaz de tornar a avaliação mais natural e menos ligada à pressão dos testes tradicionais, permitindo que o estudante mostrasse sua aprendizagem por meio de sons, ritmos e movimentos do corpo. Essa estratégia se aproxima da avaliação mediadora defendida por Hoffmann (2014), que valoriza o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem.

A aplicação prática dessas estratégias em sala de aula, relatada na quarta oficina (item 5.4), mostrou que a professora conseguiu se apropriar das propostas que desenvolvemos, adaptando-as à sua realidade e usando-as com autonomia. Esse dado é importante, pois mostra que as estratégias do nosso projeto não ficaram apenas no papel, mas foram, de fato, incorporadas à prática pedagógica do dia a dia, confirmando o que Vasconcellos (1998) defende sobre a avaliação estar ligada à prática escolar e ao planejamento do professor.

Por fim, foi desenvolvida a interdisciplinaridade musical, trabalhada na quinta oficina (item 5.5), que ampliou ainda mais o repertório de estratégias avaliativas ao mostrar que a música também pode ser usada para avaliar outras disciplinas, como Ciências, História, Geografia e Artes. Esse conjunto de estratégias, construído inteiramente por nós para esta pesquisa, mostra uma mudança na forma como a avaliação passou a ser vista pelas professoras: de um instrumento pontual de verificação para um processo contínuo, diagnóstico e mais inclusivo, alinhado à perspectiva de Luckesi (2011).

Nesta seção, apresentamos os resultados do projeto de intervenção que ela-

boramos para esta pesquisa, aplicado junto às professoras e aos estudantes de uma escola pública rural de Buriticupu-MA. A proposta foi organizada por nós em cinco oficinas: três desenvolvidas diretamente com as professoras participantes e duas com os alunos das salas multisseriadas. Cada oficina é descrita e analisada a seguir, sempre relacionada com os autores que fundamentam esta pesquisa.

A elaboração das oficinas pedagógicas partiu da compreensão de que a avaliação poderia assumir uma perspectiva mais participativa, dinâmica e inclusiva, utilizando a musicalização como estratégia mediadora da aprendizagem. Assim, as atividades foram planejadas não apenas como intervenção pedagógica, mas também como instrumento de investigação científica.

5.1 PRIMEIRA SESSÃO DA OFICINA: DIAGNÓSTICO INICIAL

Antes do início das intervenções, foi aplicado um questionário diagnóstico com as professoras participantes, com o objetivo de identificar suas experiências, conhecimentos e entendimentos sobre o uso da música como ferramenta pedagógica e avaliativa em salas multisseriadas. Participaram duas professoras que atuam em turmas multisseriadas com tempo de docência de 7 e 12 anos.

Os resultados demonstraram que nenhuma das professoras havia participado de formação específica em educação musical ou musicalização escolar. Apesar disso, ambas realizam a música em suas práticas pedagógicas de forma convencional, principalmente em atividades interdisciplinares como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Em relação às estratégias avaliativas utilizadas, as participantes indicaram usar diferentes meios para acompanhar a aprendizagem dos alunos, apontando provas escritas, trabalho em grupo, observação do desempenho e produções criativas dos educandos. No entanto, nenhuma delas havia utilizado a música como ferramenta de avaliação da aprendizagem, demonstrando que, embora reconheçam sua capacidade padagógica, ainda não a inseriam nos processos avaliativos.

Quanto à visão sobre a contribuição da música para a avaliação, essas professoras consideram que essa estratégia pode facilitar a participação dos alunos, a demonstração de conhecimentos, a inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem e o engajamento nas atividades. Esses dados revelam uma compreensão positiva sobre as possibilidades educativas da música no cotidiano escolar.

No que se refere aos conhecimentos musicais básicos, observou que as participantes possuíam conhecimentos limitados sobre elementos musicais formais, como notas musicais e utilização de instrumentos. Entretanto, relataram experiências com canções educativas e atividades envolvendo sons corporais, demonstrando uma aproximação inicial com as práticas de musicalização.

Entre as principais dificuldades apontadas para a utilização da música em sala de aula, destacou-se a falta de materiais pedagógicos adequados. Esses elementos demonstraram desafios que ainda limitam a inclusão efetiva da musicalização nas práticas pedagógicas. Dessa forma, a avaliação se torna ainda mais difícil, pois sem os materiais adequados, o processo avaliativo é realizado de forma limitada.

A análise dos questionários mostrou que as professoras estão abertas a usar novas formas de avaliação, embora ambas reconheçam ter limitações na formação musical. Esse resultado mostra que a resistência à inovação não vem da atitude dos professores, mas da falta de oportunidades de treinamento específicas, ponto também destacado por Molina (2008).

Sob essa perspectiva, verifica-se que o interesse manifestado pelas participantes representa importante condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que mudanças metodológicas dependem tanto da formação quanto da disposição para ressignificar a prática docente.

5.2 SEGUNDA SESSÃO DA OFICINA: MATEMÁTICA RÍTMICA COMO AVALIAÇÃO VIVA

A segunda sessão da oficina aconteceu na sala dos professores com duas professoras participantes e foi desenvolvida através de diálogos e trocas de ideias com as participantes.

De início, apresentamos a nossa proposta de Matemática rítmica como uma metodologia inovadora capaz de integrar conceitos matemáticos e elementos da musicalização, utilizando ritmos, sons e movimentos corporais como instrumentos de aprendizagem e de avaliação. Durante a oficina, foram discutidas possibilidades de usar musicalização como recurso para observação e avaliação das habilidades matemáticas dos estudantes. Evidencia-se que a avaliação não deve ser somente no modo tradicional, por meio de provas ou atividades para avaliação. O professor pode utilizar e avaliar os estudantes durante todo o processo de ensino, por meio de participação, interação e movimento.

De acordo com Gardner (1995), as aulas podem ser variadas, dependendo da metodologia do professor; ele pode e deve explicar o mesmo assunto de várias formas (usando textos, desenhos, musicalização ou atividades práticas) para conseguir atingir os alunos com estilos de aprendizado diferentes.

Usar o ritmo como ferramenta de avaliação permitiu observar várias habilidades mentais ao mesmo tempo, como atenção, memória de curto prazo, coordenação motora, raciocínio lógico e interação social. Assim, a avaliação passou a focar não só no resultado final, mas em todo o processo de aprendizagem.

Essa perspectiva também dialoga com Vygotsky (2007), ao reconhecer que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das mediações realizadas pelo professor durante as atividades coletivas.

No decorrer do Diálogo, observou-se que as professoras demonstraram interesse pela temática apresentada, participaram de forma ativa das discussões e garantiram que iriam pôr em prática em sua sala de aula. Essa proposta possibilita tornar o processo avaliativo mais dinâmico e inclusivo, em que todos os estudantes podem participar de forma respeitosa e inclusiva. A oficina possibilitou reflexões sobre os trabalhos pedagógicos. As docentes participantes reconheceram que a utilização da Matemática rítmica pode favorecer bons resultados para avaliação dos alunos.

Foi um momento prazeroso que contribuiu para a compreensão da prática pedagógica sobre esses novos métodos que podem ser usados para melhorar o

desenvolvimento, raciocínio lógico, concentração, memorização e resolução de problemas matemáticos. A proposta fundamenta-se na concepção da avaliação formativa, segundo Jussara Hoffmann (2019), que deve acompanhar continuamente o processo de aprendizagem, observando e valorizando o desenvolvimento dos estudantes e suas potencialidades. A matemática rítmica permite que o professor possa observar diferentes manifestações de conhecimento matemático dos alunos, pois, através dos movimentos e sons, muitos se destacam mais do que na matemática tradicional.

Os momentos ocorridos com as professoras contribuíram para aumentar a compreensão das docentes sobre as relações entre musicalização e aprendizagem matemática. A realização da segunda oficina foi significativa para o nosso processo de intervenção pedagógica, pois proporcionou bons momentos, como reflexão, diálogo e construção coletiva de conhecimento.

As demonstrações de entusiasmo das professoras evidenciaram a relevância da temática e o potencial da Matemática rítmica como instrumento de avaliação viva. A matemática rítmica surge justamente como uma contraproposta pedagógica para humanizar o aprendizado, reconectando o intelecto ao corpo e ao movimento. A sociedade moderna começou a valorizar somente a mente lógica e mecânica, deixando de lado o corpo, os sentimentos e os ritmos naturais, que são fáceis de aprender e que ajudam a desenvolver os movimentos e habilidades cognitivas dos estudantes.

Segundo Gardner (1995), cada pessoa aprende de um jeito diferente. Ele acredita que não existe apenas um tipo de inteligência, mas vários. Por isso, tanto a escola como o professor devem respeitar as diferenças de cada aluno, valorizando seus talentos e criando formas variadas de ensinar para que todos tenham oportunidade de aprender. A matemática rítmica proporciona essa inteligência multiplicativa. Em vez do professor usar apenas provas e atividades avaliativas, deve avaliar o aluno no dia a dia, vendo como ele resolve os problemas com mais clareza e onde ele realmente se destaca.

5.3 TERCEIRA SESSÃO DA OFICINA: AVALIAÇÃO CRIATIVA MEDIADA PELA MÚSICA

A terceira sessão da oficina de formação foi sobre “Avaliação Criativa Mediada pela Música”. O objetivo desta sessão foi mostrar à professora que os alunos podem ser avaliados de outras formas, sem testes, atividades escritas ou perguntas diretas. A proposta teve como base apenas sons, ritmos e movimentos corporais como expressões de aprendizagem, de modo que a música é uma linguagem de avaliação na sala de aula. Dessa forma, a avaliação deve ocorrer de maneira equilibrada e não apenas de acordo com o modelo de aprendizagem do aluno (Hoffmann, 2014).

A proposta revelou que a musicalização favoreceu um ambiente avaliativo menos centrado na ansiedade produzida pelos testes convencionais, permitindo que os estudantes demonstrassem seus conhecimentos por diferentes formas de expressão corporal, sonora e rítmica.

No início da sessão, foi discutida a proposta da oficina. As orientandas explicaram à professora como a atividade seria desenvolvida e quais objetivos de-

veriam ser alcançados. Foi nesse momento que a professora pôde entender a proposta e se envolver nas atividades da oficina. Como Freire (1996) explica, o diálogo é uma parte necessária da educação porque promove a elaboração do conhecimento das pessoas de forma mais coletiva e aumenta o envolvimento das pessoas que estão aprendendo.

Após a introdução do conceito, começaram os exemplos práticos relacionados ao conteúdo que normalmente é trabalhado na sala de aula. Um exemplo com matemática foi realizado na primeira sessão, que retomou parte do material feito na última sessão, mas usando menos atividades de contagem. A ideia foi mostrar que o conteúdo matemático pode ser desenvolvido de forma mais dinâmica e interativa e não apenas em cadernos e atividades escritas. Em seguida, foi apresentado à Língua Portuguesa no tópico de palavras com duas e três sílabas. A professora nesta proposta deve observar os alunos com seus corpos como movimentos, sons e respostas corporais durante a atividade, como a professora notou. Dessa forma, a avaliação seria mais natural e o aluno poderia demonstrar o que sabe sem a pressão de um teste tradicional. Luckesi (2011) explica que a avaliação deve apoiar o desenvolvimento do aluno e precisa ser usada como uma ferramenta de acompanhamento da aprendizagem e não apenas como uma organização de classificação.

Na oficina, também foi defendido que o professor não precisa possuir conhecimento musical para desenvolver esse tipo de atividade na sala de aula. O mais importante será observar a participação dos alunos para ver como eles transmitem o conteúdo através de seu corpo e o que podem fazer com os sons que eles mesmos produzem. Isso é importante porque os professores muitas vezes pensam que precisam saber música para fazer algo relacionado à música, quando na verdade a proposta é simples e pode ser adaptada à sala de aula. Segundo Brito (2003), a musicalização no contexto escolar não é para formar músicos, mas para incentivar experiências sonoras, criativas e expressivas para enriquecer o desenvolvimento integral da criança.

Uma das orientandas demonstrou como a atividade pode ser feita de alguma forma e começou dando exemplos do número 3. Ela criou um ritmo corporal batendo palmas três vezes e depois perguntou à professora o que aquele som representa. A partir desse exemplo, foi possível perceber como conteúdos simples podem ser ligados a sons e movimentos corporais, então pôde-se entender que a aprendizagem é significativa e interessante para os alunos. Esta proposta está próxima de Gardner (1995), que diz que existem diferentes formas de aprender (inteligência musical e inteligência corporal-cinestésica).

Depois disso, a atividade passou para o componente de Língua Portuguesa. Foram apresentados exemplos simples de formação de palavras e depois foi sugerido que a professora escolhesse um conteúdo em que estava trabalhando em sala para desenvolver uma forma sonora relacionada a ele. A professora selecionou algumas palavras juntamente com as orientandas e criou sons que estavam relacionados a palavras com duas e três sílabas.

A atividade foi realizada em conjunto e, em seguida, a professora conseguiu desenvolvê-la sozinha. Vygotsky (2007) afirma que no processo educacional, a aprendizagem ocorre através de interações sociais e mediações, ajudando o aluno a desenvolver novas habilidades a partir do compartilhamento de experiências. A experiência desta sessão nos fez perceber que atividades de música e

expressão corporal são muito úteis no processo de ensino e aprendizagem (especialmente em salas de aula multisseriadas, onde os alunos têm idades e níveis de aprendizagem variados).

Também ensina atenção, criatividade, coordenação motora e interação entre os alunos. Wallon (2007) enfatiza que o movimento corporal é uma parte muito importante do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança e, portanto, muito importante para o processo de ensino. Assim, quando usada corretamente, a musicalização é bastante significativa na sala de aula. A proposta da oficina demonstrou que é possível desenvolver práticas de avaliação mais leves, dinâmicas e inclusivas, para que os alunos possam expressar seu conhecimento de diferentes maneiras e se envolver mais no processo de aprendizagem.

Esse resultado confirma a concepção de Luckesi (2011), segundo a qual a avaliação deve promover a aprendizagem e não funcionar como mecanismo de punição ou exclusão.

5.4 QUARTA SESSÃO DA OFICINA: APLICAÇÃO DA PROPOSTA PELA PROFESSORA EM SALA DE AULA

À medida que a atividade proposta foi executada em sala de aula, foi notável que os alunos estavam interessados e participando das atividades propostas. Assim que a professora lhes deu as instruções, eles se envolveram imediatamente na atividade e se empenharam. A maioria deles conseguiu entender os comandos e realizar as atividades em pouco tempo, mas alguns alunos estavam tendo dificuldades. No entanto, eles conseguiram completar algumas das atividades com a ajuda da mediação e do incentivo da professora. Nesse contexto, Vygotsky (2007) argumenta que a aprendizagem é alcançada por meio de interações sociais e mediações no ambiente escolar, que são orientadas para a construção do conhecimento em grupo.

No desenvolvimento da proposta, os alunos ficaram muito felizes com a forma como as atividades foram aplicadas, pois envolveram movimentos corporais, interação em grupo e estímulos visuais e auditivos. A professora tentou conduzir de forma que estimulasse a participação e colaboração em grupo, incentivando a comunicação entre os alunos. Os diferentes métodos foram usados para tornar a aula interessante e envolvente para os alunos, e isso foi o que os motivou a ter mais interesse. Práticas pedagógicas participativas tornam os alunos ativos na aprendizagem (Freire 1996).

No início, a professora apresentou a proposta aos alunos, depois escreveu algumas palavras com duas e três sílabas no quadro e pediu aos alunos que prestassem atenção aos gestos que ela fazia durante a atividade. Depois disso, os alunos foram divididos em grupos para fazer contato e interagir uns com os outros. A partir daí, algumas palavras foram trabalhadas por meio de gestos e movimentos corporais, para que os alunos pudessem associar os movimentos corporais ao que estava escrito. Segundo Wallon (2007), o movimento corporal é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança e é orientado para a expressão e o desenvolvimento da aprendizagem.

Em seguida, a professora criou novas possibilidades, junto com os alunos, para interagir com eles por meio de diferentes palavras e gestos, com os quais os

alunos foram incentivados a ver e relacionar o movimento e as palavras. Percebeu-se que os alunos estavam animados, curiosos e interessados na proposta e conseguiram responder positivamente à ação. A maioria dos alunos não teve dificuldades com as instruções em termos de compreensão e de ação desenvolvida.

Mesmo assim, alguns alunos tiveram dificuldades em certos momentos da proposta pedagógica, principalmente em entender algumas palavras e o significado de seus gestos. Apesar de todas as dificuldades observadas, ficou claro que os alunos estavam no processo de se envolver nas atividades que desejavam e estavam trabalhando a aprendizagem. A professora, nesse caso, deu orientações individuais e instruiu a atividade de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos. Hoffmann (2014) afirma que o processo de avaliação deve ser sensível aos ritmos e formas de aprendizagem dos alunos, reconhecendo essas particularidades e a necessidade de verificar constantemente se o aluno está se desenvolvendo.

A interação emocional e social dos alunos também foi fundamental na aplicação da sequência. As atividades apoiaram a interação, colaboração e compartilhamento de conhecimento entre os colegas e promoveram a vida social na sala de aula. Além disso, os alunos estavam mais confiantes em atividades em grupo, especialmente aqueles alunos que geralmente são mais tímidos na sala de aula.

A experiência também fez-nos perceber a necessidade de métodos de ensino diversificados e flexíveis. É comum que os professores apenas cobrem a escrita e a cópia de conteúdos, e alguns alunos têm dificuldades de aprendizagem. Assim, atividades lúdicas, corporais e ativas também se mostraram um recurso pedagógico recreativo que poderia permitir que a compreensão do conteúdo fosse acessível e confortável. Luckesi (2011) indica que a aprendizagem deve ser baseada em práticas avaliativas mais inclusivas e acolhedoras, que reconheçam o crescimento do aluno ao longo do processo e como diferentes traços se formam.

A musicalização e o movimento corporal utilizados durante as atividades estimularam os alunos a prestar atenção, focar e aprimorar suas habilidades orais. Além disso, essas estratégias incentivaram a aprendizagem de maneira mais dinâmica e encorajaram os alunos a se envolverem na construção do conhecimento. Assim, pôde observar que os conteúdos podem ser trabalhados de diferentes maneiras, à medida que estamos cientes dos diferentes tipos de aprendizagem na escola. Segundo Brito (2003), a musicalização é mais criativa e expressiva e, portanto, a criança é mais educada no ambiente escolar.

Também é significativo notar o fato de que os alunos acharam mais fácil entender o conteúdo quando ele foi trabalhado de forma adaptada. As atividades desenvolvidas ajudaram os alunos a se afastarem da rotina tradicional baseada apenas em atividades escritas no caderno ou no quadro e os ajudaram a ter experiências mais significativas e participativas. É por isso que o professor precisa ser criativo ao se envolver com os alunos para que tenham um senso de criatividade em sua aprendizagem e participação. Com base nessa linha de raciocínio, Gardner (1995) também aponta que as pessoas aprendem de várias maneiras por meio de seus corpos, música, linguagem e convivência social.

Conforme foi realizada a proposta, também se verificou o papel e o envolvimento da professora no desenvolvimento das atividades. A forma como as instruções foram desenvolvidas, o incentivo à participação e o acompanhamento das atividades foram compostos por muitas das atividades em grupo. A recepção

calorosa da professora fez com que os alunos se sentissem mais seguros e engajados, e eles participaram das atividades com mais confiança e autonomia.

Com base na entrevista realizada após a aplicação da atividade proposta, a professora relatou que se sentiu à vontade no desenvolvimento da atividade e destacou o engajamento e envolvimento dos alunos durante a condução da proposta. Segundo a mesma, não teve dificuldade em desenvolver a atividade em sala de aula, pois o método é fácil de aplicar e adequado à realidade dos estudantes.

Além disso, como descreve a professora, os alunos estavam realmente entusiasmados durante as atividades e estavam interessados e envolvidos. Diante da experiência vivenciada, a professora ressaltou que realmente gostou da proposta e a colocará em prática em seu ensino, pois notou resultados positivos na participação dos alunos.

Ao final da aplicação da sequência didática, constatou-se que as atividades contribuíram para a participação, interação e compreensão dos alunos. Mesmo diante das dificuldades de alguns estudantes, a proposta contribuiu para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e mostrou que os diversos processos de ensino podem ser mais inclusivos e dinâmicos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Assim, a experiência reforça a importância da necessidade de práticas pedagógicas ativas e que considerem as experiências dos alunos no que está acontecendo na sala de aula.

5.5 QUINTA SESSÃO DA OFICINA: INTERDISCIPLINARIDADE MUSICAL

A sessão teve início com a acolhida à professora, preparando-a para a explicação da proposta. O primeiro momento foi uma breve discussão sobre o tema da oficina, para que a professora pudesse se integrar no contexto da proposta da oficina. Em seguida, uma das orientandas apresentou o objetivo da oficina e como a musicalização seria benéfica no contexto escolar. A oficina aplicada teve o tema “Interdisciplinaridade Musical” e teve como objetivo mostrar à professora como avaliar vários conteúdos através da música. As disciplinas abordadas na oficina foram Ciência, História, Geografia e Artes, contemplando conteúdos como o corpo humano, identidade, campo e cidade e sons.

A interdisciplinaridade observada durante as atividades evidencia que a música ultrapassa sua função artística, tornando-se instrumento de mediação pedagógica capaz de favorecer aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento.

Na aplicação, foi discutida a importância de trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula, pois esta é a maneira mais fundamental de ajudar os alunos a se desenvolverem. Trabalhar a interdisciplinaridade musical em sala de aula permite que os alunos aprendam de uma forma leve, dinâmica e significativa. Gainza (1964), citado por Protásio (2025), afirma que a criança possui uma relação natural com a música, sendo curiosa, ativa, criativa e atenta às experiências musicais. Assim, a música em diferentes áreas do conhecimento ajuda a aumentar as possibilidades de aprendizagem na sala de aula, tornando os conteúdos mais próximos das experiências reais dos alunos (Santos, 2025), ou seja, a criança tem mais probabilidade de se interessar pela música.

Dessa forma, a oficina foi abordada para mostrar à professora que é possível desenvolver uma prática interdisciplinar com a música como ferramenta de avaliação e aprendizagem. Essa proposta também se aproxima da concepção de Luckesi (2011), para quem a avaliação deve assumir um caráter diagnóstico, acompanhando continuamente o desenvolvimento do estudante e fornecendo informações que orientem o trabalho do professor, em vez de limitar-se à atribuição de notas e à classificação dos alunos.

Da mesma forma, Hoffmann (2019) defende a avaliação mediadora como um processo de acompanhamento, diálogo e reflexão, no qual o professor observa o percurso de aprendizagem dos estudantes e reorganiza sua prática sempre que necessário. Assim, as orientandas discutiram possíveis conteúdos para trabalhar e como fazê-lo através da música e do ritmo, e foram dados alguns exemplos simples de como a professora pode inserir na interdisciplinaridade musical com os alunos. Como resultado, a professora se interessou pela proposta, pôde entender facilmente do que se tratava a oficina e como a interdisciplinaridade musical é favorável para os alunos. Foi possível perceber o interesse da professora na aplicação da proposta. Com as experiências que ela vivenciou durante as sessões das oficinas, compreendeu possibilidades de utilização da musicalização como recurso de avaliação e aprendizagem, sem utilizar testes escritos. Hoffmann (2019) defende que a avaliação deve ocorrer ao longo do processo de ensino e aprendizagem, por meio da observação, do diálogo e do acompanhamento contínuo do estudante, possibilitando ao professor compreender seus avanços e dificuldades para reorganizar sua prática pedagógica.

Portanto, os alunos podem ser avaliados de forma mais natural, durante a realização das atividades, sem que a avaliação seja restrita aos testes escritos. A musicalização permite analisar a participação dos alunos, aumenta sua confiança e possibilita ao professor acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem em diferentes disciplinas.

Além disso, a música e o ritmo podem ser utilizados em diferentes áreas do conhecimento, especialmente em salas multisseriadas, onde alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem estudam na mesma sala de aula. Pensando nessa realidade, é necessário que os professores tenham formação para utilizar a musicalização como recurso avaliativo e estratégia pedagógica para melhorar a avaliação; com isso, a aprendizagem torna-se mais significativa.

Esse resultado foi possível pela forma como a Educação Musical Psicoterapêutica foi aplicada, pois é ela que compreende a musicalização como estratégia integradora entre aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais do desenvolvimento humano.

5.6 APLICAÇÃO DA PROPOSTA AOS ALUNOS PELAS ORIENTANDAS

Nesta parte do trabalho, relatou-se com mais detalhes o momento em que as autoras desta pesquisa aplicaram diretamente com os alunos da sala multisseriada a proposta pedagógica que foi construída para o desenvolvimento deste projeto. Diferente das demais oficinas, que aconteceram junto às professoras participantes, neste momento fomos nós mesmas quem conduziu a atividade, colocando em prática tudo o que planejamos sobre musicalização e avaliação ao longo da elaboração deste trabalho.

Chegamos à escola em um dia de aula normal, sem alterar a rotina da turma, para que os alunos se sentissem à vontade durante a atividade. Antes de começar, organizamos o espaço da sala, deixando as carteiras afastadas para abrir um espaço livre no centro, já que a proposta envolvia movimento do corpo, som e deslocamento dos alunos pela sala.

No primeiro momento, nos apresentamos aos alunos e explicamos, de forma simples, o que faríamos naquele dia. Falamos que a atividade envolveria música, ritmo e movimento, e que não haveria prova nem certo nem errado, apenas participação. Essa fala inicial foi importante para deixar os alunos mais tranquilos, principalmente os que costumam ficar tímidos diante de atividades novas.

Em seguida, retomamos com a turma algumas das atividades de ritmo corporal que já haviam sido trabalhadas anteriormente, como bater palmas em sequência e associar sons a palavras de duas e três sílabas. Fizemos isso em conjunto com os alunos, no centro da sala, para que todos pudessem ver e repetir os movimentos ao mesmo tempo.

Organizamos a turma em pequenos grupos, misturando alunos de diferentes idades e anos escolares, já que a sala era multisseriada. Essa divisão foi pensada para que os alunos mais velhos pudessem ajudar os mais novos durante a atividade, criando um ambiente de troca e colaboração, e não de comparação entre quem sabia mais ou menos.

Durante essa primeira parte, observou-se que os alunos mais velhos assumiram naturalmente um papel de apoio aos colegas mais novos, repetindo os gestos mais devagar quando notavam alguma dificuldade. Esse comportamento espontâneo confirma o que Vygotsky (2007) explica sobre a importância da mediação entre os próprios estudantes na construção do conhecimento.

Já os alunos mais novos, mesmo com menos domínio de conteúdos formais, demonstraram bastante interesse e conseguiram acompanhar boa parte da atividade observando os colegas mais velhos. Alguns precisaram de mais tempo e de repetição dos gestos, mas nenhum deles ficou de fora da atividade, o que consideramos um resultado bastante positivo para uma turma tão heterogênea.

Na segunda parte da aplicação, trouxemos uma atividade envolvendo sons e ritmos relacionados a conteúdos de Língua Portuguesa, retomando palavras trabalhadas em sala. Cada grupo recebeu uma palavra e devia criar, em conjunto, uma forma sonora ou corporal de representá-la, sem escrever nada no papel.

Foi interessante perceber a criatividade dos alunos nesse momento. Um dos grupos, por exemplo, decidiu bater palmas de acordo com o número de sílabas da palavra, enquanto outro grupo optou por criar um pequeno gesto para cada som. Esses momentos mostraram, na prática, como conteúdos formais podem ser trabalhados de um jeito mais leve e corporal, sem depender de atividades escritas.

Durante as apresentações dos grupos, pôde-se observar cada aluno de perto, prestando atenção em quem conseguia identificar os sons com mais facilidade, quem precisava de mais apoio e quem se destacava na criatividade das respostas. Esse momento funcionou, na prática, como uma avaliação, mesmo sem parecer uma prova, o que reforça o que defende Luckesi (2011) sobre a avaliação diagnóstica e contínua.

Alguns alunos apresentaram mais dificuldade em compreender o que era

pedido, principalmente os mais novos. Nesses casos, utilizaram-se de adaptações e explicações voltadas às necessidades deles, de uma forma mais simples, além de repetir o exemplo junto com eles até que conseguissem participar da atividade. Essa mediação individual foi essencial para que nenhum aluno se sentisse deixado de lado na proposta.

Ao final da atividade, reunimos toda a turma em roda e conversamos sobre como havia sido a experiência. Os próprios alunos comentaram que gostaram de não precisar escrever nada e de poder se mexer durante a aula. Alguns disseram que preferiam esse tipo de atividade às provas tradicionais, o que nos deixou bastante satisfeitas com o resultado da proposta.

Esse retorno espontâneo dos alunos tem bastante relação com o que Freire (1996) defende sobre a importância do diálogo dentro do processo educativo, já que a conversa após a atividade nos permitiu entender melhor o que cada aluno havia sentido e aprendido, além de fortalecer o vínculo entre nós e a turma.

A experiência de aplicar a proposta diretamente com os alunos foi um dos momentos mais importantes deste projeto. Na qual foi possível colocar em prática tudo o que planejamos e estudamos sobre avaliação, musicalização e Educação do Campo, saindo da teoria para viver, de fato, o que significa avaliar de um jeito mais humano e mais próximo da realidade dos alunos.

Esse momento também nos ajudou a perceber, na prática, ideias defendidas por Gardner (1995) sobre as inteligências múltiplas e por Wallon (2007) sobre a importância do movimento corporal no desenvolvimento da criança. Observar essas ideias acontecendo ao nosso redor, inseridas em uma sala multisseriada real, deu um sentido muito maior a tudo o que havíamos estudado ao longo do curso.

Encerramos essa aplicação com a certeza de que a musicalização pode, sim, ser usada como estratégia de avaliação em salas multisseriadas do campo. Mais do que isso, essa experiência reforçou o valor de termos construído esse projeto e nos mostrou, na prática, o tipo de profissionais que queremos ser: atentas às diferenças dos alunos, abertas a novas formas de ensinar e de avaliar, e comprometidas com uma educação mais inclusiva e mais humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os desafios da avaliação da aprendizagem na prática docente em uma sala multisseriada de uma escola pública rural do município de Buriticupu-MA, buscando propor estratégias pedagógicas capazes de contribuir para o aprimoramento das práticas avaliativas. A investigação permitiu compreender que a avaliação da aprendizagem, quando concebida como processo contínuo, diagnóstico e formativo, constitui importante instrumento para favorecer uma educação mais inclusiva, respeitando os diferentes ritmos e necessidades dos estudantes das escolas do campo.

Os resultados permitiram responder ao problema de pesquisa ao evidenciar que os principais desafios enfrentados pelas docentes estão relacionados à heterogeneidade das turmas multisseriadas, à insuficiência de recursos didáticos, à limitação do tempo pedagógico e à ausência de formação continuada voltada às especificidades da Educação do Campo. Tais fatores repercutem diretamente na

organização das práticas avaliativas e dificultam a adoção de estratégias diversificadas de acompanhamento da aprendizagem.

Os resultados também mostraram que as professoras participantes, mesmo reconhecendo a importância de uma avaliação mais diversificada, ainda usavam principalmente instrumentos tradicionais, como provas escritas, observação do desempenho e produções dos próprios alunos. A falta de formação específica em educação musical, somada à falta de materiais pedagógicos adequados, foi um dos principais motivos para que a avaliação continuasse presa a esse modelo mais tradicional.

O projeto de intervenção que foi elaborado para esta pesquisa, organizado em cinco oficinas, mostrou-se um caminho eficaz para começar a superar essas dificuldades. A Matemática Rítmica, a avaliação criativa mediada pela música e a interdisciplinaridade musical, trabalhadas ao longo das oficinas, ampliaram o repertório avaliativo das professoras e mostraram que avaliar não precisa se resumir a um momento de prova, podendo se tornar um processo contínuo, que acompanha o aluno, na perspectiva de Luckesi (2011) e Hoffmann (2019).

Os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que foi possível identificar as concepções avaliativas das professoras participantes, compreender as principais dificuldades encontradas em sua prática cotidiana e desenvolver uma proposta de intervenção fundamentada na Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), oferecendo alternativas metodológicas para ressignificar os processos avaliativos.

A proposta de intervenção demonstrou que a Educação Musical Psicoterapêutica constitui uma estratégia pedagógica capaz de ampliar as possibilidades avaliativas nas salas multisseriadas, favorecendo maior participação dos estudantes, fortalecimento da interação entre professor e aluno, desenvolvimento da criatividade, da atenção, da coordenação motora e da aprendizagem significativa. Ao integrar música, movimento e avaliação, a EMP mostrou-se um recurso viável para o contexto investigado.

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa amplia as discussões sobre avaliação da aprendizagem em salas multisseriadas, temática ainda pouco explorada na literatura nacional, especialmente quando articulada à musicalização como estratégia avaliativa. Dessa forma, o estudo contribui para o fortalecimento das pesquisas desenvolvidas na interface entre Educação do Campo, avaliação da aprendizagem e Educação Musical Psicoterapêutica.

Socialmente, espera-se que os resultados desta pesquisa possam subsidiar professores, gestores escolares e redes municipais de ensino na elaboração de propostas de formação continuada voltadas ao aperfeiçoamento das práticas avaliativas nas escolas do campo, contribuindo para uma educação mais democrática, inclusiva e contextualizada.

Embora os resultados obtidos tenham sido significativos, esta pesquisa apresenta algumas limitações. O estudo foi desenvolvido em apenas uma escola pública rural, envolvendo um número reduzido de participantes, o que impede generalizações para outras realidades educacionais. Além disso, o período de acompanhamento das intervenções foi relativamente curto, impossibilitando avaliar os efeitos da proposta a longo prazo.

Por isso, o E-book, como produto final deste trabalho, servirá como recurso

didático para a escola pesquisada e demais alunos(as) poderão ser beneficiados, pois pretende-se publicar este material.

Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o número de escolas participantes, contemplem diferentes municípios e acompanhem as intervenções durante períodos mais extensos, possibilitando analisar os impactos da Educação Musical Psicoterapêutica sobre diferentes componentes curriculares e diferentes etapas da Educação Básica. Também são sugeridos estudos comparativos entre escolas seriadas e multisseriadas, investigando diferentes estratégias de avaliação da aprendizagem.

Acredita-se que repensar a avaliação da aprendizagem nas salas multisseriadas significa reconhecer que ensinar e avaliar são processos indissociáveis. Mais do que verificar resultados, avaliar implica acompanhar trajetórias, compreender singularidades e criar oportunidades para que todos os estudantes possam aprender. Nesse contexto, a Educação Musical Psicoterapêutica revelou-se uma possibilidade inovadora e coerente com os princípios da Educação do Campo, fortalecendo práticas pedagógicas mais humanas, participativas e inclusivas.

Espera-se que esta Proposta Pedagógica sirva de ponto de partida para outros trabalhos em escolas multisseriadas rurais e que mais professores possam ter formação em música para usar na avaliação dos alunos. Encerramos reafirmando, como propõe Luckesi (2011, p. 19), que a avaliação da aprendizagem escolar não pode ser tratada como algo à parte, mas como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Panorama da educação do campo**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas e educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA/NEAD, 2008.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 5, n. 9, p. 267-290, 2010.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009.

DANTAS, Tânia Regina; CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Educação do campo e classes multisseriadas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La iniciación musical del niño.** Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2004.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do Campo: desafios e perspectivas frente aos conflitos agrários. **Revista NERA**, Presidente Prudente, n. 23, p. 239-255, 2013.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação básica do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **A educação do campo e a pesquisa: questões para reflexão.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **Escolas multisseriadas no Brasil: reflexões e perspectivas.** Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

RAMALHO, Francisca Maria. **Classes multisseriadas: desafios e possibilidades.** Fortaleza: UFC, 2008.

RODRIGUES, Maria de Lourdes. **Educação do campo e classes multisseriadas.** Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas e educação.** Brasília, DF: INCRA; MDA/NEAD, 2008.

SANTOS, Maria de Fátima; MIRANDA, Maria de Lourdes. Educação do Campo: identidade, cultura e formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 85-101, 2017.

SANTOS, Amanda Padilha dos; SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de; AVELLO, Danier Renato Reisdorfer. Prevalence of anxiety and depression symptoms among university students and associated factors. In: **Contemporary Dialogues in Health Sciences**. Seven Editora, [S. l.], p. 581-597, 2025. 2. ed. ISBN 978-65-6109-193-0. DOI: https://doi.org/10.56238/sevened2025.037-040. Disponível em: https://sevenpubl.com.br/editora/article/view/8750. Acesso em: 02/junho. 2026.

SILVA, Tayná Cristina Andrade da. **A educação musical psicoterapêutica no desenvolvimento**

da linguagem oral da criança: um relato de experiência. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2025. Disponível em: https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/4266. Acesso em: 24 ago. 2026.

SOUSA, C. G. et al. Relação da Neuropsicopedagogia com a Educação Musical Psicoterapêutica no Desenvolvimento Integral da Criança. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-15, 2026. ISSN 2965-6672. DOI: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779907560.

SOUSA, Maria Jucilene Guida de. A Educação Musical como Instrumento Complementar no Processo de Avaliação Psicológica. **Revista Especialize**, Goiânia: IPOG, 2018. ISSN 2179-5568.

SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de. **Arte-Educação em Psicologia: a educação musical no tratamento de depressão e/ou ansiedade**. Orientador: Áureo Déo de Freitas Júnior. 2020. 131 f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/13145. Acesso em: 24 ago. 2026.

SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de; BELFORT, Vanessa Marques Ataide. Educação musical e musicalização como mecanismos de bem-estar emocional para idosos: um relato de experiência no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos em Paço do Lumiar-MA. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 17, n. 61, p. 1-22, 2024. DOI: https://doi.org/10.55905/rdelosv17.n61-039. Disponível em: https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/2572. Acesso em: 24 ago. 2026.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora.** 8. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização, 106–179

Ansiedade, 57–105, 146–179

Ansiedade de performance, 89–105

Aprendizagem, 8–212

Aprendizagem multidisciplinar, 44–56

Arte-educação, 44–56

Autismo, 71–145

Autonomia, 106–212

Avaliação da aprendizagem, 180–212

Avaliação diagnóstica, 180–212

Avaliação formativa, 180–212

Avaliação mediadora, 180–212

C

Canais de percepção, 13–19

Cognição, 8–179

Compreensão leitora, 106–179

Comunicação, 8–145

Consciência corporal, 57–70

Consciência fonológica, 106–179

Coordenação motora, 57–70, 180–212

Corpo e movimento, 57–70, 180–212

Criatividade, 44–212

D

Desenvolvimento cognitivo, 44–179

Desenvolvimento emocional, 44–179

Desenvolvimento humano, 44–212

Desenvolvimento integral, 44–212

Desenvolvimento psicomotor, 57–70

Diversidade, 89–212

E

Educação do Campo, 180–212

Educação de Jovens e Adultos (EJA), 146–179

Educação Física, 57–70

Educação inclusiva, 71–212
Educação musical, 8–105
Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), 44–212
Ensino de guitarra, 89–105
Ensino-aprendizagem, 8–212
Escola pública rural, 180–212
Escola de tempo integral, 57–70
Estratégias pedagógicas, 8–212
F
Feedback, 16, 19–20
Fluência leitora, 106–145
Fonoaudiologia, 71–88
Formação docente, 8–43, 180–212
G
Guitarra, 89–105
I
Identidade, 57–179
Inclusão escolar, 71–212
Inteligências múltiplas, 20–23, 180–212
Interação social, 57–145
Interdisciplinaridade, 44–212
L
Leitura, 106–179
Letramento, 146–179
Linguagem, 8–145
Linguagem oral, 71–88
M
Matemática, 44–56, 180–212
Mediação pedagógica, 44–212
Mediação psicopedagógica, 106–145
Memória, 44–179
Memória autobiográfica, 146–179
Métodos ativos em educação musical, 8–43
Modelagem, 16, 19–20
Motivação, 8–105
Movimento corporal, 57–212

Música e aprendizagem, 8–212
Música e emoção, 44–179
Musicalização, 44–212
Musicoterapia, 44–105
N
Neurodesenvolvimento, 71–88
Neurolinguística, 8–43
O
Oficinas pedagógicas, 180–212
P
Pedagogia, 106–212
Percussão corporal, 57–70
Prática docente, 8–43, 180–212
Práticas avaliativas, 180–212
Processo de ensino-aprendizagem, 8–212
Programação Neurolinguística (PNL), 8–43
Psicopedagogia, 44–145
R
Rapport, 16
Rearmonização emocional, 44–179
Ritmo, 44–212
S
Sala multisseriada, 180–212
São Luís-MA, 44–105
Socialização, 57–105
Subjetividade, 44–179
T
Teorias da aprendizagem, 23–31
Teoria Cognitivo-Comportamental, 57–105
Transtorno do Espectro Autista (TEA), 71–145
U
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), 5, 44–212

ORGANIZADORES

Claudio Guida de Sousa: Mestre em Direito, graduado em Psicologia, com especialização em Psicanálise e em Neuropsicologia. Graduado também em Direito e em História. Pós-graduado em Didática do Ensino Superior, em Ensino de História, em Direito Administrativo, em Processo Penal e em Direito Previdenciário. Atualmente é professor contratado da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa: Doutora em Artes, com ênfase em Psicologia e Música. Graduada em Psicologia, Letras, Pedagogia e Música. Mestre em Língua Portuguesa e em Educação. É neuropsicóloga, Psicopedagoga clínica e institucional e professora efetiva da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Especialistaem Análise do comportamento aplicada (ABA), Libras, Didática do Ensino Superior, Mídias em Educação, Educação Especial, Neuropsicopedagogia, Psicologia Jurídica.

Conceição de Maria Silva de Andrade: Graduada em Letras, Pedagogia e Recursos Humanos. Pós-graduada em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), em Práticas Pedagógicas e em Libras. É psicopedagoga clínica e institucional.

AUTORES

Allison Thiago Morais Silva: Graduado em Música Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Hellen Costa de Sousa Sena: Graduada em Música Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Hilton Luís Pereira Almeida: Graduado em Música Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Joete da Silva Carvalho: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Lorranna Souza Torres: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Manoel Francisco Lopes dos Santos: Graduado em Música Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Marinai Fernandes Machado: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Raimunda da Silva Macedo Carvalho: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Tayná Cristina Andrade da Silva: Graduada em Música Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).



Música, Educação e Desenvolvimento Humano reúne pesquisas que investigam a música como linguagem educativa capaz de mobilizar cognição, emoções, corpo e aprendizagem. A obra aborda Neurolinguística, Educação Musical Psicoterapêutica, interdisciplinaridade, TEA, desenvolvimento da linguagem, leitura e letramento. Também contempla experiências com jovens, crianças e idosos, além da formação docente e da avaliação em salas multisseriadas do campo. Em diferentes contextos, evidencia as possibilidades da música e da musicalização como mediações para inclusão, desenvolvimento humano e práticas educativas mais sensíveis.

EDITORA NOVUS
LIVROS ACADÊMICOS
2026

ISBN 978-65-84364-83-7