

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM MÚSICA

JOSIANE FERNANDA COVRE

**CONTRIBUIÇÕES DA MUSICOTERAPIA PARA A COMUNICAÇÃO
DE CRIANÇAS COM ALTERAÇÕES DA LINGUAGEM**

GOIÂNIA
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Josiane Fernanda Covre		
E-mail:	josianecovre@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Universidade Federal de São Carlos		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:		UF:	
		CNPJ:	
Título:	Contribuições da Musicoterapia para a comunicação de crianças com alterações da linguagem.		
Palavras-chave:	Musicoterapia. Comunicação infantil. Alterações de linguagem.		
Título em outra língua:	Music Therapy contributions for reporting Children with impairmend language		
Palavras-chave em outra língua:	Music therapy. Child communication. Language disorders.		
Área de concentração:	Música na Contemporaneidade		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	30/03/2015		
Programa de Pós-Graduação:			
Orientador (a):	Profa. Dra. Claudia Regina de Oliveira Zanini		
E-mail:	mtclaudiazanini@gmail.com		
Co-orientador (a):			
E-mail:	josianecovre@gmail.com		

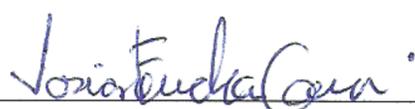
*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.



Assinatura do (a) autor (a)

Data: 26 /05 /2015

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

JOSIANE FERNANDA COVRE

**CONTRIBUIÇÕES DA MUSICOTERAPIA
PARA A COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALTERAÇÕES DA
LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Música na Contemporaneidade

Linha de Pesquisa: Música, Educação e Saúde.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Regina de Oliveira Zanini.

GOIÂNIA
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Covre, Josiane Fernanda

Contribuições da Musicoterapia para a comunicação de crianças com alterações da linguagem [manuscrito] / Josiane Fernanda Covre. - 2015.

CL, 150 f.

Orientador: Prof. Dr. Claudia Regina de Oliveira Zanini.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas (Emac) , Programa de Pós-Graduação em Música, Goiânia, 2015.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

1. Comunicação Infantil. 2. Musicoterapia. 3. Alterações da linguagem.
I. Zanini, Claudia Regina de Oliveira, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Claudia Regina de Oliveira Zanini por ter acolhido a mim e a minha pesquisa e por tudo que me ensinou ao longo dos dois anos de trabalho.

À Universidade Federal de São Carlos por ter cedido o espaço para a realização da pesquisa de campo e à Prof.^a Dr.^a Ilza Zenker Leme Joly por permitir a utilização do seu espaço e materiais de trabalho para o desenvolvimento da pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Tereza Raquel de Melo Alcântara-Silva e à Prof.^a Dr.^a Nilceia Protassio Campos, por terem participado da banca de qualificação contribuindo para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Heitor, Isabela e Paulo e a seus pais por depositarem sua confiança no meu trabalho, aceitando participar das intervenções musicoterapêuticas e compartilhando parte de suas vidas comigo.

Ao musicoterapeuta Alexandre Maut da Silva pela contribuição e esclarecimentos oferecidos em relação à avaliação IMTAP.

À fonoaudióloga avaliadora pela contribuição singular na análise da linguagem das crianças.

Às Prof.^a Dr.^a Lia Rejane Mendes Barcellos, Prof.^a Dr.^a Nilceia Protásio Campos, Prof.^a Dr.^a Neuma Chaveiro por participarem da banca de defesa, dando suas contribuições.

“Porque encontra pessoas com ideias, sentimentos e características que lhe são estranhas, consegue avaliar seu modo de ser e definir seu lugar e sua missão no mundo. Por isso, podemos afirmar que é pela comunicação que ele se descobre humano.” (AGUIAR, 2004)

RESUMO

A comunicação, por sua funcionalidade e capacidade de integração, apresenta-se como componente determinante no processo de socialização, desenvolvimento e amadurecimento biológico, mental e emocional das crianças. O presente trabalho busca, através de um estudo de múltiplos casos, com abordagem quali-quantitativa, investigar quais as contribuições que a Musicoterapia pode trazer para a comunicação de crianças de três a cinco anos de idade com alterações da linguagem. Para se alcançar este objetivo foram atendidas três crianças, semanalmente, com um total de treze intervenções musicoterapêuticas e realizou-se a aplicação da avaliação IMTAP (*Individualized Music Therapy Assessment Profile*) antes e após o período de intervenções. Este instrumento de avaliação foi utilizado para coleta de dados quantitativos sendo a análise de dados feita a partir da comparação das pontuações individuais obtidas através da aplicação da avaliação IMTAP nos domínios musicalidade, comunicação receptiva e comunicação expressiva, antes e após as intervenções musicoterapêuticas. A análise dos dados qualitativos baseou-se nas fichas musicoterapêuticas, filmagens, relatórios das intervenções musicoterapêuticas e nas avaliações realizadas por uma fonoaudióloga para compreender as interações dos participantes com a música, os demais participantes e a musicoterapeuta, por meio das propostas musicoterapêuticas. Os resultados revelaram que a Musicoterapia contribuiu para o desenvolvimento integral da comunicação das crianças participantes do estudo, sendo que as repercussões das experiências musicais vivenciadas foram observadas nas falas dos pais e na avaliação da fonoaudióloga externa ao estudo. Verificou-se que o favorecimento da expressão pessoal, vinculada à atividade musical, proporcionou o enfrentamento das dificuldades de linguagem, uma vez que nesses momentos a comunicação total era privilegiada e vivenciada de maneira intensa. Conclui-se que os resultados qualitativos são consonantes aos resultados quantitativos, obtidos por meio da Avaliação IMTAP, pois estes apontaram para a melhoria da comunicação expressiva, da comunicação receptiva e da musicalidade de todas as crianças envolvidas.

Palavras chave: Musicoterapia. Comunicação infantil. Alterações de linguagem.

ABSTRACT

Communication, for its functionality and integration ability, presents itself as a determining component in the process of children's socialization, development and biological, mental and emotional maturing. The present research attempted, through a study of multiple cases, with a quali-quantitative approach, to investigate what contributions music therapy can bring to communication of three to five-year-old children having language disorders. To accomplish these goals, three children were attended, weekly, with a total of thirteen music therapy interventions and the scale of IMTAP (Individualized Music Therapy Assessment Profile) was used before and after the period of interventions. This assessment tool was used as a quantitative data collection instrument and the analysis of data made from the comparison of individual scores obtained by applying the assessment tool IMTAP in the domains of musicality, receptive communication and expressive communication before and after the music therapy interventions. The analysis of qualitative data was based on assessment forms, film recordings, a music therapy intervention report and the analysis of evaluations by a speech therapist to understand the interactions of the interaction of participants with music, with the other participants and with the music therapist by means of music therapy proposals. The results revealed that music therapy contributed to the integral development of communication in the children who participated in the study and the repercussions of the musical experiences lived were observed in the parents' reports and in the assessment by a speech therapist external to the study. It was perceived that enabling personal expression, linked to the musical activity, provided the facing with difficulties in language, once at these moments total communication was privileged and lived in an intense way. It was concluded that the qualitative results were in accordance with the quantitative results by means of IMTAP evaluation, as these have pointed to the enhancement of expressive communication, receptive communication and musicality of the children involved.

Key words: Music therapy. Child communication. Language disorders.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1. Laboratório de Musicalização da UFSCar – Lado 1	36
FIGURA 2. Laboratório de Musicalização da UFSCar – Lado 2	36
FIGURA 3. Laboratório de Musicalização da UFSCar – Lado 3	37
FIGURA 4. Laboratório de Musicalização da UFSCar – Lado 4	37
FIGURA 5. Materiais lúdicos	37
FIGURA 6. Instrumentos musicais.....	37

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Escores avaliação inicial, (IMTAP), Heitor	49
TABELA 2: Escores avaliação inicial, (IMTAP), Isabela	53
TABELA 3: Escores avaliação inicial, (IMTAP), Paulo	55
TABELA 4: Escores avaliação final, (IMTAP), Heitor	86
TABELA 5: Escores avaliação inicial e final (IMTAP) do participante Heitor ...	87
TABELA 6: Escores avaliação final, (IMTAP) Isabela	97
TABELA 7: Escores avaliação inicial e final (IMTAP) da participante Isabela ..	97
TABELA 8: Escores avaliação final, (IMTAP) Paulo.....	106
TABELA 9: Escores avaliação inicial e final (IMTAP) do participante Paulo	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DE LITERATURA	16
2.1 COMUNICAÇÃO	16
2.2 COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	18
2.2.1 Aquisição da linguagem	19
2.2.2 Alterações da linguagem	22
2.3 MÚSICA E COMUNICAÇÃO	24
2.3.1 Musicalidade e o desenvolvimento cognitivo musical	27
2.4 MUSICOTERAPIA, COMUNICAÇÃO E ALTERAÇÕES DA LINGUAGEM .	30
3. METODOLOGIA	35
3.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM	35
3.2 LOCAL DA PESQUISA	36
3.3 INSERÇÃO DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA	37
3.3.1 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes	38
3.4 ASPECTOS ÉTICOS	38
3.5 ATENDIMENTOS MUSICOTERAPEUTICOS	39
3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	40
3.6.1 Entrevista inicial/ficha musicoterapêutica e entrevista final	41
3.6.2 Avaliações pré e pós-intervenções – Avaliação IMTAP (<i>Individualized Music Therapy Assessement Profile</i>)	41
3.6.3 Transcrições de áudio e vídeo	44
3.6.4 Relato das sessões	44
3.6.5 Avaliação de um fonoaudiólogo externo	44
3.7 ANÁLISE DOS DADOS	45
4. MUSICOTERAPIA, ALTERAÇÕES DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO - UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS	46
4.1 ENTREVISTA INICIAL, HISTÓRICO SONORO/MUSICAL, AVALIAÇÃO INICIAL	46
4.1.1 Heitor	47
4.1.2 Isabela	50
4.1.3 Paulo	54
4.2 INTERVENÇÕES MUSICOTERAPÊUTICAS	56
4.2.1 Breves apontamentos	56

4.2.2 O caminhar do processo musicoterapêutico grupal	59
4.2.3 Análise do processo musicoterapêutico	74
4.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ESTUDOS DE CASO	82
4.3.1 Heitor	82
4.3.1.1 As Vivências de Heitor no Processo Musicoterapêutico	82
4.3.1.2 A avaliação IMTAP	86
4.3.1.3 A Fala dos Responsáveis pela Criança	88
4.3.1.4 A Avaliação da Fonoaudióloga Externa	89
4.3.1.5 Análise/Síntese do caso Heitor	90
4.3.2 Isabela	94
4.3.2.1 As Vivências de Isabela no Processo Musicoterapêutico	94
4.3.2.2 A avaliação IMTAP	97
4.3.2.3 A Fala dos Responsáveis pela Criança	98
4.3.2.4 A Avaliação da Fonoaudióloga Externa	99
4.3.2.5 Análise/Síntese do caso Isabela	101
4.3.3 Paulo	103
4.3.3.1 As Vivências de Paulo no Processo Musicoterapêutico	103
4.3.3.2 A avaliação IMTAP	106
4.3.3.3 A Fala dos Responsáveis pela Criança	108
4.3.3.4 A Avaliação da Fonoaudióloga Externa	108
4.3.3.5 Análise/Síntese do caso Paulo	110
4.4 DISCUSSÃO DOS DADOS	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE I - Protocolo de avaliações iniciais e finais	125
APÊNDICE II -Músicas autorais - familiares e participantes	128
ANEXO I - Termo de anuência	130
ANEXO II -Termo de consentimento livre e esclarecido	131
ANEXO III - Assentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa	134
ANEXO IV: Ficha musicoterapêutica	135
ANEXO V: IMTAP Domínio musicalidade, subdomínio fundamentos	136
ANEXO VI: IMTAP Domínio comunicação receptiva	137
ANEXO VII: IMTAP Domínio comunicação expressiva	139
ANEXO VIII: Livro de canções	142

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, o termo comunicação pode ser abordado sob o enfoque de áreas distintas do conhecimento, tais como a comunicação social, a semiótica, as ciências sociais, a fonoaudiologia.

Entendida a partir de seu radical latino, ‘*communicar*’ como partilha, a comunicação que se buscou compreender é estabelecida pela interação entre duas ou mais pessoas que num processo de recepções e reações, partilham seus sentimentos e ideias (AGUIAR, 2004).

Ao nascer, o bebê utiliza-se de suas habilidades comunicacionais para integrar-se à sua mãe e, a partir dessas interações, descobre como encontrar outros membros da família, comunicar-se com eles estabelecendo-se como ser social.

Devido à multiplicidade de relações comunicacionais possíveis de serem estabelecidas e por serem diversas as formas de organização social, os códigos inventados para a comunicação tornam-se igualmente diversos, resultando em códigos verbais, que compreendem a linguagem oral ou escrita, que forma a língua e códigos não verbais, que são como imagens sensoriais visuais, auditivas, cenestésicas, olfativas e gustativas. (AGUIAR, 2004).

Pela relação próxima e pelas interseções entre comunicação e linguagem faz-se necessário esclarecer que, neste estudo, entende-se *comunicação humana* como a habilidade de transmitir informação, relatar sentimentos, desejos, experiências e conhecimentos por meio de símbolos sonoros, iconográficos e gestuais (NICOLOSI; HARRYMAN; KRE, 1996). Como *linguagem*, define-se “a capacidade específica da espécie humana de comunicar-se - em regra de acordo com modalidades orais ou escritas – por meio de um sistema de sinais arbitrários (convencionais, sem relação necessária com o que eles representam)” (CHEVRIE-MULLER; NARDONA, 2005, p. 492) e como *fala*, os mesmos autores consideram a manifestação física e fisiológica realizada pelo indivíduo para manifestar dados da linguagem e da língua.

Assim como a comunicação é adquirida em um processo de interações, a linguagem também depende de trocas para ser adquirida. O bom funcionamento fisiológico, cognitivo e social garante às crianças um bom desenvolvimento da linguagem, porém, por se tratarem de estruturas físicas e funcionais complexas muitos são os percalços que podem ocorrer neste processo.

Devido à diversidade de conceitos, testes e definições a respeito dos transtornos de linguagem, a ocorrência de tais alterações na população pré-escolar é estimada entre 3 e 40% como aponta estudo de Gross; Linden e Ostermann (2010).

Dados da Sociedade Portuguesa de Neuropediatria apontam que, em 2011, cerca de 5-10% das crianças com língua materna portuguesa, em idade pré-escolar, possuíam algum tipo de alteração de linguagem.

Considera-se também, que alterações na aquisição da linguagem podem ser causadores e/ou facilitadores do aparecimento de atrasos em outras áreas do desenvolvimento como o emocional, o cognitivo, o comportamental, o escolar e a comunicação. (GROSS; LINDEN; OSTERMANN, 2010; PERALTA, 2005).

Segundo Abramides (2008), a inserção o mais precoce possível das crianças com alterações de linguagem em programas de reabilitação é essencial para minimizar os impactos sobre a auto percepção e o desenvolvimento global da criança. Assim, a busca por terapias capazes de auxiliar na manutenção ou reestabelecimento de padrões típicos de aquisição da linguagem tem sido frequente.

Neurocientistas como Muszkat; Correa; Campos (2000) e Levitin (2010), a partir da observação de similaridades neurofuncionais exigidas tanto para o desempenho da linguagem como para o fazer musical, passaram a considerar a música como um importante estímulo à comunicação verbal e não verbal. Os processos da linguagem e da execução musical têm em comum o compartilhamento de estruturas sensoriais, receptivas e de processamento auditivo; a atenção; a memória; e, a organização temporal e motora.

A Musicoterapia, por trabalhar com as possibilidades comunicativas e expressivas da música, pode ser vista como possibilidade terapêutica para pessoas com alterações de linguagem, quer seja na sua aquisição/desenvolvimento como em sua recuperação, o que é relatado nos trabalhos de Anvari et al (2002) e Domingos (2009) que afirmam que a música pode se tornar um elemento facilitador do desenvolvimento da comunicação quando são utilizados procedimentos adequados de intervenção.

A motivação para realizar este estudo manifestou-se a partir do contato com a prática clínica em Musicoterapia, quando a comunicação musical se mostra como a primeira e a mais privilegiada forma de acesso, fazendo com que crianças se expressem, cantem, dançam, usem instrumentos, gestos, sons e comuniquem-se consigo mesmas e/ou com o musicoterapeuta e colegas de grupo, estabelecendo formas diversas de interação.

Outro aspecto que se mostrou convergente ao tema da comunicação infantil, foi o significativo número de pessoas que buscavam a Musicoterapia em função de problemas de aquisição de linguagem apresentados por seus filhos.

As pesquisas de Gattino (2012), envolvendo a comunicação não verbal, e Gross; Linden e Ostermann (2010), sobre a comunicação verbal, também apresentam a Musicoterapia como modalidade terapêutica competente para atuar com as populações que apresentem alterações da linguagem.

Os referidos estudos, entre outros, vêm sendo realizados com o objetivo de identificar como a Musicoterapia pode contribuir para o desenvolvimento ou a reabilitação dos processos comunicacionais, no que se refere a sua compreensão e a sua emissão, especialmente em indivíduos adultos ou com deficiências.

“O desenvolvimento das habilidades de comunicação através do tratamento musicoterapêutico pode ajudar a criança no estabelecimento de formas mais saudáveis de interação social e da capacidade de aprendizagem” (GATTINO, 2012, p.14).

Faz-se necessária a realização de novos estudos que apresentem a Musicoterapia como forma de auxiliar no processo de aquisição e/ou reestabelecimento da comunicação em crianças, especialmente na faixa etária de três a cinco anos de idade, quando as alterações da linguagem podem ser notadas e diagnosticadas.

Nesse contexto, norteia-se esta dissertação pelas seguintes questões: As intervenções musicoterapêuticas podem auxiliar no desenvolvimento da comunicação de crianças com alterações de linguagem? De que forma as experiências musicais podem favorecer a comunicação receptiva e expressiva em crianças de três a cinco anos de idade?

A partir desses questionamentos acredita-se que a Musicoterapia pode contribuir para o desenvolvimento de formas efetivas de comunicação, em suas naturezas receptiva e expressiva, proporcionando benefícios também no que refere ao desenvolvimento da linguagem.

Considera-se que existam relações entre a música e a comunicação humana, incluindo a linguagem e acredita-se que a música possa ser utilizada como meio expressivo para a comunicação pessoal, interpessoal e emocional em diferentes contextos.

Desta forma, o presente trabalho teve como objetivo principal investigar as contribuições da Musicoterapia para o desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva de crianças de três a cinco anos de idade com alterações da linguagem.

Visando tal objetivo procurou-se relacionar os conceitos existentes sobre processos de comunicação, alterações de linguagem e Musicoterapia verificando a aplicabilidade da Musicoterapia voltada para Comunicação e a Linguagem.

Para tanto, buscou-se vivenciar essa aplicabilidade na práxis e foram descritos atendimentos/intervenções musicoterapêuticas e seus efeitos nos domínios *Musicalidade*, *Comunicação Receptiva* e *Comunicação Expressiva* da avaliação *Individualized Music Therapy Assessment Profile* (IMTAP)¹ em um grupo de três crianças, observando e compreendendo como se dão os processos comunicacionais infantis no espaço da Musicoterapia.

O presente trabalho foi estruturado como se expõe a seguir. Na sequência desta introdução apresenta-se um capítulo, no qual a base teórica que fundamenta este trabalho é trazida. São apresentadas as definições das grandes áreas estudadas deste trabalho - Comunicação, Linguagem e Musicoterapia, relacionando-as com o desenvolvimento típico infantil até a faixa etária de cinco anos. Faz-se uma aproximação das três áreas, de forma a auxiliar na compreensão do processo de intervenções.

A metodologia utilizada durante o processo de intervenções musicoterapêuticas e análise dos dados coletados é apresentada no capítulo seguinte, abordando a pesquisa quanti-qualitativa e o estudo de múltiplos casos.

O quarto capítulo apresenta os dados coletados no processo de intervenções, ilustrando cada uma das etapas do processo vivenciado: entrevistas, avaliações e atendimentos musicoterapêuticos realizados. Todos os dados são analisados e discutidos frente ao referencial teórico.

Para finalizar a dissertação são apresentadas as Considerações Finais, que trazem reflexões sobre todo o percurso desenvolvido no decorrer da presente pesquisa, com intuito de contribuir para futuros encaminhamentos.

¹ IMTAP - *Individualized Music Therapy Assessment Profile* - Escala de Avaliação elaborada por musicoterapeutas (BAXTER et al, 2007).

2 REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo tem como objetivo fazer considerações sobre tópicos que são imprescindíveis para a condução do presente estudo. Visando atender aos objetivos iniciais de investigar as contribuições da Musicoterapia para o desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva de crianças de três a cinco anos de idade com alterações da linguagem, este capítulo apresenta a fundamentação teórica utilizada como fundamentação para o processo de intervenções musicoterapêuticas e para a análise de dados.

2.1 COMUNICAÇÃO

Os grunhidos produzidos pelos homens primitivos, a partir de seus reflexos, sensações e estados de ânimos teriam dado origem à comunicação humana, juntamente com a imitação das diversas manifestações da natureza e de gestos e sons de animais. Já para os primeiros relatos e registros de acontecimentos, emoções e fantasias esses homens utilizaram gravuras e esculturas imitando elementos da natureza, ações cotidianas e sua imaginação desencadeada por estas (BORDERNAVE, 2006).

Neste contexto, deu-se a evolução da comunicação em suas formas oral, escrita e gestual foi estruturado, tornando-se um processo complexo de interações realizado pelo homem, que o caracteriza e o diferencia das demais espécies. (BORDERNAVE, 2006; COURT, 1971 apud FERRAZ, 2002).

A primeira forma de comunicação considerada pré-linguística possui características musicais, dentre elas as alterações de timbre, altura e contornos melódicos, mudanças de intensidade e de acentuações, padrões temporais e rítmicos específicos. Esses recursos são utilizados através da ‘parentalidade intuitiva’¹ e da ‘musicalidade comunicativa’² para proporcionar a expressividade, iniciando o processo de aperfeiçoamento da linguagem (PAPOUSEK, 1996 apud CARNEIRO; PARIZZI, 2011). “A *musicalidade comunicativa*,

¹ Parentalidade intuitiva: uma habilidade dos adultos para proteger, alimentar, estimular e ensinar as características de uma dada cultura a seus bebês.” (SHIFRES, 2007, p. 15, apud CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 90).

² Musicalidade comunicativa: habilidade inata e universal que se ativa ao nascimento, caracterizada pela capacidade de se combinar o ritmo com o gesto, seja ele motor ou sonora, sem a qual não seria possível o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas, sejam elas verbais ou não-verbais. (MALLOCH, 2000, p.19-20 apud CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p.89-90)

deflagrada e incentivada pela *parentalidade intuitiva*, é, pois, a base da comunicação humana.” (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 91)

Mousinho et al (2008) complementa, afirmando que a comunicação humana se diferencia das demais espécies pela possibilidade do humano em simbolizar, relacionando seu mundo interior com o que o cerca; pelo uso de estruturas padronizadas de comunicação; pela multiplicidade de sistemas de comunicação, o que faz com que cada indivíduo adquira o tipo de comunicação pertencente a sociedade que o cerca.

É importante evidenciar o sentido de comunicação como ‘estar em relação com’ para o qual todas as situações se voltam. “Isso acontece porque há troca de experiências significativas, um esforço para a convergência de perspectivas e reciprocidade de pontos de vista, implicando, desse modo, certo grau de ação conjugada ou cooperação” (AGUIAR, 2004, p. 04).

As diversas formas de comunicação podem ser divididas em duas grandes categorias: a) a digital, onde a correspondência entre informação e a expressão digital é evidenciada pelo nome que se atribui a determinado ‘objeto’, caracterizada pelo uso da linguagem oral e/ou escrita e; b) a analógica, que compreende toda comunicação não-verbal, incluindo a música (WALTZLAWICK, 1977 apud DULEBA; NUNES, 2006; BORDENAVE, 2006).

Segundo Lewin (1964 apud MAILHIOT, 1977), existem cinco elementos constitutivos da comunicação humana. O ciclo inicia-se quando o *emissor* elabora uma *mensagem* e escolhe *códigos* que serão transmitidos por determinado *canal de comunicação* e chegarão a um *receptor*. Juntam-se a esses elementos o conjunto das decisões que o emissor toma antes de entrar em comunicação com relação à mensagem e ao código utilizado, nomeado *destaque ou camuflagem*.

Ferraz (2002, p.516-517) esclarece que para que seja efetiva, a comunicação deve fechar o circuito entre seus participantes. O autor afirma que este circuito pode ser comprometido pela presença de *ruídos* definidos como “aquilo que distorce a fonte primária de informação; e que conforme a potência compromete o próprio processo de comunicação”.

Em termos de desenvolvimento humano, quatro áreas principais podem ser associadas à comunicação: as habilidades cognitivas/de processamento, as características culturais, a comunicação receptiva e a comunicação expressiva (HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

As habilidades cognitivas/de processamento são referentes ao funcionamento dos dispositivos neurobiológicos e sua utilização durante os processos cognitivos. As características culturais referem-se à forma como a cultura em que o sujeito está inserido lhe

transmite, os elementos comunicativos e a importância que esta tem em cada sociedade (HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

A comunicação receptiva refere-se às habilidades necessárias para receber, processar e compreender informações. A compreensão de uma informação comunicacional passa por processos perceptivos, cognitivos e socioculturais (ZORZI; HAGE, 2004).

À comunicação receptiva relacionam-se os processos de captação e escuta dos sons, assim como outros elementos perceptivos tais como movimentos, gestos e outros signos (HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

Normand (2005) ressalta que, em geral, a criança responde corretamente a frases mais complexas do que as que é capaz de produzir, demonstrando assim que as habilidades de compreensão precedem as de produção com relação à comunicação e à linguagem.

As habilidades de compreensão da comunicação estão ligadas diretamente a sua recepção, ao conhecimento de suas regras, o conhecimento de seus significados e à capacidade de entender o propósito do interlocutor. (ZORZI; HAGE, 2004)

A comunicação expressiva se refere às habilidades necessárias para usar símbolos expressivos e/ou à linguagem para expressar pensamentos. Relaciona-se a comunicação expressiva às possibilidades de utilização da linguagem oral, expressão corporal, produção musical, entre outras, para se manifestar, para expressar pensamentos e para interagir. (HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

2.2 COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

A comunicação e a linguagem caminham lado a lado nas interações humanas, dando ferramentas ao homem para que possam se compreender, se expressar e assim se relacionar.

Temos a intenção comunicativa e podemos nos comunicar de diversas formas diferentes, através de gestos, do olhar, de desenho, da fala entre outros. A estruturação da linguagem nos permite lançar mão de recursos cada vez mais sofisticados, a fim de aprimorar nossas possibilidades de comunicação (MOUSINHO et al, 2008, p. 299).

A linguagem dá forma a conteúdos emotivos e cognitivos, possibilitando o ingressar no processo de comunicação (AGUADO, 2005). Ao adotar o conjunto de signos e regras vistos na linguagem, o intercâmbio entre os membros da sociedade é alcançado (AGUIAR, 2004).

Para Court (1971 apud FERRAZ, 2002), a existência da linguagem, considerada como fenômeno social, confunde-se com a instauração da comunicação e assim, por gerarem trocas e reciprocidade, comunicação e linguagem, juntas, permitem a ligação social.

Em consonância, Arantes (1994 apud SILVA; SIMÕES, 2010) aponta que a linguagem da criança sofre modificações contínuas à medida que dota de significados, formas e sentidos sua própria linguagem e a linguagem do outro.

À medida que se reconhece como um ser distinto dos seus pares, tendo clara a representação de si e dos outros, a criança busca a linguagem como forma principal de comunicação. Assim, passa a se utilizar da linguagem quando quer se comunicar, pois a reconhece como uma ferramenta consolidada socialmente (AGUADO, 2005).

Então, considerando a linguagem como o instrumento mais importante que o homem dispõe para se comunicar com seus semelhantes e considerando que todo bebê possui aptidão para se comunicar, o processo de aquisição da linguagem vai fomentar, grandemente, sua capacidade de aprender, de se comunicar e de interiorizar os valores e as normas à sociedade a que pertence (DOMÈNECH, 2005).

2.2.1 A aquisição da linguagem

Para que o processo de aquisição da linguagem aconteça e para que se alcance bom desempenho nessa habilidade, é necessário que haja integridade estrutural e funcional do sistema nervoso, da função auditiva, da função visual, do sistema miofuncional oral¹ e do sistema estomatognático². (BERRETIN-FELIX, 2008).

Além do bom funcionamento neurobiológico, Mousinho et al (2008, p.98) destacam a importância de um parto sem intercorrências e do meio social, afirmando que: “[...] hoje a maior parte dos estudiosos concordam que há uma interação entre o que a criança traz em termos biológicos e a qualidade de estímulos do meio. [...]”.

A emergência da linguagem se dá, portanto, devido, parte à maturação de determinados sistemas neurosensoriais e motores; e, parte devido ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. (NORMAND, 2005).

¹ Sistema miofuncional oral: constitui-se pelas musculaturas bucal, facial, labial e língua (BERRITIN-FELIX, 2008).

² Sistema Estomatognático: constitui-se por músculos, glândulas, sistemas vasculares linfáticos e nervosos além de órgãos que compreendem estruturas ósseas: a boca, dentes, mandíbulas, faringe e outras estruturas relacionadas com a mastigação, deglutição e fala (BERRITIN-FELIX, 2008).

Os fatores ambientais são apontados por Navas (2006) como importantes, pois a partir de experiências, de relações sociais e interações de comunicação é que os padrões de linguagem se desenvolvem e são reforçados.

Levitin (2007) cita Chomsky, ao dizer que todos os seres humanos são dotados da capacidade de adquirir qualquer língua, sendo que uma competência maior é notada em lidar com sua língua materna. O autor ressalta ainda que as capacidades linguísticas de uma criança são tão grandes e complexas que ainda não é possível que um computador compreenda ou fale tão bem quanto uma criança de cinco anos.

Vendo a linguagem como um ‘instrumento conjunto da cognição e da comunicação humana’, tem-se que seu funcionamento depende não somente de suas estruturas, mas também em função dos contextos onde se realiza (NORMAND, 2005).

Dentre as principais características de cada período de aquisição da linguagem, estão a audição e a compreensão considerando, principalmente, os aspectos pragmáticos da linguagem, ou seja, os aspectos funcionais do uso da linguagem utilizados para expressar as intenções comunicativas e as habilidades para manter a conversação (ZORZI; HAGE, 2004).

A linguagem da criança desenvolve-se de forma regular, com momentos de ‘explosão’ nos marcos etários. As crianças que possuem desenvolvimento típico estabelecem o dispositivo da linguagem entre 18 e 30 meses (NORMAND, 2005).

O ritmo de aquisição é muito variável de uma criança para outra, principalmente durante o período dos 2 anos (24 meses) aos 2 anos e 9 meses (33 meses), sendo que a partir dos 3 anos e meio (42 meses), em crianças típicas, o ritmo se estabiliza e se torna semelhante para todas as crianças (NORMAND, 2005).

As trocas entre mãe e bebê através de olhares, gestos, mímicas e vocalizações - protoconversações - constituem a primeira aprendizagem para o bebê do que serão as falas nas conversações posteriores (AGUADO, 2005). Essas trocas demonstram a interação de fatores internos vistas nas primeiras produções do bebê, as quais carregam características universais, com fatores externos e oferecidos pelo meio linguístico (NORMAND, 2005).

Após este período de experiências com seu aparelho fonador as crianças passam por um período de ‘conversas consigo mesmas’, definidas por Davis (2005) como uma modalidade particular da linguagem, a egocêntrica³. Aos poucos a criança substitui este tipo

³ Linguagem egocêntrica: O segundo dos três estágios do desenvolvimento da linguagem apontados por Vygotski (1993): linguagem externa, egocêntrica e interna. É considerada uma fase transitória no desenvolvimento da linguagem onde através da atividade prática a criança organiza o pensamento, permitindo planejar sua ação (SILVA; DAVIS, 2004, p.643-644).

de linguagem por sussurros até que consiga adquirir a linguagem socializada, que cumpre, efetivamente, uma função comunicativa. (DAVIS, 2005).

Inicialmente, os bebês reagem a sons intensos; demonstram gostar de ouvir a voz de outras pessoas e respondem a mudanças de inflexão; modulam o comportamento de sucção em resposta a sons; movem os olhos na direção dos sons; prestam atenção à música e balbuciam repetindo sílabas semelhantes; expressam agrado e desagrado; atendem ao seu nome; respondem a gestos com gestos; combinam duas sílabas diferentes em suas tentativas de verbalização (ASHA, 2013).

A partir de um ano de idade, as crianças já apontam para três partes do corpo quando solicitado; seguem e compreendem comandos simples; interessam-se por histórias simples, canções e rimas; apontam para pessoas, animais e objetos conhecidos. Repetem o que os adultos falam mesmo sem saber o significado; seu vocabulário conta com seis a vinte palavras inteligíveis, começam a juntar palavras para formar pequenas frases e também são capazes de dizer seus nomes ou apelidos. (WILLIANS; AIELLO, 2001).

No período entre os dois e os três anos, as crianças são capazes de controlar o volume da voz quase o tempo todo, o que é utilizado para nomear objetos e sons familiares e combinar palavras em sentenças curtas. Gostam de ouvir histórias por longos períodos de tempo e também são capazes de verbalizar suas necessidades fisiológicas. (WILLIANS; AIELLO, 2001; ASHA, 2013).

A fala de uma criança entre três e quatro anos é inteligível, sendo capaz de construir frases com seis ou mais palavras, utilizando-se inclusive de tempos verbais no presente, passado e futuro e de advérbios de lugar e de tempo, ainda de forma instável. Utiliza essas habilidades para relatar suas experiências imediatas e conta pequenas histórias. Nesta idade passa a utilizar-se de expressões sociais para interagir, sendo capaz também de falar, ouvir rádio/televisão na mesma intensidade que os demais. Faz perguntas e também responde a frases que utilizem ‘por que’, ‘quem’, ‘qual’ e ‘onde’ (WILLIANS; AIELLO, 2001; ZORZI; HAGE, 2004; ASHA, 2013).

Segundo os mesmos autores, o interesse por ouvir histórias, falar sobre elas, recontá-las e usá-las em brincadeiras de faz de conta é muito presente nas crianças entre quatro e cinco anos, que usam corretamente os principais tempos verbais para verbos regulares. Com esta idade a audição e a compreensão do que lhe é dito é quase completa e assim, começa a aprender os aspectos estruturais da língua.

Quanto às expressões sociais, são utilizadas para interagir. A criança consegue conversar sobre referentes ausentes ou abstratos, assim como mantém equilíbrio entre manter e iniciar uma conversação (ZORZI; HAGE, 2004).

É preciso ainda considerar as ‘diferenças individuais’ na aquisição da linguagem, pois tal qual foi descrito anteriormente, para adquirir a linguagem, a criança acessa múltiplas vias, que ainda não são totalmente explicadas pela noção geral e universal de desenvolvimento. (NORMAND, 2005).

2.2.2 Alterações da linguagem

A ocorrência de alterações de linguagem pode se dar por fatores genéticos, ambientais ou por diferentes formas de associação entre eles, considerando o conjunto do funcionamento fisiológico, cognitivo e neurológico. (CHEVRIE-MULLER; NARBONA, 2005; NAVAS, 2006).

Mais do que estabelecer se uma alteração da linguagem é congênita ou adquirida, é essencial determinar o momento da aquisição da linguagem em que os fatores genéticos ou ambientais exerceram influência no desenvolvimento de linguagem de forma a causar uma patologia. Outro fator a considerar é se a alteração da linguagem foi constante ao longo do desenvolvimento, ou se houve regressão após um desenvolvimento inicial típico. (CHEVRIE-MULLER; NARBONA, 2005; NAVAS, 2006).

Quando se trata de diagnosticar e/ou classificar uma alteração de linguagem deve-se considerar possíveis danos de audição ou do aparelho neuromotor, assim como danos que incidam sobre processos perceptivos e práticos. Diferentes quadros clínicos podem se formar a partir do momento que algum dos aspectos cognitivos da linguagem venha a ser atingido, quer seja em seus processos receptivos quer seja em seus processos expressivos (CHEVRIE-MULLER; NARBONA, 2005).

A falta de estimulação sensorial, afetiva e social no ambiente da criança é tida por Domènech (2005) como um dos fatores que pode trazer obstáculos ou até mesmo impedir a aquisição da linguagem, uma vez que para o pleno desenvolvimento da linguagem é necessário que as esferas cognitiva, afetiva e social sejam vivenciadas e desenvolvidas.

Ainda com relação aos fatores ambientais, Chevie-Muller e Narbona (2005) apontam que estes fatores atuam como agravantes na origem multifatorial nas alterações da linguagem e não de modo isolado e específico.

Carências parciais e situações de privação podem ser encontradas inclusive dentro da família, sendo as principais delas: falta de cuidados físicos, carência afetiva, falta de

comunicação, hostilidade, intolerância, rejeição, abandono (DOMÈNECH, 2005). Dòmenech (2005) afirma que quando o fator causador ou desencadeador da alteração da linguagem é um fator ambiental, a alteração da linguagem pode ser confundida com distúrbios afetivos, pois, em ambos os casos as dificuldades de expressão verbal são acentuadas. Assim, como aponta Freitas (2011), conteúdos internos, emoções e sentimentos influenciam na forma como as pessoas se comunicam e no tipo de voz, na articulação, na fluência da fala e na linguagem.

Dentre as causas biológicas ou médicas das alterações de linguagem, citam-se as seguintes patologias: ligadas a audição ou a motricidade; relacionadas à deficiência mental, relacionadas às manifestações psicopatológicas como o autismo ou patologias neurológicas como a epilepsia (CHEVRIE-MULLER; NARBONA, Op.Cit.).

Os principais níveis de análise onde as alterações de linguagem se manifestam nas modalidades receptivas e expressivas são - fonológica, lexical, semântica e pragmática⁴- capacidade de adaptar a linguagem ao contexto em que se desenvolve (CHEVRIE-MULLER, 2005; NAVAS, 2006).

Segundo Mousinho et al (2008, p. 298): “a linguagem tem papel fundamental na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras”.

A entrada precoce na vida em sociedade, imposta pela vida moderna, faz com que as crianças tenham necessidade da linguagem para estabelecer relações sociais desde o jardim da infância. Se essa faltar, podem aparecer sentimentos de inferioridade, baixa autoestima, frustração, má adaptação que, por sua vez, terão como consequência um desenvolvimento afetivo com dificuldades emocionais e comportamentais (DOMÈNECH, 2005).

Dentre as alterações de linguagens mais frequentemente diagnosticadas em crianças com idade entre três e cinco anos de idade estão os distúrbios articulatorios e fonológicos. Peralta (2005) ressalta a importância de um diagnóstico precoce e detalhado para que não se confunda com outras alterações da linguagem.

⁴ Fonológico: primeiro nível de organização da linguagem é o dos sons ou fonemas (vogais e consoantes) em palavras. (CHEVRIE-MULLER, 2005, p.493)

Léxico: o conjunto das unidades elementares dotadas de sentido (palavras) que formam a língua de uma comunidade ou de um indivíduo. (CHEVRIE-MULLER, 2005, 493).

Semântica: ‘trata das relações entre as entidades linguísticas e o mundo. A descrição semântica permite atribuir a cada enunciado um sentido (ou vários, se o enunciado é ambíguo)’ (CHEVRIE-MULLER, 2005, 494).

Pragmática: Diz respeito às características de utilização da linguagem e ao seu uso feito por interlocutores que agem sobre o outro. A função pragmática da linguagem é a função exercida na interação social. (CHEVRIE-MULLER, 2005, 494).

Além das intercorrências na comunicação, Domènech (2005), ao revisar a literatura a respeito, assinala que existe um risco notável de crianças com alterações de linguagem venham desenvolver dificuldades sociais e comportamentais, dificuldades na aprendizagem escolar, dificuldades cognitivas e problemas afetivos.

2.3 MÚSICA E COMUNICAÇÃO

O processo de comunicação tem muitos elementos que contribuem para seu funcionamento. Qualquer conduta comunicativa tem uma finalidade, e muitos são os meios disponíveis para conseguir os efeitos que desejamos dentro de um espaço específico de interação (AGUIAR, 2004).

De acordo com a Nova Teoria da Comunicação⁵, a música pode ser considerada como forma ‘eficiente’ de comunicação, ainda que não transmita significados ou sentidos exatos. Para Marcondes Filho (2008, apud DOS ANJOS, s/d), mesmo quando a compreensão exata do conteúdo que o emissor quis transmitir é considerada uma falácia, mesmo com a utilização da linguagem verbal, uma vez que as informações devem ser acolhidas pelo receptor.

Segundo Luz e Davino (2009), a música é constituída por códigos sonoros próprios, tais como a harmonia, as frases, as texturas e os ritmos. Estes códigos são utilizados como elementos facilitadores da comunicação entre intérprete (comunicador) e ouvinte (receptor).

Para Merriam (1964), citado por Hummes (2004), a música não é uma linguagem universal, mas sim moldada nos termos da cultura da qual ela faz parte. Os textos musicais empregam e comunicam informações diretamente àqueles que entendem a linguagem que está sendo expressa.

A comunicação musical é diferente da comunicação verbal, tanto em conteúdo quanto como processo, ou seja, não somente no que pode ser comunicado, mas também na forma como se comunica. Bruscia (2000) afirma que o que e como nos comunicamos musicalmente não se relaciona diretamente com a comunicação verbal e vice-versa. Conclui que a comunicação musical não pode ser substituída por nenhuma outra modalidade de interação e comunicação.

⁵ A Nova Teoria da Comunicação é uma proposta nascida na Universidade de São Paulo, frente à necessidade de formas mais abrangentes sobre a comunicação. Para tal teoria “Comunicação é uma relação entre pessoas, um certo tipo de ocorrência em que se cria uma situação favorável à recepção do novo”. (MARCONDES FILHO, 2008, p.8, apud DOS ANJOS, s/d).

Ao tratarmos a música como sendo ou não dotada de propriedades comunicativas, devemos observar a quais fatores a comunicação pode estar associada, dentre eles: a linguagem, a reciprocidade, e a ligação social (FERRAZ, 2002).

Para que a comunicação musical aconteça, as obras musicais precisam afetar ouvintes “[...] cognitivamente equipados para reagir mimeticamente às ações dos *performers* [...] e social e culturalmente motivados para fantasiar sobre essas reações miméticas.” (CORREIA, 2006, p.137).

A necessidade de reagir continuamente aos estímulos musicais através de processos conscientes e introspectivos, quando da apreciação musical, é apontada por Correia (2006) como um dos diferenciais da comunicação musical.

O mesmo autor enumera princípios a partir dos quais seria possível compreender os processos da comunicação musical:

1. Há um trabalho do inconsciente cognitivo que fundamenta toda a produção de sentido [...]
2. A imaginação opera em todos os níveis de atividade cognitiva [...]
3. A imaginação opera seguindo uma lógica emocional, sendo a construção das narrativas emocionais no âmbito da linguagem gestual a base original de onde emergiram todas as linguagens (verbais ou musicais) [...].
- 4.[...] Os gestos têm de ser representados quando são produzidos pelos intérpretes e re-representados pelos ouvintes para serem compreendidos.
5. ritual da comunicação musical parece ser inerentemente kinestético e inter-modal, e portanto intrinsecamente gestual[...] (CORREIA, 2006, p. 142-143).

À margem das discussões a respeito do que pode comunicar a música e de como ela o faria, existe concordância entre os autores de que a música proporciona um espaço de comunicação singular e dotado de muitas possibilidades expressivas.

As capacidades expressivas da música e sua propriedade de emocionar são reconhecidas desde a antiguidade e, a partir do início do século passado, passou a ser estudada com maior rigor. Galvão (2008) afirma que o ser humano raramente reage com indiferença à música e, tendo essa afirmação como pressuposto, o foco das pesquisas passa a ser a origem destas emoções, quais os elementos do discurso musical seriam capazes de provocar emoções e se seria possível associar diferentes combinações de elementos musicais ao desencadeamento de determinadas emoções.

Segundo Pellon (2008), de acordo com a Teoria do Contorno⁶, a emoção em música existe, pois a mente humana reconhece semelhanças entre a estrutura musical e a das emoções. Essas semelhanças foram encontradas tanto por músicos como por não músicos o que revelaria a capacidade da música em transmitir conteúdos emocionais.

Em se tratando de comunicar emoções ao ouvinte, o compositor utiliza a música para expressar sentimentos, conectar-se com suas emoções e transmiti-las a intérpretes e ouvintes (PELLON, 2008). Os intérpretes as expressam emocionalmente, utilizando um conjunto de informações musicais combinadas tais como timbre, andamento, modo, articulação. (RAMOS; SCHULTZ, 2013; PELLON, 2008).

Em consonância, Pichin (2010, p.507) observou em suas pesquisas que: “[...] a combinação entre alguns elementos da estrutura musical devido a uma semelhança com aspectos característicos de cada emoção possibilita a associação por parte dos ouvintes de uma música com uma ou mais emoções”. Para Ramos e Schultz (2013, p. 498), duas pistas acústicas seriam determinantes no processo de comunicação emocional, o andamento e o modo, cabendo aos demais elementos a função de atenuantes ou destacadores da comunicação emocional da música.

Em seu estudo, com diferentes interpretações da mesma obra, Lisboa (2010, p.40) aponta que a obra seria a maior desencadeadora das emoções na audição de uma peça musical e que o intérprete atuaria de maneira menos intensa “ênfatizando e/ou disfarçando as emoções da estrutura, quanto adicionando novas emoções”.

Sobre a relação entre música e emoção, Pellon (2008) ressalta que: o que se faz necessário é que exista uma relação de semelhança entre propriedades da estrutura musical com propriedades fisiológicas, cognitivas e comportamentais da emoção, para que seja traçado um paralelo entre ambas, e se constate a existência de uma relação entre música e emoção (PELLON, 2008, p. 93).

Fálcón (2012) assinala que não basta apenas uma combinação de pistas acústicas para desencadear uma emoção específica, pois além da contextualização cultural apontada por Juslin (1995), citado por Ramos e Schultz (2013), para que haja emoção o ouvinte precisa estabelecer relações entre o que está ouvindo, suas experiências anteriores e suas expectativas em relação aos eventos futuros.

⁶ Teoria do Contorno: “A teoria do contorno propõe que peças apresentam características das emoções, ao invés de dar expressão para emoções ocorridas, e elas a fazem em virtude das semelhanças entre suas próprias estruturas dinâmicas e comportamentos ou movimentos que, em humanos, indica características da emoção” (DAVIES, 2001, p.35, apud PELLON, 2008, p.92-93).

A referência ao histórico do ouvinte é mencionada na maioria dos estudos consultados. Pichin (2010, p. 506) afirma que, por ser a escuta musical uma experiência abstrata, para que haja compreensão o ouvinte faz associações a experiências conhecidas, especialmente às emoções. Lavy (2001, apud CORREIA, 2006) destaca ainda que o ouvinte recruta memórias e faz analogias e metáforas buscando coerência com o ambiente e provocando assim experiências emocionais.

Pederiva e Tunes (2010, p. 263) apontam que, ao fazer parte da cultura, a música transforma estruturas e que a possibilidade da expressão sonora também transforma estados afetivos, criando a partir das relações na cultura, novos significados psicoemocionais.

2.3.1 A Musicalidade e o desenvolvimento cognitivo musical

A música e os elementos musicais são inerentes ao ser humano. Assim, para melhor compreender os fenômenos que acontecem no *setting* musicoterapêutico, apresenta-se neste tópico, relações entre a musicalidade e o desenvolvimento cognitivo musical infantil.

Brito (2003) afirma que desde bebê, os seres humanos possuem instinto rítmico e auditivo bem desenvolvido e é através dessa capacidade musical ou musicalidade inata que se desenvolve o sistema motor coordenativo e cognitivo da criança, de forma complexa e lúdica.

Com relação ao desenvolvimento da musicalidade, Pedrini (2003) explica que, mesmo envolvendo habilidades complexas, a musicalidade se desenvolve, até certo ponto, de maneira espontânea. Esta reflexão a faz considerar que todas as pessoas possuem pré-disposição ao desenvolvimento de habilidades musicais.

O desenvolvimento musical pode ser visto como as mudanças que ocorrem no fazer musical⁷ de maneira mais ou menos espontânea, em virtude da educação musical formal recebida ou ainda pelo aprimoramento de habilidades em atividades específicas da área da música. Considera-se, principalmente, a ideia de transformação que ocorrem neste fazer musical ao longo do tempo (ILARI, 2009).

Em relação ao desenvolvimento musical, Ilari (2009) ressalta que o período sensível de desenvolvimento musical está entre o nascimento e os dez anos de idade. A autora aponta ainda que, para o bom desenvolvimento da musicalidade, devem ser utilizados como estímulos: a utilização de jogos vocais, estórias, rimas, parlendas, dança e jogos musicais (ILARI, 2003).

⁷ Fazer musical: experiências musicais que variam a partir das oportunidades e das experiências que se dá no dia a dia, das habilidades cognitivas e motoras, do contexto cultural e do interesse pela música. (ILARI, 2009, p.21).

É possível reconhecer comportamentos musicais diferenciados em cada faixa etária, tais quais apresentados a seguir, assim como esses comportamentos podem ser considerados como esperados para as crianças de tal idade.

O desenvolvimento musical inicia-se antes mesmo do nascimento das crianças, pois o bebê ainda no ventre materno recebe estímulos rítmicos e sonoros diversos. A partir do sexto mês de gestação o bebê já ouve os sons intrauterinos e é capaz de associar às emoções que recebe da mãe, ao som que ouve, por isso é comum que, ao nascer, os bebês tenham a mesma preferência musical que suas mães (BEYER, 1993).

Segundo Feres (1998), o aprendizado das canções para os bebês, inicia-se pela observação, seguida da imitação de alguns sons e do canto (balbucio) das últimas sílabas das frases. Este processo é percebido enquanto o bebê brinca, onde aos poucos, inicia o cantar, que era apenas observado e, à medida que adquire segurança e maiores habilidades, passa a cantar sempre que estimulado.

Entre zero e dois anos, as crianças exploram a sonoridade de objetos de seu cotidiano e brinquedos; experimentam a voz e sons vocais; respondem espontaneamente a estímulos musicais, reconhecem algumas melodias e cantores e apreciam movimentos rítmicos de balanço (JEANDOT, 2001). As respostas aos estímulos musicais, especialmente às canções de seu cotidiano, podem ser expressas através de respostas como o sorriso, os movimentos corporais de estiramento ou balanço e os balbucios que, em geral, atuam como respostas fisiológicas dos bebês à apreciação musical (VALERIO; GORDON, 1998; BRITO, 2003).

No que diz respeito ao canto, este se apresenta como uma das primeiras manifestações musicais das crianças, sendo possível identificar melodias desde os primeiros balbucios. Na faixa etária dos dois anos iniciam o cantar através de fragmentos de canções e/ou com versos soltos. É através do canto que a maior parte das crianças entra em contato, pela primeira vez, com a música e também com a cultura de seus pais (PARIZZI, 2006).

Segundo Parizzi (2006) a aprendizagem do cantar se dá mais rapidamente através das canções de sua cultura, uma vez que estão mais expostos a eles. Além disso, seus pais e/ou cuidadores tem identificações emocionais com estas canções, dotando tais canções de significados e expressividade.

Espontaneamente, as crianças iniciam experiências com a composição musical utilizando canções, trechos de canções ou partes rítmicas ou melódicas de canções conhecidas para criar novos arranjos (*pot-pourri*)⁸ (MOOG, 1976 *apud* SLOBODA, 2008).

Nas crianças de três e quatro anos de idade evidencia-se a capacidade de acompanhar o pulso de uma canção, mesmo que ainda de forma não intencional, o que fazem através de movimentos corporais, como marcha e/ou na execução de instrumentos musicais de percussão, por exemplo (JEANDOT, 2001).

Apenas aos três anos é que as crianças aprendem e sabem que seus movimentos e balbucios não fazem parte das músicas tocadas (VALERIO; GORDON, 1998) e, a partir desta nova maneira de perceber a música, suas respostas a ela vão ganhando contornos e se manifestando de forma que os movimentos e o cantarolar, antes reflexos, passem a ter uma relação mais direta com as canções ouvidas.

Nessa idade, as crianças demonstram prazer em aprender e cantar canções mais longas, com mais de uma estrofe. As canções que tem enredos conhecidos envolvendo personagens ou histórias formam o repertório preferido para cantar (PARIZZI, 2006). Apesar de ainda lhes faltar coordenação entre o canto e a respiração, fato esse que as próprias crianças reconhecem, tem a capacidade de cantar uma canção inteira próximo da tonalidade (VALERIO; GORDON, 1998).

Segundo Stiff (2009), quando solicitadas a se manifestar a respeito de uma obra musical, ouvida imediatamente antes da pergunta, as crianças nem sempre falam sobre os aspectos relacionados à obra. Elas podem verbalizar aspectos imaginativos, opiniões, sentimentos, lembranças, assim como podem abordar aspectos relacionados ao som/instrumentação e/ou aspectos relacionados ao ambiente em que estavam quando da audição musical.

Segundo Sloboda (2008), a partir dessa faixa etária de três e quatro anos, o ambiente e as experiências musicais anteriores passam a influenciar diretamente no desempenho musical da criança, tanto presente como futuro.

As crianças de quatro anos de idade são capazes de participar de grupos rítmicos marchando, pulando e caminhando de acordo com o compasso e também de imitar com precisão padrões rítmicos simples, mesmo com poucas repetições (JEANDOT, 2001).

⁸ Arranjos *pot-pourri*: miscelânea de melodias conhecidas, até então não relacionadas entre si. (DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA, 1994).

As canções já conhecidas são também utilizadas para dar vida a novas histórias e estruturar seus pensamentos. Na faixa etária dos três e quatro anos, as crianças ainda não têm preocupação ou manifestam o desejo em organizar ou perpetuar suas próprias criações (BRITO, 2003). Para Brito (2003), as crianças desta idade já são capazes de realizar diálogos rítmicos, utilizando o corpo ou instrumentos de pequena percussão sem que imitem o que foi proposto pelos demais colegas ou educador.

Sobre o timbre, cabe ressaltar que, na faixa etária entre os três e cinco anos de idade, as crianças conseguem identificar os sons de seu ambiente cotidiano e de instrumentos musicais já vistos ou manipulados, percebendo diferenças e semelhanças entre eles. Também conseguem perceber o resultado sonoro das diferentes formas de manipular objetos e instrumentos musicais (Ibid.).

Assim como para o aprendizado de outros comportamentos, verifica-se que a repetição é essencial para consolidar os novos conhecimentos. Assim sendo, Sloboda (2008) afirma que, através da repetição, a criança estrutura seus conhecimentos sobre música: escalas, compassos, tonalidades, ritmo e compassos.

Tendo realizado este percurso de exploração e desenvolvimento de habilidades sensoriais e motoras, a criança busca atividades cada vez mais desafiadoras para si buscando ampliar suas capacidades musicais (BRITO, 2003).

Cada uma dessas fases precisa de estimulação, de maneira que cada habilidade seja desenvolvida plenamente. Estes estímulos podem ser oferecidos pela família, escola e por programas de educação musical ou musicoterapia.

2.4 MUSICOTERAPIA, COMUNICAÇÃO E ALTERAÇÕES DA LINGUAGEM

Ao buscar estudos que relacionem Música, Comunicação e Linguagem podem ser encontradas proximidades e processos colaborativos entre elas, tanto no que se refere a Neurociências como no que se refere a processos cognitivos.

Similaridades e diferenças entre as áreas citadas relacionam-se especialmente aos processos cognitivos, envolvendo o desempenho comunicacional, à aquisição da linguagem e ao desenvolvimento musical; aos processos neurofuncionais, incluindo a recepção dos sons; ao processamento de música e da linguagem; e, aos processos socioculturais envolvidos do desempenho das três atividades.

Outra similaridade entre música e linguagem é a forma como são aprendidas na primeira infância, pela imitação. Através da imitação a criança explora o universo ao seu

redor através da simulação de atividades cotidianas passando, assim, a identificar-se com os outros membros da família, o que lhe proporciona segurança e senso de pertencimento, despertando, também, o desejo de cada vez mais se assemelhar àqueles com quem convive.

Segundo Wichselbaum (2003), na música, a imitação expressa/carrega o caráter expressivo de uma obra, de um gesto, de uma intenção, tendo a capacidade de expressar uma impressão, um sentimento ou uma ubiquidade da experiência vivida. Nesse sentido, a música contém uma carga expressiva, onde gestos, caráter e movimentos podem ser percebidos e utilizados como forma de expressão e comunicação desde o início da vida.

A imitação e os processos de impregnação são citados também por Ilari (2003), que os associa às funções psico-sociais, comunicação e emoção.

Os precursores desenvolvimentais da música, desde o início da primeira infância, na fase pré-verbal e ao longo de toda ela, ocorrem sob a forma de comportamentos proto-musicais, os quais são exploratórios e cinesteticamente encadeados, intimamente ligados a interações controladas no tempo, como brincadeira de vocalização e a movimentos corporais e envolvidos na modulação e regulação de estados afetivos. (ILARI, 2005, p.4)

A fala dirigida aos bebês (maternalês) é apontada por Ilari (2005) e Andrade e Konkiewltz (2011) como detentora de muitas características musicais e consideram que a melodia (e não o conteúdo semântico das palavras) é a mensagem principal que os bebês captam.

A fala musical do maternalês demonstra ser essencial na regulação emocional, na formação de vínculos e na orientação da atenção, agindo como um sinal social que assiste ao aprendizado da criança, incluindo a facilitação da percepção dos sons da fala e conseqüentemente o desenvolvimento fonológico (ANDRADE; KONKIEWLTZ, 2011; ILARI, 2005).

Os mesmos autores confirmam que a criança pré-verbal está atenta e responde igualmente aos contornos melódicos da fala e do canto dirigido a ela. A música e a linguagem se dissociam apenas quando as crianças aprendem a diferenciar o canto da fala.

Considerando as semelhanças entre a construção da linguagem musical e da linguagem verbal, Bang (1991) aponta que a atividade musical favorece a aquisição da linguagem, da atenção e da percepção, da transferência de sons em movimentos e movimentos em sons, criando assim uma unidade perceptiva e expressiva.

Para Andrade e Konkiewltz (2011) todas as línguas possuem uma prosódia (aspectos rítmicos e melódicos da linguagem) tonal. Assim como a linguagem verbal, a música se

organiza em padrões intencionalmente estruturados de alturas (variação das frequências fundamentais dos tons complexos), durações e intensidades (metro e ritmo).

As sequências específicas de fonemas articulam-se para constituir a linguagem (fala), assim como em música notas e durações se articulam para constituir a trama musical. Essas, entre outras semelhanças nos princípios combinatórios de música e linguagem, levaram Andrade e Konkiewltz (2011) a afirmarem que o ritmo da língua de uma cultura se reflete no ritmo musical sendo a percepção rítmica responsável pelo estabelecimento da fronteira entre palavras e rimas e também pelo desenvolvimento de habilidades fonológicas.

Para Rousseau (1712-1778, apud ROCHA, 2011), fala e música teriam emergido juntamente e, aos poucos, se separado em formas verbais e formas musicais de comunicação. Essa diferenciação evolucionária é apontada também por Brown, que mostra que esse processo levou música e linguagem a interagirem em outros planos, o que proporcionou a criação de novas funções, como exemplo, a poesia e a canção. (BROWN, 2001 apud PEDERIVA; TUNES, 2010).

Ao discutir a similaridade destas proposições estruturais, Sloboda (2008) afirma que as similaridades entre música e linguagem verbal podem ser encontradas em diversos contextos, pois ambas são manifestações comuns a todos os seres humanos e expressões inatas de cognição e comunicação. O autor comenta que crianças têm uma pré-disposição natural para o aprendizado das regras da linguagem e da música através da exposição a exemplos. As suas capacidades perceptivas precedem as capacidades produtivas e elas são capazes de compreender a existência de construções formais antes mesmo de serem capazes de inventar outras, compostas pelos mesmos elementos.

A capacidade da música em proporcionar situações comunicativas é tida por Hammel e Hourigan (2011) como favorável tanto ao desenvolvimento da linguagem quanto à aquisição de habilidades musicais.

A partir do que foi descrito sobre as possibilidades de relações entre a música, linguagem e a comunicação pode-se pensar que a Musicoterapia é um espaço privilegiado para a comunicação, por ser, em essência, um espaço de relações. Relações entre pessoas, pessoas com suas músicas e, até mesmo, entre as músicas de diferentes pessoas. (COVRE; ZANINI, 2014).

Ribeiro (2009, p. 600) destaca que um dos principais objetivos da Musicoterapia é “promover mudanças desejáveis no comportamento humano e desenvolver habilidades de comunicação e expressão de ideias e sentimentos, para que as pessoas possam alcançar uma melhor qualidade de vida”.

Além da utilização para reestabelecer ou estimular os processos comunicacionais em Musicoterapia, a música pode fornecer:

meios de comunicação não-verbais ou pode servir de ponte para conectar canais de comunicação verbais e não-verbais. Quando utilizada como forma não verbal, ela pode substituir a necessidade de palavras e desse modo fornecer uma forma segura e aceitável de expressão de conflitos e sentimentos que seriam difíceis de expressar de outro modo. (BRUSCIA, 1987, apud BRUSCIA, 2000, p.71)

Considera-se que a música pode fornecer meios de comunicação não verbais acessando emoções, sentimentos e o indivíduo, atuando como ponte para conectar canais de comunicação verbais e não verbais.

Com relação à aplicação da música como elemento terapêutico voltado para a comunicação, Bang (1991) aponta que o fazer musical, ouvir e/ou tocar/cantar propicia o reestabelecimento da comunicação interpessoal.

Em Musicoterapia, a utilização do discurso musical, permite a comunicação com pessoas incomunicáveis, possibilitando a reabilitação destas por meio de técnicas e sons. As possibilidades criativas vistas no discurso musical, onde são experimentados e compartilhados músicas e elementos musicais, permitem à Musicoterapia o trabalho com pessoas não verbais ou com as que se comunicam muito bem verbalmente (CHAGAS; PEDRO, 2008).

Em Musicoterapia, a comunicação não é vista somente como um objetivo a ser alcançado durante o tratamento, mas também como uma forma de aplicar a utilização da música, visto que é através da comunicação musical entre musicoterapeuta e cliente que se dá o desenvolvimento do processo musicoterapêutico.

Devido às possibilidades comunicativas e expressivas da música e ao espaço comunicacional privilegiado do *setting* musicoterapêutico, muitos são os estudos de Musicoterapia que afirmam as possibilidades de interação e interfaces entre Música, Musicoterapia e Comunicação. Dentre eles, cita-se o trabalho de Benenzon, que em 1985, em seu livro Manual de Musicoterapia, já apresentava a Musicoterapia com o objetivo de abrir canais de comunicação e em sua teoria afirmava que através da comunicação não verbal é possível criar interações de muitos elementos perceptivos (BENENZON, 1985).

Gattino (2012), em pesquisa relacionando Musicoterapia improvisacional e Transtornos do Espectro Autista (TEA) destaca que a Musicoterapia improvisacional mostrou resultados significativos, especialmente na interação social e no humor.

Sobre as possibilidades de atuação da Musicoterapia como auxiliar na aquisição da linguagem, Schön (2008) aponta que a música é capaz de auxiliar na aquisição da linguagem

sob três formas. A primeira é pelo apelo emocional causado por melodias conhecidas e pela interação com os cuidadores, que aumentaria a atenção das crianças; a segunda, pelo fato de os contornos melódicos facilitarem a discriminação fonológica; e, a terceira forma, pela complexidade dos mecanismos musicais e linguísticos sendo usados em conjunto, que facilitariam o aprendizado.

As pesquisas de Anvari (2002), relacionando música e linguagem apontam que há relações próximas entre as habilidades musicais e a consciência fonológica em crianças e que estas favorecem o processo da leitura.

Assim, é possível afirmar que a Música, a Comunicação e a Linguagem podem estar juntas em favor da saúde, estando presentes nos processos musicoterapêuticos onde homem x música x homem relacionam-se e comunicam-se, buscando as expressões individuais e diálogos intra e interpessoais de forma espontânea e integradora.

Kokanj-Santana e Oliveira-Sakamoto (2009) citam como principais benefícios da Musicoterapia no desenvolvimento da linguagem: o contato visual, a iniciativa, a intenção comunicativa e a manutenção de diálogos; o compartilhamento de habilidades cognitivas como a memória, a atenção e o planejamento; todo o processo de audição desde a discriminação até o processamento; os processos de recepção e expressão da linguagem; e, a utilização da fala/voz, seus mecanismos de produção e suas intenções expressivas.

3. METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM

Este estudo, norteado pela abordagem quanti-qualitativa e pela metodologia estudo de múltiplos casos, teve como objetivo investigar as contribuições da Musicoterapia para o desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva de crianças de três a cinco anos de idade com alterações da linguagem, buscando observar e mensurar o alcance da prática musicoterapêutica, com um olhar ampliado para o fenômeno.

Para Freire (2010), a pesquisa quantitativa/qualitativa é capaz de cruzar os dados quantitativos (objetivos) com os qualitativos (subjetivos), de forma a aumentar as possibilidades de aproximação com o objeto de estudo e de garantir maior confiabilidade/imparcialidade na análise dos resultados.

Sobre a utilização dessa abordagem metodológica, Silva (1998) afirma que:

[...] a relação desejada entre o quantitativo com o qualitativo pode ser considerada complementar, ou seja, enquanto o quantitativo se ocupa de ordens de grandezas e as suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável. (p. 18)

A triangulação na análise dos dados proporcionada pela pesquisa quanti-qualitativa, favorece a compreensão holística do objeto de estudo, uma vez que o fenômeno será estudado com teoria, significado e estrutura fornecidos por esta triangulação de dados (TRITTER, 2011; YIN, 2005).

Segundo os mesmos autores, o estudo de caso, metodologia escolhida para a pesquisa de campo, é dependente do uso de métodos mistos, pois pressupõe a coleta de múltiplas fontes de dados, contribuindo para resultados equilibrados e válidos.

O estudo de caso é considerado, por Yin (2005) e Gil (2002), uma estratégia de pesquisa que busca contribuir para a compreensão de um fenômeno individual dentro de seu contexto, procurando entendê-lo de forma profunda e detalhada.

Sobre a utilização de vários casos dentro do mesmo objeto de pesquisa Yin (2005) aponta que para maior relevância em relação às evidências encontradas no estudo de caso, podem ser realizados vários estudos de casos relacionados, o que constitui um estudo de múltiplos casos.

Desta forma, orientada pela abordagem quanti-qualitativa, ao realizar um estudo de múltiplos casos buscou-se a compreensão de cada um dos participantes da pesquisa, observando sua história de vida, sua individualidade, os dados de suas avaliações e sua participação nas intervenções musicoterapêuticas, integrando os diferentes saberes a respeito dos mesmos para que se pudesse compreendê-los melhor.

3.2 LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Laboratório de Musicalização da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no município de São Carlos - SP, que foi escolhido em função de sua adequação em termos de espaço, por possuir os instrumentos e materiais lúdicos necessários para a realização da pesquisa e por ser o local de trabalho da musicoterapeuta pesquisadora.

O Departamento de Artes e Comunicação da UFSCar (DAC), responsável pelo referido laboratório, cedeu o espaço para a realização da pesquisa de campo, conforme *Termo de Anuência* (Anexo I, p. 128).

O Laboratório possui 50 (cinquenta) metros quadrados de área, piso de madeira, e dispõe de dois pianos, um acústico e um digital, quatro violões, cinco xilofones, instrumentos de percussão adequados ao uso infantil, com quantidade mínima de quatro unidades de cada instrumento e materiais lúdicos (brinquedos sonoros ou não, tecidos e fantoches).

FIGURA 1 – Lab. de Musicalização UFSCar - Lado 1



Fonte: Elaborado pela autora

FIGURA 2 – Lab. de Musicalização UFSCar - Lado 2



Fonte: Elaborado pela autora

FIGURA 3 – Lab. de Musicalização UFSCar Lado 3



Fonte: Elaborado pela autora

FIGURA 4 – Lab.de Musicalização UFSCar – Lado 4



Fonte: Elaborado pela autora

FIGURA 5- Materiais lúdicos



Fonte: Elaborado pela autora

FIGURA 6 - Instrumentos Musicais



Fonte: Elaborado pela autora

3.3 INSERÇÃO DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA

Para a seleção dos participantes da pesquisa foram realizadas visitas a fonoaudiólogos da cidade de São Carlos - SP e divulgação em jornais e rádios locais, visando à divulgação dos objetivos e da metodologia da pesquisa.

A faixa etária foi escolhida em função de que com três anos a criança já vivenciou o período de desenvolvimento máximo de instalação da comunicação - 0 a 18 meses (CHEVRIE-MULLER; NARBONA, 2005) e também transpôs o período onde a linguagem se desenvolve mais intensamente - 0 a 36 meses de idade.

A partir desta divulgação, doze responsáveis por crianças com alterações de linguagem procuraram a pesquisadora/autora do projeto, sendo que apenas cinco dessas crianças atendiam aos critérios iniciais de inclusão estabelecidos pelo estudo.

O primeiro contato com os responsáveis ocorreu anteriormente à avaliação inicial e teve como objetivo apresentar-lhes o plano de trabalho, a duração do estudo, o local dos atendimentos e esclarecer os aspectos éticos.

Nesse dia, o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo II, p.129) foi assinado pelos responsáveis após sua leitura em conjunto com a pesquisadora.

3.3.1 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes

Como critérios de inclusão foram considerados: ter entre três e cinco anos de idade cronológica; possuir diagnóstico de fonoaudiólogo que indique qual alteração ou distúrbio da linguagem a criança apresenta.

Foram considerados critérios de exclusão: a participação em outro programa ou atendimento de musicoterapia durante o período da intervenção; crianças que apresentarem quaisquer síndromes ou transtornos neurológicos ou mentais; o não comparecimento a duas sessões consecutivas ou três sessões no total.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo (CAAE 27612914.7.0000.5083) foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, sob o número 658.158 e pelo Comitê de Ética coparticipante da Universidade Federal de São Carlos, sob o número 716.604. Anteriormente foi submetido e aprovado pela Comissão de Pesquisa da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.

Todos os responsáveis pelos participantes receberam esclarecimentos sobre os objetivos e todas as etapas da pesquisa, incluindo métodos, técnicas de avaliação e intervenção musicoterapêutica. Após estes esclarecimentos, os responsáveis assinaram o *Termo de Consentimento Livre Esclarecido* e cada participante manifestou seu assentimento em participar através da pintura do *Termo de Assentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa* (Anexo III, p.132). Somente após assinatura dos termos é que se iniciou a pesquisa. Estes documentos garantiram ao pesquisador a possibilidade de utilizar gravações (áudio e vídeo) e os registros escritos para análise dos dados e sua divulgação em estudos e eventos científicos, assim como garantiram aos sujeitos, o respeito e sigilo no trato de suas informações.

Foi garantido aos responsáveis pelos participantes o direito de retirar o consentimento de participação na pesquisa a qualquer tempo, sem que houvesse qualquer ônus a sua pessoa. A privacidade e a confidencialidade dos participantes da pesquisa foram garantidas pela

utilização de nomes fictícios e tratamento das imagens dos mesmos, ocultando suas faces. Também foi garantida, aos responsáveis pelos participantes da pesquisa, a liberdade para solicitar informações sobre a pesquisa e seu andamento a qualquer tempo.

3.5 ATENDIMENTOS MUSICOTERAPÊUTICOS

Os atendimentos (intervenções musicoterapêuticas) foram realizados em um período de cinco meses, incluindo as etapas de avaliação inicial e final, bem como uma devolutiva para os responsáveis. A frequência dos atendimentos foi semanal, em dias e horários estabelecidos de acordo com a disponibilidade da instituição concedente do espaço para a realização da pesquisa e dos responsáveis pelos participantes (no primeiro contato com os mesmos).

Todas as intervenções tiveram duração entre 40 e 50 minutos e foram realizadas coletivamente, em grupo de três participantes, na etapa de intervenções musicoterapêuticas e, individualmente, nas etapas referentes às avaliações.

Durante os encontros foram utilizadas as experiências musicais¹ de re-criação musical e improvisação musical. Estas experiências foram escolhidas em virtude da faixa etária dos participantes da pesquisa e por se acreditar que, por meio de sua utilização, pudessem ser alcançados os objetivos estabelecidos para o trabalho musicoterapêutico.

Na recriação musical o cliente executa instrumental ou vocalmente músicas já estruturadas e/ou participa de brincadeiras e jogos musicais interpretando e transformando essas músicas a cada nova execução (BRUSCIA, 2000). A necessidade de estrutura para se desenvolver e também as possibilidades de expressão de ideias e sentimentos são tidas pelo mesmo autor como indicações para a utilização da recriação e, através desta, podem ser trabalhadas as habilidades sensório-motoras, a atenção e as habilidades de interpretação e comunicação de ideias e sentimentos.

Durante as experiências de improvisação musical o cliente utiliza a voz, o corpo e/ou instrumentos musicais para produzir ritmos, melodias ou canções de improviso, tendo o suporte do musicoterapeuta para fazê-lo (BRUSCIA, 2000). O autor aponta a improvisação como técnica adequada ao trabalho com crianças com alteração de desenvolvimento e transtornos de comunicação, pois através desta técnica podem ser trabalhadas a comunicação

¹ Bruscia (2000) aponta a re-criação, a improvisação, a composição e a audição musical como os quatro tipos principais de experiências musicais utilizadas em Musicoterapia.

não verbal, o suporte à auto expressão, as possibilidades de exploração da relação pessoal e com o outro, e o desenvolvimento de habilidades perceptivas, cognitivas e criativas.

Durante toda a pesquisa, a musicoterapeuta/autora contou com a supervisão e a orientação da Prof^a Dra. Cláudia Regina de Oliveira Zanini, que auxiliou quanto à condução em todas as fases do presente estudo.

Os atendimentos musicoterapêuticos seguiram uma estrutura pré-estabelecida que previa três momentos: de acolhimento brinquedo livre (*free play*²) e canção inicial; desenvolvimento, realizado através de atividades estruturadas e semi-estruturadas utilizando as técnicas de re-criação e improvisação musical; e, encerrando com uma canção de relaxamento e uma canção final.

O acolhimento (abertura ou aquecimento) é um momento de curta duração que acontece no início da sessão, buscando integrar os participantes e minimizando possíveis medos ou inibições (LEAL, 1997; LEINIG, 2009).

O desenvolvimento, principal etapa de cada atendimento, refere-se ao período de tempo onde são trabalhados os objetivos centrais, através das propostas musicoterapêuticas (LEAL, 1997).

Quanto ao encerramento, constitui-se de uma ou mais atividades que propiciem ao grupo uma tranquilidade e sensação de bem estar, que possa se estender para além da sessão (LEAL, 1997; LEINIG, 2009).

3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A musicoterapeuta pesquisadora foi responsável por todas as etapas do processo de coleta de dados, tanto qualitativos quanto quantitativos. Como instrumentos de coleta de dados qualitativos da pesquisa foram utilizados a entrevista inicial, a ficha musicoterapêutica (Anexo IV), os relatórios das intervenções musicoterapêuticas e os registros de áudio e vídeo, bem como suas transcrições.

Como instrumento de coleta de dados quantitativos foi utilizada a avaliação IMTAP - *Individualized Music Therapy Assessment Profile* (BAXTER, et al, 2007)³, - com relação aos

² O brinquedo livre (*free play*) é um momento que antecede o atendimento onde a criança tem a sua disposição brinquedos sonoros ou não para que possa explorar enquanto aguarda. Os brinquedos são recolhidos com o auxílio das crianças antes do início do atendimento. (FERES, 1998)

³ No ano de 2012, Silva realizou a tradução para o português brasileiro e validação da avaliação IMTAP no Brasil, sendo esta a versão utilizada nesta pesquisa.

seguintes itens: subdomínio fundamentos do domínio musicalidade (Anexo V), domínio comunicação receptiva (Anexo VI) e domínio comunicação expressiva (Anexo VII).

3.6.1 Entrevista inicial/ficha musicoterapêutica e entrevista final

As entrevistas iniciais foram realizadas com os pais, responsáveis pelos participantes, com o objetivo de obter informações sobre a criança com relação a aspectos sociais e clínicos gerais, assim como conhecer as expectativas em relação ao trabalho musicoterapêutico. Este encontro com os pais foi conduzido de forma livre, abordando os temas principais (histórico do desenvolvimento da criança e aspectos ligados à comunicação e à linguagem) e permitindo que eles trouxessem os fatos que consideravam mais relevantes, de acordo com a necessidade de relatá-los.

Ainda neste momento inicial do trabalho, foram colhidos dados a respeito do histórico sonoro-musical dos participantes, conforme a ficha musicoterapêutica (Anexo IV), salientando aspectos relacionados à comunicação, à linguagem e à musicalidade.

Os pais foram convidados para a entrevista final uma semana após a realização da avaliação final com as crianças. A entrevista final foi realizada de forma aberta, para que eles se sentissem à vontade para relatar os aspectos que considerassem relevantes em relação ao processo musicoterapêutico e ao desenvolvimento ou comportamento dos filhos durante todo o período de intervenções musicoterapêuticas.

3.6.2 Avaliações pré e pós-intervenções - IMTAP

A avaliação IMTAP foi desenvolvida ao longo de cinco anos, por um grupo de seis musicoterapeutas, frente às necessidades identificadas em suas clínicas quanto a ter um protocolo de avaliação minucioso, que abordasse as especificidades de domínios não musicais em um ambiente musical. (BAXTER et al, 2007).

Além disso, a equipe formada por Baxter et al (Op. Cit.) tinha como objetivo construir um perfil completo do indivíduo e, a partir deste perfil, identificar em quais aspectos a Musicoterapia poderia atuar de forma mais efetiva e qual seria a melhor área para iniciar o trabalho musicoterapêutico.

A avaliação é constituída por domínios, que são as grandes áreas abrangidas pelo instrumento e que organiza os dados referentes àquela área. Cada um dos domínios é constituído por um subdomínio chamado fundamentos, que contém as habilidades principais daquele domínio e de outros subdomínios, que contemplam as subáreas do domínio.

A avaliação IMTAP é constituída por 374 habilidades em dez domínios separados. Trata-se de:

[...] um instrumento de avaliação em musicoterapia utilizado para mensurar dez diferentes grupos de comportamentos distintos: musicalidade, comunicação expressiva, comunicação receptiva/percepção auditiva, interação social, motricidade ampla, motricidade fina, motricidade oral, cognição, habilidade emocional e habilidade sensorial (BAXTER et al, 2007 apud SILVA, 2012, p.14).

Para esta pesquisa foram utilizados os domínios *Musicalidade*, em seu subdomínio fundamentos e os domínios *Comunicação Receptiva* e *Comunicação Expressiva* da Escala IMTAP. Esses foram determinados em função de apresentarem maior relevância em relação aos objetivos deste estudo.

No domínio *Musicalidade* são examinadas as respostas inatas a estímulos musicais variados bem como a forma e o desejo de se engajar nas atividades musicais. No subdomínio *fundamentos* são observados o interesse, as reações e o entusiasmo em participar das propostas musicais. Esse domínio é considerado pelos autores da escala como essencial quando da aplicação da IMTAP (BAXTER et al, 2007).

Habilidades de comunicação receptiva são avaliadas no domínio *comunicação receptiva*, através da análise da consciência, percepção, discriminação e resposta a estímulos auditivos e da linguagem do ambiente. Os subdomínios do domínio comunicação receptiva observam as capacidades perceptivas em relação a: mudanças musicais, canto, ritmo e compreensão verbal (BAXTER et al, Op. Cit).

Os mesmos autores definem que o domínio *comunicação expressiva* avalia as habilidades verbais e não verbais de comunicação demonstradas no espaço musicoterapêutico. Seus subdomínios observam como o cliente utiliza vocalizações, verbalizações, gestos e expressões para comunicar-se.

A escolha de tal instrumento de coleta de dados deveu-se ao fato deste ser um instrumento de avaliação desenvolvido por musicoterapeutas, para auxiliar em sua atuação profissional e identificar o desenvolvimento dos pacientes que vivenciam os processos musicoterapêuticos. Assim, por ser um instrumento próprio da Musicoterapia e que contempla possibilidades de avaliação dentro dos objetos desse estudo, optou-se por utilizá-lo.

A coleta de dados para a avaliação IMTAP foi realizada em duas etapas. A primeira delas, aqui denominada Avaliação Inicial, foi realizada uma semana antes do início das intervenções. Os participantes compareceram individualmente em horários pré-agendados, de forma que não se encontrassem ou presenciassem a avaliação dos demais participantes.

A segunda etapa, denominada Avaliação Final, foi realizada uma semana após o término do período de intervenções e, da mesma forma, os participantes compareceram individualmente em horários pré-agendados e não se encontraram.

Todos os procedimentos para a aplicação da IMTAP foram conduzidos de acordo com as orientações que constam no manual da referida avaliação, como consta em sua publicação. (BAXTER et al, 2007). Dentre as orientações constam: a manutenção do mesmo local de atendimentos para as avaliações, a realização de um protocolo de atendimentos que prevesse atividades que contemplassem todos os itens da escala a serem avaliados, a retirada do local de atendimentos de quaisquer materiais que possam desviar a atenção do cliente durante a avaliação, o registro em vídeo para aumentar a confiabilidade da coleta dos dados e a necessidade de ligar os aparelhos de filmagem antes da entrada do cliente na sala.

Durante as avaliações foram realizadas atividades segundo o protocolo que consta no Apêndice I, com duração média de 40 minutos para cada criança. As avaliações foram feitas individualmente, sem a presença dos pais na sala. Todos os atendimentos foram gravados em vídeo para análise posterior.

A partir dos dados coletados nas Avaliações Inicial e Final, o desempenho das crianças foi transposto para a Escala IMTAP nos domínios musicalidade, apenas fundamentos (anexo V); domínio comunicação receptiva (anexo VI) e domínio comunicação expressiva (anexo VII), como citado anteriormente.

Para atribuir as pontuações na avaliação IMTAP, considera-se o seguinte esquema de pontuações: N(nunca) para quando em nenhum momento aquele comportamento foi apresentado; R (raramente) para quando o comportamento foi apresentado em até 50% das tarefas propostas; I (inconsistente) para quando o comportamento foi apresentado em entre 51 e 79 % das tarefas propostas e C (consistente) para quando o comportamento foi apresentado em entre 80 e 100 % das tarefas propostas.

Após atribuir notas para cada um dos itens da avaliação, os dados foram lançados nas tabelas referentes a cada item que, de acordo com sua dificuldade de realização ou complexidade recebeu notas nos valores de 0 a 7. Realizada esta etapa os valores foram somados dentro de seu subdomínio e estabeleceu-se a porcentagem de realizações dentro de um máximo possível pré-determinado. Para finalizar a avaliação, todos os escores do subdomínio são somados e tem-se a porcentagem total do domínio, sempre considerando um valor máximo possível pré-determinado.

3.6.3 Transcrições de áudio e vídeo

Ao longo das intervenções musicoterapêuticas foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, os registros feitos por meio de filmagens, as gravações de áudio, as transcrições destes e os relatórios descritivos das intervenções, todos objetivando acompanhar o desenvolvimento dos participantes e aperfeiçoar a análise dos resultados.

As filmagens foram realizadas por meio de equipamento posicionado de maneira estática em suporte próprio, de forma que pudesse focalizar a maior parte da sala, sem que fossem necessárias mudanças em seu posicionamento durante o atendimento. Da mesma forma, um segundo equipamento foi posicionado no extremo oposto da filmadora, para registrar os atendimentos em áudio.

Após cada atendimento os arquivos foram consultados para a realização da transcrição dos atendimentos, incluindo a sequência de atividades, o repertório, o material sonoro-musical e os diálogos existentes.

3.6.4 Relato das sessões

Ao final de cada sessão, a musicoterapeuta pesquisadora realizava um relato sobre os eventos ocorridos durante o atendimento sob o seu próprio ponto de vista, incluindo neste as suas percepções sobre cada participante, sobre a forma como se envolveram nas atividades, assim como anotações essenciais para a compreensão do processo musicoterapêutico como um todo e sobre os pontos a serem trabalhados em sessões posteriores.

3.6.5 Avaliação de um fonoaudiólogo externo

Para melhor compreensão do desenvolvimento da linguagem das crianças ao longo do processo musicoterapêutico, uma fonoaudióloga foi convidada para dar seu parecer sobre os aspectos da linguagem dos participantes, considerando o início e o final do período de intervenções.

A profissional avaliou os vídeos realizados durante as Avaliações Inicial e Final, que foram feitas pré e pós intervenções musicoterapêuticas. Ela recebeu os vídeos sem identificação da data de realização, ou seja, avaliou os dois momentos de cada participante, sem saber qual havia sido, inicial ou final. Buscou-se com isto, evitar qualquer julgamento *a priori*.

Os seguintes componentes avaliativos da linguagem foram citados pela profissional em seu relatório: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. No

entanto, devido às limitações das gravações de vídeo, foram avaliados os seguintes aspectos: pragmático, sintático e semântico da linguagem oral.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados quantitativos foi realizada comparando-se as pontuações individuais (escores) obtidas nas Avaliações Inicial e Final, realizadas pré e pós período de intervenções musicoterapêuticas, através da aplicação da escala de avaliação IMTAP, nos domínios *musicalidade*, *comunicação expressiva* e *comunicação receptiva*.

Quanto aos dados qualitativos, foram analisadas as interações dos participantes com a música, os demais participantes e a musicoterapeuta pesquisadora, nas intervenções musicoterapêuticas propostas; os dados coletados nas entrevistas iniciais e finais; e, o parecer fonoaudiológico, realizado pela profissional convidada.

Após o levantamento e a análise de todos os dados, os mesmos foram discutidos frente à revisão de literatura nas áreas de Musicoterapia, Comunicação e Linguagem.

4 MUSICOTERAPIA, ALTERAÇÕES DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO - UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS

Tendo em vista que a presente pesquisa foi realizada como um estudo de casos múltiplos, apresenta-se neste capítulo, inicialmente, cada caso a ser estudado, com seus respectivos dados acerca da entrevista inicial, histórico sonoro-musical e avaliação inicial (IMTAP). Em seguida, apresenta-se o processo de intervenções musicoterapêuticas vivenciado em grupo, com descrições e considerações da musicoterapeuta/pesquisadora sobre cada intervenção e, logo após, a análise musicoterapêutica do processo de intervenções. Depois, são apresentadas as análises de cada criança/caso no decorrer do processo musicoterapêutico, bem como os dados da avaliação final (IMTAP) e seu comparativo com os escores da avaliação inicial, os relatos das entrevistas finais (devolutivas) com os pais, os principais elementos trazidos pela avaliação da fonoaudióloga externa e a análise do processo realizado por cada uma das crianças ao longo deste estudo. Para finalizar o capítulo, apresenta-se a discussão de dados, tendo como base todos os dados coletados em confronto com a revisão de literatura realizada.

Após serem avaliados os critérios de inclusão e exclusão, assim como a disponibilidade de horário dos responsáveis pelas crianças pré-selecionadas em trazê-los aos atendimentos, foram excluídas duas crianças, uma por impossibilidade dos responsáveis em trazer a criança no horário estabelecido para o atendimento e outra por dificuldades de transporte até o local dos atendimentos. Assim, três crianças foram incluídas para as intervenções musicoterapêuticas que aconteceram de forma grupal, uma vez por semana, atendimentos com quarenta e cinco minutos de duração.

4.1 ENTREVISTA INICIAL, HISTÓRICO SONORO/MUSICAL, AVALIAÇÃO INICIAL

As entrevistas iniciais e o preenchimento das fichas musicoterapêuticas foram realizados individualmente com os responsáveis por cada uma das crianças em horários pré-agendados. A avaliação inicial com cada participante foi realizada uma semana após a entrevista com os responsáveis, marcada com uma semana de antecedência. Teve duração aproximada de uma hora.

Durante as entrevistas, os pais puderam falar sobre o histórico familiar, a saúde das crianças e a organização da família, apontando características positivas das crianças e também relatando suas preocupações a respeito dos filhos.

Aspectos relacionados a comunicação, a linguagem e a musicalidade também foram abordados durante a entrevista com os pais. Foi dada atenção especial aos aspectos relacionados à comunicação e à linguagem, e sobre sentimentos, emoções e comportamentos associados as dificuldades de comunicação e/ou linguagem das crianças.

O histórico musical dos participantes também foi abordado na entrevista e todos os pais relataram a convivência das crianças com parentes ou amigos próximos que executam instrumentos musicais. O gosto pela música também foi citado por todos.

Com relação às expectativas para os atendimentos de Musicoterapia, os pais disseram pouco conhecer sobre o trabalho musicoterapêutico e declararam que esperavam, como benefícios aos filhos, melhoras relacionadas ao desenvolvimento da linguagem e também da capacidade de expressão pessoal, do relacionamento interpessoal, do trabalho com as emoções e de tranquilizar os filhos.

As avaliações iniciais foram realizadas individualmente em dias e horários pré-agendados com duração média de 40 minutos para cada criança. As crianças participaram da avaliação sem a presença dos pais e suas participações e escores ocorrem como segue.

4.1.1 Heitor ¹

Heitor iniciou os atendimentos com 44 meses (3 anos e 8 meses de idade cronológica), quando iniciou os atendimentos. O diagnóstico fonoaudiológico é de alteração no desenvolvimento da linguagem, sendo que outras alterações estão sendo investigadas pelo fonoaudiólogo que o acompanha.

A família procurou a musicoterapia por ter notado que a dificuldade na fala do filho não tem melhorado em função da idade e por ter sido orientada pela escola a procurar ajuda.

A entrevista inicial e o preenchimento da ficha musicoterapêutica foram realizados pelos pais de Heitor.

Durante a entrevista, ambos os pais, disseram que a gravidez foi normal apesar de terem se preocupado porque já tinham uma filha ainda pequena. Desde a gestação o desenvolvimento do menino é típico, tendo nascido a termo e sem intercorrências. Relatam ainda que sua saúde é perfeita e não havendo queixas com relação ao seu desenvolvimento global.

¹ Todos os nomes dos participantes da pesquisa apresentados são fictícios, visando proteger as identidades dos mesmos, de acordo com o que consta nos documentos protocolados no Comitê de Ética.

Quando veio para a conversa inicial a mãe disse que o pai tem predileção pela filha mais velha, o que segundo ela é sentido pelo filho. A mãe disse ainda que o momento em que engravidou foi turbulento e que o marido sempre foi bastante nervoso, relatando também brigas/discussões no decorrer de sua gravidez.

A alteração de linguagem foi notada por uma vizinha há cerca de um ano, quando o menino tinha dois anos, mas os pais a princípio, acreditaram ser fase do desenvolvimento. No entanto, no ano de 2014, a escola chamou a atenção dos pais para a linguagem de Heitor e solicitou que o encaminhassem ao fonoaudiólogo.

Apesar das queixas sobre a linguagem, a inquietação maior relatada pelos pais é com relação ao comportamento do menino. Disseram que o filho tem dificuldades para obedecer ordens e aceitar limites, que enfrenta a autoridade. Disseram ainda que na escola foi trocado de turma algumas vezes, pois, além dos comportamentos citados anteriormente, é também disperso e algumas vezes agressivo se contrariado.

Diante de tais comportamentos, os pais levaram o filho para análise psicológica, sendo o menino dispensado dos atendimentos porque os profissionais entenderam que ele não necessitava de atendimentos no momento.

Os pais ainda disseram que existiu e ainda existe negligência da família e da escola com relação ao estabelecimento e respeito de regras e limites.

Heitor frequenta a escola desde os três meses de vida e gosta de ir à escola, mesmo tendo apenas um amigo no contexto escolar. A dificuldade em fazer amigos também é observada em outros contextos sociais.

Com relação à música os pais disseram que gostam muito de música sendo as preferidas de estilo sertanejo, pagode e moda de viola. Comentaram que o filho demonstra gostar deste repertório e também de músicas infantis, especialmente as dos desenhos animados.

Quanto aos instrumentos musicais disseram que o violão, tocado por um vizinho, e a flauta, vista em um desenho animado, são seus prediletos chegando o menino a usar objetos da casa para simular a execução destes instrumentos.

Como expectativa para o trabalho da musicoterapia, os pais esperam que Heitor possa desenvolver melhor sua linguagem e ampliar a capacidade de relacionamento com os outros. O controle do nervosismo e da ansiedade também foram citados como importantes.

Heitor compareceu para a avaliação inicial que teve duração de 32:10 minutos e realizada de acordo com protocolo de avaliação (Apêndice I).

Durante a avaliação ele apresentou facilidade em se relacionar com a musicoterapeuta e também de compreender o que lhe foi dito. Todos os movimentos realizados pela musicoterapeuta, especialmente quando esta cantava ou tocava algum instrumento, eram observados com muita atenção por Heitor.

Demonstrou prazer, especialmente na execução instrumental. Quando sorria, gargalhava e aplaudia e/ou elogiava seu próprio desempenho e/ou o da musicoterapeuta nas atividades realizadas.

Cantou alguns trechos das canções ‘A galinha pintadinha’² e ‘O sapo não lava o pé’, sendo capaz também de imitar todos os animais apresentados na canção ‘Vozes de animais’.

Quando da execução instrumental, piano, violão, tambor, apresentou o padrão rítmico (H1) recorrente em sua produção, sendo executado geralmente alternando as mãos.

Algumas vezes, durante o atendimento, demonstrou ansiedade, manifestada em respiração ofegante e na apresentação de jargão³ [Ru, Ru], o que era acompanhado ou seguido de falas roteirizadas⁴. O ‘não’ foi sua primeira resposta para todas as sugestões da musicoterapeuta mesmo quando eram aceitas por ele.

Apresentou em alguns momentos agitação e dificuldade de se concentrar em um único elemento ou atividade, o que dificultou ou mesmo impossibilitou a realização de algumas atividades.

Nesta avaliação foram colhidos os dados para avaliação IMTAP onde Heitor obteve os seguintes escores:

TABELA 1: Escores avaliação inicial (IMTAP) Heitor.

Domínio Musicalidade	78%
Subdomínio Fundamentos	78%
Domínio Comunicação Receptiva/ Percepção auditiva	38%
Subdomínio Fundamentos	88%
Subdomínio Seguindo Instruções	64%
Subdomínio mudanças musicais	23%
Subdomínio Cantando/vocalizando	27%
Subdomínio Ritmo	33%

² Transcrição musical de parte das canções ANEXO VIII.

³ Jargão produção verbal sem uma identificação precisa, ou seja, um discurso sem mensagem (BAXTER et al, 2007)

⁴ Falas roteirizadas: existe a reprodução da palavra ou som que acabou de ser ouvido. (BAXTER et al, 2007)

Continuação TABELA 1: Escores avaliação inicial (IMTAP) Heitor

Domínio Comunicação Expressiva	58%
Subdomínio Fundamentos	53%
Subdomínio Comunicação Não-Verbal	N/A
Subdomínio Vocalizações	76%
Subdomínio Vocalizações espontâneas	N/A
Subdomínio Verbalizações	64%
Subdomínio Comunicação relacional	52%
Subdomínio Idiossincrasias vocais	68%

Os dados coletados durante a avaliação inicial, os escores da escala IMTAP e os dados colhidos na entrevista inicial com os pais possibilitaram o estabelecimento de objetivos para o trabalho com Heitor, sendo eles:

Da comunicação receptiva: ampliar a possibilidade de escuta; ampliar o tempo de escuta; ampliar as possibilidades de emissão e exploração de alturas; trabalhar o direcionamento da atenção; sensibilizar para as nuances musicais.

Da comunicação expressiva: explorar o aparelho fonador; ampliar a expressividade vocal; trabalhar com ritmo musical e da fala; trabalhar a prosódia; ampliar a expressividade pessoal; ampliar o vocabulário; diminuir as idiossincrasias vocais.

Musicalidade: ampliar as possibilidades de expressão pessoal através da voz e da execução de instrumentos; trabalhar a percepção e execução de motivos musicais; ampliar a coordenação e percepção rítmica.

Outros: observar comportamentos e expressões relacionadas à ansiedade, raiva, a auto estima, frustração e atenção.

4.1.2 Isabela

Isabela iniciou os atendimentos com 56 meses (4 anos e 8 meses de idade cronológica), tendo recebido diagnóstico fonoaudiológico de desvio fonológico⁵ com trocas nos fonemas /k/, /g/, /s/, /z/ e omissões de /r/.

⁵ O desvio fonológico é “caracterizado por dificuldades na organização mental dos sons da língua, no estabelecimento do sistema fonológico, bem como na adequação do *input* recebido”. (KAMINSKI; MOTA; CIELO, 2011, p. 813)

Como contado pela mãe durante a entrevista inicial e preenchimento da ficha musicoterapêutica, a gravidez de Isabela foi desejada e planejada, apesar de ter ocorrido num momento de transição da família, com mudanças de trabalho e cidade.

A mãe descreveu a menina como sendo uma criança saudável, espontânea e feliz que se relaciona bem com as pessoas, tem facilidade de diálogo e participa ativamente das atividades escolares.

Na primeira infância chorava bastante, sendo difícil acalmá-la, o que ocorre até hoje com choros e ‘choringos’ de longa duração. Relata que a sensibilidade aguçada da menina a faz chorar até com lembranças de fatos dolorosos.

Com relação à linguagem, disse que a menina começou a dizer as primeiras palavras pouco depois do primeiro aniversário e foi sua irmã mais velha, que fazia tratamento fonoaudiológico, que percebeu a alteração e avisou a mãe quando Isabela tinha três anos e meio. O processo de atendimento com o fonoaudiólogo iniciou-se juntamente com este estudo.

Conforme relato da mãe a partir do momento em que percebeu sua alteração de linguagem, a criança passou a evitar determinadas palavras e parou de cantar, sendo que quando outras pessoas cantam, especialmente a irmã mais velha, ela se irrita e pede para que a pessoa pare.

Quanto ao histórico musical, desde a gestação a menina é rodeada por muitos estímulos musicais, uma vez que os pais gostam muito de música e já estudaram diferentes instrumentos (teclado, violão, gaita e flauta doce) e, por causa da irmã mais velha, desde a gestação Isabela esteve exposta a músicas infantis tocadas ou como parte de programas infantis, sendo essas apontadas pela mãe como as prediletas de Isabela.

Destaca ainda que quando era bebê a mãe buscava acalmá-la com chiados ao ouvido e embalando-a. Além disso, cantava uma canção composta pela mãe (II - APÊNDICE II)⁶.

Além dos chiados e da canção dentre os comportamentos que preserva desde bebê, o gosto pelo contato com a mãe, contato com mãos e a utilização do canto da mãe para se acalmar se preservaram, sendo que a menina pede para a mãe cantar canções da novela de TV - *Carrossel* quando ela estiver chorando.

A mãe afirma que a menina conhece os diferentes instrumentos musicais e demonstra desejo de aprender instrumentos musicais como bateria, violão e piano, mas que o maior desejo manifestado por ela é de ser cantora.

⁶ As canções do repertório familiar e composições realizadas durante os atendimentos constam no Apêndice II.

Dentre as expectativas da mãe para os atendimentos de musicoterapia estão o desejo que os estímulos musicais tragam uma nova forma de acalmar a filha, e que a música auxilie no processo de desenvolvimento da linguagem.

A avaliação inicial de Isabela foi realizada uma semana após a entrevista inicial com a mãe, seguindo o protocolo de avaliação e teve duração de 35:10 minutos.

Isabela entrou para a sala de atendimentos em silêncio, acompanhando as primeiras canções com palmas e movimentos corporais, demonstrando habilidade de respeito dos elementos rítmicos, no acompanhamento de canções, imitação de motivos e no respeito à métrica para acompanhar as canções.

Explorou os instrumentos de percussão priorizando os tambores que foram executados com baquetas, com clavas e com as mãos. Interessou-se ainda pelas lixas, apito, reco reco e pelo piano.

Quando da exploração dos instrumentos, a menina reportou-se a tensões duas vezes ao longo do atendimento, criando história e fazendo imitações vocais, instrumentais e corporais.

Como canções propôs ‘Super heróis’ (Mutinho e Toquinho) e uma música que falasse de vaca, mas não cantou nem as canções escolhidas por ela e nem as canções propostas pela musicoterapeuta, realizando apenas acompanhamento instrumental para as canções. Algumas vezes durante o atendimento, Isabela disse querer músicas que não ‘falassem’, músicas que não tivessem canto, letra.

Apenas na última canção do atendimento, ‘Pedalinho’, Isabela disse querer cantar e fez uma paródia para a canção (I2).

Durante a avaliação inicial Isabela demonstrou facilidade de relacionamento com a musicoterapeuta, curiosidade em relação ao espaço e ao que seria realizado, engajamento em atividades lúdicas e facilidade de expressar aspectos imaginativos.

Neste primeiro momento, foi possível observar uma fala nasalizada e infantilizada, em relação à sua idade cronológica; as alterações de linguagem diagnosticadas pelo fonoaudiólogo também puderam ser observadas. Isabela demonstrou também resistência em realizar as atividades propostas que envolviam o canto ou sons vocais, preferindo tocar os instrumentos sem cantar.

Evidenciou-se uma grande capacidade de integração com a música, demonstrada na facilidade de manusear e apropriar-se dos instrumentos musicais sendo capaz de reconhecê-los, tanto por nomeá-los adequadamente quanto pela forma de executá-los. A naturalidade da execução dos diferentes ritmos musicais oferecidos e a destreza da execução também se destacam.

Nessa avaliação, foram colhidos os dados para avaliação IMTAP, onde Isabela obteve os escores apresentados a seguir:

TABELA 2: Escores avaliação inicial (IMTAP) Isabela

Domínio Musicalidade	80%
Subdomínio Fundamentos	80%
Domínio Comunicação Receptiva/ Percepção auditiva	46%
Subdomínio Fundamentos	94%
Subdomínio Seguindo Instruções	91%
Subdomínio mudanças musicais	27%
Subdomínio Cantando/vocalizando	20%
Subdomínio Ritmo	100%
Domínio Comunicação Expressiva	89%
Subdomínio Fundamentos	89%
Subdomínio Comunicação Não-Verbal	N/A
Subdomínio Vocalizações	94%
Subdomínio Vocalizações espontâneas	N/A
Subdomínio Verbalizações	93%
Subdomínio Comunicação relacional	96%
Subdomínio Idiosincrasias vocais	95%

Os dados coletados durante a avaliação inicial, os escores da escala IMTAP e os dados colhidos na entrevista inicial com os pais, possibilitaram o estabelecimento de objetivos para o trabalho com Isabela, sendo eles:

Da comunicação receptiva: ampliar a possibilidade de escuta musical; ampliar as possibilidades de emissão e exploração de alturas; explorar o aparelho fonador; estimular a imitação e os diálogos sonoros especialmente os vocais.

Da comunicação expressiva: ampliar a expressividade vocal; ampliar as vocalizações em quantidade e variedade; ampliar a expressividade pessoal; possibilitar o exercício da linguagem oral pelo canto.

Musicalidade: ampliar as possibilidades de expressão pessoal através da voz e da execução de instrumentos; trabalhar a percepção e execução de motivos musicais; trabalhar a execução em conjunto instrumental e vocal.

Outros: trabalhar o enfrentamento da frustração; observar comportamentos relacionados à autoestima.

4.1.3 Paulo

Paulo iniciou os atendimentos com 49 meses (4 anos e 1 mês de idade cronológica), possuindo diagnóstico fonoaudiológico de disfluência⁷ e trocas do fonema /r/ e omissões de /r/ e /l/.

A entrevista inicial e o preenchimento da ficha musicoterapêutica foram realizados com a mãe de Paulo, que relatou que a gravidez foi muito desejada por ela e aceita pelo pai.

Seu desenvolvimento tem sido típico até o momento, exceto pela linguagem. Iniciou a fala por volta dos dezoito meses e tem tido desenvolvimento considerado pela mãe como lento, em relação à fala. Ela aponta que Paulo preferia a utilização de gestos, apontar, choro e gritos, em detrimento da linguagem verbal. Disse ainda que a dificuldade de linguagem foi percebida por ela em função das trocas consonantais e da gagueira apresentada pelo filho.

Começou o atendimento com a fonoaudióloga, fez algumas sessões, mas a mãe preferiu esperar um pouco mais para realizar o tratamento com este profissional, por acreditar que as dificuldades do menino eram relacionadas a aspectos emocionais ou à idade.

Como características da criança, a mãe relata que o filho é carinhoso, inteligente, agitado e muito nervoso, características esta que apresenta desde bebê. Além disso, a mãe relata que o menino não costuma falar sobre seus sentimentos ou desejos.

Dentre suas brincadeiras favoritas estão: pular em brinquedos, sofá e cama; brincar com jogos de celular quando tem personagens que pulam; e, assistir desenhos da TV (Peppa, Meu Amigãozinho, Ben 10). Afirma que o menino possui dificuldades de relacionamento com crianças da mesma idade e que seu melhor amigo tem nove anos de idade.

Os pais se separaram quando Paulo tinha um ano de idade, mas nunca houve brigas e discussões na frente da criança. O pai tem um segundo filho e, a partir da chegada deste filho e de um primo há cerca de um ano e meio, Paulo voltou a chupar chupeta e mamar na mamadeira, além de voltar a usar fraldas no momento de fazer suas necessidades.

Com relação aos dados sonoro-musicais, durante a gestação ela cantava e colocava um macaquinho com ‘Nana nenê’ (domínio público) e uma canção própria com o nome dele (P1).

⁷ A disfluência pode ser causada por fatores fisiológicos, genéticos ou ambientais, manifestando-se pela repetição de palavras inteiras, de sentenças e/ou de sintagmas, revisões de palavras, palavras não terminadas, pausas silenciosas hesitativas e pausas preenchidas. (MERÇON; NERM, 2007).

Paulo tem um tio que é músico e por isso tem contato com instrumentos de banda, dos quais a mãe afirma ser a bateria o seu preferido.

Com relação à rejeição de sons, não gosta quando as pessoas estão falando alto porque associa com briga, rejeitando também sons de bomba e bexigas estourando.

A expectativa da mãe é que com o tratamento, Paulo possa ampliar sua expressão pessoal e regularizar a fluência da fala. Abordou também o aspecto emocional como importante para o trabalho, especialmente no que se refere à diminuição e/ou controle do nervosismo.

Paulo compareceu para avaliação inicial que teve duração de 32:10 minutos e seguiu o protocolo de avaliação (APÊNDICE I).

Ao longo da avaliação demonstrou gostar das atividades dizendo que as atividades tinham sido legais, sorrindo, rindo e participando ativamente de todas elas.

Cantou as canções que lhe foram apresentadas respeitando a tonalidade e foi capaz de expressar-se verbalmente perguntado, respondendo e interagindo com a musicoterapeuta. Tendo escolhido uma de vaca quando cantou o ‘Hino à vaca’.

Quanto aos instrumentos musicais demonstrou satisfação em tocar todos os instrumentos que lhe foram apresentados, especialmente o violão. Durante as atividades demonstrou intimidade com a música, tanto cantando e escolhendo canções quanto executando os instrumentos musicais.

Com relação à fala, mostrou ser capaz de se comunicar com sucesso ao utilizar a linguagem verbal, mesmo apresentando omissões de consoantes e disfluência.

Durante a avaliação inicial, Paulo pareceu ter facilidade de relacionamento com a musicoterapeuta, disponibilidade e interesse para a realização das atividades, e facilidade de engajamento.

Neste dia foram colhidos os dados para avaliação IMTAP, onde Paulo obteve os escores apresentados na Tabela 3.

TABELA 3: Escores avaliação inicial (IMTAP) Paulo

Domínio Musicalidade	78%
Subdomínio Fundamentos	78%
Domínio Comunicação Receptiva/ Percepção auditiva	58%
Subdomínio Fundamentos	94%
Subdomínio Seguindo Instruções	91%

Continuação TABELA 3: Escores avaliação inicial (IMTAP) Paulo

Subdomínio mudanças musicais	73%
Subdomínio Cantando/vocalizando	35%
Subdomínio Ritmo	42%
Domínio Comunicação Expressiva	84%
Subdomínio Fundamentos	79%
Subdomínio Comunicação Não-Verbal	N/A
Subdomínio Vocalizações	100%
Subdomínio Vocalizações espontâneas	N/A
Subdomínio Verbalizações	93%
Subdomínio Comunicação relacional	96%
Subdomínio Idiossincrasias vocais	79%

Os dados coletados durante a avaliação inicial, os escores da escala IMTAP e os dados colhidos na entrevista inicial com os pais, possibilitaram o estabelecimento de objetivos para o trabalho com Paulo, sendo eles:

Da comunicação receptiva: ampliar a possibilidade de escuta; diminuir o tempo de resposta; ampliar as possibilidades de emissão e exploração de alturas; explorar o aparelho fonador; trabalhar o direcionamento da atenção; ampliar o tempo de escuta; sensibilizar para as nuances musicais.

Da comunicação expressiva: ampliar a expressividade vocal; trabalhar com ritmo musical e da fala; trabalhar a prosódia; ampliar a expressividade pessoal.

Musicalidade: ampliar as possibilidades de expressão pessoal através da voz e da execução de instrumentos; trabalhar a percepção e execução de motivos musicais; ampliar a coordenação e percepção rítmica.

Outros: observar comportamentos e expressões relacionadas à ansiedade, raiva, autoestima e frustração.

4.2 INTERVENÇÕES MUSICOTERAPÊUTICAS

4.2.1 Breves apontamentos

A partir dos dados levantados na entrevista e na avaliação inicial, foram estabelecidos objetivos para o trabalho musicoterapêutico de forma que as intervenções contemplassem as

necessidades individuais dos três participantes em um único programa de intervenções, que foi realizado em grupo com as crianças apresentadas.

Os objetivos estabelecidos para o grupo foram trabalhados de maneira entrelaçada, pois, dessa forma uma atividade poderia atender a mais de um objetivo. Considerando musicalidade, comunicação receptiva e comunicação expressiva como áreas próximas, em se tratando do desenvolvimento infantil, o alcance do objetivo em área favoreceu o alcance do objetivo de outra área. A seguir apresentam-se os alvos para observações e mudanças no decorrer das intervenções musicoterapêuticas realizadas, divididas em domínios.

Da comunicação receptiva: ampliar a possibilidade de escuta musical; ampliar as possibilidades de emissão e exploração de alturas; explorar o aparelho fonador; estimular a imitação e os diálogos sonoros especialmente os vocais; ampliar a possibilidade de escuta; ampliar o tempo de escuta; sensibilizar para as nuances musicais; diminuir o tempo de resposta.

Da comunicação expressiva: explorar o aparelho fonador; ampliar as vocalizações em quantidade e variedade; possibilitar o exercício da linguagem oral pelo canto; ampliar a expressividade vocal; ampliar a expressividade pessoal; trabalhar com ritmo musical e da fala; trabalhar a prosódia; ampliar o vocabulário; diminuir as idiosincrasias vocais.

Musicalidade: ampliação das vocalizações e canto; ampliar as possibilidades de expressão pessoal através da voz e da execução de instrumentos; trabalhar a percepção e execução de motivos musicais; ampliar a coordenação e percepção rítmica; trabalhar a execução em conjunto instrumental e vocal.

Outro objetivo que se considerou foi o trabalho ou a atenção com os aspectos emocionais, aspectos esses trazidos pelos pais das três crianças como notados e importantes de ser trabalhados. Este aspecto está em consonância com Gallagher (1999), que afirma que, das crianças com atrasos de linguagem, 50% e 75% possuem problemas emocionais e/ou comportamentais associados.

Como principais aspectos emocionais foram selecionados para o trabalho: sentimentos de vergonha e frustração; autoestima; ansiedade; raiva; valorização da expressão pessoal; prazer em se expressar e prazer na relação, convivência e troca com os colegas.

O repertório de canções utilizadas nos atendimentos foi constituído de canções infantis, parlendas, histórias sonorizadas e músicas instrumentais.

As canções infantis foram selecionadas tendo como critérios canções apontadas pelos pais como preferidas das crianças, canções identificadas como preferidas pelas crianças

quando do oferecimento da *carta de canções*⁸ e por fim canções identificadas pela musicoterapeuta como adequadas para trabalhar os objetivos levantados para os atendimentos.

Como forma de oferecer suporte às crianças para a escolha de canções foi oferecido à elas nos atendimentos 3 e 4 cartas, chamadas *cartas de canções*. Essas cartas (semelhantes a de baralho) continham desenhos diversos: peixe, caranguejo, galinha, sapo, casa, coração, elefante, aranha, telefone, pintinho, borboletas, instrumentos musicais, tambor, barata e cantor, desenhos esses que representariam canções apontadas pelos pais das crianças como suas preferidas e outras levantadas pela musicoterapeuta pesquisadora como conhecidas e apreciadas por crianças da faixa etária dos participantes.

Essas cartas foram oferecidas aos participantes para que escolhessem ‘uma música’, uma carta que representasse uma música, e assim a cada carta escolhida eram cantadas canções que acordo com o desenho.

As cartas de canções foram utilizadas com o objetivo de entender as preferências musicais das crianças e promover a auto expressão manifestada na escolha, estratégia esta utilizada devido à dificuldade de livre escolha manifestada pelas crianças nos atendimentos 1 e 2.

Algumas das cartas permitiam duas ou mais músicas. Como exemplo, a carta com desenho de sapo poderia ser: ‘O sapo não lava o pé’, ‘O sapo cururu’, ‘Vida de sapo’, entre outras, nesse caso a musicoterapeuta questionava qual canção de sapo deveria ser tocada e eles escolhiam dentre as apresentadas ou ainda apontavam alguma outra canção relacionada.

Ao longo do período de intervenções, durante cinco meses foram realizados treze atendimentos musicoterapêuticos, com frequência semanal e com duração média de 45 minutos, os quais serão descritos na sequência. O número de intervenções, inicialmente estabelecido de 10 a 15 atendimentos, foi estabelecido em função do início das férias escolares dos participantes para que não houvesse um corte no processo vivenciado, o que poderia se tornar um viés para os resultados da pesquisa.

A partir do décimo atendimento iniciou-se um processo de preparação para o encerramento dos atendimentos. Foi informado aos pais que seriam mais três atendimentos e às crianças, que as atividades se encerrariam naquele ano, utilizando do período de férias letivas como um marco de tempo.

⁸ Na *Carta de Canções*, proposta de Brandalise (1998), utilizam-se figuras para representar canções buscando favorecer a interação entre o indivíduo e a canção, proporcionar autonomia no processo de escolha e favorecer a comunicação entre cliente e terapeuta.

4.2.2 O Caminhar do Processo Musicoterapêutico Grupal

Atendimento 01

Duração: 31 minutos

Participaram do atendimento Heitor, Isabela e Paulo.

Objetivos: Promover a integração do grupo; estimular a percepção e a produção rítmica (pulso, andamento, variação rítmica); estimular a exploração vocal (sons de animais, produção de sons em geral, mobilização e canto); facilitar a expressão musical (instrumentos musicais e/ou canto).

Acolhimento: As crianças interagiram durante o brinquedo livre e iniciou-se a sessão com o canto inicial ‘Que bom te ver aqui’.

Desenvolvimento: As crianças foram convidadas para ouvir uma história ‘No campo’ (Elvira Drummond) onde poderiam imitar os sons dos animais. Seguiu-se a canção ‘O sítio do Seu Lobato’ executada tocando castanholas em formato de animais e reproduzindo os sons dos animais que eram cantados na música. A canção ‘O cavalinho’ foi executada pela musicoterapeuta enquanto as crianças cavalgavam com cavalos de brinquedos. Depois utilizou-se a parlenda ‘Um homem bateu em minha porta’, executada com palmas e movimentos corporais.

As crianças distribuíram-se ao longo do piano acústico para um momento de improvisação com alterações de dinâmica e velocidade sugeridas pela musicoterapeuta. As canções ‘Quem sabe?’ e ‘Para cantar bem’, foram propostas tendo as crianças instrumentos de percussão (tambor, triângulo, clavas, chocalhos, pandeiro) disponíveis para tocar e seguiu-se um improviso instrumental livre.

Encerramento: O relaxamento foi realizado com a canção ‘Pedalinho’ realizando movimentos corporais, com as crianças deitadas simulando o pedalar, seguida da canção ‘Tchau, tchau’.

Considerações da musicoterapeuta: Os objetivos principais da sessão foram alcançados, uma vez que as crianças se envolveram nas atividades sugeridas e puderam interagir com os colegas do grupo em várias oportunidades. A interação com os instrumentos musicais também se mostrou presente, sendo possível observar o uso intencional de elementos musicais, quando da produção musical, e também afinidades com relação aos instrumentos. Quanto à produção vocal, durante muitos momentos houve canto intencional, vocalizações, verbalizações e diálogos.

Atendimento 02

Duração: 38 minutos

Participaram do atendimento: Heitor, Isabela e Paulo.

Objetivos: Estimular a percepção auditiva (direcionamento da atenção a estímulos auditivos); estimular a imitação/reprodução de sons; promover espaço de auto expressão através da improvisação livre, estimular a interação do grupo, exploração/sensação ritmo, imitação rítmica.

Acolhimento: Enquanto aguardávamos todos os participantes chegarem foi oferecido a eles uma caixa de brinquedos, *freeplay*. A sessão iniciou-se com a canção ‘Que bom te ver aqui’, acompanhada com palmas e mão na coxa.

Desenvolvimento: A história ‘Um dia na praia’ (Elvira Drummond) foi contada e sonorizada com ajuda das crianças através de sons vocais na primeira apresentação e, com os instrumentos de percussão (pau de chuva, caxixi, lixas e tambor), na segunda apresentação. Para acompanhar a canção ‘Peixe vivo’, foram oferecidos bastões de madeira para as crianças que os movimentaram, percutiram no chão e também bastão com bastão. A canção ‘Peixonauta’, deu início a uma atividade de imitação rítmica⁹, onde a cada padrão rítmico imitado uma bexiga seria estourada e dentro dela haviam pistas que levaram as crianças a encontrar os violões. Cada criança encontrou um violão para si e foi cantada a canção ‘O sapo não lava o pé’, seguida por um momento de improvisação instrumental livre.

Na sequência foi perguntado para as crianças se elas desejavam trocar de instrumento. Assim, Isabela foi para o piano (digital), Paulo no piano (acústico) e Heitor permaneceu ao violão, assim como a musicoterapeuta mantendo a proposta de improvisação.

Encerramento: Com o encerramento do improviso, cantou-se ‘O cavalinho’ da sessão anterior, e para a despedida cantou-se ‘Tchau, tchau’.

Considerações da musicoterapeuta: os participantes se engajaram nas atividades, exceto Heitor que ainda demonstrou dificuldades de interação. As atividades de percepção foram realizadas por eles com atenção e as reproduções correspondentes foram realizadas de forma consciente e intencional embora ainda sem precisão. Os improvisos foram realizados de maneira mais solta, sendo possível verificar diferenças e independência na forma de expressão de cada criança. O canto dos três participantes pode ser ouvido na canção ‘O sapo não lava o pé’, especialmente nos finais de frase e com intensidade baixa.

⁹ [● ●● ●] [●● ●● ●● ●] [●● ●● ● ●]

Atendimento 03

Duração: 46 minutos

Participaram do atendimento Heitor, Isabela e Paulo.

Objetivos: Associar a memória auditiva à produção vocal (imitação de sons cotidianos); favorecer a integração entre os participantes; estimular o canto através da escolha de músicas; promover espaço de auto expressão através da improvisação livre e da escolha de canções.

Acolhimento: Antes do início da sessão, Heitor no piano acústico e Isabela, no piano digital, realizavam improvisos instrumentais/vocais. A canção de acolhida foi substituída pela canção ‘Chega, chegou’, composta para o atendimento e que prevê momentos de improviso instrumental e apresentação mais rápida das crianças, se comparada à canção utilizada até então.

Desenvolvimento: Isabela pegou o bastão utilizado na sessão anterior e a canção ‘Peixe vivo’ foi cantada e acompanhada com os bastões pela menina, enquanto os colegas Paulo, Heitor e a musicoterapeuta tocavam piano. Foram dispostas cartas com figuras representando sons: celular, chuva, despertador, bebê chorando, sino e pipoca para imitação com sons vocais. Foram oferecidos martelo e tesoura (de plástico) para as crianças e cantada a canção ‘Com meu martelo’. Em seguida, utilizando instrumentos de pequena percussão (lixas, castanholas, pandeiro, tambor, clavas, caxixi, cabuletê, guizos), foram apresentadas cartas com figuras diversas: peixe, caranguejo, galinha, sapo, casa, coração, elefante, aranha, telefone, pintinho, borboletas, instrumentos musicais, tambor, barata e cantor que representavam uma canção para que as crianças escolhessem. Isabela optou pela ‘A loja do mestre André’ e ‘Coração com buraquinho’; Paulo escolheu ‘Fui morar numa casinha’ e ‘Tem um tambor’; Heitor escolheu ‘O elefante’, ‘Caranguejo’ e ‘Tem peixinho no mar’. Cada uma das canções foi cantada e tocada por eles em conjunto. Foi dada às crianças a escolha de instrumentos: Isabela no piano, Heitor no violão e Paulo no xilofone. Foram tocadas/cantadas ainda a pedido de Heitor ‘Sambalalê’, e ‘Marinheiro só’. Interagindo com a brincadeira das crianças que utilizaram o xilofone como se fosse um trem, cantou-se ‘O trem’.

Encerramento: Com sinos (hand bells) cantou-se ‘Sino da matriz’ e ‘Os gatinhos’. Concluiu-se com a canção ‘Tchau, tchau’.

Considerações da musicoterapeuta: Os objetivos postos para esta sessão foram alcançados. De maneira geral as crianças ainda participaram individualmente nas atividades, com exceção da atividade com a utilização dos martelos, onde houve um momento de grande interação entre todos e também com maiores aproximações individuais. As improvisações

instrumentais tiveram caráter predominantemente exploratório, mas já com manifestações de expressões individuais. A escolha das canções foi também um momento de se colocar e de ser valorizado em suas escolhas. A busca por contato físico dos participantes Isabela e Paulo assim como a busca de Heitor pela execução instrumental da musicoterapeuta apontam para a consolidação do vínculo entre as crianças e a musicoterapeuta pesquisadora.

Atendimento 04

Duração: 41 minutos

Participaram do atendimento Heitor, Isabela e Paulo.

Objetivos: Estimular a fluência de fala/canto, trabalhar atenção e prontidão auditiva, estimular a fala dos próprios nomes, favorecer situações de auto afirmação.

Acolhimento: A sessão iniciou-se com a participação de Isabela e Paulo juntos explorando os timbres do piano digital e conversando sobre suas produções. Foi introduzido pela musicoterapeuta o canto ‘Chega chegou’ e as crianças mantiveram a interação ao piano.

Desenvolvimento: Cantou-se a parlenda ‘Uma senhora’ utilizando como objeto de apoio bambolês percutindo-os no chão e por sugestão de Isabela, que propôs que utilizássemos os bambolês como volantes de carro, cantou-se a canção ‘O carro’. A canção ‘Pulando’ foi proposta juntamente com atividades que conciliavam som e movimento – encaixe. Durante esta atividade Heitor chegou. Telefones de brinquedo foram utilizados para a canção ‘O telefone’, onde a cada repetição da canção uma das crianças atendia e dizia seu nome, ‘O limão entrou na roda’ foi cantado com auxílio de pilões.

As *cartas de canções* foram apresentadas e Heitor escolheu o caranguejo, a galinha e o pintinho; Paulo escolheu o sapo e Isabela optou pelo coração.

Iniciou-se ‘Caranguejo’ com Paulo e Isabela ao piano e Heitor no violão e seguiu-se cantando ‘O sapo não lava o pé’ neste momento Isabela e Paulo experimentavam os instrumentos de percussão, Isabela com o chocalho e o caxixi e Paulo buscou pelas castanholas de bichinhos e a lixa. Na música ‘A galinha pintadinha’ Heitor pediu para a musicoterapeuta tocar o violão ficando com castanholas. Isabela a partir da melodia das canções anteriores, fez uma paródia (I.3), cantada por ela e tocada pelos demais.

A canção ‘Bate coração’ foi cantada devido à escolha de Isabela pela carta de coração. Tocou-se ainda ‘Pintinho amarelinho’ e ‘Marcha soldado’.

Encerramento: Cada criança recebeu um sino e cantou-se a canção ‘Sino da matriz’. Cantou-se ‘Tchau, tchau’ e encerrou-se a sessão.

Considerações da musicoterapeuta: Neste atendimento as crianças demonstraram estar totalmente adaptadas ao espaço e ao grupo. Por muitas vezes interagiram em brincadeiras e buscaram o colega para realizar algo, além de já se chamaram pelo nome. Musicalmente, a produção das crianças mantém-se exploratória, com exceção da paródia de Isabela que demonstra intimidade com os elementos musicais e expressivos para fazê-lo. O momento de escolha das canções foi tranquilo e a expressão das crianças era de ‘tocar o que fosse mais legal’ e muitas das escolhas se repetiram. A parlenda demonstrou ser importante no processo por motivos de prosódia, ritmo (andamento, métrica), articulação das palavras, entendimento das palavras.

Atendimento 05

Duração: 48 minutos

Participantes: Isabela e Paulo.

Objetivos: Ampliar a escuta e relacionar sons a objetos concretos cotidianos, verificar a capacidade de expressão através da pintura, estimular o diálogo entre os participantes.

Acolhimento: Antes do início da sessão Pedro e Isabela brincaram com a caixa de brinquedos disponibilizada. Cantou-se então a canção ‘Chega chegou’ com Isabela ao piano e Paulo deitado acompanhando de longe, mesmo quando foi cantado seu nome.

Desenvolvimento: Mesmo mudando de atividade Isabela continuou cantando a música ‘Chega chegou’ colocando o nome de outros objetos no lugar, o piano, o lápis de cor.

Iniciou-se então a atividade de onde a figura de um parque infantil foi mostrada e as crianças deveriam apontar tudo que fizesse som naquele espaço e reproduzi-los: a fonte, os pombos, a menina pulando corda, o sino da igreja, o brinquedo de atirar. Na sequência esses sons eram ouvidos e deveriam ser identificados e pintados no desenho que lhes foi entregue. As crianças identificaram todos os sons, alguns imediatamente outros depois de três segundos, em média, de apresentação do estímulo.

Na sequência foram disponibilizados instrumentos para tocar e cantar. Iniciou-se com a canção ‘Cai, cai balão’, as crianças iniciaram então a percutir no chão e no instrumento a musicoterapeuta iniciou ‘Roda cutia’, seguido de improviso instrumental onde as crianças foram se ajustando, sem a participação da musicoterapeuta, até que tocaram no mesmo pulso, ritmo e dinâmica. Isabela iniciou então uma nova composição, de sua autoria, a canção do ‘Beleleu’(15).

Fechamento: O atendimento foi encerrado com a canção, ‘Tchau, tchau’ com as crianças tocando os instrumentos e cantando a canção.

Considerações da musicoterapeuta: Isabela e Paulo durante a atividade de escuta demonstraram não só reconhecer os sons como também a associar o som e as imagens a outras situações de seu cotidiano. O fato de terem realizado uma produção instrumental intencionalmente sincronizada através da comunicação musical e do contato visual entre eles demonstra a abertura para a relação com o outro, a confiança e o desejo de estarem juntos. A produção musical dentro de um andamento, pulso constante também mostra diferença em relação aos comportamentos rítmicos apresentados na avaliação inicial.

Atendimento 06

Duração: 47 minutos

Participantes: Heitor e Paulo.

Objetivos: Associar movimentos corporais e canto: motricidade global; percepção corporal/musical; fluência movimentos/música; estimular o canto.

Acolhimento: Iniciou-se a sessão com a canção ‘Chega chegou’ com a participação de todos ao piano.

Desenvolvimento: Com lenços em mãos cantou-se ‘Roda cotia’ quando a canção era acompanhada por movimentos dos lenços seguindo a proposta da canção. Ainda com os lenços a musicoterapeuta colocou a gravação de ‘Vai abóbora’ para dançar e depois com castanholas de bichinhos para tocar, ambos participaram.

Heitor sugeriu a canção ‘O pato’ que foi cantada enquanto eram distribuídas baquetas para tocar xilofone. Seguiu-se um momento de improvisação com todos com um único xilofone.

Paulo utilizou-se das baquetas para representar a condução e o corpo do xilofone para representar um trem e então iniciou-se ‘O trem’ (Bia Bedran) e ‘O trem’ (domínio público) alternando com imitações, brincadeiras com a temática de trem e momentos de improviso instrumental.

A musicoterapeuta ofereceu os pandeiros para que eles tocassem, Paulo ficou ao piano e Heitor no chão. A musicoterapeuta iniciou a canção ‘O carro’ Paulo já a conhecia e fez a marcação do ritmo ao piano. Após a primeira execução, ambos os meninos se juntaram para cantar a música com a movimentação sugerida utilizando os pandeiros como volantes, a exemplo da sessão anterior.

Com os instrumentos de pequena percussão, e dois violões, iniciou-se a canção ‘Fui morar numa casinha’. Seguiu-se a esta a canção, ‘A loja do Mestre André’, ‘A galinha pintadinha’ e ‘Marcha soldado’.

Fechamento: Após os instrumentos serem guardados, foram oferecidos os sinos (hand bells) cantou-se ‘Meu sininho’ e ‘Tchau, tchau’.

Considerações da musicoterapeuta: Durante os atendimentos, os meninos participaram de maneiras distintas nas atividades, sendo a forma que cada um encontrou de engajar-se nas atividades diferente da do colega, como exemplo enquanto um desejava cantar e movimentar-se em relação à música o outro desejava acompanhá-la instrumentalmente, e mesmo sendo possível que cada um vivenciasse a atividade a sua maneira, este fato trouxe frustração a ambos, pois desejavam que sua proposta fosse realizada também pelo colega. Foi observada também diferenças nos comportamentos de ambos com uma maior tranquilidade de Heitor e maior expressividade de Paulo.

Atendimento 07

Duração: 43 minutos

Participantes: Heitor, Isabela e Paulo.

Objetivos: Possibilitar o exercício da linguagem oral pelo canto; ampliação das vocalizações e canto; exploração de diferentes alturas na execução instrumental e no canto; trabalhar com ritmo musical e da fala.

Acolhimento: Iniciou-se a sessão com a canção ‘Chega chegou’ todos ao piano sendo que Heitor executava o instrumento juntamente com a musicoterapeuta enquanto Isabela e Paulo modificavam os timbres do instrumento.

Isabela desde o começo do atendimento mostra-se ansiosa para mostrar a música que havia aprendido, ‘Filho de sapo’. Ela cantou uma vez sozinha e depois junto com musicoterapeuta e dizendo que achou legal a musicoterapeuta saber cantar a música dela.

Com bolas de pelúcia, que possuem chocalho no seu interior, cantou-se ‘A bola gosta de pular’, onde as crianças podiam cantar e demonstrar as funções da bola.

A próxima canção, ‘Com meu martelo’, foi cantada com o martelo de plástico e interpretada com variações de intensidade. A canção ‘O sapateirinho’ foi realizada por todos os participantes juntando os pés no centro da roda e martelando os sapatos uns dos outros. Com bambolês cantou-se a parlenda ‘Tique taque carambola’, primeiramente batendo o bambolê no chão e realizando os movimentos propostos pela música.

Após terminarmos a parlenda Isabela pediu para brincar de carrinho com o bambolê. Começaram a correr fazendo os barulhos de aceleração, frenagem, trombando. Paulo pediu para cantar a canção do carrinho da semana anterior e a musicoterapeuta foi para o piano executando a canção ‘O carro’, que foi cantada por três vezes.

Os bambolês foram guardados e as crianças receberam blocos sonoros e baquetas para tocar enquanto ouviam as canções ‘Marcha soldado’, ‘Roda cutia’ e ‘Pai Francisco’.

A musicoterapeuta distribuiu um xilofone para cada criança com duas baquetas. Paulo logo se lembrou de brincar de trem. Foram feitos [sh fu sh fu] para imitar o trem, enquanto Paulo andava pela sala, uma volta completa, Isabela, Heitor e a musicoterapeuta tocavam os xilofones, cantando ‘O trem de chocolate’, logo que Paulo ‘estacionou o trem’ cantou-se ‘O trem maluco’ e a parlenda ‘Meio dia macaca Sofia’.

Fechamento: Para finalizar, foram distribuídos sinos para as crianças e cantou-se ‘Sinos de Belém’. Pela primeira vez as três crianças sentaram-se juntas no sofá tocando os sinos e acompanhando a canção. Os sinos foram recolhidos e cantou-se ‘Tchau, tchau’.

Considerações da musicoterapeuta: Durante o atendimento houve maior integração do grupo, o que foi percebido através do direcionamento da atenção para a proposta dos colegas, a interação nas atividades e a possibilidade de divertirem-se juntos, especialmente na canção ‘O sapateirinho’, além de terminarem o atendimento juntos no sofá. Cada uma das crianças demonstrou aceitar um desafio neste atendimento e arriscar-se nas suas possibilidades comunicativas e expressivas.

Atendimento 08

Duração: 50 minutos

Participantes: Heitor, Isabela e Paulo.

Objetivos: Ampliar a coordenação e percepção rítmica; trabalhar a execução em conjunto instrumental e vocal; trabalhar a prosódia; ampliar o vocabulário; sensibilizar para as nuances musicais; diminuir o tempo de resposta; sensibilização corporal/musical.

Acolhimento: Iniciou-se a sessão com Heitor no piano acústico e com a chegada de Paulo logo iniciou-se a canção ‘Chega chegou’. Isabela chegou após a canção inicial.

Desenvolvimento: Foram distribuídas palminhas para as crianças e cantou-se a canção ‘Caranguejo’. Seguiu-se com a canção ‘O jacaré’, acompanhada de gestos e mantendo as palminhas onde Paulo participou sentado ouvindo e tocando as palminhas, Isabela correndo pela sala tocando e cantando trechos da canção e Heitor buscando tocar os pianos e distraíndo-se com outras coisas. Seguindo o tema de animais que moram na lagoa, cantou-se a canção ‘Salta o sapinho’ com a musicoterapeuta marcando o pulso ao tambor e as crianças pulando, havendo revezamento de quem tocava o tambor.

Seguiu-se a canção ‘Eu jogo as pra cima’ cantada realizando gestos o que foi realizado por eles. Ao explorar a sala, Heitor encontrou espanadores de pó coloridos, que as crianças

reassignificaram como pincéis pintando a parede e depois como flores. Os participantes interagiram na brincadeira com os espanadores, trocando ideias aderindo às propostas das colegas e divertindo-se juntos.

Com um copo plástico para cada criança sugeriu-se a canção ‘Toc toc’ batendo os copos no chão. A mesma canção foi cantada com cavalos de madeira e em seguida cantou-se ‘O cavalinho’ quando as crianças participaram andando com os cavalos propondo momentos de cair do cavalo e obedecendo as pausas e as mudanças de andamento.

Foram entregues bambolês e cantada a parlenda ‘Tique taque carambola’, quando o bambolê era percutido no chão, durante a canção, e ao final, as crianças eram envolvidas pelos bambolês realizando movimentos de dentro e fora, como previstos na parlenda.

Foram ouvidas as canções ‘A canoa virou’, nomeando individualmente cada criança e a colocando na roda conforme sugestão da música, quando estavam todas juntas e começaram a dançar e seguiu-se com música ‘O peixe vivo’ sendo a brincadeira de entrar no bambolê toda vez a música parasse de tocar.

Foram oferecidos instrumentos musicais, Heitor pegou o violão, Isabela o afoxê e Paulo o tambor, outros instrumentos também foram disponibilizados, caxixis, ovinhos (egg shaker), palminha¹⁰, iniciou-se a canção ‘Fui ao mercado’, as crianças tocaram e participaram especialmente no refrão, Isabela dava ideias do que compraria no mercado. Foram guardados os instrumentos e entregue os sinos.

Fechamento: Com os sinos em mãos e Heitor com violão, as crianças pegaram suas ‘flores’ espanadores e Paulo disse que a sua cresceu, cantou-se ‘Sino da matriz’ e ‘Tchau tchau’ com beijos e abraços e carinhos com o espanador.

Considerações da musicoterapeuta: Na primeira parte do atendimento, a dispersão de Heitor prejudicou o desenvolvimento de algumas atividades, especialmente aquelas que eram dirigidas. A imaginação das crianças durante as atividades foi mostrada e vivenciada tanto nas atividades dirigidas como nas espontâneas, e observada quase que como uma necessidade de criar de externar aquilo que lhes vem à imaginação, cada um a seu modo. Com a participação de Isabela no atendimento, Paulo e Heitor, não estiveram tão próximos como em atendimento anterior.

¹⁰ Palminha: instrumento musical constituído por uma peça plana de madeira e duas pequenas peças de madeira amarradas a ela em uma das extremidades. Produz som pelo atrito das partes.

Atendimento 09

Duração: 40 minutos

Participantes: Heitor e Isabela

Objetivos: Ampliar a possibilidade de escuta; ampliar as possibilidades de emissão vocal através da imitação; trabalhar o direcionamento da atenção; ampliar as possibilidades de expressão pessoal através da voz e da execução de instrumentos; estimular o relacionamento interpessoal e a integração.

Acolhimento: Iniciou-se o atendimento com a canção ‘Chega chegou’ com Heitor no piano acústico e Isabela no piano digital.

Desenvolvimento: Seguiu-se a atividade de história sonorizada, com o livro ‘Os transportes de Beto’ (Elvira Drummond), onde eram sonorizados carro de corrida, ambulância, carro de polícia, navio, trem, avião, carro de bombeiros.

Entre uma atividade e outra Isabela cantou ‘Filho de sapo’.

Com bambolês cantou-se ‘O ônibus’ imitando com bambolês as rodas, o subir e descer de passageiros do ônibus com movimento de entrar e sair do bambolê e por fim, ao piano digital, tocando a canção, imitando a buzina.

Seguiu-se a parlenda ‘Vem passear de trem’ enquanto eram entregues duas baquetas e um xilofone soprano para cada criança. Cantou-se ‘Trenzinho’ enquanto a musicoterapeuta executava a harmonia e parte da melodia. Seguiu-se um breve momento de improvisação e a parlenda ‘Vem passear de trem’ repetiu-se com a participação das crianças em seus instrumentos e tocando uns nos instrumentos dos outros. A musicoterapeuta iniciou uma breve história sobre trem e Isabela prontamente engajou-se com a montagem e desmontagem dos xilofones. Cantou-se ‘O trem maluco’ que Isabela complementou com uma letra conhecida por ela. Heitor começou a chupar a baqueta então iniciou-se ‘Pirulito’ que resultou na canção do ‘Caranguejo’.

Guardaram-se os xilofones e foram oferecidas flâmulas para as crianças, apelidadas por elas de arco-íris, enquanto ouviam ‘Dança’ (Mozart) as crianças movimentaram as flâmulas, brincaram e dançaram, em um momento de grande interação.

Foram entregues pandeiros para eles e cantado ‘O carro’. Na apresentação da música, as crianças andaram pela sala imitando os carros, buzinando e simulando atropelamentos.

Fechamento: Foram oferecidos sinos às crianças, mas Heitor recusou para continuar com o pandeiro, tocou-se ‘Sino’ e a musicoterapeuta pediu que Heitor imitasse o coração com seu pandeiro e o menino o fez. Para encerrar o atendimento cantou-se ‘Tchau tchau’ com momentos de abraços entre musicoterapeuta e as crianças e abraço coletivo.

Considerações da musicoterapeuta: Durante o atendimento observou-se uma boa interação entre as crianças, o que foi notado pela primeira vez. Paulo, que esteve ausente neste atendimento, é quem interage com ambos os colegas sendo que Isabela e Heitor pouquíssimas vezes interagem entre si. Desta vez tocaram juntos, se olharam, riram juntos, interagiram nas atividades com movimentação e até se abraçaram no final do atendimento.

A maior tranquilidade e participação de Heitor trouxeram uma interatividade maior ao atendimento tornando possível trabalhar com todos os objetivos iniciais do atendimento.

Atendimento 10

Duração: 44 minutos

Participantes: Heitor e Paulo.

Objetivos: Estimular a produção vocal, estimular o canto; estimular a imaginação, promover a interação entre os participantes; ampliar o tempo de escuta; estimular os diálogos sonoros; valorizar a expressão pessoal; trabalhar a percepção e execução de motivos musicais, trabalhar diferença som x silêncio.

Acolhimento: Iniciou-se a sessão com Heitor e Paulo ao piano cantando a canção ‘Chega chegou’, após as apresentações individuais houve um momento de improviso coletivo a partir de uma proposta melódica/harmônica dada pela musicoterapeuta tendo eles ao final da execução comemorado a finalização do improviso.

Desenvolvimento: Seguiu-se a canção ‘Tem um tambor’ enquanto eram distribuídos caixas, surdos (infantis) e um par de baquetas.

Cantou-se ‘Um, dois, feijão com arroz’ e ‘João quem comeu’ com os meninos tocando no mesmo andamento e intensidade que a musicoterapeuta, alternados com momentos de silêncio sugeridos pelos meninos.

Paulo descobriu uma sonoridade diferente nas ferragens de seu instrumento e assim iniciou-se um período de improvisação vocal/instrumental, com diálogos e interações sonoras entre todos os participantes.

Seguiu-se a canção ‘Quem sabe?’, onde todos tiveram a oportunidade de propor uma célula rítmica e ser imitado pelos demais, o que foi realizado pelos meninos que sugeriram ritmos rápidos e exploração de diferentes regiões do instrumento. Por escolha de Paulo cantou-se ‘O sapo não lava o pé’ que foi cantada por ambos os meninos.

Foram oferecidas flâmulas para os meninos enquanto ouvia-se ‘Dança’ (Mozart) além da movimentação corporal em relação com a música, durante vários momentos vocalizaram

sons e iniciaram a expressão/contação de histórias, sendo estimulados pela música, pela dança e pelos novos objetos.

Foram distribuídos, violão, pandeiro, chocalho e flautas de êmbolo para os meninos, sendo um jogo de instrumentos para cada criança. Cantou-se ‘Peixinhos na lagoa’. Os meninos acompanharam a canção tocando a flauta de êmbolo, seguida de ‘A galinha pintadinha’.

A canção ‘O sítio do Seu Lobato’ foi iniciada e os meninos acompanharam com a flauta de êmbolo para imitar o passarinho e o pandeiro para imitar o cavalo. Por fim cantou-se ‘Fui morar numa casinha’ e os meninos acompanharam tocando pandeiro e/ou violão.

Fechamento: Todos os instrumentos foram guardados e quando foram oferecidos os sinos Paulo disse: “Nós já vamos embora?”. Cantou-se ‘Sino blim blim’. Paulo tocou o sino todo o tempo e Heitor ocupou-se em tocar o pandeiro.

Considerações da musicoterapeuta: Assim como percebidos em outros atendimentos quando Isabela não está presente, o desenvolvimento do atendimento ganha outro contorno. A maneira de receber e participar das atividades dos meninos quando a colega não está é diferente. Eles parecem mais focados, como se sentissem mais confortáveis para sugerir e participar quando a menina não está, o que pode ser gerado pelas características de liderança e espontaneidade que ela tem. Os meninos participaram juntos das atividades, mas interagiram em poucos momentos, geralmente em momentos de improvisação instrumental, quando se olharam e demonstravam estar ouvindo um ao outro. Em vários momentos ambos cantaram, conversaram, expressaram seus desejos e suas ideias através da voz e do canto, fazendo isso de forma espontânea.

Atendimento 11

Duração: 43 minutos

Participantes: Isabela e Paulo.

Objetivos: Ampliar a possibilidade de escuta; sensibilizar para as nuances musicais; estimular a produção de sons e a exploração das possibilidades do aparelho fonador; ampliar a expressividade pessoal; estimular o canto.

Acolhimento: A sessão iniciou-se com Paulo sozinho improvisando ao piano e com a chegada de Isabela iniciou-se a canção ‘Chega chegou’ todos tocaram acompanhando a canção. Devido à troca de timbres realizada no piano digital, iniciou-se uma história sobre extraterrestre que foi contada pela musicoterapeuta e sonorizada pelas crianças.

Desenvolvimento: Seguiu-se uma atividade de escuta onde as crianças deveriam

adivinhar que animal estava ‘falando’ no aparelho de som e a cada acerto ganhavam um animal de pelúcia correspondente ao animal adivinhado após a atividade foi introduzida a canção ‘Caminho da roça’ cantando e executando a coreografia.

Na sequência foi oferecido um kit de instrumentos contendo um tambor, uma baqueta, uma palminha, um pandeiro, uma maraca, uma guizeira e um par de lixas e repetiu-se a canção cantada anteriormente.

Seguiu-se a canção ‘Vozes de animais’ colocando cada um dos animais de pelúcia que estavam com eles: pato, sapo, elefante, cachorro, carneiro.

Foi proposto que escolhessem canções para os bichinhos e foram cantadas com acompanhamento dos instrumentos as canções ‘Sapo cururu’, ‘O elefante’, ‘O carneiro de Marilu’, ‘Cachorro Totó’ e um improviso feito por Isabela e a musicoterapeuta ‘O patinho’ (I.4).

Foram guardados os animais e os instrumentos e entregue para as crianças flâmulas e cometas (bola/estrela) sendo tocada ‘Dança’ (Mozart) para que as crianças dançassem/brincassem livremente.

Os bambolês foram oferecidos e iniciou-se uma brincadeira de imitação dos sons de carro com buzinas e aceleração, logo o carro virou trem e enfileirados dentro dos bambolês passaram a imitar um trem com sons e movimentos e cantou-se a canção ‘O trem’, logo o trem passou a ser carro novamente e cantou-se ‘O carro’ quando as crianças imitaram sons de carro, fizeram os movimentos e cantaram partes da canção.

Fechamento: As crianças se deitaram e então foram oferecidas almofadas para que descansassem Isabela pediu um cobertor e então a musicoterapeuta cobriu as crianças com tecidos e cantou a canção ‘Os gatinhos’ enquanto acariciava as cabeças das crianças. Seguiu-se a canção ‘Estrelinha’ com a musicoterapeuta balançando as crianças e para terminar iniciou-se a canção ‘Tchau, tchau’, que teve sua primeira metade cantada por Paulo e a o final cantando por Isabela que fez uma paródia substituindo a letra original por “e você vai sumir além”.

Considerações da musicoterapeuta: A ausência de Heitor confere um ritmo diferenciado ao trabalho, permitindo incluir aspectos imaginativos e novas propostas trazidas pelas crianças. Esta ausência foi sentida pelos colegas o que demonstra a integração do grupo. As atividades foram realizadas com engajamento das crianças que realizaram o que foi apresentado e propuseram novas atividades ou a repetição de atividades já realizadas em atendimentos anteriores.

Atendimento 12

Duração: 40 minutos

Participantes: Heitor e Paulo.

Objetivos: Trabalhar fluência e prosódia; estimular o canto e a fala; explorar o aparelho fonador; vivenciar o ritmo; vivenciar a música e movimentos corporais; vivenciar o silêncio; estimular a expressividade individual; trabalhar momentos de audição do outro.

Acolhimento: Iniciou-se o atendimento com freeplay com a participação de Heitor e Paulo e também da irmã de Heitor. Já sem a presença da irmã de Heitor iniciou-se o atendimento com Heitor ao piano acústico e Paulo ao piano digital cantando a canção ‘Chega chegou’.

Desenvolvimento: Cada menino tinha um bambolê e com este material foram cantadas as canções/parlendas ‘Lé com lé’, batendo os bambolês no chão; Paulo sugeriu que a brincadeira fosse de carro, então cantou-se ‘Canção do carro’, imitando os sons do carro com onomatopeias e utilizando os bambolês para imitar os volantes do carro; ‘Tique-taque carambola’ fazendo momentos de dentro e fora com os bambolês ‘Peneirinha peneirão’ com movimentos de coar feijão/farinha com as crianças dentro dos bambolês e derrubando no chão ao final da canção.

Foi tocado no aparelho de som ‘Do you love me?’ e os meninos com as fitas, chamadas por eles de arco-íris, interagiram com a música e com os demais.

Com castanholas de bichinhos e pelúcias de jacaré, sapo e pato foram cantadas as canções ‘Eu vi um jacaré’; ‘Caminho da roça’; ‘O jacaré amigo’, ‘Olha o sapo’, as castanholas foram tocadas, os animais de pelúcia utilizados para encenar o que se cantava e também com movimentos corporais imitando os animais.

Paulo com tambores e Heitor ao violão, instrumentos que substituíram os brinquedos, cantou-se ‘Tem um tambor’; ‘Quem sabe?’; ‘Sambalelê’, e ‘A loja do Mestre André’ e durante as canções Heitor tocou violão todo o tempo e Paulo revezava os tambores e o violão, ambos cantavam nos refrões ou palavras mais repetidas. Paulo sugeriu a canção ‘Sapo cururu’, e agora Heitor estava ao tambor e Paulo ao violão.

Na hora de guardar os instrumentos, Heitor pegou o cavalinho de brinquedo e iniciou-se a canção ‘Toque toque’ com todos galopando pela sala.

Fechamento: A canção ‘Sino blim blom’ foi cantada com Paulo com sinos e Heitor com pandeiros e a canção ‘Tchau tchau’, com os meninos fazendo brincadeiras de esconder com a cortina.

Considerações da musicoterapeuta: Novamente a ausência de Isabela no atendimento confere uma dinâmica diferente ao trabalho que tem um impacto maior sobre Paulo. Quando a menina está presente, Paulo prefere segui-la nas brincadeiras, escolhas musicais do que expressar suas próprias ideias e desejos. A interação entre Paulo e Heitor se deu de maneira natural e tranquila favorecendo a realização das atividades.

Atendimento 13 - final

Duração: 45 minutos

Participantes: Isabela e Paulo

Objetivos: Promover momentos de integração dos participantes, experimentar diferenças rítmicas, trabalhar a prosódia; estimular a imaginação e a verbalização; sensibilizar para as nuances musicais; estimular a expressão pessoal.

Acolhimento: Iniciou-se a sessão com Isabela explorando o piano, logo cantou-se ‘Chega, chegou’.

Isabela passou a explorar os timbres do piano chegando finalmente ao de pássaros. Iniciou-se uma história construída colaborativamente, entre a menina e a musicoterapeuta com a sonorização dos pássaros do piano digital.

Na sequência, pegaram os bambolês e cantou-se a canção ‘Peneirinha, peneirão’, com variações de andamento e pausas nos finais de frase, em meio à canção Paulo chegou com 10 minutos de atraso.

Propôs-se a canção ‘Lé com lé’, quando os bambolês deveriam ser percutidos no chão, e quando falasse ‘pés’ os bambolês deveriam parar nos pés das crianças.

Dentro do bambolê a musicoterapeuta propôs uma atividade de trem imitando o apito e ‘andar’ do trem e seguiu-se ‘O trenzinho’ com todos andando e imitando o trem. Seguiu-se a canção ‘Trem de chocolate’ com Paulo imitando o apito do trem em alguns momentos.

Foram distribuídos xilofones sopranos, um para cada criança, com duas baquetas. Logo que pegou o instrumento, Paulo pediu as baquetas e começou a imitar um trem, iniciando-se assim um improviso. Isabela começou tocando sozinha notas longas estabelecendo um desenho melódico e logo Paulo fez um sinal para fazer silêncio, lembrando atendimentos anteriores em que isso significava que o outro queria tocar, Isabela cedeu sua vez e, em seguida, Paulo iniciou seu improviso com a baqueta invertida tocando notas curtas ao longo de todo o instrumento. A musicoterapeuta iniciou a canção ‘Carneiro da Marilu’, enquanto as crianças se engajavam em desmontar e remontar seus instrumentos encontrando novas maneiras de tocá-los.

Foram oferecidos um tambor, uma guizeira, uma castanhola (animal) e par de lixas para cada criança e também um violão na roda. Iniciou-se a canção ‘De abóbora’, quando as crianças passaram a maior parte da canção explorando os instrumentos de percussão e parando para cantar ou prestar atenção ao refrão da música. Seguiu-se com a canção ‘Vovô Mário’.

Foi perguntado às crianças que música gostariam de cantar/tocar. Isabela falou que queria, mas não disse nenhuma. Assim a musicoterapeuta sugeriu ‘Filho de sapo’. Na sequência foi perguntado a Paulo qual canção gostaria de cantar e ele sugeriu a música do jacaré seguindo-se então ‘O jacaré amigo’.

Os instrumentos foram guardados pelas crianças e lhes foram oferecidos sinos. As crianças se dirigiram ao sofá, como de costume das duas crianças, e cantou-se e tocou-se ‘Sino blim blom’ fazendo o pulsar do coração ao final de cada apresentação da música.

Encerrou-se o atendimento com a canção ‘Tchau, tchau’, com todos tocando o piano e Paulo posicionando-se para receber o carinho e Isabela dizendo que era a última vez.

Considerações da musicoterapeuta: Durante o atendimento as crianças demonstraram intimidade com o espaço, com os elementos lúdicos, os instrumentos musicais, as atividades e também tranquilidade e segurança no ambiente o que demonstraram participando das atividades com alegria, dando sugestões, recebendo as sugestões e principalmente utilizando-se desses elementos para se expressar.

4.2.3 Análise do processo musicoterapêutico

Como fio condutor do processo de intervenções musicoterapêuticas, foram consideradas as etapas de aquisição da linguagem; a constituição da musicalidade, descrita no segundo capítulo; assim como estudos sobre a aplicação da Musicoterapia em transtornos de linguagem, transtornos da comunicação e sua utilização no atendimento de crianças.

O planejamento das sessões foi de fundamental importância para estimular o processo de desenvolvimento das crianças. A partir do cruzamento dos objetivos levantados através da avaliação IMTAP e da entrevista inicial com as características e necessidades geralmente encontradas nas crianças que tem alterações de linguagem, e com as especificidades que cada participante apresentava foram planejadas as estratégias de intervenção musicoterapêutica.

Buscou-se, portanto, ao longo do processo de intervenções: resgatar e ampliar os comportamentos protomusicais e protolinguísticos, proporcionar momentos de escuta e de imitação e estimular movimentos e expressão corporal, a partir dos estímulos musicais ou em conjunto com a música.

Durante a etapa de avaliação muitos objetivos foram identificados, sendo alguns deles comuns a todas as crianças e outros, individuais. Ao longo do processo buscou-se trabalhar esses objetivos identificados de forma integrada, utilizando-se repertório comum a todas as crianças em atividades lúdicas e coletivas, vivenciadas por meio das experiências musicais descritas por Bruscia (2000).

Desde o início dos atendimentos as crianças demonstraram receptividade e interesse em participar das diferentes atividades, o que foi demonstrado através de sua participação ouvindo, cantando e tocando.

As canções utilizadas foram, em sua maioria, canções de domínio público, que fazem parte do cancionário folclórico brasileiro e, dessa forma, por serem familiares às crianças, se tornaram fácil sua execução instrumental e/ou vocal. Para Andrade e Konkiewiltz (2011), a métrica encontrada ‘nos ritmos’ de uma cultura, possibilita que, quando utilizadas canções da cultura do executante, os movimentos corporais, o bater palmas, a marcha e o canto sejam executados e sincronizados com maior facilidade.

Em consonância, Bang (1991) ressalta que, por geralmente ter sua execução acompanhada por movimentos, dramatização, mímicas e o desempenho instrumental, as canções podem conduzir a linguagem pela melodia e pelo movimento, facilitando seu processamento e desempenho.

Ainda sobre as canções populares e sua utilização em Musicoterapia, Chagas (2001 apud CHAGAS; PEDRO, 2008) aponta que podem ser recriadas e improvisadas tanto pelos clientes como pelo musicoterapeuta, e assim ganhar novos sentidos e novas possibilidades musicais.

No decorrer do processo musicoterapêutico, as atividades interativas foram privilegiadas, porém em muitos momentos, as crianças poderiam participar sozinhas em brincadeiras livres, onde cada um tinha o seu próprio instrumento ou brinquedo e poderia interagir ou não com o colega conforme seu desejo. Como exemplo pode-se citar a canção ‘Com Meu Martelo’ e outras, quando a interação era necessária, assim como na canção ‘Quem Sabe?’.

Essas atividades coletivas tornaram-se necessárias também pelo fato de dois dos três participantes apresentarem dificuldades em fazer amizades e brincar em conjunto, como apontado na entrevista inicial¹¹, realizada com os responsáveis. Essas propostas de atividades lúdicas coletivas proporcionam expansão da habilidade comunicativa, pois a criança precisa

¹¹ Etapa inicial do processo musicoterapêutico, segundo Barcellos (1999).

expressar-se para que seja entendida no grupo e assim, enquanto conta histórias, relata acontecimentos, faz questionamentos e exercita sua linguagem compreensiva e expressiva (MACHADO et al, 2008).

A utilização de brincadeiras e jogos musicais (BRUSCIA, 2000) pode ser considerada como um dos fatores mais relevantes quando se trata da integração do grupo. A forma como a música estrutura essas propostas e promove a percepção do outro e o desejo de interação com este, para que as brincadeiras se tornassem mais interessantes, fez com que os participantes começassem a se aproximar mais uns dos outros.

Essa aproximação paulatina oportunizada pelos jogos e brincadeiras musicais foi também abordada por Jeandot (2001) quando, ao falar do desenvolvimento infantil, aponta que a criança brinca sozinha inicialmente, mesmo estando perto de outras crianças e que as canções com movimentos, ritmos corporais e canção, que sejam de seu gosto, favorecem seu despertar e aproximação dos demais membros do grupo.

Ao encontro dessas necessidades, a Musicoterapia, por ser constituída de atividades sonoro-musicais dotadas de qualidades expressivas, formas dinâmicas e diálogo, oferece formas de comunicação que favorecem o estabelecimento de compromisso, interação e relacionamento (ARAUJO; GATINO; LEITE, 2014).

Além das habilidades sociais, as habilidades de percepção auditiva e de memória de curto prazo também são essenciais para a compreensão da linguagem oral e, em geral, crianças com alterações de linguagem possuem limitações nessas áreas (ZORZI; HAGE, 2004). Durante os atendimentos musicoterapêuticos buscou-se fornecer às crianças jogos de identificação, relação, contação de história e jogos musicais, para que pudessem exercitar a percepção e a memória pelo fazer musical, experiências estimuladas no trabalho com o grupo.

Machado et al (2008) aponta como estímulos importantes para a linguagem de crianças com idades de três a cinco anos, brincadeiras que envolvam a orientação espacial com a utilização de bolas e outros brinquedos tridimensionais; que envolvam a movimentação física; que envolvam objetos de tamanhos, formas e cores diferentes; que envolvam situações lúdicas e imaginativas; explorar aspectos da fantasia estimulando que falem sobre ela. Com o grupo estudado, tal aspecto pode ser trabalhado com cavalos de brinquedos onde as crianças puderam ‘galopar’ pela sala e experimentar o espaço, vivenciar o encontro com os colegas adaptando-se corporo-sonoro-musicalmente do suporte musical que lhes era oferecido.

As brincadeiras com bolas, tecidos e bambolês proporcionaram a vivência da tridimensionalidade, quando as crianças pouco a pouco foram se apropriando dos objetos, explorando suas possibilidades e, quando já os conheciam, estes passaram a fazer parte de

suas histórias e trilhas sonoras de faz de conta. Nesses momentos, pode-se observar que os sons de objetos como telefone ou meios de transporte muito familiares eram rapidamente identificados, ao contrário do que acontecia com os sons de animais, pois mesmo os domésticos ou comuns eram dificilmente identificados e nomeados por eles.

Os sons de animais foram bastante explorados em função da proximidade que as onomatopeias, geralmente utilizadas para representá-los, possuem em relação aos sons comuns da linguagem verbal. Tanto a atividade musical como a fala estão vinculadas à capacidade de lembrar e imitar sons. Mesmo os sons que não são considerados formalmente como fazendo parte da música ou da linguagem contêm elementos de intensidade, duração, altura e entonação e, quando trabalhados sua percepção e sua produção, fala e música também são estimulados simultaneamente (BANG, 1991).

O aspecto mais estimulado no decorrer dos atendimentos foi o desencadear da comunicação, em todas as suas possíveis formas. Segundo Flabiano-Almeida e Limongi (2010), os gestos têm papel fundamental no desenvolvimento da comunicação, uma vez que são a primeira forma de expressão concreta do desejo da criança, através dos quais ela pode não só afirmar ou negar, mas também apontar aquilo que deseja ou rechaça. Para os mesmos autores, o pensamento complexo necessário para a produção da linguagem oral é construído enquanto a criança associa gestos e primeiras palavras para comunicar conceitos mais complexos e, aos poucos, abre mão dos gestos para a linguagem oral. A comunicação receptiva, no decorrer do processo, foi beneficiada pela utilização dos gestos, pois estes favoreciam a compreensão do que é dito e expressivo.

Na música infantil, a utilização de gestos acompanha a execução musical de forma que a criança pode utilizar esses gestos como suporte para o canto, o que no decorrer do processo musicoterapêutico, favoreceu ainda mais a expressão de cada participante através da performance musical.

Em quatro dos treze atendimentos foram utilizadas histórias como temática para as sessões. Fontes e Martins (2004) sugerem que a experiência de ouvir histórias desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem, pois quando associadas às ilustrações dos livros às pistas não linguísticas e para-linguísticas usadas pelo leitor, tais como gestos, expressões faciais, entonação, ritmo e no caso das histórias utilizadas, as onomatopeias dos objetos que faziam parte da história ampliam as possibilidades de associação daquela palavra/conceito com o objeto apresentado.

A dramatização, apontada por Zorzi e Hage (2004) como etapa do desenvolvimento da linguagem, esteve presente nos atendimentos e expressa de diferentes maneiras pelas crianças.

Utilizou-se canções que mencionavam objetos cotidianos como martelos, tesouras e cavalos de brinquedo com acompanhamento de gestos. Em um segundo momento objetos como bambolês, fitas, lenços e os instrumentos musicais foram utilizados para acompanhar canções de forma simbólica, representando outros objetos como carros, trens, animais e, por fim, os instrumentos musicais e os sons produzidos por eles foram utilizados durante as dramatizações e narrativas, tendo sua sonoridade como parte das representações. Assim, foram ampliadas as formas de interação e comunicação entre os participantes.

Esse trabalho com as dramatizações evidenciou a importância da brincadeira simbólica, no desenvolvimento da comunicação. À medida que brincadeiras com a utilização de instrumentos e brinquedos apresentavam fatos da vida cotidiana, as crianças puderam reviver essas situações, recriar ou reviver fatos, criar fantasias influenciadas pela estrutura do pensamento infantil e atribuir aos objetos e situações emoções, ideias e sentimentos (ZORZI; HAGE, 2004).

Inicialmente, as brincadeiras eram solitárias e aos poucos foram cedendo espaço às interações. Nos últimos atendimentos, as dramatizações foram construídas coletivamente, atividade considerada por Zorzi e Hage (2004) como importante, pois proporciona à criança coordenar seus desejos e ações com as ideias e ações dos demais.

À medida que desenvolve a brincadeira simbólica, a criança insere cada vez mais elementos imaginativos e dota seus personagens de um maior número de características: voz, timbre, entonação e ritmo próprios, passando a verbalizar durante todo o tempo da brincadeira (ZORZI; HAGE, 2004). Esse aumento na variedade de elementos foi visto também na produção musical, especialmente nas improvisações coletivas, quando à medida que sua criatividade e imaginação passou a ser explorada, novos timbres, novas combinações de instrumento, novas formas de organização do grupo e das propostas musicais foram apontadas pelas crianças.

Em toda ação comunicacional existe um processo de relações e Bruscia (2000) aponta que, durante o processo musicoterapêutico, as experiências musicais proporcionam relações intrapessoais, intramusicais, interpessoais e socioculturais, de forma que as mudanças ocorridas ao longo dos atendimentos podem ser proporcionadas por elementos desencadeados dessas relações internas ou das relações com o outro, o musicoterapeuta ou demais integrantes do grupo.

Nesta pesquisa, as inter-relações musicais se deram por meio das técnicas de recriação e improvisação musical, que em muitos momentos foram utilizadas de forma coordenada ou entrelaçada.

A re-criação musical foi utilizada para desenvolver habilidades sensório-motoras, desenvolver e/ou ampliar a empatia com o outro, aprender ou dominar comportamentos, trabalhar e agir cooperativamente, como apontado por Bruscia (2000). A possibilidade de utilização desta técnica durante os atendimentos musicoterapêuticos do grupo aconteceu também para favorecer e reforçar a capacidade de escolha, ampliar as possibilidades de audição e percepção musical, da fala e do outro.

A improvisação musical foi utilizada para desenvolver a espontaneidade, a criatividade, a liberdade de expressão, o senso de identidade, as habilidades interpessoais e a de tomar decisões (BRUSCIA, 2000). Durante as improvisações, as crianças fizeram música tocando, cantando, criando melodias, ritmos, instrumentos e combinando timbres, o que para Chagas e Pedro (2008) facilita que o cliente entre em contato com sentimentos difíceis de serem expressos verbalmente.

Independente da técnica utilizada, os elementos musicais se fizeram presentes no decorrer de todos os atendimentos, ora agindo como estímulos ao desempenho de uma atividade motora ou expressiva, ora agindo como instrumento de expressão.

Durante todo o processo musicoterapêutico, o ritmo foi trabalhado de forma direta por meio de atividades e canções com imitação e/ou criação de células rítmicas ('Tem um tambor' e 'Quem sabe?'), em atividades que buscavam a marcação de pulso, parlendas e atividades que proporcionavam mudanças de andamento ('Cavalinho' e 'O Carrinho') e outras atividades, que o trabalhavam de forma direta/índireta nas canções, nas atividades com dança e nos improvisos.

Para que consiga estabelecer comunicação com o outro é necessário que a criança possua adequação de seu ritmo interno ao entorno, de forma que ela possa interagir. O ritmo é constituído de "valores de durações diversas, subjugados ou não a uma ordem métrica" (KOELLREUTTER, 1990 apud CHAGAS; PEDRO, 2008, p.41). Para Chagas e Pedro (Op. Cit.), este elemento da música "faz parte da consciência motriz e dinâmica. É elemento primário da experiência humana, envolvendo ação e induzindo ao movimento, sendo muito utilizado em Musicoterapia." (p. 41).

Com relação à expressão melódica das crianças, observou-se a ocorrência de modificações nas produções, pois inicialmente eram exploratórias e nos instrumentos (piano e xilofone), executando clusters ou glissandos e foram passando aos poucos para escalas ascendentes e descendentes, explorando notas isoladas nas diferentes regiões dos instrumentos e, por fim, iniciando uma produção intencional, com sequência 'coerente' de notas.

Desde muito pequenas as crianças são sensíveis a mudanças de intensidade, caráter e melodia da fala que lhe é dirigida, podendo distinguir a diferença entre padrões ascendentes e descendentes com cerca de seis semanas de vida (NORMAND, 2005). Essas características foram exploradas e sendo apropriadas pelas crianças ao utilizar os instrumentos melódicos gradativamente.

Ainda com relação à produção melódica, o mesmo padrão exploratório foi observado, sendo que a maior diferença foi em relação à intensidade da produção e à iniciativa para fazê-lo. Observou-se também que as crianças participantes passaram a demonstrar maior segurança para cantar as canções que conheciam antes do início do período de atendimentos. Outro aspecto observado foi a capacidade de cantar um número maior de palavras a cada canção.

As parlendas, por seu caráter de repetição, ritmicidade e intervalos pequenos, foram acompanhadas com maior facilidade oferecendo respaldo para que, a partir delas, as crianças pudessem explorar tessituras, timbres e harmonia, expandindo suas possibilidades de comunicação. As características prosódicas da língua, tais como a entonação, a acentuação, a velocidade da fala e o ritmo são também vistas claramente e vivenciadas com facilidade nas parlendas. Segundo Normand (2005), as crianças se atentam para a acentuação das palavras e terminações de frases vistas nas parlendas, mesmo antes de aprenderem a falar. Cabe ressaltar que quando a música contém significado e as palavras são colocadas na melodia com a acentuação e modulação da fala, a criança tem maior suporte da música para aprender a falar (BANG, 1991).

Conforme afirmação de Chagas e Pedro (2008) verificou-se que as melodias, ao serem tocadas ou cantadas, foram utilizadas no contexto musicoterapêutico como forma de expressão.

Para Brown (2001 apud PEDERIVA; TUNES, 2013), a canção verbal ocupa um lugar intermediário entre a música e a fala. Por isso ocupa uma posição de destaque na expressão humana, o que perdura ao longo do tempo.

Nos atendimentos musicoterapêuticos, o trabalho com a voz foi buscado todo o tempo através de onomatopeias, canções, diálogos, criação e contação de histórias. Para Faleiro de Freitas (2011), trabalhar com a voz é primordial, por ser a voz um canal de expressão do estado emocional de um indivíduo, sendo essas manifestações emocionais perceptíveis na ‘música’ executada durante o discurso verbal.

Em Musicoterapia as canções não são reproduzidas simplesmente, são cantadas de forma própria e única por cada cliente, quando ele torna aquela canção, é a sua canção. Assim não se objetiva a qualidade técnica ou estética e são permitidas alterações de

acompanhamento, de andamento, de harmonia e de prosódia. (CHAGAS, 2001 apud CHAGAS; PEDRO, 2008). Este movimento de apropriação da canção foi visto quando da escolha das músicas a partir da *carta de canções*, quando as crianças diziam: ‘a minha é a do peixe’, ou ‘a do fulano é a do sapo’. Houve momentos que as crianças disseram ainda uns para os outros: ‘não canta essa, que essa é minha’ ou, ainda, quando Isabela ‘trancou’ (fazendo gestual como se estivesse trancando com uma chave) a boca da musicoterapeuta quando esta cantou uma canção inventada por ela.

Outro aspecto vivenciado durante os atendimentos foi o da partilha e da convivência. A comunicação fecha seu ciclo somente quando duas ou mais pessoas estabelecem uma relação e a partir dessa trocam informações. (LEWIN, 1964 apud MAILHIOT, 1977).

Durante o processo musicoterapêutico existiram trocas musicais, conversas ou diálogos vocais/verbais e trocas afetivas. Essas trocas com o(s) outro(s) são necessárias para o desenvolvimento da linguagem, pois “para progredir no plano da linguagem, a criança efetua constantemente uma comparação entre suas próprias produções e as que seu meio lhe dirige.” (NORMAND, 2005, p.63).

Como apontam Chagas e Pedro (2008), a prática coletiva mostrou-se ser um momento para aprender a controlar problemas de comportamento e controlar a impulsividade.

No início dos atendimentos, mesmo durante as atividades coletivas, as crianças participavam com atitudes individualistas, cantando, tocando e brincando sozinhas. Aos poucos a presença musical da musicoterapeuta passou a ser observada e a produção musical passou a buscar uma conexão com as propostas da musicoterapeuta, passando a serem notadas as produções de cada um e dos outros, principalmente a partir do quarto atendimento, quando também maiores interações nas brincadeiras musicais foram verificadas.

Ao final do período de intervenções notou-se uma coerência na produção musical do grupo, maior interação entre os participantes, aceitação das sugestões musicais uns dos outros e uma mudança em relação à atitude corporal quando da execução instrumental.

Bang (1991) aponta a importância desse ‘efeito integrador’ e emocional da música que acompanha o ser humano em muitas das situações tradicionais de aprendizado, incluindo o da linguagem e, por isso, o autor afirma que é possível superar atrasos na linguagem através da ‘ação musical’.

No processo musicoterapêutico vivenciado, o fazer musical propiciou às crianças uma variedade de experiências, integradoras, levando-as a novas formas de comunicação.

4.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ESTUDOS DE CASO

4.3.1 Heitor

4.3.1.1 As Vivências de Heitor no Processo Musicoterapêutico

Durante o processo de intervenções, Heitor compareceu a dez dos treze atendimentos realizados em grupo, ausentando-se no quinto, no décimo primeiro e no décimo terceiro.

No primeiro atendimento, Heitor não participou das atividades coletivas, passando a maior parte do tempo explorando o espaço, demonstrando uma grande curiosidade ou até mesmo ansiedade, observada em sua respiração ofegante e troca rápida de um local ao outro, por conhecer todos os instrumentos musicais e objetos que ali estavam. Apesar de se manter nesta atitude exploratória, que o afastava das atividades que estavam sendo realizadas, manteve-se conectado ao atendimento o que demonstrou através de sorrisos e de participações esporádicas, como na canção inicial quando parou para ouvir seu nome e o nome da musicoterapeuta e na canção ‘Vovô Mário’ quando se juntou aos demais colegas, tocou as castanholas e cantou os finais de frase ‘iaiaô’. Quis tocar piano algumas vezes, mas tocou em padrão exploratório, disse ‘viva’ e saiu porque queria fazê-lo sozinho e todos estavam tocando. Interessou-se também pelo tambor, que tocou suavemente com as mãos e quando de sua execução instrumental apresentou um padrão rítmico¹² (H1). Suas verbalizações foram coerentes, utilizando-se de uma única palavra para manifestar-se como exemplo dizendo ‘cavalo’ quando queria brincar com o cavalo de brinquedo. Quando solicitado a parar de mexer em algum objeto, afastava-se e ia procurar outra atividade sem contestar. Ao final do atendimento escondeu-se e não saiu até que seu pai disse que iria embora sem ele, mesmo assim saiu da sala chorando e dizendo que não queria ir embora.

No atendimento seguinte, Heitor demonstrou dificuldades de interação e relacionamento com colegas, o que se evidenciou nos pedidos para trocar de atividade sempre que os colegas se aproximavam, dificuldade esta que foi diminuída nos momentos de improviso instrumental, quando interagiu com os colegas e com a musicoterapeuta através de olhares e sorrisos, na canção ‘Peixe vivo’ e ‘Cavalinho’. Nas atividades com instrumentos musicais preferiu o violão e o tambor, demonstrando satisfação em tocar o violão, tocando todo o tempo e variando a posição para segurá-lo, cantou por três vezes (H2). Ao longo do atendimento manteve-se curioso em explorar o espaço e demonstrou ansiedade em realizar

¹² H1 – []

atividades que envolvessem instrumentos musicais e/ou brinquedos. Quando contrariado, negado um brinquedo ou impedido de ir a algum lugar, jogou-se no chão e permaneceu ali até que a musicoterapeuta se afastasse. Especialmente nesses momentos apresentou jargão [Ru Ru], por cerca de cinco vezes. Mais uma vez ao final do atendimento o pai de Heitor precisou vir buscá-lo porque o menino dizia não querer sair.

No início do terceiro atendimento explorou o piano alternando notas soltas na região grave executando o padrão (H1), na região média acompanhada de canto (H3), fez variações de andamento e dizia ‘rápido, rápido’ como palavras de ordem a si mesmo e ao final disse ‘eu gosto do gatinho’ referindo-se ao piano que tem a figura de um gato. Mesmo ainda mantendo sua curiosidade e necessidade de exploração do espaço, ampliou sua participação especialmente quando existiam objetos concretos, tanto brinquedos quanto instrumentos musicais, sentando-se na roda com os demais a maior parte do tempo. Especialmente em dois momentos demonstrou estabelecimento do vínculo com a musicoterapeuta, um deles quando engajou-se na brincadeira do martelar e outra quando pediu a ela que tocasse uma canção por ele. Os comportamentos agressivos, quando contrariado, ocorreram e, em um desses momentos, apresentou produção rítmica no mesmo padrão que nos momentos que desfruta o piano (H1.). Sua preferência instrumental pelo violão foi mantida e ampliou a exploração dos instrumentos de percussão. Escolheu as canções ‘Elefante’, ‘Caranguejo’ e ‘Peixinho no mar’ com auxílio de cartas de canções, nomeando cada animal escolhido e pediu espontaneamente ‘Sambalelê’, cantando o início do refrão – samba samba, ‘Marinheiro Só’ cantando – marinheiro marinheiro.

Ao chegar atrasado para o quarto atendimento, Heitor chamou ‘tia’ na porta da sala e cumprimentou os colegas com ‘oi’ e dando um aceno com as mãos. Mesmo mostrando-se animado para o atendimento, esse atraso ocasionou uma quebra na rotina dos atendimentos, causando um período de intensa ansiedade, cerca de 5 ou 10 minutos, quando ficou andando pela sala e perguntando sobre os brinquedos e os instrumentos que já tinham aparecido nos atendimentos. Os jargões e as falas roteirizadas apareceram por duas vezes durante o atendimento. Ampliou a interação verbal e não verbal com a musicoterapeuta e com o colega e demonstrou maior clareza e assertividade na sua comunicação verbal, falando uma palavra inteira ou mesmo uma frase para expressar-se o que foi feito em volume e velocidade típicos, dentre elas ‘tia’, ‘oi’, ‘guarda’, ‘alô’ e ‘seu nome e o nome do colega Paulo’. Ficou atento também às letras das canções cantando os finais de frase, especialmente em ‘Galinha pintadinha’, ‘Caranguejo’ e ‘Sapo não lava o pé’. Ao executar os instrumentos demonstrou acompanhar as canções ou atividades, tendo em apenas um momento manifestado o padrão de

toque (H1) e tocando o violão com suavidade. O fato de ter montado e se abraçado ao violão foi ser observado. Ao final do atendimento saiu sem apresentar resistência.

Logo no início do sexto atendimento, Heitor realizou o padrão rítmico (H.1) que foi apresentado quando de sua apresentação na canção inicial. Durante suas explorações pela sala, demonstrou maior tranquilidade até mesmo quando lhe era negado algum objeto ou corrigida alguma atitude, procurando-se dar limites. Durante vários momentos do atendimento demonstrou estar atento ao que era realizado na sala apesar de não estar diretamente envolvido nas atividades. Um exemplo foi a atividade com a canção ‘Roda cutia’ quando mesmo não havendo participado pode reproduzi-la, a seu modo, ao piano, tocando como se tivesse acompanhando sem apresentar o padrão rítmico que costumava manifestar e também cantá-la no momento, com rítmica e tessitura adequados. Na canção ‘De abóbora’ aceitou o convite da musicoterapeuta para dançar com os lenços e realizar os movimentos que a canção propunha. Durante as improvisações buscou seguir a musicoterapeuta e interagir com esta. Em alguns momentos virava-se de costas para o colega, Paulo, e geralmente, em uma postura que ficava de lado ou de frente para a musicoterapeuta, com quem interagia cantando, com olhares e sorrisos, especialmente na canção ‘Fui morar numa casinha’. Em um momento de improviso experimentou a baqueta como se fosse um pirulito e disse estar muito gostoso.

Durante todo o sétimo atendimento, Heitor demonstrou desejo de comunicar-se, interagir com os colegas e integrar-se nas atividades. Especialmente nas atividades que envolviam brinquedos e imitações de situações reais participou ativamente verbalizando e cantando. O envolvimento com o xilofone foi notável, pois, diferente do que realizava no piano e violão (na maior parte do tempo), tocando em padrões repetitivos, procurou acompanhar o que estava sendo executado, brincadeiras ou músicas, experimentou formas de tocar, padrões rítmicos diferentes.

No início do oitavo atendimento, quando de sua improvisação ao piano, executou o padrão H.1 acompanhado da ordem “rápido, rápido”, alternando com novas experimentações rítmicas com dedos abertos em diferentes regiões do piano. Mostrou-se disperso e irritadiço, apresentando, pela primeira vez, o comportamento de gritos relatado pelos pais, quando lhe foi negado o tambor. Evitou participar nas atividades com os colegas e, em algumas vezes, observou-se que, depois que a atividade terminava, ele começava a cantar a canção anterior ou queria pegar os instrumentos que haviam sido utilizados na atividade que havia acabado. Em contrapartida a irritabilidade, demonstrou maior tranquilidade quando da expressão oral e fala respondendo a perguntas que faziam parte das atividades. Na atividade ‘Salto o sapinho’ tocou o tambor de forma a acompanhar perfeitamente a movimentação dos colegas.

Sua interação durante o nono atendimento foi marcada por apresentar-se mais tranquilo e aumentar o período de direcionamento da atenção às atividades, inclusive nas atividades de escuta e imitação. Em sua improvisação ao piano apresentou padrão rítmico H1, apenas uma vez. Tocou escalas descendentes, acompanhadas de clusters com o braço. Neste atendimento aceitou, ao final da sessão, não só o abraço da musicoterapeuta, mas também abraçou a colega, o que ainda não havia se apresentado nos atendimentos.

A exemplo do atendimento anterior, na décima sessão, Heitor mostrou-se bastante receptivo às atividades, distraíndo-se apenas por duas vezes durante o atendimento e voltando rapidamente sua atenção. Em vários momentos cantou trechos de canções com texto, melodia e intensidade adequados ao que se propunha e no momento em que atividade era proposta, especialmente na canção ‘Chega, chegou’ que cantou uma frase inteira, respeitando melodia, métrica e letra. Os diálogos durante o atendimento também se deram de forma tranquila, onde Heitor apresentou maior número de palavras nas frases e com maior inteligibilidade do que era dito especialmente pela adequação da velocidade da fala. Buscou a interação da musicoterapeuta e do colega em alguns momentos e alcançou a atenção do colega apenas nos momentos de improvisação. Nos momentos de improvisação não apresentou o padrão rítmico visto nas sessões anteriores e foi também capaz de moldar sua produção para interagir com os demais participantes, o que foi observado nas atividades de produção e imitação durante a canção ‘Quem sabe’.

No décimo segundo e último atendimento do qual participou, Heitor interagiu com Paulo durante todo o atendimento brincando, chamando pelo nome, sorrindo e olhando para o colega do grupo. Em poucos momentos apresentou os jargões e falas roteirizadas, expressou com clareza seus desejos e necessidades através da voz com velocidade e volume adequados, a clareza do que é dito também é maior que no início dos atendimentos. Aceitou a troca de instrumentos ou brinquedos sem problemas e por vezes pediu que a musicoterapeuta guardasse o que estava usando. Participou ativamente das atividades desviando poucas vezes sua atenção do que era realizado. Assim como observado com relação à voz, os padrões de produção musical rítmica foram substituídos por uma produção mais fluida e também pela exploração das possibilidades de execução dos instrumentos. Durante o atendimento solicitou algumas vezes a participação da musicoterapeuta e do colega nas atividades, utilizando-se da linguagem verbal para fazê-lo.

Durante o processo de intervenções musicoterapêuticas, pode-se observar o alcance de vários dos objetivos traçados para Heitor e os novos objetivos surgidos ao longo do

atendimento também puderam ser trabalhados, sendo estes: ampliar a produção musical, reduzindo os padrões fixos de execução, direcionamento da atenção, participação no grupo.

4.3.1.2 A avaliação IMTAP

Heitor participou da avaliação final uma semana após o término das intervenções, o que para ele significou quinze dias de intervalo entre a última sessão que participou e a avaliação final. A avaliação foi realizada segundo o protocolo de avaliação (Apêndice I).

Durante boa parte do atendimento, Heitor ficava agitado com a apresentação de novos brinquedos ou atividades, o que pode ter ocorrido em função da falta na semana anterior, o que em outros momentos provou ser fator desencadeador de agitação, ansiedade por brincar com tudo o que dificulta sua concentração nas atividades.

Algumas atividades que ele cumpria em vários atendimentos como imitar as vozes dos animais e cantar uma canção, não foram realizadas.

Durante todo o atendimento utilizou a expressão ‘o que?’ em momentos adequados ou não adequados a esta colocação o que se viu nos primeiros atendimentos quando se utilizava da expressão ‘O que é isso?’ e várias vezes também fez o som com a garganta ‘tipo tirando pigarro’ que não apresentava tantas vezes nos atendimentos.

Muitas vezes no atendimento foram negadas coisas a ele, devido à necessidade de seguir o protocolo, e o menino obedeceu aos pedidos da musicoterapeuta sem ter quaisquer demonstrações de nervosismo.

Participou de todas as atividades propostas e pediu algumas músicas ou atividades realizadas nos atendimentos anteriores.

Neste dia foram colhidos os dados para avaliação IMTAP, onde Heitor obteve os seguintes escores:

TABELA 4: Escores avaliação final, IMTAP, Heitor

Domínio Musicalidade	90%
Subdomínio Fundamentos	90%
Domínio Comunicação Receptiva/ Percepção auditiva	49%
Subdomínio Fundamentos	88%
Subdomínio Seguindo Instruções	100%
Subdomínio mudanças musicais	53%
Subdomínio Cantando/vocalizando	25%

Continuação TABELA 4: Escores avaliação final, IMTAP, Heitor.

Subdomínio Ritmo	42%
Domínio Comunicação Expressiva	84%
Subdomínio Fundamentos	74%
Subdomínio Comunicação Não-Verbal	N/A
Subdomínio Vocalizações	94%
Subdomínio Vocalizações espontâneas	N/A
Subdomínio Verbalizações	86%
Subdomínio Comunicação relacional	94%
Subdomínio Idiossincrasias vocais	74%

TABELA 5: Comparativo escores avaliação inicial/avaliação final, IMTAP, Heitor

DOMÍNIO	INICIAL	FINAL	DIFERENÇA
Domínio Musicalidade	78%	90%	12%
Subdomínio Fundamentos	78%	90%	12%
Domínio Comunicação Receptiva/ Percepção auditiva	38%	49%	11%
Subdomínio Fundamentos	88%	88%	0%
Subdomínio Seguindo Instruções	64%	100%	36%
Subdomínio mudanças musicais	23%	53%	30%
Subdomínio Cantando/vocalizando	27%	25%	-2
Subdomínio Ritmo	33%	42%	9%
Domínio Comunicação Expressiva	58%	84%	26%
Subdomínio Fundamentos	53%	74%	21%
Subdomínio Comunicação Não-Verbal	N/A	N/A	-
Subdomínio Vocalizações	76%	94%	18%
Subdomínio Vocalizações espontâneas	N/A	N/A	-
Subdomínio Verbalizações	64%	86%	22%
Subdomínio Comunicação relacional	52%	94%	42%
Subdomínio Idiossincrasias vocais	68%	74%	6%

Observando os escores obtidos evidencia-se o desenvolvimento dos domínios musicalidade e comunicação expressiva, sendo necessários ainda trabalhos direcionados para

a comunicação receptiva de Heitor. Quando comparados os escores da avaliação inicial e final de Heitor constata-se a melhora em todos os subdomínios exceto comunicação receptiva/fundamentos e cantando/vocalizando. Nota-se também que as mudanças mais expressivas foram obtidas no domínio comunicação expressiva e subdomínio comunicação relacional, como apresentado na tabela 5.

4.3.1.3 A Fala dos Responsáveis pela Criança

Durante todo o processo de intervenções o pai de Heitor trouxe *feedbacks* sobre o desenvolvimento do filho. Contava sobre fatos do cotidiano que apontavam para uma melhora no desempenho comunicacional do menino, como passar a brincar com crianças da mesma idade e participar das atividades em família.

Contou que o menino passou por avaliação de neurologista, a pedido da fonoaudióloga, passando por análise clínica e exames de imagem, não tendo sido diagnosticada nenhuma alteração nessas análises.

Nesses momentos de conversa com o pai, evidenciou-se um estreitamento dos laços entre os dois e maior envolvimento do pai nas atividades e na vida de Heitor, o que pode ser visto na diferença de comportamento nas entradas e saídas dos atendimentos. Nos primeiros atendimentos, o menino chegava e saía calado e olhando para os lados. Nas últimas sessões, observou-se diálogos entre o pai e o menino sobre o que havia ocorrido na Musicoterapia.

A mãe de Heitor compareceu para a entrevista final onde lhe foram apresentados os escores das avaliações inicial e final. Durante essa entrevista ela contou que está contente com o desenvolvimento do filho, que o menino está demonstrando maior interesse pelo convívio familiar, sendo capaz de brincar com sua irmã e primos por um período maior de tempo e que nessas brincadeiras poucas vezes briga ou se irrita com os primos.

Com relação à fala disse que o menino tem demonstrado maior tranquilidade na hora de falar e que muitas palavras já podem ser entendidas. Também observou que o filho tem se esforçado para construir frases inteiras. Disse que as fonoaudiólogas que o acompanham relataram grande melhora no comportamento do menino no último mês, sendo que este passou a aceitar os exercícios propostos e a aceitar o convívio com os colegas naquele espaço, sentando-se junto com eles na mesa de atividades.

A escola contatou os pais e relatou a esses que foi observado maior interesse de Heitor pelas atividades coletivas, sendo que o menino que ficava disperso durante toda a aula, passou a sentar-se em círculo para ouvir as histórias e realizar as atividades na maior parte do tempo.

Sobre a expressão emocional, a mãe relata que tanto a escola como em casa tem observado maior tranquilidade do filho na realização das atividades, e maior atenção naquilo que faz. As crises nervosas, antes manifestadas diariamente, deixaram de existir, sendo presentes ainda choro em alguns momentos, mas que em poucos minutos, retoma a calma.

O estreitamento do relacionamento entre o pai e o menino, observado durante os atendimentos, foram apontados pela mãe em passeios com os dois, diante do fato do pai levar o menino ao médico, comparecer nas reuniões de pais da escola e brincar mais com o menino.

Como encaminhamento para Heitor foram sugeridos atendimentos individuais de musicoterapia e a participação conjunta do pai e do menino em um programa de educação musical.

4.3.1.4 A Avaliação da Fonoaudióloga Externa

Na análise da avaliação inicial a fonoaudióloga pontua ser evidente a alteração de linguagem de Heitor, sendo possível afirmar, mesmo com as limitações do vídeo, que apresenta distúrbio articulatorio, com algumas omissões e substituições de fonemas.

Salienta que o menino demonstra capacidade de compreensão da linguagem verbal e de interação, mesmo sendo os diálogos verbais e sonoros curtos e a interação entre a musicoterapeuta e a criança superficial.

Verificou que o menino parece apresentar percepção, compreensão e atenção quando motivado a realizar a tarefa e que sua comunicação não verbal mostrou-se coerente quando gesticulou e sorriu coerentemente, de acordo com os diálogos e contexto.

Apresentou também prosódia e sequência gramatical adequadas, incluindo capacidade de argumentação, sendo esta prejudicada pelo distúrbio articulatorio. Com relação à sintaxe, observou presença e organização de frases coordenadas, com ocorrência de deixis¹³ de lugar. Verificou-se troca de turnos¹⁴, tanto no discurso verbal quanto no sonoro musical, apresentada em discursos breves, parecendo apresentar disponibilidade para o discurso e possuir bom nível cognitivo.

Ao falar sobre o vídeo relativo à avaliação final, considerou o aumento da interação entre a musicoterapeuta e a criança foi a maior evidência, tanto no nível verbal quanto sonoro musicalmente, evidenciando-se também o aumento da compreensão, tanto nas solicitações verbais quanto nas estratégias desenvolvidas.

¹³ “Chama-se dêixis a expressão de referenciação linguística que tem por função relacionar, no ato de enunciação, certas unidades gramaticais às coordenadas espaço-temporais” (LAVARDA; BIDARRA, 2007).

¹⁴ Troca de turno: alternância de fala entre os interlocutores.

A fonoaudióloga salienta que, mesmo apresentando distúrbio articulatorio e estruturas incoerentes sintaticamente como ‘eu não consigo’, Heitor está em pleno funcionamento linguístico, pois, segundo a profissional: “deixou de repetir o modelo dado pelos falantes de sua comunidade linguística e organiza seu próprio discurso de acordo com seu pensamento, experimentando a linguagem”.

Ainda sobre o desenvolvimento da linguagem de Heitor e sobre o fato de repetir sílabas em momentos de questionamentos, a profissional aponta para a “gagueira fisiológica”, que é uma fase do desenvolvimento da linguagem, em que a repetição de sílabas reflete um processo de organização do pensamento e a articulação da fala.

Os questionamentos e manifestações de desejos realizados pela criança foram em maior número e apontados como mais coerentes na avaliação final, demonstrando também compreender as solicitações da musicoterapeuta. Demonstrou atenção e coerência em relação ao contexto e boa argumentação, quando sem querer, pisa no dedo da terapeuta e ela grita “ai” e a criança imediatamente lhe pergunta “o que foi?”. Outro momento é quando Heitor pede para a terapeuta parar de tocar no xilofone sem baquetas porque “machuca”.

4.3.1.5 Análise/Síntese do caso Heitor

Quando iniciou os atendimentos, Heitor permanecia pouco tempo em contato com os colegas, mantinha-se voltado para outros elementos da sala e permanecia assim durante muito tempo do atendimento. Quando as atividades mudavam, ele vinha para ver o que estava acontecendo e logo se afastava.

Pelo relato dos pais e também pelo que se observou durante os atendimentos, Heitor apresentava dificuldades de interagir com os pais e com outras pessoas de sua convivência. Este comportamento é considerado por Domènech (2005) como comum às crianças que possuem alterações de linguagem, somando-se a esta dificuldade de relacionamento: dificuldade de expressão, comportamentos perturbados e utilização de formas pouco habituais de comunicação.

A falta de desejo em interagir pode ser considerada um dos motivos pelos quais o menino participava pouco. Por vezes, sentava-se de costas para os colegas e cantava ou tocava nesta posição, passando sessão a sessão a virar-se para a musicoterapeuta e interagir com ela e por fim interagir com os colegas em atividades.

Chevrie-Muller (2005) considera que criança com alteração de linguagem muitas vezes não compreende qual a função da linguagem e, por isso, esquiva-se de participar em atividades coletivas, fazendo perguntas sem atentar-se para as respostas e fazendo uso das

palavras de modo estereotipado. Todos esses comportamentos foram apresentados por Heitor no início dos atendimentos.

Acredita-se que um dos fatores fundamentais para a “melhora” de Heitor foi o despertar do desejo pela interação, do desejo de ouvir o outro e de poder se expressar e ser ouvido. À medida que foi se interessando sobre como se dava esse processo de interações na produção musical passou a “arriscar” mais na sua comunicação oral nos atendimentos e buscou os colegas de forma mais intensa.

Nos primeiros atendimentos, Heitor por vezes se expressou através de pigarros, como uma forma de manifestação que, segundo Normand (2005), é observada nos bebês como vocalizações que precedem a produção de sons vocálicos, estando esses sons ligados aos primeiros indícios de comunicação social.

Outro aspecto que se destacou no processo de desenvolvimento da linguagem de Heitor, foi a utilização de palavras isoladas com a função de designar, expressar ou ordenar (NORMAND, 2005), manifestada no pedido de canções, instrumentos musicais, atividades e na busca por companhia. Essas palavras isoladas, na criança típica, aparecem por volta de um ano de idade, quando a criança aprende o significado de uma palavra por vez (NORMAND, 2005).

As canções e parlendas com repetições de palavras ofereceram a Heitor a possibilidade de imitação e de codificação das palavras/rimas com os objetivos concretos de que tratavam as canções, quando cantava inicialmente o final das palavras, ampliando para as palavras mais repetidas e por fim cantando toda a parlenda com ritmo e melodia.

O canto inicial e outras canções que traziam os nomes das crianças favoreceram a compreensão da nomeação das pessoas. Primeiramente, Heitor passou a associar seu nome à palavra ‘eu’ e, por fim, passou a cantar e chamar o colega Paulo pelo nome. Esta capacidade de reconhecer e nomear pessoas, é tida como importante por Normand (2005), pois a criança possui um sistema aberto que, aos poucos, passa a codificar os objetos e pessoas familiares/concretos, seus estados de ânimo e as inter-relações entre as pessoas e os objetos.

A comunicação receptiva, que era um dos objetivos principais da Musicoterapia com Heitor, mostrou um caminho delicado onde, a princípio, buscou-se chamar a atenção do menino para os sons do entorno, contextualizando-os e oportunizar a utilização desses sons. A audição, apesar de ser um elemento básico, não oferece as condições para que as informações sejam interpretadas, especialmente aquelas pertencentes à linguagem oral. Com relação à compreensão dos elementos comunicativos e linguísticos, deve passar por um processo de aprendizagem, pelo desenvolvimento de uma habilidade específica (CHEVRIE-MULLER,

2005). Esta habilidade foi sendo aprimorada em Heitor, à medida que as onomatopeias utilizadas em canções eram contextualizadas e à medida que se observava a criança ouvir a produção dos demais participantes do grupo, buscando moldar-se aos demais, chegando inclusive nas últimas sessões a fazer proposições musicais nos improvisos coletivos.

Outro aspecto observado no desenvolvimento de Heitor foi que à medida em que foi direcionando sua atenção para a audição e reconhecimento dos sons do ambiente, os sons musicais e os sons da linguagem, ele passou a buscar a articulação desses sons com a intenção de os produzir, comunicando-se de forma mais contextualizada e assertiva.

Para Chevrie-Muller (2005), integra-se as habilidades de compreensão à capacidade de confrontar a mensagem recebida com os conhecimentos já integrados. No decorrer do processo musicoterapêutico, observou-se que isto transparece no ato de relacionar as capacidades de comunicação receptiva com as capacidades cognitivas.

Além da alteração da linguagem propriamente dita, as situações de privação têm como consequência inaptações emocionais e sociais. “A possibilidade de criar laços positivos com um adulto que se ocupe da criança, dando-lhe amor e ternura e sendo sensível às suas necessidades, não apenas melhorará o controle das emoções, mas poderá até contribuir para a recuperação, às vezes rápida, da linguagem.” (DOMÈNECH, 2005, p. 461)

Outro aspecto considerado importante no processo musicoterapêutico de Heitor, foi com relação aos transtornos emocionais e de conduta, que segundo Domènech (2005) são secundários às alterações linguagem: alterações do comportamento, oposição, revolta e resistência ao controle dos pais, como mencionado pelos pais dele como um comportamento presente desde os dois anos de idade.

Estes comportamentos foram poucas vezes apresentados durante os atendimentos. De forma geral, quando se via contrariado, Heitor procurava um instrumento ou objeto para descarregar a agressividade. Nestes momentos via-se a repetição do padrão H1 que se ouvia em momentos nos quais ele manuseava os instrumentos. À medida que se integrava aos atendimentos, o padrão de comportamento de afastar-se e percutir objetos foi substituído por questionamentos de ‘Não pode?’ Passou a demonstrar um entendimento claro de que não poderia fazer aquilo. Esta adequação de conduta se manifestou igualmente no contexto familiar, na escola e nos atendimentos fonoaudiológicos, também coletivos.

A mudança na relação entre pai e filho pode ser considerada como uma das maiores mudanças verificadas durante o período em que aconteceram os atendimentos musicoterapêuticos. Ao final do processo o menino chegava sorrindo e disposto, vinha até a

sala trazido pelo pai, geralmente de mãos dadas e conversando. Na saída, o pai o acolhia ouvindo atentamente o que Heitor lhe contava sobre o atendimento.

Viu-se que à medida em que o pai interessava-se pelo processo do menino, passou a dedicar mais tempo e prestar mais atenção às necessidades do filho e da mesma forma o menino passou a respeitar mais o pai, falar com ele e buscá-lo para compartilhar suas vivências. Domènech (2005) aponta que a carência de relações afetivas pode gerar a falta do entendimento dos estímulos verbais e mesmo a falta de afetividade pode impossibilitar o estabelecimento da linguagem. O que se observou no caso de Heitor, foi que a ampliação da expressão através da linguagem se deu juntamente com o aumento da afetividade no âmbito familiar.

Com relação à sua produção musical, desde o primeiro atendimento Heitor apresentou um padrão rítmico constante H1 em seus improvisos ao piano, no tambor e quando percutia móveis e objetos, geralmente em situações quando era contrariado.

À medida que passou a interagir durante as improvisações, passou a explorar novas células rítmicas, em atividades de imitação e em momentos de acompanhamento de canções ou de livre improvisação.

O padrão recorrente do ritmo foi apresentado inclusive nas sessões finais, mas com bem menos ocorrências e não sendo usado como padrão de reação (quando contrariado) e, quando de sua produção musical nos instrumentos, já não apresentou exclusivamente o mesmo padrão, passando a explorar outras células rítmicas e outras combinações.

A produção musical de Heitor foi se ampliando à medida que aumentava seu direcionamento da atenção para as atividades propostas. Nos primeiros atendimentos em que ficou disperso participou de apenas uma canção cantando seu refrão. Aos poucos, passou a acompanhar canções inteiras ao piano, demonstrando coerência com a proposta, cantando parlendas inteiras. Nos últimos atendimentos chegou a propor e cantar canções inteiras.

Ainda com relação à produção instrumental, foi capaz de realizar improvisos com trocas de turnos com o colega Paulo, iniciando propostas ou aderindo a propostas musicais.

Com relação aos instrumentos, mostrou predileção pelos instrumentos melódicos e harmônicos, que tocava de forma exploratória, acrescentando novas descobertas a cada atendimento. No piano e no violão buscava acompanhar a produção vocal dos colegas. Quando ao piano, fazia o acompanhamento seguindo o pulso ou a rítmica das canções; ao violão, apresentava maior produção vocal, acompanhava-se tocando canções propostas ou novas canções criadas por ele. As estereotípias vocais também foram diminuindo à medida

que dotadas de sentido em sua produção vocal e ampliando com sons, palavras e intenções expressas verbal e musicalmente.

A análise fonoaudiológica corrobora com os dados qualitativos e com os dados obtidos na avaliação IMTAP, pois, aponta para um aumento da interação entre a musicoterapeuta e a criança, verbal e sonoro-musicalmente; aumento da compreensão e da atenção, organização do pensamento e a articulação da fala. O uso coerente da expressão verbal através de questionamentos e manifestações de desejos realizados pela criança, foi outro aspecto que melhorou.

Destaca-se também na leitura da fonoaudióloga a seguinte afirmação de “a criança está em pleno funcionamento linguístico, pois deixou de repetir o modelo dado pelos falantes de sua comunidade linguística e organiza seu próprio discurso de acordo com seu pensamento, experimentando a linguagem”.

4.3.2 Isabela

4.3.2.1 As Vivências de Isabela no Processo Musicoterapêutico

Durante o processo de intervenções, Isabela compareceu a dez dos treze atendimentos realizados em grupo, ausentando-se nos atendimentos sexto, décimo e décimo segundo.

No primeiro atendimento, Isabela participou ativamente cantando, vocalizando e realizando imitações vocais de sons de animais, o que não havia sido apresentado na avaliação inicial. Mostrou-se receptiva com os demais participantes e disponível para realizar as atividades, iniciando diálogos de forma adequada. Preferiu chocalho, clavas e castanhola de joaninha. Ao piano executou clusters sem manter um padrão rítmico constante em sua produção e quando a musicoterapeuta sugeriu mudanças de dinâmica e caráter, Isabela aderiu às propostas. Realizou acompanhamento rítmico corporal e instrumental nas canções, demonstrando falta de coordenação entre canto e execução instrumental/rítmica. Durante a parlenda ‘Um homem bateu em minha porta’ que já era conhecida pela criança, cantou e realizou os momentos propostos pela música. Na canção ‘O cavalinho’ preferiu girar o cavalo de brinquedo, o que fez acompanhando as mudanças de andamento e dançando. Durante dois momentos exibiu-se para a câmera/filmadora, dando oi e se apresentando.

Durante o segundo atendimento, Isabela demonstrou atenção às propostas, tranquilidade nas atividades e boa coordenação ao imitar elementos sonoros e musicais. Sua interação com o piano chamou a atenção pela apropriação dos recursos de timbres e uso de

padrão rítmico¹⁵, utilizando clusters com intervalos de uma quinta. Preferiu o piano, lixas, pau de chuva e caxixi nas atividades com instrumentos musicais. Durante a canção ‘Peixe Vivo’, quando utilizou os bastões, sua dança e movimentos corporais sugeriram o acompanhamento do fraseado da canção, de forma que a menina dançava e aos finais de cada frase cantava um trecho da canção. Ao final do atendimento, enquanto se cantava a canção ‘O cavalinho’, Isabela vestiu seu casaco no cavalo de brinquedo. Neste atendimento ampliou a sua interação com a musicoterapeuta e com o colega Paulo.

A exemplo dos atendimentos anteriores, na terceira sessão Isabela engajou-se em todas as atividades, incluindo as que envolviam habilidades vocais, imitando, cantando e escolhendo canções sendo elas ‘Borboletinha’, ‘Coração com buraquinho’ e ‘Loja do Mestre André’. Ao final da sessão fez uma nova frase para a canção que cantávamos – os gatinhos fazem bagunça para brincar. Seu instrumento favorito foi o piano digital, realizando exploração de timbres no instrumento e o executando com notas longas, quando o tocou sozinha, e acompanhando ritmicamente a proposta do que o colega Heitor cantou e tocou ao violão.

No quarto atendimento, a imaginação e criatividade de Isabela foram expressas na criação de uma história, na organização criativa dos instrumentos formando ‘novos’, na criação de paródia musical (I3) e exploração dos timbres do teclado. Seu canto mostrou-se mais espontâneo, acompanhando as canções conhecidas e buscando aprender as novas. Já não manifestou vergonha em se expressar através da linguagem oral como no começo dos atendimentos.

Um chocalho de chaves, da caixa de brinquedos, foi escolhido por Isabela como instrumento principal durante o quinto atendimento. Quando ouviu a canção cantada por ela no atendimento anterior ‘trancou’ a boca da musicoterapeuta com a chave de brinquedos, demonstrando não gostar de ter sua canção reproduzida. Quando questionada sobre qual música gostaria de cantar disse querer a do ‘beleleu’ e prontamente iniciou sua canção (I4). Ao contrário do que apresentou na canção da sessão anterior, demonstrou gostar do acompanhamento da musicoterapeuta. Características de liderança foram sendo observadas em todos os atendimentos. A produção instrumental de Isabela quando da execução instrumental obedeceu aos contornos rítmicos das músicas. Em sua exploração dos timbres do

¹⁵ [pp !pp]

piano demonstrou preferência, ao deixar por mais tempo o mesmo timbre, para o que fazia voz humana.

Ao longo do sétimo atendimento, Isabela demonstrou ainda maior segurança na sua produção vocal, pedindo por duas vezes para cantar sozinha e cantando o tempo todo. Na canção ‘O sapateirinho’, que possui um trecho com [Tr], Isabela esforçou-se por cantar o trecho corretamente e divertiu-se com as dificuldades de linguagem que enfrentou. Na parlenda ‘Macaca Sofia’ sorriu, demonstrando satisfação por conhecer a parlenda e cantou-a em uníssono, depois uma quinta acima e depois oitava acima. Isabela desde o começo do atendimento mostra-se ansiosa para mostrar a música que havia aprendido, ‘Filho de sapo’. Ela cantou uma vez sozinha e depois junto com a musicoterapeuta e dizendo que achou legal a musicoterapeuta saber cantar a música dela.

O desejo de interagir com os colegas musicalmente, nas brincadeiras, e de ter contato corporal com os colegas foi se intensificando. Na oitava sessão chegou a chamar Heitor para participar das atividades e estabeleceu diálogos corporais/gestuais e verbais com Paulo. A agitação apresentada por ela no atendimento refletiu-se em uma fala com mais intensidade e também na apresentação de maior número de trocas e omissões. Com relação à música, sua produção rítmica manteve-se fiel ao que estava sendo tocado e continuou a apresentar capacidade de imitar e aprender novas melodias.

No nono atendimento Isabela, em sua improvisação ao piano digital, trocou os timbres (registro) e fez clusters de longa duração. Demonstrou sentir a falta de Paulo, falando dele algumas vezes durante o atendimento. Interagiu mais com Heitor do que costumava, e imitou todos os sons propostos durante uma atividade sugerida pela musicoterapeuta. Cantou espontaneamente a canção ‘Filho de sapo’ e complementou a canção do trem com letra conhecida por ela.

A imaginação, espontaneidade e características de liderança de Isabela estiveram presentes durante todo o décimo primeiro atendimento. Observou-se sua precisão para marcar pulso e acompanhar ritmos assim como facilidade de criar novas melodias e propor atividades (I5). Verificou-se certa dificuldade para reconhecer sons de animais.

No último atendimento, desde o início, demonstrou sua possibilidade de comunicação, interagindo na criação de uma história colaborativa que incluía narração e execução ao piano. Várias vezes durante o atendimento procurou o colega Paulo, demonstrando afeto, oferecendo seus instrumentos, querendo dar abraços e estar com ele. Demonstrou familiaridade com os elementos musicais, escolhendo timbres (registros) ao piano digital, fazendo improviso rítmico/corporal, improvisando ao xilofone, cantando e tocando.

4.3.2.2 Avaliação IMTAP

Em semana posterior ao encerramento da etapa de intervenções, Isabela compareceu para a avaliação final. A avaliação foi realizada segundo o protocolo de avaliação (Apêndice D).

Durante a avaliação final foram colhidos os dados para avaliação IMTAP (Tabela 6).

TABELA 6: Escores avaliação final (IMTAP) Isabela

Domínio Musicalidade	100%
Subdomínio Fundamentos	100%
Domínio Comunicação Receptiva/ Percepção auditiva	92%
Subdomínio Fundamentos	100%
Subdomínio Seguindo Instruções	100%
Subdomínio mudanças musicais	93%
Subdomínio Cantando/vocalizando	84%
Subdomínio Ritmo	100%
Domínio Comunicação Expressiva	100%
Subdomínio Fundamentos	100%
Subdomínio Comunicação Não-Verbal	N/A
Subdomínio Vocalizações	100%
Subdomínio Vocalizações espontâneas	N/A
Subdomínio Verbalizações	100%
Subdomínio Comunicação relacional	100%
Subdomínio Idiossincrasias vocais	100%

TABELA 7: Comparativo escores avaliação inicial/avaliação final, IMTAP, Isabela.

DOMÍNIO	INICIAL	FINAL	DIFERENÇA
Domínio Musicalidade	80%	100%	20%
Subdomínio Fundamentos	80%	100%	20%

Continuação TABELA 7: Comparativo escores avaliação inicial/avaliação final, IMTAP, Isabela.

Domínio Comunicação Receptiva/ Percepção auditiva	46%	92%	46%
Subdomínio Fundamentos/	94%	100%	6%
Subdomínio Seguindo Instruções	91%	100%	9%
Subdomínio mudanças musicais	27%	93%	66%
Subdomínio Cantando/vocalizando	20%	84%	64%
Subdomínio Ritmo	100%	100%	0%
Domínio Comunicação Expressiva	89%	100%	11%
Subdomínio Fundamentos	89%	10%	11%
Subdomínio Comunicação Não-Verbal	N/A	NA	-
Subdomínio Vocalizações	94%	100%	6%
Subdomínio Vocalizações espontâneas	N/A	N/A	-
Subdomínio Verbalizações	93%	100%	7%
Subdomínio Comunicação relacional	96%	100%	4%
Subdomínio Idiossincrasias vocais	95%	100%	5%

Observando os escores obtidos, evidencia-se bom desenvolvimento em todos os domínios. Nos domínios musicalidade e comunicação expressiva, Isabela alcançou os escores máximos estabelecidos pela avaliação. Quando comparados os escores da avaliação inicial e final de Isabela, nota-se que as mudanças mais expressivas foram encontradas em relação às vocalizações e ao canto, como evidenciado no comparativo entre os escores iniciais e finais (Tabela 7).

4.3.2.3 A Fala dos Responsáveis pela Criança

A mãe de Isabela compareceu para a entrevista final e, durante a entrevista, disse que o que mais chamou sua atenção foi o desejo da menina em tocar instrumentos musicais e voltar para os atendimentos.

Sobre a agitação apresentada pela filha no dia da avaliação final, a mãe disse que havia um evento familiar, algo muito importante para a família, que viriam muitos parentes de fora da cidade e que por isso a menina estava muito ansiosa. Afirmou que parte da ansiedade,

apresentada também em outros dias em que a menina ou a família tem compromissos se deve à falta de organização que ela, a mãe, tem e que pede auxílio para as filhas para lembrá-la dos compromissos.

Com relação ao gosto da menina por trens e sobre a forma como ela os representa, tanto em sons, como em movimentos e histórias, foi esclarecido pela mãe que o único jogo eletrônico que Isabela consegue jogar no vídeo game da irmã mais velha é um jogo onde precisa embarcar e desembarcar dinossauros em um trem.

Com relação à linguagem, disse que a menina está se sentindo estimulada a realizar os exercícios do atendimento fonoaudiológico e que já não fica triste ou chora quando percebe suas trocas de linguagem e sim fala novamente a palavra, buscando acertá-la.

A vergonha de cantar também, observada inicialmente, já não é apresentada pela menina, que mantém o ideal de ser cantora, conforme relato da mãe. Isabela manifestou o desejo de tocar violão para se acompanhar quando canta. A mãe ainda relata que Isabela passa muito tempo cantando e criando suas próprias músicas.

Como encaminhamento para Isabela foi sugerida a participação em um programa de iniciação musical.

4.3.2.4 A Avaliação da Fonoaudióloga Externa

A análise da avaliação inicial mostrou à fonoaudióloga externa que Isabela interagiu em todas as atividades propostas, demonstrando seus interesses de forma congruente tanto no verbal quanto no corporal. Durante a avaliação, a criança apresentou boa compreensão e interpretação do que lhe é dito; maturidade cognitiva de acordo com ações de assimilação/adequação/equilíbrio; e apresentou um jogo simbólico. Realizou de forma eficiente a representação da viagem no trem, apresentando detalhes na construção simbólica e no discurso que acompanhou a encenação.

Com relação à fala, notou-se distúrbio articulatorio, o mesmo de seu diagnóstico inicial, com substituição dos fonemas “r” vibrante por /l/, /k/ por /t/, “x” por /s/ e omissão dos encontros com “r”. A avaliadora observou que tais alterações deveriam ser confrontadas com a idade da menina para serem consideradas como alterações da linguagem.

A criança demonstrou interesse pela conversação, iniciando segmentos de interação, perguntando e discutindo a temática proposta. Apresenta, ainda, autonomia no diálogo e nas ações. Seu discurso é coeso com início, meio e fim, e dotado de recursos para complementar o sentido do relato sugerindo que apresenta aspectos semânticos-pragmáticos bem funcionais.

Apresenta boa argumentação, conteúdo, fluência e vocabulário adequado ao discurso. Durante seu discurso pode-se observar que o nível do vocabulário da criança se mostra muito rico, pois parece que tem domínio de sentidos abstratos, pois a organização e estruturação sintática das frases se mostra efetiva, com uso de preposições, pronomes, flexões verbais adequadas, também utilizando a concordância de forma adequada. Ocorreu deixis de lugar e de tempo.

Mantém-se, ainda, dentro do tema pré-estabelecido e o interlocutor tem facilidade para elaborar os sentidos manifestados no seu discurso.

Na análise do vídeo da avaliação final, a fonoaudióloga externa observou que Isabela apresentou maior tempo de verbalização mantendo o bom nível de compreensão para as atividades propostas, mas buscando comandar algumas atividades, interagindo mesmo em situações sem comando verbal.

Demonstrou sua criatividade propondo música e dança. Observou-se a mesma maturidade cognitiva, quando localizou, nomeou e discriminou fontes sonoras, nomeou objetos adequadamente e, principalmente, com relação ao vocabulário e argumentações. Sua percepção auditiva foi evidenciada quando da imitação de estrutura rítmica, apresentando também boa memória.

A fonoaudióloga aponta como interessante assinalar que a criança apresenta uma elaboração de linguagem própria, segundo a profissional, “fato comprovado quando a terapeuta tenta conduzi-la para emitir o caranguejo tocando as castanholas e a criança argumenta ‘isso não é um bicho’, ou seja, seu sentido de caranguejo não é o mesmo da terapeuta, pelo menos não é o mesmo som.”

Manteve a habilidade de iniciar segmentos de interação, discussão de temática, apresentando boa estruturação de pensamento e organização das frases: uso de preposições e pronomes, flexões verbais e uso de deixis, evidenciando-se a mesma habilidade semântico-pragmática.

Com relação aos aspectos fonético-fonológicos, manteve a omissão dos grupos com “r”, substituição do “r” vibrante pelo /l/, mas pareceu que às vezes emitia o /k/ adequadamente, porém de forma assistemática.

A fonoaudióloga externa afirmou que: “A representação simbólica foi evidenciada em vários momentos, como por exemplo, quando trabalham com os lenços e traz tema de fantasma. Entretanto, tal simbolismo poderia significar uma fuga para as atividades, uma vez que seu corporal denunciava o não querer participar da atividade (ao cantar a canção do sapo girino)”.

4.3.2.5 Análise/Síntese do Caso Isabela

Desde a avaliação inicial, Isabela apresentou um bom desempenho nos domínios estudados neste trabalho: musicalidade e comunicação. As atividades que exigiam o desempenho vocal foram as que apresentaram maior necessidade de serem trabalhadas.

A produção musical de Isabela foi se mostrando e houve uma ampliação em sua consistência, o que se acredita não se tratar de um desenvolvimento de habilidades musicais, mas sim uma ampliação de sua confiança em manifestá-la, bem como da criação de oportunidades para manifestá-la.

Para participar como cliente em Musicoterapia não é necessário que se tenha conhecimentos musicais formais ou habilidades musicais desenvolvidas. No caso de Isabela, as suas habilidades musicais possibilitaram que ela pudesse encontrar na música um canal para se expressar de forma integral, assim como se encontrasse na expressão musical a confiança necessária para utilizar a voz, cantando para o grupo.

Isabela passou a utilizar sua voz para transpor as melodias, em quintas e oitavas acima do que era cantado. Acompanhava mudanças de tonalidade, criava novas letras para as melodias conhecidas, demonstrando assim estar à vontade para se colocar nas músicas e através delas, especialmente em suas composições.

Com relação à afinação, desde os primeiros atendimentos demonstrou capacidade de acompanhar melodias conhecidas respeitando a tessitura, a tonalidade e a métrica das canções. A menina foi capaz de cantar canções inteiras respeitando contornos melódicos, métrica e letra, mas quando solicitada a reproduzir dois sons na sequência, observou atentamente, mas não conseguiu reproduzir os sons.

Em seu improviso instrumental a exploração de timbres no piano digital foi buscando encontrar sonoridades que fossem capazes de inspirar e dar suporte às histórias. Demonstrou nesses momentos a sua capacidade crescente de se posicionar, de expressar com clareza seus pensamentos e sentimentos, sendo capaz de sentir realização pessoal. Estes aspectos são considerados por Chagas e Pedro (2008) como objetivos da composição musical.

Segundo Beyer (1993), as modalidades de análise da produção musical de crianças a partir de dois anos e meio são: movimento corporal, onomatopeias, percussão casual, percussão intencional, percussão sistemática, contorno frasal, sílabas da canção, palavras da canção, contorno melódico, canto 'paralelo', canto fragmentado, canto semelhante, criação melódica - letra, criação melódica - ideia e criação melódica - ritmo. Observou-se que Isabela vivenciou essas etapas ao longo do processo, indo além e demonstrando consciência

harmônica, uma vez que cantou canções terça, quinta ou oitavas acima do que era cantado pelos demais participantes, respeitando a tonalidade apresentada.

Com relação à comunicação receptiva, o principal objetivo a ser trabalhado com Isabela, viu-se que quanto mais os sons se aproximavam dos sons da fala, maiores eram as suas dificuldades em identifica-los e reproduzi-los, o que foi observado em atividades de identificação/reprodução de sons de animais e onomatopeias produzidas vocalmente pela terapeuta. Com relação aos sons de animais, viu-se uma demora maior na identificação dos animais correspondentes a tal som, dificuldades para reproduzi-lo, o que não foi apresentado quando solicitados sons da natureza ou meios de transporte. Mesmo com essa dificuldade inicial, na avaliação final observou-se que Isabela pode imitá-los.

À medida que o processo foi se desenvolvendo, Isabela passou a perceber as consoantes, o que era uma dificuldade especialmente em situações de canto. Considerando que a percepção seja o primeiro passo para uma boa vocalização, considera-se como positiva essa percepção no desenvolvimento de Isabela. Para Chevrie-Muller (2005), as crianças que possuem déficits articulatórios, como no caso de Isabela, demoram mais tempo para perceber os sons e/ou a diferença dos sons de consoantes e por isso levam mais tempo para vocalizá-las corretamente, tanto na fala espontânea como nas repetições.

Desde o início dos atendimentos, Isabela demonstrou ser uma criança com facilidade de relacionamento e bastante afetiva, desde sua avaliação inicial, quando interagiu com a musicoterapeuta, ouvindo as propostas e também fazendo seus questionamentos. Com os colegas do grupo, buscou a interação desde o primeiro atendimento, tendo estabelecido primeiramente o vínculo com Paulo, de forma mais intensa. A afetividade se manifestava quando, no final de cada atendimento, Isabela abraçava a musicoterapeuta e os colegas espontaneamente.

Quanto à análise da fonoaudióloga externa, pode-se ressaltar que alguns elementos marcantes foram notados na linguagem de Isabela, como: boa utilização dos elementos linguísticos para a comunicação, sua capacidade criativa, imaginativa e o uso do simbólico. Isso foi observado especialmente na avaliação final, envolvendo também sua expressão musical e suas vivências diárias.

Foi observado pela profissional, maior utilização da linguagem verbal na avaliação final, mais iniciativa para estabelecer conversações e algumas demonstrações da ampliação da comunicação receptiva, vistas na possibilidade de produção de onomatopeias de animais e na imitação de células rítmicas.

A sensibilidade de Isabela pode ter sido um dos fatores que a fizeram perceber que suas alterações de linguagem, mesmo sendo pouco notadas, faziam com que sua produção vocal fosse diferente das demais crianças. Essa percepção era acentuada quando cantava e por isso no início dos atendimentos cantava em intensidade *piano* nas situações de re-criação musical, deixando ‘escapar’ seu canto apenas nos momentos em que estava totalmente envolvida com a música em suas improvisações/composições, quando permitia que sua voz aparecesse.

Aos poucos foi experimentando, ouvindo sua própria voz nas atividades. Nos últimos atendimentos expressava-se com mais desenvoltura, falando ou cantando, mas demonstrando reconhecer suas dificuldades e estar atenta e disposta a enfrentá-las.

4.3.3 Paulo

4.3.3.1 As Vivências de Paulo no Processo Musicoterapêutico

Paulo participou em doze dos treze atendimentos musicoterapêuticos realizados no período de intervenções, ausentando-se no nono atendimento.

No primeiro atendimento, Paulo participou em todas as atividades, mantendo uma postura observadora, aguardando um pouco, antes de se engajar nas atividades. Mostrou predileção pelo tambor, pandeiro e castanholas de jacaré. Quando do improviso ao piano, integrou-se à atividade executando com os dedos indicadores de forma exploratória e atendeu às variações de andamento e caráter sugeridas. Com relação à sua produção, explorou os instrumentos, em geral mantendo continuidade no padrão rítmico¹⁶, variando apenas o andamento. Interagiu com a musicoterapeuta todo o tempo e também com Isabela. Poucos foram os momentos em que Paulo cantou, mas observava atentamente a musicoterapeuta e demais colegas nesta atividade.

A exemplo do primeiro atendimento participou de forma engajada em todas as atividades ao longo do segundo atendimento. Cantou com maior intensidade e se posicionou em relação aos instrumentos e atividades. Nos exercícios de imitação esperava que algum dos colegas tomasse a iniciativa e depois participava. Com relação aos instrumentos, preferiu o piano e o tambor, ampliando a exploração nestes instrumentos e buscando novas formas de executá-los.

¹⁶ [●●●●●●●●]

No terceiro atendimento, Paulo resistiu para entrar na sala de atendimentos, demonstrando sonolência. Em muitos momentos ainda esperava a participação dos colegas para aderir às propostas, mas aos poucos foi fazendo suas próprias escolhas, mesmo demonstrando dificuldades, como na escolha das canções quando preferiu ‘Tem um tambor’. Quanto aos instrumentos mostrou predileção pelo tambor e pelo xilofone. Sua voz esteve em volume ‘apropriado’ durante as canções.

Percebeu-se maior participação e iniciativa a partir do quarto atendimento, quando Paulo participou de todas as atividades, interagindo mais com os outros participantes e com a musicoterapeuta. Em seu improviso ao piano demonstrou maior variação na execução, tanto de regiões quanto nos padrões de notas que foram diferentes das sessões anteriores. Demonstrou necessidade de aprovação da musicoterapeuta ou dos colegas quando da proposição de novas maneiras de tocar ou quando percebeu que se expressou de uma forma nova. Algumas vezes pareceu assustado, por se perceber se expressando. Manteve bom relacionamento com ambos os colegas. Em alguns momentos, ainda demonstrou agressividade na maneira de se relacionar com os instrumentos, executando-os de maneira forte ou os arremessando e empurrando. Com relação ao canto, nas parlendas apresentou produção vocal com maior volume e com maior número de palavras. Em alguns momentos observou-se a utilização de uma voz ‘falsa’ (grave, com pouca intensidade, sem projeção).

Durante as atividades de imitação, realizadas no quinto atendimento, várias vezes demonstrou estar intimidado pela colega, iniciando a imitação, mas quando percebia que a colega já o tinha feito cessava sua produção. Os instrumentos de sua preferência foram o tambor com baqueta e guizeira. Mais uma vez demonstrou sonolência no início do atendimento. A possibilidade de ajustar-se a uma produção rítmica coletiva foi observada como bastante positiva uma vez que demonstra uma superação de dificuldades de prontidão em responder e ouvir (ao mesmo tempo) e também a capacidade de manter-se no andamento, e adaptar-se ao externo.

No sexto atendimento, várias vezes solicitou a participação de Heitor nas atividades, demonstrando vontade de brincar com o colega e também de favorecer a realização das atividades. Engajou-se e demonstrou satisfação quando foram cantadas parlendas, seja em qual tipo de atividade estivessem envolvidas, brincadeira, dança ou na utilização de instrumentos. Na canção ‘O carro’, Paulo já a conhecia e fez a marcação do ritmo ao piano, acompanhando com movimentos diferentes a parte das onomatopeias com *clusters* e a da melodia com movimentos de um ou dois dedos.

Durante todo o sétimo atendimento, Paulo se distraiu com um relógio do personagem ‘Ben 10’ que ele usava e também uma tatuagem. Cantou várias vezes com timbre e volume típico de sua voz, especialmente nas atividades que envolviam movimento. Outro aspecto é que se envolveu dando ideias e se posicionando nas brincadeiras imaginativas.

A exemplo de atendimentos anteriores, na oitava sessão Paulo ficou sentando no sofá, sonolento, até o momento que foi cantado seu nome na canção inicial. A dispersão do colega Heitor fez com que Paulo perdesse o interesse nas atividades sempre que elas tinham que ser interrompidas para que fosse chamada a atenção de Heitor. Mostrou grande interesse pela dança e pelos movimentos com lenços, manifestado pela variedade de movimentos, e sorrisos apresentados. No momento de improvisação instrumental, apresentou maior liberdade nas experimentações incluindo percussão no chão, na caixa do instrumento, glissandos, utilizando a voz em vários momentos para acompanhar sua produção ou de forma reflexa. Durante um momento Paulo pôs-se a desmontar seu instrumento resmungando¹⁷. Pareceu estar alheio ao que ocorria ao redor. Utilizando a ‘falsa’ voz, realizou alguns improvisos cantados e, quando conversava, voltava ao padrão de voz típico.

Durante o décimo atendimento, cantou em várias oportunidades com maior intensidade de forma que pudesse de fato ser ouvido e integrar sua voz à produção instrumental que estava sendo feita. Foi capaz também de expressar de diferentes maneiras, através da criação de pequena história, escolhendo uma canção, mostrando uma nova descoberta com o instrumento musical e realizando diálogos sonoros com o colega. Foi capaz de pedir um abraço ao final do atendimento e de se posicionar contrariamente a um colega.

No décimo primeiro atendimento, reconheceu com prontidão os sons de animais apresentados. Demonstrou crescente capacidade de expressão, escolhendo instrumentos, propondo atividades, deixando de seguir as escolhas de Isabela e de imitá-la na maioria das atividades, ampliando suas possibilidades de execução ao piano, colocando sua voz com timbre adequado no canto e na fala, e se colocando mais com a utilização da voz. Seus movimentos foram mais amplos que nos últimos atendimentos e a construção de sua ‘bateria’ musical tem se apresentado com frequência nos atendimentos.

Ao longo de toda a décima segunda sessão, Paulo manifestou-se oralmente falando e cantando. O que chamou a atenção foi a facilidade com que se expressou, não manifestando em nenhum dos momentos a tensão vista nos atendimentos anteriores (corporal, facial e

¹⁷ [pp z pp]

vocal). Além disso, não foi observada a ‘falsa voz’ utilizada em outros atendimentos quando de sua expressão vocal. A canção ‘Sapo Cururu’ foi escolhida por ele nesta e em várias sessões anteriores. Apesar de manifestar cansaço engajou-se em todas as atividades. Demonstrou maior espontaneidade/liberdade na exploração dos instrumentos tambor e violão.

No último atendimento do período de intervenções, Paulo chegou com atraso de dez minutos e logo se engajou nas atividades, participando ativamente em todas elas. Sua produção rítmica foi notável, acompanhando o andamento em algumas canções, o pulso em outras e executando perfeitamente algumas células rítmicas nas canções de encaixe. Com relação ao canto, demonstrou desejo de cantar, manifestado mesmo na canção que não conhecia. Nas demais, cantou em intensidade compatível com as atividades, cantando trechos maiores que no atendimento anterior, mostrando aumento progressivo no número de palavras que cantava em cada canção ao longo dos atendimentos. Durante vários momentos posicionou-se recusando algumas propostas da colega Isabela, sugerindo canção e atividades de atendimentos anteriores, incluindo uma atividade em que realizava um solo instrumental.

4.3.3.2 Avaliação IMTAP

Paulo compareceu para a avaliação final, uma semana após o encerramento da etapa de intervenções. Durante a avaliação final foram colhidos os dados para a avaliação IMTAP que estão expostos como segue (Tabela 8):

TABELA 8: Escores avaliação final (IMTAP) Paulo

Domínio Musicalidade	100%
Subdomínio Fundamentos	100%
Domínio Comunicação Receptiva/ Percepção auditiva	93%
Subdomínio Fundamentos	94%
Subdomínio Seguindo Instruções	100%
Subdomínio mudanças musicais	80%
Subdomínio Cantando/vocalizando	100%
Subdomínio Ritmo	92%
Domínio Comunicação Expressiva	97%
Subdomínio Fundamentos	89%
Subdomínio Comunicação Não-Verbal	N/A

Continuação TABELA 8: Escores avaliação final (IMTAP) Paulo

Subdomínio Vocalizações	100%
Subdomínio Vocalizações espontâneas	N/A
Subdomínio Verbalizações	100%
Subdomínio Comunicação relacional	100%
Subdomínio Idiossincrasias vocais	95%

TABELA 9: Escores avaliação inicial e final (IMTAP) do participante Paulo

DOMÍNIO	INICIAL	FINAL	DIFERENÇA
Domínio Musicalidade	78%	100%	22%
Subdomínio Fundamentos	78%	100%	22%
Domínio Comunicação Receptiva/ Percepção auditiva	58%	93%	35%
Subdomínio Fundamentos	94%	94%	0
Subdomínio Seguindo Instruções	91%	100%	9%
Subdomínio mudanças musicais	73%	80%	7%
Subdomínio Cantando/vocalizando	35%	100%	65%
Subdomínio Ritmo	42%	92%	50%
Domínio Comunicação Expressiva	84%	97%	13%
Subdomínio Fundamentos	79%	89%	10%
Subdomínio Comunicação Não-Verbal	N/A	N/A	-
Subdomínio Vocalizações	100%	100%	0
Subdomínio Vocalizações espontâneas	N/A	N/A	-
Subdomínio Verbalizações	93%	100%	7%
Subdomínio Comunicação relacional	96%	100%	4%
Subdomínio Idiossincrasias vocais	79%	95%	16%

Observando os escores obtidos, evidencia-se o desenvolvimento de Paulo em todos os domínios e subdomínios, especialmente no domínio comunicação receptiva e no subdomínio cantando/vocalizando. Quando comparados os escores da avaliação inicial, observa-se

melhora, tendo atingido pontuação máxima em seis dos subdomínios avaliados, como apresentado na tabela comparativa (Tabela 9).

4.3.3.3 A Fala dos Responsáveis pela Criança

A mãe de Paulo compareceu à entrevista final, demonstrando desde o início da conversa muita emoção ao falar do desenvolvimento do filho, com água nos olhos e embargo na voz. Disse que a capacidade comunicativa e relacional do filho está ampliada, demonstrando mais confiança ao falar com as pessoas, o que foi visto no ambiente de trabalho da mãe e também no grupo religioso que participam.

A mãe apontou que o menino passou a cumprimentar as pessoas com naturalidade e a participar de diálogos iniciados pelos outros. Disse que a possibilidade de auto expressão do menino, quando se refere a falar de suas emoções, sentimentos e desejos, que era uma preocupação da mãe no início dos atendimentos, foi ampliada, sendo que Paulo passou a falar sobre tais aspectos quando abordado pela mãe e até espontaneamente, em algumas situações.

Outro aspecto apontado por ela foi em relação ao nervosismo, relatando que o menino está mais tranquilo e não tem apresentado crises.

Com relação à disfluência, disse que tem percebido menos episódios de disfluência na fala do filho e que este padrão ‘mais fluente’ tem se preservado. Ainda com relação à fala, contou que o menino tinha passado um ou dois dias sem se comunicar através da linguagem oral após um desentendimento no colégio.

Como encaminhamento foi proposto à mãe a participação em um programa de educação musical familiar, onde ela e Paulo participariam juntos.

4.3.3.4 A Avaliação da Fonoaudióloga Externa

Com relação ao vídeo da avaliação inicial, a fonoaudióloga pode observar a ocorrência de poucos diálogos. Paulo não iniciou, mas demonstrou interesse em participar desses diálogos, conseguindo imitar a terapeuta e mantendo-se na temática e apresentou em dos momentos, argumentação. Foi observado o interesse da criança pelas atividades e a boa interação com a musicoterapeuta, manifestando também boa compreensão do que lhe era proposto tanto através da fala como de canais não verbais (brincadeiras ou gestos).

Com relação aos aspectos cognitivos, mesmo não podendo ser preciso, devido às limitações do material analisado, a fonoaudióloga externa acredita que esteja preservado porque a criança demonstrou noção de quantidade, apresentou boa memória e compreensão, não se observando, porém, a ocorrência de função simbólica.

A disfluência foi também observada pela fonoaudióloga, que salientou as repetições de palavras e frases e omissão dos encontros com “r” vibrante. Foi apontado ainda que as estruturas da frase também estavam comprometidas, com ordem inversa.

No vídeo da avaliação final, foram ressaltadas as capacidades de interação da criança demonstradas ao compreender as atividades propostas e interpretar o que lhe foi dito, apresentando maturidade cognitiva, considerando aspectos de percepção, atenção e memória. No vídeo foi possível observar a função simbólica, que se fez presente “no momento em que representa cenas do personagem ‘Ben 10’, do cavaleiro que soprava fogo no monstro”, segundo a fala da profissional.

A criança apresentou momentos de disfluência na fala, principalmente quando organizava seu pensamento e transformava em fala, pois não se observou tal comportamento quando repetiu a fala da terapeuta. Iniciou conversação, interagiu com a musicoterapeuta, tanto em nível verbal quanto não verbal apresentando dificuldades na sequência rítmica da fala e da execução instrumental.

Observou-se, também, protrusão de língua no momento de emissão de palavras com /s/ e omissão assistemática de grupos com “r” vibrante, mas emitiu a palavra “três” adequadamente.

A fonoaudióloga afirmou: “Pareceu que a criança consegue discutir temática, mas no vídeo também aparece uma tendência em manipular as estratégias (quando manipula os instrumentos e manuseia as clavas – terapeuta o imita e a criança representa a ação de bater o martelo). Essa mesma situação pode ser considerada no momento em que a terapeuta canta canções para que a criança imite as onomatopeias dos animais e responde somente a três, chegando a levantar os ombros quando a terapeuta pergunta o som do hipopótamo e se envolve em manipular os instrumentos.”

Outras considerações foram com relação à estruturação e organização das frases. A criança tende a apresentá-las de forma coordenada, com dificuldades em fazer a ligação de frases subordinadas. Apresentou discursos pequenos e quando utilizou frases maiores percebeu-se comprometimento da sequência lógica das frases, interrupções e repetições (disfluência). Mesmo assim, mantém autonomia no diálogo, estabelece troca de turnos e mantém o tópico do tema.

4.3.3.5 Análise - Síntese do Caso Paulo

Desde o início dos atendimentos, Paulo mostrou ser uma criança participativa, curiosa para conhecer os instrumentos e as atividades que seriam realizadas, mas sempre apresentando pouca iniciativa para as atividades e contendo suas expressões.

Para Simon (2005), a disfluência não é só a perda do controle da fala, mas também da espontaneidade, do contato com o interlocutor, e da comunicação funcional, o que foi observado em Paulo, que apresenta tal diagnóstico. Esses fatos interferem na vida escolar, profissional e social sendo a intervenção precoce necessária para que não haja tantos prejuízos à vida da criança e também na sua fase adulta. (SIMON, 2005)

Para o trabalho com Paulo, em relação à fluência, foram trabalhadas atividades de exploração, de velocidade, ritmo, continuidade da fala/canto, jogos em forma de diálogo sonoro, canções com articulação clara e lenta das palavras e algumas tarefas que exigiam coordenação motora.

Com relação ao ritmo musical, a primeira característica ‘assimilada’ por Paulo foram as alterações de andamento, quando passou a acompanhar as propostas, não só compreendendo auditivamente, mas também adequando sua movimentação corporal. Passou a observar também os contornos melódicos/fraseado e modulou sua produção rítmica, especialmente ao tambor adequando a acentuação das canções. Por fim, foi capaz de se manter no pulso, tanto marchando, tocando, como cantando.

Pode-se observar nos atendimentos, a presença da raiva demonstrada através da execução em intensidade *fortíssimo* dos instrumentos e mesmo no fato de arremessar os instrumentos de forma forte, acompanhada de grunhidos e fala com timbre grave e de intensidade baixa. Acredita-se que a possibilidade da expressão desse sentimento durante as atividades proporcionou ao Paulo, o entrar em contato com esse sentimento e vivenciá-lo, podendo posteriormente tranquilizar-se para realizar novas coisas. A raiva é apontada por Simon (2005) como um dos fatores que pode alterar a fluência de uma criança.

Alguns movimentos puderam acompanhar os quadros de disfluência como descritos por Simon (2005). Dentre eles, Paulo apresentou durante os atendimentos: caretas, tensões dos lábios, piscar das pálpebras fechamento dos olhos, dilatação das narinas, franzir do nariz, da testa; voz rouca, átona – mudança de altura – fechamento vocal e alterações de timbre.

Esses elementos foram apresentados por Paulo em várias situações, especialmente naquelas em que o menino parecia emocionalmente envolvido na atividade, atividades essas que foram os momentos de improvisação instrumental/vocal, quando o menino parecia

‘desconectar-se’ do entorno e fazer uma conexão com seu conteúdo interior, permitindo-se manifestar afetos reprimidos em seu cotidiano.

A análise da fonoaudióloga externa apontou para um aumento na quantidade de diálogos e na duração de suas argumentações, assim como a iniciativa e autonomia nos diálogos. A utilização da função simbólica também foi um ganho para Paulo, apresentando-se apenas na avaliação final.

Com relação à disfluência, em ambos os vídeos foi observada, porém na avaliação final esta só se apresenta em momentos de elaborações de frases mais longas. As omissões também se apresentaram nos dois vídeos, mas na avaliação final algumas palavras com ‘r’ vibrante foram pronunciadas corretamente.

A ampliação da expressão de Paulo pode ser vista como um dos maiores ganhos da criança ao longo dos atendimentos, sendo esta vista nas análises qualitativas, na entrevista com a mãe, na avaliação IMTAP e também na análise da fonoaudióloga externa.

4.4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste subcapítulo apresenta-se a discussão, construída a partir do confronto dos dados qualitativos e quantitativos colhidos no decorrer do processo de intervenções e o referencial teórico sobre Comunicação, Linguagem e Musicoterapia.

Como descrito nos estudos de caso apresentados, os três participantes se beneficiaram dos atendimentos musicoterapêuticos, de acordo com suas necessidades. Alguns desses aspectos puderam ser observados nos processos das três crianças e/ou no processo do grupo musicoterapêutico, o que foi evidenciado na concordância dos dados levantados nas diferentes fontes ou instrumentos de coleta.

A necessidade de estar perto de amigos e de brincar em conjunto é característica da criança e também fundamental no estabelecimento e expansão da habilidade comunicativa. Nas brincadeiras, as comunicações receptivas e expressivas são recrutadas todo o tempo nas conversas, nas encenações, na criação de histórias (MACHADO et al 2008).

O uso de atividades corporo-sonoro-musicais no processo musicoterapêutico, envolve o cliente em um espaço criativo compartilhado, o que se observou no decorrer de todas as intervenções. Segundo Benenson; Gainza; Vagner (2008, p.248) “ao mesmo tempo que oferece oportunidades para o exercício de aspectos específicos relacionados com a linguagem verbal e não verbal, permite situações constantes de auto reconhecimento e de dar-se conta”.

Durante a execução musical, especialmente de parlendas e canções, como foi realizado no processo musicoterapêutico deste estudo, trabalha-se com a prosódia, aspecto utilizado para o processamento da fala e aquisição da linguagem. Para Gross; Linden; Ostermann (2010), de forma geral, as crianças com alterações da linguagem têm dificuldades rítmico-prosódicas. Se treinarmos as capacidades de reprodução (fonológica) de uma criança pode-se ter um ganho significativo no desenvolvimento das habilidades de linguagem.

Foi possível observar, na produção musical das crianças, individual e coletiva diferenças marcantes entre os atendimentos iniciais e finais com relação a padrões apresentados e possibilidades de execução, apreciação, interação, improvisação, escolha. Estas diferenças deram subsídios à condução do processo e à avaliação musicoterapêutica. De acordo com Barcellos (2004, p.20) “somente se a produção do paciente for articulada à sua história pessoal, clínica, sonora e/ou ao contexto em que foi criado, será possível chegar-se a uma conclusão do que está acontecendo a este paciente, de forma menos aleatória”.

Quanto à análise da fonoaudióloga externa, de forma geral, foram apontados como ganhos vistos nas avaliações finais: maior independência das crianças, maior coerência no discurso, maior interação com a musicoterapeuta, melhoria nas capacidades de interpretação e compreensão e aumento nas verbalizações e na extensão dos diálogos. Evidenciou-se que em Musicoterapia trabalha-se com canais verbais e não verbais de comunicação, prestando-se o trabalho musicoterapêutico a intensificar, elaborar ou estimular a comunicação verbal (BRUSCIA, 1987, apud BRUSCIA, 2000, p.71.).

Segundo Domènech (2005), as alterações de linguagem na criança muitas vezes trazem consigo alterações psicopatológicas secundárias, que podem ser de tipo exteriorizado: falta de controle, impulsividade, oposição ou hiperatividade. Podem também se apresentar interiorizadas: retraimento, ansiedade, dificuldades emocionais com insegurança, baixa autoestima e quadros depressivos. Observou-se, nos atendimentos, o tipo exteriorizado em Heitor, enquanto Isabela e Paulo manifestaram o tipo interiorizado.

Durante os atendimentos, muitas foram as oportunidades que essas emoções e sentimentos foram externadas ou confrontadas na produção musical, pois a música em Musicoterapia oferece um caminho para que se reescrevam experiências emocionais pré-verbais, de forma que a vida emocional do cliente seja ampliada, enriquecida e conceituada (RUUD, 1990).

Cabe ressaltar que tais aspectos foram apontados pelos pais das crianças, tanto na entrevista inicial, apontando as dificuldades emocionais das mesmas, como na entrevista final, narrando os benefícios trazidos pela Musicoterapia. Em ambas as oportunidades, emoções,

sentimentos e comportamentos foram tratados como muito relevantes, tendo os pais, em seus relatos, chegado a sobrepor esses aspectos mesmo aos aspectos da linguagem, tão relevantes.

Outro elemento que foi evidenciado em todas as análises realizadas, relatórios das sessões, avaliação IMTAP, análise da fonoaudióloga e entrevista com os pais, foi a capacidade de interação das crianças, onde foram observados avanços quanto às relações que todos estabeleceram com a música, com a musicoterapeuta, com os colegas, consigo mesmos e com relação à constituição do grupo.

A ampliação e maior adequação na forma de se relacionar com o outro dentro e fora do ambiente musicoterapêutico, foi igualmente assinalada pelos pais e observada nos demais dados coletados. Para Trevarthen e Aiken (1994 apud GROSS; LINDEN; OSTERMANN, 2010), a Musicoterapia oferece suporte às habilidades de comunicação humana, especialmente quando estão improvisando, pois assim se estabelece imediatamente contato e comunicação entre os participantes que improvisam musicalmente.

O entendimento de como se dão os processos comunicativos auxiliam no interesse pela comunicação e pela maneira como esta se dá, sendo essenciais para que aprimorem as capacidades de comunicação receptivas e expressivas. Considerando a música como capacidade protomusical humana de interação e comunicação, Stige (2007, apud Barcellos, 2007) afirma que mesmo se o indivíduo for acometido de problemas, os resíduos protomusicais podem ser mobilizados, trabalhados e desenvolvidos em Musicoterapia.

A utilização da IMTAP como instrumento durante a avaliação inicial possibilitou identificar com clareza as áreas (habilidades) que necessitavam de mais atenção, direcionando o trabalho musicoterapêutico para estes pontos. Da mesma forma, a avaliação final com o mesmo instrumento proporcionou levantar e visualizar quais as habilidades desenvolvidas ao longo do processo de intervenções, possibilitando igualmente verificar quais as habilidades que ainda necessitam de atenção no desenvolvimento das crianças.

Destaca-se a aplicabilidade desse instrumento de avaliação para crianças na faixa etária acompanhada neste estudo, pois ao confrontar os dados da literatura com as análises das crianças, pode-se observar que uma criança nesta faixa etária com desenvolvimento típico é capaz de alcançar os escores máximos para todas as habilidades avaliadas neste estudo.

Ainda com relação à avaliação IMTAP, o domínio que apresentou maior necessidade de trabalho foi o domínio comunicação receptiva. Gross; Linden; Ostermann (2010) obtiveram resultados positivos em relação à memória fonológica e à compreensão de sentenças, o que atribuem às propriedades da Musicoterapia de direcionar a audição, a percepção, o processamento e a memorização de sons e de estruturas musicais. Estes

resultados coincidem com os resultados obtidos nesse estudo, onde o domínio que obteve escores mais baixos na avaliação inicial, comunicação receptiva, teve os maiores resultados positivos (scores) nas médias avaliadas. Diferenças entre as duas avaliações realizadas.

O aporte teórico apresentado no segundo capítulo, sobre o desenvolvimento da linguagem da criança, teve importância fundamental, pois, ao conhecer como se dá o processo de aquisição de linguagem foi possível propor-lhes, dentro das técnicas musicoterapêuticas, atividades que lhes proporcionassem refazer alguns dos caminhos para a aquisição da linguagem de forma que, retornando a eles, pudessem transpor alguns dos obstáculos ali encontrados.

Para Bruscia (2000), a Musicoterapia é um processo. Portanto, não é possível afirmar que um único evento produziu um efeito ou levou a um resultado desejado. Sendo um processo gradual, houve uma sequência de estratégias, atividades, direcionamentos ou atos terapêuticos que foram conduzidos segundo um planejamento musicoterapêutico.

As proximidades apresentadas entre Música, Comunicação e Linguagem e as possibilidades de inter-relacionar essas áreas no decorrer de todos os atendimentos musicoterapêuticos foram identificadas ao longo do processo e contribuíram no direcionamento das atividades realizadas durante todo o processo de intervenções. Essa aproximação entre áreas de desenvolvimento e de interesse, possível de ser realizada no espaço da Musicoterapia, possibilitou um trabalho com as grandes áreas do desenvolvimento da comunicação e permitiu o alcance de resultados específicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, *Contribuições da musicoterapia para a comunicação de crianças com alterações da linguagem*, teve como objetivo principal investigar as contribuições da Musicoterapia para o desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva de crianças de três a cinco anos de idade com alterações da linguagem.

Considerando as possíveis interfaces entre Musicoterapia, Comunicação e Linguagem buscou-se relacionar os conceitos existentes, verificando sua aplicabilidade neste campo de atuação.

Tendo como fundamentação o referencial teórico e a análise dos dados coletados, pode-se afirmar que a Musicoterapia contribuiu para o desenvolvimento integral da comunicação de crianças de três a cinco de idade com alterações de linguagem. Um ponto importante para justificar essa afirmação é que se verificou o favorecimento da expressão pessoal, vinculada à atividade musical, proporcionando o enfrentamento das dificuldades de linguagem, uma vez que nesses momentos a comunicação total era privilegiada e vivenciada de maneira intensa.

Outro aspecto a comentar é que as crianças participantes do estudo possuíam histórias de vida, características e diagnósticos distintos, apesar de terem em comum uma alteração de linguagem. Mesmo assim, vivenciaram o processo terapêutico de formas diferentes, pois cada uma apropriou-se do espaço musicoterapêutico para vivenciar suas dificuldades, medos, frustrações, raivas, ansiedades e buscar, na música e no outro/colega de grupo, apoio para superar suas dificuldades. Assim, experimentaram um jeito diferente de estar no mundo relacionando-se com ele através de uma comunicação desejada, própria e dotada de sentido.

Observou-se o papel da comunicação receptiva como a melhor compreensão do ato comunicativo, motivando-os à interação, à percepção do redor, do outro, de si mesmo e, por fim, à percepção de si e do outro quando estão em relação.

Com a comunicação receptiva estabelecida, o desafio a ser enfrentado foi o de melhorar a comunicação expressiva. Isso aconteceu por meio de processos de experimentação com o corpo e com a voz, na interação com o outro, no enfrentamento de medos, angústias, rejeições e frustrações observadas e manifestadas pelas crianças participantes, que passaram a ter suas possibilidades de expressão garantidas pela musicalidade, pelo fazer musical durante o processo vivenciado.

Essa característica humana, a musicalidade, permitiu que as crianças usassem a música no espaço musicoterapêutico através de sua produção musical, utilizassem canções

conhecidas e ressignificadas, fizessem improvisos musicais, além de se apropriarem de instrumentos musicais como partes de si. Assim foi possível ouvir o outro e ouvir a si próprio em um processo de descobertas, como um ser atuante e importante.

O presente estudo foi norteado pela abordagem quanti-qualitativa, tendo como metodologia o estudo de múltiplos casos e este caminho metodológico foi considerado adequado às propostas e questionamentos iniciais da pesquisa, oferecendo suporte e delineamento à coleta e à análise dos dados.

A avaliação IMTAP, utilizada nesse processo, mostrou-se como um instrumento adequado para o acompanhamento do desenvolvimento de crianças na faixa etária dos três aos cinco anos nos domínios musicalidade, comunicação receptiva e comunicação expressiva, como observados neste estudo, pois enfocou aspectos importantes dentro de cada um dos domínios, apontando de maneira clara os pontos que exigiam atenção no desenvolvimento de cada criança. Isso possibilitou o estabelecimento de objetivos musicoterapêuticos mais claros e específicos para cada criança e para o grupo.

Aponta-se como uma limitação deste estudo o número restrito de sessões realizadas e o pequeno número de participantes. No entanto, considerando os benefícios trazidos pelas intervenções musicoterapêuticas às crianças participantes, vislumbra-se a continuidade de estudos nessa área de atuação para buscar novas evidências para a Musicoterapia.

A participação de um profissional fonoaudiólogo na análise dos dados, e a necessidade de confrontar os dados obtidos com o referencial teórico dessa área, é um ponto significativo para despertar as possibilidades de atuação do profissional musicoterapeuta em conjunto com o fonoaudiólogo, ampliando a ação terapêutica com este segmento ou clientela.

Os estudos encontrados na revisão de literatura mostraram muitas interfaces entre música-comunicação-linguagem, porém poucos foram os trabalhos que propuseram a fazer uma interface com a musicoterapia, um campo profícuo a ser explorado.

Com este estudo, espera-se estimular futuras pesquisas no que se refere à atuação do musicoterapeuta com crianças típicas, uma vez que suas fragilidades muitas vezes são negligenciadas por pais, educadores e profissionais da saúde, sob a justificativa de que um comportamento pode fazer parte do desenvolvimento ou ser considerado excesso de mimos, como parte do temperamento da criança ou mesmo, um ato para chamar a atenção.

Finalmente, cabe ressaltar que os ensinamentos oferecidos pelas crianças a cada atendimento, a cada canção, ofereceram não somente dados que embasaram esta pesquisa, mas também possibilidades de novos questionamentos para futuros estudos sobre a influência da Musicoterapia no desenvolvimento da comunicação humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Dagma Venturini Marques. Aspectos psicossociais da aquisição e desenvolvimento da linguagem. In: LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Estimulação da linguagem (aspectos teóricos e práticos). São José dos Campos: Pulso, 2008. P.29-41.

AGUADO, G. Dimensões perceptivas, sociais, funcionais e comunicativas do desenvolvimento da linguagem. In: CHEVRIE-MULLER, Claude e NARBONA, Juan (org.) **A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.72-87.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ANDRADE, P.E. e KONKIEWLTZ, E.C. Fundamentos neurobiológicos da música e suas implicações para a saúde. **Neurociências**, CIDADE, n.03, p.172-183, 2011.

ANVARI, Sima et al. Relations among musical skills, phonological processing, and early reading. Disponível <http://www.interactivemetronome.com/impublic/Research/Temporal%20Processing/Reading/Research_Reading_anvari2002.pdf>. Acesso: 20 jun. 2013. ability in preschool children. In: **Journal of experimental child psychology**, 2002.

ARAUJO, Gustavo Andrade de; GATTINO, Gustavo Schultz; LEITE, Julio Cesar Loguercio; SCHÜLER-FACCINI, Lavínia. O tratamento musicoterapêutico aplicado à comunicação verbal e não verbal em crianças com deficiências múltiplas em um ensaio controlado randomizado. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, Curitiba, ano XVI n.16, p. 87-101, 2014.

ASHA, American Speech-language-hearing Association. **Descrição quanto ao comportamento auditivo e idade cronológica**. Disponível <<http://www.asha.org/public/speech/development/chart.htm>>. Acesso: 10 jun. 2013.

BANG, CLAUS. Um mundo de som e música. In: RUUD, Even (org.). **Música e Saúde**. São Paulo: Summus, 1991.

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes. **Cadernos de Musicoterapia, 4**. Etapas do processo musicoterápico ou para uma metodologia da musicoterapia. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.

_____. **Musicoterapia: alguns escritos**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.

BAXTER, Holly Tuesday et al. **The Individualized Music Therapy assessment Profile (IMTAP)**. London: Jessica Publishers, 2007.

BENZON, Rolando O. **Manual de Musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.

_____; GAINZA, Violeta; WAGNER, Gabriela. **La Nueva Musicoterapia**. Buenos Aires: Editora Lumen, 2008.

BERRETIN-FÉLIX. Funções orofaciais, voz e o desenvolvimento da comunicação. In: LAMÔNICA, Dionísia A. C. (org). **Estimulação da Linguagem (Aspectos teóricos e práticos)**. São José dos Campos, SP: Pulso, 2008.

BEYER, Esther. A construção do conhecimento musical na primeira infância. **Em Pauta**, Porto Alegre, Ano V, n. 8, p. 48-58. dez. 1993.

BRANDALISE, André. Approach Brandalise de Musicoterapia (Carta de canções). **Revista Brasileira de Musicoterapia**, Rio de Janeiro, ano III, n.4, p.41-55, 1998.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança**. São Paulo, Peirópolis, 2003.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação**. 30 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CARNEIRO, Aline; PARIZZI, Betânica. Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. In: **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n.25 p. 89-97, jun. 2011.

CHAGAS, Marly; ROSA, Pedro. **Musicoterapia: desafios entre a Modernidade e a Contemporaneidade** - como sofrem os híbridos e como se divertem. Rio de Janeiro: Mauad X/Bapera, 2008.

CHEVRIE-MULLER, Claude; NARBONA, Juan. Classificação dos distúrbios da linguagem observadas na infância. In: CHEVRIE-MULLER, Claude e NARBONA, Juan (org.) **A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.245-250.

_____. Semiologia dos distúrbios da linguagem da criança. In: CHEVRIE-MULLER, Claude e NARBONA, Juan (org.) **A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2005a. p.251-257.

_____. Distúrbio específico do desenvolvimento da linguagem. “Disfásias de desenvolvimento”. In: CHEVRIE-MULLER, Claude e NARBONA, Juan (org.) **A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2005b. p.316-348.

CORREIA, Jorge Salgado. Como comunicamos musicalmente? **Actas de La V Reunión de SACCoM**. 2006. P. 135-145. Disponível em: <http://www.sacom.org.ar/2006_reunion5/actas/14.pdf>. Acesso em 07 jan. 2014.

COVRE, J.; ZANINI, C.. Música e comunicação: interrelações e possibilidades de utilização terapêutica. In: **XIV Congresso da Anppom - São Paulo/SP** jul. 2014. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/Anppom2014/trabalhosEscritos2014/paper/view/2672/733>>. Acesso em 23 dez. 2015.

DAVIS, Claudia. Piaget ou Vygostky. **Revista Viver, Mente & Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia. Segmento-Duetto, São Paulo, 2005, número 2, p. 38-49.

DOMÈNECH, E. Distúrbios afetivos e patologia da linguagem. In: CHEVRIE-MULLER, Claude e NARBONA, Juan (org.). **A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 458-472.

DOMINGOS, Ana C.S. A Musicoterapia e a aquisição da linguagem. In: NASCIMENTO, Marilena (org). **Musicoterapia e a reabilitação do paciente neurológico**. São Paulo: Memmon, 2009. p.113-119.

DOS ANJOS, GUILHERME H. L. **Música e Comunicação: a música barroca como processo comunicacional em movimento**. São Paulo, s/d. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/ata/pos/ppgmus/guilherme_dos_anjos-mus_etno.pdf>. Acesso em 15 jan. 2014.

DULEBA, D.; NUNES, T. R. “Quando eu Soltar a Minha Voz”: Propostas para Ampliar um Olhar Musicoterápico. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, UBAM, ano X, nº. 08, p. 42-54, 2006.

FÁLCON, Jorge A. Música fora dos limites: um estudo de algumas capacidades e limiares cognitivos humanos. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, ano 8, Florianópolis, 2012. **Anais do 8º Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. P.322-335.

FREITAS, Eliane Faleiro. Contribuições do Tratamento Musicoterápico ao Paciente Portador de Disfonia. **Música Hodie**, [S.l.], v. 11, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/21726/12795>>. Acesso em: 12 Mar. 2014.

FERES, Josette. **Bebê: Música e Movimento: orientação para musicalização infantil**. São Paulo, J. S. M. Feres, 1998.

FERRAZ, Silvio. Música e comunicação: ou o que quer comunicar a música? In: **Anais do XIII Encontro Nacional da ANPOM**. Belo Horizonte, 2002. p. 515-522.

FLABIANO-ALMEIDA, Fabíola Cústódio; LIMONGI, Suelly Cecilia Olivan. O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem de crianças com síndrome de Down. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, [S.l.], vol.15 n.3, p.458-64, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v15n3/23.pdf>>

FONTES, Maria José de Oliveira; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. Porto Alegre, 2004, vol.17, n.1, p. 83-94. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000100011>>. Acesso: 24 mai. 2014.

FREIRE, Vanda Bellard. Pesquisa em música e subjetividade: bases filosóficas e Pressupostos. In: FREIRE, Vanda B. (org). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010, p.21-28.

GALLAGHER, Tanya M. Interrelationships among childrens language, behavior, and emotional problems. **Topics in language disorders [online]**. 1999, vol.19, n.2, p:1-15. Disponível: <http://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/Abstract/1999/02000/Interrelationships_among_Children_s_Language,.3.aspx>. Acesso: 30 mar. 2013.

GATTINO, Gustavo S. **Musicoterapia aplicada à avaliação da comunicação não verbal de crianças com transtornos do espectro autista: revisão sistemática e estudo de validação**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança), Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSS, W.; LINDEN, U.; OSTEMANN, T. Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development - results of a pilot study. **BMC Complementary and Alternative Medicine**. 2010. Disponível em: <<http://www.biomedcentral.com/1472-6882/10/39>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

HAMMEL, Alice M. e HOURIGAN, Ryan M. **Teaching Musica to Students with special needs**. New York: Oxford, 2011.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p.17-25, set. 2004.

ILARI, Beatriz Senoi. **Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados**. Curitiba: IBPEX, 2009.

_____. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. **Revista eletrônica de musicologia**. Volume IX – Out. 2005. Disponível online: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/ilari.html

_____. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set.2003.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 2001, 2 ed.

KAMINSKI, Tassiana Isabel; MOTA, Helena Bolli e CIELO, Carla Aparecida. Consciência fonológica e vocabulário expressivo em crianças com aquisição típica da linguagem e com desvio fonológico. **Rev. CEFAC[online]**. 2011, vol.13, n.5, pp. 813-830. Disponível <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462011005000019>>.

KOKANJ-SANTANA, Andrea S.; OLIVEIRA-SAKAMOTO, Marla F. R. Musicoterapia e fonoaudiologia na clínica de lesão encefálica adquirida. In: NASCIMENTO, Marilena (Org). **Musicoterapia e a reabilitação do paciente neurológico**. São Paulo: Memmon, 2009. P. 150-152.

LAVARDA, Santa Terezinha Falcade; BIDARRA, Jorge. A dêixis como um "complicador/facilitador" no contexto cognitivo e linguístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual. *Revista brasileira de Educação especial*. São Paulo, vol.13, n.3, p. 309-324, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a02v13n3.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

LEAL, Ubiraci de Souza. **Musicoterapia aplicada a psicopedagogia**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

LEINIG, Clotilde Espínola. **A música e a ciência se encontram**. Um estudo integrado entre a Música, a Ciência e a Musicoterapia. Curitiba: Juruá, 2009.

_____. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. Music Arts, Cognition, and Innate Expertise. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais. **Anais do III— Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Salvador, 2007. P. 21-29.

LISBOA, Christian Alessandro. A relação entre intérpretes e ouvintes na percepção das emoções em música. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, ano 06, Rio de Janeiro. **Anais do VI ° Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Rio de Janeiro, 2010. P. 32-42.

LUZ, Marcelo C.; DAVINO, Gláucia E. Música, sedução e comunicação. In: **Cuidar de pessoas e música. Uma visão multiprofissional**. São Caetano do Sul, Yendis, 2009. P. 67-95.

MACHADO, Maria Ap. M. de Paula; PEREIRA, Agnes F. Faustino; SPINARDI, Ana Carolina Pereira; VITTI, Simone Virgínia. Considerações sobre a fonoaudiologia na educação infantil. In: LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Estimulação da linguagem** (aspectos teóricos e práticos). São José dos Campos: Pulso, 2008. P.287-314.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e Gênese dos Grupos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977.

MERCON, Suzana Maria de Amarante; NEMR, Katia.Gagueira e disfluência comum na infância: análise das manifestações clínicas nos seus aspectos qualitativos e quantitativos. **Revista CEFAC [online]**. 2007, vol.9, n.2, pp. 174-179. Disponível < <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462007000200005>> Acesso abr 2013.

MOUSINHO, Renata; SCHMIDT, Evelin; LYRA, Luciana et al. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Revista Psicopedagogia**, 2008; 25(78): 297-306.

MUSKAT, M; CORREA, C.M.; CAMPOS, S.M. Música e neurociências. **Rev. Neurociência**. São Paulo, n.8 (2), 2000, p. 70-75.

NAVAS, Ana Luiza G. P. Neurodesenvolvimento e linguagem. In: MELLO, C.B.; MIRANDA, M.C; MUSKAT, M. **Neuropsicologia do desenvolvimento conceitos e abordagens**. São Paulo: Editora Memnon, 2006.

NICOLOSI, Lucille; HARRYMAN, Elisabeth; KRE, Janet. **Vocabulário dos Distúrbios da Comunicação: Fala, Linguagem e Audição**. Rio de Janeiro: Artes Médicas, 1996.

NORMAND, M-T. LE. Modelos psicolinguísticos do desenvolvimento da linguagem. In: CHEVRIE-MULLER, Claude e NARBONA, Juan (org.) **A linguagem da criança**. Aspectos normais e patológicos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 39-48, set. 2006.

PEDERIVA, Patrícia L. M.; TUNES, Elisabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Editora Prisma, 2013.

PEDERIVA, Patrícia; TUNES, Elisabeth. Musilinguagem: a música na fala e fala na música. **Anais do VI ° Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Rio de Janeiro, 2010. P. 257-263. Disponível em: <<http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM7.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2014.

PEDRINI, Juliana Rigon. Desenvolvimento musical: dons e talentos inatos? Anais do **XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência, tecnologia e inovação**: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical. Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013. p.812-820.

PELLON, Bernardo. A teoria do contorno no estudo da emoção em música In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, ano 8, Florianópolis, 2012. **Anais do 8° Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. P.88-94.

PERALTA, F. Epidemiologia. In: CHEVRIE-MULLER, Claude e NARBONA, Juan (org.) **A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.258-263.

PICHIN, Bernardo P. L. Aplicação do Conceito de Emoção Extrínseca em Música. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, ano 06, 2010. **Anais do VI ° Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Rio de Janeiro, 2010. P. 506-516.

RIBEIRO, Mayara K. A. Música em musicoterapia: reações emocionais provocadas pela música eletroacústica. **Anais do VI ° Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Goiânia, 2009. P. 600-603. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM5.pdf>. Acesso em 07 jan. 2014.

RAMOS, Danilo & SCHULTZ, Juliano C. A comunicação emocional entre intérprete e ouvinte no repertório brasileiro para trombone e trompete. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, ano 09, 2013. **Anais do IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Belém, 2013. P. 489-98.

ROCHA, Maurílio Andrade. Leituras sobre música, as palavras e a voz. **Per Musi**. Belo Horizonte, n.23, jan.-jul. 2011, p.185-187.

RUUD, Even. **Caminhos da musicoterapia**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1990.

SCHON, Daniele, et al. **Songs as an aid for language acquisition**. http://www.incm.cnrs-mrs.fr/publication/schoncognition_08.pdf online at www.sciencedirect.com Cognition 106 (2008) 975–983

SILVA, Alexandre Mauat da Silva. **Tradução para o português brasileiro e validação da escala Individualized Music Therapy assessment profile (IMTAP) para uso no Brasil**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança), Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Flávia Gonçalves; DAVIS, Cláudia. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 633-661, set/dez 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a07v34123.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2015.

SILVA, R.C. A Falsa dicotomia Qualitativa-Quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: Biasolli-Alves, Z.M. & Romanelli, G. (orgs). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p. 159-174.

SILVA, Lydio Roberto e SIMÕES, Pierangela. Cantar... e cantar... e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz: a prevenção dos distúrbios da comunicação na educação infantil. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**. Curitiba v.1, p.1-141, 2010.

SIMON A.-M. A gagueira da criança. In: CHEVRIE-MULLER, Claude e NARBONA, Juan (org.). **A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 360- 381

SLOBODA, J. A. **A mente musical: a psicologia cognitiva da música**. Londrina: EDUEL, 2008.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE NEUROPEDIATRIA. **Atrasos na linguagem**. 2011. Disponível <<http://neuropediatria.pt/para-os-pais/atraso-na-linguagem>>. Acesso: 10 set. 2013.

STANLEY, Sadie. **Dicionário Grove de Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

STIFFT, Kelly. Apreciação musical: conceito e prática na educação infantil. In: **Pedagogia da música experiências de apreciação musical**. Esther Beyer e Patricia Kebach, orgs. Editora mediação. Porto Alegre 2009.

STIGE, Brynjulf. Prefácio. In: BARCELLOS, Lia Rejane (org.). **Vozes da Musicoterapia brasileira**. São Paulo: Editora Apontamentos, 2007. p. 15-16.

TRITTER, Jonathan. Métodos mistos e pesquisa multidisciplinar em cuidados com saúde. In: SAKS, Mike e ALLSOMP, Judith. **Pesquisa em saúde: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. São Paulo: Roca, 2011.

VALERIO, Wendy; GORDON, Edwin E. et ali. **Music Play**. Chicago: GIA Publications, 1998.

WEICHSELBAUM, Anete S. **Análise das composições musicais de alunos de escola de música: Uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos.** 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Rio de Janeiro, 2003.

WILLIANS, Lúcia C. A. e AIELLO, Ana Lúcia R. **O inventário Portage operacionalizado: intervenção em famílias.** São Paulo: Memnon, 2001.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZORZI, Jaime Luiz; HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos. **PROC - Protocolo de Observação Comportamental** - Avaliação da linguagem e aspectos cognitivos infantis. São José dos Campos: Pulso, 2004.

APÊNDICE I

PROTOCOLO DAS AVALIAÇÕES INICIAIS E FINAIS

A duração aproximada das sessões para avaliações inicial e final, realizadas individualmente, foi entre 30 e 45 minutos.

Configuração do setting: os instrumentos pequenos ficarão guardados dentro dos armários exceto os selecionados (clavas, lixas, chocalhos, triângulo, pandeiro, tambor) para a avaliação que ficarão em uma caixa. Uma caixa transparente com brinquedos e uma bola foi colocada em frente a um dos armários. Três xilofones sendo um soprano, um contralto e um baixo serão deixados fora dos armários. Um violão ficará disponível, porém, fora do centro da sala, assim como dois pianos, um em cada lateral da sala.

1. Encontro: o musicoterapeuta cumprimentará o participante conversando com ele sobre o que farão durante a sessão. Mostrará o ambiente e apontará o espaço que ocuparão na maior parte do tempo para realizar as atividades. Duração: 1’

2. Canção de acolhida: o musicoterapeuta cantará a canção ‘Que bom te ver aqui’¹ (Meire Martins) para o cumprimento musical e ‘aquecimento’ para o atendimento. A canção será cantada executando *jogo de mãos*². 1’

3. O musicoterapeuta dirá ao participante que brincarão de bola, mas antes ele precisará encontrar a bola na sala e trazê-la para brincar. A bola estará escondida dentro de uma caixa transparente juntamente com outros brinquedos. Assim que encontrada a bola cantarão juntos a canção ‘Bola engraçada’ (versão de *Bola levada* de Carmen Mettig Rocha) enquanto faziam juntos jogo de bola manual, de um para outro. 3’

4. Logo que terminarem, o musicoterapeuta pedirá para que guardem a bola e peguem um cavalinho, e que este cavalinho deverá galopar de acordo com a música que estiver ouvindo. Na tonalidade de dó maior a musicoterapeuta executará acompanhamento instrumental com o piano, fazendo variações de andamento (lento ou rápido). Para esta atividade será utilizada a canção ‘O cavalinho’ (Domínio público). 1’30”

5. O musicoterapeuta dirá ao participante que trouxe uma caixa com instrumentos e que irão juntos escolher o que tocar. Dentre os instrumentos estarão clavas, reco-reco, chocalho, tambores de madeira, lixa, caxixi e cabuletê. Inicialmente o musicoterapeuta

¹ Todas as canções constam no Anexo VIII

² Jogo de mãos: brincadeira realizada com as mãos e o corpo, realizando diferentes combinações de movimentos e sons.

observará se o participante explora os instrumentos e como o faz e em seguida escolherá aquele que o participante não executar de maneira ‘correta’ e mostrará como fazê-lo. De acordo com a preferência do participante o musicoterapeuta executará, ao tambor ou com as clavas, a célula rítmica [●●●●] pedirá ao participante que a repita em forma de jogo, de eco. A musicoterapeuta pedirá ao participante para que ele proponha as células a serem imitadas e, posteriormente, o musicoterapeuta proporá a célula [●●●●] e [●●●●]. 4’

6. Na sequência o musicoterapeuta solicitará ao participante que escolha uma canção de sua preferência para cantarem juntos. Se o participante escolher, musicoterapeuta e participante a executarão juntos cantando e tocando os instrumentos de percussão, caso não escolha espontaneamente o musicoterapeuta proporá uma das canções apontadas pelos pais na entrevista inicial como preferidas da criança para fazê-lo. Em meio a este processo o musicoterapeuta fará alterações de intensidade, buscando a modificação da execução do participante também. 2’

7. Após esta atividade o musicoterapeuta dirá que o participante deve imitar os animais que aparecerem na canção, fazendo as vozes dos animais, e para isso utilizará a canção ‘Vozes de animais’ (Elvira Drummond). 2’

8. Então o musicoterapeuta convidará o participante a guardar os instrumentos deixando sobre a caixa e oferecerá a ele lenços para que possam dançar com a música. Então a canção ‘Aimbowe’ (Tradicional Africa do Sul) será colocada e de acordo com o engajamento do participante será deixada por mais ou menos tempo. 2’a 4’.

9. Com a utilização dos lenços a musicoterapeuta vendará os olhos do participante e solicitará que ele vá em direção ao som e adivinhe qual é o som que está seguindo, utilizando um sino para tal, na sequência com o som de flauta será utilizado para a repetição da tarefa. 2’

10. Na sequência o musicoterapeuta oferecerá xilofones soprano, contralto e baixo, de forma que possam tocar cada um no seu instrumento, solicitando ao participante que escolha o da sua preferência. Em seguida o musicoterapeuta iniciará interação musical pedindo ao participante para tocar junto (caso este não inicie espontaneamente a interação). Após esta primeira interação o musicoterapeuta oferecerá motivos musicais simples ao participante pedindo que ele acompanhe e na sequência realizará progressões harmônicas, graus I-IV-V-I, juntamente ao participante. 5’

11. O musicoterapeuta com o violão iniciará a canção ‘O sapo não lava o pé’ (Domínio público) e modulará em três tonalidades diferentes verificando se a criança o

acompanha cantando. Caso o participante não conheça a canção o musicoterapeuta perguntará qual canção a criança gostaria de cantar e realizará as modulações. 1'30”

12. Com a canção ‘Marinheiro’ (Bia Bedran) o musicoterapeuta cantará a parte principal e realizará improvisos vocais que serão imitados ou realizados em conjunto com o participante. 2’

13. O musicoterapeuta convidará o participante a experimentar o piano e realizar um período de improvisação onde será observada a capacidade do participante em acompanhar mudanças rítmicas. Na sequência será dito ao participante que a musicoterapeuta lhe ensinará uma música no piano e pedirá que ele repita, assim foram apresentados com clusters intervalos de oitavas e na sequência intervalos de segunda. 4’

14. Para finalizar a avaliação será utilizada a canção ‘Tchau, tchau’ (Meire Martins). 1’

APÊNDICE II

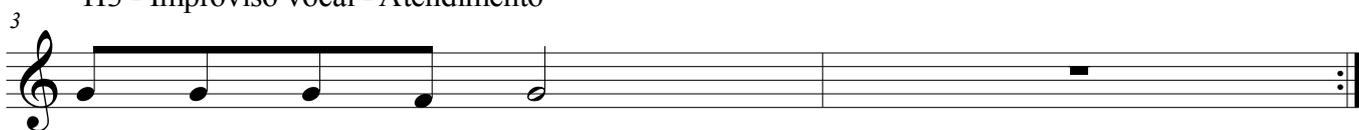
MÚSICAS AUTORAIS - FAMILIARES E PARTICIPANTES

HEITOR

H2 - Improviso vocal - Atendimento



H3 - Improviso vocal - Atendimento



ISABELA

I1 - Canção de ninar composta pela mãe de Isabela



I2 - Canção do pedalinho/ Avaliação inicial



I3 - Eu gosto de cantar/Atendimento 4



I4 - Canção do Beleléu/Atendimento 5

31

Be - le - be - le be - le - leu be - le be - le - leu

I5 - O patinho/Atendimento 11

35

O pa - ti - nho é bo - ni - to e fo - fi - nho e'a me - ni - na com e - le vai brin -

39

ro - da sem pa - rar qua - qua qua

PAULO

P1 - Canção composta pela mãe de Paulo

42

Chega, chegou - composição da autora

46

Che - ga che - ga che - ga che - gou o x x x já che - gou

50

e o pi - a - no to - cou momento de improvisação individual livre

ANEXO I
TERMO DE ANUÊNCIA

TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizo a realização da pesquisa “Contribuições da Musicoterapia para a comunicação de crianças com alterações específicas da linguagem” no Laboratório de Musicalização, pertencente ao Departamento de Artes e Comunicação da Universidade Federal de São Carlos, pela mestrandia Josiane Fernanda Covre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Claudia Regina de Oliveira Zanini, no Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás.

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar as contribuições da Musicoterapia para o desenvolvimento da comunicação de crianças de três e quatro anos com atrasos alterações específicas da linguagem.

Para atingir tais objetivos serão realizadas avaliações e intervenções musicoterapêuticas para as quais o referido laboratório possui toda a estrutura necessária.

Esta Instituição permite a utilização de seu nome para que possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de dissertação e de artigos científicos relacionados à temática desta pesquisa. Foi esclarecido pela pesquisadora que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos e que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

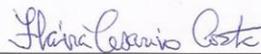
São Carlos, 06/02/2014

concordamos com a solicitação
solicitação

() não concordamos com a



Josiane Fernanda Covre



Prof.^a Dr.^a Flávia Cesarino Costa

Chefe do Departamento de Artes e Comunicação

Prof.^a Dr.^a Flávia Cesarino Costa
Chefe DAC – UFSCar

ANEXO II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
OS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Seu(sua) filho(a), ou o(a) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa do curso de Mestrado (Pós-Graduação *Stricto Sensu*) em Música, na linha de pesquisa Música, Educação e Saúde da Universidade Federal de Goiás.

Meu nome é Josiane Fernanda Covre, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Música da UFG, sob a orientação da Prof.^a Dra. Cláudia Regina de Oliveira Zanini. Minha área de atuação é a Musicoterapia e estou desenvolvendo a pesquisa intitulada **“Contribuições da Musicoterapia para a comunicação de crianças com alterações da linguagem”**.

Após ler com atenção este documento e receber todos os esclarecimentos sobre as informações a seguir, no caso de autorizar que o (a) menor faça parte do estudo, assine em todas as folhas das duas vias deste documento. Uma via ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ligando, inclusive a cobrar, para os telefones: (16) 9-9796-0144 e (16) 34155713, ou pelo email josianecovre@gmail.com. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás - Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, no endereço: Caixa Postal nº 131, Prédio da Reitoria, Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia- Goiás, Fone: (62) 3521-1215, (62)3521-1075 ou (62)3521-1076. E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

O objetivo desta pesquisa consiste em investigar as contribuições da Musicoterapia para o desenvolvimento da comunicação de crianças de três a cinco anos de idade com alterações da linguagem.

O processo de pesquisa será constituído por duas etapas: a etapa de avaliações individuais constituída de uma entrevista inicial realizada com o responsável pelo participante e duas avaliações individuais com o(a) menor participante realizadas em sessões individuais de musicoterapia (uma antes e uma após o período de intervenções), e a etapa de intervenções constituída de quinze sessões coletivas de musicoterapia, incluindo todos os participantes, com grupo de três a seis crianças com idades cronológicas entre 36 e 66 meses. Cada encontro terá duração de 45 a 60 minutos.

Todo o processo musicoterapêutico será registrado em relatórios (após o término das sessões) e vídeos. Destes últimos serão feitas transcrições de fala e música para as avaliações dos participantes, preservando a identidade do menor participante, bem como a do responsável, pela substituição da identidade por um nome fictício. Todo o material coletado, incluindo áudio e vídeo, servirá unicamente para ser apresentado em forma de dissertação de mestrado, publicação de artigos científicos e apresentação em congressos. Os dados coletados ficarão em posse da pesquisadora podendo ser utilizados em estudos futuros desde que respeitados todos os termos descritos neste documento. As imagens de vídeo poderão ser utilizadas somente para apresentações em eventos científicos, ocultando totalmente a face dos participantes, preservando suas identidades.

Com as intervenções realizadas nesta pesquisa, espera-se beneficiar os participantes com uma melhora em seus processos comunicacionais e em seu estado de saúde geral, entendendo que os atendimentos estendam seus benefícios às demais dimensões da saúde e do desenvolvimento dos participantes.

Esta pesquisa pode trazer riscos associados aos aspectos emocionais do participante no que diz respeito à exposição de suas emoções e suas individualidades, riscos esses que serão minimizados, pois a pesquisadora autora é musicoterapeuta graduada e durante toda a pesquisa contará com supervisão e orientação da Prof^a Claudia Regina de Oliveira Zanini, que auxiliará quanto à condução das intervenções musicoterapêuticas.

Além disso, durante o processo de intervenção os participantes poderão continuar normalmente tratamentos de saúde que venham realizando até então.

Ao responsável, assim como à criança participante, são resguardados os direitos de retirar o seu consentimento a qualquer tempo sem que isto acarrete qualquer penalidade, assim como o de solicitar informações sobre o andamento da pesquisa no decorrer do processo.

Todo o processo de atendimento será gratuito não cabendo despesa ao participante. Não será cobrada nenhuma taxa ou pagamento pelas avaliações, atendimentos.

Aos participantes e seus responsáveis será dada ajuda de custo para o deslocamento, ida e volta, entre a residência e o local dos atendimentos, no valor vigente do vale transporte da cidade de São Carlos (SP), no período das intervenções.

Não haverá nenhum tipo de pagamento, ou gratificação financeira pela participação na pesquisa.

Esta pesquisa e a divulgação do material científico visam ampliar a compreensão das contribuições da musicoterapia para a comunicação de crianças com alterações da linguagem, visando assim ampliar os conhecimentos sobre esta temática.

Eu, _____ R
G _____ CPF _____, abaixo assinado, responsável legal por _____, autorizo sua participação no estudo “**Contribuições da Musicoterapia para a comunicação de crianças com alterações da linguagem**”, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Josiane Fernanda Covre sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/ assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

São Carlos, _____ / _____ / _____.

Nome e Assinatura: _____

Pai ou Responsável do Participante da Pesquisa

Josiane Fernanda Covre – Pesquisadora/CPF: 298.215.568-09

ANEXO III



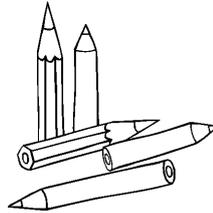
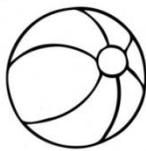
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE ASSENTIMENTO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____ concordo em participar da pesquisa “**Contribuições da Musicoterapia para a comunicação de crianças com alterações da linguagem**”, como sujeito. Com o consentimento dos meus pais (responsáveis legais), fui informado(a) pela pesquisadora Josiane Fernanda Covre sobre a pesquisa e o que será feito nas sessões de Musicoterapia.

Demonstro que aceito participar pintando um instrumento musical entre os desenhos abaixo:



São Carlos, ____ / ____ / ____.

Testemunha 1, nome: _____

Assinatura: _____

Testemunha 2, nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO IV

FICHA MUSICOTERAPÊUTICA¹

Nome e sobrenome:

A- História referente a seu filho

a) Passado

1. Qual era o ambiente sonoro e musical que rodeou a gravidez e nascimento de seu filho?
2. Vocês se recordam quais poderiam ter sido os primeiros sons, vozes ou canções que seu filho percebeu nos primeiros dias de vida?
3. Como faziam seu filho(a) dormir? Vocês cantavam alguma canção de ninar? Se sim, qual ou quais?
4. Podem descrever que tipos de sons seu filho seu filho emitia nos primeiros meses de vida (parecido a quê) ?
5. Vocês recordam sons ou ruídos que seu filho(a) recusava ou pelo contrário desfrutava?

b) Momento atual

1. Quais instrumentos musicais lhe agradam?
2. Quais tipos de música prefere?
3. Como reage ao escutar música?
4. Quais tipos de sons, não musicais, lhe chamam a atenção? (tanto agrado como desagrado).
5. Vocês cantam para ele (a)? Alguma canção em especial? Qual?
6. Como vocês descrevem o ambiente sonoro de sua casa (sons rotineiros, audição frequente musical, ruídos, silêncio).
7. Ele participa de alguma atividade musical formal (musicalização, escola de música)?

B- História referente aos pais ou responsáveis

a) Passado

1. De que país de origem são?
2. Tem alguma afinidade folclórica com respeito a essa origem? Qual?
3. Que preferências musicais e instrumentais tiveram?
4. Aprenderam música? Como foi?

b) Momento atual

1. Houve modificações de suas preferências musicais e instrumentais, quais foram e por quê?
2. Tem algum desejo particular com respeito à música?
3. Que sons ou ruídos desagradam e quais não?

¹ Baseado em: BENENZON, Rolando O. Manual de Musicoterapia. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985. P.141-142.

ANEXO V
IMTAP – MUSICALIDADE

Nome do paciente: _____ **Data(s) da avaliação:** _____

Escala de classificação:

N=Nunca 0% R= Raramente=Abaixo de 50% I= Inconsistente=50%-79% C=Consistente=80-100%

A. Fundamentos							
i. É alertado pela música	NO	R1	I2	C3			
ii. Manifesta prazer com a música	NO	R1	I2	C3			
iii. Indica desejo de tocar/ter contato com instrumentos	NO	R1	I2	C3			
iv. Toca instrumento quando apresentado	NO	R1	I2	C3			
v. Explora instrumentos	NO	R1	I2	C3			
vi. Vocaliza em resposta à música	NO	R1	I2	C3			
vii. Move-se ritmicamente em resposta à música	NO	R1	I2	C3			
viii. Toca instrumentos espontaneamente	NO	R1	I2	C3			
ix. Canta espontaneamente		NO	R2	I3	C4		
x. Responde a indicações musicais simples		NO	R2	I3	C4		
xi. Engaja-se em atividades musicais interativas		NO	R2	I3	C4		
xii. Regula-se com suporte musical		NO	R2	I3	C4		
Total das colunas:							
Some o total das colunas para calcular o escore bruto :							
<i>Atividades Notas</i>							

Resumo				
Sub-domínio	n/a	Escore bruto	Possível	Escore Final
A. Fundamentos			: 40 =	%
Total do domínio Musicalidade/Fundamentos				%

ANEXO VI
IMTAP – COMUNICAÇÃO RECEPTIVA/PERCEPÇÃO AUDITIVA

Nome do paciente: _____ Data(s) da avaliação: _____

Escala de classificação:

N=Nunca 0% R= Raramente=Abaixo de 50% I= Inconsistente=50%-79% C=Consistente=80-100%

A. Fundamentos							
i. Demonstra consciência do som versus silêncio DC	NO	R1	I2	C3			
ii. Vira a cabeça em direção à fonte sonora	NO	R1	I2	C3			
iii. Dirige o olhar à fonte sonora	NO	R1	I2	C3			
iv. Distingue dois sons diferentes	NO	R1	I2	C3			
v. Imita motivos musicais simples		NO	R2	I3	C4		
Total das colunas:							
Some o total das colunas para calcular o escore bruto :							
<i>Atividades Notas</i>							

B. Seguindo instruções								<i>n/a</i> <input type="checkbox"/>
i. Segue instrução verbal envolvendo uma ação DC	NO	R1	I2	C3				
ii. Segue instrução verbal envolvendo duas ações DC		NO	R2	I3	C4			
iii. Segue indicações musicais simples DC		NO	R2	I3	C4			
Total das colunas:								
Some o total das colunas para calcular o escore bruto :								
<i>Atividades Notas</i>								

C. Mudanças musicais								<i>n/a</i> <input type="checkbox"/>
i. Demonstra consciência de grandes mudanças no andamento DC	NO	R1	I2	C3				
ii. Demonstra consciência de grandes mudanças na altura (frequência)	NO	R1	I2	C3				
iii. Demonstra consciência de grandes mudanças na dinâmica DC	NO	R1	I2	C3				
iv. Demonstra consciência de grandes mudanças no ritmo			NO	R3	I4	C5		
v. Demonstra consciência de grandes mudanças na intensidade/ânimo			NO	R3	I4	C5		
vi. Toca melodicamente na tonalidade da improvisação			NO	R3	I4	C5		
vii. Toca no tom apropriado sem o auxílio de indicações				NO	R4	I5	C6	
Total das colunas:								
Some o total das colunas para calcular o escore bruto :								
<i>Atividades Notas</i>								

D. Cantando/Vocalizando							<i>n/a</i> □	
i. Vocaliza em resposta a estímulo auditivo	NO	R1	I2	C3				
ii. Vocaliza em resposta à fala do terapeuta	NO	R1	I2	C3				
iii. Vocaliza em resposta ao canto do terapeuta	NO	R1	I2	C3				
iv. Vocaliza em resposta a instrumentos com altura indefinida	NO	R1	I2	C3				
v. Vocaliza em resposta a instrumentos com altura definida	NO	R1	I2	C3				
vi. Vocaliza em resposta a uma linguagem/estilo musical específico DC	NO	R1	I2	C3				
vii. Vocalizações inconscientes na tonalidade DC	NO	R1	I2	C3				
viii. Canta no tom com o terapeuta		NO	R2	I3	C4			
ix. Vocaliza em pausa musical fornecida		NO	R2	I3	C4			
x. Imita intervalo musical descendente de maior que 2M		NO	R2	I3	C4			
xi. Imita intervalo musical ascendente maior que 2M		NO	R2	I3	C4			
xii. Canta altura de uma melodia com precisão		NO	R2	I3	C4			
xiii. Imita motivos musicais descendentes em intervalos iguais ou menores a 2M			NO	R3	I4	C5		
xiv. Imita motivos musicais ascendentes em intervalos iguais ou menores que 2M			NO	R3	I4	C5		
Total das colunas:								
Some o total das colunas para calcular o escore bruto :								
<i>Atividades Notas</i>								

E. Ritmo							<i>n/a</i> □	
i. Toca 1-4 compassos no andamento do terapeuta DC		NO	R2	I3	C4			
ii. Imita padrão rítmico simples DC		NO	R2	I3	C4			
iii. Imita padrão rítmico intermediário DC		NO	R2	I3	C4			
Total das colunas:								
Some o total das colunas para calcular o escore bruto :								
<i>Atividades Notas</i>								

Resumo				
Sub-domínio	<i>n/a</i>	Escore bruto	Possível	Escore Final
A. Fundamentos			: 16 =	%
B. Seguindo instruções			: 11 =	%
C. Mudanças musicais			: 30 =	%
D. Cantando/Vocalizando			: 51 =	%
E. Ritmo			: 12 =	%
Total do domínio Comunicação Receptiva/Percepção auditiva				%

ANEXO VII
IMTAP – COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA

Nome do paciente: _____ Data(s) da avaliação: _____

Escala de classificação:

N=Nunca 0% R= Raramente=Abaixo de 50% I= Inconsistente=50%-79% C=Consistente=80-100%

A. Fundamentos							
i. Tenta se comunicar	NO	R1	I2	C3			
ii. Comunica sem frustração	NO	R1	I2	C3			
iii. Comunica necessidades e desejos	NO	R1	I2	C3			
iv. Comunica idéias e conceitos		NO	R2	I3	C4		
v. Comunica conteúdo emocional ou desenvolvimento de idéia				NO	R4	I5	C6
Total das colunas:							
Some o total das colunas para calcular o escore bruto :							
<i>Atividades Notas</i>							

B. Comunicação não vocal							
							<i>n/a</i> <input type="checkbox"/>
N/A se escolha do paciente é modo de comunicação vocal/verbal							
i. Conduz ou move o terapeuta como meio de comunicação	NO	R1	I2	C3			
ii. Gesticula	NO	R1	I2	C3			
iii. Combina gestos com condução/movimento do terapeuta	NO	R1	I2	C3			
iv. Combina gestos com vocalizações	NO	R1	I2	C3			
Total das colunas:							
Some o total das colunas para calcular o escore bruto :							
<i>Atividades Notas</i>							

C. Vocalizações							
							<i>n/a</i> <input type="checkbox"/>
i. Vocalizações são de qualidade tonal clara	NO	R1	I2	C3			
ii. Vocalizações são de volume apropriado	NO	R1	I2	C3			
iii. Vocalizações estão em extensão apropriada de altura	NO	R1	I2	C3			
iv. Vocalizações têm duração de uma frase com duas ou três palavras		NO	R2	I3	C4		
v. Vocalizações têm duração de uma frase com três ou mais palavras		NO	R2	I3	C4		
Total das colunas:							
Some o total das colunas para calcular o escore bruto :							
<i>Atividades Notas</i>							

D. Vocalizações espontâneas							n/a <input type="checkbox"/>	
i. Vocaliza com o terapeuta	NO	R1	I2	C3				
ii. Vocalizações são do tipo não imitativo	NO	R1	I2	C3				
iii. Vocalizações são intencionalmente imitativas	NO	R1	I2	C3				
Total das colunas:								
Some o total das colunas para calcular o escore bruto :								
<i>Atividades Notas</i>								

E. Verbalizações							n/a <input type="checkbox"/>	
N/A se escolha do paciente é modo de comunicação não vocal								
i. Verbalizações são inteligíveis	NO	R1	I2	C3				
ii. Verbaliza palavras isoladas	NO	R1	I2	C3				
iii. Verbalizações tem duração de uma frase com duas ou três palavras		NO	R2	I3	C4			
iv. Verbalizações tem duração de uma frase com três ou mais palavras		NO	R2	I3	C4			
Total das colunas:								
Some o total das colunas para calcular o escore bruto :								
<i>Atividades Notas</i>								

F. Comunicação relacional							n/a <input type="checkbox"/>	
i. Responde a perguntas fechadas (sim/não) DC	NO	R1	I2	C3				
ii. Responde a perguntas binárias		NO	R2	I3	C4			
iii. Participa em conversação recíproca simples		NO	R2	I3	C4			
iv. Inicia conversação apropriada à situação		NO	R2	I3	C4			
v. Faz perguntas apropriadamente		NO	R2	I3	C4			
vi. Responde a questões abertas		NO	R2	I3	C4			
Total das colunas:								
Some o total das colunas para calcular o escore bruto :								
<i>Atividades Notas</i>								

G. Indiossincrasias vocais							<i>n/a</i> <input type="checkbox"/>	
Note inversão da escola de classificação através desta seção								
i. Vocalizações contêm inflexões de balbucios/jargões	CO	I1	R2	N3				
ii. Vocalizações são ecológicas	CO	I1	R2	N3				
iii. Vocalizações são inconscientes	CO	I1	R2	N3				
iv. Vocalizações são atrasadas	CO	I1	R2	N3				
v. Vocalizações são entrecortadas ou tem ritmo irregular	CO	I1	R2	N3				
vi. Vocalizações são roteirizadas		CO	I2	R3	N4			
Total das colunas:								
Some o total das colunas para calcular o escore bruto :								
<i>Atividades Notas</i>								

Resumo				
Sub-domínio	n/a	Escore bruto	Possível	Escore Final
A. Fundamentos			: 19 =	%
B. Comunicação não vocal			: 12 =	%
C. Vocalizações			: 17 =	%
D. Vocalizações espontâneas			: 9 =	%
E. Verbalizações			: 14 =	%
F. Comunicação relacional			: 23 =	%
G. Indiossincrasias vocais			: 19 =	%
Total do domínio Comunicação Expressiva				%

ANEXO VIII

LIVRO DE CANÇÕES

Que bom te ver aqui - Rosemary Martins

6

O - lá x x x x que bom te ver a - qui che -
gou o mo - men - to de can - tar e di - ver - tir

Bola levada - Autor desconhecido

10

u - ma bo - la - la - la bem le - va - da - da - da foi pra por - ta - ta - ta e fu -
14 giu a me - ni - na - na - na a - trás de - la - la - la na cal - ça - da - da - da ca - iu

O cavalinho - Autor desconhecido

19

o ca-va-li-nho vai an-dan-do sem pa-rar ____ aí co-mo'e bom ____ vou ga-lo-par ____ s'eu pu-xo'a ré-dea'e-
24 le'o be-de-ce'e vai pa-rar ____ só vai an-dar se eu man-dar u-pa u-pa ca-va-li-nho u-pa u-pa ca-va-li-nho

Vozes de animais - Elvira Drummond

29

Se o ca-chor-ro la - te faz e se o ga-to mi - a faz eu gos-to de'i-mi-
34 tar as vo-zes de'a ni - mais es - cu - to ca - da um pra fa - zer co-mo'e - le faz

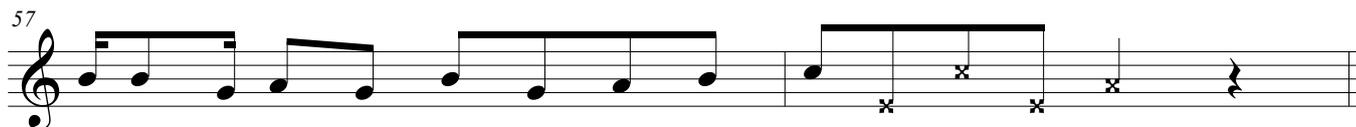
Aimbowe - Tradicional da Africa do Sul



O sapo não lava o pé - Domínio Público



O sa-po não la - va'o pé não la - va por - que não quer e - le mo - ra lá na la -

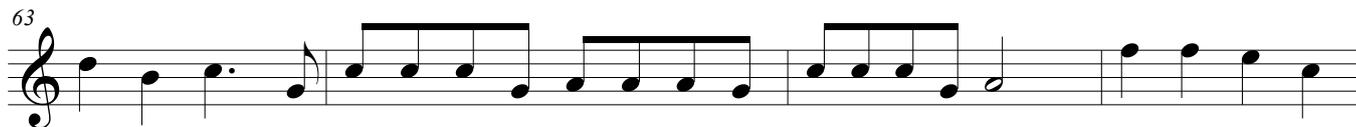


go - a não la - va'o pé por - que não quer mas que chu - lé

Marinheiro - Bia Bedran



eu sou o ma ri - nhei - ro no meu bar - co de va - por lá vou e e

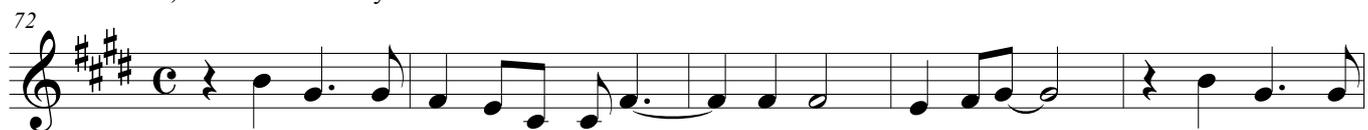


e e eu — as on - das vão pas - san - do eu vou ver o meu a - mor lá vou e e



e e eu Tchu tchu ru ru — tchu tchu ru ru —

Tchau, tchau! - Rosemary Martins



Um bei - jo bem gos - to - so — eu que - ro te dar — Um'a - bra - ço

77

a per-ta - do pa-ra ca - sa eu vol-tar tchau tchau tchau com

82

sau-da-des fi - ca-rei tchau tchau tchau no sá-ba do'eu vol - ta-rei

A galinha pintadinha - domínio público

88

a ga - li - nha pin - ta - di - nha e o ga - lo ca - ri - jó

96

a ga - li - nha u - sa sai - a e o ga - lo pa - le - tó

O sítio do Seu Lobato- domínio público

104

Seu Lo - ba - to ti - nha'um sí - tio I - a i - a O e lá no sí - tio

109

ti-nha'u-ma ga-li-nha I-a i-a o e-ra có có có pra cá e-ra có có có pra lá e-ra có có có pra

117

to - do la - do I - a i - a O

Quem sabe? - Elvira Drummond

120

Quem sa - be fa - zer co - mi-go'as - sim quem sa - be fa - zer co - mi-go'as -

124

sim as - sim as - sim quem qui - ser a-pren-der o-lhe pra mim

Brincando- para cantar bem - Thelma Chan

129

Pa - ra can - tar bem eu a - bro'a bo - ca'as - sim eu fa - ço'um bi - co'as - sim

136

e'u - ma bo - che - cha'as - sim es - tou - ro pi - po - ca com a bo - ca'as - sim

143

man - do'um bei - ji - nho'as - sim e sol - to'a voz a - tchim!

Pedalinho- Bia Bedran

149

Pe - da - la pe - da - la pe - da - la pe - da - li - nho me le - va - pra lon - ge bem de - va - ga - ri - nho o mar es ta bo ni to'e tá chei - o de pei - xi - nho pe da la pe da la pe - da - la pe - da li - nho

Peixe vivo (Domínio público)

166

Como pode'umpei-xe vi-vo vi-ver fo-ra d'agua fri-a co-mo po-de-rei vi - ver ___ co-mo po-de-rei vi - ver sem a tu-a sem a tu-a sem a tu-a com-pa - nhi-a sem a tu-a sem a tu-a sem a tu-a com-pa - nhi-a

184

mar - te - lo mar - te - lo mar - te - lo com meu mar - te - lo mar - te - lo eu

No caminho da roça - domínio público

188

No ca-minho da ro - ça tem ma-ra-cu - já só não tem ma - du - ro pro meu bem chu -

192

pa as pom-bi-nhas vo-am eu tam-bém que-ro vo - ar Os bi-chi-nhos pe-lo chão as mão-zi-nhas pa-raó

196

ar Do-na Ma-ri-qui-nha ro-dei - Do-na Ma-ri-qui-nha ro-dá — um bei-ji-nho bei-je - ei um bei-ji-nho bei-já —

Sambalelê - Folclore brasileiro

201

Sam-ba - le - lê tá do - en - te tá com'a ca-be-ça que - bra - da sam-ba - le - lê pre - ci - sa - va

207

é de'um-as bo-as pal - ma - das sam-ba sam-ba sam-ba-le-lê pi-sa na bar-ra da saia o - le - le

Marcha soldado - domínio público

213

Mar - cha sol - da - do ca - be-ça de pa - pel quem não mar-char di - rei - to vai pre-so pro quar - tel

Sino da matriz - Caroline Pacheco

221

si - no si - no to - ca o si - no na ma - tiz

229

o que'e - le to - ca pra mim — o que'e - le to - ca pra mim —

O limão entrou na roda - Domínio Público

237

B \flat

O li - mão en - trou na ro - da e - le pas - sa de mão em mão o li - mão e - le

242

vai e - le vem e - le'a - in - da não che - gou e - le vai e - le vem e - le'a in - da não che - gou

Tenho um cachorrinho - Folclore brasileiro

246

tenho um ca - chor - ri - nho cha - ma - do To - tó e - le'é pin - ta - di - nho de'u - ma ban - da só

254

ba - te pão de ló ba - te bo - la ci - nha de'u - ma ban - da só

Dona Aranha - domínio público

262

a Do - na'a ra nha su - biu pe - la pa - re - de vei - o'a chu - va for - te e a der - ru - bou

270

já pas - sou a chu - va o sol já vem sur - gin - do e a Do - na'A ra - nha na pa - re - de vai su - bin - do

Caranguejo - domínio público

278

Ca ran gue jo não é pei xe ca - ran - gue - jo pei - se é ca - ran - gue - jo só é pei - xe na en - chen - te da ma -

286

ré O - ra pal - ma pal - ma pal - ma o - ra ' pé pé o - ra ro - da ro - da ro - da ca - ran - gue - jo pei - xe é

Eu vi - domínio público

295

eu vi eu vi eu vi um ja - ca - ré se - rá qu'e - le que - ri - a pe - gar meu pé

304

pe - nei - ri - nha, pe - nei - rão — de co - ar fei - jão

309 Pirulito - domínio público

pi - ru - li - to que ba - te ba - te pi - ru - li - to que já ba - teu quem

314

gos - ta de mim é e - la quem gos - ta de - la sou eu

Vai abóbora - domínio público

318

vai a - bó - bo-ra vai me - lãõ vai me - lãõ vai me - lan - ci - a vai jam-bo si-nhá vai

324

jam-bo si-nha vai jam-bo si-nha Ma - ri - a quem qui - se a-pren-der a dan - çar vá a ca-sa do Ju -

330

qui - nha E - le pu - la, e - le dan - ça e - le faz re - que - bra - di - nho

Sino! autor desconhecido

335

blim blim blim blim to - ca'o si - noas - sim blim blim

340

blim blim to - ca pa - ra mim é meu co - ra - ção

345

ba - te ba - te ba - te o sa - pa - tei - ri - nho tra - la - la - la - la - la _____

351

Os gatinhos - tradicional francesa letra Fabiano Lozano

357

Os ga - ti - nhos os ga - ti - nhos ao dor - mir ao dor - mir

361

fa - zem de man - si - nho bem en - gra - ça - di - nhos rom rom rom rom rom rom

Estrelinhas - domínio público - letra: Josette Feres

365

Es - tre - li - nhas lá no céu es - tou ven - do a bri - lhar

369

vou bus - cá - las pa - ra mim pro meu quar - to'i lu - mi - nar

Olha o sapo! Telma Chan

373

sal - ta sal - ta o sa - pi - nho sal - ta pu - la pu - la lá no bre - jo a - té se can - sar

Lá na estação/O trem - Domínio Público

381

Lá na'es ta ção bem de ma - nhã - zi - nha es - tão os tren - zi - nhos bem en - fi - lei -



398



Bam-balalão (domínio público)

407



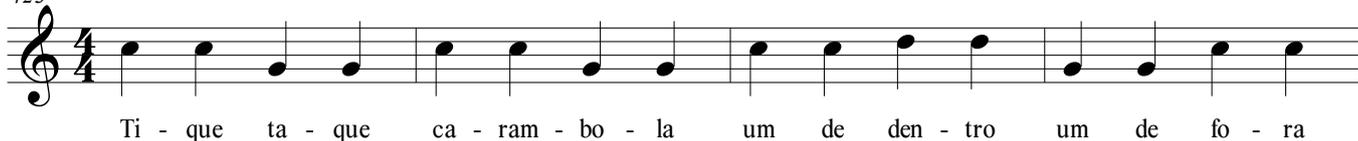
Toque pra São Roque - domínio público

415



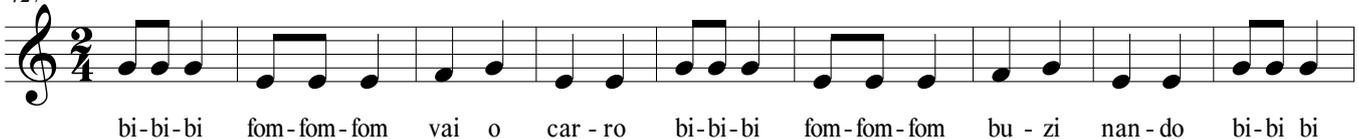
Tique taque (domínio público)

423

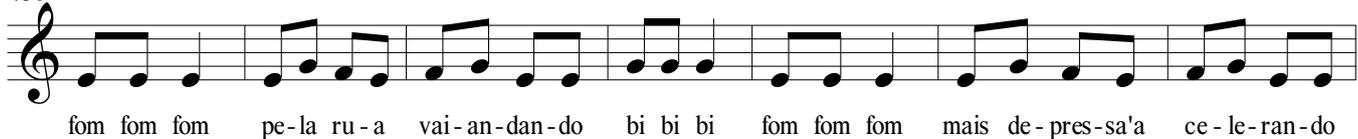


O carro - Elvira Drummond

427



436



443

