

Sob os pilares da educação musical de Edgar Willems: Práticas musicais numa turma inclusiva com crianças autistas

Comunicação

Vivian Ferreira Pinho
Programa de Pós-graduação em Artes (PPGARTES/UFPA)
vivian.pinho96@gmail.com

Amanda Damasceno Alenquer
Universidade Federal do Pará (UFPA)
amandalenquer.20@gmail.com

Resumo: O presente artigo foi concebido a partir de uma pesquisa-ação desenvolvida durante o mestrado em artes. Com o intuito de desenvolver aulas para uma turma inclusiva de crianças entre 6 e 9 anos. Me atenho a uma das ramificações da referida pesquisa, especificamente, às atividades elaboradas as quais estão atreladas aos seguintes pilares do método: a canção, o ritmo, o movimento sonoro (altura do som), a pulsação, a audição e o improviso. (Edgar Willems, 1970) Tem por objetivo propor atividades musicais baseadas num estudo bibliográfico em torno do método de Willems, portanto, realizou-se um estudo bibliográfico que norteou a elaboração das aulas de musicalização baseadas na proposta do pedagogo musical Edgar Willems. As atividades adaptadas e propostas para o processo de musicalização, com base na revisão da literatura baseada no método de Willems, são lúdicas, dinâmicas e tornaram o processo de aprendizado prazeroso, sendo possível o aprendizado musical, para crianças autistas em turmas inclusivas, desde que as atividades propostas sejam repassadas de forma gradual e permitam que os elementos musicais sejam vivenciados fisicamente, mentalmente e emocionalmente.

Palavras-chave: Musicalização. Edgar Willems. Inclusão.

Introdução

O presente artigo foi concebido a partir de uma pesquisa desenvolvida durante o mestrado em artes. Com o intuito de desenvolver aulas para uma turma inclusiva de crianças entre 6 e 9 anos, realizou-se um estudo bibliográfico que norteou a elaboração das aulas de musicalização baseadas na proposta do pedagogo musical Edgar Willems. Me atenho a uma das ramificações da referida pesquisa, especificamente, às atividades elaboradas as quais estão atreladas aos seguintes pilares do método: a canção, o ritmo, o movimento sonoro (altura do som), a pulsação, a audição e o improviso. (Willems, 1970)

Ao ingressar no mestrado em artes, busquei relacionar dois elementos que amo e nutrem minha existência: a música e a educação. No decorrer do curso, das disciplinas

ofertadas, dos debates, das conversas entre e com professores e colegas de turma sobre arte, ciência e educação, tive diversos momentos de clareza em relação ao tema e diferentes percepções acerca de onde esta pesquisa estava e ainda está me levando.

O interesse pela temática da educação musical inclusiva surgiu na licenciatura em música, onde vivenciei os desafios impostos aos professores de música, tanto para lidar com as crianças autistas em salas de aula do ensino regular, quanto para desenvolver um planejamento que abrangesse a totalidade dos estudantes, questões possivelmente geradas por limitações em nossa formação profissional.

A partir desta reflexão, a pesquisa de mestrado envolveu crianças típicas e atípicas para o enfoque do processo inclusivo e o aprendizado musical das crianças autistas. Houve a necessidade de se pensar e adequar uma metodologia que permitisse uma aprendizagem mais igualitária entre os participantes.

É nesse momento que surge a ideia da aplicação dos métodos ativos em música, pois além de utilizar elementos destes em minhas próprias práticas como professora no ensino regular, os pedagogos musicais que os desenvolvem, especificamente Edgar Willems, propõem um ensino de música que se preocupe em formar seres humanos. “(...) O educador deve, com efeito, ter em conta as potencialidades do aluno e, por consequência, a natureza dos elementos primeiros do “dom” musical – instinto rítmico, ouvido musical e inteligência musical, nas suas diferentes manifestações.” (Willems, 1970, p. 205)

Os métodos ativos também podem ser reconhecidos como pedagogias, e Ilari (2021, p. 10) comenta que o uso do termo “método” pode induzir educadores musicais ao erro, fazendo-nos acreditar que aqueles devem ser seguidos de forma literal e consequentemente limitada. Por consequência, a autora opta por chamá-las de pedagogias musicais, pois podem ser adaptadas à realidade dos alunos. Entende-se a “musicalização” como sendo:

(...) Um processo de construção do conhecimento musical que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical da criança, contribuindo para sua capacidade de criação e expressão artística. Na musicalização, o lúdico caminha lado a lado com a música, oferecendo ao educando a possibilidade de desenvolver e aperfeiçoar a percepção auditiva, a organização, a imaginação, a coordenação motora, a memorização, a socialização e a expressividade. (GOHN. 2010, p. 89)

A respeito da abrangência do Método de Willems, Carmen Rocha (2013, p. 20) comenta que “a educação no Método Willems é acessível a todos, dotados ou não. Graças às

suas bases ordenadas e vivas, assegura o desenvolvimento do ouvido, do sentido rítmico, preparando a prática do solfejo, instrumento ou qualquer disciplina musical”.

Considerando questões como a necessidade de elaboração de aulas, público-alvo e os pilares da educação musical para o referido autor, surge o seguinte questionamento: como a educação musical, por intermédio de vivências baseadas no Método de Edgar Willems, contribui para aulas de musicalização numa turma inclusiva?

Pretende-se, assim, contribuir diretamente com os profissionais da área de música que lecionam e atuam em salas de aula frequentadas por alunos autistas, ao propor atividades musicais baseadas em determinado método ativo em música. A pesquisa também colaborará grandemente para a formulação e/ou mudança nas políticas públicas, por expandir o acesso ao conhecimento musical, cultural e no âmbito educacional, pois propõe melhorias na questão da inclusão no ensino fundamental por meio do ensino de uma das linguagens artísticas obrigatórias, no caso, a música. A Lei nº 12.764, sancionada em 2012, em seu artigo 3º, fundamenta que são direitos da pessoa com transtorno do espectro autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Dessa maneira, o objetivo é propor atividades musicais baseadas num estudo bibliográfico em torno do método de Willems.

Metodologia

O trabalho se trata de uma pesquisa-ação, que “(...) é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada” (Severino, 2013, p. 104). Na pesquisa-ação, são sugeridas mudanças ao público-alvo, buscando o aprimoramento, neste caso, da prática musical.

Quanto ao objetivo, esse estudo se classifica como uma pesquisa exploratória por propor, alterar e adequar atividades baseadas em um método já existente. Segundo Selltiz et al. (1965),

(...) enquadram-se na categoria dos estudos exploratórios todos aqueles que buscam descobrir ideias e intuições na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. Nem sempre há a necessidade de formulação de hipóteses nesses estudos. Eles possibilitam aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criar novas hipóteses e realizar novas pesquisas mais estruturadas. (Selltiz et al., 1965, apud Oliveira, 2011, p. 20)

Recursos Didáticos

Como foi verificado na revisão da literatura, baseado no instrumental proposto por Willems, foram adquiridos instrumentos próprios para a musicalização. A seguir, podemos conferir os recursos didáticos utilizados: Flauta de Êmbolo; Tambor (atabaque); Sinos de Mesa; Ukulele;

Figura I: Flauta de Êmbolo



Fonte: Autor (2024)

A flauta de êmbolo (Figura I) auxilia no desenvolvimento auditivo, pois permite que tenhamos a clara percepção do movimento sonoro quando tocada. Antes de teorizar o parâmetro altura, a flauta de êmbolo pode trazer a sensação de “subida” e “descida” do som. Nas intervenções, foi associada ao movimento corporal, precedendo o conceito de agudo e grave.

Figura II: Atabaque



Fonte: Autor (2024)

O atabaque (Figura II) auxilia na percepção do andamento e do ritmo, sendo o primeiro instrumento percussivo usado nas intervenções. Acompanhava o canto ou era usado de forma independente, ditava principalmente se deveriam andar ou correr, podendo indicar também a intensidade da canção. Preferencialmente, marcava o tempo forte ou o macropulso,

(...) são aquelas batidas que arbitrariamente consideramos mais longas. Na maioria dos casos, os macropulsos são emparelhados: um macropulso naturalmente “vai com” um macropulso bem-sucedido de duração igual ou desigual. Ao dançar ao som da música, as pessoas normalmente caminham naturalmente em cada par de macropulsos com um pé seguido do outro (Schambeck, 2024, p. 13)

Figura III: Sinos de Mesa



Fonte: Autor (2024)

Os sinos de mesa (Figura III) têm caráter melódico, foram associados ao estudo da escala de dó. O Ukulele (Figura IV) foi o instrumento mais usado nas intervenções, indicava o início da aula e auxiliou no ensino das canções. Teve função tanto harmônica quanto melódica.

Figura IV: Ukulele



Fonte: Autor (2024)

Atividades Propostas

As atividades propostas foram elaboradas por intermédio de um estudo bibliográfico em torno da pedagogia Willems, sendo assim, se atrelaram aos seguintes pilares do método: a canção, o ritmo, o movimento sonoro (altura do som), a pulsação, a audição e o improviso.

Para o pedagogo musical, o canto tem papel primário na educação musical, pois consegue unir melodia, harmonia e ritmo. “Ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade” (ibid., p. 23). Willems considera necessário o aprendizado de canções populares, pois o gosto musical deve vir antes das preocupações pedagógicas, sendo possível filtrar posteriormente essas canções de forma minuciosa e escolher as que sejam interessantes do ponto de vista “dos ritmos, dos intervalos, dos acordes ou dos modos” (ibid., p. 24). O ideal é que a criança vivencie, a partir dessas canções, as mudanças de andamento, o primeiro tempo, a subdivisão binária dos tempos, melodias com intervalos de terças, quintas, sextas, sétimas e somente depois tenha contato com o estudo teórico.

Em se tratando do ritmo, para o pedagogo, somente a prática desse elemento importa, considera que “o ritmo é um elemento de vida (...) fisiológica, cuja origem prática se acha no corpo humano”, é um elemento que vai além da música, já que exige certa consciência corporal. Apesar de ser grandemente valorizado por seu domínio quanto número, movimento, ordem organização, proporção, entre outros, esses aspectos pouco importam comparado ao seu valor instintivo, pois “(...) o verdadeiro ritmo é inato e está, de fato, presente em todo ser humano normal” (Willems, 1970, p. 32-33)

Outro elemento de interesse nesse estudo é o da audição interior, Willems (1970) a subdivide em audição absoluta e audição relativa, apesar de terem sentidos diferentes, o ideal é que se complementem. “A audição interior, no sentido mais completo, é o pensamento, a ideação musical sonora. Ela não significa apenas o fato de imaginar sons, mas também o de <escutar>, de <receber> passivamente sons da imaginação.” (ibid., 91) De modo geral, é a capacidade de antecipar a escuta do som, podendo ser o som das notas ou dos intervalos, essa aptidão pode ser natural ou aprendida e aperfeiçoada, para que o aluno, além de identificar, possa cantar, e que seja afinado.

Willems não indica o aprendizado do instrumento inicialmente, mas caso seja feito, considera que as canções podem auxiliar nesse começo, mesmo sem nomear as notas, as

melodias podem ser testadas em diferentes tonalidades, por exemplo. Também em relação aos improvisos, o uso das canções para “a invenção de melodias simples, (...) pode muito bem fazer se, sobretudo partindo de certos ritmos corporais, dados ou inventados, ou então, o que é ainda mais natural, partindo de pequenas poesias ou de frases, que podem vir da própria criança” (ibid., p. 27), ou seja, é possível, então, improvisar por intermédio das canções tanto melodicamente quanto com o ritmo.

Parte das atividades de musicalização e todas as canções usadas nas dinâmicas foram adaptadas do livro *Educação musical Método Willems*, de Carmem Rocha (2013), onde a autora produziu modelos de planos de aulas baseadas no pedagogo. É pertinente ressaltar que houve um projeto piloto durante o segundo semestre de 2023, o qual serviu como base para a elaboração e experimentação das atividades musicais que seriam propostas e, portanto, foi possível avaliar se eram consistentes e adequadas aos pilares da pedagogia Willems e aos objetivos da pesquisa.

As aulas e avaliações seguiram a mesma rotina. Os alunos eram encaminhados da sala de espera (local onde podiam aguardar até o horário de início e onde os responsáveis foram orientados a aguardar até o final da aula) para a sala de aula ao som da canção “Olá, como vai” de Serralva (2018), com acompanhamento do ukulele. Com o passar das aulas, ao escutarem o som do ukulele se aproximando, as crianças já formavam uma fila e se direcionavam ao encontro da professora.

Após a chegada na sala, os alunos ficavam dispostos em círculo com a professora e, de pé, vivenciavam o momento de alongamento e aquecimento. Nas primeiras aulas, como o repertório ainda não havia sido construído, realizou-se uma dinâmica de andamento com o ukulele. Na corda Lá, marcava-se a semínima e na corda Mi, a colcheia. Sem dar nome às notas, pedia-se que, com atenção, escutassem os dois sons e acompanhassem parados no lugar, contudo, batendo os pés no chão simultaneamente ao som das figuras.

Por ser uma atividade com foco no andamento, dividia-se “missões” diferentes para os meninos e para as meninas: poderiam se mover pela sala (andar ou correr) conforme a figura musical que lhe foi dada, por exemplo, se a semínima tivesse sido dada aos meninos, só eles poderiam se movimentar na sala quando ela fosse tocada e as meninas deveriam permanecer na “estátua”, ou seja, paradas. Quando o som mudava para a colcheia, era a vez das meninas correrem e dos meninos ficarem parados.

Posteriormente, quando já haviam aprendido, a canção “O meu cachorrinho” (Figura V) passou a entrar nesse momento de aquecimento, agora corporal e vocal, e era cantada e acompanhada pelo tambor que marcava o pulso. Variava-se no andamento, o qual por vezes se acelerava a ponto de fazê-los correrem, em outras retardava, fazendo-os andar em “câmera lenta”. Sobre a intensidade, quando o tambor era tocado bem forte, eles precisavam andar em pé; quando reduzia-se o volume, os alunos eram induzidos a andar abaixados em relação à estatura. Ou seja, caminhar ou correr no espaço do tatame, seguindo a marcação do tambor, enquanto cantavam a canção.

Figura V: Partitura da canção “O meu cachorrinho”



Fonte: Rocha (2013, p. 80)

O aprendizado das canções foi sequencial, primeiramente, a professora cantava do início ao fim com acompanhamento do ukulele ou do violino. Em seguida, eram divididas por partes, por exemplo, a canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol” (Figura VI) foi ensinada a cada grupo de quatro compassos, vale ressaltar que as crianças já estavam familiarizadas com a melodia da primeira e da última linha pois se fazia presente nas atividades rítmicas. Com o auxílio do *pizzicato* no violino, a professora tocou a melodia, acompanhando com a voz e em seguida, indicando para que repetissem a frase, sendo necessário observar se todos estavam movimentando os lábios para cantar, reforçando a diferença entre a voz cantada (proveniente da região corporal do peito) e falada (proveniente da garganta).

As frases deveriam ser repetidas quantas vezes fossem necessárias, uma vez pela professora e outra pelos alunos. Ao chegar no fim da canção, retornou-se ao início, repetindo o mesmo processo, mas agora a cada pentagrama. Depois a cada dois pentagramas e finalmente, do início ao fim sem parar. Ao sentir-se que já estavam familiarizados, eram estimulados a cantar e bater com as mãos marcando os compassos, depois a semínima e

finalmente a figura rítmica que estava sendo reproduzida. Nas intervenções, houve uma alteração nessa canção para se estender ao violino, e optou-se por ensiná-la em Ré maior. Todas as demais canções foram ensinadas da mesma maneira, seguindo a sequência descrita acima.

Figura VI: Partitura da canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol”

Fonte: Rocha (2013, p. 77)

No processo de aprendizado das canções, é possível notar que “o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes; ele reúne de forma sintética – em volta da melodia – o ritmo e a harmonia” (Willems, 1970, p. 23). Indo além desses elementos, através do canto trabalhamos o movimento sonoro, a audição, improviso, o ouvido interno.

O ritmo esteve presente em todas as aulas, inclusive nas atividades em que não era o foco. Do acolhimento ao aprendizado das canções. Para que tomassem consciência desse elemento, a primeira indagação feita foi “sabiam que vocês já trouxeram um instrumento para essa aula?”, induzida com mais perguntas e características até que eles citem o próprio corpo, inclusive a voz. Afinal,

o andar, a respiração, as pulsações, os movimentos mais sutis provocados por reações emotivas, por pensamentos, todos estes movimentos são instintivos; e é a esses movimentos que o educador deve recorrer a fim de obter da criança, do aluno, do virtuoso, o verdadeiro ritmo vivo, interior, criado no pleno sentido do termo (Willems, 1970, p. 32-33).

As primeiras intervenções foram para que percebessem o andamento ao caminhar, correr ou pular, além dos diversos sons que o corpo é capaz de produzir. Inicialmente, por

intermédio da percussão corporal, trabalhamos a semínima, a colcheia pontuada e a semicolcheia, batendo as mãos, os pés, nas coxas, estalando os dedos, atribuindo na atividade melodias simples que futuramente estariam presentes nas canções. Conforme as crianças foram se apropriando das sequências rítmicas, puderam ser incluídas atividades de improviso.

O movimento sonoro foi trabalhado a partir da canção “O meu cachorrinho” (figura V). Aproveitou-se a oitava (nota Dó) presente na canção para se fazer uso da flauta de êmbolo (Figura I), de início a professora tocou e fez o movimento com o corpo de levantar e se abaixar conforme o som do instrumento, depois só tocou e aguardou que eles fizessem sem esse auxílio visual, inclusive virando a flauta para que a única referência fosse o som. Para melhor entendimento do movimento sonoro, também se utilizou a escala Dó corporal, conhecida como *Corposolfa*,

Na prática do *Corposolfa*, a criança vivencia as alturas por meio de sinais específicos que permitem a visualização das alturas musicais quando o trabalho é realizado em grupo. A experiência com a associação do solfejo funciona como uma preparação para a leitura musical, sendo que a primeira leitura será feita no próprio corpo da criança, porém ele é utilizado depois que a criança vivenciou com gestos amplos para demonstrar a relação entre grave, médio e agudo. Depois que estas definições estão claras para a criança, o professor pode estabelecer alturas definidas pelos sinais, facilitando a leitura melódica (Ribeiro, 2012, p. 23-24).

A atividade, além de estabelecer relações entre corpo e altura, permitiu o aprendizado do nome das notas em ordem de subida e descida. Ajoelhados e marcando com as mãos, foram feitas as seguintes associações, iniciando do grave: Dó (chão), Ré (joelho), Mi (coxas), Fá (peito), Sol (ombros), Lá (cabeça); Si (mãos na cabeça, porém em pé) e Dó (mãos para cima).

Na aula 9, foram ensinados os conceitos de grave e agudo, associando-os a sons do dia a dia como o som dos animais ou de buzinas, a voz dos familiares, entre outros. Os sinos foram utilizados para enfatizar essas comparações.

A atividade de timbre se deu a partir das vivências das demais atividades realizadas até então, sempre que um instrumento era trazido para a intervenção, precisava ser apresentado para a turma quanto ao seu nome, família e características, questões que precisavam ser reforçadas em todas as aulas. Na atividade voltada a identificar esse parâmetro, a professora precisou que uma pessoa se posicionasse na sala de instrumento, impedindo-os de visualizar o que estava sendo tocado, e tocasse um instrumento por vez até que

conseguissem identificar, enquanto a professora dava as características caso não conseguissem de imediato.

O improviso foi incluído a partir da quinta aula, quando a canção “O Juquinha toca” (Figura VII) serviu de auxílio. Após aprenderem a letra e compreenderem a melodia, o nome “Juquinha” era substituído pelo nome das crianças e dava-se o comando para o improviso, por exemplo, “o fulano toca” e apontava-se para que o participante fizesse seu som, inicialmente se detendo a figuras rítmicas reproduzidas por qualquer parte do corpo à escolha do aluno, depois à figuras melódicas simples que poderiam ser cantadas com vogais.

Figura VII: Partitura da canção “O Juquinha toca”

Allegro

O Ju qui nha to ca Dó Ré Mí o Ju qui nha to ca Ré Mí Fá

o Ju qui nha to ca mui to bem es sa can ção Sol Sol Dó

Fonte: Rocha (2013, p. 90)

O ouvido interno foi trabalho por meio das canções, principalmente da canção “O meu cachorrinho”. Primeiro, cantavam batendo o pulso, e em seguida murmurando a melodia sem articular as palavras, cantando com a técnica da “*bocca chiusa*” (boca fechada) e acompanhando o pulso com as mãos batendo no chão. Para finalizar, precisavam cantar “na cabeça”, ou seja, só pensar na canção, sem emitir sons vocais, e batendo o pulso para se encontrar no som de “au-au”. Cada passo dessa atividade foi repetido inúmeras vezes e não só em uma aula, mas em todas as seguintes até a última avaliação.

Considerações Finais

A proposta desenvolvida pelo pedagogo musical Edgar Willems (1970) vem em consonância à temática desta pesquisa, pois o autor com frequência destaca a importância do vínculo entre o processo de educação musical e o desenvolvimento humano. Corroborando

com meus questionamentos sobre o ensino instrumental em seu modelo tradicional, o qual preza pela teoria e técnica e declina da própria musicalidade e a afetividade inerentes à música, mesmo entendendo que as bases da educação musical tradicional são necessárias, o autor observa que estas devem chegar como consequência de uma educação musical viva e consciente.

Ao abordar a pedagogia de Edgar Willems, nota-se que é inerente o foco na relação entre educação musical e formação humana. Louro (2012) percebe tal questão quando se atenta para o vínculo entre ensino de música e psicomotricidade. A autora compreende a psicomotricidade da seguinte forma: “Querer fazer (motivação emocional/ afetiva); Saber fazer (capacidade cognitiva/ intelectual); Poder fazer (capacidade corpórea/ ação motora). Ainda de acordo com Louro (ibid., p. 77), “os parâmetros emocional, cognitivo e motor acontecem simultaneamente, enquanto realizamos o que quer que seja”. Mesmo em pessoas típicas, a motricidade pode ser afetada em qualquer um dos três níveis.

O autor também dialoga com a proposta desta pesquisa por tal motivo, pois de acordo com Marisa Fonterrada (2016, p. 138), “Willems estuda a audição sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental, repetindo os três domínios da natureza que considera essencialmente diferentes entre si: o físico, o afetivo e o mental”. Enny Parejo (2011, p. 94) reforça que nos estudos de Willems “(...) pode se depreender as seguintes correlações: ritmo/ fisiologia/ corpo, melodia/ afetividade/emoção, harmonia/cognição/racionalidade”. Mesmo sem o uso do termo psicomotricidade, Willems claramente primava para que o desenvolvimento psicomotor ocorresse como consequência da vivência ocorrida no processo da educação musical, para que antes do entendimento teórico, o ser humano possa crescer espiritualmente, emocionalmente e fisicamente (capacidade motora) através da música e sem nunca esquecer quanto arte.

As atividades adaptadas e propostas para o processo de musicalização, com base na revisão da literatura baseada no método de Willems, são lúdicas, dinâmicas e tornaram o processo de aprendizado prazeroso. Estas adaptações ocorreram a partir de mecanismos, chamados de passo a passo, desenvolvidos para o aprendizado de cada atividade, onde é possível observar na descrição que todas eram repassadas e repetidas, no decorrer das aulas, gradativamente.

O aprendizado musical de crianças autistas em turmas inclusivas, ocorre desde que as atividades propostas permitam que os elementos musicais sejam vivenciados fisicamente,

mentalmente e emocionalmente, e que essas práticas tornem o aprendizado de fatores como técnica instrumental e teoria musical as consequências de um processo de musicalização vivo e consciente.

É válido ressaltar que as atividades interativas, como as de improviso e imitação, colaboraram para um ambiente inclusivo e, no geral, a disposição das crianças no espaço (em círculo) cooperou para que pudessem observar-se mutuamente e aprender uns com os outros. Além da estratégia da disposição no espaço, desenvolver as habilidades de forma gradual permitiu que executassem as tarefas com mais autoconfiança.

Referências

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. 1939. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação* / - 2.ed. – São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GOHN, M.; STAVRACAS, I. *O papel da música na Educação Infantil*. EccoS Revista Científica, v. 12, n. 2, jul-dez, 2010, p. 85-103.

ILARI, Beatriz Senoi; MATEIRO, Teresa da Assuncao Novo. *Pedagogias em educação musical*. Editora Intersaberes, 2012.

Lei n. 12764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

LOURO, Viviane. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*/Viviane Louro, 1ª edição – São Paulo: Editora Som, 2012.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração* / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, p. 89-123, 2011.

RIBEIRO, Samara; FREIRE, Ricardo Dourado. *Cognição e corporeidade no processo de musicalização infantil*. i. *Cognição Musical e Processos de Aprendizagem*, 2012, p. 18-25

ROCHA, C. M. M. *Educação musical método Willems*. Salvador: Instituto de Educação Musical. 2013.

SCHAMBECK, Regina Finck; DOS SANTOS BARRETO, Ássia. *O conceito de audição de Edwin Gordon aplicado na educação musical infantil*. *Música na Educação Básica*, v. 13, n. 16, p. e131602-e131602, 2024.

SERRALVA, Marcelo. *OLÁ, COMO VAI? Canção de bom dia, boa tarde com movimento. CANÇÕES FÁCEIS PARA CRIANÇAS*. YouTube, 2018. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=Gf-rC0hGRQM>>. Acesso em: 20/01/2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- . *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Edição patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian. Edições Pro Musica. Bienne, 1970.