

A PEDAGOGIA MUSICAL HUMANIZADA DE EDGAR WILLEMS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E EVIDÊNCIAS

LA PEDAGOGÍA MUSICAL HUMANIZADA DE EDGAR WILLEMS EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TEA: FUNDAMENTOS, PRÁCTICAS Y EVIDENCIA

Deniza da Silva Souza^{*}

RESUMO

Este artigo explora a pedagogia musical desenvolvida por Edgar Willems sob a perspectiva da educação humanizada, destacando sua aplicabilidade no contexto educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com uma abordagem centrada na escuta sensível, no desenvolvimento global do ser humano e no respeito às etapas do desenvolvimento infantil, Willems propõe uma metodologia ativa e integradora que se adapta às necessidades específicas de cada aluno. A pesquisa discute as contribuições da abordagem willemsiana para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sensorial e social de indivíduos com TEA, enfatizando os aspectos teóricos e práticos do método. Além disso, compara-se a metodologia de Willems com outras propostas pedagógicas como as de Paynter e Jaques-Dalcroze, evidenciando a relevância da educação musical como ferramenta inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Edgar Willems; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Pedagogia Humanista; Desenvolvimento Infantil.

RESUMEN

Este artículo explora la pedagogía musical de Edgar Willems desde una perspectiva de educación humanista, destacando su aplicabilidad en el contexto educativo de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Con un enfoque centrado en la escucha sensible, el desarrollo integral del ser humano y el respeto por las etapas del desarrollo infantil, Willems propone una metodología activa e integradora que se adapta a las necesidades individuales de cada alumno. La investigación discute las contribuciones del enfoque willemsiano al desarrollo cognitivo, afectivo, sensorial y social de personas con TEA, enfatizando los aspectos teóricos y prácticos del método. Además, se compara la metodología de Willems con otras propuestas pedagógicas como las de Paynter y Jaques-Dalcroze, destacando la relevancia de la

^{*}Doutorado- Faculdade Interamericana de Ciencias Sociais. Título: Doutora em Ciências da Educação. Email: denizasmarques@gmail.com

educación musical como herramienta inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Educación musical; Edgar Willems; Trastorno del Espectro Autista; Inclusión; Pedagogía Humanista; Desarrollo del niño.

1 INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem universal capaz de transcender barreiras comunicacionais, emocionais e cognitivas. No contexto educacional inclusivo, a música tem sido cada vez mais reconhecida como ferramenta eficaz no desenvolvimento integral de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este artigo tem como objetivo apresentar a pedagogia musical de Edgar Willems como uma proposta humanista e inclusiva voltada para o atendimento de estudantes com TEA.

Edgar Willems (1890–1978), músico e educador belga-suíço, elaborou uma metodologia fundamentada no respeito às fases do desenvolvimento humano, na escuta sensível e na valorização da experiência musical como parte essencial da vida. A sua proposta destaca a importância de despertar o amor pela música desde a infância, considerando-a como parte do desenvolvimento integral do ser humano.

2 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA MUSICAL DE EDGAR WILLEMS

A abordagem pedagógica desenvolvida por Edgar Willems fundamenta-se em uma concepção holística do ser humano, entendendo-o como uma unidade psicofísica integrada — composta por corpo, sensibilidade, inteligência, afetividade e espiritualidade — em constante interação com o meio. Para Willems (1990), a música não deve ser reduzida a um objeto técnico ou a um fim artístico isolado, mas compreendida como uma linguagem essencialmente humana e vital, com potencial formativo em múltiplas dimensões do desenvolvimento.

A música, segundo sua visão, constitui-se como um meio privilegiado de formação global, na medida em que ativa processos cognitivos, sensoriais, emocionais e sociais de forma simultânea e interdependente. Tal concepção implica um deslocamento paradigmático: do ensino musical baseado na reprodução técnica e mecânica de conteúdos, para uma proposta educativa centrada na vivência

musical significativa, intuitiva e experiencial. Essa vivência, quando mediada pedagogicamente, promove não apenas o desenvolvimento de competências musicais, mas também a formação integral do sujeito.

O método Willems propõe um processo de ensino-aprendizagem musical que respeita o ritmo natural de amadurecimento da criança, partindo da experiência sensório-motora concreta até a internalização de estruturas musicais mais complexas, como a escuta analítica, o pensamento musical e a criação. Essa progressão, que se move do sensível ao abstrato, do intuitivo ao racional, está estruturada em três níveis pedagógicos: a sensibilização auditiva, a educação afetiva e a formação intelectual musical. Cada etapa é interligada e interdependente, assegurando um processo formativo coerente, dinâmico e humanizado (Willems, 1990).

Tal arcabouço teórico apresenta especial relevância quando se trata da educação musical para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Caracterizados por diferenças na comunicação, na interação social e no processamento sensorial (American Psychiatric Association, 2022), esses estudantes frequentemente beneficiam-se de práticas pedagógicas estruturadas, sensíveis e individualizadas. A pedagogia de Willems oferece uma base consistente para a construção dessas práticas, ao propor uma abordagem que valoriza a escuta ativa, o envolvimento afetivo, o movimento corporal e a expressão criativa como elementos constitutivos do aprendizado musical.

Além disso, a proposta willemsiana favorece a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor, no qual o estudante com TEA pode desenvolver suas capacidades sem pressões externas, mas sim a partir de sua própria experiência estética e sensorial. A música, nesse contexto, torna-se um meio de comunicação não verbal, de autorregulação emocional e de construção de vínculos sociais, aspectos frequentemente fragilizados nessa população (Sharda et al., 2018; Koelsch, 2020).

Outro aspecto relevante do método de Willems é a ênfase no papel do educador como mediador da experiência musical. Mais do que um transmissor de conhecimentos técnicos, o professor deve atuar como um facilitador do encontro do aluno com a música, estimulando a escuta, a percepção, a improvisação e a expressão pessoal. Para estudantes com TEA, essa postura pedagógica é

especialmente produtiva, pois possibilita um ensino responsivo às singularidades de cada aluno e aberto às múltiplas formas de aprender e comunicar-se.

Assim, a pedagogia musical humanizada de Edgar Willems alinha-se aos princípios contemporâneos da educação inclusiva, ao propor um ensino que reconhece e acolhe a diversidade como valor pedagógico. Ao integrar corpo, mente e emoção no processo educativo, Willems propõe uma prática musical que, além de artística, é profundamente formadora — sobretudo para aqueles que mais necessitam de estratégias pedagógicas sensíveis, estruturadas e afetivamente significativas.

2.1 UMA ABORDAGEM HUMANISTA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A pedagogia musical de Edgar Willems se insere no campo das abordagens educacionais de base humanista, cuja centralidade recai sobre o desenvolvimento integral do ser humano em suas múltiplas dimensões: física, sensorial, afetiva, cognitiva, social e espiritual. Diferentemente de modelos tecnicistas ou normativos de ensino musical, que priorizam a performance e a transmissão de conteúdos formais, Willems propõe uma concepção da música como necessidade vital do ser humano — uma linguagem intrínseca à condição existencial, cuja função vai além do domínio estético ou artístico, alcançando aspectos formativos fundamentais à constituição do sujeito (Willems, 1990).

Essa perspectiva humanista pressupõe a acessibilidade universal à experiência musical, rompendo com a lógica elitista que historicamente restringiu o ensino de música a determinados grupos sociais ou perfis considerados “aptos” para a aprendizagem musical. Para Willems, todos os indivíduos têm potencial musical, e o papel da educação é justamente favorecer a emergência e o florescimento desse potencial de forma sensível, progressiva e respeitosa com os ritmos de cada aprendiz (Willems, 1990; Darrow, 2008).

No contexto da educação inclusiva — particularmente no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) —, essa abordagem humanista apresenta uma série de contribuições pedagógicas relevantes. Primeiramente, ao reconhecer cada estudante como um ser único, com modos próprios de perceber, processar e responder aos estímulos sonoros, a pedagogia

willemsiana se mostra altamente responsiva à diversidade neurocognitiva presente em sala de aula. Isso se reflete na possibilidade de adaptação metodológica, no respeito ao tempo individual de aprendizagem e na valorização das formas não convencionais de expressão musical, frequentemente observadas entre estudantes com TEA (Kim, Wigram & Gold, 2009; Hebert & Kahn, 2012).

Outro aspecto essencial da pedagogia de Willems é a valorização da vivência musical plena como ponto de partida para a aprendizagem. Em vez de iniciar o processo educativo com conteúdos formais, como leitura de partituras ou nomenclatura teórica, o método propõe que o aluno mergulhe, primeiramente, em experiências sonoro-musicais significativas: escuta ativa, exploração rítmica e melódica, improvisação, canto coletivo, movimento corporal e manipulação de instrumentos. Trata-se de um ensino intuitivo e sensorial, no qual a razão é convocada apenas após a imersão na experiência estética. Esse percurso, que parte do sensível para o racional, é particularmente adequado para alunos com TEA, cujo aprendizado muitas vezes se dá de maneira sinestésica e concreta, em detrimento de abstrações simbólicas precoces (LaGasse, 2014; Vargas, 2015).

A pedagogia humanista de Willems também se alinha às propostas contemporâneas da educação musical como prática social, na medida em que favorece o engajamento coletivo, a escuta empática, a cooperação entre pares e o respeito à diversidade expressiva. Em atividades como o canto em grupo, a improvisação em duplas ou a construção coletiva de sequências rítmicas, os estudantes com autismo podem vivenciar formas mediadas de interação social, desenvolver competências comunicativas e emocionais e experimentar o pertencimento a um grupo — aspectos frequentemente comprometidos nos quadros de TEA (Sharda et al., 2018; Kern, Wolery & Aldridge, 2016).

Ademais, o enfoque humanista de Willems convoca o educador a uma atuação ética e estética: não como mero transmissor de saberes musicais, mas como facilitador da expressão pessoal, do autoconhecimento e da escuta do outro. Tal papel exige do professor sensibilidade, escuta ativa e disposição para criar ambientes seguros, nos quais o estudante possa explorar a música sem medo, sem julgamentos e com liberdade criativa. Essa dimensão ética é inseparável da proposta pedagógica willemsiana e fundamenta a construção de uma prática educacional verdadeiramente inclusiva.

Portanto, a pedagogia musical de Edgar Willems, ao propor uma formação estética centrada na pessoa e orientada pelo respeito à singularidade, oferece fundamentos sólidos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadas e inclusivas. Seu método promove não apenas o ensino da música, mas sobretudo a formação do ser humano por meio da música — uma perspectiva que se mostra cada vez mais necessária frente aos desafios contemporâneos da educação musical no âmbito da inclusão escolar.

2.2 A ESTRUTURA METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA WILLEMSIANA

A metodologia pedagógica desenvolvida por Edgar Willems se destaca por sua concepção estruturada, orgânica e progressiva do ensino musical, alinhada ao desenvolvimento global do ser humano. Diferentemente de métodos pautados unicamente em conteúdos técnicos ou competências performáticas, Willems propõe uma sequência metodológica baseada nas fases do amadurecimento cognitivo, sensorial e afetivo da criança, organizadas em quatro grandes etapas: sensorial, afetiva, mental e prática. Essa progressão, longe de ser meramente linear, constitui um sistema espiralado, em que cada nova conquista se articula às anteriores e prepara o terreno para as seguintes, respeitando o ritmo de aprendizado individual (Willems, 1990).

Essa estrutura metodológica, ao integrar dimensões perceptivas, emocionais, cognitivas e motoras, oferece um caminho pedagógico coerente com os princípios da neuroeducação, sendo particularmente promissora na educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja aprendizagem demanda abordagens multissensoriais, flexíveis e centradas na singularidade.

2.2.1 ETAPA SENSORIAL: O DESPERTAR DA ESCUTA MUSICAL

A etapa sensorial constitui o ponto de partida do processo educativo willemsiano. Fundamenta-se no desenvolvimento da percepção auditiva, sob a premissa de que o ouvido musical não é um dom inato, mas uma capacidade a ser cultivada por meio de estímulos apropriados e sistemáticos. Essa fase enfatiza a educação da escuta, promovendo a discriminação de timbres, alturas, intensidades,

durações e direções sonoras. São utilizados jogos auditivos, vocalizações espontâneas, exploração de objetos sonoros e sons do ambiente para favorecer a escuta ativa e o prazer de ouvir.

Essa abordagem se mostra especialmente relevante para estudantes com TEA, muitos dos quais apresentam hipersensibilidades auditivas ou dificuldades na filtragem e organização dos estímulos sonoros (Kern et al., 2006; Levitin, 2019). O caráter lúdico e progressivo das atividades sensoriais propostas por Willems permite uma adaptação gradual ao ambiente acústico, favorecendo o foco atencional, a modulação auditiva e a criação de vínculos positivos com o som, aspecto fundamental para o engajamento nas etapas seguintes.

2.2.2 ETAPA AFETIVA: A MUSICALIDADE COMO EXPERIÊNCIA EMOCIONAL

Na sequência, Willems introduz a dimensão afetiva da musicalidade, compreendendo a música como uma via privilegiada de expressão e educação emocional. Essa etapa tem como objetivo desenvolver a sensibilidade do aluno por meio da vivência emocional das melodias, do canto expressivo, da escuta de peças musicais com forte carga simbólica e da associação entre som e movimento corporal.

Em estudantes com TEA, frequentemente caracterizados por dificuldades na identificação, expressão e regulação das emoções, essa fase representa uma ferramenta terapêutica e pedagógica poderosa (LaGasse, 2014; Sharda et al., 2018). Ao permitir que a criança vivencie e externalize emoções por meio da música — uma forma de linguagem não verbal —, cria-se um canal alternativo de comunicação e construção de sentido sobre o mundo emocional, favorecendo o desenvolvimento da empatia, da autorregulação e da expressão subjetiva.

2.2.3 ETAPA MENTAL: SISTEMATIZAÇÃO DO SABER MUSICAL

Na terceira etapa, Willems propõe a transição da vivência sensorial-afetiva para a compreensão racional das estruturas musicais. Trata-se da introdução progressiva dos conteúdos conceituais da linguagem musical: tonalidade, intervalos, modos, harmonia, métrica, entre outros. Essa sistematização, no entanto, não é

imposta de forma mecânica ou descontextualizada. Pelo contrário, ela se apoia na experiência prévia do aluno, sendo construída a partir daquilo que já foi sentido e vivenciado musicalmente.

Para alunos com TEA, essa etapa pode se mostrar particularmente frutífera, dado que muitos apresentam fortes habilidades em memória auditiva, reconhecimento de padrões e interesse por estruturas lógicas (Patel, 2008; Gebauer et al., 2014). O método willemsiano, ao respeitar o percurso individual e conectar vivência e conceituação, valoriza as potencialidades cognitivas típicas do espectro autista, oferecendo-lhes um contexto de aprendizado estruturado, previsível e significativo.

2.2.4 ETAPA PRÁTICA: EXPRESSÃO MUSICAL INTEGRADA

Por fim, a etapa prática culmina o processo metodológico com a aplicação concreta dos conhecimentos adquiridos. A prática instrumental, vocal e corporal é inserida com ênfase em atividades como improvisação, composição, leitura e escrita musical, prática em conjunto e exploração instrumental. Neste momento, o aluno já possui uma base sólida que integra sensibilidade auditiva, afeto musical e entendimento conceitual, o que possibilita uma prática autônoma, expressiva e criativa.

No contexto do TEA, a prática musical representa uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da motricidade fina e ampla, da organização espacial e temporal, da socialização e da autoestima (Kern & Aldridge, 2006; Vargas, 2015). Além disso, a participação em atividades de grupo favorece a construção de interações sociais mediadas pela música, promovendo competências socioemocionais essenciais para a inclusão.

A metodologia de Edgar Willems, ao articular vivência, emoção, razão e ação, configura-se como um modelo pedagógico musical de caráter integrativo e profundamente humanizador. Sua aplicabilidade em contextos de educação inclusiva, especialmente junto a estudantes com TEA, revela um potencial formativo que transcende o campo da música, operando como um instrumento de desenvolvimento humano integral.

Trata-se de uma pedagogia que, mais do que ensinar música, forma o sujeito musicalmente, respeitando sua natureza biopsicossocial e oferecendo-lhe meios para expressar-se, comunicar-se e interagir com o mundo. À luz das demandas contemporâneas por uma educação musical mais sensível à diversidade, a pedagogia willemsiana se reafirma como uma contribuição de grande relevância teórica e prática.

2.3 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS FUNDAMENTAIS DA ABORDAGEM WILLEMSIANA

A pedagogia musical desenvolvida por Edgar Willems distingue-se não apenas por sua estrutura metodológica em etapas (sensorial, afetiva, mental e prática), mas também por um conjunto coeso de princípios pedagógicos fundamentais que orientam a construção do conhecimento musical de forma coerente com o desenvolvimento humano. Esses princípios — do concreto ao abstrato, do simples ao complexo, do global ao particular, da vivência à teoria e da escuta à produção musical — refletem uma epistemologia educativa centrada na experiência, na significação subjetiva e na progressão natural da aprendizagem (Willems, 1990; Darrow, 2008).

Derivados de uma observação sistemática e sensível do processo de desenvolvimento infantil, esses princípios oferecem um referencial teórico-prático que contrasta com os modelos tradicionais de ensino musical, frequentemente marcados por excesso de formalismo, precocidade teórica e desconsideração das individualidades cognitivas e emocionais dos aprendizes. Essa abordagem se revela especialmente relevante no contexto da educação musical inclusiva, notadamente com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas trajetórias de aprendizagem são frequentemente desconsideradas por modelos pedagógicos inflexíveis (American Psychiatric Association, 2022).

2.3.1 DO CONCRETO AO ABSTRATO: A PRIMAZIA DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

O princípio “do concreto ao abstrato” estabelece que o ponto de partida do processo de ensino deve ser a experiência sensorial e emocional direta com o

fenômeno musical. Antes de qualquer formalização conceitual, a música deve ser vivida: escutada, sentida corporalmente, cantada, improvisada. Essa vivência inicial cria as bases perceptivas e afetivas para, em um segundo momento, sustentar o raciocínio abstrato sobre os elementos musicais — como compasso, tonalidade, forma ou harmonia.

No caso de aprendizes com TEA, esse princípio tem implicações pedagógicas decisivas. Indivíduos no espectro muitas vezes apresentam barreiras significativas no processamento de abstrações descontextualizadas, ao mesmo tempo em que respondem positivamente a estímulos sensoriais concretos e experiências imediatas (Koelsch, 2020; Sharda et al., 2018). Ao respeitar essa sequência, a pedagogia willemsiana reduz a sobrecarga cognitiva e afetiva, promovendo um ambiente mais acessível e eficaz para a aprendizagem musical significativa.

2.3.2 DO SIMPLES AO COMPLEXO: A CONSTRUÇÃO GRADUAL DO CONHECIMENTO

A progressão do simples ao complexo constitui outro pilar do pensamento didático de Willems. A música é ensinada a partir de unidades elementares — sons isolados, ritmos regulares, melodias curtas — que vão sendo progressivamente combinadas e aprofundadas, até alcançar estruturas mais sofisticadas e multifacetadas. Esse modelo respeita o tempo interno de maturação de cada aluno e favorece a construção de conhecimento de maneira sólida e cumulativa.

No campo da educação de estudantes com TEA, esse princípio se mostra particularmente potente. Muitos desses estudantes necessitam de rotinas estruturadas, previsibilidade e clareza na apresentação das informações (American Psychiatric Association, 2022). Uma abordagem que privilegia a progressão gradual favorece a formação de padrões cognitivos consistentes, contribuindo para o desenvolvimento da atenção, da memória de trabalho e da organização mental, além de evitar frustrações oriundas de exposições prematuras a conteúdos complexos.

2.3.4 DO GLOBAL AO PARTICULAR: A EXPERIÊNCIA MUSICAL COMO UNIDADE SIGNIFICATIVA

Ao contrário de modelos analíticos que iniciam o ensino pela fragmentação do conhecimento musical (ritmo, melodia, harmonia, etc.), Willems defende uma abordagem do global ao particular. O aluno é inicialmente exposto a experiências musicais integrais — como a escuta ou execução de uma canção — e, posteriormente, conduzido à análise e abstração de seus elementos constitutivos. Esse processo favorece a compreensão intuitiva e afetiva da música enquanto linguagem integrada e expressiva.

Essa abordagem possui especial relevância para alunos com TEA, que podem oscilar entre hiperfoco em detalhes específicos e dificuldade em captar o sentido global das situações (Gebauer et al., 2014). Ao iniciar pela totalidade significativa, a pedagogia willemsiana ancora a experiência musical em um contexto emocional e comunicativo, que posteriormente poderá ser decomposto, analisado e reconstruído de maneira mais acessível.

2.3.5 DA VIVÊNCIA À TEORIA: A CONSTRUÇÃO ORGÂNICA DO SABER

Outro princípio estruturante da abordagem de Willems é a emergência da teoria a partir da experiência musical vivida. A teoria não é tratada como um saber autônomo ou pré-requisito para o fazer musical, mas sim como uma sistematização posterior daquilo que já foi ouvido, sentido, reproduzido ou criado. Ao adotar esse modelo, o processo de aprendizagem torna-se mais coerente com o funcionamento cognitivo e afetivo do sujeito, respeitando sua trajetória individual de apropriação do conhecimento.

Em contextos de inclusão, esse princípio possui um valor inestimável. Estudantes com TEA muitas vezes se deparam com barreiras cognitivas e motivacionais frente a explicações teóricas abstratas e descontextualizadas. Ao priorizar a vivência musical concreta — por meio do corpo, da escuta, da vocalização ou do movimento —, Willems proporciona um ambiente de aprendizado afetivamente significativo e cognitivamente acessível, que favorece a internalização posterior dos conceitos teóricos com maior senso de pertencimento e compreensão.

2.3.6 DA ESCUTA À PRODUÇÃO MUSICAL: A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE AUDITIVA

Por fim, a escuta é considerada por Willems não apenas uma habilidade técnica, mas o fundamento ético e estético da formação musical. A pedagogia willemsiana inicia o processo educativo pela educação da escuta sensível, promovendo a capacidade de perceber, discriminar, antecipar e apreciar os fenômenos sonoros. A produção musical (seja por meio do canto, da percussão, da improvisação ou da composição) surge, assim, como um desdobramento natural da escuta aprofundada e consciente.

No contexto do TEA, esse princípio é extremamente eficaz, pois muitos alunos autistas manifestam alta responsividade a estímulos sonoros e demonstram afinidade com padrões melódicos ou rítmicos, mesmo em meio a dificuldades de comunicação verbal ou social (Kern et al., 2007; Thaut & Hoemberg, 2014). Ao privilegiar a escuta como via de entrada para a produção musical, Willems oferece um meio alternativo de expressão, construção de identidade e desenvolvimento socioemocional para esses aprendizes, possibilitando formas mais autênticas e espontâneas de interação com o mundo sonoro e social.

Os princípios pedagógicos da abordagem de Edgar Willems constituem mais do que orientações didáticas: representam um compromisso filosófico com uma educação musical centrada no sujeito, em sua integralidade e diversidade. Ao privilegiar a experiência sensível, a progressão natural, a afetividade e a escuta, Willems oferece um modelo pedagógico inclusivo, humanizador e neurocompatível, que se mostra especialmente adequado para o trabalho com estudantes neurodivergentes.

A coerência entre esses princípios e as demandas educacionais contemporâneas — como a personalização do ensino, a valorização da aprendizagem significativa e a inclusão escolar — aponta para a relevância epistemológica e prática da pedagogia willemsiana no campo da educação musical inclusiva. Ao respeitar os tempos, modos e formas de ser e aprender de cada estudante, essa abordagem reafirma o papel da música não apenas como conteúdo escolar, mas como linguagem existencial e via de transformação humana.

2.4 A MÚSICA COMO EXPERIÊNCIA TOTAL: CORPO, EMOÇÃO, INTELECTO E ESPÍRITO

Para Willems, a música é uma experiência total — ela não atua apenas sobre o intelecto ou sobre a técnica do tocar, mas sobre o ser humano por inteiro. Essa concepção é inspirada por uma filosofia holística, que vê no som uma linguagem do universo e no ser humano um ser vibracional. Assim, ensinar música é, em última instância, formar o ser humano: seu caráter, sua sensibilidade, sua inteligência e sua espiritualidade.

Ao contrário de métodos que se concentram exclusivamente na técnica instrumental ou na leitura musical, Willems propõe uma prática pedagógica que envolve o corpo (por meio do movimento e da respiração), a emoção (por meio da expressividade e da escuta afetiva), o intelecto (por meio da compreensão dos elementos musicais), e até o espírito (pela abertura ao belo, ao simbólico, ao transcendental da arte).

Compreender o aluno com TEA a partir dessa perspectiva mais ampla é fundamental. A pedagogia musical não precisa (e não deve) se limitar a ensinar a tocar um instrumento. Ela pode, nas mãos de um educador sensível, transformar-se em uma ferramenta para ampliar a escuta interna, organizar o pensamento, melhorar a comunicação, estimular a afetividade e favorecer a socialização. Nesse contexto, a abordagem de Willems oferece uma base sólida e acessível para transformar a prática educativa em uma experiência humanizadora.

2.5 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PEDAGOGIA DE WILLEMS

A pedagogia musical proposta por Edgar Willems sustenta-se sobre um princípio epistemológico e didático fundamental: o respeito aos estágios do desenvolvimento humano como base para a construção de uma aprendizagem musical integral, significativa e humanizada. Em vez de antecipar conteúdos teóricos ou forçar estruturas cognitivas ainda não consolidadas, o método willemsiano parte das experiências concretas, sensoriais, afetivas e motoras da criança, acompanhando o ritmo natural de amadurecimento das suas funções psíquicas. Trata-se de uma abordagem coerente com os pressupostos da psicogênese

piagetiana e das teorias do desenvolvimento neurocognitivo contemporâneo (Karmiloff-Smith, 1992; Oliveira, 1993).

Ao compreender a aprendizagem musical como um processo progressivo e encadeado, Willems propõe uma trajetória educativa que se articula em torno de quatro eixos interdependentes: o desenvolvimento sensorial, motor, afetivo e cognitivo-musical. Essa estrutura não apenas favorece a internalização dos fundamentos da linguagem musical, mas também oferece um campo fértil para a expressão subjetiva, a regulação emocional e o fortalecimento de vínculos interpessoais — aspectos especialmente relevantes na educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja trajetória de desenvolvimento frequentemente se dá de forma atípica, não linear e com ampla variabilidade interindividual (APA, 2022; Grandin & Panek, 2014).

2.5.1 DESENVOLVIMENTO SENSORIAL E EDUCAÇÃO AUDITIVA: A ESCUTA COMO PORTA DE ENTRADA COGNITIVA

A escuta musical, para Willems, não é um mero ato passivo de recepção sonora, mas um processo ativo de percepção, discriminação, integração e significação auditiva. Tal escuta é desenvolvida a partir de atividades progressivas que estimulam a atenção seletiva, a memória auditiva, a percepção dos contrastes e a consciência do espaço sonoro. Essa perspectiva é convergente com os achados da neurociência musical, que apontam a escuta ativa como elemento-chave para a formação de circuitos cerebrais implicados na linguagem, na regulação emocional e na cognição social (Koelsch, 2020; Zatorre et al., 2007).

Para crianças com TEA, que frequentemente apresentam hipersensibilidade auditiva, dificuldades de filtragem sensorial ou respostas atípicas a estímulos sonoros, a educação auditiva proposta por Willems representa um recurso terapêutico e pedagógico estratégico. O uso estruturado de sons da natureza, instrumentos isolados, timbres diversos (papel, madeira, água) e contrastes sonoros (forte/fraco, grave/agudo) permite trabalhar de forma gradativa a organização perceptual e emocional do som, reduzindo a ansiedade e promovendo estados de atenção mais sustentados (Sharda et al., 2018).

2.5.2 DESENVOLVIMENTO MOTOR E RÍTMICO: O CORPO COMO MEDIADOR MUSICAL

O movimento corporal, na pedagogia willemsiana, não é apenas um recurso auxiliar ou decorativo, mas uma dimensão fundante da percepção musical. Ao integrar ritmo, pulsação e métrica ao gesto, Willems recupera uma visão psicocorporal da música que remete à tradição da eurtmia e à pedagogia de Dalcroze, ressignificando o corpo como interface sensorial, afetiva e cognitiva da aprendizagem.

No caso de estudantes com TEA, para os quais a linguagem verbal pode ser limitada e a coordenação motora pode apresentar desafios, o trabalho com movimentos estruturados — como bater palmas no pulso da música, marchar conforme o ritmo ou utilizar percussão com padrões repetitivos — constitui uma via privilegiada de comunicação e expressão. Além de favorecer a internalização de estruturas temporais e sequenciais, essas atividades promovem a organização motora, o senso de antecipação e a autorregulação comportamental, aspectos frequentemente comprometidos no TEA (Baron-Cohen et al., 2009; Thaut & Hoemberg, 2014).

2.5.3 DESENVOLVIMENTO AFETIVO E EXPRESSIVO: A MÚSICA COMO LINGUAGEM EMOCIONAL

A dimensão afetiva da pedagogia de Willems emerge como um eixo transversal e estruturante de todo o processo educativo musical. Longe de tratar a música como uma prática puramente técnica ou racional, Willems a compreende como uma linguagem expressiva que mobiliza emoções, estados internos e subjetividades. Nesse sentido, o trabalho musical torna-se uma via de alfabetização emocional, particularmente útil no contexto do autismo, onde há reconhecidas dificuldades na identificação, nomeação e expressão dos afetos (Darrow, 2008; Gebauer et al., 2014).

Atividades como cantar canções com diferentes cargas emocionais, dramatizar músicas por meio de gestos simbólicos ou criar paisagens sonoras que representem sentimentos (alegria, medo, tristeza, surpresa) são estratégias que

ampliam o vocabulário afetivo e favorecem a comunicação não verbal. Além disso, tais práticas fortalecem o vínculo relacional entre o professor e o aluno, criando um ambiente de empatia e segurança emocional — condição indispensável para a aprendizagem significativa em contextos inclusivos (Greenspan & Wieder, 1997).

2.5.4 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-MUSICAL: DA VIVÊNCIA À FORMALIZAÇÃO CONCEITUAL

Por fim, a dimensão cognitiva do desenvolvimento musical, na pedagogia de Willems, é construída a partir da experiência sensível e emocional. Os conceitos musicais — como altura, duração, intensidade, timbre e forma — não são introduzidos de forma abstrata ou precoce, mas emergem da prática vivenciada, da escuta significativa e da exploração intuitiva do som. Essa metodologia se ancora em princípios construtivistas e neuroeducacionais que reconhecem a importância da aprendizagem baseada em contextos reais e afetivamente marcantes (Bruner, 1997; Sousa, 2011).

Para estudantes autistas, essa abordagem é particularmente benéfica, pois respeita o tempo de assimilação individual, favorece a previsibilidade e reduz a sobrecarga cognitiva. A estruturação das aulas com repetição com variação, a organização lógica dos conteúdos e a clareza nas instruções são elementos pedagógicos compatíveis com o estilo cognitivo frequentemente encontrado no TEA, que pode incluir tanto habilidades excepcionais em memória musical e cálculo quanto dificuldades em planejamento, abstração e flexibilidade cognitiva (American Psychiatric Association, 2022; Mottron, 2011).

Ao fundamentar-se no desenvolvimento humano como eixo estruturador do processo pedagógico, a abordagem musical de Edgar Willems transcende a mera transmissão de conteúdos musicais, configurando-se como uma pedagogia do sensível, do experiencial e do humano. Em um cenário educacional que busca cada vez mais práticas inclusivas, responsivas e neurocompatíveis, a pedagogia willemsiana mostra-se não apenas atual, mas urgente.

Especialmente no trabalho com estudantes com TEA, sua proposta pedagógica oferece meios concretos de adaptação curricular, valorização das

singularidades e promoção de uma aprendizagem musical integral, capaz de contemplar o sensorial, o afetivo, o motor e o cognitivo em uma unidade orgânica e respeitosa. Ao fazer da música um campo de desenvolvimento humano em sua totalidade, Willems reafirma seu lugar como um dos grandes nomes da educação musical do século XX — e como um pensador cuja obra segue viva e relevante frente aos desafios da contemporaneidade.

2.6 ESTRUTURA DA AULA SEGUNDO WILLEMS: ADAPTAÇÃO AO CONTEXTO INCLUSIVO

A pedagogia musical desenvolvida por Edgar Willems fundamenta-se em uma visão orgânica e psicogenética da aprendizagem, na qual o processo educativo deve acompanhar a estrutura e a dinâmica do desenvolvimento humano em suas dimensões sensoriais, afetivas, motoras e cognitivas (Willems, 1990). Em consonância com essa visão, a organização das aulas segundo Willems não se dá de forma arbitrária ou centrada no conteúdo, mas como uma sequência intencional de vivências que respeitam o funcionamento integral da criança.

No contexto da educação musical inclusiva, especialmente com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa abordagem mostra-se altamente adaptável e responsiva às necessidades específicas dos alunos. Crianças no espectro frequentemente apresentam um perfil de desenvolvimento neurodiverso, com particularidades na comunicação social, na regulação sensorial, na flexibilidade cognitiva e nos processos de simbolização (American Psychiatric Association, 2022). Diante disso, a estrutura proposta por Willems pode ser compreendida não apenas como uma sequência didática, mas como um modelo neurocompatível de organização da experiência musical.

A seguir, descreve-se cada uma das etapas da aula segundo a pedagogia de Willems, com ênfase em suas possíveis adaptações para o trabalho com alunos com TEA:

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR. 5.** texto rev. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2022.

BARANEK, G. T. *et al.* **Sensory Experience Questionnaire: Discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development.** Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 47, n. 6, p. 591–601, 2006.

BARON-COHEN, S.; LOMBARDO, M. V.; BELMONTE, M. K. **Autism: The Empathizing–Systemizing (E-S) Theory.** Annals of the New York Academy of Sciences, v. 1156, n. 1, p. 68–80, 2009.

BRUNER, J. **A cultura da educação.** Porto Alegre: ArtMed, 1997.

DARROW, A. A. **Music for students with special needs: A guide for teachers, parents, and caregivers.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

DARROW, A. A. **Music therapy and autism: Professional perspectives.** Gilsum, NH: Barcelona Publishers, 2008.

GEBAUER, L. *et al.* **Intact brain processing of musical emotions in autism spectrum disorder.** Frontiers in Neuroscience, v. 8, p. 192, 2014.

GEBAUER, L. *et al.* **Intact reward system in autism spectrum disorders: Evidence from functional magnetic resonance imaging of monetary and social reward anticipation.** Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 44, n. 12, p. 3115–3125, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2153-0>.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GREENSPAN, S. I.; WIEDER, S. **Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating.** Journal of Developmental and Learning Disorders, v. 1, n. 1, p. 87–142, 1997.

HEBERT, K.; KAHN, S. **Inclusive music education and students with autism spectrum disorders.** Music Educators Journal, v. 98, n. 3, p. 45–50, 2012.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science.** Cambridge: MIT Press, 1992.

KERN, P.; ALDRIDGE, D. **Using musical interactions to improve communication in young children with autism spectrum disorders.** Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 36, n. 5, p. 711–722, 2006.

KERN, P.; WAKEFORD, L.; ALDRIDGE, D. **Improving the performance of a young child with autism during self-care tasks using embedded song interventions.** Music Therapy Perspectives, v. 25, n. 1, p. 43–51, 2007.

KERN, P.; WOLERY, M.; ALDRIDGE, D. **Music therapy for children with autism spectrum disorder: A review of literature and future directions.** Journal of Music Therapy, v. 53, n. 3, p. 243–269, 2016.

KIM, J.; WIGRAM, T.; GOLD, C. **The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: A randomized controlled study.** Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 39, n. 5, p. 761–771, 2009.

KOELSCH, S. **A neuroscientific perspective on music therapy.** Annals of the New York Academy of Sciences, v. 1464, n. 1, p. 33–44, 2020.
DOI: <https://doi.org/10.1111/nyas.14275>.

LAGASSE, A. B. **Social outcomes in children with autism spectrum disorder: A review of music therapy outcomes.** Patient Related Outcome Measures, v. 5, p. 23–32, 2014.

LEVITIN, D. J. **This is your brain on music: The science of a human obsession.** New York: Dutton, 2019.

MOTTRON, L. **Changing perceptions: The power of autism.** Nature, v. 479, n. 7371, p. 33–35, 2011.

PANKSEPP, J. **Brain emotional systems and qualities of mental life.** In: BERNTSON, G. G.; CACIOPPO, J. T. (ed.). **Handbook of neuroscience for the behavioral sciences.** Hoboken: Wiley, 2009. p. 1–27.

PATEL, A. D. **Music, language, and the brain.** New York: Oxford University Press, 2008.

SHARDA, M. *et al.* **Music improves social communication and auditory–motor connectivity in children with autism.** Translational Psychiatry, v. 8, n. 1, p. 231, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41398-018-0322-5>.

SHARDA, M. *et al.* **Music improves social communication and auditory–motor connectivity in children with autism.** Translational Psychiatry, v. 8, n. 1, p. 231, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41398-018-0287-3>.

THAUT, M. H.; HOEMBERG, V. (ed.). **Handbook of neurologic music therapy.** Oxford: Oxford University Press, 2014.

VARGAS, F. **A influência da música na regulação emocional de crianças com transtorno do espectro autista.** Revista de Psicologia e Educação, v. 7, n. 3, p. 95–107, 2015.

WILLEMS, E. **A formação musical da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

WILLEMS, E. **O ouvido musical: bases psicológicas da educação musical.** São Paulo: Ricordi Brasileira, 1990