

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Carolini Avila Cardoso

**A EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
CONTRIBUIÇÕES AO SUJEITO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Santa Maria, RS
2023

Carolini Avila Cardoso

**A EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
CONTRIBUIÇÕES AO SUJEITO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA)**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Educadora Especial.

Orientador: Profa. Dra. Aruna Noal Correa

Santa Maria, RS
2023

Carolini Avila Cardoso

**A EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
CONTRIBUIÇÕES AO SUJEITO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA)**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de Educação
Especial, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para a obtenção do título de
Educadora Especial.

Aprovada em 06 de fevereiro de 2023.

**Aruna Noal Correa, doutora (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Daniela Antonello Lobo D'ávila, doutora (UFSM)

Lidiane da Silva Braz, mestranda (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

DEDICATÓRIA

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é dedicado ao meu pai, Antonio Francisco Cardoso, falecido no meu quarto semestre de graduação em 2019 em decorrência de um câncer pancreático. Também dedico este trabalho a um grande amigo também falecido, João Lucas Dias da Silva, cujo em abril deste ano, decidiu que não lhe cabia mais permanecer neste mundo. Foi uma pessoa de grande importância no meu meio acadêmico pois vivenciei minha entrada na Universidade e meus primeiros semestres dentro desta instituição. Cito também minha mãe e amigos que sempre estiveram ao meu lado me acompanhando tanto dentro do ramo musical quanto na graduação. E por fim, agradeço a banca por aceitarem estar aqui hoje e principalmente pelo suporte dado perante o período de escrita deste trabalho.

RESUMO

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES AO SUJEITO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

AUTORA: Carolini Avila Cardoso
ORIENTADORA: Aruna Noal Correa

No campo da educação especial, novas abordagens pedagógicas são cada vez mais estudadas e aplicadas a fim de ampliar o aprendizado e o bem-estar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste contexto, uma das mais promissoras atividades são aquelas envolvendo música. Assim, o presente trabalho teve como objetivo investigar e compreender os benefícios e desafios da educação musical para os sujeitos com TEA. Adicionalmente, para demonstrar que a música também pode ser utilizada na construção do conhecimento cognitivo e na interação social entre os alunos, procurou-se identificar métodos para inserir esta prática na classe regular onde os alunos estão inseridos, e não somente dentro do Atendimento Educacional Especializado. Desta forma, foram realizadas intervenções dentro do Estágio Supervisionado em Déficit Cognitivo, em sala de aula regular, onde se encontram alunos com TEA, juntamente com registros escritos realizados com mães de duas meninas com TEA. A partir da análise qualitativa dos registros escritos e na revisão bibliográfica de artigos, textos e livros sobre o assunto, concluiu-se que a música se apresenta como uma estratégia educacional de grande valor dentro da educação especial, uma vez que a mesma estimula, para além dos conhecimentos musicais, a criatividade, a autonomia e interação, dentre outros, a cognição dos alunos com esta condição.

Palavras-chave: Educação Musical. Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

MUSICAL EDUCATION IN SPECIAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO SUBJECT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

AUTHOR: Carolini Avila Cardoso

ADVISOR: Aruna Noal Correa

In the field of special education, new pedagogical approaches are increasingly studied and applied in order to expand the learning and well-being of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). In this context, one of the most promising activities are those involving music. Thus, the present work aimed to investigate and understand the benefits and challenges of music education for individuals with ASD. Additionally, to demonstrate that music can also be used in the construction of cognitive knowledge and in social interaction among students, we tried to identify methods to insert this practice in the regular classroom where students are inserted, and not only in the Specialized Educational Assistance. In this way, interventions were carried out within the Supervised Internship in Cognitive Deficit, in a regular classroom, where students with ASD are found, along with written records made with mothers of two girls with ASD. From the qualitative analysis of the written records and the bibliographic review of articles, texts and books on the subject, it was concluded that music is presented as an educational strategy of great value within special education, since it stimulates, beyond musical knowledge, the creativity, autonomy and interaction, among others, cognitive issues of students with this condition.

Keywords: Musical education. Special education. Autistic Spectrum Disorder.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.2	OBJETIVOS	11
1.2.1	Objetivo geral	11
1.2.2	Objetivo específicos	11
2	REVISÃO DA LITERATURA	12
2.1	O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITOS E DEFINIÇÕES INICIAIS	12
2.1.1	Transtorno do espectro autista (TEA)	13
2.1.2	Aspectos históricos e classificações passadas	15
2.1.2.1	Síndrome de Asperger	17
2.1.2.2	Transtornos invasivos do desenvolvimento	17
2.1.2.3	Transtorno desintegrativo da infância	18
2.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL	18
2.3	MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA INTRODUÇÃO A TEMÁTICA	19
2.3.1	Definição de música	20
2.3.2	Educação musical, musicalização e musicoterapia	21
2.3.2.1	Educação Musical	21
2.3.2.2	Musicalização	22
2.3.2.3	Musicoterapia	23
2.3.3	A música e o cérebro	24
3	METODOLOGIA	28
3.1	A PESQUISA QUALITATIVA E EXPLORATÓRIA	29
3.2	LEVANTAMENTO DE CUNHO BIBLIOGRÁFICO	30
3.3	INTERVENÇÕES	30
3.3.1	Intervenção nº 1	31
3.3.2	Intervenção nº 2	33
3.3.3	Intervenção nº 3	34
3.4	REGISTROS ESCRITOS	36

3.4.1	Registro escrito 1	37
3.4.2	Registro escrito 2	38
4	REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE EDUCADORA ESPECIAL	40
4.1	DESAFIOS	40
4.2	BENEFÍCIOS	42
4.3	CONTRIBUIÇÕES PARA O COTIDIANO PEDAGÓGICO-MUSICAL DAS CRIANÇAS COM TEA	43
4.4	A EDUCAÇÃO MUSICAL DENTRO DO AEE E NO ENSINO COLABORATIVO: UMA PERSPECTIVA DE INSERÇÃO NA PRÁTICA	46
5	CONCLUSÃO	49
	REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) articulou, como temática central, as contribuições da educação musical para a atuação do educador especial junto às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Procurando esclarecer alguns dos benefícios e desafios desta prática para um dos públicos alvo da educação especial, o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e como estes educadores podem inserir a música em suas práticas, articulando as aprendizagens de seus alunos, por meio de propostas musicais. Bem como, a potência que representa para o desenvolvimento humano, especialmente no que se relaciona a motivação, o despertar de emoções e aprendizagens e a ludicidade das propostas. Para tanto, o referencial teórico utilizado foi baseado em obras e artigos que atendessem as temáticas da pesquisa.

O interesse pela música, por parte da pesquisadora, surgiu em 2007, aos sete anos de idade, quando se inscreveu para uma atividade extracurricular em sua escola do ensino fundamental, de ensino público estadual, General Edson Figueiredo, para aulas de violão. As aulas ocorriam no subsolo do ginásio duas a três vezes por semana. Após esse primeiro contato específico com aulas de música, nos anos seguintes, e ao mesmo tempo em que apreciava acompanhar diferentes ritmos musicais, despertou para o interesse e hábito de ouvir músicas na língua inglesa, o que a levou a pesquisar a tradução de suas músicas estrangeiras preferidas com intuito de aprender, também, um pouco de inglês.

Sempre com muito interesse na música, em especial a música eletrônica, entre o ano de 2019 e 2020 deu início a sua carreira como DJane¹, com seu projeto de Progressive Trance, denominado JustWohm. Criado com o intuito de trazer mais visibilidade feminina para a cena eletrônica. Segundo a neurocientista Mariana Verzaro, o "Trance é um dos estilos musicais que revive o conceito original da música onde os ritmos são usados para alterar estados de consciência e trazer a espiritualidade e a dissociação" (VERZARO, 2011).

A origem desta iniciativa, do projeto *JustWohm*, foi a ausência notória do público feminino assumindo as pistas das festas eletrônicas na cidade de Santa

¹ Palavra de raiz francesa muito utilizada na França e Alemanha. É uma gíria que carrega o significado de DJ feminina.

Maria/RS. E, seu objetivo foi evidenciar a representatividade feminina nos *decks*², demonstrando que a arte sempre poderá ser interpretada também como uma forma de resistência. Para além da questão de gênero, no que concerne a todos os desdobramentos e limitações impostas socialmente.

No que se relaciona ao interesse pela temática da música entrelaçada aos sujeitos que possuem o TEA, o mesmo emergiu em meio a um festival de música eletrônica, realizado na cidade de Santa Maria/RS, em novembro de 2021, onde tive o prazer de conhecer uma menina de dez anos com TEA. A mesma se demonstrava super confortável em meio a música alta e batidas repetitivas, pedindo permissão para sua mãe para se dirigir a pista de dança para dançar junto às demais pessoas presentes no evento. Após observar a menina ao longo do festival, me questionei inúmeras vezes sobre as razões da música ser um elemento multicultural que, de forma universal abrange a todos (PENNA, 2010) e, mesmo assim, ser tão pouco utilizada com viés didático-pedagógico nos diferentes contextos e rotinas pedagógicas, tanto dentro da escola regular como nos atendimentos dentro do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa era uma situação problema que se instaurou em mim e que justificou a proposta e viés do TCC.

Após diferentes inserções em espaços escolares no decorrer do curso, posso dizer que, apesar de existirem produções acadêmicas sobre o assunto (ILARI, 2006; PALHEIROS, 2006; PENDEZA e DALLABRIDA, 2017; dentre outros sinalizados no decorrer do TCC), percebo que, na prática, a música ainda está enraizada ao senso comum. Vinculado a um instrumento de diversão quando, na verdade, há um potencial pedagógico, permeado pela educação musical, a ser inserido entre as abordagens educacionais, compondo o currículo escolar de forma direta e indireta. Para além de se apresentar como opções didático-metodológicas, com propostas musicais e pedagógico-musicais que ampliem os conhecimentos musicais e orientem as práticas com a música.

Desta forma, por meio deste trabalho, procuro ressaltar os benefícios dessa prática para a criança com TEA, alguns desafios encontrados pelos educadores especiais para tornar a educação musical mais presente dentro de seus atendimentos, sejam eles individuais ou no coletivo, dentro da classe regular. Contemplando, também, assuntos sobre o anticapacitismo e a questão de

² Termo usado para descrever cada dispositivo de reprodução. Ex: 2 CDs = 2 Decks (Deck 1 e Deck 2). LINK <https://www.eplayad.com.br/dicas-para-djs/termos-e-linguagem>

autonomia do indivíduo com TEA dentro desta mesma temática, estruturando, desta forma, reflexão a respeito desta forma de ensino, ao mesmo tempo prazerosa sem perder o foco principal da aquisição do conhecimento cognitivo.

Diante do exposto e visando investigar os benefícios e desafios da educação musical dentro da educação especial, voltada para o indivíduo com TEA, nos atendimentos educacionais dentro e fora do AEE, a pesquisa se desdobrou em uma proposta de investigação que alcançasse uma dimensão, mesmo que abreviada pelo tempo de construção e execução, da potência da inserção da música e da educação musical no decorrer da formação e nas intervenções educacionais do educador especial.

Metodologicamente, a opção por construir uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, em que pudesse conectar a proximidade da pesquisadora com o campo da música e a formação e atuação profissional. Nesse sentido, a proposta da pesquisa foi pensada e articulada junto a experiências musicais no projeto *JustWhom* e as práticas educacionais em diferentes espaços de atuação para a educadora especial. Dentre as intervenções musicais, acompanhamentos educacionais e narrativas de mães, utilizadas para o presente Trabalho de Conclusão de Curso, apresentaram diferentes perspectivas sobre a educação musical na formação e prática da educadora especial.

Para a produção dos dados da pesquisa, além das práticas pedagógico-musicais organizadas como intervenção no estágio supervisionado do curso de Educação Especial em espaço formal de educação, foram articuladas e analisadas, *a posteriori*, intervenções musicais em espaços informais com inserção de sujeitos com diagnóstico de TEA e registros escritos, compondo uma análise documental das narrativas de duas mães de crianças com TEA.

As narrativas dessas mães se deram, como mencionado anteriormente, em função de, no primeiro evento pós pandemia do Núcleo Espiral Trance³, ocorrido em novembro de 2021 em Santa Maria, como educadora especial em formação e, aqui, pesquisadora, tendo entrado em contato com uma menina de dez anos e sua mãe. A menina, diagnosticada com Transtorno de Espectro Autista, e sua mãe, frequentam eventos de música eletrônica com muita fluidez. O que despertou ainda mais meu interesse por registrar essas experiências e oportunizar reflexões sobre as

³ Festa/Festival da Cultura Trance que acontece em Santa Maria/RS em torno de três a quatro vezes ao ano, podendo ser em áreas afastadas da zona urbana, como balneários, ou locais fechados, como boates.

diferentes possibilidades de relação entre o TEA e a música. Em uma segunda ocasião, uma segunda mãe de menina autista, natural da cidade de Santo Ângelo/RS, também conversou com a pesquisadora. E, como forma de contribuir para o TCC e pela proximidade comigo, ambas relataram, por meio de registros escritos, a relação das crianças com a música e a potência da possibilidade de aprofundar esta relação e abordagem educacional.

De forma latente, esses acontecimentos aprofundaram o interesse por esta temática. Assim como, com a efetivação de disciplina específica, denominada "Educação Musical", que compõem a matriz curricular do curso de Educação Especial do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). John Paynter, em seu livro "*Hear and Now: an introduction to modern music in schools*" (1971), descreve, no primeiro capítulo de sua obra, que a música atual é para todos. O mesmo relata que um dos problemas da literatura da educação musical é estar quase sempre direcionada a especialistas. No caso de escolas de ensino regular, contempladas pelo ensino da música, esta disciplina soma-se às demais na formação das acadêmicas e, por sua vez, pode ser tão abrangente quanto as outras. Por essas e outras razões, posso acreditar que a educação musical deve ser um caminho efetivo para o desenvolvimento cognitivo como um todo para as crianças, jovens e adultos com TEA.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Investigar os benefícios e desafios da educação musical dentro da educação especial, voltada para o sujeito com TEA, nos atendimentos dentro e fora do AEE.

1.2.2 Objetivo específicos

- Compreender como a educação musical pode contribuir para o cotidiano pedagógico dos sujeitos com TEA;
- Identificar maneiras de inserir esta metodologia dentro do AEE e no ensino colaborativo;
- Identificar, desta forma, como a música pode ser usufruída de maneira didático-pedagógica, proporcionando experiências educacionais globais para esses alunos;

2 REVISÃO DA LITERATURA

Sabemos que a música é capaz de trazer resultados positivos a respeito da nossa saúde, corpo e mente (PAYNTER, 1971). Todavia, foi apenas a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que os benefícios da música foram reconhecidos pela ciência e incorporados na prática e atuação em saúde (BENEZON, 1988). Tendo em vista este cenário, podemos afirmar que esta linguagem artística pode auxiliar indivíduos em diversas áreas, sendo a educação uma delas.

Durante o percurso escolar, cada pessoa que a frequentou, deve lembrar de alguma situação em que a música esteve inserida nos contextos de aprendizagem, potencializando o empenho cognitivo dos alunos. Entretanto, a música vai muito além de ser um recurso, ou "meio para", pois existe potência em si mesma para desenvolver conhecimentos, habilidades, além de desencadear sensações, sentimentos, identificação, etc.

Por outro lado, a educação musical inserida na educação especial se encontra em processo de construção, e há colegas das áreas da Educação Musical e da Educação Especial que estão atentos e conectados com a educação musical em suas práticas e abordagens educacionais. E, é a partir desta ação, de profissionais envolvidos na área, que poderemos então reverter ganhos para a educação inclusiva para o indivíduo com TEA a partir, também, da educação musical.

2.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITOS E DEFINIÇÕES INICIAIS

Pelas palavras de Ana Laura Ruchiga, autista graduanda do curso de Música Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), “o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, uma variação neurológica que implica em atipicidades em diversos âmbitos” (RUCHIGA, 2022). Sobretudo, há três características fundamentais que podem ser manifestadas de maneira isolada ou conjunta. São elas: dificuldade de comunicação, por uma condição no domínio da linguagem e no uso da imaginação para lidar com jogos e atividades simbólicas, dificuldade de socialização e padrão de comportamento restritivo e repetitivo.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que existam 70 milhões de pessoas com autismo no mundo. Já no Brasil, a estimativa é de que 2 milhões de pessoas possuam algum grau do transtorno, sendo aproximadamente 407 mil pessoas somente no estado de São Paulo (TV BRASIL, 2021; OMS, 2022). Ainda, é relevante que se leve em consideração os dados produzidos pelo censo escolar⁴.

O TEA também pode receber outra nomenclatura, podendo ser chamado de Desordens do Espectro Autista (DEA ou ASD em inglês). Adotando o termo espectro (spectrum) pois está relacionado a apresentações e situações com extrema distinção umas das outras, num nível gradual entre mais leve até o mais grave. Todavia, com base em Schmidt (2017), a característica em comum, dentre as distinções de menor e maior nível, é a dificuldade de comunicação e relacionamentos sociais.

2.1.1 Transtorno do espectro autista (TEA)

De acordo com Schmidt (2017), o autismo foi descrito em sua primeira instância em manuais médicos no final da década de 1980, recebendo o título de Transtorno Autista. Posteriormente, era entendido de maneira psicodinâmica, buscando compreender a maneira comportamental em termos de funcionamento da mente, possuindo um destaque na motivação e nas vivências passadas, baseando-se na teoria psicanalítica, tratada como uma forma de psicose manifestada na infância (PARANÁ, 2023).

O TEA acaba sendo, então, o termo empregado mais recentemente para caracterizar o grupo de transtornos de neurodesenvolvimento complexos que constituem o autismo. Os sinais, presentes ou não desde a infância, podem refletir no cotidiano por meio de dificuldades com a interação, a comunicação, comportamentos repetitivos, no desempenho desde situações simples a complexas, dentre outras.

Schmidt (2017, p. 222) menciona que "as características do autismo vão desde formas leves, e quase imperceptíveis para quem não conhece a síndrome, até quadros graves, acompanhados por dificuldades importantes". Desta forma, considera-se que o autismo pode contemplar diferentes sintomas, facilmente

⁴ Para informações atualizadas acessar:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>.

perceptíveis ou ocultos como, por exemplo, a disfunção sensorial, também chamada de transtorno do processamento sensorial.

Ou seja, distúrbios biológicos relacionados à capacidade que o cérebro tem de processar estímulos sensoriais, como cheiros, sabores, texturas, sons, entre outros. Tal disfunção afeta também, para além dos sujeitos com TEA, pessoas com deficiências intelectuais. Todavia, a questão principal é que, naturalmente, pessoas dentro do espectro possuem uma maior sensibilidade. Dentre as formas de manifestação da sensibilidade (visual, somatossensorial, sensitivas, paladar, vestibular e cinestésica), na pesquisa, o foco está, especialmente, na sensibilidade auditiva, mas inter relacionada as demais em função das múltiplas possibilidades de exploração e proposição do trabalho musical.

Pode se manifestar por meio de uma aparente surdez (o indivíduo não atende a chamados. Casos de autismo, há muito tempo atrás, eram identificados como surdez em decorrência disso), desconforto com alguns sons e timbres, preferências sonoras e tendência a contínuas solicitações de prevalência destas repetições sonoras (exemplo: a solicitação contínua para um único repertório de canções durante um longo período de intervenções e a escolha pelo mesmo instrumento musical), emissão de sons repetitivos, dentre outros.

Tais informações podem nos levar a reflexões mais amplas em detrimento da temática apresentada neste trabalho. O que torna relevante salientar que, através de abordagens de intervenção musical a tempo, tem-se evidenciado, como em Correa e Souza (2019), sobre a potência da música para grupos de crianças, com risco psíquico e ao desenvolvimento. Dados provenientes de tais pesquisas têm evidenciado que a abordagem musical é imprescindível para a conexão com crianças, jovens e adultos em acompanhamento e intervenções educacionais e clínicas interdisciplinares, proporcionando a socialização, a estimulação cognitiva, o despertar de interesses, o investimento na díade mãe-criança, ou quem representar esta função orgânica, etc.

Bernard Touati, Annie Mercier e Lou Tuil (2016, p. 58-59) mencionam que, independente das mudanças classificadas e apresentadas, ainda assim, nosso foco é estabelecer reflexões sobre intervenções potentes e acessíveis aos profissionais da interdisciplina. Para os autores:

Quaisquer que sejam as concepções do autismo e das suas origens, [...] O aparecimento de uma dificuldade para viver no mundo comum, de um desarranjo nas relações com os outros, vivido pelo sujeito e experimentado por sua família, principalmente os pais, não deixa nenhum lugar para dúvidas quanto à necessidade de ajuda e de intervenções [...]. E é a propósito da natureza dessas intervenções que os debates se estabelecem.

Ou seja, é nesta direção que a abordagem musical ingressa como uma proposta para ressignificar as práticas educacionais das profissionais da educação especial que atuam com sujeitos com TEA. Promovendo amplas experiências sonoro-musicais que os envolvam. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 154):

A música inserida no ambiente escolar ativa também outras funções da criança, como linguagem, criatividade, raciocínio, sendo realizada em sala de forma prazerosa, transformando o ambiente propício para várias aprendizagens, para um melhor desenvolvimento das crianças em seu relacionamento humano.

Partindo desta perspectiva, conhecendo um pouco mais sobre o TEA, a seguir, foram organizados alguns aspectos históricos e classificações adotadas no passado (2.1.2), além de um delineamento voltado à educação especial na perspectiva da pesquisa (2.2). Posteriormente, foi fundamental adentrar em estudos e narrativas vinculados aos desdobramentos dos conceitos da música, da educação musical e da musicalização, apresentando uma introdução a temática e suas singularidades.

2.1.2 Aspectos históricos e classificações passadas

Segundo Pendeza (2018), pesquisadora que desenvolveu estudo na relação entre educação musical e autismo na formação de professores de música, sob orientação do professor Carlo Schmidt, existem pelo menos duas vertentes que aprofundaram historicamente os estudos sobre o autismo: a psicanálise e a abordagem desenvolvimentista.

Uma introdução organizada por Bursztein (2016, p. 10) resume o contexto histórico do autismo e as classificações e ressignificações históricas desta área de estudo, ou seja:

As classificações psiquiátricas passaram por múltiplas mudanças, aceleradas nos últimos 30 anos. Essas mudanças refletem a evolução do conhecimento, assim como das ideologias dominantes. A retomada da história dos conceitos por nós utilizados é necessária para que se compreenda a eliminação progressiva das categorias nosológicas da noção de psicose da criança, e sua inclusão no campo dos autistas.

Segunda a autora, o autismo só ingressou oficialmente na 9ª edição da Classificação Internacional da OMS, no ano de 1975. E, no decorrer dos anos, avançou seus estudos, em especial e crescentemente nas últimas décadas, em decorrência do aumento do número de diagnósticos. Pendeza (2018, p. 22) narra que:

Por conta da ausência de marcadores biológicos que atendam a todas as manifestações do transtorno, o diagnóstico do autismo decorre de avaliação comportamental, o que torna sua identificação e o diagnóstico precoce ainda um desafio para muitos profissionais, principalmente quando estes não possuem conhecimento suficiente acerca do desenvolvimento infantil (SANTOS et al., 2015). Essa perspectiva é de caráter clínico, vem sendo construída a quase 70 anos e é necessária na obtenção do diagnóstico. Porém, no âmbito da educação, as pessoas com autismo têm sido reconhecidas a pouco tempo. Foi apenas no ano de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estes sujeitos passam a ser público alvo da Educação Especial, tendo direito à sua inclusão escolar desde a educação infantil [...].

É relevante destacar que diferentes profissionais têm atuado frente a perspectiva de não se vincular a um diagnóstico precoce, dedicando-se a promoção, já na puericultura, de intervenção a tempo interdisciplinar com crianças em risco psíquico e risco ao desenvolvimento (vide estudo anteriormente mencionado de CORREA E SOUZA, 2019) com bebês e suas famílias, pelo menos, até seus vinte e quatro meses. Sobretudo, visando potencializar a integração dos bebês e crianças bem pequenas (BRASIL, 2017), em especial, no primeiro momento, no vínculo materno e familiar, inserindo-os em diferentes intervenções em âmbito clínico e educacional. Distantes da necessidade de um diagnóstico fechado.

Ainda, considerando as leituras realizadas para a pesquisa, apresento um descritivo acerca das classificações, presentes nos estudos, que demandam atenção pelas frequentes análises e reclassificações que contribuem para o seu melhor entendimento. Dentre eles, estão a Síndrome de Asperger, Os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno do Espectro Autista, que passo a descrever.

2.1.2.1 Síndrome de Asperger

A Síndrome de Asperger, anteriormente classificada, fora descrita como um transtorno do comportamento e foi relacionada a prejuízos na forma como estes sujeitos percebem o mundo, bem como, em sua interação social e emocional. Sobretudo, por ver, ouvir e sentir de forma diferente de outras pessoas. A partir do que expõe Paro (2021):

A Síndrome de Asperger foi incorporada ao Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais – DSM-4, em 1994, descrita como um subtipo dos transtornos globais do desenvolvimento. O DSM-5 já havia dispensado o nome síndrome de “Asperger”, substituindo o termo por Nível I do TEA (Transtorno do Espectro Autista), considerado um quadro mais leve e funcional do espectro do autismo.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) publicado no ano de 2013, o termo Asperger deixou de ser utilizado, tornando todos os traços enquadrados na sigla TEA. Antigamente, de acordo com Gaiato (2021), sendo identificado como CID-10, **no ano de 2018 foi lançado o CID-11, previsto para entrar em vigor no ano de 2022, onde todos os quadros de autismo se encontram na categoria de TEA .**

2.1.2.2 Transtornos invasivos do desenvolvimento

O conceito de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) surgiu a partir da década de 1960. Mercadante, Van der Gaag e Schwartzman (2006) resgatam os elementos constitutivos históricos deste conceito e referem como um grupo de condições que envolvem atrasos no desenvolvimento de habilidades básicas, principalmente a capacidade de socialização, comunicação e abstração, no uso da imaginação.

2.1.2.3 Transtorno desintegrativo da infância

De acordo com Claude Bursztein (2016, p. 15),

Sucessivamente, em 1993 e 1994, uma nova versão da Classificação Internacional das Doenças: a CIM 10 e o DSM (DSM IV) são publicados. A semelhança entre essas duas classificações é evidente. A CIM 10 retoma o essencial das inovações terminológicas introduzidas pelo DSM III, mas ela introduz novos diagnósticos no capítulo dos Transtornos Invasivos do desenvolvimento.

Entre os diagnósticos apresentados nos primeiros anos da década de 1990, constava o Transtorno Desintegrativo da Infância. Este termo foi empregado para caracterizar um distúrbio psicológico evidenciado, embora ocorra variação no período inicial de manifestação, próximo dos 2 a 3 anos de idade. Segundo D'Agord *et. al.* (2013), na Wikipsicopato⁵, "[...] o transtorno manifesta-se por meio de uma regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, o que ocorre após os dois primeiros anos de vida", caracterizando atraso no desenvolvimento de habilidades cognitivas e de comunicação.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial, também denominação do curso de Educação Especial - Licenciatura Plena⁶ ao qual este TCC está vinculado, é a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013). Baseada na perspectiva da política de educação inclusiva, essa modalidade determina a valorização da diferença como elemento central para o enriquecimento do processo educativo, considerando os alunos conforme suas particularidades e potencialidades, investindo na superação dos possíveis desafios para o seu aprendizado.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os atendimentos às pessoas com alguma condição especial no

⁵ https://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php?title=Transtorno_Desintegrativo_da_Infância

⁶ O curso responsável pela formação do educador especial ainda possui uma segunda denominação, Licenciatura em Educação Especial, ofertado no turno da noite, bem como, um curso na modalidade EAD. Para maiores informações acessar: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial>.

Brasil, tiveram início na época do Império com a criação de duas importantes instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES.

E sua implementação assegurou aos educandos com necessidades especiais, serviços de apoio à aprendizagem, bem como, Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais de apoio, tais como intérpretes, acessibilidade arquitetônica e pedagógica, e formação de professores especializados na modalidade.

Oportunizar as pessoas que possuem necessidades especiais a vivenciarem situações de troca nos níveis afetivo, linguístico, intelectual e motor, bem como, participarem de forma cooperativa em grupos escolares em que se encontram inseridos, são ações fundamentais para a inserção destas nos grupos sociais de sua convivência. Desse modo, numa classe inclusiva deve-se propiciar uma educação voltada para a cooperação, para a autonomia intelectual, social e aprendizagem ativa, condições estas que proporcionam o desenvolvimento global de todos os alunos (DUARTE e KEBACH, p 107, 2008).

Considerando tal afirmação, e demarcando o processo formativo dos(as) profissionais da educação especial, torna-se destaque o aprofundamento formativo em metodologias e campos de experiência e do conhecimento, em especial, a música, que contribuam para suas práticas. Entendendo que a música pode potencializar a imersão e integração dos sujeitos, com alguma condição especial, no ambiente escolar. Tornando todo e qualquer desafio, mais fluido, prazeroso e motivador/instigante.

2.3 MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA INTRODUÇÃO A TEMÁTICA

No sítio digital do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (BRASIL, 2017) é possível encontrar alguns conceitos sobre música e encaminhar reflexões sobre o surgimento da música. A passagem, em destaque, sugere que:

Há evidências de que a música é conhecida e praticada desde a pré-história. Provavelmente a observação dos sons da natureza tenha despertado no homem, através do sentido auditivo, a necessidade ou vontade de uma atividade que se baseasse na organização de sons. Embora nenhum critério científico permita estabelecer seu desenvolvimento

de forma precisa, a história da música confunde-se com a própria história do desenvolvimento da inteligência e da cultura humana.

Entretanto, ainda que tenhamos diferentes teorias sobre a origem da música na cultura humana, Brito (2003, p. 26) sugere que "as definições de música expressam diferentes concepções", diferentes momentos históricos e vertentes teóricas. Ou seja, estão impregnadas por crenças presentes na temporalidade, nas diferentes histórias que nos constituíram/constituem, seguindo uma base organizacional ao longo do tempo. De acordo com Maura Penna, estudiosa do campo da educação musical no Brasil:

A música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, cada grupo (...) Cada grupo social seleciona, num determinado momento histórico, aqueles que são o seu material musical, estabelecendo o modo de articular e organizar esses sons (PENNA, 2008, p.22)

Considerá-la como uma prática cultural e humana, extingue a possibilidade de que existam agrupamentos ou civilizações que não possuíam manifestações musicais próprias. Inclusive, a música está presente no desenvolvimento humano desde antes do nascimento, por meio das diferentes interações sonoras que permeiam o contexto de vida do bebê.

2.3.1 Definição de música

Uma definição de música é tarefa complexa, haja visto que envolve outras conceituações. Não sendo esta uma tarefa fácil, apesar de ser conhecida em todas as culturas, apresenta-se aqui, uma introdução ou delineamento inicial acerca do conceito mais abrangente de todos os significados de tal prática. Penna (2008, p. 24) após se dedicar, por décadas, ao ensino de música e a investigação nesta área, sugere que "[...] a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som". Ainda, pode-se compreender as diferentes características que compõem a música, suas divisões e classificações e suas infinitas possibilidades de interpretações. Tudo depende do contexto que se está inserido, seja ele individual, coletivo, cultural e social.

Maria Teresa Alencar de Brito (2003, p. 27) resgata a seguinte reflexão:

Música é sons {sic}, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto", respondeu John Cage a Murray Schafer, quando questionado a esse respeito. [SCHAFER, M. O ouvido pensante. São Paulo: Editora Unesp, 1991, p. 120] Para Cage, a escuta torna música aquilo que, por princípio, não é música. Em sua concepção, a construção musical se dá no nível interno, pela ação de uma escuta intencional, transformadora, geradora de sentidos e significados; o ouvinte é ouvinte-compositor, e as relações entre os sinais sonoros, sejam as buzinas e motores dos carros ou uma sinfonia de Beethoven, tornam-se música pela interação estabelecida entre os mundos subjetivo e objetivo: dentro e fora / silêncio interno e sons do externo / sons do interno e silêncio do externo.

Ou seja, depende de cada indivíduo e das diferentes interpretações e formas de captação que são mobilizadas. A música também pode ser caracterizada como uma forma de linguagem utilizando-se da voz, instrumentos musicais e outros artefatos, para expressar algo, não necessariamente endereçado a alguém. Conforme Penna (2008, p. 24), "a música é um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente construída". Complementarmente, a arte de modo geral - e a música aí compreendida - é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significados na sua relação com o mundo.

2.3.2 Educação musical, musicalização e musicoterapia

De acordo com Ferreira (2012), a música é considerada uma arte pois permite satisfazer o instinto criador da criança. Quando brincam com sons e ritmos, a criança começa a experimentar e a criar, expressando-se de forma individual, rica e criativa. Neste subcapítulo, busca-se abordar algumas definições sobre educação musical, musicalização e musicoterapia. Como forma de sugerir diferentes possibilidades de inserção da música e algumas nuances de abordagem.

2.3.2.1 Educação Musical

Louro (2006, p. 27) ressalta elementos significativos sobre a educação musical, enfatizando algumas de suas características ao expor:

[...] a importância da educação musical, vista como um processo pedagógico bem estruturado de alfabetização e sensibilização. Ainda mais que, dentro deste processo, além da aprendizagem musical em si, pode-se observar a melhoria de vários aspectos da vida do indivíduo. Nossa prática pedagógica vem comprovando isso constantemente.

Ou seja, duas áreas vistas sob o mesmo viés inter-relacional, entrelaçados a processos pedagógicos, entre educação e música. No campo epistemológico, Bellochio e Garbosa (2014, p. 15) expõe:

[...] uso do pressuposto conceitual de educação musical como área de conhecimento, com representação estética da própria música e suas interfaces com outros campos do conhecimento, não limitada a expressões tonais ou atonais. Educação Musical como área que se compõe e deriva das áreas de educação e da música. Reconhecemos a educação musical como espaço para aprendizados e processos de desenvolvimento de uma linguagem culturalmente construída, que comunica. Educação Musical como relação entre pessoas e música que envolve práticas de ensinar e aprender, a qual abriga múltiplos e diferenciados processos e formas de envolvimento do ser humano com as músicas, considerando culturas e práticas diversas, seus processos de apropriação [...].

Sendo assim, cabe entender a música e sua relação com os espaços educacionais e, em especial, escolares. Nos quais não há exclusividade de atuação de profissionais licenciados em música, mas um trabalho entrelaçado com educadoras de diferentes formações, como a Pedagogia e a Educação Especial (*ibid*), articulando e ampliando o repertório de conhecimentos musicais com as crianças (SABRA, 2019).

2.3.2.2 Musicalização

Podemos encarar a musicalização (BALTAZAR, 2020) como um caminho para que o aluno possua um amplo conhecimento a respeito da música. É por este meio que ele terá noções gerais sobre a música, como ela se expressa e como o mesmo pode se expressar por este meio. Sendo assim, Penna (2010, p. 33) ressalta:

[...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.

[...]

Se os esquemas de percepção das linguagens artísticas são desenvolvidos pelas experiências de vida de cada um, torna-se claro que não é apenas a escola que musicaliza. Musicalizam também as chamadas formas de educação não formal, ligadas a diferentes práticas culturais populares, como as que dizem respeito ao processo de aprendizagem das crianças numa escola de samba ou dos participantes de um grupo de ciranda ou de folia de

reis*. E mais ainda: para alguém que nunca participou de algo que possa ser socialmente reconhecido como uma "atividade musical", musicalizam as suas experiências de vida, dispersas e assistemáticas - o ouvir música (no rádio, no CD, no mp3...), dançar, batucar na mesa de um bar etc. -, experiências estas que funcionam, digamos, como uma forma "espontânea" ou informal de se musicalizar.

Esses processos de musicalização não são equivalentes - apesar de serem relacionados e complementares [...].

Não há equivalência, mas complementaridade entre as diferentes experiências musicais. A musicalização, nesta perspectiva, não volta seu foco para o conhecimento teórico aprofundado, pois prima por um processo pedagógico voltado à imersão na linguagem musical, conectado aos saberes musicais e culturais mais amplos das alunas e alunos. Ainda assim, é espaço para ampliar seu repertório de conhecimentos sobre as diversas manifestações musicais, de cada contexto histórico e cultural, o contato com instrumentos originais, instrumentos construídos com materiais alternativos, diferentes estilos musicais, etc.

2.3.2.3 Musicoterapia

As pesquisadoras Freire, Oliveira e Parizzi (2017, p. 86) definem a Musicoterapia:

A Musicoterapia consiste na utilização da música e seus elementos, por musicoterapeuta qualificado, para tratamento de indivíduos ou grupos, em diversos contextos médicos, psicológicos ou sociais. De acordo com Bruscia (2000), a Musicoterapia sempre envolve um processo interpessoal entre terapeuta, paciente e música, objetivando melhorar, manter ou recuperar o bem-estar do paciente. No entanto, ao cumprir sua finalidade principal, que é terapêutica, acaba por contribuir também para o desenvolvimento de habilidades musicais do indivíduo que recebe o tratamento musicoterapêutico.

Complementarmente, as autoras analisam a terminologia Educação Musical Especial, descrevendo como "[...] a área que trata da aprendizagem e do ensino da música para pessoas com deficiência, perseguindo o desenvolvimento musical, a progressão conceitual e de habilidades, a memorização, a prática de conjunto e todos os processos envolvidos" (*ibid*, p. 85). Compreendendo, então, um profissional licenciado em música que tem uma atuação e perfil específicos, que objetiva:

[...] estimular e desenvolver habilidades musicais acessíveis ao aluno que possui limitações. Porém na Educação Musical Especial, além das conquistas musicais, advindas do ensino sistematizado, os alunos podem alcançar êxito em outras finalidades não musicais, entre elas, as sociais e as comunicativas (fala, gestos, etc). Estas conquistas são benefícios secundários propiciados pela atividade musical, importantes para as pessoas com deficiência (*ibid*, p. 85-86).

Ainda, as autoras ressaltam que estes "benefícios secundários" não são objetivos da abordagem musical dirigida por este profissional, que se vincula a música com um fim em si. Diferentemente da musicoterapia, com ênfase na interação música-paciente e, em geral, com atuação mais distante dos contextos escolares. Entretanto, ambas estão voltadas a formalizar as especificidades de atuação com pessoas com deficiência.

Podemos, desta forma, verificar que há várias formas de inserir e exercer os benefícios que possui a música. Bem como, identificar as diferenças entre cada proposta e abordagem, seja por meio da educação musical, através da musicoterapia, educação musical especial e a musicalização. O que impulsiona a aprofundar, também, de quais formas, como e quais relações ocorrem entre a música e o cérebro.

2.3.3 A música e o cérebro

Ilari (2003, p. 07) sinalizou que as pesquisas científicas a respeito do cérebro humano têm despertado fascínio, o que ocorre pela ampla conexão entre as nossas ações cotidianas estarem atreladas e regidas por ele. Com base nesta publicação, ainda ressalto alguns estudos da neurociência sobre o desenvolvimento da mente e as implicações para a educação musical.

No decorrer da vida, nosso cérebro aprende e se reestrutura constantemente. Sob este aspecto, Ilari (2003) aborda fatores que podem predispor a fragilidade no desenvolvimento quando as vivências, em especial na infância, não contribuem para ampliar os estímulos mentais e circunstanciais. Entre as condições, dentre as quais as crianças estão submetidas, pode-se verificar: a sobrecarga de situações de estresse, as influências do meio social, saúde física e mental, a desnutrição, indicando que "a saúde é, sem sombra de dúvida, um fator de extrema importância no desenvolvimento da mente humana. As emoções também

influenciam o neurodesenvolvimento infantil" (*ibid*, p. 10), e o último destaque, não menos importante, está nas experiências educacionais.

Esta análise possui origem em Levine (2003), que aprofundou maiores estudos sobre o tema e sublinhou que há um contraponto ainda mais sério impactando no desenvolvimento a nível cerebral de muitas crianças ao redor do mundo: a superestimulação, advinda da sobrecarga de informações, atividades, com rotinas intensas e extenuantes.

A nível social, são questões que precisam ser constantemente revistas e potencializadas desde a formação profissional. Priorizando o acompanhamento de indicativos que demonstrem e analisem os impactos de curto, médio e longo prazo para o desenvolvimento global das crianças.

É interessante analisar as diferentes perspectivas que se apresentam cientificamente com relação às aprendizagens. Levine (2003) propõe a organização das aprendizagens em “construtos do neurodesenvolvimento” ou sistemas: Sistema de controle da atenção, Sistema de memória, Sistema de linguagem, Sistema de orientação espacial, Sistema de ordenação sequencial, Sistema motor, Sistema do pensamento superior e o Sistema do pensamento social. O autor menciona que esses sistemas não existem de forma isolada, sendo combinados entre si.

Sobremaneira, o desenvolvimento cerebral depende, não exclusivamente, mas também do desenvolvimento dos sistemas mencionados. E, dentre as possibilidades de contextos de vida das crianças, e diante da conjuntura social, econômica, política de nosso país, a escola é espaço-tempo crucial que reúne condições, estruturas, materialidades, sonoridades, relações, etc, que impulsionam o desenvolvimento. Cardoso e Sabbatini (2000, p. 11) indicam que:

A educação de crianças em um ambiente sensorialmente enriquecedor desde a mais tenra idade pode ter um impacto sobre suas capacidades cognitivas e de memórias futuras. (A presença de cor, música, sensações, variedade de interação com colegas e parentes das mais variadas idades, exercícios corporais e mentais podem ser benéficos (desde que não sejam excessivos).

Entre as diferentes perspectivas há consenso de que a música é imprescindível para o desenvolvimento da criança. Neste sentido, Ilari (2003, p. 14) menciona que:

Quando a criança está em idade escolar, o aprendizado musical, além de ter valor em si mesmo, também exerce uma segunda função, que é o ensino e o aprendizado de conceitos, idéias, formas de socialização e cultura,

sempre através das atividades musicais. [...] ninguém precisa fazer magia: para desenvolver a inteligência musical e o cérebro da criança, basta fazer música.

Colaborando para esta perspectiva, segundo os autores Wan e Schlaug (2010), acontece uma ativação das áreas cerebrais da fala enquanto se escuta e se executa música. Logo, a música possivelmente pode aumentar as conexões entre as áreas da fala e com isso melhorar habilidades comunicacionais em indivíduos com TEA.

Ainda, além da multiplicidade de sensações, elaborações, interações, manipulações que a música proporciona, está diretamente ligada à questão emocional. De acordo com o Dr. Daniel Goleman, quando uma emoção muito forte atinge a nossa mente, se dá o nome de um fenômeno chamado de sequestro emocional, funciona da seguinte forma: o encéfalo, quando capta um estímulo que provoca emoção, ativa uma espécie de feixe que se encontra dentro do sistema límbico (amígdala). As mesmas funcionam como um tipo de depósito de memória emocional. Ao captar a emoção, as amígdalas acionam o cérebro, disparando hormônios para uma reação em cadeia.

Essa reação, que se diferencia de indivíduo para indivíduo, é que caracteriza diferentes interpretações, sentimentos e conexões para uma mesma canção, por exemplo. Segundo Kodama (2008), “o sentimento é importante, dele depende como decidimos o rumo da vida, da música, é a semente do prazer [...] ele tem influência no estado do nosso corpo e mente, na capacidade de aprender e perceber”.

A pesquisa de Palheiros (2006, p. 341) direciona reflexões nessa direção, e as análises indicaram que "o prazer e a emoção são geralmente negligenciados no ensino da audição musical. No entanto, estes aspectos estão entre as funções mais importantes da música para as crianças, e por isso merecem ser mais abordados no ensino". Considerando o prazer e a emoção como sentimentos intrinsecamente desencadeados pelas experiências musicais.

Para tanto, as experiências sonoro-musicais desde crianças, a inserção em espaços culturais, a valorização da cultura musical das crianças e das diferentes influências que garantem a abertura ao olhar sensível para suas especificidades e diferenças, além de uma formação músico-pedagógica ofertada nos cursos de licenciatura, incentivo para a formação em contexto e em nível de pós-graduação, são práticas que viabilizem a disponibilidade para adentrar nestas práticas.

Para fechar o referencial teórico, menciono que haviam outras pesquisas e diferentes dados que poderiam direcionar a caracterização da relação entre a música, o cérebro e o desenvolvimento humano. Questões estas, que serão sinalizadas a seguir, frente aos dados organizados para este TCC. Em forma de curiosidade, relacionada a isso, destaco a relação entre emoção e cognição. De acordo com Damásio (2016), quando a pessoa está triste ou com sentimentos negativos, o raciocínio se torna ineficaz. Entretanto, quando o sentimento é positivo, o raciocínio pode ser mais fugaz, embora não de maneira necessariamente mais eficiente. E essa perspectiva implica e contribui para a proposta analisada pela pesquisa que, finalmente, se apresenta em sua proposta metodológica.

3 METODOLOGIA

O TCC foi pensado e articulado, metodologicamente, a partir de experiências musicais produzidas por mim, autora da pesquisa, em diferentes circunstâncias, onde a música era o aporte central, e me mobilizou a refletir sobre a sua relevância para o desenvolvimento de crianças com TEA. Neste sentido, priorizei a possibilidade de narrar situações de intervenção musical em espaço pedagógico-musical formal e espaço pedagógico-musical informal de interação com crianças diagnosticadas com TEA.

Entendendo-a, então, como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo dos contextos abordados. Na qual, no primeiro contexto, foram utilizadas duas intervenções construídas para o estágio supervisionado em déficit cognitivo do curso de Educação Especial diurno do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E uma terceira intervenção, anteriormente mencionada, proposta com base no segundo contexto, em evento de música eletrônica.

O segundo contexto, proveniente de eventos de música eletrônica nos quais estive atuando como organizadora e como DJane com o projeto de Progressive Trance - *JustWohm*. Nos quais conheci mães e filhos com TEA que frequentam os festivais e que sempre despertaram a minha atenção. Neste segundo caso, foram considerados registros escritos de duas mães de crianças com TEA, próximas à pesquisadora, com o intuito de inserir a visão destas mães com suas filhas, que particularmente possuem inserção em espaços musicais desde a gestação, sobre suas experiências e perspectivas. Esses registros escritos foram construídos com base em seis questões abertas organizadas para delimitar as narrativas escritas das participantes.

Em ambos os contextos, utilizamos a minha perspectiva por estar inserida e atuante como estagiária, educadora especial em formação e como profissional da música. Atentou-se, também, para as questões éticas (MINAYO, 2013) ao delimitar a descrição dos dados, dos espaços e dos indivíduos envolvidos em cada situação, com base na perspectiva de pesquisadora, primando pelo anonimato de todos e por estar inserida e envolvida com objetivos outros, primordialmente, como estagiária na escola e organizadora no evento.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA E EXPLORATÓRIA

A opção por desenvolver este tipo de pesquisa possibilitou a aproximação com as situações escolhidas para a compor. No caso da pesquisa qualitativa, foi considerada por se ocupar:

[...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2013, p. 21).

Contribuindo para a compreensão dos dois diferentes contextos sinalizados anteriormente, optamos pela pesquisa exploratória muito em função do tempo de construção do projeto e efetivação da pesquisa em um semestre. Segundo Piovesan e Temporini (1995, p. 320), a pesquisa exploratória "[...] apóia-se em determinados princípios bastante difundidos: 1) a aprendizagem melhor se realiza quando parte do conhecido; 2) deve-se buscar sempre ampliar o conhecimento [...]".

Os autores realizaram aprofundamento sobre a pesquisa exploratória e sinalizaram, na década de 1990, que eram:

[...] relativamente raros os textos de metodologia científica que têm considerações sobre o citado termo. Menos freqüentes, ainda, são as menções sobre pesquisas exploratórias realizadas como recurso adicional da pesquisa principal. Dos vários textos que versam sobre esse assunto, destacam-se alguns, a seguir. Polit e Hungler dizem, sobre o termo "*Exploratory research*": "*A preliminary study designed to develop or refine hypothesis, or to test and define the data collection methods*". "*Exploratory study is an extension of descriptive research*" (*ibid*, p. 324).

O que nos permitiu compreender que a pesquisa exploratória, como uma extensão da pesquisa descritiva, permitiria olhar para diferentes circunstâncias, com propostas distintas e ao mesmo tempo conectadas pela possibilidade de atuação da educadora especial em formação, e que se transformasse em uma oportunidade de aprofundamento sobre os conhecimentos aqui reunidos.

3.2 LEVANTAMENTO DE CUNHO BIBLIOGRÁFICO

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, foi vinculada a buscas em diferentes plataformas mas, em especial, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES. Sobretudo, com levantamento de referências que culminaram nesse aprofundamento dos conhecimentos sobre os temas da pesquisa. Portanto, como demarcadores de busca (indexadores) foram adotados termos como Autismo, TEA, Música, Educação Musical, Educação Especial, Educador Especial (os dados não foram catalogados para o TCC). Os resultados das buscas, em geral, levaram a produções que refletem sobre a atuação do Educador Musical em espaços educacionais, não necessariamente espaços escolares. Alguns materiais encontrados foram utilizados para compor a parte teórica do TCC.

3.3 INTERVENÇÕES

Dentro do presente trabalho, pensei na articulação de uma parte prática desenvolvida em estágio supervisionado. A proposta visou aprofundar, a partir de intervenções pedagógico-musicais, o que foi observado, os desdobramentos reflexivos, tendo como base a pesquisa teórica que culminou na escrita desta pesquisa. As intervenções foram planejadas em formato de situações práticas, envolvendo a educação musical, que aconteceram dentro e fora da escola, onde já se sabia que haveria crianças com TEA presentes. As idades variaram de 2 até 12 anos de idade.

Ambas as intervenções foram escolhidas com propósito de analisar as reações e contribuições para os sujeitos com o meio musical apresentado em dado momento e, considerando, as condições de cada contexto. Duas intervenções musicais foram realizadas em Escola Municipal na qual realizei inserção enquanto campo de estágio supervisionado, e uma terceira intervenção em espaço de lazer em Balneário de distrito do município de Santa Maria, onde ocorreu evento de ampla divulgação entre o público da música eletrônica, o qual recebe não somente adultos mas possuindo um amplo espaço kids (na oportunidade eu atuei também como organizadora do evento, inclusive efetivando o espaço para as crianças).

A seguir, apresento elementos contextualizadores de cada intervenção realizada.

3.3.1 Intervenção nº 1

No dia 8 de novembro, na Escola de estágio supervisionado, ocorreu a festa com temática de Halloween dos anos finais, no recreio da escola. Era aberta aos demais estudantes das outras séries, incluindo dois alunos com TEA, um menino de 10 anos e uma menina de 12 anos. Os dois com perfis bem distintos: ela extremamente comunicativa, expressiva e agitada, onde dentro da sala de aula e até mesmo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) se torna resistente à realização das atividades propostas. Já o menino, é introspectivo, de poucas palavras e com reações negativas quando contrariado, podendo gritar e jogar quaisquer objetos no chão, todavia, realiza as atividades em sala de aula sem esforço.

Nesta intervenção, foi solicitado um DJ para o pequeno evento, aproveitando que atuo na área musical, me prontifiquei a realizar a sonorização para os alunos. Ocorreu também a participação de uma aluna do curso de Dança, da UFSM, para realizar uma intervenção juntamente com os alunos. De maneira inicial, dias antes, realizei uma pesquisa (pesquisadora, estagiária e DJ da escola) sobre o que os alunos gostariam de ouvir. As músicas da rede social “TikTok” foram bastante solicitadas, juntamente com o gênero funk. Conforme o resultado das pesquisas, foi montada então uma playlist com as músicas, repertório indicado pelos alunos(as).

No decorrer da intervenção musical, na hora da apresentação, haviam poucos alunos pelas redondezas para participar da dinâmica, e se estendeu assim durante um período de tempo de aproximadamente quarenta minutos. Os alunos que começaram a chegar ao local da música ficaram parados ou até mesmo sentados. Após mais algum tempo, a aluna da Dança chamou-os para um alongamento, o que também não obteve retorno, visto que os alunos ficaram envergonhados e tímidos.

Após a finalização do período do recreio, a festa teve continuidade, e contou com a participação dos alunos incluídos do oitavo e sexto ano da escola, sendo dois diagnosticados com TEA, o menino e a menina. Foi possível observar que os dois alunos foram os que mais interagiram com a música em comparação com o restante

dos alunos presentes. Um dos alunos também diagnosticado com TEA de 13 anos, não compareceu na festa, alegou que não gostava de música alta, e que se fosse lá teria que dançar e não estava se sentindo confortável com a situação no momento.

Os alunos com TEA, que permaneceram na festa, dançaram e interagiram com outros colegas, e até mesmo solicitaram algumas músicas. Os mesmos também participaram do desfile das fantasias, onde os alunos escolhiam uma música para passar numa passarela improvisada. Em uma conversa com os alunos incluídos no pequeno evento no dia seguinte, os mesmos relataram que aproveitaram bastante a festa, que as escolhas das músicas estavam de acordo com o que haviam pedido dias antes. Quando questionados sobre o som alto, as vozes gritando e a quantidade de colegas nos arredores, dois deles disseram não ter se incomodado com isso, que gostam bastante de música e que não se sentiram desconfortáveis, apenas envergonhados na parte do desfile. O que não participou, alegou justamente estes motivos para sua ausência.

Sobre as diferentes posturas, insiro trecho de Shepherd e Wicke (1997, p. 194) que:

[...] acreditam que é possível entender a música como uma prática constituída social e culturalmente, fruto da diversidade de relações como prática da linguagem e da comunicação e que o corpo é um mediador da expressão musical, uma atividade central para as pessoas e para sociedade.

Considero, a partir das questões já analisadas, que cada indivíduo com TEA possui sua particularidade em relação a música e seus limites quanto às exposições sonoras e também sociais. Apesar deste fator ser variável de pessoa para pessoa, independente da condição apresentada, há tendência a maior sensibilidade a alguns timbres, ruídos, barulhos (SARRIS, 2016). Claro que as vivências desde muito cedo contam para a abertura a novas situações mas é sim possível que indivíduos com TEA participem de eventos como baladas, festas de aniversário e ambientes com maior interferências sonoras.

Já na segunda intervenção, foi pensada a ideia de complementação ao relatório de estágio supervisionado. Sendo então uma atividade musical de ensino colaborativo, realizada dentro da sala de aula regular. Procurou-se observar as noções de lateralidade, atenção, memorização e exploração musical dos alunos envolvidos na brincadeira, podendo estimular tais conceitos através desta prática lúdica e divertida.

3.3.2 Intervenção nº 2

Podemos utilizar a música para estimulação da lateralidade do indivíduo com TEA por meio da brincadeira “ZIP, ZAP, ZUP”, que funciona da seguinte maneira: a atividade precisa ser realizada no ensino colaborativo, visto que é preciso de mais de três pessoas para que seja possível realizar a brincadeira. É solicitado para que cada aluno segure uma caneta de cor diferente, uma em cada mão. Feito isso, os alunos irão formar um círculo onde um deles ficará no centro. Após essa preparação, começamos com uma música conhecida por todos para que os mesmos possam cantar juntos. O indivíduo que ficar no meio, precisa realizar alguns movimentos e o restante da roda irá reproduzi-los, mas quando a música parar, a pessoa que está no meio deve apontar para um dos alunos dizer uma dessas palavras: ZIP, ZAP, ZUP ou todas juntas, onde ZAP representa esquerda, ZIP direita, ZUP meio. Quando falado ZAP, a pessoa que foi apontada deverá dizer o nome do colega da esquerda, ZIP o da direita, ZUP o seu próprio nome e quando dito as três juntas, todos da roda devem mudar de lugar. A caneta citada no começo serve para que o aluno se baseie nas mesmas para fazer a relação de direita e esquerda.

Esta atividade foi realizada no estágio de Deficiência Intelectual no dia 17 de novembro de 2022 no sexto ano da Escola estadual em questão. A atividade foi proposta como estagiária do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Nesta turma há uma aluna diagnosticada com TEA, uma menina de 12 anos. A qual reagiu muito bem a esta dinâmica. Os alunos incluídos, assim como a turma no geral, abraçaram a atividade de forma espontânea e divertida. Pude perceber também que a aluna com TEA recebeu auxílio de seus colegas para a compreensão da atividade, tanto com a questão das canetas de cores diferentes quanto para a associação do que significava cada palavra, não havendo necessidade de fazer a escrita no quadro.

Durante a atividade, todos foram participativos e criativos com os movimentos produzidos pela pessoa no centro do círculo, e os alunos de fora realizavam os mesmos com precisão. Quando chegou a hora da aluna com TEA se fazer presente no meio do círculo, optou por não permanecer no centro do círculo, mas lhe foi apontado algumas vezes durante a brincadeira, onde o aluno utilizou dos mecanismos da caneta para lembrar sobre a direita e esquerda. Pude observar,

nessa hora, também, que os demais alunos lhe auxiliaram nesta questão, lhe dando dicas das cores das canetas em suas respectivas mãos.

Apesar de não ficar no centro do círculo, enquanto a música não era pausada, o aluno dançou e reproduziu os movimentos de quem se encontrava no meio com entusiasmo e alegria, além de cantar a música. Darsie (1999) afirma que: o sujeito constrói o conhecimento na interação com o meio físico e social, e essa construção vai depender tanto das condições do indivíduo como das condições do meio.

Pude verificar, com esta atividade, a estimulação não somente da lateralidade dos alunos com TEA, mas também a exploração do movimento corporal, juntamente com a questão da socialização, de conhecer, se expor e se expressar diante dos colegas da turma, o acompanhamento do andamento e ritmo da música, os diferentes tempos de alternância entre som, movimento, silêncio, sinalização, desenvolver o respeito aos tempos do outro, etc. A dinâmica foi realizada com sucesso, o feedback recebido dos alunos em geral foi bastante positivo, gerando pedidos de que a estagiária retornasse à sala para a realização de mais algumas atividades.

A terceira intervenção foi realizada fora da escola, em uma festa *rave* em um balneário afastado da cidade. A criança observada nesta intervenção foi recentemente diagnosticada com TEA com dois anos e um mês. Por conviver desde quando a mãe ainda estava grávida do bebê, já era notável algumas características do TEA, como atraso na fala, ausência do contato visual, alguns movimentos estereotipados. A intervenção foi realizada de maneira espontânea, onde a criança foi o protagonista da mesma, não sendo mediada em momento algum, possibilitando desta forma observar suas ações próprias, questão de socialização, suas emoções, interação com o contexto sonoro-musical.

3.3.3 Intervenção nº 3

No dia seis de novembro houve uma festa de música eletrônica chamada “Espiral Trance” em balneário do município de Santa Maria/RS. Na oportunidade pude contar com a presença de uma criança em especial. A criança com dois anos, foi diagnosticada recentemente com TEA, com características tais como a ausência da fala, não havendo contato visual em quase nenhum momento, mas

principalmente quando chamado sua atenção, entre outros. Por se tratar de uma festa grande e sendo realizada em local afastado da cidade, ao invés de realizar uma intervenção direcionada, foi acompanhada e analisada a reação da criança em relação ao seu entorno.

No contexto observado haviam várias pessoas dentre as quais a criança não possuía convívio e, também, a música estava mais alta que o seu habitual, por se tratar de um soundsystem profissional. A criança reagiu de maneira tranquila, passou a maior parte do tempo brincando na área kids que havia no evento, brincando também com outras duas meninas, uma de três anos e outra de oito anos e um menino de sete no escorregador e cavalinho que ali se encontravam. O tempo que permaneceu no acampamento foi basicamente para repor suas energias, comendo, trocando as fraldas e tirando um cochilo de menos de uma hora.

Depois de acordar, ele começou a explorar o lugar, quando percebeu que sua mãe não estava por perto, começou a ficar apreensivo e foi procurar encontrá-la. A mãe se encontrava na pista de dança observando o pai da criança que se apresentava como DJ na hora. Chegando perto da pista de dança ele não demonstrou nenhum desconforto de primeira mão, após analisar, caminhar para mais próximo da pista, ele deu uma volta ao redor de si e começou a chorar.

Após encontrar sua mãe, ela o leva ao acampamento novamente, lhe oferece um lanche, onde ele recusa na primeira oferta e aceita na segunda. O menino não desce novamente para a pista, apenas para os arredores do bar ou na área onde não há árvores. Depois de um tempo ele retorna na área kids para continuar com suas brincadeiras.

Diante de tal circunstância observo que a criança está habituada com eventos desta natureza e, que, mesmo tendo se desorganizado ao procurar por sua mãe, ainda assim ele esteve tolerante a música alta, a interação das pessoas do entorno como risadas, conversas, movimentação dos corpos com a dança, ou por ser um espaço com mais adultos do que crianças. Interagiu com as demais crianças que encontrou, tudo isso sem se desestruturar. O que implicou em perceber uma maior tolerância sonoro-musical e interação com o local com conforto, diferentemente do observado em pesquisas relacionadas sobre a dificuldade em captar determinados timbres e sons, bem como, refletindo sobre as experiências pré-natais da mãe com ele sempre a acompanhando, a questão levantada

anteriormente sobre ele já estar imerso no mundo da música e isso não representar estranhamento, mesmo circulando sozinho por alguns espaços.

Parece que, neste sentido, será sempre reforçada a perspectiva de atenção mais individualizada e minuciosa sobre as características e cultura de vida de cada criança. O que me desperta para, cada vez mais, aprimorar as formas e postura de acolhimento das crianças e suas famílias e a construção de laços afetivos ou, pelo menos, mais próximos. Que contribuam para conhecer e identificar questões imprescindíveis.

3.4 REGISTROS ESCRITOS

Para as mães participantes da pesquisa, foi proposta a organização de um registro escrito, com questões guias como referência à narrativa, que contasse sobre suas perspectivas acerca da música na vida de suas filhas. Colaboraram, neste TCC, duas mães de meninas com Transtorno de Espectro Autista próximas de meu convívio, uma reside em Santa Maria e outra em Santo Ângelo, também no Rio Grande do Sul.

Foram elaboradas seis questões guias referentes a suas filhas e suas relações com a música, viabilizando um delineamento para suas contribuições. Os registros não foram alterados em sua estrutura, deixando-os exatamente como as mães escreveram e encaminharam eletronicamente, seja respondendo cada pergunta de maneira singular ou em forma de texto corrido.

O intuito desta proposta foi buscar relatos reais de como a música pode influenciar no desenvolvimento da criança, seja em prol da comunicação, socialização, ensino e aprendizagem na escola. Demonstrando, a partir de análise documental (LIMA JUNIOR *et. al.*, 2021), as possibilidades práticas e como a sociedade reconhece a inserção da música no cotidiano das crianças. Mesmo não possuindo tempo hábil para desenvolver todos os trâmites para a efetivação de uma entrevista, considerei essencial abordar suas perspectivas relacionadas a música, haja visto que as acompanho desde seus nascimentos. Portanto, cada registro escrito foi identificado com pseudônimos, garantindo o anonimato em qualquer forma de identificação.

3.4.1 Registro escrito 1

Camila⁷, Gestora Ambiental, 29 anos, reside em Santa Maria/RS, mãe de Luísa.

1- Qual o nome, idade, o diagnóstico e quando foi descoberto? (Podendo utilizar de um nome fictício para preservar a identidade da criança):

“Luísa, 10 anos, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista aos seus dois anos de idade”.

2- A criança frequenta a escola? Se sim, frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

“Sim, frequenta a escola o AEE”.

3- Como é a relação da sua filha com a música?

“Luísa sempre amou música, com apenas dois aninhos de idade iniciou na musicoterapia onde desenvolveu muito a fala, socialização e motricidade fina. Atualmente Luísa tem gostado muito de dançar e repetir coreografias da internet”.

4- A escola oferece aulas de música como extracurriculares? Se sim, seu filho(a) já demonstrou interesse na realização dessas atividades?

“Infelizmente na escola que a Luísa estuda atualmente não tem aula de música”.

5- Você acha que a música pode favorecer a aprendizagem do aluno com Transtorno de Espectro Autista? Se sim quais benefícios você acha que pode acarretar na vida do indivíduo?

“Eu tenho certeza que sim, pois foi através da música que a Luísa começou a falar, melhorou também a interação dela com outras crianças e possibilitou o desenvolvimento da motricidade fina”.

⁷ Mesmo que as mães tenham autorizado a publicação do TCC com seus dados, por questões éticas, utilizo nomes fictícios mantendo o anonimato das colaboradoras.

Pode-se analisar através desta pequena entrevista que Luísa possuía uma relação com a música desde muito cedo, utilizando-a de maneira terapêutica como é o caso da musicoterapia. A mãe então destaca sobre as mudanças ocorridas na fala e socialização da filha neste período de tempo em que a mesma começou a frequentar a musicoterapia.

3.4.2 Registro escrito 2

Taís, gerente em agência de turismo, 28 anos, reside em Santo Ângelo/RS, mãe de Marina.

“Minha Filha se chama Marina, tem 05 anos. Foi diagnosticada com 02 anos com Transtorno do espectro autista. Ela frequenta uma escola na cidade onde moramos. Não possui AEE mas tem uma educação baseada no respeito e muito inclusiva. A inclusão é realizada na prática com um atendimento especial da professora titular que tem pós graduação em autismo. A música, em especial, tem uma importância relevante na vida dela, pois desde cedo começou a se expressar através da música. Ela canta várias músicas em português e inglês se expressando com as coisas que deseja ou como está se sentindo. Infelizmente a escola não oferece aulas de música extracurriculares, mas oferece ballet que é a dança com música que desenvolveu muito nos últimos meses. Eu acompanho estudos referente a música em tratamentos para autistas e acho que suma importância pois a musicoterapia ajuda a equilibrar as mudanças de humor comuns em crianças com TEA. Ela também auxilia através da sequência rítmica e repetitiva que gera conforto e padrões que eles conseguem seguir com mais facilidade. Acredito que o governo deveria investir nesse meio, tornando essa terapia de fácil acesso a todos que precisam, pois sem dúvidas tem diversos benefícios como estimular a comunicação, acalmar e expressar os sentimentos. Essa terapia aliada a outros meios sempre trazem efeitos positivos e satisfatórios”.

Já neste caso, com Marina, posso notar que seu contato com a música surgiu de maneira distinta, através do ballet. A expressão por meio da dança, conectada à música e sua interpretação com movimentos, gestos, feições/expressões faciais, postura, etc. Destaco, também, a questão do conforto ligado a sequência rítmica dos movimentos repetitivos estimulados através da dança. De maneiras diferentes, as duas meninas conseguiram realizar uma imersão em conhecimentos musicais, expressando, comunicando e interagindo com base em experiências vinculadas ao mundo sonoro-musical.

Sobretudo, foi a partir das intervenções músico-pedagógicas e registros escritos aqui evidenciados que construí a possibilidade de desenvolvimento de pesquisa de cunho exploratório. Partindo das diferentes perspectivas de inserção, interação e atuação como educadora especial em circunstâncias totalmente distintas e para além do AEE, apresentando a potência da educação musical para a articulação dos processos de ensinar e aprender junto a sujeitos com TEA. Análises, estas, estabelecidas a partir de eixos desencadeados pelos objetivos da pesquisa, e que serão abordados na sequência.

4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE EDUCADORA ESPECIAL

A partir dos dados gerados com as três intervenções, duas em espaço educacional e uma em espaço informal, e os dois registros escritos de mães, foram estruturados eixos, considerados *a posteriori* como categorias de análise, a partir dos objetivos definidos para a pesquisa. Neste sentido, apresentam-se, nesta sequência: os desafios, os benefícios, as contribuições para o cotidiano pedagógico-musical das crianças com TEA e as maneiras de inserir propostas musicais dentro do AEE e no ensino colaborativo. Sobretudo, são identificados os elementos que se aproximam e que se distanciam de cada um dos eixos/categorias apresentados.

4.1 DESAFIOS

Uma fala bastante recorrente é de que a música é importante para a formação de todos (PENNA, 2010). Todavia, proponho refletir, a partir das temáticas envolvidas no TCC, se na prática todas as pessoas possuem as mesmas oportunidades em relação ao ensino da música.

É uma ressalva histórica acompanhar o quanto as instituições de ensino, seja ela musical ou não, diversas vezes possuem receio de lidar com a responsabilidade sobre eles impostas a respeito do ensino de uma pessoa com alguma condição especial. Sobretudo, questões como essa, instigam uma reflexão mais profunda sobre nós, como educadoras, precisamos estar sempre sensíveis às diferenças, atualizadas quanto aos debates educacionais e políticas de inclusão, atentos e sensíveis para não assumir uma postura e pensamento capacitista e limitador.

A ideia de educação musical, nesta perspectiva, é a de que cada sujeito educando possui um perfil, características, tempos, cultura própria. Portanto, não distingue o sujeito que se educa, mas os recursos e as formas como o conhecimento é construído ou o saber é apropriado pelo aluno. Possibilitando adequar os recursos didáticos para cada situação, contexto, perfil de grupo, viabilizando, também, diferentes caminhos de aprendizagem, diretos ou indiretos. Segundo Vygotsky (1989),

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão (VYGOTSKY, 1989, p.1).

Ou seja, cada discente aprende em um ritmo, e é essa diferença que se mostra mais evidente e, por isso, inúmeras vezes acaba se transformando em um estigma. A adaptação por parte da classe em geral ou da professora, necessita de elaboração, planejamento, para que todos usufruam desta e aprendam. No entanto, nossa formação nos qualifica para lidar com essa adaptação propriamente dita? Estamos preparados para lidar com a diversidade em métodos de abordagem de ensino aprendizagem?

Maura Penna, no ano de 2010, registrava que "[...] o ensino de música, especificamente, não escapa do quadro geral do sistema de ensino brasileiro, que ainda é excludente e elitista" (PENNA, 2010, p. 38). E complementa que os desafios estão vinculados a uma "escolarização desigual" e mecanismos que incidem em um "desempenho desigual".

Os desafios quanto à inserção da música nos espaços educacionais formais são de diferentes ordens. Entretanto, ainda impera uma fragilidade formativa, não diretamente relacionada à formação profissional, como no caso do curso de educação especial que possui disciplina que promove formação musical e pedagógico-musical, mas uma formação musical de toda a sociedade, imprescindivelmente identificando a cultura musical de cada local, região e suas raízes culturais, que possam alicerçar uma conexão mais próxima com o interesse dos alunos e alunas e, com a cultura, em especial, musical.

Acredita-se que a questão tanto do preparo profissional - e aqui refiro-me não somente a professores de música, mas a toda classe docente, principalmente educadoras especiais - quanto no estigma de ter a responsabilidade de ensinar música para o aluno com condição especial sejam os principais desafios encarados.

Podemos utilizar de um argumento desafiador, e que faz referência ao primeiro parágrafo deste capítulo, de que a música é para todos, porém muitas vezes as instituições educacionais não oferecem disponibilidade de tal prática. Em 2023 a lei de número 11.769 (BRASIL, 2008) que torna obrigatório o ensino da

música nas escolas da rede privada e pública do Brasil, completa quinze anos. No entanto, tal prática ainda não saiu do papel por completo. De acordo com alguns especialistas ouvidos em entrevista pelo portal G1, grande parte das escolas que oferecem alguma atividade na área contam com a determinação isolada do corpo de professores e coordenadores. Tal fato pode ser interligado com a escola de Marina e Luísa, que não possuem a disponibilidade deste tipo de prática nas escolas que frequentam.

Quanto ao acesso ao ensino de música, temos encontrado escolas privadas de música que, para além da aprendizagem de instrumentos e técnica vocal, contam com turmas de musicalização, a partir de turmas de bebês. Quanto a estas escolas especializadas no ensino de música, Penna (2010, p. 39) menciona que:

[...] não há disposições legais que definam o seu oferecimento ou gratuidade, fica patente a elitização no acesso. Atualmente, o espaço educacional para a atividade artística de maior alcance - portanto mais democrático, em princípio - é dado pelas poucas horas destinadas à Arte no currículo da educação básica.

Sendo assim, mesmo com os desafios formativos e inseguranças dos docentes, a escola ainda é o lugar no qual as crianças possuem acesso ao ensino de música. John Paynter (1971), apontava como um dos desafios da educação musical estar ligado, em sua grande parte, a especialistas. Em seu livro *Hear and Now: an introduction to modern music in schools* (1971), ele fala sobre a segregação da prática musical, em relação às demais disciplinas escolares. Quando, na verdade, as mesmas podem se interligar interdisciplinarmente formando caminhos indiretos e adaptáveis para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do indivíduo com TEA.

4.2 BENEFÍCIOS

Violeta Gainza (1988), educadora musical e pesquisadora argentina, diz que a música movimenta e mobiliza. E, é por isso, segundo a autora, que a mesma contribui para o desenvolvimento humano. Ao longo do texto, pude reafirmar alguns benefícios que a música pode trazer para o indivíduo com TEA e verificar nas intervenções e registros escritos das mães.

Como na narrativa de Taís, mãe de Marina, que credita a música o despertar da comunicação da filha. Segundo o registro da mãe, começou a se expressar através da música. Ela canta várias músicas em português e inglês se expressando com as coisas que deseja ou como está se sentindo".

Complementarmente, Taís (registro escrito 02) menciona que:

[...] acompanho estudos referente a música em tratamentos para autistas e acho de suma importância pois a musicoterapia ajuda a equilibrar as mudanças de humor comuns em crianças com TEA. Ela também auxilia através da sequência rítmica e repetitiva que gera conforto e padrões que eles conseguem seguir com mais facilidade.

A nível cerebral, os estudos da neurociência indicam a potência da música. Wan e Schlaug (2010) sugerem que ocorre ativação de diferentes áreas do cérebro quando se executa ou se aprecia uma música. Desencadeando aumento de conexões cerebrais na área que diz respeito à fala, fazendo com que dessa forma estimule a capacidade de comunicação do indivíduo.

Cardoso e Sebbatini (2000) propõem que a música tem potencial de representar um estímulo crucial para o desenvolvimento infantil. Reforçando a teoria, Camila, mãe de Luísa, é determinante quanto a validade da música na vida da filha: "eu tenho certeza que sim, pois foi através da música que a Luísa começou a falar, melhorou também a interação dela com outras crianças e possibilitou o desenvolvimento da motricidade fina".

Entre os diferentes benefícios verificados, a atividade musical pode ser conectada diretamente à questão emocional do sujeito (KODAMA, 2008) e que a emoção está diretamente ligada com todas as ações do nosso cotidiano. Tendo a música então, grande influência sobre nossas emoções, podendo até mesmo fazer com que o ser em si, aprenda a lidar com elas como presenciamos em uma das entrevistas acima.

4.3 CONTRIBUIÇÕES PARA O COTIDIANO PEDAGÓGICO-MUSICAL DOS SUJEITOS COM TEA

Compreender a música como campo imprescindível da educação é um caminho de sucesso dentro da educação especial. Podemos dizer que aliar

educação musical e educação especial, aqui voltada a reflexão sobre sua relevância para os sujeitos com TEA, se dá através da justificativa de que a mesma faz parte do seu desenvolvimento como pessoa desde antes do nascimento, já no útero da mãe. Em interação com as sonoridades do mundo exterior e uma sinfonia orgânica da mãe (CORREAb, 2013). Além disto, por contribuir para que se possa aprender a conviver em sociedade, como no caso da intervenção 03, quando acompanhei a interação de uma criança de dois anos, com TEA, imerso em contexto musical.

Abrangendo, também, aspectos comportamentais como disciplina, respeito, generosidade, conhecimentos didáticos, como manifestações culturais e folclóricas, entre outras. A música, como linguagem e manifestação cultural, não pode ficar de fora da escola e das práticas desenvolvidas no seu cotidiano, em especial, para alunos e alunas com TEA. Visando "compreender e vivenciar a música como uma dentre as várias atividades humanas, como uma dimensão fundamental da cultura, algo que permeia a vida dos alunos, tanto na escola quanto fora dela" (SOUZA, *et al*, 2002, p.70).

De forma global, a música pode trazer contribuições para a autonomia do aluno(a) com TEA, seja apreciando uma canção e desenvolvendo senso crítico sobre seus gostos musicais, explorando as sonoridades no contato com instrumentos musicais, permitindo o livre manuseio, exploração e conexão, tal relação proporcionada pela instituição em que o aluno se encontra, que talvez não teria contato em seu ambiente familiar. Desta maneira, podemos proporcionar que a música seja inserida no ensino com todas as suas potencialidades, para que as mesmas não utilizem a educação musical como uma superficialidade, ou somente como um meio para acalmar, tranquilizar, mediar situações outras.

Ao considerar que a educação musical, "[...] além de levar ao desenvolvimento geral, auxilia particularmente a coordenação motora, acuidade auditiva, acuidade visual, a memória, a atenção etc" (FERREIRA, 2012, p.35). Outro ponto proporcionado pela educação musical para o indivíduo com TEA, diz respeito às mais variadas necessidades da criança como: satisfação, segurança, aceitação do grupo, desenvolvimento da criatividade e auto expressão. Assim, a educação musical cria e favorece o ambiente de interação, ensino e aprendizagem.

Segundo Danatone (2011), existem diferentes formas de aprendizagem, a partir da educação musical, por parte do discente: "o indivíduo com TEA pode favorecer seu desenvolvimento no aspecto do movimento, há músicas que

apresentam situações específicas para o desenvolvimento motor, acompanhar com palmas, gestos ritmados ou de mímica". Visto que indivíduos com TEA possuem níveis de dificuldade a respeito de sua socialização e relações interpessoais, a educação musical pode auxiliar, fazendo com que ocorra a interação por meio das atividades musicais propostas, como no caso da intervenção 01 e 02.

As práticas a respeito da socialização que são exercidas pelos professores são trabalhos em grupo, e a música proporciona um ambiente de desenvolvimento nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e nas interações e práticas sociais. A música acaba se tornando um meio de interação com o mundo do aluno, permitindo que o educador conheça seus gostos através da música, fazendo com que haja uma ligação que possibilite uni-los e fazer com que se estabeleça uma relação de proximidade.

Nesse ponto, atividades musicais compartilhadas como, por exemplo, o canto e a banda rítmica são propostas que despertarão a "[...] cooperação e o respeito ao próximo, tão úteis na socialização [...] Trarão a consciência do grupo maior a que cada criança pertence, facilitando assim, a integração social nas comunidades mais amplas, região, estado, país [...]" (CORREAA, 1971, p. 22 e 23). Tais aspectos podem ser utilizados não somente na socialização da pessoa com TEA mas, também, em ampliar conhecimentos gerais sobre determinadas culturas de regiões distintas, sobre folclore e, até mesmo, sobre esportes como os times de futebol.

Na educação especial, a música, assim como todas as artes, como diz Kotelak e Becker (2022) em seu artigo, *A arte como mediadora do ensino aprendizagem do público alvo da Educação Especial - PAEE*, é eficaz para se aproximar dos alunos, de seus interesses, de forma prazerosa (MARQUES FLORES, 2019). "Sua relevância mostra-se em deixar de lado a educação tradicional, afastando-se de paradigmas limitadores e trabalhando o indivíduo e sua expressão com a sociedade e o mundo" (KOTELAK; BECKER, 2022, p. 01). Colaborando para compreender como a educação musical pode contribuir para a educação especial e inclusiva.

Kotelak e Becker (2022) afirmam que a arte, em suas variadas formas de expressão, auxiliam no ensino e aprendizagem de alunos da Educação Especial. Porém, descobrir como essa mediação irá ser realizada é o primeiro passo para a metodologia baseada nas artes (sejam visuais, musicais ou literárias), onde o aluno

com determinadas condições, neste caso o TEA, poderá experienciar de tal contato com o mundo do conhecimento através dos recursos artísticos, deixando de lado a educação tradicional.

Destaco como contribuições, baseadas na análise registros escritos das mães, juntamente com as intervenções e o referencial teórico proposto, que a influência musical para o indivíduo com TEA vai muito além da estimulação da capacidade cognitiva se expandindo por áreas da fala, movimento e socialização de acordo com a interação dos colegas. Sob esta perspectiva,

A importância da educação musical, vista como um processo pedagógico bem estruturado de alfabetização e sensibilidade. Ainda mais que, dentro deste processo, além da aprendizagem musical em si, pode-se observar a melhoria de vários aspectos da vida do indivíduo (ALONSO e ANDRADE, 2006, p.27).

E, por meio dos relatos, pude perceber que tanto a fala, quanto na expressão de suas vontades, a questão rítmica através das batidas das músicas, causam um determinado conforto, refletindo na regulação quanto, por exemplo, na questão de mudanças de humor. Facilmente ilustrado com a intervenção 02, referente ao estado que os alunos estavam antes e como ficaram após a realização da atividade em sala de aula. E, também, na intervenção número 03, quando o bebê se aproxima da pista de dança e seu humor muda repentinamente, em especial pelo reflexo de desorganização diante da procura pela mãe e o contexto.

Cito, também, a questão da socialização na intervenção 02. Pois os alunos e alunas começaram a conversar entre si, rindo e aproveitando a brincadeira proposta. Fazendo um link com a intervenção 01, da festa de *halloween*, que, por mais que os alunos e alunas não estivessem interagindo e dançando, estavam conversando entre si. E, neste caso, a proposta musical proporcionou um ambiente tranquilo e propício a esse tipo de comportamento.

4.4 A EDUCAÇÃO MUSICAL DENTRO DO AEE E NO ENSINO COLABORATIVO: UMA PERSPECTIVA DE INSERÇÃO NA PRÁTICA

Identifico que, após aprofundamento de leituras em materiais anteriormente mencionados, podemos introduzir esta prática através de atividades que envolvam

música, em suas mais diferentes perspectivas e abordagens. Alguns exemplos podem ser: apreciação e análise musical de uma cantiga folclórica, exploração dos gêneros musicais de diferentes culturas, de cada estado, do país, dinâmicas que possibilitem que o aluno movimente seu corpo com ritmos, andamentos, comandos, envolvendo conceitos da música, como grave e agudo, jogos musicais como os jogos de copo, exploração dos sons do corpo ou de outras paisagens sonoras, entre outros.

É importante que a educadora faça a utilização de uma grande variedade de atividades musicais como cantar em aula, noções rítmicas batendo os pés, se movimentar, dançar, entre outras. Todas essas atividades são benéficas e contribuem, conforme literatura abordada neste TCC, para o desenvolvimento global dos indivíduos.

"O ato de cantar, espontaneamente ou de forma dirigida em sala de aula, pode ativar os sistemas da linguagem, da memória, e de ordenação sequencial, entre outros" (ILARI, 2003, p. 15). A autora aborda, na passagem anterior, a questão corporal que, por meio do movimento do corpo, promove a organização do sistema de orientação espacial e motor.

Quanto ao canto aliado a gestos e movimentos corporais, uma prática mundialmente utilizada, segundo a autora, desperta o desenvolvimento do pensamento social e envolve, pelo menos, seis sistemas de seu cérebro (ILARI, 2003). Ressalva é, que não sejam incorporadas coreografias extenuantes, que acabam inclusive compondo festejos e apresentações para a comunidade e que resultam em diferentes questões negativas, como o estresse gerado pela necessidade de aprender todos os passos ou a exposição no grande grupo, dentre outras. O que deve prevalecer é a interpretação dos sons apreciados, aí sim, também, por meio de movimentos corporais e exploração da espacialidade, da potência do corpo, com a possibilidade de se utilizar lenços, instrumentos musicais, etc.

Assim como, a inserção de jogos musicais, encontrada na intervenção 02. Os jogos musicais podem propiciar a estimulação dos sistemas de orientação espacial, o pensamento social, a memória, a motricidade, para além de despertar o sentimento de prazer. Assim como a manipulação, aprendizagem e execução instrumental podem resgatar os mesmos sistemas de memória, orientação espacial

e sequencial, de controle de atenção, assim como exploração da motricidade e do pensamento superior (ILARI, 2003).

Nas atividades como a confecção de instrumentos musicais alternativos, as crianças experimentam sons produzidos por diferentes materiais, aprendem praticando sobre os diversos tipos de instrumentos, etc. Contribuindo, também, ao desenvolvimento dos sistemas de pensamento superior, ordenação sequencial, motor e controle da atenção.

E, quando a atividade musical envolve apresentação em público, em forma de recitais e mostras ou interações, as crianças estão vinculadas prioritariamente à modulação do sistema de pensamento social. Como a prática que foi utilizada em uma das intervenções, no recreio com música para os alunos e alunas. Uma vez que esta proposta pode ser entendida como uma questão propícia para a estimulação da socialização entre os alunos da escola no geral, considerando que as músicas ali apresentadas geram gostos em comum entre si, dando abertura para este diálogo e não somente, mas também, a realização de danças em conjunto, proporcionando, desta forma, uma estimulação corporal dos movimentos utilizados na mesma. Sem deixar de mencionar o fator desinibição, vivência de situações novas, o desafio de se comunicar através do corpo e do movimento, o senso estético, etc.

Todas estas propostas estão vinculadas ao despertar e desenvolver, com centralidade, a acuidade sonora, a ampliação de seu repertório musical, conhecer conceitos que distinguem os diferentes sons, apreciar e explorar as diversas fontes sonoras que nos cercam, produzir sonoridades, desenvolver senso crítico acerca de timbres e gêneros musicais, dentre outros conhecimentos musicais. Há várias formas de introduzir a criança com TEA nas propostas da educação musical, aqui sinalizo algumas que poderão contribuir com a reflexão e indicar algumas direções.

5 CONCLUSÃO

Por meio do presente trabalho, concluo que a educação musical pode ser utilizada como uma metodologia possível e potente para indivíduos com Transtorno de Espectro Autista, uma vez que a mesma apresenta benefícios reconhecidos pela ciência (BENZON, 1988). A partir da pesquisa, pude perceber que a educação musical pode acarretar benefícios cognitivos para o aluno com TEA inquestionáveis, seja na memória, aprendizado de questões sociais, socialização do indivíduo no meio que se encontra incluso, questão de fala, motricidade, criatividade, autonomia visando desestruturar a ideia capacitista imposta em pessoas com TEA.

“A educação musical, realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social” (ALONSO E ANDRADE, 2006, p.27). Essas questões, podem tanto ser trabalhadas dentro da sala de aula regular no ensino colaborativo, como dentro do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os desafios desta inserção estão ligados à desmistificação da música apenas como instrumento de lazer, juntamente com a questão de qualificação e preparo dos docentes para arquitetar caminhos indiretos de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989) quando o caminho direto está impedido.

Compreender a música como uma estratégia de educação é uma via de grande prestígio dentro do campo da educação especial, considerando que a mesma realiza um paralelo com todos os sentidos estimulando, também, a criatividade e autonomia do indivíduo. Basta nos libertarmos dos pensamentos padronizados, enraizados em nossa cultura de ensino aprendizagem, e abriremos portas para o ensino musical, lúdico e imaginativo.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, L.G.; ANDRADE, A. F. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Editora do Autor, 2006.
- AUTISMO E REALIDADE. **Transtorno Desintegrativo da Infância**: o autismo tardio, 2019. Disponível em: <https://t.ly/olHbn>. Acesso em: 03 dez. 2023.
- BALTAZAR, J. Musicoterapia para pessoas com TEA. **Autismo e Realidade**, 2020. Disponível em: <https://shorturl.at/eowN5>. Acesso em: 01 jan. 2023.
- BENTES, N. **Vigotski e a Educação Especial**: Notas sobre suas contribuições. Belém, PA: Universidade do Estado do Pará, 2010.
- BENENZON, R. **Teoria da Musicoterapia**. São Paulo, SP: Summus, 1988.
- BORGES, A. H. **Abordagens criativas: possibilidade para o ensino/aprendizagem da música contemporânea**. 2008. 141 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 11.769**. Brasília: MEC, 2008.
- _____. **Lei nº 12.796**. Brasília: MEC, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- _____. **Música**. Brasília: MEC / FNDE, S/A. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acessibilidade/item/4098-musica>. Acesso em: 01 jan. 2023.
- BRITO, M. T. A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BURSZTEJN, C. **Evolução dos conceitos de autismo e de psicose na criança**. In: LAZNIK, M. C.; TOUATI, B.; BURSZTEJN, C. Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância. São Paulo: Instituto Langage, 2016. p. 09-26.
- CARDOSO, S. H.; SABBATINI, R. M. **Aprendizagem e mudanças no cérebro**. Revista Eletrônica, Cérebro & Mente. Campinas, p.11, 2000.
- CORREA, A. N.; SOUZA, A. P. R. **Confluências entre o bebê, a música e a intervenção em tempo**. In: PARLATO-OLIVEIRA, E.; SZEJER, M. (Orgs.). O bebê e os desafios da cultura. São Paulo: Instituto Langage, 2019.
- CORREA a, S. V. **Planejamento em educação musical**. Ricordi Brasiliense, 1971.

CORREA b, A. N. **Bebês produzem música**: o brincar-musical de bebês em berçário. Tese. Porto Alegre: FACEd/UFRGS, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72121>. Acessado em: Dez. 2022.

D'AGORD, M. *et. al.* Transtorno desintegrativo da infância. In: D'AGORD, M. *et. al.* **Wikipicopato**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: https://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php?title=Transtorno_Desintegrativo_da_Infância. Acesso em Jan/2023.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DARSIE, M. M. P. **Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem**. Cuiabá: Uniciências, v. 3, p. 9-21, 1999.

DONATONE, J. L. R. **A contribuição da música na educação especial**. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Pedagógica de Docentes na Área de Licenciatura em Arte e Educação) - Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Fortaleza, CE, 2011.

DUARTE, R; KEBACH, P. Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. **Revista Textos e Debates**, n. 15, p. 1-14, 2008. Disponível em: https://t.ly/uy_J. Acesso em 08 fev. 2013.

FERREIRA, I. M. C. **A importância da música no desenvolvimento global das crianças com necessidades educativas especiais**: perspectiva dos professores do 1º ciclo e de educação especial. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor) - Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em: <https://t.ly/sd6h>. Acesso em: 29 out. 2022.

FLORES, M. F. M. Concepções e práticas inclusivas de educação musical em uma escola de educação especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 10 ed., v. 12, p. 20-39, 2019.

FREIRE, M. H.; OLIVEIRA, G. O.; PARIZZI, M. B. **Música e autismo**: um relato de experiência entre a musicoterapia e a educação musical especial. In: Revista Brasileira de Musicoterapia. UBAM: Ano XIX, Edição Especial, p. 85-90, 2017. Disponível em: <https://shorturl.at/fgwy8>. Acesso em: 02 jan. 2023.

GAIATO, Mayra. Asperger: história e características. **Instituto Singular**, 2021. Disponível em: <https://t.ly/hTYg>. Acesso em: 02 dez. 2022.

GARBOSA, L. W. F.; BELLOCHIO, C. R. **Editorial**. Capa, v. 22, n. 33, 2014.

ILARI, B. (Org.). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música: da percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

_____. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003. Disponível em: <http://shorturl.at/bOQ26>. Acesso em: Jan/2023.

KODAMA, M. K. **Tocando com concentração e emoção**. São Paulo: Editora Som, 2008.

KOTELAK, G. T.; BECKER, T. M. **A Arte Como Mediadora do Ensino Aprendizagem do Público-Alvo da Educação Especial - PAEE**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial) - Centro Universitário Internacional UNINTER, 2022. Disponível em: <https://t.ly/orAH>. Acesso em: 30 dez. 2022.

LAZNIK, M. C.; TOUATI, B.; BURSZTEJN, C. **Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância**. São Paulo: Instituto Langage, 2016.

LEVINE, M. **Educação individualizada**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

LIMA JUNIOR, E. B. *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. In: **Cadernos Fucamp**. v. 20, n. 44. Monte Carmelo: 2021. p. 36-51. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em Jan/2023.

LOURO, V.S. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São Paulo: Editora do Autor, 2006.

MERCADANTE, M. T; VAN DER GAAG, R.; SCHWARTZMAN, J. C. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, 2006. Disponível em: <https://t.ly/yiVj>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

OMS. **Autism**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2022. Disponível em: <https://t.ly/dE5l> Acesso em: 30 jan. 2023.

PALHEIROS, G. B. **Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos**. In: ILARI, B. (Org.). Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música: da percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 303-352.

PARANÁ. **Transtorno do Espectro Autismo (TEA)**. Governo do Estado do Paraná: Secretaria de Saúde, 2023. Disponível em: <https://t.ly/bPCM>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PARO, S. Por que não deveríamos usar o termo “Asperger” para referir-se a um dos níveis do autismo? **ABA+**, 2021. Disponível em: <http://t.ly/mbb3u>. Acesso em: 15 dez. 2022.

PAYNTER, John. **Hear and now: an introduction to modern music in Schools**. London: Universal, 1971.

PENDEZA, D. **Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS: PPGE/UFSM, 2018.

PENDEZA, D., DALLABRIDA, I.. Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais. **Revista da ABEM**. v. 24, n. 37. 2017. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/583>>. Acesso em: Fev. 2023.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. In: Revista Saúde Pública, 29 (4), 1995. p. 318-325. Disponível em: <https://shorturl.at/HJKO1>. Acesso em dez. 2022.

RUCHIGA, A. **Guia elementar que pode vir a auxiliar na compreensão da mente fabulosamente autista**, 2022.

SABRA. Educação Musical e Musicalização. **SABRA: Sociedade Artística Brasileira**, 2019. Disponível em: <https://t.ly/jirN>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SARRIS, M. **What Do We Know About Noise Sensitivity in Autism?** Kennedy Krieger Institute, 2016. Disponível em: <https://shorturl.at/eLN5>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SCHIMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista. **Psicologia em estudo**, v. 22, n. 02, 2017.

SHEPHERD, J.; WICKE P. **Music and cultural theory**. Malden: Polity Press, 1997.

SOUZA, et al. **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: Série Estudos, 2002.

TOUATI, B.; MERCIER, A.; TUIL, L. Autismo, uma pesquisa: Da necessidade de reprecisar o campo do autismo e aqueles dos TID não autístico. In: LAZNIK, M. C.; TOUATI, B.; BURSZTEJN, C. (Orgs.). **Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância**. São Paulo, SP: Instituto Langage, 2016.

TOUATI, B. **Autismo, uma pesquisa**. Sobre a necessidade de reprecisar o campo do autismo e dos TID não autísticos. In: LAZNIK, M. C.; TOUATI, B.; BURSZTEJN, C. **Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância**. São Paulo: Instituto Langage, 2016. p. 57-90.

TV BRASIL. OMS estima que 70 milhões de pessoas vivem com autismo. **TV BRASIL**, 2021. Disponível em: <http://t.ly/xq37>. Acesso em: 30 jan. 2023.

VERZARO, M. O Trance e o Estado Alterado da Consciência! **MVERZARO**, 2011. Disponível em: <https://t.ly/j6r8>. Acesso em: 30 jan. 2023.

VIOLETA, H. G. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989.

WAN, C. Y.; SCHLAUG, G. Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. **Neuroscientist**, v. 16, p. 566-577, 2010.